
Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador

Ámbitos: familia, escuela y trabajo

René Unda Lara, Daniel Llanos Erazo y Luis Herrera Montero



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL
CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR
Ámbitos: familia, escuela y trabajo

René Unda Lara, Daniel Llanos Erazo y Luis Herrera Montero

*ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL
CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR*

Ámbitos: familia, escuela y trabajo



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador. Ámbitos: familia, escuela y trabajo

René Unda Lara, Daniel Llanos Erazo y Luis Herrera Montero

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Maestría en política Social de la Niñez y Adolescencia
Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y
Juventud, CINAJ
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

Diseño
diagramación,
e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito Ecuador

Foto de portada: David Garzón Fierro

ISBN UPS: 978-9978-10-187-2

Impreso en Quito-Ecuador, septiembre 2014

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

ÍNDICE

PRESENTACIÓN UPS.....	11
PRESENTACIÓN CMT.....	13
PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	19

Capítulo I

LA EXPERIENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR	23
Consideraciones teórico conceptuales	23
Consideraciones metodológicas	27
Consideraciones para la producción de datos e informaciones de carácter cualitativo con niños, niñas y adolescentes (NNA).....	28
Talleres con niños, niñas y adolescentes. Resumen narrativo...	31
Talleres con adolescentes. Resumen narrativo	35
Principales hallazgos.....	39
<i>Trayectoria y prácticas de la socialización familiar</i>	39
<i>Socialización familiar y trabajo</i>	41
<i>Socialización familiar y los vínculos con la escuela</i>	43
<i>Socialización familiar y género</i>	46
<i>Conclusiones sobre socialización familiar</i>	47
Bibliografía.....	49

Capítulo II

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR	51
Consideraciones teórico conceptuales	51
<i>Actuales tensiones escolares que se deben considerar en la</i>	

<i>socialización de niños y niñas</i>	54
Apartado metodológico	56
Principales hallazgos.....	59
<i>Talleres niños, niñas y adolescentes</i>	59
Talleres maestros y autoridades	64
<i>Oferta de formación</i>	64
<i>Iniciativas pedagógicas y proyectos de aula</i>	66
<i>Educación en valores</i>	67
<i>Relación con padres de familia</i>	68
Reformas educativas gubernamentales	69
Análisis de los hallazgos	69
<i>La escuela</i>	69
<i>Valoración escolar</i>	70
<i>Actividades frecuentes</i>	71
<i>Gustos y disgustos frente a la escuela</i>	72
Conclusiones.....	73
Bibliografía.....	73

Capítulo III

SOCIALIZACIÓN Y TRABAJO	75
Introducción	75
Entrada teórico conceptual.....	77
Aproximaciones etnográficas.....	88
Exposición de los resultados de investigación	91
<i>Conversaciones tematizadas con NNA</i>	92
<i>Conversación tematizada con el delegado del Ecuador y del Centro del Muchacho Trabajador ante el MOLACNATs, Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niños y adolescentes trabajadores</i>	96
<i>Sobre las leyes de niños niñas y adolescentes trabajadores</i>	96
<i>Acerca del Centro del Muchacho Trabajador</i>	99
Conversación tematizada con profesoras y profesores.....	99
Conversaciones tematizadas con padres y madres de familia...103	
Conversaciones tematizadas con autoridades del CMT.....106	
Análisis de los resultados de la relación socialización y	

trabajo de los NNA del CMT.....	109
<i>Resultados sobre socialización y diversidad de actores- temáticas del Proyecto CMT.....</i>	<i>109</i>
<i>Resultados en términos jurídicos-políticos y la relación CMT - Estado</i>	<i>112</i>
Conclusiones.....	114
Recomendaciones	117
Bibliografía.....	118

PRESENTACIÓN UPS

El desarrollo de la docencia e investigación que propone y realiza la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) tiene como propósito central incidir en los sectores menos favorecidos de la sociedad a través del ejercicio académico responsable y eficiente de sus profesores/as, investigadores/as y estudiantes. Desde la especificidad de su misión, la UPS intenta contribuir en la transformación de las condiciones que generan los distintos tipos de exclusión en la sociedad.

Resulta grato mencionar que en el trabajo que presentamos ahora, *Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador*, además de sintonizar con los ejes generales que orientan la producción del conocimiento en la UPS y de nutrir la línea de investigación sobre Infancia, Juventud y Trabajo que desarrolla su Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) se ha logrado plasmar una experiencia de cooperación con el Centro del Muchacho Trabajador (CMT) en torno de un objetivo institucional común: el mejoramiento de las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes (NNA) que por distintas circunstancias estudian y aportan económicamente a su hogar.

Tal objetivo supone, ante todo, intentar conocer las dinámicas familiares y escolares en las que se desenvuelven los NNA del Centro del Muchacho Trabajador, como condición básica para promover y desarrollar acciones concretas que permitan coadyuvar en su logro, en un contexto en el que, a diferencia de varios otros países de la región andina, muy poco se ha investigado y debatido acerca de la complejidad de la relación entre niñez, familia, escuela y trabajo.

Sin duda, este estudio contribuye a la problematización de varios de los tópicos contenidos en esta relación y que, habitualmente, se asumen como verdades incuestionables. En tal perspectiva, esta investigación presenta resultados que ofrecen nuevas posibilidades de aproximación y comprensión de lo que hacen, piensan y ponen en

práctica los NNA del CMT con relación a sus familias, la institución, sus actividades de trabajo y, sobre todo, con relación a sí mismos: qué esperan de la vida, de la sociedad, del mundo adultos, cuáles son sus aspiraciones y cómo ellos agencian sus múltiples -y muchas veces precarios recursos para superar cotidianamente situaciones de exclusión y discriminación. Adicionalmente, y como señala el Prof. Liebel en el prólogo, este estudio invita a reflexionar a las distintas instancias estatales y gubernamentales sobre la complejidad de la realidad de los NNA que estudian y trabajan.

La producción de conocimiento desde la perspectiva institucional de la UPS y de la Sociedad Salesiana del Ecuador encuentra en el sujeto niño-estudiante-trabajador, un ámbito de interés prioritario sobre el que es necesario construir y fortalecer vías de diálogo y trabajo colaborativo. Aspiramos, por ello, que este tipo de experiencias se reproduzcan y se diseminen.

Viviana Montalvo
Vicerrectora UPSQ

PRESENTACIÓN CMT

El niño, la niña, el adolescente trabajador es un ser con potencialidades, un alma digna de reconocimiento por el valor que entrega día a día en la lucha por la supervivencia de su familia. Conoce, aprende, tiene inquietudes como cualquier joven. Su trabajo es el medio para superar las carencias que los malos modelos de desarrollo le han dejado como herencia. Quiere deshacerse de esa carga de pobreza a través de su trabajo y el de sus padres y hermanos. Esta es la gran enseñanza del Centro del Muchacho Trabajador después de medio siglo de acumular vivencias. Día a día confirmamos con los alumnos que su trabajo es digno y que, al asumirlo, son constructores de su propio desarrollo, protagonistas económicos de la lucha contra la pobreza desde un lugar distinto al que la mayor parte de la institucionalidad declara y planifica su “lucha contra la pobreza” sin que nada mencionen sobre la acumulación concentradora de riqueza.

El niño trabajador por su experiencia decide, planifica, se organiza, es libre. Si la escuela responde a este perfil y promueve las condiciones para su pleno desenvolvimiento, no quedarán sin descubrirse y materializarse sus habilidades, sus sueños y sus capacidades. Las escuelas del CMT se han adaptado a esta realidad en un clima de respeto, de valoración, de protección y de inclusión que ofrece al niño trabajador la oportunidad de convertirse en el protagonista de su propia vida.

Gracias al trabajo del equipo investigador y al interés y apoyo financiero de la Corporación Sol Justicia de la Compañía de Jesús en el Ecuador, tenemos el agrado de presentar esta publicación que recoge y analiza los resultados obtenidos en la investigación realizada por René Unda, Daniel Llanos y Luis Herrera, académicos del Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ), sobre los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes del CMT. Una investigación que tuvo siempre al niño, niña o adoles-

cente como protagonista de estos procesos y cuyos resultados ofrecen materia de análisis y diálogo para quienes estamos comprometidos con la infancia y adolescencia y con la construcción de una sociedad incluyente donde se respetan los derechos de todas las personas y se valoran sus capacidades y sus aportes.

Susana Yépez M.
Oficina de Desarrollo Institucional - CMT

PRÓLOGO

Manfred Liebel¹

Los investigadores que estudian la pobreza en los barrios de las grandes ciudades del Sur global suelen describirla como un “círculo vicioso” del que no hay cómo escapar. Generalmente, aseguran que la vida de las personas que viven en esos lugares se caracteriza por una “cultura de la pobreza”, y que esta cultura gira alrededor de sí misma, manteniendo atrapados a los individuos en las “tradiciones” e impidiéndoles enfrentarse a los desafíos de la “vida moderna”. Según esta concepción, las madres y los diferentes padres de sus hijos e hijas no permiten que los niños vayan al colegio, los pegan, los maltratan, los obligan a trabajar, y el dinero que ganan, los padres o padrastros lo malgastan en sus borracheras. Y si, alguna que otra vez, la mirada se dirige a los niños, o son compadecidos como “víctimas indefensas” o tildados como “pequeños diablos” que no tardarán en caer en la delincuencia o en las drogas.

Los resultados de la investigación que se presenta en este libro muestran un panorama mucho más diferenciado. Revelan que hay niños y niñas que se sienten muy unidos a sus familias y que sí reflexionan sobre su vida actual y futura. Son niños para los que el trabajo y el deseo de tener una mejor formación y una mejor vida no son una contradicción ineludible. También hay muchísimas madres que sí se

1 Catedrático de Sociología, director del Instituto de Estudios Internacionales sobre Infancia y Juventud en la Academia Internacional (INA) y de la Maestría “Childhood Studies and Children’s Rights” en la Universidad Libre de Berlín; miembro del Comité Directivo de la Red Europea de Maestrías en Derechos de la Infancia. Autor de numerosas publicaciones sobre infancia y juventud, entre ellas, sobre niños y jóvenes latinoamericanos.

preocupan por sus hijos y cuyo deseo más grande es poder ofrecerles una vida y un futuro mejor. Si estas madres exigen a sus hijas e hijos contribuir a la economía familiar, es porque la necesidad no les deja otra, pero casi siempre velan para que la carga de los niños no sea excesiva. Hay otras que ven la escuela y la formación que ésta brinda con bastante escepticismo porque muchas veces están lejos de la realidad de los muchachos y muchachas y también de lo que necesitarían aprender para esta vida. Pero aprecian que, en el caso que aquí presentamos, hay maestras y maestros que conocen perfectamente la vida de estos niños y que trabajan con el compromiso de entregarles lo mejor posible para su futuro.

Ahora bien, el hecho de que la investigación haya revelado un panorama tan preciso y que represente a las familias en matices muy diferenciados se debe a varias razones. Con el Centro del Muchacho Trabajador (CMT), los niños y niñas de los que aquí se habla cuentan con una institución en la que se sienten respetados y apoyados, en la que se encuentran con maestros y educadores que no los mangonean sino que los alientan a confiar en sus habilidades y les ayudan a fortalecer su autoestima. De hecho, las posibilidades que ofrece el CMT parecen motivar también a las madres a creer más en sus hijos e hijas y las animan a confiarlos al equipo de colaboradores del CMT.

Pero hay otro motivo más por el cual el presente estudio nos entrega un panorama mucho más diferenciado. Y este motivo tiene que ver con los investigadores e investigadoras y con la metodología que aplican para su trabajo. Pues para ellos, lo que comúnmente se entiende como “socialización”, no es algo que “la sociedad” “hace” con los individuos, convirtiéndolos en objetos de algún proceso irrevocable. Superando las visiones dualistas entre sociedad e individuo, tratan de descubrir de qué manera la experiencia social puede “enriquecer” a estos individuos, ampliar y fortalecer su actoría. Así, suponen que, siempre y cuando se brinde a los muchachos y muchachas la confianza y la protección necesarias, éstos sí son capaces de actuar como “sujetos protagónicos”, de contribuir ellos mismos a transformar precisamente aquellas condiciones que hasta ahora amenazan con reducirlos a meros objetos.

Este enfoque crea una determinada conducta y actitud en los investigadores frente a los participantes de su estudio que marca también su metodología. Los niños y niñas, sus padres y madres y también los pedagogos que trabajen en el CMT no figuran simplemente como fuentes de información que sirven para revelar alguna realidad social, sino que los investigadores los consideran como “co-productores” quienes, en su propio interés, contribuyen a generar los resultados de la investigación y que, al final, también pueden disponer de ellos. Gracias a una metodología participativa, se alienta a todas las personas involucradas en el estudio a confiar en sus conocimientos y saberes y a expresar sus puntos de vista en sus propias palabras y de una manera familiar para ellas. Es precisamente este enfoque participativo que, a diferencia de muchos otros estudios, permite que especialmente los muchachos y muchachas y sus puntos de vista obtengan el lugar y el peso que merecen.

La investigación no estudia solamente la socialización familiar y escolar sino también la socialización de niños y niñas en el trabajo, lo cual – por cierto – es un gran desafío puesto que el discurso predominante en este campo obstaculiza un análisis diferenciado. El término “trabajo infantil”, que también se usa en el presente libro, sugiere que la actividad laboral de niños y niñas es inconciliable de manera general con lo que comúnmente se considera como una “infancia buena”. Por eso es tanto más destacable que en el libro, los niños y niñas trabajadores mismos expresan que para ellos, el trabajo tiene un significado mayormente positivo, aunque en la misma alentada, señalan su descontento con muchos aspectos de su trabajo, sobre todo cuando está impregnado de violencia y explotación, y que desean trabajar en condiciones en las que se respete su dignidad. Un trabajo de estas características, que en el libro es entendido como un posible elemento de una economía popular y solidaria, podría también constituir un aporte fundamental a una formación que tenga mayor relación con la realidad y la vida de los niños y niñas.

Para el Centro del Muchacho Trabajador forma parte de su credo que los niños y niñas trabajadores tienen sus propios derechos, que tienen el derecho al reconocimiento social y al respeto de su dignidad. Lamentablemente, el actual Código de la Infancia y la Adolescencia de

Ecuador aún están lejos de llegar a esta comprensión. Sólo nos queda esperar que los argumentos y las pruebas empíricas que ofrece el presente libro logren contribuir a cambiar esta situación para que los niños y niñas trabajadores de Ecuador lleguen a tener los mismos derechos que todos los niños.

Berlín, junio 2014

INTRODUCCIÓN

*René Unda Lara*¹

¿Qué prácticas caracterizan y configuran los trayectos de socialización de los niños, las niñas y adolescentes que se educan y forman en el Centro del Muchacho Trabajador, CMT, en la ciudad de Quito? ¿Cómo se producen estas prácticas en el espacio familiar, escolar y laboral? ¿Qué especificidades, vínculos, complementariedades y tensiones se producen entre cada uno de estos espacios de socialización?

Este estudio constituye una primera aproximación etnográfico-co-reflexiva hacia las acciones y prácticas que configuran los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes que se educan y forman en el Centro del Muchacho Trabajador, CMT, en la ciudad de Quito, a partir de la descripción y análisis de las condiciones que han hecho y hacen posible el encuentro de la institución familiar y de la institución educativa, expresada en los principios y propuesta formativo-educativa del CMT y encarnada en las demandas, necesidades y aspiraciones de las familias que han venido vinculándose, desde hace cincuenta años, al CMT.

El gran tema de la socialización, como núcleo común de la investigación realizada, es tratado desde tres ámbitos particulares y estrechamente vinculados (familia, escuela y trabajo) que atraviesan y constituyen al sujeto de interés central de este estudio: los niños, niñas y adolescentes del CMT en su relación e interacciones con varios otros agentes que intervienen de modo diferenciado en su proceso educativo y formativo: familia, autoridades, profesores, compañeros (pares) que estudian y, por lo regular, trabajan.

1 Coordinador del equipo de investigación.

Las aproximaciones etnográficas implican los niveles epistemológico, teórico y metodológico del estudio. En la dimensión epistemológica, el carácter etnográfico del estudio permite situar en un plano de simetría heterogénea los discursos que emergen y se producen en las entrevistas y conversaciones. No se trata, pues, de una relación meramente informativa en la que se ejecutan procedimientos de captura de datos sino que se construye, mediante procedimientos basados en la conversación, un proceso no lineal de co-producción de datos e informaciones.

La tradicional postura epistémica que se traduce en la relación sujeto investigador- sujeto investigado tiende a diluirse a medida que, evitando la violencia del interrogatorio de uno y otro lado, las modalidades conversacionales, dan lugar a -y son producto, a la vez, de subjetividades que confluyen en torno de las dimensiones, ámbitos, intereses y expectativas en las que se configuran identificaciones y diferencias, espacios de lo común y de lo distinto.

Se trata, entonces, de un giro epistémico en la forma de producir conocimiento que sólo es posible desde el reconocimiento intersubjetivo, con sus capilaridades y pliegues de complejidad inherentes a la configuración de un campo general de observación en el que los sujetos participantes van cruzando sus discursos, reafirmando, reconociendo y confrontando sus conocimientos y prácticas. Y, no se trata de imaginar o forzar una supuesta igualdad artificiosa entre quienes se encuentran inmersos en el proceso investigativo, sino de un progresivo “entendimiento” mutuo de lo que los sujetos dicen y hacen. Tal perspectiva epistémica encuentra una vía privilegiada de aplicación mediante el diálogo y la conversación.

Desde el punto de vista teórico, la apuesta epistemológica se articula con las tradiciones cualitativas de investigación, aquellas en las que el sujeto constituye el núcleo de interés central a través de sus prácticas y discursos. El eje teórico vertebrador de la investigación es el de la socialización y sus diversificaciones en los campos de la socialización familiar, escolar y del “mundo del trabajo” que, en este estudio particular, enfatiza en la preparación para el ingreso al mercado laboral (por la vía del empleo dependiente o por la vía del emprendimiento por

cuenta propia) y en las actividades económicas realizadas por los niños y adolescentes que generan ingresos para su familia.

La indagación cualitativa en cada uno de los tres ámbitos objeto de estudio (socialización familiar, socialización escolar, socialización para/en el trabajo²) no significa que se haya dejado fuera del análisis las interfases existentes entre uno y otro espacio de socialización. Al respecto, resultan muy sugerentes las formas y modalidades a través de las cuales se constata en los relatos de niños, niñas, adolescentes, profesores/as y autoridades del CMT las mutuas afectaciones, condicionamientos y determinaciones entre uno y otro espacio.

Uno de los aspectos sustantivos más relevantes en todo este trayecto constituye la capacidad de sociabilidad ampliada que muestran los niños, niñas y adolescentes del CMT, capacidad expresada en su alto nivel relativo de oralidad. Tal característica ha sido registrada en diversos estudios sobre infancia trabajadora y quienes han tratado con niños que generan ingresos mediante actividades que no son consideradas peligrosas o de alto riesgo conocen de este particular.

De allí que, en términos más específicamente metodológicos, la aplicación de entrevistas grupales y conversaciones tematizadas individuales hayan constituido los principales procedimientos de co-producción de información. Los momentos introductorios fueron trabajados en función de las edades y características de grupos divididos por rangos de 8-10 años, 11-14 años y 15-18 años, conformando, ocasionalmente, grupos de varones y mujeres al tratar algunos aspectos relacionados con actividades económicas que se realizan en la calle, en atención a las políticas internas del CMT³.

Este texto, para fines de exposición, está estructurado en tres partes correspondientes a cada uno de los espacios de socialización

2 Nos abstenemos de utilizar la denominación “socialización laboral” por las implicaciones conceptuales y jurídicas que el uso de tal término puede acarrear, considerando, además, el contexto social e institucional en el que se desarrollan las prácticas concretas de niños y adolescentes que generan ingresos económicos que aportan a la economía familiar.

3 Las políticas institucionales del CMT no permiten que las niñas y las adolescentes desarrollen actividades económicas en la calle sino, únicamente, en el mismo CMT o en emprendimientos familiares o privados.

estudiados. Cada una de ellas, presenta y discute, de manera bastante acotada, el enfoque teórico desde el que se trabaja la específica modalidad de socialización, el abordaje metodológico, los resultados y análisis conclusivo. Más que la presentación de un proceso lineal o comparativo entre uno y otro espacio de socialización, lo que el estudio muestra son las especificidades de cada espacio así como ciertos aspectos que representan líneas de continuidad o ruptura entre tales espacios, mirándolos siempre como realidades dinámicas en continua interacción.

Como se ha dicho, se trata de una primera aproximación al conjunto de prácticas y discursos desde los que se constituye el sujeto CMT con sus diversas subjetividades encarnadas en los actores que lo conforman. En tal dirección, quizás el acierto más destacable sea el de dejar planteadas una serie de desafíos de orden investigativo e institucional así como una serie de debates donde el primero y fundamental es, sin duda, el relativo a los presupuestos, implicaciones y alcances que tienen las llamadas “políticas de erradicación del trabajo infantil” en la vida concreta de las familias, niños, niñas y adolescentes nucleadas en torno a la propuesta formativo-educativa del CMT en un contexto en el que el trabajo continúa siendo una relación central en la vida de las sociedades. Y el atributo mayor de este esfuerzo conjunto es, sin duda alguna, la sorprendente recursividad y variados repertorios de existencia que producen los niños, niñas y adolescentes del CMT que, como tantos otros en el país y en la región, muestran sus enormes capacidades para salir adelante pese a las dificultades y vicisitudes que deben enfrentar. A ellos, nuestro principal agradecimiento.

Capítulo I

LA EXPERIENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR

*René Unda Lara*¹

Consideraciones teórico conceptuales

El gran tema de la socialización constituye no sólo un ámbito clásico sino que, además, constante en el campo de las ciencias sociales. A partir de su estudio, de cómo los sujetos concretamente situados despliegan sus acciones y prácticas, podemos sentar las bases para la comprensión de hechos y procesos sociales de distinta índole. Pero en sí

1 Profesor investigador de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Sociólogo. Dr. (c) Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, CINDE-U. de Manizales. Director del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, (CINAJ-UPS). Director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia. Profesor de la Carrera de Pedagogía. Investigador y miembro del equipo coordinador del GT “Juventudes, Infancias, Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”, CLACSO. Este capítulo de la investigación contó con la asistencia de la psicóloga Cristina Navarrete.

mismo, el estudio de los procesos de socialización entraña una enorme complejidad en razón de las múltiples dimensiones que entran en juego cuando se intenta problematizar un determinado hecho o experiencia social con el propósito de sugerir vías explicativas acerca de las relaciones entre sujetos.

Sin pretender hacer un recorrido histórico acerca de la producción teórico conceptual sobre el tema o campo de la socialización, tarea que escapa a los propósitos de este trabajo, acudiremos a ciertas aproximaciones que, consideramos, pueden resultar útiles y pertinentes para dialogar con los relatos de quienes constituyen el sujeto de interés central de esta investigación, a saber; niños, niñas y adolescentes del CMT Quito, así como sus familias, profesores y autoridades de esa institución.

Una primera discusión en torno al tema de la socialización se plantea desde la pregunta por el sujeto en su acepción más amplia: cómo se integra lingüística, afectiva y culturalmente el individuo en los espacios sociales en los que desarrolla su experiencia vital y cómo, a su vez, genera efectos que modifican, cambian o transforman las prácticas y estructuras socioculturales en las que se inscribe.

Tal planteamiento recoge los postulados clásicos sobre la doble condición general del sujeto (“sujeto sujetado” y “sujeto creativo”) desde la cual puede entenderse la inevitabilidad del peso e influencia de las condiciones sociales en las que nacemos y nos desarrollamos, así como la posibilidad de producir “nuestros” propios relatos e historia. Quizás donde mejor se exprese tal relación es en uno de los clásicos textos de Marx, cuando proponía la idea de que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su propio arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y que transmite el pasado” (Marx, 1977: 83).

Desde una perspectiva centrada en las instituciones y el individuo como elemento nuclear de tales estructuras, resultan decisivas las contribuciones de Talcott Parsons, para quien “la familia es, junto a la escuela reglada y la religión, el vehículo esencial de la socialización, en general, y, como de ésta, lo es también de la socialización política, en particular” (Parsons y Bales, 1955; Parsons, 1963).

Esta perspectiva, dado el tratamiento que adoptó en desarrollos investigativos y disciplinares ulteriores, y considerando además los contextos socioculturales e institucionales en los que tales desarrollos tuvieron lugar, fue criticado como psicologista y culturalista por su marcado énfasis en los procesos de desarrollo individual del sujeto y por considerar a la sociedad como una unidad cultural homogénea.

Bajo cualquiera de las dos aproximaciones conceptuales señaladas, un aspecto común que las vincula tiene que ver con el problema de la transmisión y sus morfologías en los distintos espacios en los que se (re) produce una diversidad de prácticas socialmente compartidas en una sociedad. Si la transmisión, dependiendo de sus contenidos, espacios y finalidades opera mediante procesos más o menos conscientes (imitación o aprendizajes intencionados, por ejemplo) o si es un proceso más individual que colectivo o si opera con mayores eficacias en sociedades tradicionales que modernas, han sido algunos de los debates que han complejizado el campo de la socialización, diversificándolo y especializándolo.

Uno de los resultados de la dinámica de complejización creciente del campo de la socialización es el estudio de la socialización según espacios sociales específicos y ámbitos particulares de la vida social. Uno de ellos es el campo de la socialización familiar, espacio fundamental para la comprensión de los procesos de producción y reproducción de la sociedad; es decir, de sus principios organizadores en términos de cohesión social, de cambios y continuidades sustentados en pautas y valores que orientan la vida de la sociedad.

