



OTRAS MIRADAS SOBRE INFANCIA



EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA EN EL PERÚ. Percepciones e ideas, de la Colonia a la República Aristocrática.

Samuel Villegas Páucar.

EL protagonismo de LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS: O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

Diego Silva Balerio y Luis Pedernera

SISTEMATIZACIÓN de la Propuesta de Construcción de Convivencia, Participación y Protagonismo a partir del Deporte: EL CONVIFÚTBOL

Eduardo Rodríguez Beltrán.

Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT

Tomás Guido 257

Lince - Lima 14

Telefax: 265-5160

Teléfono: 266-1227

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

web: www.ifejants.org

Edición a cargo de Ifejant

Responsable de la Edición: Elvira Figueroa Sempértegui

Enrique Jaramillo García

Diseño de Carátula: Lorenzo Talaverano

Diagramación e Impresión: Editorial e Imprenta Diskcopy EIRL

Hecho el depósito legal N° 2006-11823

ISBN: 978-9972-9291-4-4

ISBN 9972-9291-4-0



9 789972 929144

Financiado por:



minka

Centro de Promoción y Solidaridad



Castilla-La Mancha



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA EN EL PERÚ Percepciones e ideas, de la Colonia a la República Aristocrática. Samuel Villegas Páucar Perú	7
EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS. O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó. Diego Silva Balerio Luis Pedernera Uruguay	87
SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA, PARTICIPACION Y PROTAGONISMO A PARTIR DEL DEPORTE. El Convifútbol. Eduardo Rodríguez Beltrán. Colombia	113

PROLOGO

El IFEJANT presenta la presente compilación a consideración de educadores, científicos sociales, trabajadores sociales interesados en temáticas referidas a la infancia. Se trata de ensayos, y sistematizaciones trabajados por profesionales que están comprometidos por la vigencia real y sustantiva de los derechos del niño en el Perú y América Latina, en el marco de los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño y la corriente emergente del Protagonismo Integral. Estos profesionales que son críticos del pensamiento único de la globalización neoliberal. Sus trabajos son una valiosa contribución para el debate, la reflexión y la praxis social.

Esta publicación contiene la selección de los tres trabajos más significativos del concurso que el IFEJANT convocó en el mes de febrero del presente año gracias al apoyo y auspicio de Minka y la Junta Castilla La Mancha, de España.

El primer texto cuyo título es: *«El descubrimiento de la Infancia en el Perú, percepciones e ideas, de la Colonia a la República Aristocrática»*, realizado por Samuel Villegas Páucar, es una indagación historiográfica que desentraña el pensamiento social referido a la infancia pobre y excluida durante la larga noche de la Colonia y la República Aristocrática. Villegas, en base a documentos bibliográficos de los siglos XVIII y XIX hace la reconstrucción histórica sobre las representaciones sociales que subyacían en las subjetividades de los clérigos, gobernantes y ‘especialistas’ en infancia, que estaban anclados en la Doctrina de la Situación Irregular; y el paradigma de la peligrosidad del niño indígena, que además era considerado como un ser incapaz, menor, excluible; y po tanto objeto de políticas públicas de corte pietista, asistencialista; y correccionalista.

El segundo texto, trabajado por Diego Silva Balerio y Luis Pedernera, del Uruguay, que tiene como título: *«El protagonismo de las Infancias y Adolescencias, o lo que el enfoque de protección integral no reafirmó»*. Es una indagación que nos presenta la cruda realidad por la que atraviesan los niños uruguayos, no obstante que apartir del 20 de Noviembre de 1989 se inaugura la Doctrina de Protección Integral y el paradigma del respeto al niño que le da derecho a ser protegido por el Estado para el goce real y sustantivo de los derechos, civiles, políticos, economicos, sociales y culturales, pero que en la práctica social concreta de las autoridades y operadores del Estado en el Uruguay no se cumple, y todavía se sigue aplicando la decimonónica doctrina correccionalista en aras del Interes Superior del Niño. Silva Balerio y Pedernera reivindicán el derecho que todo niño tiene a la actoría social, en su condición de sujeto social de derechos, sujeto económico y político, que la Doctrina del Protagonismo Integral levanta desde la década de los años 70, del pasado siglo XX. Ambos autores levantan como avance al contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño y una bandera de lucha para la organiza-

ción protagónica de los niños, niñas y adolescentes en la forja de real democracia que sea tolerante e incluyente.

El último texto es una *Sistematización de la propuesta de construcción de convivencia participación y protagonismo a partir del deporte. El Convifútbol*, realizado por Eduardo Rodríguez Beltrán de la Fundación Creciendo Unidos de Colombia, institución que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes trabajadores excluidos del sistema educativo y de la misma sociedad colombiana. Esta sistematización nos presenta la estrategia de promoción y defensa de los derechos, del protagonismo, la participación y todas las formas de reconocimiento y dignificación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores. Rodríguez Beltrán nos propone una propuesta lúdica y pedagógica que aporta elementos válidos para el mejoramiento de la calidad de vida de la infancia trabajadora, generando un proyecto deportivo que está orientado a construir una convivencia más humana y solidaria, a partir de los intereses y necesidades de los NATs.

Esta sistematización es un aporte a que poblaciones excluidas como en el presente caso a partir de nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos colectivos apunten a la transformación de su realidad y elaboren nuevas propuestas que se encaminen a la inclusión en el diálogo social, en un mundo indolente que cada vez más considera al ser humano insignificante, como bien decía Cornelius Castoriadis. Además, hace una revisión teórica y presenta una posición política y filosófica para reivindicar la dignidad de los NATs.

Los tres textos presentados develan las posiciones racistas, autoritarias y excluyentes que promueven los operadores del Estado encargados de proteger a la Infancia y los decisores políticos en la mayoría de Estados de Latinoamérica. Además nos hacen ver que existe actualmente el fácil argumento de echar mano a leyes punitivas que criminalizan y penalizan la pobreza y la protesta social, en aras de la 'tranquilidad social' y la 'seguridad ciudadana', no obstante que los Estados de la región forman parte de la Convención sobre los Derechos del Niño desde su aprobación en Noviembre de 1989.

Para finalizar, en nombre del colectivo IFEJANT quisiéramos agradecer a todos los educadores, científicos sociales; y colaboradores que participaron en este concurso por sus valiosos aportes para la forja de un nuevo pensamiento social y una nueva cultura de infancia en el Perú y América Latina. Y del mismo modo una vez más va nuestro profundo agradecimiento y reconocimiento a Minka y a la Junta Castilla La Mancha, sin cuyos aportes solidarios nos hubiese sido imposible presentar esta compilación.

EQUIPO IFEJANT
Lima, Noviembre del 2006

EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA EN EL PERÚ

Percepciones e ideas, de la Colonia a la República Aristocrática.

Samuel A. Villegas Páucar

Dedico esta obra a:
Sebitas en el cielo,
Miguelito en la tierra
Y a todos los niños del mundo.

Sumilla

En el siglo XVIII ya existían voces que propugnaban el amor y comprensión en la instrucción de los niños. Siempre hubo una cierta preocupación estatal por la instrucción a fin de reproducir la vida de la burguesía. Pero en la colonia el fin era otro y ésta definía el cómo: se instruía para hacer de los niños fieles, sumisos y buenos cristianos. En la República la infancia es el material que al recibir una adecuada instrucción, permite lograr ‘virtuosos y útiles ciudadanos a la patria’.

La primera mitad del siglo XIX es el despertar literario sobre el tema del niño. Surgen periódicos con nombres ligados a la niñez, éstos promueven la instrucción. Surgen obras teatrales sobre la niñez huérfana. Los años '50 testimonian el sufrimiento del niño indígena. En esta época los aristócratas criollos mantienen el servicio doméstico infantil, sin impedir que se levantara el Código Civil Penal, los reglamentos de instrucción y las normas de higiene escolar, panacea para resolver todos los problemas de la niñez. La grave crisis económica y la guerra cortaron las iniciativas educativas de Pardo.

Por otro lado, las guerras internas provocan miles de muertos, la miseria y el hambre despiertan la solidaridad de familias distinguidas que atienden y socorren a los niños, entre estos personajes destaca Juana Alarco, artífice de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia. En este mismo sentido en Europa, las guerras y las enfermedades urgen estudios microbiológicos, los congresos médicos se suceden uno tras otro. Entonces, América del Sur hará lo mismo. Médicos y pedagogos peruanos organizan el Primer Congreso Higiénico Escolar. El Estado en Europa crea todo un sistema de asistencia y protección de la infancia, imitada rápidamente en América Latina por la elites gobernantes.

En el Perú y otros países se percibe la confluencia de los profesionales en la construcción de una nueva identidad del niño, a partir de tres perspectivas: pedagógica, médica y jurídica. Los ‘especialistas’ de aquella época junto al gobierno y a través de los congresos proponen medidas, que se convierten en políticas de asistencia y protección de la infancia. Con la realización de la Primera Conferencia sobre el Niño Peruano en 1922 y la creación del Instituto de la Infancia en Montevideo (1930), se construye la institucionalización y concepción moderna de la niñez hoy vigente.

EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA EN EL PERÚ Percepciones e ideas, de la Colonia a la República Aristocrática.

A pesar de que los niños¹ siempre estuvieron más que presentes en la vida social del adulto y de la sociedad peruana, sin temor a equivocarme puedo afirmar que ellos, –los niños– son el último eslabón de una larga cadena de olvido de una sociedad adultocéntrica y discriminadora. En realidad los niños hoy aún no son partícipes de los estudios sociales en los espacios académicos y en contextos socio históricos dominados por el eurocentrismo. Actualmente, los niños todavía siguen menospreciados por la historiografía. Es preciso reconocer como un hecho objetivo que la historiografía actual ha sido y es adultista, al margen de si los niños puedan escribir también su propia historia. Felizmente, en varios países de Latinoamérica ya existen cambios esperanzadores en las representaciones sociales referidas a la infancia, a la que este ensayo de historia pretende sumarse, en ese largo camino de la reconstrucción historiográfica relativa a los rasgos sociales de la infancia, y a la vez, los rasgos «infantiles»² de la sociedad.

En este esfuerzo, espero poder sacar a la luz, aunque sea brevemente, las representaciones sociales sobre la infancia en el Perú; y motivar a quienes se preocupan por la niñez, que ellos –los niños– históricamente y en determinados momentos históricos también han sido protagonistas de una trayectoria diversa. Asimismo, intentaré develar el momento en que aparecen los niños trabajadores, incluidos los niños sirvientes, niños abandonados, vagabundos, delincuentes, santos, escolares, esclavos, enfermos, juguetones, héroes e ignorados. Por último: ¡Hasta los niños «anormales», que plantea gruesas dudas sobre la existencia de éstos, y si efectivamente hay «niños normales»!

El niño desde la Iglesia

En esta larga etapa del proceso de evangelización en estas tierras de ultramar fue el dominico Francisco de la Cruz, muerto en la hoguera³ en 1578, quien tuvo la convicción milenarista de que los indios eran el pueblo elegido guardado en reserva para el Milenio, cuyo escenario sería América, ya que la Iglesia de Roma había caído en abominación y perecería por la victoria turca. Este «ilumi-

¹ Hago hincapié de que al referirme a «los niños» o «los niños trabajadores», incluyo a las niñas. No es mi intención tocar el tema del género, aunque como se verá el aporte de la mujer en el encubrimiento de la infancia como institución es más que significativo, resaltado en los aportes científicos relativos al estudio de la mujer. Entonces, a menos que me refiera a «las niñas» o los niños varones, en los demás casos hablaremos de los dos.

² Es evidente que al decir «los rasgos infantiles» de nuestra sociedad, introducimos una carga desvalorativa, como se acostumbra al emplear el término «infantil» en nuestra vida diaria.

³ Murió en Lima, junto a otros importantes dominicos, que fueron culpados de herejía por la Santa Inquisición, de ser parte del movimiento de los «angelistas» y de complotar un movimiento indígena.

nado»⁴, que había sido cura doctrinero en un pueblo indígena cerca del Lago Titicaca, consideraba que los idólatras, al olvidar al ‘Dios Verdadero’, habían sido obliterados sus virtudes varoniles con el uso de la escritura, retro trayéndolos Dios a un estado de niñez, en que apenas podían pecar mortalmente.

En consecuencia, debía tratárseles como niños, ganarlos de la idolatría a la verdadera religión con cierta tolerancia, dejarles cantar y bailar sus taquíes o danzas, pero en letras cristianas, no imponerles ni la confesión al oído, ni el credo⁵. Además, era legítima la conquista por la fuerza, dado que era prioritario constituir con esos «infantes» la nueva Iglesia.

Pero visto en conjunto el pensamiento social sobre la infancia en la Colonia, según la literatura y demás documentos revisados, nos lleva a afirmar que la gente ‘pensante’ y ‘letrada’ de la época, identificaba tres categorías de niños: el que ora, el que sirve o trabaja; y el niño abandonado. Debe considerarse que en la literatura colonial, la carencia de información sobre los niños es entendible, más si se trata de una población donde buena parte de ella no sabía leer ni escribir. Y aunque suene un tanto raro, la poca atención que le prestaron al niño los ‘pensantes’ y ‘letrados’ peruanos, lo que es equivalente a la mayor atención intelectual que los propios europeos prestaron al tema⁶. De modo que si nos atenemos a las fuentes de información, la interrogante, sobre ¿cuál era la concepción del niño en la institución eclesiástica?, presenta serias dificultades.

En una sociedad racista, estamental y asimétrica como fue la Colonia, el cielo estaba más cerca de la vida terrenal, además de los personajes divinizados (incluidos santos y santas), los niños estuvieron presentes en calidad de ángeles en las diversas expresiones artísticas, sobre todo en la pintura. Evidentemente, las características de tales querubines correspondían a los de raza blanca europea, vinculado al factor cultural predominante y que caracteriza las expresiones religiosas de aquellos tiempos.

Así, el niño en la Colonia fue representado de forma constante en la pintura no sólo religiosa, principalmente los recién nacidos de 1 a 3 años de edad, en tanto dicha edad simbolizaba la pureza y la inocencia angelical, indudablemente ajena a todo pecado, vista en su total o mediana desnudez; eran

⁴ Ver Marcel Bataillon: *Erasmus y España*, FCE. México, 1982, pp. 515-548. También del mismo, *Estudios sobre Bartolomé de las Casas*, que incluye su ensayo «La herejía de Fray Francisco de la Cruz y la reacción antilascasiana», pp. 353-367.

⁵ Ya era frecuente que en la confesión se facilitaran los actos sexuales, por ello tiene mucho asidero que el Marqués de Oropeza dijera que era lo mismo sacar a un fraile de un convento y enviarle a una doctrina, que sacar un caballo de una caballería y soltarle en un hato de yeguas. En cuanto al credo, a pesar que como en el bautizo, esta se hiciera por miles, de ninguna manera significaba la conversión del indígena, muchas veces se recurría a ellos como medio de mimetismo a la represión y extirpación de idolatrías.

⁶ Mouse señala en su trabajo un apreciable número de fuentes sobre la niñez, donde destacan los testimonios o recuerdos de los adultos sobre sus primeros años. Mouse, *Historia de la infancia*, 2000.

angelitos dotados de alas que les facultaba volar a los lugares más distantes o elevados. Estos son los querubines a quienes más había amado Jesucristo, y aunque generalmente aparecen en las pinturas circundando a los santos o personajes de la Sagrada Familia, o a las altas autoridades terrenales, constituyen seres imprescindibles para «purificar» o «elevar» la personalidad de tales personas (que quizás en verdad, de virtuosos tuvieran muy poco), ante los subordinados y la plebe indígena.

Por tanto, las representaciones artísticas de los angelitos en los cuadros de pintura, nunca debían faltar en la Iglesia y en la misa. Estas representaciones, no sólo cumplieron fines decorativos, sino que contribuía a darle mayor autoridad, y sacralizaba la imagen del personaje central representado. Esta era una forma de subordinar y oprimir a la plebe, ante el insuficiente poder de los poderosos que empleaban la fuerza de las armas para cumplir con sus designios de opresión. Esta era una forma subliminal de doblegar las reacciones de los indígenas frente al abuso y la injusticia. Entonces, la presencia de la Iglesia en la sociedad colonial se reforzó con estos métodos y representaciones artísticas, de por sí subjetivas. Estos métodos eran una forma de enfilar la atención y esfuerzo de la infancia para hacer obedientes cristianos a las generaciones más jóvenes e inocentes. Estas prácticas se constituyeron en el factor clave para la futura sobrevivencia de la institución eclesiástica.

Asimismo, en esta época de oscurantismo para los indios, a diferencia de los santos que tenían nombre específico, los niños ángeles no eran niños particulares, ni mucho menos, tenían nombres que los distinguieran. Los rasgos generales que caracterizaban a estos serafines eran: el presentar tez blanca, cuerpecitos muy bien alimentados, rostros de serena felicidad, inocente desnudez, cabellos ondulados y rubios. Racialmente no había ángeles negros, ni indígenas, aunque es posible que encontremos raras excepciones que se salen de esta regla general.