La sociedad, el tipo y carácter de sus relaciones, determina y condiciona a la familia pero ésta, a su vez, reconfigura el orden social a través de las acciones y prácticas que los individuos y agregaciones sociales despliegan en tanto sujetos que interactúan en distintos espacios sociales, uno de ellos, la familia.

Un ejercicio analítico más autoreferido (en el espacio de las relaciones familiares) permitirá adentrarse en el entramado de relaciones conyugales, paterno filiales, materno filiales y fraternales que operan en la constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes y, es pensando en los contenidos y el sentido de esas relaciones, que proponemos esta aproximación teórico conceptual.

En el marco de estas relaciones intra-familiares deberá considerarse, además, la red de relaciones familiares más amplia que muy posiblemente forme parte de las interacciones de las que forman parte los NNA del CMT, puesto que provienen de familias con historial migratorio. La densidad de relaciones familiares que habitualmente se traduce en la existencia de familia ampliada constituye un factor de primera importancia para comprender las trayectorias de socialización de niños/as hijos de migrantes o cuyos progenitores han configurado situaciones de violencia, maltrato o negligencia familiar.

A todo ello, el enfoque teórico conceptual propuesto habrá de considerar las críticas de las que han sido objeto teorías tradicionales, al circunscribir y agotar su análisis en los espacios de socialización canónicos. En tal dirección, el análisis de la socialización familiar de NNA del CMT tomará en cuenta los “canales de socialización informales” como pueden ser las amistades, las asociaciones voluntarias y los medios tecnológicos que han permeado las dinámicas de relacionamiento familiar.

El presupuesto básico del estudio es que

la familia –cualquiera que sea su organización interna– es el centro reproductor de las muy variadas posturas que la juventud mantiene respecto al mundo público y, en particular, a la política. (...) Con la particularidad de que esa reproducción no es esencialmente ni psicológica ni individual. Tampoco cultural. Por encima de cualquier otra consideración, se trata de la reproducción estructural de la red de posiciones diferenciadas de oportunidades y de dependencias vitales dentro de la cual, a su vez, se encuentran las familias (Barbeito, 2002).

Finalmente, y pese a los requisitos de ingreso establecidos por el CMT que contemplan la exigencia de que los niños provengan de una familia estructurada, conviene introducir la idea según la cual “la familia se encuentra en profundo cambio, si no en fatal desenlace... Es un debate que se extiende al grueso de las ciencias sociales desde hace por lo menos cuatro décadas (...) la tesis más aplaudida en relación con el supuesto ocaso de la familia y de las relaciones de parentesco procede del análisis económico. Se trata del argumento de la “individualización”, consecuencia que se considera inevitable de la modernización social y económica. El principal exponente de esta corriente de

pensamiento lo constituye el trabajo del laureadísimo economista Gary Becker (1987) (Barbeito, 2002). Éste establece básicamente que la familia y los lazos de parentesco pierden su centralidad porque “muchas funciones desarrolladas por la familia en las sociedades tradicionales las llevan a cabo más eficientemente los mercados y otras organizaciones de las sociedades modernas (Becker 1987: 317)” (Barbeito, 2002).

Consideraciones metodológicas

Los procesos de socialización de niños y niñas de ciertos sectores populares y marginales han estado caracterizados por determinadas carencias relacionadas con situaciones de pobreza y extrema pobreza. Tales procesos, con no poca frecuencia, están asociados a situaciones de violencia, desconocimiento e irrespeto a sus derechos, tanto en los escenarios e interacciones familiares como en los educativos y laborales.

Afortunadamente en la actualidad los niños y las niñas están siendo cada vez más visibilizados y considerados como una prioridad de intervención social e institucional. Bajo tales circunstancias se torna necesario identificar con claridad qué prácticas de socialización se producen en tres de los ámbitos principales en los que se desenvuelven cotidianamente, con el propósito de producir análisis y conclusiones que permitan formular lineamientos de políticas institucionales orientadas hacia el mejoramiento incremental de las relaciones que se producen en cada uno de estos ámbitos.

Al igual que en los capítulos sobre socialización escolar y socialización laboral, la investigación, de carácter cualitativo, se realizó con niños, niñas y adolescentes de entre 8-16 años, segmentados en tres rangos etarios (8-10; 11-13; 14-16) que participan en las distintas propuestas del CMT. A la inicial revisión documental (textos, fichas, estatutos, reglamentos, etc.) que ofreció referencias acerca del contexto institucional y de ciertos datos de los sujetos de interés central de la investigación, prosiguió una aproximación de carácter etnográfico que implicó la realización de dos procedimientos clave que permiten la emergencia de relatos: a) conversación tematizada grupal y, b) entrevista en profundidad individual.

La conversación tematizada se realizó con todos los grupos considerados para la investigación y las entrevistas en profundidad con una muestra cualitativamente significativa de niños, niñas y adolescentes, así como de otros actores.

Consideraciones para la producción de datos e informaciones de carácter cualitativo con niños, niñas y adolescentes (NNA)

La producción de datos e informaciones en los encuentros (reuniones, talleres, conversaciones, etnografías, entrevistas, etc.) con NNA, supone ir más allá de la captura u obtención de datos útiles para un estudio o investigación puesto que tal realización se enmarca en un dispositivo epistemológico diferente.

Mientras que la producción de datos e informaciones supone el desarrollo de un proceso más o menos acotado de interacciones dialógicas entre quienes están interesados en comprender, por vía de la narración, la autorreflexibilidad, el análisis documental y otros elementos técnicos de indagación, las prácticas y discursos de distintas agregaciones sociales, la captura de datos adopta la forma de una recolección puntual de elementos que dan cuenta de la situación de un determinado hecho social en un momento específico sin que necesariamente en la obtención de datos e informaciones medien interacciones dialógicas y todo lo que este tipo de “contratos de habla” suponen e implican.

Uno de los aspectos distintivos presentes en varias de las tradiciones de investigación cualitativa y relativa a las cuestiones epistemológicas, es el referido a la posición de los sujetos participantes en una investigación y, de modo particular, en el proceso de producción de datos e informaciones. Tal posición implica un desplazamiento de quienes se asumen y son vistos como investigadores hacia un rol de co-productores de información que se relacionan con otros co-productores de información: grupos, colectivos, individuos, organizaciones e instituciones. Esto no significa, en modo alguno, la abolición de las funciones y prácticas específicas que rigen las tareas de indagación; el principio de diferenciación funcional, como en cualquier otro ámbito

de las relaciones sociales, organiza y opera en las diversas interacciones las particulares formas de producción de datos e informaciones.

Dentro de las tradiciones de investigación cualitativa, la pregunta –siempre teórica– por el sujeto, sus prácticas y discursos, es fundamental porque en términos metodológicos organiza las técnicas y procedimientos que se ponen en acto en las interacciones dialógicas. La perspectiva socio-histórica presente en este tipo de aproximaciones (historias de vida, relatos de vida, biografías, estudios de caso, descripciones densas, etnografías) constituye el soporte principal en la comprensión de lo que un grupo humano es y de lo que sus miembros hacen.

Se trata, en lo fundamental, de co-producir informaciones y explicarlas en tanto sujetos históricamente situados. El sujeto o sujetos que co-producen datos e informaciones desde su rol específico de “población o grupo objeto de conocimiento” es/son sujeto/s de una relación dialógica de conocimiento con quienes registran y, posiblemente, explican los temas y problemas que se relatan e interpretan en dicha relación.

Es, pues, un particular tipo de intersubjetividad lo que entra en juego en el proceso de producción de datos e informaciones. El carácter de las interacciones en este momento de la investigación está condicionado por una serie de factores que deben ser suficientemente analizados, valorados y puestos en relación con el propósito de que dichas interacciones expresen un apropiado encuentro de subjetividades: en rigor, un reconocimiento intersubjetivo que permita a los sujetos participantes de la investigación identificar sus similitudes y sus diferencias en torno de distintos aspectos de la vida humana (el nacimiento, la socialización, la reproducción económica, la celebración, la muerte, la familia, etc.) y reconocerse como agentes (en lo que hace cada uno) en cada una de estos aspectos. Sólo esta operación les permite reconocerse como sujetos productores y reproductores de una determinada formación cultural y proveerá elementos de interpretación sobre lo propio y lo diferente.

Pero en la dimensión de las interacciones directas entre sujetos y ubicadas en la experiencia cotidiana, los presupuestos conceptuales anotados en el párrafo anterior son, a veces, un punto de llegada; pueden ser, en ocasiones, un punto de partida o, incluso, un producto

que va tomando forma y, por lo tanto, evidenciándose (algo que se ve y sobre lo que se dice-habla) en el desarrollo mismo de la producción de datos e informaciones. Todo dependerá de qué sujetos entran en relación, cómo y dónde lo hacen, y bajo qué condiciones, motivos y expectativas.

En el trabajo investigativo con NNA, como con cualquier otro grupo humano, colectivo u organización social, el sentido de lo propio y lo diferente se encuentra marcado por el tipo de sujetos con el que vayan a entrar en relación; por su historia, por las formas de interacción (conversación, diálogo, actividades, etc...), por los espacios y por las motivaciones que los hacen estar dispuestos o no para encontrarse.

Esto significa que, en términos procedimentales, las formas de aproximación para el trabajo de producción de datos e información con NNA, entre ellas las diversas de jóvenes, presentan una serie de posibilidades y variantes en función de los factores señalados. En la adopción de las técnicas y procedimientos más apropiados para el momento de producción de datos e informaciones con NNA es fundamental el conocimiento que el equipo de investigadores tenga sobre la dimensión sustantiva que los nuclea, identifica y caracteriza.

Vale aclarar que cuando hablamos de conversación, estamos refiriéndonos a un primer aspecto, básico y clave, de la interacción dialógica. Siguiendo diversas tradiciones de los estudios cualitativos (Goetz y Lecompte, 1995; Strauss, 1998; Hammersley y Atkinson, 1994) así como de la filosofía del sujeto (Deleuze, Deleuze y Guattari), la conversación puede adoptar varios registros (exploratorio, descriptivo, analítico, explicativo), modulaciones (protocolar, coloquial, familiar, callejero, académico, esotérico, etc.) e intensidades (densidad, ritmo, confrontacional) que contribuyen, en últimas, a reafirmar o modificar el guión de temas con el que el equipo investigador debe contar para cualquier trabajo sobre el terreno.

La conversación se convierte en el principal vehículo para el tratamiento dialógico de una serie de temas que interesan directamente en la investigación así como de cuestiones asociadas a los temas principales y que, por lo general, funcionan como referencias secundarias de apoyo. En ocasiones en la misma conversación se abordan directamente los temas principales de la investigación sobre los cuales se volverá

luego, y si es necesario, bajo el formato de entrevista grupal, entrevista en profundidad, grupos de discusión o grupos focales.

Talleres con niños, niñas y adolescentes. Resumen narrativo

Con base en la aproximación etnográfica y la inicial conversación tematizada observamos como resultados más relevantes los siguientes aspectos:

Se aprecia una disposición ortodoxa de los estudiantes en el aula con relación al mobiliario, es un grupo conformado por hombres y mujeres, pero se observa que existen más niños que niñas.

Aunque originalmente el grupo correspondía a los chicos y chicas de 8 a 10 años se encontraron uno o dos niños de 11 años y una niña de 7; el grupo era bastante heterogéneo, pues estaba conformado de niños y niñas de diferentes grados.

Se inició el encuentro “taller” con una breve presentación de los niños y niñas, solicitándoles que indiquen su nombre, grado y lugar donde viven. Son niños y niñas de entre 2° y 6° de básica y generalmente viven en barrios populosos y sectores cercanos al CMT – Cotocollao.

Para iniciar el trabajo se les solicita a los niños y niñas que hagan un círculo con las bancas para que todos puedan observarse durante la actividad. Los niños y niñas tomaron las bancas y empezaron a acomodarse haciendo mucho ruido, riendo, gritando, discutiendo y conversando.

Cuando estuvieron listos, y antes de entrar con las preguntas generadoras con respecto a familia, escuela y trabajo, se les preguntó: ¿Qué les gusta hacer en la familia? y ¿Qué les gusta hacer en la escuela?²

Entre la variedad de respuestas que los niños y niñas ofrecieron las más frecuentes fueron: jugar, jugar fútbol, estar con su familia, participar en la familia, estudiar, aprender, reír de los chistes, con los

2 Las preguntas de entrada, en las que se propone la activación de la memoria y reflexividad descriptiva del sujeto en torno de acontecimientos gratos, constituye un eficaz instrumento para la producción de relato y la consiguiente co-producción de información (CINAJ, 2012).

amigos, con la familia; ayudar a su mamá en el trabajo y también a arreglar la casa.

Luego se les preguntó: ¿Qué es lo que no te gusta? (en cada uno de los tres ámbitos de interés investigativo: familia, escuela, trabajo).

Entre las respuestas más recurrentes cabe citar: la comida, las cebollas, que me maltraten, que me peguen, que nos traten mal, que se peleen y “que mi papá le pegue a mi mami”. Es en este momento en el que las respuestas, inicialmente formuladas como simples monosílabos, empiezan a adoptar la forma de relatos.

Al iniciar sus relatos sobre la familia, y los niños y niñas, empiezan hablando de la estructura y tamaño de su familia. En general son familias numerosas, los y las participantes dicen tener desde dos hasta nueve hermanos, pero la mayoría de ellos tiene entre cinco y ocho hermanos, de diferentes edades, incluso en muchos casos los niños y niñas tienen dos o tres hermanos que ya se han casado.

Posteriormente, siguiendo la temática familiar, se indaga sobre qué es para los y las niños y niñas la familia; en el diálogo, las respuestas más recurrentes giran en torno de los términos felicidad, cariño, amor, armonía, paz, fe, alegría, bondad, estar y vivir en grupo.

A partir de estos términos, el diálogo continúa solicitando que expresen y desarrollen qué es lo que significan algunos de ellos, las situaciones en las que en su vida diaria viven y experimentan cuestiones como la paz, la felicidad, el cariño, etcétera, y cuándo estos aspectos son quebrantados o se sitúan como asuntos lejanos en su vida familiar y en la escuela.

A veces nos peleamos en la casa porque nos pegan nuestros hermanos mayores o les molestamos, no nos dejan ver la televisión y no hacemos las cosas de la casa... pero me da miedo cuando se pelean mi papá y mi mamá (Niña de 11 años, CMT Cotocollao).

Lo que más les alegra según su testimonio es estar reunidos, porque cuando están reunidos salen de paseo, hacen cosas juntos, ayudan a la familia.

Lo que más me gusta es cuando nos vamos todos con nuestros tíos y nuestros primos a la piscina, nos vamos a jugar... eso es bien bonito, todos estamos alegres... (Niño 13 años, CMT Cotocollao).

Al hablar de las memorias desagradables, siempre se encuentra en sus relatos problemas tales como la separación de sus padres, engaños e infidelidades del papá o de la mamá, hábitos alcohólicos o situaciones de celos entre sus progenitores. Otros temas recurrentes en los relatos hacen referencia a la muerte de algún familiar.

Mi papá le pegaba siempre a mi mamá porque llegaba chumado... se separaron, mi padrastro sí me trata bien, a mi mamá ya no le pega... (Niño de 14 años, CMT Cotocollao).

En medio de la discusión ingresa el director y todos hacen silencio automáticamente, se sientan tranquilos, y al momento que el facilitador les pregunta a que se debe dicho silencio, se dibujan sonrisas, pero no hay respuesta.

Entonces se continúa el trabajo, hablando con el grupo sobre cosas en las que ellos ayudan a sus padres, a lo que en su mayoría encontramos respuestas como que les ayudan a trabajar, a trabajar en el taxi, a arreglar la casa, a cocinar, a barrer, a lavar los platos, entro otras actividades.

Con respecto al trabajo fuera de casa, y específicamente en la calle, sólo lo niños se encuentran trabajando, especialmente en la venta de caramelos, en trabajos de jardinería, cuidando perros, entre otras. Varios indican que ya no salen tan a menudo.

(Cuando sale el profesor, ellos comentan que se quedan callados porque les hablan, les jalan de las orejas. El tema sale nuevamente porque una compañera pide silencio a sus demás compañeros y nadie le hace caso).

En este contexto se discute la importancia de hacer un poco de silencio sin necesidad de que nos hablen o maltraten, pues lo importante de todo es escuchar lo que los demás tienen para compartírnos.

Todavía en plenaria, para retomar el trabajo, se les pregunta qué quieren ser de adultos, a lo que se encuentran variadas respuestas: jardinero, futbolista, varias chicas citan doctora como su principal opción, taxista, veterinario, costurera, mecánico automotriz, estilista y panadero. Este dato es particularmente importante en términos de configuración de expectativas laborales porque en las secciones siguientes (socialización escolar y socialización laboral) se repiten tales opciones.

Y, sobre todo, porque están en directa relación con las áreas de formación técnica del CMT.

Se continúa con una variante de la conversación tematizada que consiste en trabajar grupalmente divididos en grupos de niños y niñas. Tal situación permite observar cómo ellos y ellas producen la disposición espacial en el salón de clase y cómo se organizan para crear sus espacios: las niñas se ubicaron rápida y organizadamente en un lugar, mientras que los niños, estaban mucho más activos e hicieron mucho ruido para ubicarse.

Una vez divididos los grupos se inicia el trabajo, con el ámbito escuela que aún no había sido abordado.

En el grupo de las niñas se inició preguntándoles qué significa para ellas la palabra escuela, de cuyas respuestas se citan las más comunes: felicidad, estudiar, aprender, bonito, alegría.

Al continuar conversando sobre la escuela ellas hablan de las cosas que les enseñan ahí, responden que les enseñan a estudiar, les enseñan matemáticas, todas las materias, el inglés, actividades que les enseñan a través del respeto a la maestra, proyectos de clase, libros, cuadernos, y diferentes actividades divertidas.

Las niñas mencionan que entre las cosas que más les gustan de la escuela están lengua y literatura, estudios sociales, matemáticas, que reciben el estudio gratis, aprender cosas nuevas, que les respetan, hacer los deberes, comer la colación, jugar a las cogidas, jugar en los columpios, las mayores a veces prefieren conversar porque les aburren los juegos, saltar sogas, jugar en el elefante, jugar escalera china. Afirman que a veces prefieren no jugar con los niños porque aunque se llevan bien ellos son “groseros”.

Las niñas que afirman que les gusta conversar relatan que hablan sobre sus planes y sobre lo que van a ser de grandes.

Además citan que no les agrada: que peleen, ciencias sociales, pasar al pizarrón.

Todas coinciden que lo más divertido del CMT es la fiesta de aniversario del 5 de diciembre que es un espacio para reunirse, ganar premios concursando, bailar, divertirse, “ir a la misa” y “comer rico”. Cuentan que en esa fecha también comparten con los chicos y chicas de la Gota, pero no les gusta porque “son hechos los yo soy más que

ustedes”, son “mal hablados, los de aquí eran bien comportaditos y ahora ya se contagiaron.” Ellas piensan que hay diferencia, que no les ven como iguales, pero ellas ven que este Centro de Cotocollao es mejor equipado y con más áreas verdes, pero aparte de eso no hay diferencia.

Con respecto al trabajo, las chicas comentan que ninguna ha trabajado en la calle, y que ellas llegaron al CMT por sus hermanos, y en algunos casos ellas aún no nacían cuando sus hermanos ingresaron al Centro.

Luego del diálogo grupal con los niños y niñas, se realizó una actividad práctica para lo que se pidió se dividan en grupos, a los que se les solicitó coloquen en un papelote tres cosas que les gusten y no les gusten de cada uno de los ámbitos a abordarse (familia, escuela y trabajo).

Talleres con adolescentes. Resumen narrativo

Un dato importante que se debe resaltar es que, siendo chicos de mayor edad, presentan conductas más escolarizadas, como es el hecho de que se ponen de pie al presentarse y piden silencio constantemente entre compañeros/as. Además, los chicos y chicas se muestran interesados en interactuar con los facilitadores y ellos también hacen preguntas sobre datos de interés para ellos.

Para iniciar la actividad se les solicita que hagan un círculo con las bancas y se hace una dinámica de integración para promover la participación con el juego 7, pun. El facilitador explica las reglas y hace una ronda de prueba antes de iniciar el juego. Se explica que aquellas personas que pierdan deberán colocar una prenda en el centro del círculo y, para recuperarla, realizarán una penitencia que ellos elijan. El juego durará hasta que tres chicos/as pierdan, y después realizarán su actividad para recuperar la prenda.

Se realiza la actividad, las chicas no se equivocan, tres chicos se equivocan, todos hacen chistes alrededor de ello y les molestan para que recuperen sus prendas cantando, bailando o contando chistes, todos sugieren opciones. Uno de los chicos recupera su prenda cantando “los pollitos dicen”, otro contando un chiste, y otro muy tímidamente no

decide que hacer pero finalmente los compañeros le sugieren un chiste y él lo cuenta.

Al concluir este espacio de integración se les indica que se va a iniciar otra actividad basada en dos preguntas, inicialmente, se les pregunta ¿Qué es lo que más les gusta de la vida? Se reciben diversas respuestas, de las cuáles citamos las más frecuentes: “mi trabajo, nadar, comer, jugar fútbol, jugar, hacer yoga, el estudio.”

Al hablar del gusto por el estudio se escuchan risas, se hacen bromas al respecto, acusándose uno a otro de que no es cierto, pero cuando se les pregunta si les gusta o no, no responden, dicen que les gusta aprender pero no algunas clases.

Luego se aborda el tema de la familia, y una chica dice que ella no quiere hablar de su familia, porque son problemas y esas cosas con secretas, lo que sus amigas apoyan y dicen que efectivamente es un secreto pero que ellas sí lo saben.

Luego de ello, se procede a solicitar a los chicas y chicos, que levanten la mano para indicar quienes viven con su papá y su mamá, a lo que la mayoría levanta la mano. Y los demás afirman que viven solo con la mamá, se informa solo un caso de un chico que vive con su mamá y su padrastro.

Posteriormente, se continúa dialogando sobre el ámbito familiar, preguntándoles, ¿Cuáles son las cosas que más les gusta de su familia?

De esta pregunta surgen algunas palabras, que se repiten a lo largo del diálogo. Por ejemplo los chicos y chicas citan que les gusta viajar con su familia, salir a pasear, hacer actividades en casa (jugar, dormir, comer, ver televisión).

Siguiendo la metodología se les pregunta ¿Qué no les gusta de la familia? Se obtienen respuestas en general relacionadas con la separación de sus padres, el maltrato de sus padres y madres hacia ellos/as, con el maltrato de su papá hacia su mamá, también se relacionan con la molestia que sienten de que su padre llegue “borracho” a la casa o con el enojo que sienten cuando les “mandan a hacer cosas que no quieren”. Así también nos dicen: “cuando mis hermanos me pegan por no hacer nada en la casa”, o “cuando mi padrastro y mi mamá se pelean” (Testimonio adolescente beneficiario del CMT).

Para entrar en el tema del trabajo, se les pregunta quienes trabajan y si trabajan, en que lo hacen, dan diversidad de respuestas: como ayudantes en una mecánica automotriz, jardinero, paseando perros y vendiendo caramelos. De ellas la respuesta más recurrente fue “vendiendo caramelos”. En su mayoría tienen un horario de dos o tres horas diarias.

Al iniciar con el tema de la escuela se les preguntó a los chicos y chicas sobre aquello que les gusta del CMT. Se recibieron variadas respuestas, en su mayoría relacionadas con el hecho de recibir la educación gratuitamente, poder jugar, tener la posibilidad de estudiar y trabajar. Y al consultarles que es lo que menos les gusta, respondieron que la comida y algunas materias. La descripción detallada de estas primeras reacciones se las produce mediante una variante de la entrevista grupal que consiste en la rememoración de situaciones o eventos gratos y no gratos trabajados en grupos pequeños (3-4 personas) que serán expuestos a todo el grupo general con el que se inició la actividad.

Sobre el tipo de música que escuchan hubo una selección diversa, pero se mencionó: la “chicha”, ballenatos, hip hop, San Juanito, rancheras, bachatas, y en su mayoría los chicos/as dicen que les gusta todo tipo de música.

Para concluir esta etapa del taller, se les preguntó a los chicos y chicas, qué quieren ser “de grandes”³; ellos respondieron: “empresaria, abogado, veterinario, arquitecto, piloto, panadero, bombero, doctora, costurero, diseñadora de modas, secretaria profesional”. De las cuales las respuestas más frecuentes fueron: abogado, doctor/a, panadero.

Los chicos y chicas se distraen conversando con sus compañeros de al lado sobre el tema de las profesiones y luego ese tema se convierte en preguntas sobre los equipos de fútbol, y de cuál de ellos son hinchas.

Para retomar la atención al trabajo se les pregunta: ¿Qué les enseñan aquí?, a lo que ellos/as responden que les enseñan valores, entre los cuales mencionan: lealtad, trabajo, vivienda, nutrición, educación, recreación, salud, amistad. Al preguntarles que significa la lealtad, uno

3 Este modismo es bastante extendido en los “contratos de habla” (Wodak, 2005) que se reproducen en gran parte de Ecuador. Por lo tanto, permite que la conversación fluya de modo bastante coloquial.

de los participantes responde que es “un bien de todos nosotros”, pero finalmente lo no definen sino hasta mucho más adelante cuando la conversación se focaliza en las actividades cotidianas que desarrollan en la institución.