Por otra parte, es importante resaltar que en esta etapa del dominio colonial la piedad⁷, el amor y la misericordia hacia los niños pobres derivaban de las diversas órdenes religiosas. Estas órdenes tenían una mirada pietista de la infancia y estaban en la obligación de practicar la caridad cristiana con los semejantes, sobre todo con los seres más desposeídos. Es por ello, que encontramos dos versiones aparentemente contradictorias en el trato que la iglesia desplegó hacia los niños. La primera sostiene que los religiosos fueron suma-

⁷ Que para la gente común y corriente significa dar limosnas. El Mercurio Peruano N° 121 del 1 de marzo de 1792 dice: «el erudito Murillo, en el c. 16 del libro 9 de su Geografía histórica con autoridad del Padre Calancha, asegura que no se conoce ciudad en el mundo, donde no se repartan cada año tantas limosnas como en Lima».

mente caritativos y virtuosos en ofrecer lo poco que se poseía para los niños enfermos o huérfanos; y la segunda asevera que por el contrario hubo una gran corrupción; y que los curas ejercieron de forma abusiva su influencia sobre las familias y se aprovecharon del servicio infantil para beneficio propio, sin mayor escrúpulo moral.

Como una prueba fehaciente de este trato que la Iglesia dio al la infancia son las biografías de los niños o niñas santas. A continuación tomaremos dos ejemplos emblemáticos de vidas ejemplares, que reflejan a su modo la concepción eclesiástica de la infancia y que intentaremos precisar. Una y otra tienen parecidos y casi similares rasgos, pero a la misma vez guardan diferencias sustanciales. Así por ejemplo la vida de Santa Rosa de Lima y la de Francisco de Pisco, son diametralmente opuestas.

En efecto, si hacemos una breve reseña de la vida de Santa Rosa de Lima⁸. Ella nació en 1586 y se la bautizó el 25 de mayo de ese año. Fue hija de una familia de 13 hermanos, varios de los cuales murieron a muy temprana y corta edad. A los 3 meses de nacida Rosa, se produce el famoso milagro de la cuna, cuando el rostro de la niña se transfigura en una rosa. A los 5 años toma el voto de virginidad perpetua y se corta los cabellos en señal de rechazo a las vanidades del mundo⁹; y del mundanal ruido de su época.

Existen más de 400 biografías sobre Rosa, algunas refieren que su madre, hermanos y demás parientes, intentaron apartarla del camino de la virtud, incluso la madre, según esta bibliografía, la maltrataba mucho a fin de hacerla desistir de su propósito. Desde la edad de 6 años, Rosa dio principio al ayuno que siempre observó hasta el último día de su vida. Se alimentaba sólo de pan y agua tres días de la semana. Entonces la madre la reprendía y reprochaba con injurias, calificándola de homicida de si misma, ordenándole que comiera su ración, a lo cual obedecía, pero a fin de que la comida no fuera absorbida por su organismo, se sentaba en la mesa y mezclaba sus alimentos con hierbas, ceniza o un poco de hiel.

Como continuaba en su firme voluntad de no consumir alimentos, por considerar que éstos eran fuente de corrupción y degradación orgánica al contacto con el organismo humano. Ante esta firme y estoica actitud, el confesor de Rosa le permitió seguir con su ayuno, la cual fue redoblada, comiendo solamente 5 semillas de naranja, un pan seco y un vaso de agua para no sucumbir de inanición.

⁸ La Vida edificante de la Gloriosa Santa Rosa de Lima, Patrona Universal de América, Filipinas e Indias. Lima, 1886.

⁹ R. Mujica, Rosa limensis, 2001, p. 373.

Cabe mencionar que en los primeros años Rosa cubría sus espaldas, pecho, brazos y muslos, con manojos de ortiga y de espinas, hasta que habiéndosele dado un silicio muy riguroso, luego se la puso desde el cuello hasta las rodillas, acomodó en sus cavidades o claros gran cantidad de espinas y alfileres, con tal firmeza, «que no quedaba nudo que no fijase bastante su armadura». Este silicio llevó la Santa, durante mucho tiempo, hasta que sabiéndolo su confesor, se lo prohibió, por su demasiada rigidez y crueldad, además de otros tormentos.

Cuando su madre mandó a Rosa para que trajese una guirnalda de flores sobre su cabeza, la niña le puso a escondidas algunos alfileres, que penetraban las sienas de Santa Rosa¹⁰ una vez que se la puso. El rigor con que atormentaba su cuerpecito, eran realmente escalofriantes, pues se autoagredía con azotes, silicios¹¹ y cadenas. En las noches paseaba con una cruz muy pesada sobre su frágil cuerpecito. Fueron tantas y tan repetidas las mortificaciones y disciplina que Rosa se infligía, que le resultaron llagas crueles, y la pusieron una noche en estado de agonía y al borde de la muerte.

Sus confesores decían que a los 12 años de edad, Rosa había logrado el más alto grado de contemplación unitiva¹² sin perder en toda su vida, la inocencia de la gracia bautismal. Su vocación fue reforzada con la confirmación que le hizo Santo Toribio de Mogrovejo, cuando Rosa apenas frisaba los 12 años de edad.

La vida de Santa Rosa en su niñez, no es una vida excepcional si se tiene en cuenta que muchas niñas y mujeres; buscaban de diversas formas llevar una existencia virtuosa y con el objetivo de lograr ganar la vida y felicidad eterna. Muchas de las mujeres de esta época practicaban el ayuno y estaba claro para ellas que la gula o la glotonería era un pecado mortal, de modo que no era extraño que el ayuno fuera una práctica común y cotidiana de la época. Sin embargo, la rutina de Rosa llegaba a la practica de ejercicios físico- espirituales muy dolorosos, que requerían de una gran fortaleza mística, imposibles de seguir para la mayoría de las mujeres hábidas y ansiosas de santidad. Sin embargo la debilidad del sexo femenino las hacía propensa a caer en el pecado en el menor descuido, y una vez cometido dos o tres veces la falta, la mujer debía

¹⁰ Según Mujica, en 1598, una imagen del Ecce Homo lleva a Rosa a fabricarse una diadema de espinas para emular el sufrimiento de Cristo. Rosa limensis, 2001, p. 373.

¹¹ Al no tenerse mayor referencia de la vida de Rosa, salvo sus cartas y de una supuesta autobiografía perdida, sus biógrafos enfatizan sus penitencias: cada silicio refieren lecturas que sustentan la práctica del silicio, así por ejemplo, su cama de barbaeos conduce a San Francisco de Asis y su corona de espinas a Santa Catalina de Siena. Mujica, Rosa limensis, 2001, p. 365.

¹² Mujica se refiere a las sofisticadas técnicas de contemplación y las experiencias místicas de Rosa, logradas mediante la práctica del recogimiento u oración mental se sitúan dentro de la tradición derivada de Santa Teresa de Jesús y sus tres etapas o periodos de la vía mística: la penitente o purgativa; la iluminativa, centrada en la oración contemplativa, y la unitiva, que culmina con el «desposorio místico» de Rosa (cuando el Niño de la Virgen del Rosario, efigie de Jesús, cobra vida y le pide ser su esposa), o la «transformación total « del Alma en el Amado. Mujica, Rosa limensis, 2001, p. 364.

resignarse en su interior a convivir con su debilidad, aunque siempre defendiendo su vocación por la honradez y la virtud ante los demás.

En consecuencia, Santa Rosa se convierte en una vida arquetípica, más bien diríamos 'ejemplar', una vida santa e ideal de todas las niñas buenas, ideal que no era contraria a la instrucción, ni a las artes femeninas. Sin embargo, para la Iglesia lo resaltante venía a ser la búsqueda de un contacto con Dios a través de dolorosas pruebas, por el cual quedaba desterrada toda impureza carnal, todo pecado espiritual. Convertido su cuerpo y mente en templo sagrado de Dios, incluso la instrucción y las artes femeninas quedan relegadas a un espacio secundario.

Por otra parte, la vida del niño Francisco de Pisco, puede darnos más luces de la concepción eclesial de la niñez, descrita en el testimonio o «manualito» de Fray Francisco de Ochagavía, en memoria de su «niño admirable»¹³, publicado en 1618. Este relato es desde nuestro punto de vista trascendental, si se quiere conocer cual era la imagen, el ideal de niño que preconizaba la Iglesia. Según refiere el fraile Francisco de Ochagavía, en la villa y puerto de San Miguel de Pisco, un vecino pobre y honrado llamado Juan de Soto, casado con María de Carvajal en matrimonio legítimo, pasaron sus vidas inocentes en ayunos y ejercicios de caridad, bendecidos por Dios.

Esta unión tuvo 35 hijos, 32 de todos ellos recibieron el bautismo, «con la gracia de trasladarse a la Gloria a corto plazo»¹⁴. De este número dos de ellos fallecidos; y fue uno llamado Francisco, o el Niño Santo. Desde su nacimiento, Francisco fue protagonista de frecuentes milagros sucedidos en su corta vida. Estos milagros se iniciaron ni bien había salido al mundo del vientre materno, pues cuando pareció que había nacido muerto, resucitó a la vida. Tan extraordinarios acontecimientos, ligados a la vida de Francisco de Asís, motivó se le pusiera el nombre de Francisco.

Dice la historia que a los 10 meses Francisco huye de su casa. Alarmados lo buscaron sus padres y fue hallado, «con admiración» en la Iglesia, adorando de rodillas el Santísimo Sacramento. Su ocupación continua y permanente, era hacer Altares y rezar con toda devoción. Los niños de su edad venían a buscarlo para el juego, y «lo hallaban en la oración». Francisco fue humilde y abstinente,

¹³ Fray Francisco de Ochagavía, «Al niño de Pisco en el Nombre, en el Hábito y en la Humildad». Sin datos de lugar ni imprenta, Sala de Investigación, B. N. P., publicado aproximadamente en 1618.

¹⁴ Es decir, fallecieron a temprana edad. Ya en la República, según M. A. Fuentes, esta costumbre de tomar como gracia la muerte temprana de los niños, seguía practicándose en el siglo XIX, cuando las personas, felicitaban al padre por la muerte del niño, pues decían que éste ya se encontraba con Dios. M. A. Fuentes, Lima, Apuntes históricos, descriptivos, estadísticos y de costumbres. Imp. E. Moreno, Lima, 1925. p. 86.

nunca comía fuera de su casa; y en su hogar se alimentaba tan poco, que «parecía mantenerse de milagro». Sus conversaciones «eran de Dios, o con Dios, siempre».

Al igual que Santa Rosa, Francisco fue un niño tan penitente, que algunas horas de la noche paseaba con la cruz en su hombro, en la sala de su humilde casa. Terminado este ejercicio, salía a realizar el aseo de sus Altares, «cuyos adornos eran su descanso y su recreo».

El niño Francisco siempre fue muy obediente a sus padres; y debido a la fama ganada por su santidad y sometimiento a Dios, se hizo muy famoso. El Arzobispo Bartolomé Lobo Guerrero tuvo conocimiento de la existencia del niño Francisco, por lo que buscaría diversas maneras de llevarlo y conservarlo en su palacio. Aquí puede percibirse sin mayor dificultad cuales eran los motivos para que el Arzobispo tuviera dichas intenciones, que sin duda son parte de una política de la Iglesia de aquellos tiempos. No solo se trataba de una institución urgida de vidas santas para santificarse ella misma ante los excesos que cometían en el proceso de evangelización. Entonces era más importante la legitimación y robustecimiento de la autoridad religiosa ante los fieles. Por tanto, los milagros cumplieron y jugaron un papel trascendental en la sociedad colonial. Por consiguiente, la Iglesia buscaba controlar a quien realizaba los milagros, como en este caso el niño Francisco.

Entonces, los milagros como fenómeno «real» y manifestación divina, ayudarían en la tarea de precisar el carácter de la sociedad colonial, por lo menos permitirían definir con mayor claridad la dimensión política de la Iglesia, al margen de valores como la piedad y la bondad enfatizados por ellos mismos como su principio definitorio. En el caso del niño Francisco, siendo un niño santo, su valor radica en ser instrumento de Dios y manifestación viva y contundente de su poder, que al ingresar e integrarse con los miembros de una institución cuestionada, transmite dicho poder y la revitaliza ante la vista de la feligresía colonial.

Del mismo modo, el padre del niño Francisco, también era consciente del poder que tenía su hijo, de ahí que, tomando un concepto de Mouse, se puede colegir la existencia de una relación inversa, pues entre los dos, padre e hijo, los roles pueden llegar a invertirse, haciendo que al igual que el arzobispo, también el padre necesite o dependa del niño. Ello sucede cuando siendo ya más que notorio la intención del Arzobispo de llevárselo a su palacio, ante este hecho el padre se muestra triste y preocupado, a lo que el niño adivina la causa, y le consuela diciéndole que no se va a separar de él y siempre lo acompañará. Entonces se invierten las posiciones, pues vemos a un niño que consuela a su padre como si fuera en realidad su hijo.

En esta historia la muerte de Francisco, prevista por el propio Angelito, es una de las escenas más sugestivas y conmovedoras que pudiera imaginarse, digna de un análisis no sólo de carácter histórico, sino literario, pues la despedida del niño, de su padre y del mundo no acarrea ninguna lágrima, salvo el de la madre. Antes de espirar dulcemente se despidió de su padre y este serafín murió en sus brazos, el 4 de octubre de 1618, a los 4 años y 3 meses de edad.

Tras su muerte, acudieron al traslado de su cuerpo mucha gente de la plebe, pero sobre todo un gran número de autoridades eclesiásticas, entre ellas el arzobispo Lobo Guerrero, quien tanto había buscado retener al niño en su palacio, sin conseguirlo finalmente. Se resolvió que el cuerpo se depositara en el Convento de Santa Clara, «cuyas hijas vieron tantos portentos»¹⁵ cuando Francisco estaba en vida. La plebe y las autoridades trataron de arrebatarse de alguna manera el poder milagroso que Francisco emanaba de su ser, es por ello, que unos robaron las flores que lo adornaban, otros lo despojaron de su ropa, hasta dejarlo desnudo. Luego que las religiosas recibieran el cuerpo, lo vistieron y tocaron sus pies y manos con rosquetes, bizcochos y «varias colaciones», que después fueron utilizados en los hospitales como «remedio de males desesperados». Concluyendo los oficios fúnebres y religiosos, las monjas entregaron a la clerecía, el cuerpo del Angelito ricamente aliñado.

El niño Francisco, admirado en extremo por las autoridades de la Iglesia¹⁶, es el niño colonial en quien la Iglesia vio un ser ideal extraordinario y sin embargo fue un niño real, en una sociedad donde también los milagros eran «reales» y hasta frecuentes si se trataba de personas consagradas a servir y rendir el culto y pleitesía cristiana a Dios y a la Iglesia. ¿Qué podía estimular y conducir más a la vida religiosa, a una vida honesta, fiel y virtuosa que tener en delante la praxis y resultado de la santidad, corroborada su aprobación y elección divina a través de los milagros? Sólo con observar y contemplar a ese niño Francisco procedente de un hogar humilde, muchas personas habrían sentido la influencia y el poder de mirar su pasado y arrepentirse de sus pecados, con la sentida promesa de enderezar su camino por la senda del cristianismo.

De esta manera, también se reforzaba la imagen o idea de un Dios, de santos y niños ángeles vigilantes, tan ilustrativo para la gente común y corriente. Estas imágenes se perciben por la actitud y posición ocupada de aquellos seres en las

¹⁵ Uno de los varios portentos referidos en esta fuente es la elevación del niño en el aire durante una misa. «traveseando con las manecitas, como que quería aprehender alguna cosa con ellas, y preguntáronle después del rapto si eran ángeles, respondió. Muchos y muy hermosos...¿vosotros no tenéis ojos? ¿Por qué no miráis como yo?...»

¹⁶ Esta admiración es inevitable compararla a las conductas pecaminosas de los sacerdotes, que eran «cosa pública y notoria», las vidas «tan licenciosas» de los frailes, o desempeños cuestionables de altas autoridades eclesiásticas como Lobo Guerrero. Las denuncias están en diversos autores como Amedé Frézier, en *El Perú visto por viajeros*. Estuardo Núñez compilador. Biblioteca Peruana, I, Lima, PEISA, 1973. p. 15.

pinturas coloniales, que siempre están observando desde arriba al noble personaje, con mirada de aprobación y complacencia. Esta vigilancia plasmada en la pintura se extendía a la vida cotidiana de cada individuo en la ciudad. Por ello, no podía ser angelizado el niño indígena y, menos el niño de raza negra, pues, ello significaba subvertir una imagen oficial, reflejo de un orden social establecido y basado en lo arbitrario e injusto, pero que era presentada como legítima y verdadera.

Al igual que en Santa Rosa, aquí también con el niño Francisco se expresa la cualidad y trascendencia del azote, del castigo y del flagelo, que como en Jesús, se le da función purificadora y rectora. El azote exigía aceptar el dolor y a través de ella llegar a la pureza del cuerpo y la mente, vaciar el contenido pecaminoso de las dos dimensiones, para recibir o llenarla con el licor y el verbo sagrado de Cristo, dando como resultado el éxtasis, el estado místico, la conexión con Dios en el paraíso terrenal.

La corta vida de Francisco, mostrada en sus párrafos más importantes, refleja el esquema mental popular, la cultura popular, la mentalidad colectiva y las representaciones sociales de la ciudad de la Lima colonial. Pero hagamos una advertencia. ¡Cuánto hubieran querido los príncipes de la Iglesia que, como Francisco, fueran miles los niños que dedicaran a Dios, su vida y contemplación, su oración y silencio!, y que todas las demás cosas de la vida estuvieran supeditadas a lo primero, sin dejar de lado las virtudes de todo niño, como la obediencia a sus padres y personas mayores. Y por otro lado, ¿cuántos frailes de la Iglesia estaban dispuestos a seguir el ejemplo de Francisco y buscar el encuentro con Dios?