Para continuar con el trabajo se solicita a los y las participantes dividirse en grupos, uno de hombres y otro de mujeres para la siguiente actividad. Una vez separados los grupos, se inicia una conversación con cada grupo.

En el caso de las chicas, se les propone hablar de la familia y se les propone las reglas de confidencialidad para ello, en específico se le solicita que comenten los recuerdos bonitos y feos que tengan de su familia.

Entre los recuerdos más bonitos, las respuestas en general tienen que ver con compartir con la familia, jugar, conversar, compartir con su papá los domingos, ir de paseo con su papá y su mamá, o cuando hacen fiestas por celebraciones especiales como son el día del padre o de la madre.

Con relación a los recuerdos feos, todos ellos tienen que ver con la separación de sus padres, la salida del papá de la casa, que el papá le pega a la mamá porque llega borracho o que la mamá le pega al papá por llegar borracho, porque el padrastro borracho casi mata a su mamá, los celos, las peleas de palabras. En general hablan de la violencia dentro del círculo familiar y cómo ellas se sienten muy tristes por estas situaciones.

Mi mami y mi papi se separaron porque mi papi pensaba que mi mami le estaba engañando, y eso era mentira, entonces mi papi cuando trabajaba se iba a Cuenca, y ahí se ha conseguido otra mujer, entonces ya tuvieron una hija con esa mujer, y entonces ya mi mami no quiso saber nada de mi papi, y se separaron (Testimonio adolescente beneficiaria del CMT).

Mi papi nunca le ha pegado a mi mami, mi mami sí le pegaba a mi papi, porque mi papi era borracho (Testimonio adolescente beneficiario del CMT).

Una vez abordado ampliamente el tema de la familia se les invita a conversar sobre lo que les gusta y les disgusta más de la escuela y del

CMT en general. De esta conversación se obtienen variadas respuestas, con respecto a lo que les gusta todas están relacionadas con que ellas se sienten agradecidas porque en el CMT les “ayudan en todo y nos dan todo”, lo que refieren en que se les apoya en la educación, con los útiles, la alimentación, y además también hay recreación, todas evocan como un buen momento el de la fiesta de aniversario del CMT, donde pueden compartir, ganar premios y comer.

Sobre lo que no les gusta, es reiterativo el tema de que les desagrada la comida y el trato que les da uno de los integrantes del personal de esta área que incluso les pega, tampoco les gusta que los chicos sean muy abusivos y mal hablados, y realizar trabajo voluntario.

En todos los comentarios se hace notar que hay una competencia con los chicos de la Marín y que se comparan constantemente.

Principales hallazgos

Trayectoria y prácticas de la socialización familiar

En lo referente al origen geográfico de las familias vinculadas al CMT, se constata una considerable diversidad de procedencias. En el caso del Centro de la Marín, las familias proceden de provincias como Santo Domingo de los Tsáchilas, Los Ríos, Chimborazo, Sucumbíos, Tungurahua, Imbabura, Loja, Cotopaxi y Pichincha, específicamente de Quito, viven principalmente en barrios como Guamaní, La Marín, La Bretaña, San Martín, La Tola y el Camal Metropolitano. Se encontró que una de estas familias proviene de Cali.

Con relación a las familias que forman parte del CMT – Cotocollao, en su mayoría proviene del sur del país, de provincias como Azuay y Loja, y viven en barrios y sectores cercanos al Centro (CMT), como son: El Condado, Pisulí, La Roldós, Velasco, La Planada, San Carlos, Atucucho, Los Pinos, la 6 de Diciembre, Estadio de la Liga, Rancho Bajo, Rancho Alto, Ponciano, Colinas del Norte, la Flavio Alfaro, Santa Rosa, Mena del Hierro, Piedras Negras, Rancho Alto, Pomasqui, Mitad del Mundo y Nuevo Amanecer.

El motivo principal por el que las familias se han movilizado desde las provincias indicadas hasta Quito es la búsqueda de fuentes de ingresos económicos que les permita subsistir. Varias de estas familias son migrantes internos de segunda generación, es decir, hijos de familias que inmigraron ya durante las décadas de 1960 y 1970 hacia Quito. Junto con la búsqueda de trabajo, la movilización geográfica de las familias tiene motivaciones estrechamente vinculadas entre sí, como las expectativas de obtención de vivienda, el mejoramiento de la calidad de la educación de sus hijos y la esperanza de encontrar mejores oportunidades que las que el medio rural les podía ofrecer.

Un considerable segmento de las relaciones de socialización familiar, desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes del CMT, se encuentra marcado por experiencias de violencia intrafamiliar protagonizada por sus progenitores. Como tendencia general, los relatos de los niños, las niñas y adolescentes muestran que son los progenitores varones quienes ejercen violencia de distinto tipo con mayor intensidad que las progenitoras. No obstante, en esos mismos relatos que dan cuenta de las relaciones de socialización familiar de los niños, niñas y adolescentes del CMT, predomina una tendencia de “buenos recuerdos” (eje del pasado) acerca de su hogar; de interés y afecto por su familia (eje del presente); y de la expectativa generalizada, aunque no unánime, por formar una familia (eje del futuro).

La mayoría de los padres y madres de familia resalta que antes de entrar al Centro tenían muchos problemas relacionados con la violencia, el alcoholismo, las drogas, o en el caso exclusivo de las mujeres, la preocupación de tener que llevar a sus niños pequeños a trabajar con ellas a la calle. Y después de su ingreso al Centro no sólo han tenido la posibilidad de educación para sus hijos, alimentación y atención de salud, sino que “han aprendido valores” que han mejorado sus vidas. Mencionan en sus testimonios la importancia del ahorro, el valor del trabajo, la necesidad de apoyarse entre familias, la solidaridad y la cooperación.

Dentro de las prácticas de socialización familiar, los niños, niñas y adolescentes sitúan a los paseos familiares como el principal recuerdo feliz de sus vidas. En algunos casos mencionan también que les gusta mucho jugar con sus padres y con sus hermanos. En otros, especial-

mente los más niños, indican que les gusta mucho que sus padres no peleen ni se agredan. Lo que más les gusta es que sus progenitores les lleven al cine y salir a los parques, piscinas y centros comerciales.

Socialización familiar y trabajo

La socialización familiar desde las relaciones entre familia y trabajo, es procesada desde los relatos de los niños, las niñas y adolescentes como la razón de ser de su existencia. Si bien gran parte de ellos han experimentado situaciones conflictivas o violentas en el hogar, el elemento constante que ha atravesado las relaciones familiares es el trabajo en sus distintas expresiones (morfologías). Por una parte dicen que su proceso formativo en el CMT (lo que efectivamente realizan en el CMT) tiene directa relación con sus labores y, por otro, los relatos de los que continúan con actividades tradicionales como vender caramelos o lustrar zapatos, todo ellos juntos tienen una clara visión de futuro.

En los dos casos lo común es la expectativa de lograr una formación técnica y superior relacionada en su gran mayoría con las actividades que aprenden en el Centro. Desde una perspectiva de distinción de género las chicas mencionan de forma recurrente su preferencia por la profesión de diseñadora de modas pero no reniegan de opciones de formación profesional “tradicional” como la medicina y la veterinaria. Tal hallazgo, al igual que muchos otros relevantes, habrá de tenerse en cuenta en este estudio en la sección conclusiones y recomendaciones.

Del diálogo y de las actividades prácticas realizadas en los talleres con los NNA, se evidencia que a pesar de que en su mayoría tiene positivamente interiorizado el hecho de reconocerse como niños trabajadores y sentirse respaldados por el Centro, aún tienen temores de que les maltraten o agredan en las calles y de que personas adultas les obliguen a realizar actividades contra su voluntad, incluidas aquellas ilícitas como la venta de drogas. La familia, es decir, su mundo de relaciones primarias, constituye siempre el primer y último reducto en el que disponen y movilizan sus cuerpos (análisis para biopoder y escalas de biopoder: el poder de los NNA movilizados). Tal anotación resulta

particularmente relevante, como se observará, en los capítulos correspondientes a la socialización escolar y socialización laboral del niño.

Es importante dejar planteado que si bien el valor del trabajo es un aspecto que marca las relaciones (inter) generacionales que el niño del CMT desarrolla en su proceso normativo y formativo, las ideas y expectativas sobre “el mundo del trabajo” se han modificado con respecto al mundo adulto: se constata, por un lado, la reafirmación del valor del trabajo pero, por otro, emerge la idea de ruptura con un determinado orden de ideas que expresan explícitamente (en la familia) ideas diversas pero inquietantes frente a sus progenitores, educadores, autoridades y pares. Ideas que expresan una particular forma de estar “contra el trabajo” en una sociedad de matriz capitalista, agenciada por movidas juveniles (Aguilera, 2009) de diverso tipo.

Salimos a vender... siempre con alguien de nosotros (Adolescente, 13 años).

...ahí es todo porque, bueno... si no te patean. Andar con dos o tres es mejor. A mí me pasó eso al principio, tenía que llevar 2,50 a la casa (risas... leta, le dice alguien) le hago... y cuando ya estoy yéndome me caen dos manes feos... así como este, negro (refiriéndose a un compañero afrodescendiente sentado cerca de él)... jaaa... en Cotocollao empieza y de ahí vendes los chicles hasta arriba, hasta la Roldós, de ahí ya nos vamos (Adolescente, 14 años).

A veces mi mamá me decía que más bien me quede camellando con el panadero, que era bien fresco el man, ...yo ya seguí el curso aquí, pero sentía que me faltaba darle... o sea probarme. Un día el man se quedó dormido, ya eran las tres y el man nada... (Risas del grupo...) cojo bateas, chance de aceite... o sea yo ya sabía ¿no ve?... ese pan estuvo calentito, listo a las seis, ya me di cuenta que podía ser un panadero de adiverzas (Adolescente 16 años).

Las prácticas de socialización en relación con el trabajo de las niñas y de las adolescentes se producen en el espacio interno del CMT o, eventualmente, en el espacio doméstico. La relación familia-trabajo aparece mediada por las disposiciones institucionales que, de modo explícito, no consienten ni aprueban el trabajo de las niñas y las adolescentes en la calle.

La relación de los/as adolescentes con el trabajo está profundamente motivada por la idea de que una mejor elección de su oficio le garantizará un futuro alejado de la pobreza y en el que podrá sobresalir. Una de las ideas dominantes es que el trabajo les permite ser mejores personas porque están produciendo, lejos de los riesgos que podrían correr o de las acciones cuestionables en las que podrían incurrir, ahorrando y completando el ciclo total de formación en el CMT.

En referencia a las actividades laborales de los padres y madres, es muy interesante encontrar que muchos de ellos se han ido vinculando al Centro como maestras del CMT, promotoras del CMT, porteros/as y conserjes, entre otros.

Con respecto, a las dificultades que encontraron las familias para adaptarse al Centro, mencionaron que las más importantes fueron el asumir todas las responsabilidades, el compromiso, las normas de higiene y el voluntariado.

En relación con los aprendizajes que ha tenido la familia y que han cambiado su dinámica familiar se menciona: el ahorro, las normas de higiene, el voluntariado, la autovaloración y revalorización de la mujer dentro de la familia. En un segundo plano aparece la valoración por lo concerniente a los derechos de los niños y las niñas, aun cuando los principales factores y expresiones de cambio enunciados incidan en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Con respecto al tema de la pobreza, se percibe en la conversación con los padres y las madres, que en general ellos no se ven como pobres y necesitados, ellos más bien se consideran personas que no tenían las herramientas para mejorar pero ahora que las conocen están mejor o están simplemente bien.

Socialización familiar y los vínculos con la escuela

La socialización, en tanto prácticas que realizan los niños, niñas y adolescentes que ponen en relación el ámbito familiar con la escuela, evidencia una aspiración ampliamente compartida por todos los actores del proceso educativo formativo: “educación hasta donde se pueda” (padre de familia, Gota de Leche). Niños, niñas y adolescentes tienen

en perspectiva futura adquirir conocimientos y ponerlos en práctica. “...me propusieron trabajar en el taller que queda cerca de mi casa, estuve tres meses ahí, pero cuando salga de aquí (CMT) mi padrastro me va a prestar plata para ponerme mi taller... aquí también ya caché que tengo un apoyo”.

Otro punto a observar en este tema es que a pesar de que los padres y madres expresan tener claridad de que su participación en la educación de sus hijos es indispensable, y que para poder permanecer en el Centro es necesario colaborar, participar, cumplir las reglas, e involucrarse en este proceso, el procedimiento de triangulación metodológica ofrece datos que demuestran que cuando se hace referencia a la relación entre la familia y la escuela, la generalidad de los profesores y profesoras informan que las familias se desentienden de los chicos en la escuela y solo cumplen con asuntos mínimamente indispensables y de manera ocasional; citan como un elemento importante que impide que los padres se involucren al hecho de que varios de ellos son semi-analfabetas y no pueden apoyar a sus hijos o que se desentienden del proceso educativo escolarizado de sus hijos.

La relación entre estudiantes y maestros se inscribe, en primera instancia, en los principios normativos de la Institución. En este primer nivel de relaciones el cuerpo docente dice conocer con amplitud cuáles son los principios, objetivos y lineamientos pedagógicos que orientan la dinámica educativa con los estudiantes del CMT y no se evidencian diferencias mayores entre el segmento de profesores del área de formación humana y el de formación técnica. En un segundo nivel de indagación, cuando se propone dialogar sobre el trato hacia los estudiantes e indagar acerca de las pautas específicas de disciplina y algunos elementos del modelo pedagógico, las diferencias entre estos dos segmentos de profesores se hacen más evidentes y empieza a configurarse un cuadro de relaciones no sólo diferenciadas sino también opuestas y hasta contradictorias.

Para cada uno de los segmentos mencionados de educadores los estudiantes del CMT son objeto de representaciones diferenciadas. En el grupo de profesores de formación humana los niños, niñas y adolescentes son “sujetos de derechos”, “personas completas en formación”, “seres humanos a los que hay que darles afecto”, “niños y jóvenes que

requieren protección”, “niños muy inteligentes y despiertos”, entre las principales representaciones. Para el grupo de profesores del área técnica los niños, niñas y adolescentes son “alumnos que deben aprender a disciplinarse para trabajar y salir adelante en la vida”, “niños que necesitan aprender valores”, “personas que deben tener hábitos de trabajo que les mantengan ocupados sin pensar en cosas dañinas y en vicios”, entre otras representaciones similares.

Con respecto a las motivaciones de los maestros/las maestras, afirman que aunque efectivamente el sueldo es importante y lo necesitan, se encuentran en el Centro por otro tipo de motivaciones. Explican que para trabajar allí hay que “ponerse la camiseta” y describen a las familias que acuden al CMT como de condiciones económicas y sociales difíciles, necesitados de apoyo, recursos, reconocimiento y relaciones afectivas saludables.

En lo referente a procedimientos y manejo de la disciplina para el caso de los/as adolescentes, los educadores mencionan una estrategia que les ha dado muy buen resultado y que consiste en promover que ellos construyan sus propias normas de convivencia, y que propongan las consecuencias de su incumplimiento. Hay un representante o presidente que se encarga de hacer cumplir dichas normas. Esta estrategia –afirman- permite que los y las adolescentes se involucren en su proceso, se apropien del espacio y actúen desde un compromiso personal.

Uno de los aspectos que enlaza la socialización familiar con las prácticas escolares es el referido a la dificultad que evidencian los chicos para el desarrollo del pensamiento abstracto, cuestión que se expresa en algunas materias como matemáticas y lenguaje. Los educadores sostienen que este problema lo enfrentan partiendo de situaciones de la vida cotidiana para razonar desde lo concreto hasta lo abstracto. Como un dato agregado sobre esta cuestión, debe anotarse que es prácticamente inexistente la presencia de padres de familia con niveles de escolaridad universitarios.

Para los niños y niñas sus profesores/as son, en general, “buena gente” y “les enseñan muchas cosas que les gusta”; a la vez indican también que “hay profesoras bien bravas, sí nos jalan de la oreja a veces”. Cuando se aplica ciertas técnicas de co-producción de información, señalan que les gusta la escuela porque “juegan con sus compañeros”

y “les dan la comida”. Lo que no les gusta de la escuela es que “a veces los profesores nos hablan” o “les castigan” y que “hay niños que pegan a otros niños”.

Los NNA y sus familias ven la metodología del CMT como basada en el buen trato, en el involucramiento de la familia, en un buen nivel académico, características que promueven el gusto de los NNA por asistir al Colegio, además, encuentran un trato especial y cursos para niños con problemas de aprendizaje. Esta percepción compartida por padres, madres e hijos/as, muestra una interesante línea de cohesión y continuidad de la familia con respecto a un conjunto de valores concretos.

Existe preocupación por parte de las y los maestros con respecto a cultura física y cultura estética, pues deben tener maestros especializados para ello, especialmente en música y artes escénicas, áreas que atraen a los chicos.

En vista de que Cultura Física ha estado a cargo de los voluntarios, no se han desarrollado ciertas aptitudes, como son: motricidad gruesa y fina, es indispensable tener maestros especializados.

Los profesores señalan que es importante promover actividades extracurriculares que promuevan la participación activa de los y las niños, niñas y adolescentes en otros espacios fuera del Centro y les permita desarrollar proyectos adicionales que respondan a sus habilidades e inquietudes.

Socialización familiar y género

Una considerable cantidad de niños, niñas y adolescentes ha vivido situaciones de violencia de género protagonizadas, en la generalidad de casos, por sus progenitores o por quienes han ocupado el lugar de éstos en el hogar. Los relatos en los que las madres son, habitualmente, las víctimas directas son relativamente numerosos aunque esto no signifique que las agresiones o violencia que se dan en el contexto familiar sean necesariamente frecuentes.

Las pautas de crianza y los roles que se asignan a los hijos son parte de una continuidad o tradición que pone de manifiesto el carácter

predominantemente machista de la sociedad ecuatoriana. Los niños y las niñas han naturalizado el hecho de que las mujeres, por una serie de razones, no deben/pueden salir a trabajar en la calle, por ejemplo.

Los educadores ponen mayor énfasis que los padres de familia con respecto a la necesidad de contar con educadores capacitados y especializados para abordar el tema de la salud sexual y reproductiva (SSRR). Para que la educación sea más integral se hace necesario implementar un proyecto de SSRR con personal especializado, dirigido a padres, niños y maestros de acuerdo a las necesidades. Además de la creación de una escuela para padres.

En el diálogo y trabajo con NNA y padres y madres, el tema de la violencia intrafamiliar no se abordó explícitamente, pero se encontró implícito en la conversación; en el caso de los padres y madres, al comentar sobre los efectos del Centro en sus familias, siempre se habló de un antes, donde no tenían buena relación y hacían uso de drogas y alcohol y un después del Centro, donde han aprendido valores, todos se apoyan y la familia se lleva bien tanto entre sus integrantes como con otras familias de la comunidad. En cambio, al trabajar con los NNA, se encontró que aunque en un inicio se reiteró esta percepción ya en las actividades se evidenció que aún existe un alto porcentaje de eventos relacionados con el maltrato físico y verbal tanto desde los padres hacia los hijos, como desde el padre hacia la madre.

Otro elemento importante a citar es la gran importancia y valor que se le da a la religión y a Dios en el cambio que han tenido sus familias. Esta característica es central en los procesos de socialización experimentados por niños, niñas y adolescentes del CMT.

Conclusiones sobre socialización familiar

1. Podemos afirmar que el trabajo es la relación central desde la que se (re) producen las principales prácticas de socialización de los miembros de la familia. Constituye el núcleo organizador de las relaciones socio-familiares desde la triple perspectiva de la sobrevivencia de sus miembros, la superación personal y familiar, y la ética de la dignidad de padres e hijos.

2. Las prácticas de socialización familiar son parte de una estructura compleja de relaciones en las que se entretajan la biografía personal de cada miembro y los intereses comunes que comparten como unidad familiar. Tales encuentros y cruces configuran un entramado de interacciones que se desarrollan en términos de cooperación y conflicto.
3. Las ideas y acciones de cooperación se concentran en las formas que adopta el trabajo que realizan el padre y la madre así como los hijos varones y las hijas mujeres en el ámbito doméstico e institucional (CMT). Cooperar significa proveer o movilizar los recursos necesarios para que un miembro específico de la familia realice su trabajo en condiciones normales.
4. La producción familiar del conflicto expresa los diversos intereses de los miembros de la familia que, eventualmente, pueden permanecer latentes o explicitarse en unas circunstancias específicas de precariedad, necesidades no satisfechas o problemas de acceso y disponibilidad de recursos.
5. Los niños, las niñas y adolescentes, de diversas maneras y en distintas escalas, son hijos de la sociedad de los derechos. El discurso de los derechos ha penetrado en todos los ámbitos y en toda relación social haciendo que los sujetos piensen siempre sus acciones en términos de derechos, sea que se ejerzan o sea que se planteen como objetivos a conseguirse.
6. Lo señalado se constata en los relatos que expresan en sus intervenciones. Los principales escenarios de demanda por sus derechos son la familia, la escuela y el espacio público. Donde con mayor intensidad reclaman o exigen el cumplimiento de sus derechos es la calle, que es el espacio social en el que pueden vulnerarse los derechos con mayor probabilidad.
7. Se concluye que, desde la perspectiva de los derechos, los niños, las niñas y adolescentes han incorporado en sus discursos la idea de sujetos de derechos aun cuando sepan que en ciertos momentos viven situaciones de injusticia e, incluso, de violación de sus derechos. Entre las cuestiones más relevantes aparece con claridad su disposición corporal y conciencia del derecho al trabajo, incluso en niños y adolescentes que no trabajan.

8. El proceso de socialización familiar de los niños, las niñas y adolescentes del CMT muestra pautas socioculturales relacionadas con violencias intrafamiliares y violencia de género en tanto producto de las experiencias que han vivido en ciertos momentos en sus hogares. En tal sentido, varios de los esfuerzos institucionales deberán orientarse hacia una apropiada inserción de contenidos educativos sobre los tópicos indicados en el proceso formativo de niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2009). "Movimientos, movilizaciones y movidas. La movilización 'pingüina' como expresión de politización social". Ponencia presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-U. de Manizales. Manizales: CINDE.
- Barbeito, R. L. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud* No. 58, Septiembre. Madrid: INJUVE.
- Becker, G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza.
- Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud -CINAJ- (2012). "Co-producción de datos e información con niños y jóvenes". Mimeo. Quito: UPS.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1995). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Marx, K. (1977). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. México: Siglo XXI Editores.
- Parsons, T. y Bales, R. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1963). Youth in the Context of american Society. En Erik Erikson (Ed.) *Youth: Change and Challenge*, 93-119. Nueva York: Basic Books.
- Strauss, A., Corvin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Wodak, R. (2005). *Metodología de análisis crítico del discurso*. Madrid: Cátedra.

Capítulo II

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Daniel Llanos Erazo¹

Consideraciones teórico conceptuales

La socialización escolar, como hecho sociológico y como categoría analítica tiene sus inicios durante las primeras décadas del siglo XX, cuando Emilio Durkheim, precursor de la sociología de la educación, definió a la educación como espacio de socialización del niño. Según Durkheim (1990) la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación: el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación.

Por ello, todo proceso educativo (familiar y/o escolar) se encuentra atravesado por un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales que son transmitidos e inculcados con el firme propósito de aportar en la construcción del sujeto individual como del sujeto colectivo (sociedad), es decir, todo sistema educativo, contribuye a la constitución y formación de valores individuales y colectivos. En ese sentido, no existe ninguna oposición entre individuo – sociedad

1 Profesor Docente-investigador de la Universidad Politécnica del Ecuador. Investigador del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, (CINAJ-UPS). Director del Especialista en Culturas Juveniles, UPS. Investigador del GT “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales” CLAC-SO. Este capítulo contó con la asistencia de la comunicadora Violeta Sánchez.

porque la educación logra conjuntar e implicar mutuamente los dos componentes: educándose el individuo se socializa y se individualiza en sociedad (De Paz Abril, 2004).

La moral como valor social y su función dentro del quehacer social fue uno de los elementos que Durkheim señaló en sus escritos, a saber: que la escuela al impartir una “única moral” contribuiría a la cohesión social. Esta preocupación durkheimiana, de la cohesión social fue asumida por autores como Bernstein cuando se interrogaba por los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño adquiera (Bernstein, 1988: 38). La respuesta es compleja, sobre todo porque se deben considerar elementos como el momento histórico que vive cada sociedad y, por supuesto, los valores que la misma sociedad ha producido y que a su vez los sujetos producen sobre esa sociedad. Tales valores necesariamente se encuentran en la escuela y son los que se transmiten e irradian a sus educandos.

Pero Bernstein intentó responder esta interrogante siguiendo la distinción de Parsons (1990) entre lo instrumental y lo expresivo, modelos conductuales distintos que la escuela transmite, pero que en la práctica se interrelacionan de forma perfecta: a) el orden expresivo se ocupa de normas de orden social (conducta), de carácter y de modales y tiende a cohesionar la escuela en cuanto colectividad moral; b) el orden instrumental tiene que ver con el aprendizaje más formal y se ocupa de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas (op. cit, 2004).

Estos modelos conductuales toman forma y “vida” en todos los centros escolares, sobre todo cuando revisamos y ponemos atención al currículo institucional, instrumento pedagógico que permite planificar con exactitud el modelo y forma de relaciones que deben tener (entre pares, entre pares-autoridades, profesores y padres de familia) y los “productos” (sujeto-estudiante) que producirá para la sociedad.