Los niños catequistas durante la Colonia

La Iglesia en la época de la Colonia consideró imprescindible e indispensable evangelizar en las prácticas religiosas a los indígenas porque consideraba que las creencias de éste gran sector poblacional eran contrarias a los mandamientos cristianos; es por ello, que impulsó la cristianización de los mismos. La cristianización requería una previa instrucción que le permitiera al indígena poder leer el catecismo, pero las dificultades en el idioma, la reticencia y resistencia nativa, entre otras causas, obligó a que muchas veces la catequización fuera sólo verbalmente. Los obstáculos e intereses puestos en juego en aquellos tiempos, derivan en una instrucción basada en el catecismo y la doctrina cristiana.

Al respecto el tercer Concilio, cuando se refiere a la escuela de los muchachos indios, en el Capítulo 43 dice lo siguiente: «Tengan por muy encomendadas las

escuelas de los muchachos los curas de indios, y en ellas se enseñen a leer y escribir y lo demás, y principalmente a entender y hablar nuestra lengua española. Y miren los curas que con ocasión de la escuela no se aprovechen del servicio y trabajo de los muchachos, ni les envíen a traer hierba o leña, pues encargan en esto sus conciencias con obligación de restituir. Enseñen también la doctrina cristiana¹⁷ a los niños y niñas y no los ocupen en sus aprovechamientos, más despídanlos temprano para que vayan a sus casas y sirvan y ayuden a sus padres, a los cuales guarden respeto y obediencia»¹⁸.

Según Armas¹⁹, los niños recibieron una instrucción religiosa basada en la formación cívica y cristiana; y más intensa fue la educación que recibieron los adultos, más aún cuando llegaron los integrantes de la Compañía de Jesús a la ciudad de los Reyes. El catecismo se convirtió en el instrumento principal de esta formidable catequesis, además de diversos medios que se aplicaron para lograr una rápida conversión al cristianismo: canciones, diálogos, etc. Utilizaron premios consistentes en el regalo de imágenes, para estimular el aprendizaje de los niños más aplicados. Esta forma de actuar de la Iglesia era de entera satisfacción de los padres, quienes se preocupaban por el acercamiento de sus hijos a esta nueva doctrina.

Asimismo, los hijos de los nobles indígenas, recibieron especial atención de parte de las autoridades reales, por su obvia importancia en la comunidad indígena. Por ejemplo, el primer obispo del Perú, Fray Vicente Valverde; y el propio gobernador Francisco Pizarro expresaron por escrito la necesidad de que junto a la iglesia existiera una casa grande o escuela donde los hijos de los caciques sean educados y enseñados en la fe y costumbres cristianas²⁰ por los religiosos.

La Real Cédula de 3 de noviembre de 1536, manda fundar en el Perú, una casa para la instrucción de los hijos de caciques e indios principales; y otras disposiciones posteriores irán en el mismo sentido. Al respecto Fernando de Armas Medina, sostiene que la difusión de estos embrionarios centros de enseñanza en el Perú, quita a los religiosos aquella exclusividad que en los primeros años tenían sobre la educación de los hijos de los principales. La obligación de la educación se amplía a cualquier doctrinario regular o secular, y más aún,

¹⁷ Debe recordarse que las escuelas de doctrina conforma un grupo aparte de las de misiones. Los primeros eran regentados sobre todo por clérigos, los otros por frailes. Dos órdenes destacaron en las misiones, los franciscanos y los jesuitas, quienes se internaron en la selva y ceja de montaña.

¹⁸ Bartra, Tercer Concilio, 1982, p. 80.

¹⁹ Fernando de Armas Medina, Cristianización del Perú, ver p. 281-291. También afirma que existían escuelas en todos los pueblos del Virreinato, donde junto, a una educación cívica y una enseñanza de las primeras letras, los escolares recibían una intensa instrucción cristiana. No cabe duda de lo último, sobre todo en Lima.

²⁰ Armas Medina abunda en documentos vistos en el Archivo General de Indias en las que estos personajes y otros vieron importante la instrucción de los niños indígenas. Ver p. 281-289.

cuando los incipientes colegios se diseminan por todo el territorio, abriendo sus puertas a los niños de las clases inferiores. Este proceso se da siempre con especial solicitud de aquellos jóvenes pertenecientes a las clases más elevadas de la sociedad colonial.

Este proyecto de la fundación de casas de instrucción cobra gran impulso con el Gobierno del Virrey Toledo, quien prevé erigir dos colegios, una en el Cuzco y otra en Lima. El gobierno de Toledo tampoco pudo concretar estos colegios, por la prioridad que alcanzó en aquel momento histórico la creación de la Universidad de Lima y un colegio dentro de ella. Este colegio, al comienzo trató de realizar la función proyectada por los gobernantes, pero en este proceso los padres de la Compañía de Jesús pensaron en fundar varios colegios de caciques, y recién en 1583 logran fundar uno en la doctrina de Juli; y el otro en el Cercado de Lima, a inicios del siglo XVII, contando para este propósito con el apoyo del Virrey Príncipe de Esquilache. En este colegio se impuso la formación jesuita a los pocos alumnos que eran procedentes de diversas provincias.

Medina también se refiere a la destacada actuación de los niños catequistas, luego que los primeros franciscanos los catequizaran para que fuesen auxiliares en la tarea de la cristianización. Así por ejemplo, un misionero iba de pueblo en pueblo (en Cajamarca), acompañado de 50 muchachos, que rezaban en alta voz las oraciones y la doctrina cristiana, lo cual estimulaba a los numerosos catecúmenos a recibir el bautismo. En ese contexto pronto los pequeños catequistas estaban en condiciones de rezar la doctrina sin la presencia de los doctrineros, lo cual acepta el Arzobispo de Lima en 1545 y se repiten en los años posteriores en las constituciones conciliares, diocesanas y ordenanzas civiles. Este procedimiento fue adoptado por los mismos jesuitas.

Armas destaca el celo y ejemplo que mostraron los niños catequistas que a pesar de su corta edad, de 9 o 7 años, al llamado de la campana, reunían a los muchachos del barrio, a quienes les enseñaban la doctrina, cantando y exhortando con palabras oídas del Padre. He aquí una de las principales razones para comprender la especial atención generada en las autoridades políticas y religiosas por favorecer a los niños catequistas.

Un juguete para niños: el rigor y la palmeta

Sabido es que en la escuela de aquella época, el rigor y la palmeta eran cosa común; y nos quedan algunas interrogantes con respecto al preceptor o ayo. En el presente caso contamos con una fuente notable, un curso imprescindible para el estudiante era el Latín, idioma que presentaba serias dificultades para

su aprendizaje, que para muchos llegaba a ser sufrible, una tortura, tal como lo señala Esteban de Orellana, en su Instrucción de la lengua latina²¹, publicada en 1759.

Este manual de gramática es notable por su prólogo o disertación, pues en ella ofrece el texto como «un juguete para niños», cuyo principal mérito es enseñarles lo que tan arduo es, y tan útil, «por juguete». Ya Macera había llamado la atención sobre este texto, y es que efectivamente, Orellana es un autor muy sugerente; se pregunta cómo de tantos niños que estudian gramática, son tan pocos los que saben el latín al cabo de 5 o 7 años. ¿Cuál es la causa de este pobre resultado? Orellana acusa el método de la enseñanza, cuestiona la gramática misma, al señalar que ninguna lengua se aprende por oído, sino por uso. Peor aún, sucede que el niño, al no entender el latín, llega a aborrecerlo, y si logra entenderlo, al salir de la escuela no tiene donde usarlo, por lo que se cae en un círculo vicioso e inaceptable.

En el aula, se condena al niño a hablar lo que no sabe y azotarlo por lo mismo. El espacio del niño se convierte en un mundo donde todo es oscuridad, peligro y miedo. En este ambiente totalmente adverso empujado por las dificultades externas del curso, comete disparates para «llevar azotes», y eso es lo que cualquiera ha pasado por su niñez. Al señalar las nefastas consecuencias de este sistema de enseñanza, el autor demuestra plena conciencia del magro desempeño cumplido por el preceptor, pero llega a más, que es la de lograr el grado de empatía que admira Mouse, pues se mueve en la dimensión psicológica del niño, se ubica dentro de él y reclama que se acostumbre a los niños estar sentado por horas, «en contra de su naturaleza», enredar su poco raciocinio en empresas metafísicas, enseñarles a ser tímidos y desconfiados por la continua incertidumbre sufrida en cada palabra que escriben, con el miedo inevitable a ser castigados.

¿Qué debía cambiar entonces? ¿Cómo enseñarles? A esto responde Orellana, afirmando que el halago y afabilidad son el medio más eficaz que se contraponen, allí donde «el rigor es estorbo». No se trata por tanto de que el maestro pierda autoridad y olvide el castigo, lo que se desea es que no se eche mano de estos medios, sino cuando ya no haya otro recurso que tomar; y entonces sea por culpa conocida, y no por defectos naturales a la tierna edad. Que el niño juegue, enrede, no entienda o ría, no merece pena, basta una advertencia, y otra si prosigue. ¿Y cuándo se podrá azotar a un niño? Por lo regular, nunca, porque

²¹ Instrucción de la lengua latina o arte de adquirirla por la traducción de los autores compuesta para la particular enseñanza de unos niños. Por don Esteban de Orellana. Parte Primera en que se persuade la preferencia de este método y se propone el modo de reglarlo. Lima, Oficina de los Niños Huérfanos, 1759. Orellana también publicó Lugares Selectos de los autores latinos, en Lima, 1759.

«la inocencia no puede ser castigada». Sólo la tenacidad infantil en no ejecutar lo que se le manda o en hacer lo que se le prohíbe, es culpa que si merece pena.

Aconseja excitar su curiosidad, tenerlos alegres, premiar sus aciertos, disculpar sus yerros, no hacerles muchas preguntas, inducirles con sagacidad a la respuesta, no presionarles a pensar mucho, «porque esta edad no es de pensar, sino de oír, tomar de memoria e imitar». Al criticar el duro tratamiento de los niños en la escuela, Orellana demuestra un pensamiento no convencional (pero compartido por varios otros colegas), pues la mayoría de los profesores no compartiría ni practicaría estas recomendaciones. Estas ideas no eran, ni mucho menos, adelantadas a la época, ni cimentadas en sólidas bases de reflexión filosófica, salvo algunos clásicos como San Agustín. Es evidente que el sustento de sus ideas deriva en gran parte de la experiencia de haber enseñado el latín, experiencia personal que lo diferencia de otros, y sobre todo de su indudable amor a los niños y la plena conciencia de las dificultades que atravesaba el mismo en su aprendizaje.

Orellana refleja esta experiencia de que los niños venían a ser las reales víctimas del desconocimiento adulto, y que desencadena sobre ellos su crueldad. Reconoció en este campo todos los temores y daños cometidos contra el niño y no dudó en condenar a los directos responsables de esto, el ayo y el sistema mismo. Orellana representa sin duda a *muchos* profesores que en la experiencia diaria de enseñar un curso como el latín y reparar en la dificultad que les significaba tal curso a los niños, examinó las causas y creyó encontrarlas no en el mundo del niño, sino en la del ayo.

La legislación sobre la Infancia

Al abordar la legislación sobre la infancia durante la Colonia, descubrimos que es el resultado de la recopilación de Leyes de Indias, y es el producto del trabajo conjunto de varios magistrados²², cuyos esfuerzos culminaron en 1680, cuando fue promulgada la recopilación y comenzó a regir como cuerpo orgánico en 1681. De los 9 libros que comprende esta recopilación, nos interesa especialmente el primero, el sexto y el séptimo.

El Libro Primero, con 25 títulos, trata de cuestiones religiosas o eclesiásticas. Allí se afirma la importancia de la conversión de los indios al cristianismo; y la asignación como meta principal de los funcionarios y magistrados, la extirpa-

²² En este proceso participan Diego de Zorrilla y Rodrigo de Aguiar y Acuña, los juristas Antonio de León Pinelo y Juan de Solórzano Pereira. Aunque Pinelo reunió más de 10 mil leyes, la recopilación incluyó solo 6 377, distribuidas en 218 títulos, pertenecientes a 9 libros.

ción de idolatrías y el cumplimiento de los preceptos cristianos. Se dan disposiciones sobre permisos para fundaciones de catedrales y parroquias, recomendaciones para que los religiosos no se entrometan en cosas del gobierno²³. Además prohíbe la entrada de sacerdotes extranjeros, al régimen de monasterios y conventos, hospicios y recogimientos de huérfanos, hospitales y cofradías, etc. Esto último correspondería, según Basadre, a la hoy llamada Asistencia Social.

El Libro Sexto se caracteriza por lo que Basadre ha llamado el Derecho Social dado por España a nuestra América, donde se propugnan una serie de obligaciones y mecanismos que buscaban generar un trato cristiano y corrector de los súbditos indígenas. Así por ejemplo, encontramos leyes que prohíben el trabajo de menores de 18 años en cualquier caso, y el de los mayores cuando son trabajos rudos; fijan las horas de trabajo, reducidas a 8 horas en el caso de las fortificaciones y fábricas. Fijan el límite mínimo y la forma de salario, defendiendo la salud de los trabajadores; ordenando la asistencia en caso de accidente y reprimiendo con severidad el alcoholismo.

La infancia inédita e invisibilizada

En esta etapa del largo período colonial a fines del siglo XVIII (1781), sale publicado un documento llamado: El Celo Sacerdotal para con los niños no nacidos²⁴, dedicado por el padre Francisco González Laguna a los Obispos y Arzobispos de América. Este clérigo al dirigirse a la jerarquía eclesiástica de aquella época en la «solemne apelación que el sentimiento de mi alma hace al tribunal», y cuyo objetivo era cuando de la infancia se trataba «el amparo de una causa que clama por su mayor atención. Se preocupa sobre manera por los tiernos infantes, que peligran en el seno materno, y sin razón se les priva del sacramento de su Regeneración, y de la vida temporal que pudiere conservárseles»²⁵.

En suma, El Celo Sacerdotal trata del «justo sentimiento de la Iglesia por la pérdida de los niños que se malogran: y cuanto deben aliviarla los sacerdotes». La falta de observación y conocimiento, principalmente en los sacerdotes, ha sido hasta aquí, dice González, la primera razón de las pérdidas de las almas infantiles y nunca podrá en toda su extensión evitarse, «si los señores obispos

²³ Justamente, la ley 1 del título VI de este libro, dispone que pertenece al Rey y a su Real Corona el patronazgo de todas las Indias, por el hecho del descubrimiento y la colonización, así como por las concesiones hechas en las bulas de los Sumos Pontífices, sobre todo las 3 Bulas otorgadas por el Papa Alejandro VI en 1493, concediendo a los Reyes de Castilla una parte de las tierras de Indias y la otra parte a los Reyes de Portugal («Cedulario» de Vasco de Puga, tomo XVI, pp. 359-60).

²⁴ El Celo Sacerdotal para con los niños no nacidos. Por el P. Francisco González Laguna de los Clérigos Regulares Ministro de los Enfermos. Se dedica a los obispos y arzobispos de los reinos de la América. Imprenta de los Niños Expósitos, Lima, 1781.

²⁵ Refiere que en Buenos Aires, un cura, ante los ataques de los indios rebeldes que cortaban el vientre de los mujeres embarazadas, procedió al bautizo, en medio de la sangre de ellos, muriendo en ese acto.

lo cubren con su protección». Para ocurrir al remedio de los niños no nacidos, es necesario persuadirles a esta verdad: «el que muere sin bautismo se condena a las penas eternas del infierno». Por consiguiente, deben los párrocos declarar contra el aborto y tomar precauciones para evitarlo. «La vulgar y falsa creencia de que los niños que mueren sin bautizar no tienen en la eternidad; pena ni gloria, es como se dijo lo que quita el horror, para los abortos voluntarios y se dispone para los involuntarios. Deben decirles que el aborto voluntario es un homicidio verdaderamente alevoso e indigno de la comunidad eclesiástica»²⁶.

Es por ello, que en la comunidad eclesiástica se preocupan mucho por el interés de los párvulos; y por tanto, defienden el provecho de la operación cesárea en las preñadas difuntas y, cómo deben promoverla los párrocos y sacerdotes. En consecuencia, toda persona racional estaba obligada según sus fuerzas a hacer la operación cesárea, más la que fuere hábil, y a falta de estos, el párroco o sacerdote tenía la obligación moral y cristiana de intervenir para hacer esta cesárea. Tenían la creencia que la animación de los fetos se hace en el instante de la concepción; y se deben bautizar los abortivos aunque sean éstos de muy pocos días.

Asimismo, hacían hincapié que: «Los catecismos comunes no deben tomarse por regla en el punto del Limbo de los niños; sino los que se conforman con la Escritura y la Tradición según lo expuesto», dice el autor, sin dudar en atacar ciertos catecismos: «los que más han contribuido en estos últimos tiempos a extender la doctrina opuesta, son los catecismos de Astete, Ripalda y Reynoso. Estos personajes, sin otra misión, sin más autoridad pública, sin otra recomendación que la que ellos llevan consigo mismos, se han hecho los instrumentos de la enseñanza popular, y persuadido al común de las gentes este falso dogma, que incautamente abrazaron en el estudio de su teología»²⁷.

Entonces, la importancia del bautismo, no solo para los niños sobrevivientes, sino también para los niños que han muerto sin ella, correspondía al sacerdote realizar el acto bautismal, evitando la pérdida del alma del niño. Así, entre varios ejemplos, se cita el caso ocurrido en Lima en 1709, cuando nació un niño bicípite o de 2 cabezas, «y hecha la consulta prescrita, no respondió el prelado para su bautismo hasta los 4 días cumplidos, en que padeció gravísimo riesgo de morir». Al hablar de los abortos voluntarios, señala como una de las principales causas, la falta de inclusas, y respecto a la de Lima virreinal y cristiana,

²⁶ González, Op. Cit. P. 168.

²⁷ González, Op. Cit. P. 50.

afirmando que «su presente situación es baldón de nuestra naturaleza, de nuestra religión y de nuestra Patria²⁸».

Por otra parte, exhorta a los padres de familia «que al paso que celen las caídas de sus hijas, supriman el castigo», ya que las reacciones de la embarazada ante el temor del castigo paterno podían ser fatales. Cita el caso de una niña, «de las que se llaman de recato», quien concibió en un desliz, cuyo efecto disimuló 8 meses, y de solo oír la voz de su padre, en ocasión muy crítica, «abortó de contado, se suspendieron los loquios, se atabardilló y murió».

Del mismo modo, la práctica social de aquella época era de que cuando la madre no puede dar de lactar al niño, por motivos poderosos, es necesario un gran cuidado en la elección de la Nutris²⁹. Esta ha de estar sana y bien complexionada, de leche gastada o delgada y que tenga el pezón pequeño. Esta última circunstancia, conduce mucho a la mejor nutrición, porque el infante chupa con facilidad y gusto, lo que no sucede cuando es tosco y grueso. También creían que de la leche mantecosa y gruesa vienen las alferecías³⁰, «del que vemos tan acosados los niños». Otra característica que se exigía era que sea cariñosa y prudente, para que con agrado le administre los pechos. Que no le corten la función antes que esté satisfecho por que será preciso repetirla antes de que esté digerida la primera leche, de la que provienen indigestiones muy peligrosas. Sobre todo que lo acostumbren a mamar en determinados tiempos, «con lo que no tendrá el llanto por argumento de necesidad».

Otra exigencia era que no sea glotona, ni destemplada, y mucho menos lujuriosa. Además creían que el exceso y diferencia de manjares engendra humores nocivos, encrudecen el estómago y debilitan el calor natural. El dulce en demasía produce abundancia de cólera y damnifica la leche, lo que sucede también con las frutas excesivas, y más si son ácidas e indigestas. Entonces la recomendación era que se sujete a un alimento sólido, substancioso, lo más sencillo que pueda tomarse; porque las especerías, picantes y otros condimentos vehementes, matan. Además, que aquel se proporcione en tres tiempos, y nada más; por la mañana, al medio día y en la noche con la bebida correspondiente, por que el agua repetida fuera de estas ocasiones engendra muchos humores crudos y acuosos, y la leche se deteriora. También decían que la luj-

²⁸ «Por la desarreglada administración anterior, dice Laguna, se halla atajada de rentas, ruinosa y aun sin una puerta decente y proporcionada, donde se puedan y libremente y a cualquier hora dejar con seguridad los Infantes».

²⁹ ¿Cuándo se produce la fama de que las negras son buenas amas de leche? Según el texto y otros que iremos mencionando, existía una marcada predilección por las amas de leche de raza negra. Evidentemente, esa fama no indica de que realmente eran mejores amas que las de cualquier otra raza. Ver la referencia de esta obra de González Laguna, que hace Manuel Muñiz A.: «La medicina legal en el Perú, datos para su historia». En «La crónica Médica» de Lima, año III, n 31 (31 de julio de 1886), p. 256 y n. 32 (31 de agosto de 1886), p. 302.

³⁰ Enfermedad de la infancia caracterizada por convulsiones y pérdida del conocimiento.

ria perjudica a la nutrición; y si la mujer contrae algún embarazo, ésta contribuye a la extinción del feto.

Denuncia indignado el abandono a brazos mercenarios de los tiernos infantes, y dice que «por cálculo racional, perece en esta capital más de una tercera parte de crías de la gente distinguida». Señala qué causas son legítimas para evadir la lactancia, del que hacen mención los doctores. Primero: si la madre padece de alguna enfermedad contagiosa, que pueda trascender al hijo. Segundo: si es tan débil de complexión, que con el alimento del infante desfallezca demasiado, con riesgo conocido de su salud. Tercero: cuando por muerte del padre «celebra la madre segundo tálamo».

Recomienda que las obstetras, comadronas o parteras, deben ser instruidas, examinadas, aprobadas, juramentadas en suficiente número; y excluidas del oficio bajo graves penas, las que no lo fueren. «En nuestro país no creo que falten algunas idóneas, pero sabemos que son muy pocas, y muchísimas las que se hallan dedicadas a partear, sin más querer por este ejercicio pasar la vida. Con haber parido una mujer 5 o 6 hijos ya se contempla con toda la ciencia que demanda el arte; y con armarse de una silla y par de buenas bolsas llenas de reliquias o de cosa que lo parezca, ya pueden entrar en cualquier casa, sin recelar que duden de su destreza y habilidad. Para el mejor logro corporal y espiritual de los niños no nacidos, es necesario que haya comadres hábiles en su oficio y propone el medio de crearlos»³¹.

Estas, cuando el parto viene irregular o los conductos no están muy francos, laceran y rompen sin consideración; y viendo el daño, se retiran con pretexto de que las llaman en otra parte, y dejan perecer a las desdichadas. Tal acaba de suceder con una de ellas, asistiendo a una pobre: se consumió sus fuerzas intempestivamente, y habiendo roto una de las entrañas por esforzar el parto, la dejó en abandono 6 días que le duró la batalla con las últimas ansias, sin haber podido lograrse ni aun el alma del feto. «No sabemos si la indolencia, o la natural blandura de nuestras gentes da más libertad a estas intrusas; porque nadie se queja, nadie las acusa y ellas siguen».

Deben instruirse en el arte y para ello prescribirles una cartilla o tratado breve, y señalarles un cirujano hábil que cuide de su instrucción. Este les enseñaría cuando hay peligro o no de que el niño muera al tiempo de nacer, a fin de bautizarlo; y el modo de administrar el bautismo con la esponja o con una jeringa recta o curva, según lo requiera el caso. Otra técnica a enseñar era el modo de hacer

³¹ González, *El celo...*, Cap. XVI, P. 27.

volver a los niños que aparecen muertos por alguna asfixia. Además, los remedios que deben darse a un niño, para que arroje el meconio o heces detenidas.

Cabe resaltar el bando del virrey de Jáuregui, que está inserto en la obra de Laguna³² cuando refiere la consulta del fiscal, a quien le ha llegado a sus manos la obra. Por ello, el virrey expide el decreto del 25 de septiembre de 1781, para que «se ponga en práctica la operación llamado parto cesáreo, promovida nuevamente por el R. P. Laguna». En dicho bando, el virrey afirma hallarse bien informado «del desprecio con que hasta aquí se ha mirado la causa de los Infantes inéditos», omitiendo la expresada operación en las difuntas madres, y resistiéndola con obstinación, no sólo sus deudos y parientes, sino también los cirujanos, barberos y obstetras, que en algunos casos han sido llamados, por el errado concepto de que aquellos niños, no están animados, o de que se hallaran muertos, y lo que es más cierto con que la ignorancia de los más ha mirado una operación tan útil y necesaria, excusándose a ella con frívolos y maliciosos pretextos; enterado asimismo de la facilidad con que tales facultativos recetan y administran a las madres medicamentos abortivos y que si estos producen su efecto, se arrojan los fetos sin reconocerlos ni procurarles la vida que en muchas ocasiones pudiera fomentárseles».

De la Colonia a la nueva República

En este período de transición el niño es definido por descarte y de manera significativa, entre 1726 y 1737, (Diccionario de la Lengua Castellana³³) como «el niño pequeño que *no* tiene edad para hablar». Esta concepción se aplica a todos los que no han llegado a los 7 años de edad, reconociendo que tienen un «común modo de hablar» y pocas experiencias, que obran con poca reflexión y «se suele usar por desprecio» cuando se refieren a la infancia. La palabra el párvulo se emplea metafóricamente, cuando se refiere al inocente, que sabe poco y es fácil de engañar. Predomina el concepto de la minoridad, que se extiende desde la niñez hasta la edad juvenil. En el Perú de este período, se considera «menor» hasta la edad de 21 años, para luego ingresar a la otra etapa de la vida, la «mayoría» de edad, que permite a la persona acceder a los derechos y obligaciones establecidos por ley.

³² El bando del virrey de Jáuregui, inserto en la obra de Laguna.

³³ dice: «por cuanto el señor fiscal ha presentado en este Superior Gobierno la consulta del tenor siguiente: «Excmo. Señor. El fiscal dice ha llegado a sus manos una obra que titula el Zelo sacerdotal...su Autor el R. P. Ex Prov. F. González Laguna, de los clérigos regulares de la Buena Muerte, en que trata de diversas materias, que miran a la felicidad eterna de los niños encerrados en el vientre de sus madres, que no pueden recibir el santo sacramento del bautismo, por el ningún uso que tiene en estas partes la operación cesárea. En cuya virtud he tenido por conveniente expedir el decreto siguiente: Lima, 25 de septiembre de 1781. En atención a lo que representa el señor fiscal en su anterior consulta., se ponga en práctica la operación llamado parto cesáreo, promovida nuevamente por el R. P. Laguna, en una obra Zelo...».

Ese desprecio implícito en el uso de la palabra niño será reemplazada por otra más progresista, gracias a la influencia de autores como Rousseau. Es así cómo a fines del siglo XVIII se había publicado en España un periódico para niños, titulada *Gaceta de los Niños*³⁴. Dicha gaceta reflejaba la difusión y efecto de las nuevas ideas acerca de la instrucción de los niños, sobre todo de la intensa labor desplegada por numerosos «sabios» o «maestros», a favor de los niños. Todo ello sucedió a pesar de las guerras y las dificultades económicas de aquella época.

También cabe precisar que algunos años antes (1792), Lima contenía dentro de sus muros a 52,627 personas³⁵. Un empadronamiento hecho bajo el gobierno del virrey Avilés, arroja una población de 30,581 personas de color, compuesta de sirvientes libres, artesanos y 12,349 esclavos. Los 18,232 restantes formaban parte de la «gran gavilla de vagos», «abundante y siempre dañosa en esta capital, donde es tan fácil subsistir sin tener ocupación alguna».

En este contexto, los españoles se dedican al comercio, al Estado eclesiástico, militar, la política y Real Hacienda, a ser abogados, médicos y escribanos. Por otra parte, los indios se dedican a las artes mecánicas, la agricultura y en general a los trabajos rudos, aunque Lequanda reconoce que son menos delincuentes que las demás castas inferiores. Los negros y mulatos libres son «gente despierta», que hacen de zapateros, barberos y otros oficios. Entonces lamenta el funcionario que el hijo de un artesano no quiera seguir la carrera de su padre. El profesor de Medicina pocas veces inclina al hijo a esta útil aplicación, sucede lo mismo con el escribano, el piloto, boticario, cirujano y otros. En las artes liberales y mecánicas sucede igual: el platero aunque tenga varios hijos, ninguno sigue el ejercicio de su padre, igual el carpintero, barbero, albañil, sastre, zapatero, lo cual «contribuye al atraso y a la falta de aprendices».

Asimismo, durante la nueva república las mujeres españolas viven al asilo y protección de los maridos, padres y parientes³⁶, mientras que el resto de las mujeres honestas procuran sostenerse de la costura, venta de mercancías y otras tareas, (mucho de los ejercicios sedentarios propia de las mujeres estaban en manos de los hombres), siendo el mayor número sostenidas por la piedad, ya

³⁴ Diccionario de la Lengua Castellana compuesta por la Real Academia Española, Tomo I, que contiene las letras A y B, Madrid, 1726-1737. Según esta, la expresión «al niño y al mulo en el culo» es un refrán que enseña que el castigo se debe ejecutar del modo y cautela que sea escarmiento y no daño. Un referente es Solórzano y Pereira, (Política Indiana, libro 3, Cap. 6).

³⁵ *Gazeta de los Niños*, o principios generales de moral, ciencias y artes, acomodados a la inteligencia de la primera edad por Bernabé, D. Joseph y D., Año Primero, Madrid, 1798. De este año primero, la publicación contiene XI números o «periódicos», llamado así por los propios autores, con 395 páginas.

³⁶ Según el Discurso sobre el destino que debe darse a la gente vaga que tiene Lima, escrito por J. Ignacio de Lequanda, Ministro Principal de la Real Hacienda, en *Mercurio Peruano de Historia, Literatura y noticias públicas que da a luz la Sociedad Académica de Amantes de Lima* y en su nombre, D. Jacinto Calero y Moreira, Imprenta Real de los Niños Expósitos, N° 326, 16 de febrero de 1794.

en conventos o en casas, si bien la reclusión de las mujeres «contribuye a conservar las buenas costumbres» pero existe un grueso sector que vive del asistencialismo y el pietismo de aquella época.

Por otra parte, en la República se arrastra como si fuese un pesado lastre una serie de problemas más domésticos, por ejemplo cuando se trata de resolver éstos, el español rehúsa el servicio doméstico, toma esta actitud para no parearse con el negro y el mulato, que era considerada clase ínfima y baja. El español adora el esplendor y la opulencia, mientras que el indio por inculto es considerado frugal y «arcaico». En cambio el negro y las demás castas pretenden imitar las formas de vida de la clase dominante, por ejemplo en el uso de los trajes y ornatos. Dado que se ha perdido la opulencia de antes, ha quedado la costumbre de continuar con éstas prácticas y «desarraigar aquella, es como todos los vicios, muy difícil» de conseguirlo.

En cambio, las indias, negras, mestizas y mulatas, libres o esclavas, tenían por ejercicio además del doméstico, el de lavanderas, regatonas, cocineras, sirvientes, etc., que protegidas de las casas en que nacieron y sirvieron, alcanzan el estar sostenidas de la piedad y del cariño con alguna mayor estimación que las esclavas. En medio de esta situación las españolas honradas, son «la parte que más padece y tolera en el punto de la necesidad o indigencia». Lequanda ve necesario la separación laboral entre hombres y mujeres. Así, en la fábrica de cigarros podrían ocupar a ellas o sus mismas criadas, que «regularmente están ociosas». Los trabajos y ejercicios de los cordoneros, flechadores y otros están en manos de indios robustos, pero estas labores también podrían hacerlo las señoras honradas, «tal como se da en Europa»³⁷.

Ciertamente, Lequanda afirma refiriéndose a aquellos personajes que han empobrecido en la sociedad, y los califica como «vagos por excelencia». Es decir, gente que sin dedicarse a adquirir lo necesario para aliviar sus urgencias, visten como sujetos de comodidades. Esta «polilla tan perjudicial a los estados», haraganes que no meditan sino caen fácilmente en engaños y delitos que perjudican a la doncella, la esposa y la viuda seducida, dejan sin recursos a las personas; y en la infamia se nota el oprobio en el vive el niño pobre.

Los extranjeros que viajan al Perú también reafirman lo anterior. Por ejemplo, Haenke en su Descripción del Perú³⁸, estando ya en la capital el año 1790,

³⁷ «El principal patrimonio que constituye el esplendor y opulencia en la mujer, estriba en el dominio que disfruta comúnmente sobre el varón». Pero también, «acostumbrada a recibir, ignoran lo que es trabajo, abandonadas cuando su belleza acaba, termina en los oficios mas indecorosos. (Mercurio N° 326, 16 de febrero de 1794).

³⁸ El autor reconoce lo difícil de aplicar su proyecto de eliminar la vagancia, Mercurio N° 328, del 23 de febrero de 1794.

observa que el ocio es «natural» y estima que «es indecible lo que ganaría Lima con la sola Providencia de recoger a tanto ocioso y vago como se encuentra a cada paso, aplicando a muchos de ellos a grumetes de los navíos en las ocasiones de levass». El viajero encontraba graves perjuicios a la niñez: «Todo hombre sensato confiesa en Lima, que en vano oponen los niños su ingenio natural a los vicios de la educación», y peor: «la perniciosa costumbre de entregar a los niños a unos hombres sin instrucción, que bajo el título de ayos, los rigen y mal instruyen, causando más males que los empuja a una absoluta ignorancia. Derramados otros por los conventos y casas particulares, no siguen en sus estudios un sistema fijo ni uniforme, y faltos de ser vigilados por personas instruidas, aprenden muy poco o nada»³⁹.

Ante esta actitud otros no dudan en calificarlos de pordioseros holgazanes, «ladrones públicos» que pudiendo sostener con la labor cotidiana su vida, roban a los verdaderos pobres las limosnas que le pertenecen⁴⁰. Influenciados por los nuevos postulados de la Ilustración francesa y los ideales de la revolución burguesa, la concepción colonial de la infancia criolla se ve desplazada por una nueva más de avanzada, cuyos rasgos son expresadas en el Mercurio Peruano. La óptica científica, por ejemplo, ve los nacimientos de niños anormales no como producto de una voluntad divina, sino como extraños fenómenos de la naturaleza, que debían ser explicadas por los médicos. Sin embargo, debe reconocerse que a pesar de la ola racionalista, la cultura criolla no liquida la vigencia de los dogmas eclesiásticos.