Otro de los principales aportes durkheimianos que contribuyó al entendimiento de la categoría *socialización escolar* radica en el hecho de situar al niño que se educa en “su” sociedad y plantear la educación como institución social, frente a las definiciones universalistas, idealistas y antihistóricas como las de Kant, Miller o Spencer, para quienes la educación habría de llevar a los individuos a su más alto punto de per-

fección posible apelando a una naturaleza innata que la educación ayudaría a desplegar (ídem, p.13). Asimismo, existieron postulados como los de Rousseau (1976) quien defendía la idea de que la única posibilidad de obtener resultados positivos en la educación era el retorno a la esencia natural del niño, es decir, “el niño natural” contraponiendo la idea del “ser social”.

Pero retornando a Durkheim, Félix Ortega (1986) afirma: los postulados durkheimianos presentan cercanías con postulados marxistas, ya que ambos autores aseguran que “no es la conciencia, sino las relaciones sociales, la base del contenido real de la vida humana”, resaltando la importancia que tienen las relaciones sociales a la hora de entender y explicar los procesos de socialización humana.

Es importante señalar que a lo largo de la historia de la humanidad siempre existió socialización, aunque no haya existido espacio formal de educación, es por ello que encontramos una variedad de conceptualizaciones que refieren a la socialización, así tenemos a autores como Parsons (1988: 197) quien concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje.

Desde una perspectiva más constructivista y sobre todo considerando estudios más provenientes de la fenomenología (Mead y Schutz), Berger (1989) propone que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. En definitiva, el principio guía de Parsons y del constructivismo giran alrededor de los aprendizajes sociales que cada sujeto adquiere en sus intercambios con otros sujetos y cómo estos aprendizajes otorgan y facultan un lugar y un espacio dentro de la esfera social en la cual uno actúa.

Por otro lado, hay autores quienes afirman que la escuela no es únicamente un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también y sobre todo, un espacio de prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990) que permiten poner en acto el origen socio-cultural de cada sujeto. Estas premisas basadas en la puesta en acto de lo que cada sujeto posee como “insumo adquirido” en su contexto primario de socialización (familia) se engarzan directamente con la propuesta de que todo sujeto posee un acumulado mayor o menor de capitales “cul-

tural y social” (Bourdieu y Passeron, 1977) que permiten tener rasgos de distinción a la hora de socializar con sus pares.

Entonces, habrá que decir también, que el proceso de socialización se encuentra mediado por los “recursos”² que cada sujeto posee y que le facultará tener más o menos niveles de cohesión y articulación social. Es así que debemos considerar que la escuela por ser el segundo espacio social de socialización se encuentra estrechamente relacionada con el espacio familiar, espacio que, en varios momentos, puede contraponerse a los principios que imparte la escuela pero que, sin embargo, la mayoría de las ocasiones actúa y funciona de forma paralela o complementaria.

Pero la familia y la escuela no son los únicos espacios de agencia de la socialización sino que, además, en una sociedad en red (Castells, 2001) existen múltiples agentes que contribuyen al proceso de socialización de los sujetos. Quizás el ejemplo más evidente es la televisión y las actuales “redes sociales”, agentes que cooperan en las nuevas y novedosas formas de relacionarse en tiempos reales pero en espacios diferentes.

Por ello la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias (Giroux, 1990: 72) deviniendo el proceso educativo actual en una actividad “multideterminada” (Delval, 1993) que evidencia las tensiones sociales y produce niveles de tensión social como resultado de la multiplicidad de elementos y agentes que cooperan en la socialización de los sujetos.

Actuales tensiones escolares que se deben considerar en la socialización de niños y niñas

En toda sociedad se producen distintas formas y niveles de conflictividad y tensiones; de hecho, la tan denostada idea de conflicto posee, en sí misma, un alto grado de importancia en la vida de los seres humanos, a tal punto que nos permite desarrollar niveles de creatividad

2 No nos referimos únicamente a los recursos económicos, incluimos, los recursos culturales y de conocimientos que cada sujeto posee y que le permitirá mantener un diálogo con sus iguales y con todos aquellos con los que interactúa.

para procesar los conflictos de los que somos parte e, incluso, por su presencia generamos estrategias de cooperación y de solidaridad.

La escuela, por ser un espacio naturalizado³ de la socialización humana no escapa a estos niveles de tensión y de conflicto, es así que el niño que ingresa el primer día de clases a su escuela se enfrenta a choques o conflictos valóricos que van desde la simple atención personalizada, que él recibía en su familia, a un trato impersonal categórico (Dreeben, 1990) en el cual la posibilidad de interactuar y “acomodarse” se mide a través del compartir un espacio con otros niños que también demandan atención de forma impersonal pero continua. En suma, el compartir, como valor, se empieza a transmitir en los primeros pasos de la socialización escolar. Pero este compartir tiene un aditivo, ya que el compartir y ser parte de un grupo social ahora tiene formas ampliadas y sin status de preferencias, sobre todo porque en la escuela las relaciones responden a lógicas “extrabiológicas” (Dreeben, 1990) que obligan al niño a sentirse, en un primer momento, en un estado de indefensión como resultado del tránsito de una estructura familiar basada en el afecto a una estructura competitiva, este cambio de estructuras puede causar ciertos niveles de temor en el niño⁴ lo que dificulta los procesos de adaptación escolar y por ende, complejizan los niveles de socialización.

El acceso, cada vez más prematuro, de los niños al sistema escolar ha generado otro conflicto dentro de la socialización infantil, a tal punto que la adquisición de valores que supuestamente debían transferir las familias ahora son entendidas como responsabilidades de la escuela; a la par de todo esto, encontramos que la disolución del espacio familiar y del espacio escolar ahora es más evidente (Cardús, 2000) y como consecuencia de ello el asumir normas y reglas queda

3 La escuela en los últimos cincuenta años se ha convertido en el paso obligado de todo sujeto que pretende incorporarse en la rueda productiva y que necesariamente debe asumir y aprender facultades, modos y adquirir conocimientos que lo catapulten a un bienestar individual y colectivo.

4 El tránsito de una estructura familiar afectiva a otra estructura competitiva puede ser menos angustiosa para un niño que proviene de modelos familiares en los que también se practica la competencia como estrategia de sobrevivencia dentro del núcleo familiar.

en la indefinición, provocando sujetos que cuestionan ¿Quién tiene la razón? ¿A quién obedezco?, interrogantes cuyo desenlace produce, en la actualidad, niños que conocen la relatividad antes de aprender normas determinadas (Cardús, 2000: 79).

El “eclipse de la familia”⁵ (Savater, 1997) complejiza e incrementa el conflicto en la socialización infantil y claro, la responsabilidad ineludiblemente rebota a las funciones de la escuela, funciones que no pueden ser asumidas en su totalidad por la relatividad antes mencionada en la que se desarrollan los niños.

Por otro lado la ausencia de figuras de autoridad dentro del espacio familiar y la incapacidad total que presenta la escuela, para asumir la responsabilidad de guiar, formar y “moldear” la personalidad y comportamiento de los niños se ve reflejada porque el accionar y las prácticas actitudinales de los niños, niñas y adolescentes, ahora, con aprendizajes desde los medios de comunicación como la televisión y, sobre todo el internet y sus diversos modelo de interacción⁶, en definitiva, la acción educativa y la socialización se desarrolla, actualmente, en tres grandes espacios: la familia, la escuela y los espacios virtuales. Habrá que enfatizar, que al interior de estos tres espacios, se producen niveles de tensión y conflicto y por supuesto el conflicto y la tensión se proyecta a niveles interesaciales (familia, escuela y virtualidad).

Apartado metodológico

La investigación realizada es de corte cualitativo -este tipo de metodología permite establecer posturas de carácter dialógico en las que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana- y tiene como característica indagar en sucesos complejos del proceso de socializa-

5 Savater refiere como eclipse familiar a la crisis de autoridad que tienen los padres en los actuales momentos

6 Entendemos como zonas de interacción a las redes sociales (Facebook, twitter, hi5) y espacios de juegos en línea que permiten mantener “relaciones sociales” en tiempo sincrónico y diacrónico.

ción escolar, que requieren ser descritos en su totalidad dentro de su medio natural. La intencionalidad es encontrar el sentido del fenómeno mediante dos formas: la primera hace referencia a analizar el contexto (medio natural) y la segunda tiene que ver con la interpretación de los significados que tiene el fenómeno para las personas implicadas (actores).

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1996: 72).

La elección de las técnicas utilizadas para el proceso de investigación está relacionada con los requerimientos y la extensión del proceso. En este sentido, se tomaron en cuenta los siguientes factores: a) posibilidades y recursos del equipo de investigación; b) requerimientos de la investigación y c) las necesidades a las cuales se orienta la investigación.

El conocimiento desarrollado, desde este proceso, se construye y fundamenta en los relatos y la coproducción de información (niños, niñas y adolescentes beneficiarios, equipo de investigación, planta de maestros, padres de familia y autoridades de la institución). En el mismo contexto, se expone la triangulación entre las fuentes de información (actores/informantes), los métodos de investigación aplicados y las teorías empleadas para el desarrollo de la investigación. En la práctica, este proceso de reconocimiento de la diversidad de realidades encontradas sobre los procesos de socialización y las de los actores involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas y matices distintos, no más válidas o verdaderas en ningún sentido, sino que hay versiones más completas que otras.

Además de las estrategias metodológicas comunes aplicadas para esta investigación, en este capítulo se puso énfasis en los siguientes procedimientos:

- Revisión de Literatura.- Esta primera revisión tiene como finalidad orientar la sistemática comprensión del proceso de socialización escolar. De esta manera, se desarrollan los primeros actos teóricos que permiten focalizar las percepciones (Scribano, 2008). Se revisaron textos sobre socialización escolar, metodo-

logía y sobre el Centro. Además se contó con documentos que aportaron a la contextualización espacio-temporal.

- Revisión de Literatura producida por el CMT.- Se determinó la necesidad de identificar, clasificar y sistematizar la documentación producida por el Centro en torno a los procesos desarrollados desde la perspectiva escolar.
- Entrevistas en profundidad.- Es una entrevista personal, directa y no estructurada, en la que un entrevistador hace una indagación para lograr que los entrevistados expresen exhaustivamente sus creencias, sentimientos y motivaciones (Scribano, 2008). Se diseñó⁷ y preparó⁸ los cuestionarios para las entrevistas con autoridades y docentes del Centro. Se realizó la selección y adecuación de técnicas para la obtención de información. A continuación el cuestionario utilizado:

Temas y preguntas generadoras:

1. Asociación de la palabra escuela ¿con qué asocias?
2. ¿Cuéntennos que es la escuela para ustedes? (descripción, valoraciones)
3. ¿Qué cosas les enseñan en la escuela? (valoraciones, contenidos)
4. ¿Qué actividades realizas en la escuela?
5. ¿Qué cosas te gustan de tu escuela?
6. ¿Qué cosas no te gustan de tu escuela?
7. ¿Cómo quisieras que sea tu escuela?
8. ¿Qué actividades, juegos hacen en el recreo?, tiempo libre
9. ¿Qué actividades quisieras que en tu escuela se realicen?
10. ¿Cómo es tu relación con los profesores en el aula? ¿Patio? ¿Taller?
11. ¿Cómo es tu relación con los compañeros de clase?
12. ¿Cómo es tu relación con los promotores?

7 Entiéndase diseño como el modo en el que se identifica, especifica el problema y además determina los ejes temáticos que podrán configurar las principales variables del estudio (Scribano, 2008).

8 En este proceso se tomó contacto con los representantes de la institución para determinar los tópicos sensibles.

13. ¿La comunicación entre padres, madres y profesores es constante?
- Talleres.- La idea de esta estrategia fue captar la visión que un grupo de individuos en interacción elabora sobre ciertas problemáticas que constituyen la realidad del Centro de Investigación. Los procesos de análisis procesamiento e interpretación de información recopilada no están radicalmente separados del trabajo de campo, pues estas actividades se incluyen mutuamente y solo adquieren sentido en su relación.

Principales hallazgos

Talleres niños, niñas y adolescentes

A partir del trabajo de campo, que se realizó en los tres centros escolares pertenecientes al Centro del Muchacho Trabajador, -CMT- (Centro Cotocollao, Gota de Leche y Centro La Marín) se obtuvo una considerable cantidad de información sobre siguientes campos relacionados con el entorno escolar:

- Participación: definición, niveles de participación, derechos de niñas, niños y adolescentes, encuentros NNATS.
- Escuela: gustos y disgustos, relación con pares, relación con profesores, expectativas de formación.
- Trabajo: ocupaciones frecuentes, riesgos laborales, expectativas laborales.
- Familia: relación con padres, relación con hermanos, nivel de participación de la familia en el Centro.
- Tiempo libre: usos del tiempo libre.

La participación escolar

La participación de los niños en las aulas está determinada por su grado de colaboración en las actividades propuestas por los maestros. A los estudiantes que se destacan por su responsabilidad y sus capacidades

de interacción y expresión, los profesores los recomiendan para participar en las acciones del Movimiento de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores y Trabajadoras (MNATS) y del Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (COMPINA).

Estos dos espacios de participación ciudadana se encuentran bien diferenciados por los niños. En el siguiente testimonio se expresan las características y distinciones de estos dos espacios:

...La diferencia entre los MNATS y el COMPINA es que en el COMPINA aprendemos todo lo relacionado con los derechos y en los MNATS solo hacemos cosas de los niños y niñas trabajadores....

Al conversar con los niños acerca de cómo conciben ellos la participación se destacan dos testimonios que recogen y sintetizan las respuestas del grupo. El primero, relacionado con la expresión de ideas y pensamientos a través del diálogo:

...Participación es cuando una persona quiere expresar e intercambiar pensamientos con una persona que le está preguntando algo, para que esas personas puedan hacerse entender....

Y el segundo testimonio, directamente vinculado con un sentido más operativo, relaciona el concepto con el método mediante el cual se organiza la participación en el aula: "...Participación es alzar la mano para hablar...".

En el mismo marco de la participación, los niños, niñas y adolescentes que colaboraron en el trabajo de campo, exponen las demandas que tienen como MNATS: "...Es importante que nos escuchen para que nos den nuestros espacios para trabajar...".

Indican que tienen metas y propósitos establecidos sostienen que quieren colocar un apartado en la ley que les permita continuar con sus actividades laborales: "Queremos hacer una ley para que nos dejen trabajar, para que no sigan diciendo que el trabajo es malo para nosotros, sólo el trabajo explotado es malo para nosotros...". Adicionalmente indican que en la ley no solo debe constar su espacio para trabajar, sino que se deben reconocer a otros derechos: "Queremos poner en la ley que nos dejen hablar, que respeten nuestros derechos, que nos den nuestro espacio para trabajar...".

A pesar de mantener su lucha centrada en el derecho al trabajo y el mejoramiento de sus condiciones laborales; reconocen a la formación y el estudio como una de sus prioridades: "...El derecho más importante es estudiar...".

En suma, la participación escolar para nada se divorcia de la participación ciudadana, la cual es asumida por los NNA como una oportunidad y posibilidad de continuar su proceso formativo. También, consideran que el participar en diferentes espacios sociales les permite afianzar su ejercicio de comunicación, con el cual plantean sus demandas y exigencias en el espacio público.

Los niños y la vida en la escuela

El compartir en la escuela es una de las actividades preferidas por los niños, niñas y adolescentes, por supuesto, la mayoría de ellos mencionaron que les agrada los recreos, jugar y compartir con los amigos. Pero también varios de los NNA dijeron que les gusta asistir a las clases, pero más cuando trabajan en grupos o hacen dinámicas de trabajo colaborativo. Por otro lado, los chicos y chicas del CMT de la sede "Gota de Leche" mencionaron que prefieren participar en los eventos que se organizan durante los días festivos, y en los minutos cívicos de los días lunes.

Las materias en las que se destacan son las relacionadas con números y cálculo, mientras que en las materias relacionadas con lenguaje tienen muchas dificultades: "...En lenguaje me va bien, sólo que hay algunas cosas que no entiendo mucho...porque hay muchas cosas y yo me sé olvidar...".

Algunas niñas mencionaron que les gusta aprender los valores que les enseñan en la escuela: "...nos enseñan a ser responsables...", contó una chica; y añadió que la profesora dice "...el cuaderno es como usted, es como su casa. Si lleva el cuaderno limpio, su casa ha de ser limpia, si usted lleva el cuaderno arrugado, su casa ha de estar patas arriba"... , por lo cual la chica trata de llevar su cuaderno siempre limpio y ordenado.

En el marco de los valores, señalan que la escuela es un compromiso adquirido, si quieren seguir obteniendo los beneficios del

programa que ofrece el CMT, es decir, deben estudiar y cumplir con las obligaciones que ello implica. En este sentido, deben reservar un tiempo específico, en casa, para estudiar: "...Yo estudio una hora diaria, porque cada semana nos toman un examen de unos libros que nos mandaron a comprar, esta semana fue La Telaraña de Carlota...". Otros adolescentes indican que estudian lo mínimo, lo que les piden los profesores y nada más, pues es complicado destinar un tiempo específico para estudiar fuera del Centro: "...Yo estudio lo mínimo, lo que piden, lo que me mandan a estudiar...". "...Estudio 20 minutos diarios, en ese tiempo me grabo todo... para los exámenes... si estudio bastante...".

La mayoría de chicos y chicas prefiere los talleres que las clases "normales"; muchos dijeron que los profesores de los talleres: "...como que saben más, porque eso han hecho toda su vida...", y "...son más divertidas que las otras materias...". También mencionaron que quisieran que haya más tiempo destinado a los talleres.

Asimismo, las chicas recomendaron incorporar talleres de arte, pintura, música. Indican que los talleres no deberían ser exclusivos para hombres o para mujeres, creen que deberían ser mixtos, el siguiente testimonio muestra un ejemplo con el taller de belleza, "...Los hombres también pueden seguir belleza, les enseñan a cortar el pelo..." "...La Lorena dice que el novio sigue belleza, que trabaja en una peluquería... a la Lorena le conocí en el COMPINA...".

Muchos de los NNA que se encuentran en el Centro señalan que les gustaría seguir estudiando para poderse desempeñar en áreas no técnicas, los siguientes testimonios recogen un par de expectativas de profesionalización: "...Yo quisiera ser arqueóloga...", "...Yo quisiera ser doctor, quisiera ganarme una beca a Londres para ir a estudiar...". Asimismo anuncian que utilizarán sus ahorros para financiar el resto de sus estudios, "...yo con el dinero voy a pagarme los estudios en un buen colegio...". "...Yo quiero ir al colegio Mejía... sí hay mucha gente queriendo entrar, pero como ahora cogen por las notas, han de estar cogiendo solo promedios de 9 y 10...".

La relación de los maestros con los padres de familia es por medio de reuniones en las que se discuten los aspectos actitudinales y académicos de los NNA, una de las preocupaciones más recurrentes de

los estudiantes son estas reuniones, "...Me preocupa que hoy tenía una prueba de matemáticas, no sé si ya estarán dando, es una nota y ahora dan las calificaciones a los padres...".

Socialización escolar y trabajo

Al preguntar sobre sus ocupaciones y su incidencia en su entorno escolar manifestaron que una de las motivaciones para continuar trabajando era aprender a concebir el trabajo como un valor, señalaron que el trabajo les enseña a "aprender responsabilidades", o "saber el valor del dinero, a no malgastar" o "a valorar el trabajo de nuestros padres". Muchos indican que con el trabajo tienen cierto nivel de autonomía e independencia que las personas que no trabajan y solo estudian no disfrutan, "...el trabajar me ayuda a tener mi propio dinero, yo puedo gastar, ahorrar, lo que yo quiera... a veces si me toca ayudar en la casa, pero si me queda para mí...".

Algunos de los NNA indican que trabajar y estudiar constituyen demasiadas responsabilidades para ellos, sobre todo para los más pequeños. Indican que el trabajo, muchas veces, interfiere con su rendimiento escolar: "...trabajar nos agota, es difícil ir luego a la escuela o salir de la escuela e ir a trabajar, se llega a la casa bien cansado".

En general no detectan peligros graves, que les impida realizar sus actividades laborales. Así lo expresan en el siguiente relato:

...Quieren prohibir el trabajo porque dicen que en la calle hay mucho peligro, mucha violencia, mucha violencia; pero eso es mentira, porque nosotros tenemos un trabajo y gracias a eso es que podemos estar en el Centro...porque nuestros hermanos decidieron trabajar es que nosotros podemos estar aquí....

Socialización escolar y familia

Al preguntar sobre qué significa para ellos la familia, la mayor parte respondió: "...la familia son personas con las que vivimos, con las que tenemos confianza..." o "...un grupo de personas con las que nos sentimos bien; con quienes estamos en las buenas y en las malas" o unas personas "que velan por nuestro bienestar y nos aconsejan...". También se dijo que "...la familia es un grupo de personas con las que

salimos adelante...” refiriéndose al ámbito económico específicamente, pero esta respuesta no se ha generalizado tanto como las anteriores. Los más pequeños repetían constantemente que la familia es “un don de Dios” o un “regalo de Dios”, enunciados que forman parte del repertorio formativo en su experiencia situada de socialización escolar y que pone en evidencia los nexos fuertes entre familia y escuela.

Relataron muchos recuerdos alegres, cosas que les gusta y disgusta de sus familias, sin embargo el nivel de participación de sus familias es muy bajo, puesto que las evidencias muestran que sólo hacen lo necesario para que puedan permanecer en el Centro. El nivel de interacción y comunicación entre padres de familia y escuela es muy bajo, pues los NNA indican que sus padres sólo se preocupan cuando les llama el profesor o cuando ven las notas obtenidas.

Las mujeres y niñas indican que además de trabajar y estudiar ellas deben ayudar, obligatoriamente, a sus madres en las labores domésticas y/o cuidar a sus hermanos menores, por lo que el tiempo para cada una de las actividades es limitado. Por supuesto esta situación afecta, afecta y atañe a su rendimiento escolar: “...Tengo 9 hermanos...4 ya graduados del CMT el resto son pequeños todavía hay que cuidarles, porque son menores que mi...”.

Talleres maestros y autoridades

En estos talleres se recogió información sobre la oferta formativa, las iniciativas pedagógicas y los proyectos de aula, educación en valores, relación con padres de familia, entre los principales.

Oferta de formación

La oferta de formación del Centro está dividida en cuatro espacios y etapas:

- 1) Centro Infantil.- es un espacio de cuidado y estimulación para niños y niñas de 0 a 5 años.
- 2) Educación Primaria.- La estructura de la escuela responde a las necesidades específicas de los niños trabajadores.

- 3) Educación Técnica.- Este programa de formación tiene su base en el aprendizaje de oficios mediante la metodología “aula-taller”. Los estudiantes reciben clases teóricas de acuerdo a su especialidad y realizan sus prácticas en diferentes talleres de la ciudad avalados por el Centro. “...El CMT tiene 7 especialidades, que son: Metalmecánica, Mecánica Automotriz, Corte y Confección, Belleza y Cosmetología, Panadería y Pastelería, Carpintería, y hay un séptimo que es Comercialización y Ventas, que no es título artesanal, pero es un título que también está siguiendo estos cambios de la nueva ley, que es un título que daban dentro de educación popular...”.
- 4) Bachillerato Técnico con IRFEYAL.- Este programa es la continuación de los programas de formación para las personas que desean continuar con sus estudios.

En la actualidad, el Centro debe ajustarse a las nuevas reformas ministeriales, y se encuentra realizando un programa integral de Educación Artesanal Básica:

...No sé si me estoy olvidando algo, es que el de educación tiene diferentes etapas: está la educación inicial con el Centro infantil, Educación Básica, y ahora estamos justamente, en ese cambio con la educación...el Centro de Formación Artesanal, que funcionaba hasta el año pasado y estamos ya cerrando los dos últimos años, pero que ahora todo viene a ser Educación Básica, y estamos presentando un nuevo proyecto al Ministerio de Educación, para hacer un pos Educación Básica Artesanal...

Además el Centro ofrece un programa de capacitación de adultos dirigido para padres de familia, se trabaja en dos áreas:

- 1) Educación Complementaria.- dirigido para las personas que no han tenido acceso a la educación primaria.
- 2) Formación Técnica.- dirigido a las personas que quieran capacitarse en alguna de las áreas de especialización que ofrece el Centro.

En relación con el número de niños atendidos por el Centro manifestaron que:

...Creo que en la última década, en las escuelas primarias, o sea de primero a séptimo de básica ahora, tenemos como quinientos, y en la Educación Técnica trescientos ochenta, por ahí. En la Educación Inicial, Centros Infantiles alrededor de doscientos niños. Entre setecientos y novecientos son los que están en los programas educativos desde dos años hasta quince años, sólo en Quito....

Iniciativas pedagógicas y proyectos de aula

El Centro se basa en el modelo de educación para el trabajo y la definen como herramienta principal para la formación de personas libres, conscientes, transformadoras, críticas, responsables y autogestoras, con valores cristianos.

El modelo pedagógico que se utiliza en el Centro es el que se dispone por las autoridades ministeriales e indican que lo cambian o adaptan según las características solicitadas "...nos sujetamos a lo que dice la ley, ahora están con el constructivismo y nosotros seguimos...".

Indican que se cumple con las especificaciones legales para cada una de las etapas de formación, sin embargo se realizan algunas adaptaciones metodológicas para mantener el interés y formar vínculos de realidad con los NNA:

...cumplimos con la reforma y la actualización solicitada por el ministerio de educación, el currículum, entonces estamos sujetos a eso... en cuanto a la metodología aplicamos instrumentos y herramientas que son más específicos para los niños trabajadores, tenemos que hacer las clases más atractivas para que ellos no se cansen....

Indican que esta metodología responde a las experiencias de vida de los NNA que asisten al Centro: "...La Metodología responde a las experiencias y vivencias de ellos, pues les cuesta venir y tener un sistema escolar rígido, entonces se trabajan proyectos de aula que les permiten desarrollar adecuadamente...". Agregan: "...hace tres años estamos trabajando con proyectos de aula que buscan la participación de los niños y niñas... inicialmente se tomaron los criterios de la escuela, pero

ahora se encamina más a la cuestión social, participación, derechos entre otros...”.

Se realizan jornadas de capacitación para autoridades y maestros que trabajan específicamente con NNATS a nivel latinoamericano:

En el caso de los profesores y el perfeccionamiento docente, el CMT ha estado trabajando sobre metodologías de participación y protagonismo, con el apoyo de Jorge García de Perú, a partir de 2006, generando planes de capacitación para los profesores, sobre los temas que ellos solicitan relacionados con el trabajo y también para los técnicos, a través de proyectos para lograr los fondos.

Educación en valores

La misión del Centro es formar ciudadanos libres, deliberantes, propositivos y responsables de sus deberes y de sus derechos, que contribuyen a la construcción de un país justo y solidario. Para ello, se insiste en la unión y la solidaridad, dentro de cada familia y de la comunidad.

En este sentido, los NNA que asisten al Centro cada semana realizan las siguientes actividades:

- 1) Sesiones semanales de formación personal.- Estas sesiones son dirigidas por los líderes, egresados del CMT, que participan activamente en la organización.

“...los líderes son los encargados de la formación en valores durante las sesiones...Los líderes coordinan con los jefes”. Los líderes cumplen una función de mediación entre el Centro, la escuela y la familia, así lo relatan los maestros “...La función del líder es servir a los demás, están pendientes, les ofrecen ayuda, están en contacto con todos... Tienen un grupo de familias a cargo y tratan de ayudar los problemas de la escuela, de las familias, ellos saben qué pasa... los líderes son voluntarios, de lo que yo entiendo....son chiquitos que se destacan desde pequeños...”.

- 2) Trabajo comunitario.- Mingas para la construcción y mejoramiento de vivienda y de los barrios.
- 3) Tareas voluntarias de los miembros del CMT.

- 4) Formación cristiana.- Participación en celebraciones eucarísticas, fortalecimiento de los grupos de fe y convivencias que permiten consolidar los procesos de formación pastoral.

El compromiso de las familias se anota como el elemento más importante en el proceso de formación en valores, de esta manera se han desarrollado actividades en las que deben intervenir todos los miembros.

- 1) Trabajo comunitario.- Mingas para construcción y mejoramiento de condiciones de vivienda.
- 2) Asesoramiento Financiero.- Administración presupuestaria, ahorro e inversión.
- 3) Formación Cristiana.- Participación en eucaristías.

Relación con padres de familia

Como su lema lo señala el Centro es una familia de familias, por lo que el nivel esperado de participación de los padres de familia es alto, sin embargo muy pocos son los que se interesan por involucrarse en los procesos formativos, de esta manera los y las maestras señalan:

...Hemos estado tratando de involucrar a los padres de familia...desde el año anterior hemos puesto varios eventos en las planificaciones, a través de comisión de las profes hemos intentado que los padres y las familias se involucren en la formación de los niños. Ahora cada profe va buscando la forma de incrementar la participación de los padres de familia...

... en cuanto a las reformas del Ministerio...uno de los problemas es el papeleo, los reportes que tenemos que hacer a las oficinas del Ministerio...el cambio de la reforma ayuda a hacer un poquito más responsables a los chicos por la cuestión de las sanciones, porque antes estábamos centrados a los derechos y ahora ya existen estas sanciones...lo malo es que todo sigue a cargo de la escuela no hay inclusión de los padres...

Reformas educativas gubernamentales

Indican que las reformas educativas no toman en cuenta las realidades de los NNATS, pero que en la parte escolar se ajustan:

... en cuanto a las reformas del ministerio...uno de los problemas es el papeleo, los reportes que tenemos que hacer a las oficinas del ministerio...el cambio de la reforma ayuda a hacer un poquito más responsables a los chicos por la cuestión de las sanciones, porque antes estábamos centrados a los derechos y ahora ya existen estas sanciones...lo malo es que todo sigue a cargo de la escuela no hay inclusión de los padres...

Análisis de los hallazgos

Como ya se mencionó, líneas arriba, la socialización escolar se encuentra mediada por otras instituciones sociales; en el caso de los niños, niñas y adolescentes que asisten al CMT las instituciones que intervienen de forma directa en la socialización son la familia, las instituciones mediáticas (televisión, prensa escrita e internet) y las instituciones privadas en las que los adolescentes, sobre todo, realizan prácticas o pasantías laborales como parte de su proceso educativo-formativo.

Es importante mencionar, que si leemos con detenimiento podremos encontrar que en los “extractos testimoniales” la carga de valores se encuentra expresada, y a su vez, atravesando diferentes espacios, instituciones o lugares en los cuales los niños interactúan y ponen en acto sus prácticas.

La escuela

En este apartado, por tratarse específicamente de socialización escolar haremos una revisión analítica de lo que los informantes mencionaron a lo largo de las entrevistas y conversaciones tematizadas efectuadas. Considerando como punto de partida, la valoración, en varios aspectos (contenidos, relaciones, actividades e infraestructura), que

tienen los propios actores del proceso educativo; sean estos estudiantes, padres y madres de familia, profesores de aula, maestros de talleres y por supuesto las autoridades del Centro.

Valoración escolar

En términos generales, la apreciación valórica hacia los centros de estudio, que tienen los niños, niñas y adolescentes que asisten al CMT es positiva. Varios de ellos cuentan con un conocimiento previo de lo qué es el Centro del Muchacho Trabajador, de las actividades que se realizan y los compromisos que deben asumir para ser parte de una *Familia de familias*. Este conocimiento previo, obedece en gran parte, a que son los hermanos los que remiten a sus otros hermanos, primos y demás familiares, en suma la presencia de relaciones filiales y parentales en todos los centros del CMT es una constante.

Otra de las razones que contribuye al conocimiento de la labor que desempeña el CMT corresponde a la trayectoria del Centro, pues son casi cincuenta años de trabajo continuo en favor de la comunidad de niños trabajadores.

De los testimonios recogidos, la mayoría de los informantes resaltan como un valor importante del Centro el ahorro; mencionan que gracias al ahorro programado, que es parte de los requisitos de la institución, pueden adquirir cosas y mejorar sus condiciones de vida. En ese sentido, la función primordial de la escuela de transferir e instaurar valores se cumple a cabalidad, pues la mayoría de niños expresan que aprendieron a ahorrar para el futuro. Asimismo, los padres y madres de familia consideran que el ahorrar es una de las fortalezas del CMT, porque gracias a esos recursos varias familias cuentan con vivienda propia e incluso han podido invertir en negocios que aseguran una estabilidad laboral y económica familiar.

Por otro lado, tanto padres de familia como estudiantes consideran que la oferta educativa y las opciones de capacitación son adecuadas y acordes a los intereses de los estudiantes, aunque existen jóvenes que señalan el interés en estudiar otro tipo de profesiones. Este pedido lo realizan, sobre todo, las chicas pues a decir de ellas la opción de estudiar

“mecánica o carpintería no es permitida por las autoridades del Centro” (testimonio de una estudiante del CMT- Cotocollao). En definitiva la propuesta del CMT cubre las necesidades de formación de las familias y chicos/as que asisten a los centros de capacitación.

Actividades frecuentes

La escuela como espacio “natural” de socialización, es un lugar de *prácticas* (Bourdieu y Passeron, 1977) cotidianas que definen los niveles de relación entre sus pares, profesores, autoridades y familiares y con los que se realizan actividades concretas y diferenciadas.

La mayoría de los testimonios recogidos expresan que la relación entre pares gira en torno del cuidado y protección recíproca, esta reciprocidad de cuidado se gesta como un mecanismo de “sobrevivencia” en la calle. “Debido al tiempo que nos encontramos trabajando en las calles debemos cuidarnos de los policías metropolitanos, de los ladrones que nos quieren quitar nuestras cosas...”.

El juego es una de las principales actividades que realizan los niños, niñas y adolescentes, siempre se encuentra presente y se conjugan con las actividades escolares y por supuesto, con sus actividades laborales. De acuerdo a los testimonios vertidos por los educadores y maestros de taller del CMT, el juego representa una actividad en la cual los NNA desarrollan destrezas de liderazgo, compañerismo, el valor del trabajo en equipo, en fin, el juego es un recurso que permite transferir valores y permite “romper” la cotidianidad y los conflictos.

Pero el juego no solamente se lo realiza entre pares y de forma colectiva, por el contrario, existen actividades lúdicas que son realizadas de forma individual y en el ámbito de lo privado familiar, estas actividades son los video-juego, practicados de forma individual pero permiten afianzar la “socialización” a partir de la conversación e intercambio de juegos, “claves” para superar sus fases y ocasionalmente comparten de forma competitiva.

Otra de las actividades que con frecuencia realizan los NNA que asisten al CMT es mirar televisión. La mayoría de los niños que colaboraron en este trabajo supieron manifestar que los programas como

los *realities* son los programas más vistos. De acuerdo a los testimonios afirman que las competencias que se observan en los programas es lo que más les atrae. En la misma dirección, las telenovelas ocupan un lugar privilegiado a la hora de realizar actividades autónomas; habrá que mencionar que las telenovelas también son “agentes” de transmisión valórico, por lo que los NNA aprenden y reproducen patrones observados en las telenovelas.

Gustos y disgustos frente a la escuela

En términos generales, los NNA manifiestan que les gusta asistir a la escuela por razones múltiples pero el aspecto de la amistad y las actividades que ello conlleva es lo fundamental para los NNA entrevistados. Un elemento que sobresale en el discurso de los informantes es la relación de camaradería que tienen los profesores y maestros de taller con los estudiantes. De lo expuesto por los jóvenes, señalan que la confianza para con sus maestros les permite mantener y tejer una relación sólida y eso les agrada y se convierte en un factor que motiva para asistir a la escuela.

Un segundo elemento que emerge es el relacionado con el aprendizaje, es decir, los NNA afirman que les gusta aprender y que en el CMT se aprende y por eso les gusta asistir a los centros, pero siendo más específicos a los NNA les gusta aprender cosas prácticas que las asocian en su cotidianidad, por ello, aseguran que las actividades relacionadas con los grupos de los NATs es una de sus preferidas.

Cuando se trabajó el tema de las actividades o “cosas” que más les disgusta apareció todo lo relacionado con las tareas, por supuesto, reconocen lo importancia de ellas, sin embargo, les incomoda tener que realizar tareas o deberes. Esto puede explicarse a partir, de los hábitos y prácticas que ellos tienen, es decir, son muchachos que nacieron en un contexto social en el cual las tareas⁹ deben realizarse desde temprana edad y por ello el agotamiento se hace presente.

9 En este caso nos referimos directamente a las tareas de colaborar en su casa o en actividades económicas que permitan contribuir en la generación de recursos económicos.

Un segundo elemento que surge en términos de disgusto es el relacionado con las actividades de las mingas, de acuerdo a lo expresado reconocen que es importante y que asistir y colaborar en las mingas es parte del compromiso de todos quienes son parte del CMT, sin embargo, las mingas "...te quitan el tiempo, porque si vas a eso ya no puedes jugar o quedarte en la casa viendo tele" (adolescente hombre). Es importante aclarar, que este testimonio emerge, sobre todo, en la población adolescente.

Conclusiones

- La apreciación valórica hacia el Centro por parte de padres de familia, autoridades, maestros y niños, niñas y adolescentes beneficiarios en términos generales es positiva. El Centro además de ser un espacio formativo es un importante lugar de encuentro y socialización para las partes mencionadas.
- Los valores impartidos desde el Centro constituyen un eje sobre el cual se sostienen las familias. El ahorro es uno de los valores destacados, pues permite mejorar la calidad de vida de las familias y permite mantener la idea de futuro.
- La metodología aplicada para la enseñanza cumple con las especificaciones estatales, sin embargo se mantienen ciertas características que permiten trabajar con niños y niñas trabajadoras y trabajadoras.

Bibliografía

- Berger, L. P. (1989). *La Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Makal, Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. (Equipo Laia, Trad.) Barcelona: Laia.
- Cardús, S., (2000). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Editorial La Campana.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Vol. 1. México: Siglo XXI.

- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Dreeben, R. (1990). La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas. En *Educación y Sociedad* 9.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, Félix (1986). *Lecciones de sociología*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, G. (1996). *Enfoques de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rousseau, J. (1976). *Emilio o la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Capítulo III

SOCIALIZACIÓN Y TRABAJO

*Luis Herrera Montero*¹

Introducción

En este capítulo se caracteriza, describe y explica la experiencia de socialización de niños, niñas y adolescentes del CMT con relación a la temática de trabajo y a su vivencia con el “mundo del trabajo”. En este cometido, se han diseñado y aplicado entrevistas y variantes procedimentales tales como conversaciones tematizadas que permitan obtener datos e informaciones co-producidos con diversos actores del proyecto: NNA, autoridades, docentes y padres-madres de familia.

De inicio se presenta un abordaje en torno a los aportes teóricos en materia de socialización y trabajo. Respecto a socialización se exponen los aportes de Parsons y Mead, contrastando con los aportes de sujeto y poder de Foucault y de *habitus* de Bourdieu, que permiten una comprensión dinámica y situada de la realidad social, no como un proceso sincrónico y armonioso de relaciones y subjetividades interde-

1 Profesor-investigador de la Universidad Politécnica del Ecuador. Investigador del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ-UPS). Antropólogo. Profesor de la Carrera de Antropología y de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia. Dr. en Ciencias Sociales por la Universidad Carlos III, España y Profesor de la Carrera de Antropología de la UPS Ecuador. Este capítulo de la investigación contó con la asistencia de Vadim Guerrero.

pendientes, sino como un entramado de estructuraciones y ejercicios de producción de conflicto, dominación, subordinación y resistencias.

El concepto de trabajo se lo analiza desde su razón de ser y funcionamiento dentro del sistema capitalista, destacando las situaciones específicas en tiempos de globalización y sus parámetros de exclusión y marginalidad que han llevado a sostener la sociedad del riesgo (Beck, 2000). La temática del trabajo implicó integrar aportes de autores como Negri que formula elementos relevantes en términos de política y economía política, contribuciones desde posturas teóricas no marxistas (Arendt), que abren una ruta diferente y de innegable valor respecto al trabajo en la sociedad moderna.

La conceptualización inicial aterriza en el trabajo infantil y el debate que contiene. Por un lado, se comparte corrientes que lo analizan como una necesidad a no obviar dentro de contextos de pobreza-extrema pobreza y exclusión y, por tanto, a sustentar su oposición frente a determinantes jurídico-políticos para su erradicación. Por otro, corrientes que enfatizan el análisis sobre los altos niveles de vulnerabilidad de NNA en la sociedad del riesgo, razón para promover la correspondiente erradicación del trabajo infantil.

Luego de la sección conceptual se expone el proceso metodológico, sostenido en aproximaciones etnográficas y contribuciones de la etnometodología que otorga valor no solamente científico, sino de otras epistemes a lo que los actores han construido socialmente. En este caso sobresale el diálogo de saberes y la narratividad como pilares del proceso. En cuanto a técnicas de investigación se trabajan entrevistas y conversaciones tematizadas. Toda la dinámica metodológica contiene los respectivos desarrollos expositivos y explicativos.

La parte medular del trabajo es la contrastación de los contenidos en términos de resultados. En primer lugar se ha considerado una exposición estrictamente descriptiva de los contenidos narrados y dialogados con los diferentes actores del proyecto CMT. Un segundo momento se caracteriza por el análisis de los contenidos sobre la base de una rigurosa interdependencia entre actores y temáticas.

Finalmente, la formulación de conclusiones, sobre la base de los resultados contrastados y las recomendaciones al proyecto, intentando que éstas expresen y articulen las necesidades y expectativas institucio-

nales como las proyecciones políticas, medulares en términos de un enfoque dialéctico de socialización.

Entrada teórico conceptual

La relación conceptual entre la socialización y el trabajo supone el análisis de contenidos que rebasan cierto tipo de reduccionismos pedagógicos y psicológicos que han dominado los enfoques respecto al primer concepto. No se trata de desmerecer las perspectivas teóricas en tal dirección pero la temática debe ser contextualizada, ante todo, desde relaciones sociales situadas y como ejercicio interdisciplinar, ya que el complejo concepto de trabajo invita a integrar los aportes de la economía política, la sociología, la política, el derecho y la antropología. La socialización, según lo mencionado, refiere a diversos procesos de relacionamiento y, por lo tanto, de construcción cultural sobre bases materiales e inmateriales determinadas por estructuras y prácticas de poder.

Tanto la socialización como el trabajo contienen una larga y compleja historia y construcciones teóricas. Lo importante está en comprender que en la sociedad capitalista los seres humanos se han socializado, principalmente, a través de la relación capital-trabajo, la que atraviesa todos los ámbitos de construcción de la realidad, sean estos educativos, familiares o laborales, ejes considerados en la presente investigación. Vale, entonces, precisar que el capital-trabajo no se reduce a enfoques economicistas, sino a ejercicios de poder de innegable influencia en la generación de personalidad social e identidad cultural o personalidades sociales e identidades culturales.

Durante la historia del concepto socialización, sobresalen las visiones del funcionalismo de Parsons y el interaccionismo simbólico de Mead. En el primer caso, con base en antecedentes propuestos por Emile Durkheim respecto al hecho social, se plantea la socialización como un proceso iniciado por la familia, “agente primario”, y consolidado con la educación, como “agente secundario”. Así Parsons (1951) concebía la socialización como fruto de la acción social y como un sistema de interrelaciones. Dentro de este enfoque, la socialización es el

aprendizaje de la significación funcional o mutualidad interactiva entre el que socializa y el socializado. En el segundo, hay una clara influencia de la perspectiva kantiana que concibe lo social como la interrelación de diversas subjetividades en pos de un proceso común, articulador y universalizante.

La unidad de todo el proceso social es la unidad del individuo, y el control social sobre este reside en ese proceso común que se lleva a cabo...La aptitud de la persona para ponerse en el lugar de otras personas le proporciona los indicios en cuanto a lo que debe hacer en una situación específica. Ello es lo que concede al hombre lo que hemos denominado su carácter como miembro de la comunidad (Mead, 1973: 286-287).

En perspectivas parecidas a las de Mead, surgen los constructivistas sociales. En palabras de Bruner (2004), no es posible la construcción del sujeto fuera de su historia cultural; es decir, la cultura construye al sujeto. En esta misma óptica, Gergen (2006) manifiesta que no existe un determinismo cultural, sino que produce al sujeto y sus múltiples formas son interacciones sociales mediadas por el lenguaje o sentidos contruidos culturalmente. Para Gergen (1996) los modos del habla influyen directamente en las construcciones sociales sobre sí mismo y de las demás personas. Sin embargo, el sujeto para Gergen no es un solo yo sino multiplicidad de yoes armados por narraciones internalizadas a través de relaciones sociales presentes en distintos contextos cotidianos.

Desde estos enfoques, evidentemente, no se visualizan ni precisan la variedad de contradicciones aportadas desde los marxismos y los posestructuralismos; donde la socialización ha sido determinada por órdenes clasistas, por ejercicios diversos del poder (Foucault, 2010) y *habitus* de dominación y subordinación de sus actores. (Bourdieu, 1991). En un trabajo realizado por Sara Victoria Alvarado, Jhoana Patiño López, María Camila Ospina (2012), se destaca aportes como los de Cortés y Parra, que ofrecen una propuesta de lo social como espacios para el mantenimiento del orden político, pero también como espacios para la resistencia. Bajo la concepción de estos autores se integra adecuadamente las propuestas de Foucault y Bourdieu. En definitiva, se trata de superar esas visiones dualistas entre sociedad e individuo, “de encontrar los canales mediante los cuales el hombre se enriquece como

individuo de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos” (Zemelman, 2012: 235).

En estricto apego a una mirada rigurosa sobre la socialización, no puede ignorarse la categoría de trabajo. El trabajo infantil y, más ampliamente, la relación entre niños y trabajo no puede analizarse fuera de los procesos socioculturales y socioeconómicos, principalmente, de su vigencia en relación con la lógica del capital. Sin embargo, también debe tomarse en cuenta sus respectivos deslindes y resistencias. Se han producido diferentes contribuciones teóricas bajo esta doble caracterización: economía política clásica- marxismos, social². No obstante, es oportuno compartir los contenidos desarrollados por otras perspectivas, el trabajo digno y la economía popular y solidaria.

Dentro de la sociedad capitalista, el trabajo se ha constituido en el principal eje de organización económica; es la columna vertebral a través de la cual se adquiere identidad el sistema y el proceso productivo. Las perspectivas teóricas y científicas que caracterizarían el análisis de la economía en la era industrial priorizaron el trabajo como su categoría fundamental. Así, para la política clásica, el trabajo pasó a constituirse en el centro de las argumentaciones explicativas respecto al sistema social. Adam Smith y David Ricardo definieron al trabajo en su estricta relación con el valor, por ende, con el mundo de las mercancías³. En esa perspectiva, el capitalismo desplaza definitivamente del escenario hegemónico cualquier tipo de relación social que no genere plusvalor; el trabajo empezó a definirse dentro de un régimen de uti-

2 El marxismo contempla varias posturas teóricas, incluso con diferentes perspectivas teóricas y epistémicas. Las concepciones aportadas desde las corrientes estructuralistas difieren de las de la Escuela de Frankfurt, por mencionar dos de los ejemplos más comunes en el abordaje del trabajo.

3 Tanto Smith y Ricardo, en la Riqueza de las Naciones y en Principios de Economía Política y Tributación inauguraron la perspectiva del trabajo en el análisis de la economía, en articulación estricta con el capitalismo industrial.
Smith, Adam, en: <http://www.ultimorecurso.org.ar/drupi/files/Adam%20Smith%20%27The%20Wealth%20of%20Nations%27.pdf>
Ricardo, David, en http://www.4shared.com/office/clUbYYVO/David_Ricardo_-_Principios_de_.html

lidades y salarios y a constituirse en el núcleo central de los procesos de socialización. Las familias y los procesos educativos se adecuaron a la lógica capital-trabajo que irradió al modo de producción capitalista como la forma de relación social dominante en el mundo.

Esta lectura sobre la realidad no se redujo a los clásicos de la economía capitalista, sino que se procesaron y constituyeron perspectivas teórico-científicas desde otros significados; desde la explotación, la enajenación y el creciente empobrecimiento de la mayoría trabajadora. Dentro de esta línea analítica se encuentran las teorías socialistas. Para esta corriente, también se parte del reconocimiento que el valor está relacionado con el trabajo -en esa tónica no se difiere de la economía política clásica⁴, pero plantea también la necesidad de una nueva lógica socioeconómica, entendida como la necesidad de emancipar al trabajo de la lógica del capital: explotadora, enajenante y empobrecedora de la sociedad.

Todo lo mencionado permite ratificar la contundente afirmación de Arendt, quien, hace varias décadas, ya concebía al trabajo como el transformador de la naturaleza en objetos útiles. A diferencia de la labor, a la que definía como la energía invertida exclusivamente para satisfacción de necesidades, por tanto, para el consumo directo de lo ofrecido desde la naturaleza. El trabajo en la perspectiva de Arendt no puede comprenderse fuera del hombre fabricante. En esa dirección, el trabajo fabrica la variedad inacabable de cosas, que en opinión de Arendt, no son bienes de consumo sino de objetos para el uso, el que además no desaparece con el consumo. Habría que precisar, no obstante las importantes contribuciones de Arendt, que hay objetos que si terminan en el consumo y son aquellos alimentos que han sido procesados dentro de la fabricación; los enlatados, las mermeladas, los jugos sintéticos, los transgénicos, entre otros. En términos de socialización, los objetos fruto del trabajo permiten estabilizar y otorgar continuidad a la vida humana frente a la cambiante naturaleza. En esta perspectiva los hombres “recuperan su identidad gracias a sus relaciones con la persistente mismidad de los objetos...Sin un mundo entre los hombres y

4 Esto se lo desarrolla principalmente en el primer capítulo del Tomo Primero *El Capital*. Marx, K. (1946).

la naturaleza, habría movimiento eterno pero no objetividad” (Arendt, 1995: 97). En síntesis, podría sostenerse, deduciendo lo contribuido por Arendt, que en procesos de socialización son medulares la objetividad y durabilidad como fruto del Homo Faber. Lo social cobra concreción a través de los materiales creados por el trabajo.

Marina Kabat sostiene que la sociedad capitalista se ha conformado históricamente sobre la base de distintos sistemas de trabajo, todos bajo la lógica del capital, descalificadora del obrero. En la sociedad manufacturera, por ejemplo, el obrero solamente requiere aprender tareas parciales, propia para producir repetidamente mercancías, así es excluido de la concepción y planificación del trabajo, responsabilidades que pasan al capitalista (Kabat, 2007: 152). Un segundo momento que la autora identifica es la gran industria; en este caso, las destrezas y conocimientos parciales desaparecen y se trasladan a las máquinas; la operación de la maquinaria, requiere, evidentemente de capacitación, pero las brechas respecto a la concepción y la planificación se agudizan.