Al lado de estas similares percepciones del hombre común de la Colonia acerca de los adultos y jóvenes, el Mercurio Peruano⁴¹, en los años previos a la independencia, y desde sus primeros números, tiene una distinta mirada de la institución eclesiástica, en relación a los niños. Ejemplo el 2 de enero de 1791, se describe la contextura anatómica de un «monstruo», que una negra bozal esclava parió un monstruo, que «carecía enteramente de cerebro» y venía con los dos sexos. El autor anónimo se preguntaba qué «principios o causas internas deformantes concurrirán en la Naturaleza de esta negra que el año pasado de 1787 dio a luz otro monstruo». Existe el punto de vista fisiológico y a los filósofos exigen una posible respuesta o explicación a este hecho.

Por ejemplo casos como el de la noticia de la extraña desfiguración corporal de una niña, el parto prolongado y por partes del cuerpo de un feto, o el caso de

³⁹ Tadeo Haenke, Descripción del Perú, Imp. El Lucero, Lima, 1901.

⁴⁰ Consciente de la importancia de viajar en el desarrollo personal, señala Haenke que la costumbre de estar en un solo lugar enmohecen los resortes del espíritu, a pesar de que el limeño tenga habilidades como el hacer infinitas composiciones, que «llevan a cada paso en cualquier certamen». Haenke, Descripción del Perú, 1901, ver p. 7, 24 y 42.

⁴¹ Mercurio Peruano, N° 122, del 4 de marzo de 1792.

una niña que tenía el cuerpo salpicado de manchas encarnadas, son vistas por el Mercurio como «enigmas» o fenómenos de la naturaleza. Un caso destacado es el feto de 9 meses que sacó una mujer por el conducto de la orina en 1779; y que motivó una seria discusión de teólogos y canonistas sobre si sería válido el matrimonio en quien «no tenía un vaso natural para el coito», o si ésta se hacía por criminal nefando, «como planteaban los moralistas». Para resolver esta grave cuestión jurídica se oyó el parecer de los cirujanos, que respondieron en una consulta jurada. El dictamen permitió a los consortes el matrimonio y «así ha dado a luz Francisca varios hijos por el ano sin riesgo alguno».

Por otra parte se interrogaban: ¿Qué efectos podía tener sobre el feto si la madre ingiriera cierto tipo de alimentos? La respuesta es que el feto nada tiene de común con la madre; sus funciones son independientes de ella, la única cosa que toma de su madre es el licor o la linfa nutritiva que filtra por la matriz, y si está contaminada, el hijo adolecerá de la misma enfermedad, así el mal venéreo en particular, se comunica. De este modo, nada tenía que ver en las características de un feto el hecho de que la madre se hubiera impresionado con la vista de un suplicio, imaginarse el rostro o la figura de un diablo, antojos no satisfechos, «aunque ciertos brebajes si podían afectar negativamente al feto»⁴².

Se disertaba también sobre qué reglas eran convenientes a ser observadas por las mujeres preñadas, donde nuevamente la naturaleza jugaba un rol esencial: «entre todas las cosas no naturales, son muy perniciosas las graves pasiones del ánimo, con particularidad la ira y el terror: la primera, enrareciendo los líquidos, es la causa más común del aborto, y el segundo, turbando los nervios y espíritus, en los primeros meses quita la vida al feto y en los últimos los pone epilépticos». También sugería que la sangría no convenía a todas las mujeres preñadas⁴³.

También afirmaba que una vez nacido el niño, era importante la dieta o la alimentación dada. Se recogía que los antiguos patriarcas, a la edad de 20 o 15 años todavía se hallaban en mantillas. En comparación al tiempo colonial, aquí al año dejan la mantilla, y a los 3 o 4 años ya tienen avanzado las primeras letras, «formándose con esto la falsa idea de que el niño tiene buen entendimiento y prodigiosidad». Argumenta que el orden de la Naturaleza ha decaído a medida que se fue acortando el tiempo de la lactancia de los hijos. Por tanto, alargar la lactación permitiría, después de algunas generaciones, que los hombres durasen tres y más siglos, además de ser casi gigantes.

⁴² Mercurio Peruano, tomo I, que comprende los meses de enero, febrero, marzo y abril de 1791.

⁴³ Ver Mercurio Peruano, N° 312, 29 de diciembre de 1793, N° 148, 3 de junio de 1793, N° 147, 31 de mayo de 1792, N° 55, 14 de julio de 1791. N° 1 del 2 de enero de 1791.

Afirma que la pobre alimentación en muchas familias consiste solo en caldo de chalonas (carne de oveja salpresa), lo cual podía dar a los niños «admirable anticipación de todas sus facultades», pero en constitución «era tan lánguida que yo le compadezco». Los padres son en gran parte responsables de esto, pues por ver a sus hijos cuanto antes comer, con cualquier motivo ya los tienen destetados o separados del regazo a los dos años o al año y medio de edad, «persuadidos de que le vigorizamos la naturaleza ayudándole con alimentos más recios que el néctar, incluso médicos de crédito lo aconsejan». ¿Que han logrado estos infelices y tiernos niños con tal adelantamiento y prematura, si por los mismos pasos se atrasan en el vigor y se les acorta la vida?

Recomienda que a la breve lactación que reciben los infantes, cortados de forma violenta y a pesar de los llantos de los niños, debía reemplazarse por una lactación de 4 años, y siguiendo a la naturaleza que dispone la dilatación de los términos de nuestras vidas, si no bastaba el pecho de la madre para satisfacer al niño, había que agregarle leche de cuadrúpedo, aconsejando no mezclarlas⁴⁴.

Otro síntoma del decaimiento o debilitamiento de la humanidad es el de los «maricones». Una carta del Mercurio N° 118, del 19 de febrero de 1792, reflexiona: «Un niño abandonado en manos de su propia madre (la única de su primera educación) aprende por imitación cuanto en ella mira, a su tiernecita alma se traslada unas costumbres nada conformes a su condición». Por otra parte, viciada su naturaleza entre el regalo y la contemplación, se cría en un temperamento débil, sin robustecer sus miembros. Así cree necesario una vida delicada, se inclina a todo lo femenino, y «aun la reflexión de la edad posterior no es bastante para corregir los vicios de la infancia con que se ha connaturalizado».

Además, de darse una mirada notoriamente distinta al tema de la niñez con respecto al siglo XVII, los mismos padres ya notaban cambios que antes no se denunciaron. En el Mercurio N° 298 del 10 de noviembre de 1793, un padre autodenominado El Buen Vasallo, enviaba una carta escrita a su hijo español en la que advierte el libertinaje que se apoderaba al interior de las familias «el hijo cree tener derecho de sacudirse de la autoridad paterna, el padre cree que la única educación que debe dar a sus hijos, es dejarlas seguir todas las inclinaciones de la Naturaleza, la esposa, que su capricho es la regla de su obligación». En general ve que el libertinaje y el desprecio de todo yugo gobiernan a una «espantosa República» donde la Fe, la Religión y las buenas costumbres, se han extinguido dramáticamente.

⁴⁴ Mercurio Peruano N° 45, 5 de junio de 1791.

Era evidente que al publicarse la carta en el Mercurio, se buscaba expresar la semejanza de la situación vivida en el Perú. La doctrina doméstica se convierte en un recurso más que ilustrativo para expresar de manera aguda el «caos». El Mercurio N° 5 del 16 de enero de 1791 publica una carta escrita por un padre de familia, quien dice que al regresar de un viaje a la ciudad del Cuzco luego de 6 meses, se sorprendió de que todas sus hijos le trataban de tú, por lo cual preguntó a la madre qué había pasado con los principios de crianza que había dejado en casa. La respuesta fue que habían estado en casa de Democracia, la abuela, que es común en todas las clases de ciudadanos, que tal costumbre era de la mayor parte de las madres, tías y abuelas, que no solo seguían esta práctica de hacerse tutear de los hijitos, sino que la patrocinaban y sostenían. Ante la indignación del padre, la abuela Democracia responde: «bien se conoce que vuestra merced no quiere a sus hijos y que más bien es tirano con ellos, vuestra merced que quiere enseñar a otros la buena crianza, debe saber primero que es mucho atrevimiento el querer corregir una costumbre general y que aunque no lo fuera, es mi voluntad y basta para que sus hijos tuteen a quien les de la gana». Finalmente este padre compungido preguntaba a las «madamas» ¿Qué idea tienen del respeto filial y de la superioridad paterna? ¿Por qué hemos de acostumbrar a los hijos a que hablen a su madre en el mismo tono que a su esclava, y a que no distinga a su padre de su calesero?

El Mercurio N° 8 del 27 de enero de 1791, publica la carta del mismo padre atormentado, quien dejó a su hija por varios meses para viajar al Cuzco. Esta niña estaba todavía mamando, su ama era una negra criolla, quien sí al inicio era toda humildad, luego se llevó una sorpresa al regresar, pues vio que la negra no solo se tuteaba con la hija y ésta la llamaba mamá; también dormía con ella, comía y jugaba, con preferencia a sus hermanitas y aún a la misma madre: «bien se que lo mismo sucede con casi todas las amas de leche», pero «esto influye mucha bajeza en el modo de pensar de las criaturitas, y engríe mucho mas a las nodrizas». En efecto, «María es la que manda en la casa». El padre se ve confundido con la majadería de la «dichosa suegra Democracia y todo el parentesco», que la apoyaba.

El padre a pesar de querer persuadir a la madre de que esta dichosa libertad de las amas suele ser fatal a la inocencia de los niños, que la ralea de dicha gente y sus modales groseros, sobre todo en los bailes tan indecentes enseñadas a las muchachitas, que toda madre honrada debiera evitar; la madre escucha y responde que «así se estila». Sin embargo el colmo llegó cuando la ama le pide que el amo interceda por un negro ladrón, y ante su negativa a gestionar su libertad, sufre la fuerte recriminación de la ama de leche, la esposa y la suegra⁴⁵.

⁴⁵ Mercurio Peruano, N° 64, 14 de agosto de 1791, Dr. Pedro Nolasco Crespo. Sobre lo dañosa que puede ser a los niños, por las violentas convulsiones indomables que producen después de su ingesta en algunos casos, no quita lo nutritivo y necesario al organismo, ver N° 65, 18 de agosto.

Si durante 22 meses de ausencia se han producido tantos desarreglos en el sistema de educación que el padre había establecido en casa se pregunta: ¿Qué desórdenes habría en aquellas familias no sólo de Lima, sino de todo el Perú y la América? Esto era un indicador que terminaba el sentimiento de una época de orden y respeto para dar paso a la anarquía y el caos total que fue compartido por diversas instituciones hispanas. Un encendido sermón⁴⁶, en Madrid de 1816, con motivo de la fundación de escuelas para los niños pobres, es elocuente en precisar los males de los revoltosos. «¿Cuál podrá ser el remedio que sofoque tan perniciosas máximas traídas por la novedad y el mal ejemplo? ¿Cuál sino la erección de escuelas en que aprendan los niños la piedad, en que se acostumbren a la virtud, aprecien la grandeza de la fe, admiren el poder del altísimo, aprendan la justicia, eviten la superstición, ejerciten la misericordia, huyan la hipocresía, y observen los preceptos evangélicos».

Entonces las escuelas deberían ser lugares donde se proclame de continuo la obligación de obedecer y servir al soberano y a toda su corte, el respeto debido a las leyes, el mérito y la función respectiva de los sectores sociales, los vínculos que los une a sus semejantes, etc. Como resultado de ello, los niños concurrentes, algunos llegarán al ministerio del santuario, a servir al monarca, a defender la patria, y otros a ejercer la magistratura. Quedarán así grabadas en sus tiernos corazones las más sólidas y benéficas ideas, que producirán en el futuro abundantes frutos sazonados de honor y rectitud, florecerá el evangelio, y en consecuencia, el Estado prosperará.

Conocía el «piadoso monarca» que la base segura de un reino católico es la primera instrucción, sabía que debían los vasallos acostumbrarse a la virtud, desde la más tierna edad, principios cultivados en «los ánimos de los niños pobres». Ellos descubrirán algún día talentos singulares, cuyas luces vendrán a ser la defensa de la fe, del honor de la buena literatura y muro en que se estrellen y caigan derrocados los asaltos de la malicia y la infidelidad. Por ello la importancia de una escuela para niños pobres, de donde surgirían más tarde héroes admirables: «¡cuantas guerras se ha ganado por estar al mando de un sabio guerrero, cuyos principios fueron en pobreza y cuyo talento militar se cultivó desde la niñez por un establecimiento de caridad e instrucción!».

Sin embargo la realidad era otra e inundaba los pensamientos de González: ¡Cuán triste y deplorable espectáculo, allí se observan varios niños cuya única ocupación es la venta de géneros despreciables, que nada pueden producir para

⁴⁶ En el Mercurio Peruano, N° 18 del 3 de marzo de 1791 se publica la carta de una mujer quien se queja de que su marido tiene el corral lleno de gallos, que ella y sus hijos no pueden pisar ni el traspatio de la casa, lleno de gallos a los cuales él cuida con mayor esmero que a la educación de sus propios hijos.

alivio de sus padres; vagando todo el día por la población, adquieren solo el abominable caudal de palabras indecorosas, de expresiones ofensivas a la piedad!.

La peligrosidad de vivir en las calles hizo que varias instituciones recogieran a los niños expósitos. La Real casa o Recogimiento de las Amparadas de la Concepción, no sólo ingresó o recogió jóvenes pobres, arrepentidas o abandonadas, sino también niñas huérfanas⁴⁷, desamparadas que se recogían a vivir honestamente, con utilidad del público y provecho de las almas» (Mercurio Peruano N° 132, del 8 de abril de 1792). Muchas de ellas eran matronas desengañadas del mundo, pero educadas desde su niñez en «las leyes de la virtud y del pudor, y que han resuelto permanecer en la casa para conservar sin peligro su inocencia».

En este tránsito de la Colonia a la República Carrió de la Vandera⁴⁸, afirmaba diciendo: vivir al margen de los reglamentos, en la informalidad o la movilidad constante, era ser contrario a la doctrina cristiana o la vida en policía. El desempleo viene a ser lo mismo que la vagancia y esta a su vez del ocio. Propone colocarlos bajo la tutela de un patrón, pagándosele un salario reglamentado, a fin de recuperarlos para la Iglesia y el Estado. Afirma que en Lima, a pesar que se hace el mayor servicio por negros, zambos y mulatos de ambos sexos, raro es que una casa no tenga una chola o cholo. Llegan de la sierra con piojos y andrajos a la casa de la señora y al día siguiente ya tienen nuevo vestido, camita y calzados, que ni ellas mismas se reconocen al sentarse en la mesa en calidad de sirvienta. La doctrina cristiana la aborrecen y es molestia grande para ellas el rezar, pero lo que no pueden sufrir es privarse de la calle, por lo que huyen sin motivo y «quieren más servir a un pobre por un simple cubierto que en la casa más opulenta con clausura»⁴⁹.

Por otro lado, Carrió constata que los sacerdotes, a pesar de las ordenanzas del concilio limense, recurren a la servidumbre indígena, sacan «infinitas indias jóvenes» para que sirvan a sus parientes y amigos, pero «con mejor trato, menos trabajo, más aseo y mejor alimento que la recibida en sus chozas». Sin embargo, no llegan aún a la edad núbil y ya se entregan a la menor insinuación, con tanto desorden que mueren en los hospitales entre agudos dolores, o ni bien

⁴⁷ Sermón que en solemne acción de gracias, celebrada el 21 de abril de 1816 por la Real Junta de Caridad, con motivo de la fundación de escuelas para los niños pobres, dicha en la Iglesia parroquial de San Ginés, Madrid, por el Dr. Francisco González, Secretario de la Real Academia Española.

⁴⁸ El Mercurio Peruano, N° 133 del 12 de abril de 1792 señala que en sus inicios la casa llegó a mantener cerca de 400 personas «casi solamente con la piadosa liberalidad de los fieles». Hoy están 29 doncellas pobres y huérfanas, 15 arrepentidas, 50 educandas pensionarias, 11 recogidas voluntarias, 36 de castas entre educandas y sirvientas, que componen el todo de 167 personas, sin contar las reclusas, cuya existencia no es permanente.

⁴⁹ Alonso Carrió de la Vandera, Concolorcorvo, Reforma del Perú, UNMSM, Lima, 1966.

llegan a los 15 años no piensan más que en casarse, lo cual conviene al cura, pues ve aumentado sus derechos en los casamientos, bautizos y entierros. «Este es el fruto que sacan los señores eclesiásticos de sus rectas intenciones».

Y cuando se refiere al caso de los varones afirma que cuando chicos se «llaman cholitos», siguen el destino de las hembras, caminan a su ruina por medio de la intemperancia. Se sujetan a los españoles seculares y a los frailes por la ración y un vestidillo. Pasado un tiempo buscan a otros que los sujetan no a una vida racional y cristiana, y se ponen a pintores y escultores, contentándose con ganar un real por día, suficiente para «llenar las barrigas»⁵⁰. De esta forma, los cholos de ambos sexos que solicitan ir a las ciudades para mejorar su fortuna en realidad se pierden para sí, para el rey y para el público.