Siguiendo con el aporte de Kabat, considera que el proceso social prioritario del capitalismo es la educación para el trabajo: “La enseñanza obligatoria, dicen, se ha extendido en respuesta a las nuevas demandas del sistema productivo. Estas nuevas demandas elevaron los saberes mínimos que una persona necesita para poder emplearse y, por ello, ha debido extenderse el tramo obligatorio del sistema educativo” (2007: 153). Dentro de este contexto, se requieren altos niveles de enseñanza formal para acceder a un trabajo. Sin embargo, la fuerza de trabajo sigue siendo poco calificada. El avance científico tecnológico acrecienta innegablemente la calificación del trabajo; para Kabat, el hecho de que la maquinaria progrese en complejidad, no significa que su operación se dirija en la misma dirección, por el contrario, se descuida que su inserción simplifica aún más el trabajo. “Este perfeccionamiento puede constatarse en los avances continuos de los programas para computadoras. Estos son cada vez más complejos. Pero esa complejidad del diseño está puesta al servicio de una simplificación en su uso” (2007: 154). La tendencia continúa con la misma lógica. Existen trabajos que requieren conocimientos complejos, pero estos también se ven seriamente afectados por la lógica de la mecanización y automatización; en

la actualidad existen sistemas de computación capaces de crear programas y robots capaces de llevar a cabo cirugías (2007: 155).

El análisis reciente lo confirma Manuel Castells, para quien la economía global se caracteriza por el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero no como sinónimo de inclusión. Castells sostiene la existencia de agujeros negros, que los identifica como el amplio y multiforme proceso de exclusión social, dentro del cual poblaciones y territorios pasan a una posición de “irrelevancia estructural” (Castells, 1998: 188-189). Castells considera la existencia de un “Cuarto Mundo” o grandes conglomerados viviendo en pobreza. Buena parte de África, América Latina y Asia se encuentran dentro de este mundo (1998: 191). El “Cuarto Mundo” no puede separarse de la configuración del capitalismo informacional global. “Las nuevas tecnologías de la información conducen este torbellino global de acumulación de riqueza y difusión de pobreza” (1998: 188). Respecto al tema específico del trabajo, el capitalismo informacional ha aumentado la desigualdad social o ha provocado el agudo reforzamiento de las inequidades entre seres con valor y seres carentes del mismo.

La globalización avanza de forma selectiva, incluyendo y excluyendo a segmentos de economías y sociedades dentro y fuera de las redes de información, riqueza y poder que caracterizan al nuevo sistema dominante. La individualización del trabajo deja solo a cada uno de los trabajadores para negociar su destino frente a unas fuerzas del mercado en cambio constante (Castells, 1998: 188).

Boaventura de Sousa Santos contribuye también en la temática: En su opinión el trabajo seguro es sumamente escaso y bajo condiciones de precariedad. “La evolución tecnológica está creando una nueva y rígida segmentación de los mercados de trabajo a nivel mundial, entre una pequeña fracción de empleos altamente calificados, bien remunerados y con alguna seguridad y la gran mayoría de empleos poco calificados, mal remunerados y sin seguridad alguna o derechos” (De Sousa Santos, 2003: 142-143).

Ulrich Beck (2000) refuerza todo lo mencionado, al considerar que la sociedad contemporánea, determinada por la innovación tecnológica genera productividad sin trabajo: “... la sociedad del saber abre nuevos campos laborales, pero se está despidiendo al mismo tiempo

de la más o menos apacible sociedad laboral” (p.51). Bajo la misma tónica, las sociedades con menor desarrollo tecnológico se encuentren seriamente afectadas dentro del escenario global. “El régimen de riesgo laboral resultante está repleto de ambivalencias. Nunca fue la creatividad de la gente tan importante como hoy, pero tampoco fueron los trabajadores tan vulnerables como en esta época, en la que trabajan de manera individualizada y más dependiente que nunca en redes flexibles cuyas reglas se han vuelto indescifrables para muchos” (p.201).

El análisis sobre trabajo y el conocimiento también lo considera Negri, al precisar el análisis respecto a las condiciones de inmaterialidad que lo caracterizan en el mundo contemporáneo. El trabajo inmaterial es de índole intelectual, comunicacional y científico. La producción está determinada por innovaciones constantes de la ciencia y la tecnología. Negri sostiene que el capital parasitario amenaza con bloquear la información e interrumpir los procesos cognitivos, en resumen, “el capital parasitario es aquel que extrae valor sobre todo de la interrupción de los movimientos de conocimiento, de cooperación y de lenguaje” (Negri, 2003: 78). Sobre esta base, el momento actual de globalización no solamente es promotor de desigualdades en el desarrollo científico-técnico, sino que se empeña en excluir a quienes intenten acceder al mismo. Así también Negri demuestra que la cooperación y lo común son incompatibles con el modo de producción capitalista, que promueve producciones masivas, pero al mismo tiempo, individualizadas socialmente.

La revolución científico técnica, que privilegia las oportunidades y potencialidades a partir de la incorporación de la ciencia y la tecnología en los procesos productivos, ha determinado el vínculo entre el trabajo y la sociedad del conocimiento. En esta dirección es de innegable valor el aporte Castells (1998). Sin embargo, Negri y Cocco (2006) cuestionan radicalmente la tendencia acelerada del capitalismo al priorizar al trabajo abstracto respecto del concreto. En opinión de estos autores se incrementa la explotación y la exclusión creciente a la fuerza de trabajo, por encarecer los gastos y reducir los márgenes de plusvalor.

En síntesis, en la dinámica capitalista se trata de eliminar costos y aumentar los niveles de ganancia, aspecto que determina que las nuevas generaciones se enfrenten a mercados laborales. En la actualidad incluso esta dinámica se intensifica por las innovaciones

científico-tecnológicas, aspecto que provoca mayor productividad con menos inversión o en salarios o capital variable, como lo entendía Marx (1946). La globalización es sin duda la cumbre y expansión del modo de producción capitalista. En los actuales momentos, el modelo predominante de reproducción social se ancla en políticas neoliberales que han acelerado la crisis económica y civilizatoria del mundo, pues la crisis tiene relación con el incremento radical de la generación de plusvalía, por lo tanto, de acumulación de capital, como nunca antes se constató en la historia del capitalismo. Adrián Sotelo Valencia, acertadamente considera que los aportes del marxismo resurgen y clarifican con mayor rigor el abordaje de la globalización, con la que se produjo una intensiva reducción del tiempo socialmente necesario y super-explotación y precarización de la fuerza de trabajo.

Hasta ahora, ningún autor ha puesto en el centro del debate el significado de la naturaleza de la globalización. Unos acentúan su carácter comercial; otros se centran en la informática y los sistemas de comunicación, y otros más en los sistemas financieros y monetarios, sin olvidar a quienes privilegian los problemas culturales y ecológicos. Pero se ignora el eje central que, a mi juicio, caracteriza a la globalización capitalista: la ley del valor, tal como la planteó Marx en *El Capital*. Esta ley, que ha suscitado grandes controversias en diversos momentos describe y explica el proceso de generalización del trabajo abstracto en la sociedad capitalista contemporánea (p. 8)

Hugo Zemelman plantea una postura que podría articular al marxismo con Arendt, entendiendo el vínculo entre socialización y trabajo, no reducida a la condición de subalternidad, ya que no puede minimizarse al hombre al sistema de producción o determinantes estructurales:

La aceptación de la idea de que el trabajo ha sido un fenómeno determinante para el funcionamiento de la sociedad no significa que tenga que aceptarse su omnipresencia como categoría de análisis. El trabajo como modo de inserción del individuo en el sistema de producción, no agota el complejo mundo de las relaciones sociales del hombre,... (2012: 238).

En América Latina se han trabajado perspectivas y propuestas diferentes sobre el trabajo y sociedad. Vale destacar la perspectiva del trabajo digno y de la economía popular solidaria. El trabajo digno conlleva una ruptura política con el capitalismo, ya que se sostiene en la necesidad de construir una nueva sociedad sobre la base de experiencias colectivas ajenas a las impuestas con el sistema capitalista. El trabajo digno apela a su condición colectiva.

Existen varios autores que han formulado a la Economía Social y Solidaria como una propuesta de construcción social alternativa al capitalismo- Sobresalen autores como Boaventura de Sousa Santos, José Luis Coraggio y Alberto Acosta. El consenso de todos estos autores se dirige a reconocer la existencia de economías domésticas y populares con lógicas que resisten al capital, pero que están determinados por la hegemonía mundial de este sistema. En esa perspectiva, este tipo de organización social contiene dificultades para consolidarse y sostenerse como espacios de vida digna. Las unidades domésticas constituyen procesos organizativos espontáneos que no han conseguido superar la pobreza y la exclusión, simplemente han podido resistir y sobrevivir.

En consecuencia, se torna urgente que estas unidades se complementen con estrategias que articulen nodos de investigación, educación, capacitación y promoción, que contemplen acciones entre sociedad y Estado, fortaleciendo el nivel de incidencia de las organizaciones frente al mercado y a la acción pública, a través de procesos de interacción entre las iniciativas locales. La Economía Social y Solidaria se dirige también hacia una nueva sociedad, basada en la gestión participativa en lo social y estatal, en lo local, nacional y global (Coraggio, 2011: 113-115).

La exposición hasta aquí desarrollada implica analizar el trabajo infantil superando algunos simplismos respecto a estar de acuerdo o en contra. La OIT ha promovido la erradicación, por la serie de riesgos que los niños y niñas deben atravesar bajo los actuales contextos de extrema pobreza, explotación e inseguridad. Desde otras posturas, sin caer en las nociones de confundirlo como sinónimo de explotación y riesgo, sin desconocer situaciones altamente perjudiciales para niños y niñas, pero evitando formular posturas absolutistas de erradicación, autores como

Cussianovich, Liebel y Schibotto cuestionan la incompatibilidad entre infancia y trabajo, postulada por la OIT.

Cussianovich⁵, por ejemplo, precisa aspectos sobre las concepciones y prácticas de pueblos indígenas, donde esta incompatibilidad es inaplicable. Liebel va mucho más allá, en su opinión la erradicación del trabajo infantil deja de lado aspectos sobre los contextos económicos de sus familias y los motivos de los niños para trabajar; aspecto que lejos de ser una solución coloca a niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad (Liebel y Martínez 2009: 287).

Finalmente, Schibotto, matiza el análisis sosteniendo que la dualidad trabajo-infancia, se basa en la constatación de visiones colonialistas sobre la infancia y sobre el trabajo:

...hay también una suerte de colonización cultural en la cual hemos universalizado un estereotipo de infancia que se ha construido en determinados contextos económicos y socioculturales que no son naturales sino históricos; entonces tenemos que repensar un poco sobre qué concepto tenemos de infancia en otros contextos⁶.

Si las propuestas del trabajo digno y de la economía solidaria se enfocan hacia otras formas de desarrollo, por qué no promover el trabajo infantil como parte de esta dinámica. Uno de los argumentos más reiterado para oponerse a todo tipo de trabajo para niños y niñas se sostiene en que la actividad más acorde a sus derechos es la educación.

Mientras mayor es el nivel educativo, mayores también son las posibilidades de incremento del ingreso y la calidad de vida. Estas han sido constantes afirmaciones por parte de instancias afines a la erradicación del trabajo infantil, pero que pasan por alto el hecho de que a través de la educación se ha reproducido la desigualdad social y se ha colonizado mentalidades en nuestros contextos. Los datos actuales indican una reducción del trabajo infantil a un nivel cercano al 6%. Sin embargo, para las instituciones que laboran con la niñez y para los propios niños y niñas, la afirmación debe relativizarse. Luego de varias aproximaciones investigativas con personajes claves de las instituciones

5 Entrevista realizada por René Unda y Luis Herrera en junio de 2011.

6 Charla realizada en la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca 2007.

en referencia, el trabajo digno con el que los niños contribuyen a su economía familiar fue también considerado como una experiencia rica en aprendizajes. Adicionalmente, para estos actores los datos no son suficientemente objetivos y responden a intereses políticos.

En síntesis, el trabajo infantil no puede analizarse fuera de procesos de socialización bajo hábitos determinados por el capitalismo y la crisis neoliberal. Sin embargo, hay aspectos que resisten y se deslindan de esa connotación. Hay experiencias culturales que validan el trabajo socialmente regulado y culturalmente aceptado de los niños dentro de parámetros de dignidad, cuidado y solidaridad. En consecuencia, una postura conceptual a favor o en contra debe ser relativizada conforme contextos y adecuadamente enfocada dentro de escenarios de complejidad, donde también prima la explotación y los riesgos, que requieren de acciones urgentes y radicales; es decir, la existencia cultural de procesos más humanos de trabajo no puede devaluar tampoco los intentos multinacionales y de organismos internacionales para la protección integral. En términos prácticos probablemente no sea aplicable la erradicación, pero tampoco excluir su pertinencia en contextos y circunstancias donde el abuso y el riesgo sean la tónica dominante.

En términos de socialización, se ha expuesto una postura diferente de las consideraciones de acción social tanto de Parsons como de Mead. En esa dirección se considera de mayor rigor los análisis que ubican a la sociedad y a sus procesos como contextos de contradicción, de lucha de clases, de *hábitus* estructurados y estructurantes bajo lógicas de dominación, subordinación y emancipación. Luego de pasar por lo propuesto por las corrientes latinoamericanas, la postura es no sólo de nueva sociedad como lo consideraban los marxismos y neomarxismos, sino desde la perspectiva del Buen Vivir que plantea posibilidades de una sociedad no capitalista, implica también una propuesta más allá de las consideraciones occidentales de cambio social o lectura sobre la socialización.

Aproximaciones etnográficas

El desarrollo teórico planteado como socialización, debe integrar abordajes en la misma dirección respecto a lo etnográfico. Por eso se parte del interaccionismo simbólico, que considera a la etnometodología como el estudio empírico de las actividades prácticas, las circunstancias del día a día (Garfinkel-Sacks, 1970: 345). En este caso se trata de enterarse de cómo esos actores explican su propio contexto. Este acto de auto explicación es conocida en la etnometodología como reflexividad (Blumer, 1969). Rosana Guber, considera de importancia acceder a lo que los actores dicen de sí mismos (2004). La reflexividad implica el reconocimiento de que la objetividad también sea potestad de los actores sociales.

La etnografía post-estructural, en cambio, concibe a los actores sociales como generadores de interpretaciones plurales dentro de sus propios contextos. Renato Rosaldo, sostiene que los saberes locales cuentan también con rupturas y contradicciones internas:

Al definir la cultura como un conjunto de significados compartidos, las normas clásicas del análisis dificultan el estudio de zonas de diferencia, tanto dentro de las culturas como entre ellas. Desde la perspectiva clásica, los límites culturales resultan excepciones perturbadoras, en lugar de importantes áreas de investigación (Rosaldo, 2000: 49).

En este caso, la verdad también se encuentra en las sabidurías locales, factor que promueve interpretaciones y diálogo entre investigadores y actores sociales. La diferencia con los interaccionistas simbólicos está en la valoración subjetiva de los actores; es decir, se propone una hermenéutica desde la subjetividad (Rosaldo, 2000).

La postura trabajada con los niños, niñas y adolescentes articuló al interaccionismo simbólico y a la antropología postestructural, en tanto se reconoce el vínculo dialéctico entre sujeto y objeto, subjetividad y objetividad. En esta tónica se parte de los aportes de la investigación acción participación latinoamericana, que además se sustenta en la interpretación marxista de la realidad como lucha de clases y confrontación de poderes. Entonces, se investiga para transformar, para fortalecer la práctica política.

La práctica permitió constatar también que el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación” (Fals Borda, 2009: 263).

Como hemos visto, el paradigma de la ciencia social crítica estipula que la diferencia entre sujeto objeto puede reducirse en la práctica de la investigación (Fals Borda, 2009: 293).

El conocimiento de la realidad no es unívoco. No existe posibilidad alguna de que desde la exclusividad académica se puedan conocer contextos sumamente amplios y constantemente cambiantes. Los procesos culturales se construyen y reconstruyen de diversas formas nada fáciles de interpretar a partir de la teoría. Por eso es sumamente importante que el conocimiento se construya compartiendo, es decir, dialogando. Las corrientes pos estructurales de la antropología han enfatizado que el conocimiento sobre lo social es definitivamente relativo y se puede acceder a él mediante diálogo de saberes.

El diálogo de saberes promueve la pluralidad de voces o polifonía. En las investigaciones antropológicas polifónicas nadie es propietario de la verdad o del conocimiento superior. En esta dirección, se propone establecer un amplio diálogo de saberes que tiene que apuntar también hacia las relaciones de poder en una realidad. No existe posibilidad de dialogar bajo supremacía de poderes hegemónicos y subalternidades negadas y marginadas como portadoras de conocimiento; no es legítimo la superposición del conocimiento científico respecto los saberes tradicionales.

La antropología como tal contribuiría a este diálogo a promover una polifonía de voces y una etnografía donde el etnógrafo no se encuentra en una posición privilegiada, sino en una postura abierta al aprendizaje y en una actitud consciente respecto la necesidad de transformar la realidad. En el proceso de diálogo las dos partes de la investigación son sujetos de conocimiento e intercambian opiniones e informaciones, por tanto, el investigador debe reconocer como legítima la posición del otro y asumen la autocrítica a su sus marcos teóricos, prácticas y cosmovisiones. En este sentido, se retoman las palabras de Jacorzynski:

Lo que se constituye el objeto de estudio para el etnógrafo sujeto, no es el nativo objeto sino la relación entre el etnógrafo y el nativo, la situación entablada entre dos personas que se miran desde sus propias perspectivas, el flujo constante de mensajes significativos en dos direcciones (2004: 158).

Desde las experiencias latinoamericanas también se comparte un enfoque interesante:

El diálogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria se ha comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos (Ghisso, 2000: 1).

La técnica etnográfica trabajada fue la entrevista bajo el formato de conversación tematizada en forma individual y colectiva. En este caso el entrevistador y el entrevistado dialogan sobre la temática de socialización y trabajo; es decir, las interrogantes se configuran en el trabajo de campo a partir de un guión de temas a conversar.

El objetivo aquí es minimizar, tanto cuanto sea posible, la influencia del investigador sobre lo que es dicho, para facilitar así la expresión abierta de la perspectiva nativa de la realidad (Hammersley y Atkinson, 1994: 126).

Existen tendencias que mantienen sesgos de desestructuración cuando se investiga sin cuestionarios previamente elaborados y definidos exclusivamente por el investigador. Para Hammersley y Atkinson, toda entrevista es estructurada por el entrevistador y el entrevistado. En la etnografía se persigue la reflexividad -contenido de los actores sobre sus propios contextos. No hay un sólo cuestionario como tampoco una forma exclusiva de preguntar (1994). Se pregunta conforme se mantiene el interés mutuo -entrevistador entrevistado- de aprender. Guber refuerza esta consideración al sostener que las preguntas y las respuestas no constituyen bloques separados, sino que deben ser trabajados como constitutivos de un mismo cuerpo de reflexión y lógica; la entrevista es “una relación diádica canalizada por la discursividad” (Guber, 2004: 204).

La aplicación de las conversaciones tematizadas fue diversificada respecto a niños/niñas y adolescentes. En el primer caso fue necesario trabajar con un proceso de acercamiento a través de dibujos que representen su familia, su casa, su escuela, su entorno, ya que la conexión con el tema requirió de un primer puente comunicativo. El trabajo de los dibujos se lo realizó dividiendo a cada grupo en subgrupos. Los contenidos posteriormente fueron trabajados en una plenaria. El propósito central de los dibujos consistió en una inmediata motivación para producir relatos. Con los adolescentes la dinámica fue algo diferente. Las conversaciones tematizadas se ejecutaron en forma amplia con cada grupo de trabajo. En un segundo momento la metodología aplicada fue la división en subgrupos, para lograr una mayor profundización de los contenidos narrados inicialmente. Como parte final, los contenidos se socializaron en sendas plenarios, las que permitieron ampliar y validar lo abordado.

Exposición de los resultados de investigación

La temática del trabajo infantil es una de las prioridades de varios sectores e instituciones del actual mundo. Su comprensión no contiene una sola perspectiva o sistema teórico exclusivo y definitivo. No se pretende negar el aporte de instancias de la cooperación internacional y de organismos multilaterales como las Naciones Unidas o la Organización Internacional del Trabajo, pero su abordaje implica una serie más de contribuciones desde sus propios actores. Es una problemática que está siendo debatida socialmente y que no puede ignorar las voces de sus principales protagonistas; las instituciones que han trabajado con niños y niñas en propuestas de desarrollo, educación y defensa de sus derechos y los propios niños y niñas. No se está sosteniendo que los sectores en mención cuenten con los fundamentos de verdad y certeza indiscutible, sino que sus opiniones y aportes no pueden ser excluidos de la clarificación de la problemática. Las voces de los niños, niñas, docentes y autoridades sobre el tema, vinculados al Centro del Muchacho Trabajador, así lo confirman.

Conversaciones tematizadas con NNA

En la siguiente matriz se exponen los actores participantes de los eventos de investigación, así como las fechas y los lugares.

Actores por grupo de edad	Lugar	Fecha
19 niños y niñas de 8-10 años	La Gota de Leche	22-10-2012
25 niños y niñas de 8-10 años grupo I	Cotocollao	22-10-2012
20 niños y niñas de 8-10 años grupo II	Cotocollao	22-10-2012
19 niños y niñas de 11-13 años	La Gota de Leche	22-10-2012
25 niños y niñas de 11-13 años	Cotocollao	22-10-2012
22 adolescentes de 14-17 años grupo I	Cotocollao	23-10-2012
15 adolescentes de 14-17 años grupo II	Cotocollao	31-10-2012

A partir de un esfuerzo de síntesis respecto de lo comunicado por los niños-niñas y adolescentes, se puede caracterizar cuatro componentes articuladores. El primero contiene las diversas motivaciones y causales para trabajar, el segundo en que trabajan, el tercero los aspectos positivos negativos del trabajo y el cuarto las expectativas para el futuro.

En cuanto al primer componente se plantearon las siguientes afirmaciones: la principal motivación, recurrentemente anunciada por los niños y niñas, fue la de “ayudar económicamente a la familia”. Algunos también sostuvieron que “aprendía responsabilidades”, a “saber el valor del dinero, a no malgastar”, “a valorar el trabajo de nuestros padres”. En el caso de los y las adolescentes, algunos y algunas afirmaron la necesidad de “tener mi propio dinero” o “independizarme de mis padres”, como motivación para trabajar.

Fue claro, durante las conversaciones tematizadas a nivel colectivo e individual, que los niños, niñas y adolescentes estaban conscientes de sus carencias y agudos niveles de pobreza en que viven y que el trabajo es una necesidad ineludible y que contribuye en el ingreso económico.

En el segundo componente se identificó que los niños trabajan principalmente como ayudantes en una mecánica automotriz, en jardinería, paseando perros y vendiendo caramelos. De las cuales la respuesta más recurrente fue “vendiendo caramelos”. La mayoría trabaja entre dos o tres horas diarias.

En cuanto al tercer componente, en general, los recuerdos buenos que tienen del trabajo está relacionado con la venta exitosa de sus productos. Así mismo, los “días malos” en el trabajo, los asocian principalmente con la escasa venta. Algunos niños y niñas han remitido al hecho de tener cierta libertad en el trabajo, como ir de un lado a otro, descansar cuando se quiera, o comer las cosas que a ellos y a ellas les gustan. En este sentido, la mayoría de los niños y niñas manifestaron sentirse mejor en el trabajo que en la escuela; justamente por la libertad, a pesar de reconocer la mayor importancia de la educación.

También respecto al tercer componente, en todos los grupos se reconoció la existencia de chicos vendedores que se apoderan de una zona en específico y que allí no les permiten trabajar a los desconocidos o a los más pequeños. Igualmente, casi todos los niños y niñas mencionaron que hay clientes estafadores, quienes les confunden con los “vueltos” (el cambio) o les pagan menos del valor asignado a sus productos. Así también, mencionaron que les “molesta el smog de los carros”. Algunos, en cambio, precisaron que les molesta que las otras personas les critiquen, o les digan que “se vayan a estudiar, que no tienen que trabajar”. Otros refirieron que “las personas piensan que nuestras papás nos explotan o nos obligan a trabajar” y nos denuncian ante autoridades. En el caso de los y las adolescentes que trabajan o han trabajado en un taller o algún “lugar cerrado”, manifestaron que algunas veces han sido maltratados por sus jefes, quiénes les gritan o les acusan de robos no cometidos.

En referencia a riesgos, algunos niños y niñas comunicaron que les provoca miedo los accidentes de tránsito: que les atropelle un carro.

Otros pocos hicieron mención a robos a sus productos. Casi todos afirmaron no tener problemas con pandillas o con la violencia en las calles. En general no detectan peligros grandes, que les impida realizar sus actividades laborales. Sin embargo, algo en forma contradictoria, pese a no haber detallado experiencias negativas, mencionaron en Cotocollao lo siguiente:

Tres cosas que no nos gusta hacer: no nos gusta la explotación cuando nosotros estamos trabajando, porque esto sucede en algunos casos, no nos gusta que nos utilicen para robar, no nos gusta a los niños hacer trabajos forzados, solamente trabajos decentes; no nos gusta que nos hagan vender droga, porque eso es malo, nos llevan a la DINAPEN y se acabó (Taller CMT Cotocollao, niños-niñas 8-10 años, grupo II, 22-12-2012).

En cuanto a las expectativas futuras las respuestas fueron variadas. Mencionaron que de adultos desearían ser empresarias, abogados, veterinarios, arquitectos, pilotos, panaderos, bomberos, doctoras, costureras, diseñadoras de modas, secretarias profesionales, mecánicos industriales, carpinteros, policías, electricistas, entre otros⁷. Un solo caso en la Gota de Leche, manifestó que desearía ser arqueóloga, para saber los orígenes de nuestro país (Taller CMT Gota de Leche, niños-niñas 8-10 años, 22-12-2012). Lo que pudo detectarse es que la niña respondió eso por los aprendizajes promovidos en la institución del CMT en temas de historia.

En su gran mayoría, los adolescentes mencionan que quisieran seguir la profesión de mecánica industrial. Algunos mencionan carpintería, panadería o ser policía o electricista. Son pocos los que quisieran seguir otras profesiones. Entre las chicas, las profesiones a futuro, más recurrentes son belleza y policía. Pocas chicas nos han dicho que quisieran ser abogadas. La visión que tienen sobre la seguridad, les motiva pensar en profesiones afines a esta práctica.

7 Lo de mecánicos industriales, veterinarios caracterizó más a los adolescentes. Lo de empresarias diseñadoras a las adolescentes, lo de bomberos, carpinteros y doctores, en general, a niños y adolescentes. Lo de secretarias y doctoras también a niñas y adolescentes.

Sobre la erradicación del trabajo infantil, en este tema en particular, las opiniones son equilibradamente divididas. En un aproximado al 50% de niñas y niños sostienen que no se debería erradicar ya que aportan a la economía familiar. En cambio los adolescentes afirmaron que el trabajo les ha concientizado sobre el esfuerzo de sus padres, y que les ha enseñado a ser más responsables y a no malgastar el dinero. Un chico mencionó también que “si trabajamos desde niños, ya de grandes vamos a trabajar mejor y con más ganas” (Taller CMT Cotocollao, adolescentes 14-17 años, grupo I, 23-10-2012)

Los adolescentes fueron quienes se pronunciaron por erradicar progresivamente el trabajo infantil, mencionaron primeramente que los niños tienen otras obligaciones, como estudiar o jugar. Una adolescente mencionó que muchas veces, trabajar y estudiar agota demasiado a los niños, lo cual se vería reflejado en su pobre rendimiento escolar. También mencionaron que hay peligros y riesgos en las calles, y que al menos para los más pequeños, sí puede ser muy peligroso (Taller CMT Cotocollao, adolescentes 14-17 años, grupo I, 23-10-2012).

En la misma dirección, los adolescentes fueron claros al admitir que existe abuso y violencia en algunos sitios donde han laborado. Sean estas experiencias con maestros mecánicos o con dueñas de locales comerciales. Además de estar conscientes de la explotación y salarios bajos (Taller CMT Cotocollao, adolescentes 14-17 años, grupo I, 23-10-2012).

Otra diferencia de los y las adolescentes, respecto a niños y niñas, está en que identificaron como de mayor importancia a la educación, pero combinada con actividades productivas. En esa perspectiva, consideran que la educación no puede ser algo ajeno al mundo del trabajo, por el contrario, deben ser interdependientes (Taller CMT Cotocollao, adolescentes 14-17 años, grupo I, 23-10-2012).

También con los adolescentes, en referencia a la pregunta ¿Cuándo sean adultos les harían trabajar a sus hijos? Mayoritariamente respondieron que no; sobre todo, respecto a trabajos en las calles. Algunos dijeron que sí, pero “que trabaje conmigo, o en algún lugar seguro”, como talleres, acotaron. Sin embargo, fueron pocos quienes se inclinaron por esta última respuesta.

Conversación tematizada con el delegado del Ecuador y del Centro del Muchacho Trabajador ante el MOLACNATS, Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niños y adolescentes trabajadores

En la perspectiva analizada hasta el momento, es necesario detenerse en afirmaciones que se hicieran en las entrevistas. El delegado del Ecuador y del CMT ante el MOLACNATS, un joven de 17 años, trabajador desde los 8 años y que en la actualidad es un líder social, nos dice que el trabajo infantil ha existido siempre, pues Cristo lo hizo. El trabajo infantil no necesariamente es malo. Se defiende a los niños y niñas trabajadores, no necesariamente al trabajo infantil. Se defiende el trabajo digno. Hay cosas positivas y negativas. Familias enteras han mejorado gracias el CMT, 75% de las familias han mejorado su nivel de vida. El relato posibilita comprender que el trabajo para niños y niñas puede ser digno y no necesariamente perjudicial. En esta lógica, no se trataría de trabajo adulto o trabajo juvenil o trabajo infantil, sino de dignidad laboral y social.

Sobre las leyes de niños niñas y adolescentes trabajadores

Ante la política de erradicar el trabajo en menores de 15 años, menciona que, en muchos casos, la economía familiar no permite que los niños solo se eduquen o jueguen; pone el ejemplo de un compañero que tenía su madre con ciertas discapacidades para trabajar, situación que exigía trabajar a todos los miembros de esa familia. Según el delegado en cuestión, las políticas actuales no toman en cuenta la necesidad de que tienen los sectores más pobres.

Su propuesta apuntala y valora positivamente el trabajo infantil decente. En su opinión hay trabajos que pueden realizar los niños, donde no se atente contra sus derechos ni contra su salud y que pueden ayudar a la economía familiar. También insiste en que no debe equipararse al trabajo con la explotación que hay en los basurales; por ejemplo, vender chicles en los buses o limpiar zapatos. “Hay que tener en cuenta que hay un sin fin de trabajos” nos dice, y que algunas trabajos no conllevan peligro para los niños, ni atentan a su desarrollo.

Hay ciertos beneficios, más allá de lo económico, que el trabajo infantil comporta. En su caso, habla de ciertos valores que ha aprendido a lo largo de su vida laboral. Uno, en el que pone más énfasis, es en la habilidad de comunicarse. Simplemente “si no hablo, no vendo”. En síntesis, “nosotros estamos en contra de la explotación, por ejemplo, de los que trabajan en los basurales, pero estamos a favor del trabajo digno” (Entrevista, 18/12/2012).

Además sostiene que en la Convención de los Derechos del Niño, Art. 42 (no está seguro), no se habla precisamente de erradicar el trabajo infantil, sino de proteger al niño de actividades perjudiciales para su salud o su desarrollo intelectual. El considera que hay trabajos que no son perjudiciales para los niños; por lo tanto, hablar de erradicación del trabajo infantil es generalizar e ir en contra de lo que la misma Convención de los Derechos del Niño menciona. Basándose en el mismo convenio, sostiene más bien habría que impulsar políticas para proteger a los niños trabajadores, mas no eliminar el trabajo infantil en sí.

En cuanto al Código de la Niñez y Adolescencia, nos dice que éste “no contiene nuestras experiencias”. A pesar de que, para su formulación, se reunieron niños de muchos países, de muchas culturas, ciertos sectores no fueron convocados. En consecuencia, considera que no es un código que refleje las expectativas de todos los niños. Más bien añade que ese código parece haber sido hecho por adultos y debe ser analizado y reformado.

Cree en la necesidad de entrar en diálogo, analizar y debatir artículos como el Convenio 138 y 182 de la OIT. Según este representante, se comete el error de la generalización al no tomar en cuenta las particularidades de cada país. En gran parte, la elaboración de estos convenios está hecha en y desde Europa, por lo cual no tiene mucha validez en contextos distintos como el nuestro. Igualmente, nos habla de ciertos “sesgos” que hay en estos convenios; por ejemplo, el tema del trabajo de los niños actores, tema que no es tomado en cuenta, a pesar de ser un trabajo bastante exigente con los niños, y que en ciertos casos atenta contra sus derechos. Sugiere que las leyes deben ser más específicas.

Partiendo de este principio de generalización, sugiere que las prohibiciones, en cuanto a trabajo infantil, sean más específicas. Pone

de manifiesto su rechazo a determinadas políticas que momentáneamente tratan de ayudar a los chicos trabajadores, otorgándoles víveres con la condición de que no salgan a trabajar. Cree que ese tipo de políticas no solucionan los problemas realmente. En contraste menciona la labor del CMT, que considera un proceso por el cual si se puede ayudar eficazmente a las familias de escasos recursos.

Respecto al encuentro con los chicos de los consejos consultivos. “Creo que los chicos de allá (de los consejos consultivos) fueron mal informados”. Tal vez, nos dice, “no les contaron una parte buena del trabajo infantil, sino solamente sobre los trabajos en basurales y la explotación que hay en ese tipo de trabajo”. Insiste en que estos chicos estaban muy cerrados, y que trataban a partir de ciertas preguntas mal intencionadas, añade que “conocen solo la parte negativa de la realidad, y no la parte positiva del trabajo” (Entrevista, 18/12/2012).

En cuanto a la relación con los chicos del Proyecto Salesiano, quienes también, en su mayoría, son niños trabajadores, menciona que fue una relación muy agradable, distinta a la experiencia antes descrita. Con ellos, según nos dice, compartieron muchas experiencias y diálogos muy fluidos.

Por otro lado, el delegado en cuestión, relata las experiencias con niños no trabajadores; en algunos casos, “la gente te mira más en cómo uno se viste, por fuera, más que en tus valores”. Critica esa superficialidad con la que a veces se ha topado. Nos dice que más le importa lo que piensan o digan los chicos de su edad, antes que lo que digan los mayores. Así mismo, nos dice que es muy diferente relacionarse con un adulto que ha trabajado en su niñez, que con un adulto que no lo ha hecho.

Considera que es bastante penoso que varios sectores de la sociedad, entre estos los medios de comunicación o los niños de los consejos consultivos, no tengan claro esa diferencia, y generalicen negativamente al trabajo infantil. Este sesgo, elevado a políticas públicas, según él, conduce a graves errores de discriminación y estigmatización

Acerca del Centro del Muchacho Trabajador

En un primer momento el joven relata sobre las mingas que hacen entre los chicos del CMT en varias situaciones, como en la construcción de una casa. Una parte de su casa la construyeron de esa manera. Al respecto destaca la solidaridad y la unión que hay entre todos los chicos del CMT. Menciona también que para realizar actos, por ejemplo en el día de la madre, se reúnen y lo organizan todos. Menciona que cada uno aporta con lo que sabe o lo que puede hacer, y que es de esa manera que realizan todas sus actividades.

Al preguntarle sobre problemas en el trabajo o en el CMT, nos dice que “problemas no encontraría porque, nosotros somos parte de la solución mas no del problema, entonces que parte de la solución seríamos si hubiera problemas”. Pero indagando un poco más al respecto, nos dice que hay cierta rivalidad entre los chicos del sector de La Marín (centro sur de Quito) con los de Cotocollao (norte de Quito), pero dice que “eso pasa en cualquier escuela, en cualquier lado”. Refiere que hay varios mecanismos para solucionar los problemas dentro del CMT, por ejemplo, si dos chicos se peleaban, les unían en todas las actividades que les encomendaban, de esa forma “tenían que volver a ser amigos”. También, los profesores o las autoridades del Centro, trataban de conversar con quienes se peleaban y lo sobrellevaban de buena manera. Intentando profundizar más al respecto, cuenta que hay reglas o castigos que hacen que problemas de violencia dentro del Centro sean mínimos. Nos cuenta del castigo de lavar la vajilla, pero afirma que son “cosas suaves” (Entrevista, 18/12/2012).

Conversación tematizada con profesoras y profesores

¿Cómo entienden ustedes el trabajo?

Ante esta pregunta respondieron que “el trabajo es un aporte positivo para el niño, la familia y la sociedad; para la superación de la familia es un aporte económico”. También mencionaron que “el trabajo crea responsabilidad en los niños, les hace ser más responsables y a valorar el trabajo”; “el trabajo es dignificante”; “el trabajo para los

niños es enfrentarse a resolver sus problemas”; “Los niños se sienten muy orgullosos de ayudar a la economía de la familia”. (Entrevista colectiva docentes, Gota de Leche, 23-10-2012). En resumen, mencionaron que las necesidades económicas de ciertas familias, obliga a que todos sus miembros trabajen, incluso los niños.

¿Entonces, están de acuerdo con que los niños trabajen?

La mayoría de profesoras sostuvo que “el trabajo infantil es una necesidad, mas no debería haber”; “Si los chicos no salen a trabajar, en sus familias no va a haber comida, así de simple”. Una de las docentes indicó “en el caso de que las familias estén ya bien, el niño ya no debería trabajar”, otra profesora añadió que “si en nuestra sociedad ya no hubiera pobreza, ya no deberían existir los niños trabajadores”.

Una de las docentes entrevistadas, contó que su hijo trabajó por un tiempo, en una época en que su situación económica estuvo golpeada; por la ayuda del trabajo de su hijo pudieron salir de esa crisis. En esta misma línea sostuvo “el trabajo de todos los miembros de la casa les permite aportar a la familia y a los ingresos” (Entrevista colectiva docentes, Gota de Leche, 23-10-2012).

Todas mencionaron que, si pudieran hacer un balance sobre los aspectos positivos frente a los negativos que los niños aprenden en el trabajo, dijeron que “son más las cosas malas las que se aprenden trabajando en las calles”; “el niño aprende cosas en el trabajo, pero la mayoría no son cosas buenas” (Entrevista colectiva docentes, Gota de Leche, 23-10-2012).

Varias profesoras mencionaron estar a favor de la erradicación del trabajo infantil “porque hay muchos peligros en la calle”; “el gobierno dice erradicar el trabajo, pero en lo inmediato no ve que los ingresos familiares son urgentes. Sería muy lindo que no trabajen pero esa no es la realidad”; “si para nosotros a veces es difícil conseguir para un litro de leche, imagínese para las familias de acá”. Todas dijeron no estar de acuerdo con los índices oficiales sobre la reducción del trabajo infantil: “nosotras vemos que está igual; todavía hay muchísimos niños trabajando, yo no veo una reducción” y acotaron: “es que el gobierno dice no más que todo está bien, que la delincuencia ha bajado y todo eso, pero vea usted sale y ya le están robando” (Entrevista colectiva docentes, Gota de Leche, 23-10-2012).

Mencionaron que las niñas no deben salir a trabajar por “el hecho de ser niñas”. “A pesar de que los niños corren el mismo peligro, pero se les da más prioridad a las mujercitas, para que ellas puedan realizar toda su labor en el Centro mismo”. Nos explicaron que las niñas “trabajan dentro del Centro, en panadería, artesanía” (Entrevista colectiva docentes, Gota de Leche, 23-10-2012).

Los contenidos compartidos por las docentes de la Gota de Leche son totalmente acordes a lo que se sostuviera respecto al debate cerrado entre erradicación o no del trabajo infantil. Su vivencia diaria y cotidiana con la problemática, no solamente les permite conocer las dinámicas de los niños y niñas en el escenario de la escuela, sino las difíciles condiciones de sus familias. En este caso hay claridad en que el proceso de socialización no puede concebirse ni intervenir en forma aislada respecto a la educación, la familia y el trabajo. En consecuencia, ante la evidente complejidad del tema, no cuentan con una posición unilateral, sino también con desacuerdos legítimamente expuestos y fundamentados. Lo que si fue demostrado con claridad fue en la conciencia y vocación de crítica en cuanto al sistema capitalista y a la necesidad de una nueva sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Un aspecto que fuera destacado en la entrevista colectiva y que contara con consenso, es que el trabajo ha facilitado en los niños y niñas una capacidad especial en el conocimiento de temas como entorno social y matemáticas. Al moverse diariamente en las calles, su manejo del espacio y dominio del territorio es indiscutible. Un factor importante de conocimiento que otros niños y niñas no lo desarrollan por no contar con experiencias mínimas en este aspecto. En cuanto a las matemáticas, el hecho de vender, cobrar y entregar “vuelos”⁸, facilita el cálculo en sumas y restas con agilidad, factor que tampoco caracteriza a las experiencias de niños y niñas de otros contextos sociales.

En el caso de los y las docentes del Centro en Cotocollao en relación entre trabajo y estudio, mayoritariamente, indican que ven de manera positiva el trabajo del Centro, porque inicialmente la sociedad

8 Palabra que en Ecuador se usa cuando el vendedor debe devolver en dinero la diferencia que un comprador hace al entregar billetes o monedas que superan el valor del producto comprado.

concibe al niño que trabaja, como un niño que no estudia, pero el Centro les da la oportunidad de estudiar, mientras que se le permite seguir trabajando y seguir siendo “un aporte positivo para la sociedad y la familia.” Varios de estos maestros y maestras también trabajaron en su adolescencia o niñez, y consideran que es una buena forma de crecer, de ser independiente, de ser autosuficiente, pues el trabajo también significa para ellos “formarse”. Distinguen a las y los niños trabajadores de aquellos que sólo estudian, pues en general los chicos que no trabajan no valoran las cosas que tienen (Entrevista colectiva docentes, CMT Cotocollao, 23-12-2012).

En el caso de los y las docentes de Cotocollao, se constata mayor preocupación por la situación política. Se compartieron contenidos en relación con las políticas gubernamentales en referencia al trabajo infantil. En Cotocollao sostuvieron que las políticas no toman en cuenta las realidades familiares del país y, en ciertos casos, incluso resultan contradictorias.

Yo digo que más que todo es algo político, es como para lavarnos el cerebro, para decir que se está haciendo algo, porque en realidad yo no creo que vayan a hacer un estudio, nunca han venido acá a hacer un estudio dentro de sus familias. Si nosotros somos un foco, teniendo niños que trabajan, porque no han venido y han hecho una investigación, porque no han mandado trabajadoras sociales dentro de su casa, para hacer un estudio socio – económico realmente de las familias (Entrevista colectiva docentes, CMT Cotocollao, 23-12-2012).

Yo soy una mamá de niños trabajadores, y jamás me ha dado nada el gobierno, yo incluso estoy en contra por todas las tonterías que ha venido haciendo, porque yo cogía el bono, y dice no, como yo apporto al seguro ya no cojo el bono, pero si yo gano un sueldo básico que no me alcanza, son seis hijos que yo tengo como les visto a los seis, como les doy estudio a los seis, (...) ahora por vivir en un sector medio privilegiado la luz es más cara (Entrevista colectiva docentes, CMT Cotocollao, 23-12-2012).

No se puede negar la preocupación de los y las docentes, sin embargo, la postura termina reduciendo la problemática a la experiencia del CMT. Es legítimo defender un campo de intervención con

muchos años de experiencia, la que evidentemente el gobierno actual no debe desmerecer en materia de “trabajo infantil”, pero debe tenerse cuidado de reproducir la misma lógica que critican; es decir, generalizar el trabajo de los niños/as como positivo por los alcances evidenciados desde la propia experiencia, cuando existen otras que justifican las consideraciones de la OIT y del gobierno, situaciones de trabajo en minas, basurales colectivos, entre los más preocupantes.

Conversaciones tematizadas con padres y madres de familia

Respecto a las actividades laborales de los padres y madres de familia se mencionaron las siguientes: profesora de manualidades en el programa de chicas del CMT, promotoras del CMT, portera de la escuela CMT, vendedoras/es ambulantes de habas, caramelos, entre otros, trabajos relacionados con las construcción, artesanos, guardia de seguridad del Registro Civil, comerciantes en La Marín y en el sector de la avenida de Los Shyris, venta de caramelos en los metros, cuidador de parqueadero, empleada en fábrica de pollos, voceador y en un caso la entrevistada menciona que actualmente se encuentra desempleada. Plantean además que en muchos casos les toca convertirse en “7 oficios, 14 necesidades”⁹ (Entrevista colectiva padres y madres de familia, 17-11-2012).

Todas las actividades mencionadas responden a un sistema que los descalifica. Como se ha argumentado anteriormente, la economía política vigente en la actualidad privilegia el trabajo inmaterial, en términos de Negri, o científico técnico en los de Kabat, relegando a un plano secundario actividades como las que desempeñan padres y madres de NNA integrados al CMT. En el contexto de globalización, los trabajos de los padres y madres, en referencia, son marginales y con pocas perspectivas de sostenimiento bajo una economía que masifica la tecnología y la productividad sin trabajo. Esta perspectiva de exclu-

9 Dicho para referirse a muchas actividades que las condiciones de supervivencia exigen.

sión y marginalidad, puede verse contrarrestada con las propuestas de trabajo digno y economía popular solidaria; así este tipo de iniciativas tendrían capacidad de respuesta y sostenimiento respecto a la lógica del capital, ya que harían de los proyectos de mecánica, carpintería, artesanía, entre otros, atractivas redes con posibilidades de crecimiento y desarrollo si se logra sistemas económicos de apoyo claramente diferenciados de la globalización neoliberal.

En cuanto a la inserción en el CMT una madre cuenta que por curiosidad visitó al centro, para averiguar de qué se trataba, y se llevó una imagen muy positiva de la institución. Sin embargo, le dijeron que para ser parte del CMT, su hijo debía trabajar. Luego de conversar con su esposo, decidieron enviar a su hijo a lustrar zapatos, razón por la cual pudieron ingresar al centro. Añadió que, en un principio, le costó mucho mandar a su hijo a trabajar, que tenía mucho miedo y preocupación, al respecto.

En general, las mujeres mostraron preocupación de tener que llevar a sus niños pequeños a trabajar con ellas a la calle. Todas y todos coincidieron que la mayor necesidad del CMT es insertar más familias con chicos trabajadores, porque ello traería más ayuda por parte del gobierno norteamericano.

Estas afirmaciones son preocupantes. Se entiende que la filosofía del CMT se inspire y se delimite a NNA trabajadores y trabajadoras, pero el requisito no puede convertirse en exigencia; es decir, los padres y las madres no deben extender los riesgos de la calle, que no deben ser obviados, por conseguir un espacio. La preocupación es legítima y debe contemplar serias reflexiones al interior del CMT, no para que modifiquen su política, sino para realizar los correctivos necesarios que impidan que los padres y madres exijan a NNA trabajar para ingresar a los servicios.

Respecto al trabajo de sus hijos, mencionaron que se han beneficiado del hecho de trabajar. No sólo que han aportado económicamente a la familia, sino también han aprendido una serie de valores que “les va a servir a futuro”. “Ellos son bien considerados con lo que es el trabajo de uno, y con lo que cuesta conseguir el dinero” (Entrevista colectiva padres y madres de familia, 17-11-2012).

Un padre de familia añadió que sus hijos han adquirido muchos valores por el hecho de trabajar, y que ello les ayuda a desenvolverse de buena manera en la vida cotidiana, a diferencia de sus sobrinos quienes si sus padres fallecieran, “estuvieran sin saber qué hacer; mientras que los míos si sabrían cómo ganarse la vida honradamente” (Entrevista colectiva padres y madres de familia, 17-11-2012).

Por otra parte, un padre de familia contó que sus hijos tienen una cuenta de ahorro y que siempre “andan a traer algo en el bolsillo, por lo bajo unos 5 dólares”. Añadió que eso es una ventaja frente a los chicos de otros colegios, quienes “tienen que estar pidiendo a los papás, a los padrinos, a quien sea, para sus cosas”. La independencia económica que van adquiriendo sus hijos es muy valorado por los padres y madres de familia. Además mencionaron que el hecho de que sus hijos ya tengan una cuenta de ahorros, es un beneficio a futuro, ya que les puede servir para continuar sus estudios universitarios o ponerse un negocio o un taller y concretar una iniciativa autónoma de trabajo.

En cuanto a las perspectivas de futuro, indicaron que gran parte de los NNA que ya han terminado sus estudios en el CMT, están vinculados a actividades relacionadas con la mecánica automotriz, la metalmecánica y las ventas. Tanto los padres y madres de familia manifestaron que a sus hijos se les proyecta un buen futuro. Una madre de familia contó que su primer hijo, ya graduado hace algunos años, tiene al momento un taller de mecánica automotriz que funciona exitosamente. Sus otros hijos planean insertarse en el negocio de su hermano mayor, y con el tiempo “crear sucursales de la mecánica en otras partes”. También nos informó que su hija, recientemente graduada, está próxima a ponerse un salón de belleza. Esos logros los atribuyen en gran parte a la educación recibida en el CMT.

La experiencia labrada por el CMT ha logrado buenas percepciones en los padres y madres, aspecto de innegable valor y que puede ser un ejemplo para establecerse e instituirse procesos de diálogo constructivo respecto a la erradicación o no del trabajo infantil o de trabajos que realizan los niños que no necesariamente calzan en la definición de trabajo infantil que maneja la OIT. Por lo menos, la complejidad de la temática requiere de una adecuada relativización y diversificación tanto de políticas públicas como de programas y proyectos de intervención.

Conversaciones tematizadas con autoridades del CMT

Uno de los objetivos principales de su gestión es establecer ciertos valores que son la base de la “prosperidad para todos”, pues para el entrevistado “la pobreza es un gran problema espiritual, de no haber aprendido a practicar ciertos valores que los otros practican y ganan, entonces los que no hemos tenido prosperidad no conocemos el camino, y tenemos que enseñar, no más, el camino” (Entrevista autoridades CMT, 29-110-2012)¹⁰.

La población objetivo del CMT son los niños trabajadores con vínculo familiar, quienes valoran el trabajo que están haciendo como una contribución a su familia, amigos y su propio crecimiento. Atender a toda la familia ha dado buenos resultados pues de acuerdo con el estudio de impacto, el 75% de las familias ha salido de la pobreza, porque todos están juntos, “no hay quién intente boicotear las ideas del niño”, dentro de su núcleo familiar, todos buscan los mismos objetivos y cambian la forma de ver la vida (Entrevista autoridades CMT, 18 -10 – 2012)¹¹.