Las omisiones del Mercurio son expresivas de una frontera social, en la que pareciera que el mundo de la plebe no existiera salvo para condenarla, o que en todo caso los problemas de criminalidad no fueran dignos de atención. Según los autos de la Real Audiencia, causas criminales, a partir de los años de 1800 en adelante, graves crímenes acontecen en la capital y provincias. Abortos, raptos, violaciones, homicidios, estupro⁵¹, etc, son denunciados ante la justicia y esto sin introducirnos en los dramas familiares, producidos por el inmenso vacío dejado por la pérdida de una vida querida.

El Mercurio Peruano representa un cambio en la concepción de los niños, es la punta de avanzada de una nueva mirada científica, que aun no prescinde de la explicación filosófica para responder a las interrogantes sobre fenómenos a los cuales considera incógnitas de la naturaleza. La naturaleza es sabia y la niñez debe seguir su cauce. Debe tenerse presente, sin embargo, que el Mercurio Peruano era apenas un grupo de estudiosos e intelectuales que tenían lazos de vinculación con los intereses de la corona española.

Las omisiones del Mercurio son expresivas de una frontera social, en la que pareciera que el mundo de la plebe no existiera, o que en todo caso los problemas de criminalidad no fueran dignos de atención. El pensamiento moderno, observa Macera, era un entusiasmo de minorías, con prolongaciones superficiales en el resto del país. Aun así, el Mercurio compartió también el sentimiento de una concepción aristocratizante de la cultura, a pesar de estar influidos por el despotismo Ilustrado y haber pedido la «educación del vulgo». La presión de las elites coloniales y la propia concepción aristocrática del Estado

⁵⁰ En el mismo texto afirma que pasan de 30 los conventos que encierran «muchas cholas y cholos». En ninguna ciudad de este virreinato y ni de todas juntas se pierden tantas cholas como en Lima». Op. Cit. P. 52-53.

⁵¹ Carrió, Reforma del Perú, p. 51-52.

hicieron que los gastos públicos destinados a la educación, beneficiaran principalmente a esa minoría, mientras se descuidaba la instrucción de la plebe.

En suma, siempre hubo una preocupación estatal por la instrucción de los niños. Pero, durante la época colonial el fin era uno y ésta definía el cómo: se instruía para hacer de los niños fieles y buenos cristianos. Con la independencia y la construcción precaria de la nueva República, el gobierno toma conciencia de la importancia de la instrucción primaria y a través de ella, valora la niñez. La infancia tiene un sentido: ser la materia que al recibir una adecuada instrucción, permite lograr virtuosos y útiles ciudadanos a la patria. Esta verdad, constancia traída de Europa, impulsaron leyes peruanas que fueron poco eficaces en su propósito.

Percepciones de la Infancia en la nueva República

El Perú de la primera mitad del siglo XIX, es la época del despertar literario de sectores sociales que habrían de tener protagonismo decisivo en el surgimiento de una concepción integral y moderna de la Infancia. Surgen periódicos con nombres ligados a la niñez, dedicados a promover la instrucción. Salen a la luz obras teatrales sobre la niñez huérfana y abandonada, influenciados por corrientes literarias europeas, que seguían alimentando culturalmente a la elite intelectual criolla. Aunque la atención del público estaba concentrada en los sucesos de la guerra por la independencia, se era consciente de la importancia de la instrucción para el progreso de la nación. Como bien se observa en *El Aprendiz*⁵² (1813), periódico que refiere a dos protagonistas: el maestro Narciso y el Aprendiz Nicasio.

La representación teatral confirmó la instrucción como tema capital. El 6 de agosto de 1829 se representó por primera vez en el Teatro de Lima, la obra de Felipe Pardo y Aliaga, *Frutos de la educación*⁵³, donde aparece Manuel, esposo agobiado por el carácter de su mujer, a la que trata de hacer comprender sobre el valor de la educación para su hija, sin éxito alguno. Juana recrimina a Manuel el no ver más mujer que las de Inglaterra y Francia, mientras en Lima: «todas las de aquí son tontas, puercas y mal educadas». Y aunque Juana toma por insulto y agravio que acusen a su hija de tener malacrianza, lo es sobre todo por la

⁵² Archivo General de la Nación, RA, CC, véase Leg. 91, 1800, c1117, fjs. 27, causa seguida por aborto. Otro, Leg. 136, 1817, c1647, fjs. 76, autos criminales seguidos por el homicidio de una menor de 11 años de edad. Otro, Leg. 136, 1817, c1656, fjs. 6, Autos seguidos por el intento de filicidio contra un niño de 5 años. Otro, Leg. 116, 1809, c1405, fjs. 76, autos seguidos por el delito de violación y estupro en agravio de una menor. Otro, Leg. 130, 1815, c1586, fjs. 46, autos seguidos contra un soldado por raptó y violación de una hija menor legítima, etc.

⁵³ *El Aprendiz*, N° 1, Lima, 1813, Imprenta de los huérfanos, por D. Bernardino Ruiz.

humillación de perder a un yerno extranjero, retractado de su promesa matrimonial.

También se había propiciado en Pardo y Aliaga el interés por la niñez abandonada como personaje, es así que se publica en 1833, su obra cuyo título es: Una huérfana en Chorrillos, comedia que refiere las vicisitudes de Flora, que en un rancho de lamentable prestigio, pocas esperanzas tendrá de dejar la pobreza. Los efectos negativos que se producen en la orfandad de Flora, hace exclamar a su tío Genaro «¿Quién podía haber dicho que de juego en una mesa, te había de ver alternando, con tantas gentes groseras, a lances escandalosos, a repugnantes reyertas, a indecentes libertades y a mil insultos expuesta?».

En estos años las representaciones teatrales son diversas y populares. Las obras del español Moratín (1760-1828), sobre todo *El sí de las niñas*, tuvo mucha repercusión. En 1833 se presenta *La Huerfanita*, luego *El Maestro de la niña*, después *Don Dieguito* (de la obra original del mejicano Manuel Gorostiza), y *El viejo y la niña*⁵⁴. Respecto a lo mencionado, la tesis de Pedro Fernando Oviedo⁵⁵ *Estudio sobre Felipe Pardo y Aliaga* (1913), afirma que sus comedias recuerdan a *Bretón de los Herreros*, Moratín y su discípulo Gorostiza. También encuentra similitudes de la comedia: *Los frutos de la educación*, frente a *El señorito mimado*, *La señorita malcriada* y *El don de gentes*, de Tomás de Iriarte.

En cambio en otra obra como, *Peregrinaciones de una Paria* (1833-1834), de Flora Tristán⁵⁶, intenta influir con su mensaje a las opiniones y pareceres que se tiene sobre la mujer en el Perú. Impresiona por ejemplo la lealtad de las rabonas, que arrastran en su séquito «a una multitud de niños de toda edad» y el horror de los ataques de las tropas enemigas, que cobran muchas vidas en los niños. Asimismo, opina que la mujer es generalmente más alta y de constitución más vigorosa que el hombre. Por ejemplo, afirman que a los 12 años están completamente formadas, «casi todas se casan a esa edad y son muy fecundas»: comúnmente tienen 6 o 7 hijos. Tienen embarazos felices, dan a luz fácilmente y se restablecen muy pronto. La mayoría de ellas amamantan a sus hijos, pero siempre con ayuda de una nodriza, «quien suple a la madre y alimenta también al niño».

Además cree que las mujeres de Lima gobiernan a los hombres, porque «le son muy superiores en inteligencia y fuerza moral». Flora señala que esta superioridad

⁵⁴ *Frutos de la educación*, Lima, 1962. La obra fue producido cuando Pardo tenía 23 años de edad.

⁵⁵ Algunas fueron muy criticadas como *El hijo reconocido*, («de las peores que hemos conocido en su clase»), según refiere el periódico *El Meridiano*, Lima, 1833.

⁵⁶ Tesis leída por Pedro Fernando Oviedo para optar el grado de Doctor en la Facultad de Filosofía y Letras, UMSM. *Estudio sobre Felipe Pardo y Aliaga*, Lima, Septiembre, 1913.

dad no se debe a la instrucción, si no a la inteligencia que Dios le ha concedido y ha vestido, «que sin ella serían desgraciadas». Las limeñas no tienen en general ninguna instrucción, no leen y permanecen extrañas a todo cuanto ocurre en el mundo. Tienen comprensión fácil, memoria e inteligencia sorprendente.

De todas las obras publicadas, destaca la percepción de los niños de familias acomodadas, donde importa el testimonio de Manuel Atanasio Fuentes y su Biografía del Murciélago⁵⁷. Aunque publicado recién en 1863, recuerda muy bien los primeros años de su vida. Los padres de Atanasio fueron casados por sacramento, sus abuelos fueron españoles de «honrosas profesiones». Nació en 1820 y asistió a su madre, entre otras personas, Ña Conce, «hermosa negra de desenvueltas caderas y la más afamada comadrona de su tiempo». A este niño le quemaron el ombligo, fajaron, envolvieron y le «dieron paladeo».

A los 6 meses y medio le salió el primer diente, a los 7 le daban mazamorra, al año le vacunaron, a los 18 le quitaron el pecho y para que durmiera bien, le daban por la noche chocolate frío. A los 2 años le dieron palmaditas «para que me acostumbrara a decir: mamá ... KK!». A los 3 años y medio le pusieron en una miga (escuela) dirigida por una preceptora, que funcionaba en una tienda. Cuando concluyó la tablita, le compraron una cartilla, «como ya esos eran estudios mayores y el deletreado me fatigaba algo, recurrí al arbitrio de perder todos los días la cartilla, echándola en una tina que tenía la directora de la miga». En una ocasión le vio la señora «y para quitarme la manía, cometió en mi minúscula persona uno de esos ataques que no me ha hecho engordar como a otros».

Esta criatura al acabar la cartilla pasó a otra amiga, establecida también en una tienda, «me compraron un Catón con San Casiano, no escondía yo el Catón pero lo rompía y el San Casiano lo pegaba con hostias». La madre no estaba contenta de «mis adelantos ni de las ampollas y cortaduras que frecuentemente tenía yo en las manos». Cuando Manuel tuvo 3 años se enamoró de la hija de un zapatero, de su misma edad. La pidió en matrimonio «con la mayor formalidad posible, pero mi pretérito suegro me impuso como condición la de aprender su oficio; admití la condición y todas las tardes hacía vacas, para ir al taller», lo supo su padre y «volvió a atentar contra mi persona».

Creyó su madre que «debía buscarme un Primitivo Callejas» y le puso entonces en la escuela⁵⁸ de Lorenzo Zegarra, hombre amargo y severo que actuaba,

⁵⁷ Flora Tristán, Peregrinaciones de una paria, Ed. Ercilla, Santiago de Chile, 1941.

⁵⁸ Esta breve biografía fue escrita en respuesta al periódico El Comercio, cuyo dueño, Manuel Amunátegui, tenía un serio enfrentamiento personal con Atanasio.

chicote en una mano y palmeta en la otra. Siempre enojado y adusto casi todos los días, menos el sábado «en que barríamos la escuela, íbamos a comprarle el polvillo, y le dábamos la pitanza». En casa del dómine, este tómale cariño y gracias a eso, no le dio sino un palmetazo un día que pisó a su gato y derramó un tintero sobre su pañuelo y su tabaco.

Los niños de buena familia iban a la escuela con sus criaditos negros, de la misma edad. El maestro atendía de preferencia a la instrucción del señorito, y de las faltas que este cometiera, se hacía responsable el negrito, quien tomaba sus raciones de palmeta o «chicote», para que el ejemplo del castigo, «sirviere al verdadero delincuente de suficiente corrección».

Cuando un día fusilarían a un ladrón en la Plaza de Lima, todos los niños salieron de la escuela en formación; se colocaron en las gradas de la catedral y presenciaron la ejecución. Luego se acercaron al banquillo por orden superior. Las hermanas de la Caridad querían apropiarse del cadáver, del que se había abrazado una mujer, que lloraba: «nos conmovimos y acompañamos nuestras lágrimas a esa infeliz madre o mujer del ajusticiado». Al volver a la escuela, el maestro encerró a un nieto suyo en un atillo, despachó a su casa al hijo de un señor noble o rico, cerró la puerta de la tienda y tras un discurso sobre el robo y sus consecuencias, aflojó látigo diciendo que eso se llamaba juicio⁵⁹: «saltábamos, brincábamos y gritábamos, y quien sabe que el juicio hubiera sido final, si el pobre vejete, tropezando con una banca, no hubiera caído de bruces». Entonces escapamos de la escuela. «Cuando llegué a mi casa, declaré que no quería ni más escuela, ni más catones, ni más juicios».

La década del 50 es sintomático de los nuevos tiempos que se avecinan. Mientras en Alemania surgió un movimiento psicológico con Berthold Sigismund, quien en 1858 publicó un trabajo sobre la sicología del niño titulado *El niño y el mundo*⁶⁰, en el Perú surgían testimonios desgarradores del sufrimiento del niño indígena, en boca de los propios dueños del servicio doméstico infantil. Los señores criollos, aristocratizados, mantenían el servicio doméstico infantil y ello sin impedir que se levantaran los Códigos Civil, Penal y de instrucción pública, los reglamentos de instrucción y las normas de higiene escolar⁶¹.

⁵⁹ Existían en la ciudad ya tres tipos de escuelas. Refiere el «Murciélagos» que un director de colegio de instrucción primaria, había puesto en la puerta esta leyenda: «aquí se educan niños y niñas de los tres sexos»: afirmó muy satisfecho que tenía tres departamentos: hombres, mujeres y otra mezclados.

⁶⁰ En aquellos solemnes días, estando el sentenciado en la horca o sentado en un banquillo para recibir las 4 balas de plomo, salían todos los ayos con sus discípulos a la plaza mayor y al volver, el ayo cerraba la puerta de calle para su propio «juicio». Al día siguiente se preguntaban los niños «¿Cómo te fue?». Lima, apuntes históricos, descriptivos, estadísticos y de costumbres, por Manuel Atanasio Fuentes. Lima, 1925.

⁶¹ Después salió la obra de Preyer, titulado *El alma del niño*. A éste se debe que los estudios de la sicología del niño se erigiera en ciencia autónoma en 1882, su libro es fundamental, causó gran inquietud al mundo de la pedagogía.

La obra Aguinaldo para las señoras del Perú (1854), por Francisco Laso, París, es más que sorprendente. Su testimonio de lo vivido con la niña indígena Manuquita es desgarrador. Si en Manongo expresa al niño engreído y malcriado de la clase social que conduce al país al barranco de su destino, en Manuquita reivindica el sufrimiento y dramático destino de la niñez indígena. Todo comienza al haber tenido en su niñez un amigo o «protector» que le quitaba la mayor parte de su fiambre, 5 o 6 años mayor que él. Si el reclamaba, su amigo le recriminaba e insultaba de hambriento, miserable y llorón, lo cual era suficiente para luego pasar a reclamar su dulce, que Laso «ya sea por honradez o miedo, religiosamente siempre cumplía». Este amigo hurtó un rosario y de su desaparición fue culpada a Manuquita.

Manuquita «era un mueble o animal» que un diputado o subprefecto había regalado a su hermana. Fue de una hacienda que la arrancaron del seno maternal, donde, y como en toda hacienda, había adquirido esa «enfermedad»⁶². El criado tomó un rebenque, hizo que un cholo cargara a su espalda a la niña, y ante la negativa de haber tomado el rosario, le dio un rebencazo. Sólo al cuarto chicotazo aceptó su culpa, y que lo había entregado al pulpero. «Regando las calles con sus lágrimas» fueron todos al pulpero, quien sorprendido y furioso, zarandeó a la niña preguntando ¿A mí me vendiste el rosario?. La niña, desesperada buscaba a quién acriminar, y así, repitiéndose la misma situación, señaló a la frutera, al panadero y al boticario.

Francisco admite que «habría reventado primero antes de confesar quién fue el ladrón». La niña mientras estuvo con ellos vivió con el apodo de ladrona. «A los 5 o 6 años, un angelito tiene en pequeño la premeditación de un ambicioso, el cálculo del usurero y el disimulo de un diplomático. Cuando la vi libre no supe que darle y pasé el resto de la noche sollozando con ella. Sólo a los 18 años ha sabido mi familia que Manuquita no robó el rosario». Más tarde, Manuquita tuvo un hijo. Luego Francisco viajó y al regresar al Perú, supo que Manuquita y su hijo habían muerto.

Por esos años, Atanasio publica Elementos de Higiene Privada⁶³ (1859), ve necesario que «ya en las escuelas de primeras letras debiera ponerse en manos de los niños, cartillas higiénicas acomodadas a su edad e inteligencia». Ciertamente, Espinosa ya antes había considerado la importancia de la higiene como la ciencia de conservar la salud. La primera regla de higiene es el aseo, la 2ª la temperancia, la 3ª respirar un aire puro, la 4ª tener el animo tranquilo. Si con esas

⁶² Durante las décadas 60 y 70 se impulsa una legislación y reglamentación de la instrucción primaria, panacea de todos los problemas de la niñez. La grave crisis económica y la guerra propiciada por las exigencias chilenas cortaron sin más las iniciativas de Pardo.

⁶³ Enfermedad «que los doctores llaman lapsus manus, lo que significa elasticidad de brazos y crecimientos de uñas»: por ello se había apoderado de 2 o 4 reales.

condiciones no se goza de buena salud, será por defecto de organización, o por accidentes imprevistos.

Ese mismo año que Atanasio publicaba su tratado de Higiene, el Catecismo patriótico⁶⁴ (1859), de Gonzáles Vigil expresa la importancia del sentimiento patriótico como principio de la nación. Este catecismo fue destinado oficialmente al uso de las escuelas municipales de instrucción primaria del Callao y en las demás ciudades de la República, por el «mérito y la utilidad de dicho catecismo, que por sí mismo se recomienda».

A través de varios diálogos entre la Madre Patria y el Hijo, Gonzáles define qué es la patria, asume que es de interés recíproco cumplir los deberes para con la patria. El amor a la patria, es el amor a una gran familia, la patria prepara escuelas, levanta hospitales. Pero reconoce que si hay algo más grande y respetable que la Patria y la América, es el género humano. Al referirse sobre el socorro y la limosna, afirma que «la mendicidad es una afrenta de los gobiernos y una vergonzosa angustia para la Patria». Para extirparla se encuentran las manos opulentas, formando asociaciones o protegiendo y auxiliando a los que existen y viven en la miseria. Con ese propósito se proporciona y facilita el trabajo a los necesitados. Existen pues, actividades urgentes en la vida de aquella época, como es la de visitar y consolar a los enfermos y afligidos.

Cabe hacer referencia que el Diccionario de Espinosa (1855) interesa no tanto por sus reglas de higiene, sino por la forma de definir al infante, a través de los siguientes consejos⁶⁵:

Respetad la infancia si queréis una buena sociedad.
No corrompáis su inocencia.
No os fiéis: el niño adivina lo que no comprende y deduce más de lo que creáis ocultarle bajo fórmulas convenidas.
No lo degradéis con castigos infamantes.
No lo oprimáis por débil.
No lo dejéis en la ignorancia.
No le enseñéis mentiras o errores acreditados.
No le deis lecciones de engañar.
No lo dejéis vegetar en la ociosidad.
No le permitáis juegos de envite, ni codicia, dolo o vicios. Los juegos de habilidad y destreza son los que le convienen.

⁶⁴ Elementos de Higiene Privada, extractados de diversos autores por Manuel Atanasio Fuentes, tomo primero, Lima 1859.

⁶⁵ Catecismo patriótico, escrito por el Sr. Dr. Francisco de Paula Gonzáles Vigil. Para el uso de las escuelas municipales de la ciudad del Callao. Callao, 1859.

Aconsejad al niño que aprenda cosas nuevas y útiles, a hacer buñuelos, mantequillas. La juventud es el fruto de la educación de la infancia.

Afirma que los niños que se crían con más consideración vienen a ser hombres más finos y de mejor carácter, que aquellos criados con rigor. Estos, suelen desplegar toda la ferocidad de que es capaz el hombre inculto o maltratado en su infancia, que quiere desquitarse o se cree autorizado a ser tan cruel con los otros, como lo han sido con él. Al respecto un niño cede más al pundonor que al rigor, «todo está en tener un poco de paciencia para manejarlo».

Es preciso mencionar que el semanario, Periódico para Niños⁶⁶ (1861) salió publicado en un contexto nacional complicado. Al respecto Atanasio fue consciente de que su periódico no era el primero dedicado a los niños. Su prospecto permite asegurar de que ya existían antecedentes, conformados por los periódicos señalados anteriormente y otros que seguramente se perdieron. Sin embargo, de los que tenemos a la mano, el de Atanasio se distingue por su énfasis en ser un periódico *sólo* para niños. En su prospecto, Atanasio quiere «charlar» con los chiquillos y chiquillas, servir de provecho y pasatiempo a sus «amados hijos», «gentecita que aunque no encuentre muy divertida toda mi conversación», no podrá dejar de soltar ocasionalmente su «inocente risa». Cree que el mejor modo de hacer agradable la lectura de los «sujetitos de trompo y cometa»; es presentarles escritos variados, envolver las materias serias en un estilo sencillo y comprensible, de tal modo que no trabajen estérilmente su «delicado cerebro».

El semanario tiene por objeto hacer que los niños de ambos sexos puedan tener un momento de descanso en las tareas escolásticas, aprovechado con la adquisición de alguna idea. Comprende artículos de literatura, moral, religión, urbanidad, ciencias, teatro y así, contribuir, aunque de modo débil, a la instrucción y a la educación de «nuestra tierna juventud» tan favorecida por la Divina Providencia, con sobresalientes dotes intelectuales. Advierte al periódico cuanto tienda a pervertir el gusto en materias literarias.

El Rubí, Semanario de la Juventud⁶⁷ (1876), el 5 de marzo, en su edición N° 28 respondía a una inquietud, ¿Para qué sirve el Rubí?: «para Inspirar al niño/ por la lectura es en sí/ la empresa que con cariño/ tiene a su cargo el Rubí». También tuvo una corta duración, hasta 1878. En el prospecto del N° 2, Manuel Atanasio Fuentes, padre del director de la revista le escribía: «Mi querido Ma-

⁶⁶ Diccionario para el pueblo. Juan Espinosa, Lima, 1855. P. 625-627.

⁶⁷ El semanario, Periódico para Niños, editado por Manuel Atanasio Fuentes, Año 1°, Tomo 1°, salió publicado en su primer número en 1861, Lima.

nuel: tu intentas a los 14 años, lo que tus hermanos intentaron a esa edad, poco más o menos, y lo que yo intenté cuando, no tan viejo como hoy, pensé en escribir un periódico destinado a los niños».

Poco podrán dar de original en el periódico, en esos «cerebros infantiles, como el tuyo y el de tus colaboradores», el mérito consistirá únicamente en la elección de las materias que deben inspirar a los tiernos lectores, ideas de religión, moralidad, amor a sus padres, y respeto a los preceptores y ancianos, sentimientos de amistad sincera a sus colegas. Es preciso que «un periodista de tus años, haga ver, a lo menos, que trabaja y que emprende esa tarea», no para enseñar (pretensión tan ridícula como absurda, en los niños) sino para estudiar y para aprender.

En la década del 60 se observa una corriente literaria que entre otros temas gira alrededor de la niñez idílica. En esa corriente, se ubica a Luis Benjamín Cisneros⁶⁸, en su abundante obra ofrece *Amor de niño, juguete romántico* (1864). Es la historia de Ricardo, de 7 años, ojos azules y rostro pálido que a Virginia contempla extasiada. La joven besa al niño en la frente y se pregunta: «¿Qué pasaba en ese instante en la mente del niño?...¿Os acordáis de vuestra infancia? ¿Habéis sido tímidos, reconcentrados y contemplativos, o uno de esos chiquillos locos y aturridos? ¿No habéis amado como niños? impulsados por la curiosidad no fuisteis a tocar sus vestidos con vuestra propia mano, que vuestra mayor felicidad cuando fuerais hombre, sería la de pasar toda vuestra vida al lado de esa aparición sobrehumana?, balbuceasteis tímidamente este pensamiento al oído de una antigua criada de la casa, que sonrió y se burló de vuestra ingenuidad?».

Entonces se adoptaron medidas severas para alejar todo lo que alimentara ese apasionado sentimiento. Pero es demasiado tarde, Virginia ama a un joven de su provincia, se casan y parten a Trujillo. Los padres de Ricardo ocultan el hecho al niño. La noche en que al volver del colegio supo del matrimonio y su partida, el «llanto fue desesperado y sus gritos de dolor no encontraron consuelo». Ese llanto se prolongó por varios días. El niño se volvió pensativo, de carácter triste, su júbilo desapareció, sus sonrisas tenían expresión de amargura. Ricardo comenzó a caer al suelo, repentinamente, sin sentido.

En el delirio previo a la agonía, el nombre de Virginia repitió el niño. Los médicos declararon que Ricardo había muerto de una hipertrofia al corazón. Con este final, Cisneros recuerda haber oído repetir a sus amigos, en el colegio,

⁶⁸ El Rubí, Semanario de la Juventud: política, viajes, variedades, avisos, etc. Año I, Lima 4 de Noviembre de 1876, N° 2. Imprenta del Estado.

que a los 7 u 8 años habían estado muy enamorados. Se pregunta si la naturaleza, que presenta fenómenos de precocidad en todo, no podía presentar el de la precocidad de sentimientos. «Hay niños en que se ven milagros de inteligencia prematura».

La instrucción de los niños en la República

En el Perú del siglo XIX, más específicamente el año 1840 funcionaban en la capital 3 aulas gratuitas de latinidad, 3 escuelas normales oficiales de primeras letras, 3 escuelas en las porterías de conventos (de Santo Domingo, San Agustín y San Francisco), 2 escuelas de huérfanos de primeras letras: una, la antigua de Santa Cruz de Atocha para mujeres y otra, de San José, para varones (reglamentadas en 1834 y 1832 respectivamente). También había un colegio de educandas, el del Espíritu Santo.

De las escuelas particulares importantes, 15 eran de varones y 9 de mujeres. Otras 20 más pequeñas eran para varones y un número menor para mujeres. En alguna de ellas se enseñaba solo lectura, escritura, principios de aritmética y doctrina cristiana por el método común (no el de Lancaster), y en otras se llegó a incluir ortología práctica, caligrafía, gramática castellana, latina y francesa, matemáticas puras, música, geografía astronómica y descriptiva y teneduría de libros⁶⁹.

El Reglamento General de Instrucción Pública⁷⁰ (1855), se expidió considerando que, aislados los establecimientos de instrucción pública y abandonados a sí mismos, se perpetuaban los abusos, se introducía el desorden en los estudios, se esterilizaban los sacrificios y solo llegaban a pocos individuos «las luces que debe extenderse a toda la nación». La reforma de la instrucción, intentada en varias épocas, había quedado «hasta hoy», siempre en proyecto, sin un «sistema que tienda a generalizarla», sin conciliar la libertad de la enseñanza con la unidad del pensamiento nacional y los buenos estudios.

En cuanto a la orientación ideológica, el gobierno expresa a través de diferentes documentos, que fijados los principios liberales que «deben regir la instrucción pública», se conseguirán de inmediato las ventajas de la reforma, se facilita-

⁶⁹ Obras completas de Luis Benjamín Cisneros, mandadas publicar por el gobierno del Perú, Lima, 1939. 3 tomos. El I tomo contiene su obra literaria, en poesía destaca *A mis hijas* (1879), *En la muerte de la niña Adela Mitchell y Perla* (1899) y *Adiós al colegio* (1887). En el tomo II, *Prosa literaria*, destaca *Amor de niño*, *Reminiscencia de colegio* (1886). Sobre su memoria y guía estadística, el 24 de febrero de 1876 Cisneros dirige en calidad de inspector de INPRI, al presidente del Concejo Departamental el documento y la memoria correspondiente a Diciembre de 1875 a fin de que lo eleve al conocimiento del concejo.

⁷⁰ Las cifras de escuelas son de Basadre, 3. Respecto a la teneduría de libros o el arte de llevar cuentas ordenadas y sujetas a sistema, el texto de teneduría de José A. García (1848), busca ayudar a «desempeñar el más vasto comercio con buen éxito y que proporcionan a los que solo desean el poderla aprender sin maestro».

rá la formación de un sistema, gracias a la difusión de las ideas y la creación de los hábitos convenientes a la República.

Según este reglamento, la instrucción pública tiene 3 grados: popular, media y especial⁷¹. La instrucción popular comprenderá Religión, Ortología, Caligrafía, Gramática Castellana, Nociones de Geometría, de Física, Química e Historia Natural aplicadas a las artes comunes y al cultivo del campo, Teneduría de Libros, Dibujo lineal, Música y Pedagogía (Art. 16). Las escuelas de instrucción popular son de 4 tipos: normales⁷², de primeras letras, de artes y de infancia (Art. 14). Dichas escuelas se facilitarán a todos los ciudadanos.

En la escuela de primeras letras se dará en lo posible la instrucción popular, abrazarán al menos el catecismo religioso y político, Lectura y Escritura, Aritmética práctica y nociones de Gramática Castellana. A la enseñanza acompañarán «constantemente» las prácticas piadosas y las maneras decentes de convivencia (Art. 17).

Los padres que no puedan dar en su casa o en escuelas particulares la instrucción popular a sus hijos, estarán obligados a mandarles a la escuela nacionales desde los 7 años. Igual obligación tienen los guardadores respecto de sus pupilos y los patrones respecto de sus sirvientes menores de 14 años. Los que faltan a este deber pagarán una multa de 1 a 10 pesos y los que no puedan satisfacerla, trabajarán en proporción a la multa, en beneficio de la escuela (Art. 18).

La educación ha de ser moral, intelectual, estética y física. La educación moral tendrá por base la religión y su objeto es inspirar la piedad, el amor a la patria, la fraternidad para todas las razas, el respeto a las leyes y autoridades, la veracidad, la dignidad personal, la firmeza de carácter, los hábitos de trabajo, el buen empleo del tiempo y la pureza de las costumbres.

Una década después de publicado Amor de Niños, aparece algo sobre una Ley de instrucción⁷³ (1874), de Pasapera, y junto a esta obra, el Proyecto de una ley de educación, propuestos por el autor. Este es uno de los trabajos más extensos sobre un tema relacionado a la educación de la niñez, «cosechada con el sudor de 14 años», donde escribe sin tener en cuenta a las personas, desde una posición

⁷¹ Ramón Castilla, Presidente Provisorio de la República y Manuel Toribio Ureta expiden el Reglamento General de Instrucción Pública, el 7 de abril de 1855.

⁷² La instrucción popular debe ser general y sencilla, la media simultánea y extensa, la especial limitada a un ramo y profunda. No deberá usarse exclusivamente ningún método y se facilitará la instrucción con experimentos diversos, la vista de objetos e imágenes, cartas, láminas, maniqués, etc. (Art. 67-69). La instrucción media se dará a los que puedan recibir una cultura liberal o iniciar las carreras científicas (Art. 1).

⁷³ Art. 15. Las escuelas normales están destinadas a ser el modelo de las escuelas de primeras letras y a formar buenos maestros. Se establecerá en la Capital de la República.

notoriamente liberal. Obviamente, el eje central del estudio es la búsqueda de un reglamento de instrucción con fuerza de ley, una vez reconocido el panorama educativo del país.

La posición de Pasapera, sobre la educación de las niñas es clara y rotunda, contrario a la educación mixta. Contiene su percepción de la mujer cierto desprecio: sería buena la mujer en tanto sepa hacer buena sopa. La concepción del trabajo como arte y la instrucción como práctica de subsistencia no es incompatible con el carácter de la educación: ésta ha de ser moral, intelectual y física. La primera tendrá por base la religión; y debe tender a inspirar la piedad, pureza de costumbres, amor a la patria y al género humano. También respeto a la ley, a la autoridad y a la dignidad personal; firmeza de carácter y hábitos de trabajo. La educación intelectual es la instrucción, dirigida al desarrollo de la inteligencia y a la adquisición de conocimientos necesarios o útiles. La educación física o corporal tendrá por objeto conservar y perfeccionar los órganos por un buen régimen, ejercicios gimnásticos y el cuidado de no dañar la salud con el cultivo prematuro de las facultades mentales⁷⁴.

El gobierno de Manuel Pardo inicia un cambio importante en la instrucción pública, decreta la vigencia del Reglamento de instrucción primaria y de la instrucción pública. Se agrava la crisis económica, tramo final de un periodo de turbulencias y luchas políticas. Tras la guerra, que puede ser interpretada en sus consecuencias para la infancia de diversas formas, comienza el periodo de la Reconstrucción Nacional, del renacimiento de vínculos sociales, sentimientos, también rencores, pero sobre todo la de los estudios médicos, que se tornará crucial a fines del siglo XIX. Se realiza el Primer Congreso de Higiene Escolar peruano que expresa una nueva preocupación sobre la niñez escolar y sus enfermedades. Comienza a nivel internacional una serie de congresos, conferencias y eventos de carácter académico que buscan comunicar y discutir los alcances de los descubrimientos médicos y pedagógicos, se reimpulsa la pedagogía, pediatría y otras ciencias que buscan conocer a profundidad el mundo infantil.

Por otra parte, los efectos de la guerra, al margen del desastre económico y los efectos en el ámbito político, militar, educativo y otros, se dejaron sentir a nivel de las organizaciones sociales. Con respecto a los efectos sobre el espacio educativo, ésta no ha sido evaluada debidamente, si bien la Reconstrucción Nacional incluye una gradual recuperación de las escuelas y su funcionamiento, en los hechos esto no se produjo.

⁷⁴ Algo sobre una Ley de instrucción, o sea apuntaciones sobre los medios de mejorar la Instrucción pública del Perú (1874), de Manuel Pasapera. Acompaña a esta obra el Proyecto de una ley fundamental de educación e instrucción, conformada por más de 249 artículos, propuestos por el autor. Imprenta liberal de «El Correo del Perú», Lima, 1874.

En los cuadros recogidos de la Estadística de 1890, podemos observar cifras reveladoras: en el Perú de aquella época había 844 escuelas públicas (531 de varones y 263 de mujeres), siendo el departamento de Lima la que contaba con el mayor número, 125 en total (69 de varones, 45 de mujeres y 11 mixtas), el resto, salvo Ancash, Arequipa y Cuzco, no llegaba a las 80 escuelas. En el sector de escuelas particulares, el país contaba con 333 locales (203 son de varones y 87 de mujeres). En Lima habían 128 escuelas (58 de varones y 38 de mujeres, 32 mixtas). Véase que hay iguales cantidades de colegios públicos y particulares en Lima en 1890.