Un requisito específico del programa es que la familia tenga un niño varón trabajando. Cuando llegan niñas trabajadoras se les refiere al CENIT (Centro de la Niña Trabajadora), que es más adecuado para ellas. En el CMT las niñas hijas de las familias, si han venido trabajando dejan de trabajar en la calle, se vinculan a los programas del centro, venden dentro del Centro y ya no salen a la calle (Entrevista autoridades CMT, 18 -10 – 2012).

El Centro se ha ido ganando el respeto poco a poco entre las instituciones públicas, sin embargo en los últimos años ha entrado con mucha fuerza el discurso de la erradicación del trabajo infantil, y las instituciones públicas a pesar de que valoran el trabajo del CMT, se muestran en contra de la propuesta, enfoque y algunas medidas del CMT:

En lo relacionado a la Política Pública sobre NNA, este gobierno está haciendo cumplir lo que ya estaba escrito, ahora no hay salidas,

10 Padre John Halligan, Director y fundador del CMT.

11 Inés Aguilar es asistente de la oficina de desarrollo del CMT desde 2005.

todo se cumple porque se cumple, pero lamentablemente se regresa a la realidad, y esta generalmente rebasa las leyes, lo que provoca que resurjan cuestiones pasadas, como son: niños trabajando por la noche, el recrudescimiento del control no va a acabar con esta realidad (Entrevista autoridades CMT, 18 -10 – 2012).

La relación con el gobierno ha sido prácticamente inexistente, en general con los mandos de base del gobierno, como es la policía de tropa, siempre se ha tenido conflicto por los intentos de desalojar a los niños trabajadores de las plazas para que no sean vistos por los turistas (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012).

En el CMT se preocupan de cumplir las leyes impuestas, pero procuran mantenerse lo más lejos posible del gobierno, pues una vez que las instancias del gobierno se acercan para trabajar sólo buscan imponer sus propias leyes y no suelen tener claridad del trabajo ni de la población a la que se está sirviendo. “Es preferible trabajar con nuestras propias leyes”. La relación con el Estado es una relación de “obediencia formal” (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012).

Según una de las autoridades del CMT, en la Constitución de la República no se establece una regulación que exija la erradicación del trabajo infantil, sino que promociona la reducción gradual del trabajo infantil. Además, de acuerdo al testimonio del entrevistado, no se puede acusar al Centro de promocionar el trabajo infantil, pues el espacio simplemente apoya a esta población objetivo a tener una vida mejor (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012). Trabaja sobre la realidad existente con sectores de la población que requieren movilizar todos sus recursos, capacidades y potencialidades para generar ingresos que les permita subsistir ante la imposibilidad real de que el Estado cubra efectivamente sus necesidades básicas.

Con respecto a la protección infantil, según su testimonio el lugar más seguro para trabajar es la calle donde el niño está a la vista de las personas que, en alguna circunstancia extrema lo podrían defender, pero si se los envía a lugares aparentemente “seguros”, fuera de la vista del público, probablemente pueden estar en mayor riesgo de ser víctimas de cualquier tipo de abuso o agresión (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012).

Actualmente, con la presión de las nuevas leyes, y con la DINA-PEN presionando a las madres, entonces ellos dejan de apoyar a sus familias y esto es “fatal..., porque es saludable, ese valor de poder contribuir a otros, y si me quita eso, si no puedo yo, entonces deme” (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012).

Entonces siendo que el Centro atiende a las familias de niños trabajadores, puede ser que eso cambie “radicalmente” y que ya no sean los niños trabajadores el grupo de atención. Además, mencionó que se debe entender que la gente sabe lo que quiere, no se les debe obligar, sino más bien procurarles formación desde programas de valores (Entrevista autoridades CMT, 29-10-2012).

Con respecto a las “muchachas trabajadoras”, en un momento trataron de trabajar con ellas pero sus dinámicas familiares y de vida son mucho más complicadas por lo que por “falta de capacidad” del Centro para aplicar los mismos programas a este tipo de familias, desafortunadamente no lo han podido hacer, lo reconoce como una de sus debilidades. El Centro no acepta que las niñas trabajen en la calle, porque además existe una debilidad para defender a las niñas en la calle, pues ellas están expuestas a muchos otros peligros.

En relación con el tema de la erradicación del trabajo infantil, la informante menciona que no han logrado abrir diálogos interinstitucionales sobre el tema del trabajo infantil. Aunque hay puntos de coincidencia especialmente con relación a derechos. Actualmente, el CMT está evaluando por dónde debe ir, y su atención está concentrada en el tema educativo, pues la nueva ley de educación, a criterio de la entrevistada, es una buena ley, necesaria, pero deja fuera al CMT del sistema, y con toda su estructura, infraestructura y experiencia relacionada con el trabajo infantil que en realidad va muy de la mano de la pobreza, deben seguir funcionando pues su orientación de educación para el trabajo permite que chicos de 16 años tengan ya una formación técnica que les permita acceder a un mejor trabajo y también seguir estudiando, pues no todos tienen la posibilidad de terminar la educación básica y seguir el bachillerato, por esto existe el temor de que haya deserción en esta población dentro del bachillerato (Entrevista autoridades CMT, 19-10-2012).

En cuanto a los procesos de educación y trabajo, se menciona como resultado y aplicación de la filosofía institucional, que se tiene aproximadamente 200 empleados y 110 son egresados del Centro, trabajan en los talleres, como guardianes, personal de limpieza y mantenimiento, profesores, entre otros (Entrevista autoridades CMT, 19-10-2012).

En adición se afirma que los niños de sus escuelas tienen una ventaja, y es que esa experiencia temprana de trabajo vista de forma positiva, les ayuda a desarrollar otras competencias, lo que se comprobó cuando iniciaron a interactuar con niños y adolescentes en otros espacios, como el encuentro en 2008 con MOLACNATs donde se invitó al COMPINA, Casa de la Niñez y Proyecto Salesiano, pues se evidenció que son más despiertos, participan, tienen una capacidad de defenderse (Entrevista autoridades CMT, 19-10-2012).

Desde el inicio el espacio se pensó para niños trabajadores, pues en la década de los 60 solo se veían niños varones trabajando. No obstante, la problemática ha cambiado, las familias vienen con niñas, las que viven situaciones de mayor vulnerabilidad. Ellas son acogidas en el Centro, y no deben ejercer su trabajo en la calle, visión que no ha cambiado y que amerita repensarse. El caso de los niños, aunque también son vulnerables, de acuerdo a la experiencia, con la entrada al Centro se reduce sustancialmente su tiempo de trabajo, pues ya no necesitan y cuando salen tienen horarios reducidos y lo hacen en grupos (Entrevista autoridades CMT, 19-10-2012).

Análisis de los resultados de la relación socialización y trabajo de los NNA del CMT

Resultados sobre socialización y diversidad de actores-temáticas del Proyecto CMT

En términos de socialización, queda claro lo mencionado por Kabat, en cuanto al proceso de acoplar las expectativas en íntima relación con las necesidades del capital. En esta perspectiva se trata

de sobrevivir dentro de una dinámica de descalificación al trabajo. Peor cuando se trata del hecho sostenido por Negri respecto al trabajo inmaterial, monopolizado y destructor del mismo trabajo. En NNA vinculados a los centros educativos se detecta la necesidad de progreso mixturada con la sobrevivencia. La mayoría no tiene expectativas de empresarios o sujetos ejerciendo poder político y económico, sino de trabajadores con salarios mejores que el que reciben en la actualidad sus familias.

En el caso de los y las adolescentes hay mayor conciencia respecto al riesgo en las calles. Al respecto lo sostenido por Beck es claro al afirmar la sociedad de riesgo como efecto de una sociedad que se reproduce excluyendo al trabajo. Los y las adolescentes no desean que sus hijos trabajen en las calles, la vulnerabilidad y el riesgo están en el ambiente, sienten el peligro de la calle.

Todo lo recientemente analizado podría dejar en claro que las situaciones de total desventaja de parte de los niños y niñas viviendo en la marginalidad y riesgo por sus trabajos. Al respecto, se plantea que en la experiencia de diálogo con niños y niñas, se constató un nivel de participación masiva y reiterada, que da cuenta de niveles de confianza pocas veces evidenciada en niños de edades de 8 a 10 años¹². Esto hace que la temática se relativice, no necesariamente los niños y niñas que solamente estudian tienen mejor desarrollo mental y de aprendizaje. Depende mucho de los indicadores y estándares con los que se realizan los estudios y las mediciones. Conforme lo sostuvieron maestros y maestras el nivel de destrezas y desenvolvimiento en matemáticas y entorno es alto, por el nivel de práctica diaria que cuenta. Consecuentemente, las generalizaciones o la universalidad, que concibe al trabajo como perjudicial, incluso para las actividades educativas, deben relativizarse y situarse para la realidad de los niños vinculados a procesos y experiencias como las del CMT.

12 Es común en los niños que cursan los primeros niveles de la educación básica asumir comportamientos pasivos y de temor. Las actitudes ya no son las mismas que las demostradas en las instancias preescolares, donde el juego y la actividad caracterizan sus procesos de intervención. En el CMT, se evidenció que los niños de 8-10 años mantienen la confianza y el espíritu de intervención que se menciona.

En el proceso no se visualizan espacios para el diálogo entre instituciones como el CMT y el Estado. Se evidencian posturas contrapuestas y, por el momento, asoman como definitivas las directrices determinadas en la Constitución, que descarta el trabajo infantil para menores de 15 años como trabajos que se ubican fuera de la definición dominante de trabajo infantil propagada por la OIT.

Otro elemento por destacar es la capacidad de articular lo educativo con lo político. Al respecto el diálogo mantenido con el joven representante de los NNA del CMT y delegado al MOLAC-NATS, permite visualizar al proyecto del CMT como una experiencia que no se reduce al programa académico oficialmente establecido, sino que se construyen conciencias críticas sobre la realidad. En esa perspectiva, el proyecto logra analizar el funcionamiento del sistema capitalista y sus efectos en cuanto a la explotación y riesgos laborales. Sin embargo, también demuestran claridad en que el trabajo conlleva otros significados, puede ser compatible con la transformación social y con propuestas concretas para una sociedad mejor. Las soluciones no llegan huyendo del mundo y sociedad del trabajo, sino insertándose desde otro nivel de conciencia social. Los aspectos estructurales de la sociedad del capital-trabajo, de acuerdo a lo manifestado por las autoridades del CMT, no se resuelven retirando a los niños del mundo laboral, sino resignificando al trabajo en la práctica; construyendo con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes otra realidad, donde el trabajo no necesariamente signifique explotación y riesgos. Pero, ante todo y sobre todo, garantizando trabajo digno para quienes tienen la responsabilidad formativa más cercana a ellos, que son sus progenitores o padres.

Hace falta incorporar cuestiones fundamentales sobre la experiencia de socialización laboral o en el trabajo de niños y jóvenes del CMT. Se trata de investigar y sistematizar el mundo de trabajo, para establecer cuándo empiezan a trabajar y por qué, con quiénes, cómo se desarrolla esa experiencia, cuáles han sido sus apoyos, y sus dificultades. Luego debe realizarse un balance: se trata de una experiencia tendencialmente positiva, negativa, peligrosa, etc; es decir poner en diálogo los resultados de estas preguntas con los conceptos de socialización. La investigación realizada deja en claro que se conoce la problemática con

amplitud, pero eso no equivale a investigar académicamente el contexto y debatirlo con los procesos de socialización que NNA viven dentro y fuera del CMT.

Resultados en términos jurídicos-políticos y la relación CMT - Estado

En cuanto a la erradicación, es claro que el trabajo infantil se produce por varios factores asociados con la necesidad de generar ingresos económicos familiares, aunque las posturas, en términos generales, estén divididas: unos desean su erradicación otros no. Vale la pena enfatizar lo destacado por Liebel, en la perspectiva de que la problemática es mucho más compleja que la simple decisión de erradicar, pues no se analizan las condiciones de marginalidad, aspectos por los que la educación no provee soluciones mágicas, sino a largo plazo y no con la suficiente capacidad de incorporación masiva al mercado laboral; por el contrario, son cada vez menores las cifras y segmentos de profesionales que acceden a puestos de trabajo. El problema se agudiza al tratarse de los niveles de innovación científico tecnológica que han provocado procesos productivos en los que se requiere cada vez menos de trabajadores. Ante este contexto ¿será posible que la modernización científica y técnica logre incorporar masivamente profesionales al mundo del trabajo en el país, en el continente y en el mundo? ¿La lógica del capital permitirá la masificación del empleo o, por el contrario, agudizará los niveles de desigualdad y exclusión? ¿En qué sectores de la producción? ¿En qué nichos del sector servicios?

En las perspectivas y consideraciones de parte de las autoridades del CMT se constatan que la posición unánime es contraria a la del gobierno, pues expresan serios reparos a los enfoques dominantes sobre la erradicación del trabajo infantil. El sustento de su crítica se delinea en la experiencia de años en la problemática del trabajo infantil y en iniciativas aplicadas que no son comparables a los contextos de explotación y vulnerabilidad frente a riesgos sociolaborales. Adicionalmente, precisan que la realidad no puede ser ajustada a una sola perspectiva sobre el problema, debido a que las condiciones de injusticia social

y pobreza no permiten que las familias cuenten con un sustento que facilite la sobrevivencia, aspecto que exige que niños y niñas tengan que trabajar. No obstante, las autoridades no mencionaron la no presencia de riesgos, sobre todo para el caso de las niñas, a quienes la propuesta del CMT prefiere articularlas en iniciativas y proyectos propios que dejarlas en la realidad de la calle.

Una posición más dividida pudo evidenciarse con las docentes. Muchas consideraron que no se puede impedir que los niños trabajen en contextos de pobreza, debido que el problema, lejos de solucionarse se agudiza y la propuesta de erradicación se torna descontextualizada e inviable. Sin embargo, otras mencionaron categóricamente que la experiencia les demuestra que el trabajo infantil está sujeto a una serie de riesgos, violencias y explotaciones, que urge separar a los niños y niñas de esas realidades. Es más para el caso de las niñas, se plantearon con claridad su mayor grado de vulnerabilidad. Por lo mencionado concuerdan con la erradicación del trabajo infantil.

Los padres y madres de familia, en cambio, consideran que el trabajo les ha permitido desarrollar el sentido de la responsabilidad y la capacidad para actuar de forma independiente. Estas condiciones, aseveran, no tienen otros niños y niñas, aquellos que no trabajan.

Para los propios niños y niñas la problemática tampoco muestra o expresa consensos. Un 50% considera que hay riesgos y que, por tanto, es necesario dedicarse sólo al estudio y la recreación o juego. El otro 50% defiende las ventajas de trabajar, incluso reconocen que les es más interesante que asistir a la escuela. Los adolescentes también manifestaron contenidos muy similares; para unos el trabajo promueve responsabilidad y destrezas; para otros, comporta riesgos y situaciones de abuso. En el caso de los adolescentes incluso se ejemplificaron no solamente explotación, sino también maltrato y violencia en ciertas experiencias laborales.

Ante la constatación de opiniones diversas y en ciertos casos diferentes y contrapuestas, se puede deducir que el trabajo del CMT no ha sido homogeneizar criterios sobre el trabajo infantil. Es más, dentro de su contexto permiten que sus actores cuenten con posturas que incluso discrepan con el trabajo infantil, aspecto de mucha relevancia y que conlleva un entendimiento y una práctica mucho

más democrática que en posturas que absolutizan la negatividad. Evidentemente, la problemática es de suma complejidad como para optar por una sola dirección y que en el CMT se evidencia cuando sus actores tienen divergencias.

Un aspecto que requiere de una revisión, es la necesidad de que los niños deban contar con un trabajo para lograr el acceso al CMT, aspecto que conlleva la legítima preocupación que puede descuidar los escenarios de riesgo a los que se somete a los niños y niñas, sin descuidar obviamente los casos en los que el trabajo no es necesariamente sinónimo de explotación y riesgo. Este aspecto, sin embargo, cuenta con conciencia al interior del CMT, razón por la que promueven que las niñas no trabajen en las calles. Lo que debe considerarse es que en la presente investigación no se constató con iniciativas que se dirijan a que no se exija a niños incursionar en trabajos para lograr el acceso mencionado.

No se detectan cuestiones significativas respecto a cómo la propuesta del CMT, específicamente en materia de NNA y trabajo, se articula con los contenidos del Buen Vivir y Economía Popular Solidaria, que facilitarían enfoques y prácticas que otorguen mayor sustento a posicionar más favorablemente la propuesta formativa del CMT, los contextos en torno a la relación niños y trabajo y las normativas jurídico-políticas. Un mejor posicionamiento en esta dirección contribuiría probablemente a relativizar lo promovido por las Organizaciones Multilaterales y lo determinado en la Constitución vigente de Ecuador y el Código Normativo, que bajo el nuevo orden constitucional, debe crearse e instituirse.

Conclusiones

1. La socialización dentro del capitalismo implica lógicas de desigualdad, exclusión y colonialidad, como argumentan con suficiencia Liebel y Martínez (2009). Por tanto, se requiere un proceso de socialización nuevo, contrahegemónico. En términos sociales y desde perspectivas latinoamericanas de análisis la nueva sociedad implica trabajo digno, economía solidaria

- y régimen del Buen Vivir, aspectos con contenidos epistémicos y políticos inéditos y medulares para construir una nueva teoría y práctica sobre socialización, inexistente en el mundo occidental.
2. Los datos identificados, sistematizados y analizados, demuestran los impactos de la globalización capitalista respecto a la situación de pobreza, extrema pobreza, violencia y exclusión que viven los actores que usan los servicios educativos del CMT. De ahí, la validez de su propuesta integral de articular el trabajo del Centro en referencia a la educación, la familia y el trabajo.
 3. El trabajo realizado por el CMT se encuentra en el objetivo de contribuir hacia nuevos estilos de socialización, desde perspectivas que se oponen a la crisis del sistema capitalista y a la generación de encuentros entre lo que se aborda en el escenario, educativo, familiar y de trabajo. Se evidencia una propuesta nueva de socialización por trabajarse a corto, mediano y largo plazos, con claros contenidos de contra hegemonía y una propuesta que vincula estrechamente lo educativo con lo laboral.
 4. La experiencia del CMT cuenta con percepciones positivas en los padres-madres, como autoridades, docentes y NNA. Es un proyecto que ha demostrado sostenibilidad respecto a un nuevo estilo de socialización, más humana y de mayor dignidad en la comunicación entre sus actores
 5. Un aspecto que debería contemplar procesos de diálogo constructivo es el relacionado con la erradicación o no del trabajo infantil. La complejidad del tema requiere de adecuadas decisiones que deben visualizarse en políticas públicas y en programas y proyectos de intervención, sobre la base de posturas que diversifiquen y relativicen la erradicación o no conforme los heterogéneos contextos. No obstante, debe tenerse claro que la erradicación es un determinante constitucional claro para menores de 15 años y con algunos requisitos específicos para mayores de la edad en referencia.
 6. El análisis sobre el trabajo infantil no puede dejar de lado que existe apoyo unánime por parte de padres, madres y autoridades, fundamentadas en el sentido de responsabilidad, desarrollo

de destrezas y conocimientos y en un modelo pedagógico que cuenta con años de experiencia y sostenimiento. Sin embargo, también se evidencian posiciones divergentes en docentes y en NNA. Esto denota una clara conciencia sobre las situaciones de riesgo y de que la pobreza exige que el trabajo sea una constante para la sobrevivencia familiar, pero también un claro respeto a argumentos que sostienen la necesidad de erradicarlo. Vale destacar lo que con indiscutible rigor sostiene Liebel, la prohibición del trabajo infantil, lejos de propiciar soluciones, recrudece los niveles de vulnerabilidad de NNA; las condiciones de pobreza y extrema pobreza, de un sector aún mayoritario de la población, constituirá todavía el causal y motivador principal del trabajo infantil, con el agravante de que la actividad está determinada dentro de la ilegalidad.

7. En el CMT no es inadvertida otra propuesta de trabajo. No defienden el trabajo bajo condiciones de explotación y riesgo, sino que se suman a las concepciones de trabajo decente-digno, que implica la construcción permanente de otro mundo y otras relaciones laborales. En tal perspectiva, como lo afirma el delegado del Ecuador y del Centro del Muchacho Trabajador ante el MOLACNATs, se trata de proteger y promover los derechos de NNA en sus contextos de trabajo.
8. Las entrevistas con las autoridades, confirman que la relación política con el Estado no ha sido ni es adecuada. La problemática antes pasaba inadvertida, hoy se cuenta con una política, conforme los relatos, impositiva. Sin embargo, no se detallan estrategias diseñadas y aplicadas para procesos de diálogo y negociación. Lastimosamente, la Constitución es determinante en el tema.
9. Se reitera las ventajas comparativas de niños y niñas que trabajan con otros y otras que no lo hacen, al resaltarse mayor agilidad en materias como matemáticas y una indiscutible habilidad y experiencias respecto a los entornos y territorios, aspectos que produce también capacidad y destrezas para desenvolverse cotidianamente, aspecto de innegable validez social.

10. Se debe diseñar propuestas que articulen el proyecto educativo del CMT con lo que se sostiene constitucionalmente como régimen del Buen Vivir y Economía Popular y Solidaria, como una necesidad para relativizar posturas definitivas y absolutas sobre la erradicación o no del trabajo infantil.

Recomendaciones

- Acoplar integralmente la vida institucional, programas y proyectos del CMT dentro de procesos de socialización hacia el régimen del Buen Vivir y Economía Solidaria.
- Incidir protagónicamente, a través del diálogo y la negociación, en el nuevo Código Normativo, que a poco deberá acoplarse a los preceptos de la Constitución de 2008, donde se establezca aspectos que diferencien y relativicen la norma general sobre la base de las experiencias las del CMT.
- Elaborar políticas tendientes a incidir en las prácticas que motiven a los padres y madres a que sus niños trabajen en la calle para acceder a los servicios educativos del CMT.
- Generar criterios y procesos que contribuyan a posicionar socialmente la experiencia del CMT, como una rica articulación entre trabajo-educación y entre dignidad-solidaridad.
- Sostener el respeto a posturas divergentes entre sus actores respecto a la erradicación del trabajo infantil, evitando replicar posiciones homogeneizantes que simplifiquen la complejidad de la problemática.
- Revisar el requisito de admisión, que determina la condición de niño trabajador para el ingreso a la oferta educativa.
- Sostener la dinámica de formar líderes y procesos organizativos de NNA, conforme lo explica uno de los líderes jóvenes, para un mejor abordaje de la propuesta educativa en estricto apego con un proyecto político de cambio social.
- Diseñar y ejecutar una propuesta de sistematización activa de la experiencia para con los propios actores, NNA, padres y madres de familia, docentes y autoridades, establecer las problemáticas,

los aprendizajes, los nudos críticos y las estrategias y procesos de transformación. La sistematización no es una investigación desde un campo científico, pero podría generar un interesante diálogo con un acotado programa de investigación sobre temas y problemas específicos de interés institucional y social.

Bibliografía

- Alvarado, S., Patiño, J., y Ospina, M. (2012). Reflexiones sobre la construcción social del sujeto joven vinculado a experiencias de acción política en Colombia: acontecimientos, movilizaciones y poderes. En Piedrahita, C., Gómez, A., y Vommaro (Comp.). *Subjetividades política: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 203-233). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Fin del Milenio*. Vol. 3. Madrid: Ed. Alianza Editorial, S.A.
- Coraggio, J. (2011). *Economía social y solidaria, el trabajo antes que el capital*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- De Sousa Santos, B. (1998). *La globalización del Derecho: Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: ILSA.
- (2003). *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos), Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.
- Garfinkel, H. y Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. En J.C. McKinney & E.A. Tiryakin (Eds.), *Theoretical socio-*

- logy perspectives and developments (pp. 338-366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gengen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós
- Ghiotto, L. y Pascual, R. (2010). Trabajo decente versus trabajo digno: acerca de una nueva concepción del trabajo. Revista Herramienta, debate y crítica marxista, recuperado en: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/trabajo-decente-versus-trabajo-digno-acerca-de-una-nueva-concepcion-del-tra>.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. En http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano, reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jacorzynski, W. (2004). *Crepúsculo de los ídolos en la antropología social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México D.F: CIESAS.
- Kabat, M. (2007). Las demandas actuales del capital en materia educativa. En: E. Sartelli (Ed.). *Contra la cultura del trabajo. Una crítica marxista del sentido de la vida en las sociedad capitalista no solamente bajo su modalidad neoliberal* (pp. 149-165). Buenos Aires: Ediciones Ryr.
- Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Niños trabajadores. En Manfred Liebel y Martha Martínez, *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.
- Marx, K. (1946) *El Capital*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Negri, A. y Cocco, G. (2006) *Global, biopoder y luchas en una América Latina globalizada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Negri, A. (2003). *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Parsons, T. (1951). *El sistema social*. En <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Parsons%20-%20El%20sistema%20social.pdf>.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Sotelo, A. (2003). *La reestructuración del mundo del trabajo, superexplotación y nuevos paradigmas de la organización del trabajo*. México, D.F: Universidad Obrera de México, Editorial Itaca Piraña.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En Piedrahita, C., Gómez, A., y Vommaro (Comp.). *Subjetividades política: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-246). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.