Las escuelas, con muy pocas excepciones, no daban la instrucción completa del grado a que correspondían. En algunos distritos solo habían escuelas del 2° o 3° grado, careciéndose de 1° grado. Este inconveniente debe prevenirse dice, ordenando a los Concejos que hagan extensiva la enseñanza a los tres grados. En cuanto al sostenimiento también no es tan simple. Mientras en las escuelas sostenidas por los concejos la instrucción es gratuita (lo mismo que las nacionales), en las particulares hay 31 que reciben una subvención módica de sus respectivos Concejos⁷⁵. Las demás son exclusivas.

En cuanto al tipo de escuela, 810 locales⁷⁶ eran escuelas públicas, 450 arrendado a particulares, 296 eran de los municipios, 8 de comunidades, 6 del gobierno. Esto muestra una clara extensión de la escuela pública sobre la particular, a la vez que llama la atención sobre la calidad de una frente a la otra.

Sobre la matrícula y asistencia no puede decirse con exactitud que porcentaje de la población del Perú corresponde al número de niños matriculados, porque careciéndose de datos recientes de este tipo⁷⁷, era riesgoso tomar por base el censo último de 1876, en que se consigna un total de 2.700,945 habitantes.

A nivel nacional en las escuelas públicas habría 57,260 alumnos matriculados (38, 548 varones y 18,712 mujeres). Lima concentraba la mayor cantidad de ellos: 10,176 alumnos (6040 varones y 4130 mujeres). Salvo Arequipa y Ancash, las demás no llegaban a los 6,000 alumnos. En cuanto a la asistencia nacional, de 57,260 asisten 40,168 (26,548 varones y 18,620 mujeres). En el caso de Lima, asisten de 10,176 matriculados 7,411 alumnos (4,320 varones y 3,091 mujeres).

⁷⁵ Pasapera, 1874, Art. 2, p. 508-509.

⁷⁶ Que ayuda a los regentes, y permite que la enseñanza no sea muy costosa a los padres que, por falta de escuelas públicas u «otras causas», deben abonar pensión en las particulares. Estadística de 1890, p. 5.

⁷⁷ Los datos respecto a locales alquilados para escuelas, la institución que las usa, posee o sostiene, así como el grado de instrucción no son del todo claras. Lo cierto es que la gran mayoría de locales alquilados son para escuelas públicas (844). De 1177 escuelas primarias, 813 la sostienen los Concejos, 333 son de particulares y 31 pertenecen a instituciones de Beneficencia, religiosas y literarias.

En las escuelas particulares del país existían 14,175 alumnos matriculados (9,908 varones y 4,267 mujeres). Lima concentraba a 5,059 del total nacional (2,721 varones y 2,338 mujeres). De los varones asistían a clases 2,098 y de las mujeres 1,882, mientras que a nivel nacional en las escuelas particulares asistían 6,916 varones (de 9,908 del mismo sexo) y 3,348 de 4,267 mujeres. Véase que los alumnos de escuelas públicas duplican a los particulares en Lima. Tanto de escuelas públicas como particulares del país, estaban matriculados 71,435 alumnos: 48,456 varones y solo 22,979 niñas, además de unos 3,984 matriculados en escuelas de instituciones. Un 70,57% asistían a la escuela. Sólo una cuarta parte del total eran estudiantes particulares.

En general, desde 1890 hasta 1907 las cifras cambian hacia arriba con respecto a la situación de las escuelas y los alumnos asistentes. En 1908, con ocasión del congreso chileno, el encargado peruano del ramo de Instrucción y Culto presenta en general las siguientes cifras:

Año		Número de escuelas y alumnos en el Perú			
1890	funcionaron	844	escuelas	57260	alumnos
1898	"	1216	"	76442	"
1901	"		"	86021	"
1902	"	1271	"	107143	"
1903	"	1571	"	100328	"
1905	"		"		"
1906	"	2157	"	148762	"
1907	"	2262	"	161660	"

La Sociedad Auxiliadora de la Infancia: ¿un enfoque pietista y asistencialista?

Toda guerra constituye una tragedia, más si se observan los efectos en la nación vencida. Pero en los peores momentos pueden surgir los actos humanos más hermosos. Ciertamente no fue fácil el reconocimiento de los muertos, heridos o desaparecidos, aquellos que perdieron todo y quedaron en la indigencia o la miseria absoluta, que no debieron ser pocos. Ante este cuadro era inevitable el florecimiento de la solidaridad individual y grupal.

En 1860 se había formado la primera institución obrera en Lima, la Sociedad Artesanos de Auxilios Mutuos. En 1859 existía en el Callao la Sociedad Amiga de las Artes. A fines del siglo XIX, las guerras internas entre los rivales políticos nacionales provocan miles de muertos, la miseria y hambre de los niños produce una cadena de solidaridad en las familias distinguidas de la

ciudad. Las señoras se encargan de atender y socorrer a los niños de sus males, destacando nítidamente Juana Alarco de Dammert, artífice de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia.

La Sociedad Auxiliadora de la Infancia, surgió en «la postrimería de 1894, cuando la guerra civil ensangrentaba la tierra peruana, un selecto grupo de damas, que no quiso ni pudo permanecer inactivo en esa época álgida de la existencia nacional, desplegó sus energías en la forma más útil y apropiada, asistiendo a los heridos y socorriendo a las familias desamparadas y más tarde, pacificada ya y en pleno resurgimiento el país, no se resignaron aquellas distinguidas señoras a que se perdiera el esfuerzo inicial, y transformaron la sociedad, bajo cuyos auspicios se instaló, hace 20 años, la Escuela Maternal.

Sin embargo, pronto la decepción y dura realidad se imponía: «la mayor de todas las contrariedades ha sido la no muy manifiesta protección del público respecto a esta nueva institución, de 600 invitaciones lanzadas a los representantes de nuestra mayor sociedad, sólo 40 caballeros contestaron, siendo ellos no pocos extranjeros, no ciertamente extraños a reconocer la buena obra que recomendábamos a su filantropía y caridad cristiana». Con esta reducida colaboración que a veces mejoraba para luego hacerse más exigua e insuficiente, la casa de Alarco pudo alimentar y vestir a 50 niños en la Escuela Maternal (esto en 1898). Algunos filántropos como el Dr. Pablo Patrón no eran indiferentes a la niñez abandonada y atendieron incluso en la propia casa del niño enfermo.

Pero el amor y ternura hacia la niñez surgía a borbotones también en otros medios. El periódico *La infancia*⁷⁸ (1893) decía: «Cándida flor de la infancia/ Florece y da tu fragancia/ sea aroma oh flor/ Docilidad y candor». A los niños confesaba: «a vosotros flores hermosas del jardín de los hombres, es a quienes vengo a consagrar el aliento de mi vida y el aroma de mi amor». Con un sentimiento de añoranza dice: es tan bella la inocencia de la infancia, es tan dulce la ternura de la inocencia que yo, ya siento el tiempo que pasó y la época de mi vida que perdí. Cuando niño era muy feliz, mi alma no tenía el peso de los pecados. Ahora ya estoy grande: ¿Qué es lo que he ganado? He ganado el veneno del mundo que es el pecado del alma. ¿Qué es lo que he perdido? He perdido la inocencia que es la flor de las virtudes. He perdido la edad de la infancia que era el delicioso paraíso de mi vida.

⁷⁸ De 19 provincias no se han recibido informes (Canta, Tacna, Amazonas y otras) y de 57 distritos, declaran los Concejos no tener fondos ni escuelas. También hay distritos en que la desatención de los padres llega a «ocultar a sus hijos para impedir que reciban la instrucción», por el interés de aprovechar los servicios de los niños, o por otros motivos que «revelan ignorancia».

La edad de los niños es la alegría de Dios, todo niño es un ángel que el cielo manda a la tierra como mensajero de su gloria. ¡Niños, ustedes son ángeles!... Ustedes nacen buenos, el mundo trata de perderlos y el diablo trata de ganarlos. No es posible que Ustedes tan bellos, tan inocentes y tan puros hagan quemar sus alas de oro en el fuego del vicio y del pecado... Es preciso pues, niños queridos que siempre escuchéis la voz del corazón, por que este es el eco de Dios que nunca engaña, de este modo, amando al cielo que conserva vuestra existencia, queriendo a vuestros padres y respetando a todos los hombres que son vuestros hermanos de la tierra, habréis labrado la eterna felicidad que mi cariño os desea. Finalmente, proclama: «dos cosas son capaces de entretenernos toda la vida: ver correr el agua y ver jugar a un niño. Un niño tiene siempre todo el encanto de una esperanza. Si hubiera un ser a quien no le gustasen los niños, ese ser de fiijo no sabría querer a su propia madre. Una casa sin niños parece una fiesta sin flores».

Los Códigos de 1852 y 1862 en la República Aristocrática

En cuanto al Código Civil y de enjuiciamientos, ya desde 1825 se había pensado en su formación, la que debió atravesar por varios obstáculos⁷⁹ antes de que el nuevo Código Civil⁸⁰ se promulgara el 29 de diciembre de 1851, por el Presidente Constitucional José Rufino Echenique y Bartolomé Herrera y, rigió desde el 29 de julio de 1852. Comprende 2,301 artículos, «vigente en todo excepto en lo relativo a los esclavos, siervos y libertos, cuyas disposiciones han quedado insubsistentes desde la abolición de la esclavitud». En efecto, este Código introduce muchas novedades con respecto a las leyes españolas, dice García⁸¹, «se ha suprimido la arrogación», se ha quitado a los hijos en algunos casos el usufructo de sus bienes castrenses y se ha establecido el Consejo de Familia y los Registros del Estado Civil. Otras modificaciones sobre la edad de la emancipación, premió derechos y obligaciones de los guardadores, etc., esto en el libro primero. En el libro segundo son casi nuevos las leyes que arreglan las sucesiones de los hijos ilegítimos.

Este nuevo Código es el resultado de la aplicación de los nuevos conocimientos alcanzados en la medicina humana, el derecho y considera los nuevos cambios sociales producidos hasta entonces. Por ejemplo, según el apéndice 13 del texto consultado, la viabilidad en Medicina Legal expresa la aptitud que un niño presenta al nacer, para vivir con independencia de la madre. En Fisiología, la viabilidad del niño es determinada por el grado de perfección y de madu-

⁷⁹ La infancia, periódico cuyo propietario y director era Ramón Espinosa, publica su primer número el 10 de junio de 1893, al valor de 2 centavos.

⁸⁰ Una buena relación de esta trayectoria la hace el Diccionario de Legislación Peruana, por Francisco García Calderón, Lima, 1879, p. 455.

⁸¹ Diccionario de Legislación Peruana, por Francisco García Calderón, 1879, p. 458.

rez de los órganos, y «no en consideración al tiempo de la preñez»: se considera generalmente como viable, al niño que nace bastante desarrollado para mover sus miembros, llorar y respirar libremente. Sin embargo, un feto de tiempo natural puede no ser viable, si nace afectado de ciertas enfermedades o de vicios de conformación.

El Código ha segado la fuente de los procesos difícilísimos a que daban lugar las pruebas de la vida extrauterina del niño, estudiadas por la Medicina Legal, dando a los jueces una regla positiva, como en la materia de nacimientos precoces y tardíos. «Nada importa que el niño haya nacido vivo y que haya respirado: debe haber vivido cuando menos 24 horas»⁸² (véase Mayoría, en el apéndice 16).

El Código Civil del Perú⁸³ tiene tres libros con un total de 1,301 artículos. El Libro primero: de las personas y sus derechos tiene 453 artículos. El segundo: de las cosas, del modo de adquirirlas y de los derechos que las personas tienen sobre ellas. El tercero: de las obligaciones y contratos.

El libro primero es el más importante. Para empezar, reconoce los derechos de nacido, aunque impone condiciones a el y al padre: el nacido y el que está por nacer necesitan, para conservar y transmitir sus derechos, que su nacimiento se verifique pasado 6 meses de su concepción; que vivan cuando menos 24 horas y que tenga «figura humana». Al que ha muerto 305 días antes del nacimiento de un niño, no se le reputa su padre (Art. 4 y 5).

Todo padre de familia, en casa del cual se de un nacimiento, está obligado a manifestar el hecho al gobernador, para que se extienda la partida y se exprese en ella la fecha, el nombre del niño y de sus padres. La partida de un hijo legítimo será firmada por el padre u otra persona que lo represente, parientes del niño, o cualquiera que haya asistido al parto. La muerte del niño, antes de ser manifestado, no exime de la obligación de poner las actas correspondientes en los libros de nacidos y de defunciones (ver Art. 432-434).

Se mantiene la vieja división de dos grandes etapas de la vida: son mayores las personas que han cumplido la edad de 21 años y menores⁸⁴ las que no la han cumplido. Con esto se determina cuándo comienza y termina la patria potes-

⁸² Debo reconocer que estos apéndices son útiles para examinar los avances en la legislación sobre el niño en el gobierno de Augusto B. Leguía, más que en los años del gobierno de Echenique.

⁸³ Código del Perú. Lima, M. A. Fuentes & B. Gil, Edit. 1910.

⁸⁴ Según el Art. 12. También los incapaces por locura o fatuidad son reputados menores: no pueden ejercer, por sí, sus derechos civiles: no salen de la patria potestad; y muerto el padre, viven como menores bajo la protección de sus guardadores. (Art. 26).

tad: están bajo la potestad los hijos menores, que dependen de sus padres; los huérfanos, que dependen de sus guardadores; entre otros (Art. 23).

Según este Código, patria potestad es la autoridad que las leyes reconocen en los padres sobre la persona y bienes de sus hijos. Los hijos legítimos, legitimados, naturales reconocidos y adoptivos están sujetos a la autoridad del padre, y en su defecto a la de la madre. La patria potestad de la madre se extiende sobre todos sus hijos ilegítimos (Art. 284-286).

Son derechos de la patria potestad: sujetar, corregir y castigar moderadamente a los hijos; aprovechar de su servicio; mantenerlos en su poder y recogerlos del lugar donde estuvieren; exigir el auxilio de cualquiera autoridad para recogerlos; administrar los bienes de los hijos; hacer suyos los frutos de los bienes de sus hijos menores mientras dure la patria potestad; sin que se extienda este derecho de usufructo a lo que adquiera el hijo por su trabajo, profesión o industria, ejercido con consentimiento de sus padres, ni a lo que gane por sus servicios civiles, militares o eclesiásticos (Art. 287).

Los padres pierden la patria potestad: si prostituyen o tratan de prostituir a la hija; si son crueles con los hijos de uno u otro sexo; si son condenados a penas que produzcan este efecto (Art. 291). Por otro lado, al menor y al mayor incapaz, que no esté bajo la patria potestad, se le nombrará guardador⁸⁵, que cuide de su persona y administre sus bienes (Art. 306).

Siendo la unión de la pareja, desencadenante de la emancipación, esta depende de los padres: los menores de edad, para contraer matrimonio, necesitan del consentimiento de sus padres, o al menos del padre (según el Art. 304, para la emancipación es indispensable que el menor haya cumplido 18 años, y que preste su consentimiento). El poder de los progenitores se refuerza con varios requisitos que han de cumplir los menores.

Sólo podrá negarse el consentimiento por «motivos graves»: la existencia de alguna prohibición legal que impida el matrimonio, una enfermedad contagiosa; la conducta desarreglada e inmoral o algún vicio habitual; injurias graves inferidas a los padres, la falta de medios para subsistir, una gran diferencia de clase o condición social, haber sido condenado a pena infamante; y otros que hace pensar que el matrimonio será desgraciado (Art. 146 y 150).

⁸⁵ El Art. 33 ordena remover del cargo de guardador al que no hizo inventario de los bienes del menor, no lo defendió en juicio o fuera de él, o si de cualquier otro modo causó daños o perjuicios al menor en su persona, educación, intereses y otros. Todos los guardadores están obligados a cuidar de la conservación, educación, y subsistencia del menor, destinándolo a la ciencia, industria o arte que sean análogos a su condición personal. El cargo de guardador fenece por casarse el menor, haber llegado a los 21 años de edad, emancipación y otros.

Los hijos ilegítimos están comprendidos en estas disposiciones; pero no están obligados en acreditar el consentimiento que corresponda a la línea paterna, cuando su padre natural no los haya reconocido (Art. 152). Por otro lado, no tendrán derecho a ser dotadas por sus padres las hijas menores que se casen sin consentimiento de ellos (Art. 154).

El matrimonio también se convierte en la frontera que divide la legitimidad de la ilegitimidad infantil: son hijos legítimos los que nacen de matrimonio. Son ilegítimos los que nacen de padres no matrimoniados o de matrimonio nulo (si ignoraban los padres o uno de ellos, la causa de la nulidad). Esta disposición comprende a los hijos nacidos y a los concebidos antes de la sentencia que anule el matrimonio (Art. 218-220).

También son hijos ilegítimos los que «no están legitimados». Entre estos ilegítimos se califica de natural al hijo concebido en tiempo en que el padre y la madre no tenían para casarse ningún impedimento legal (ver Art. 235 y 236). Nuevamente, el matrimonio entre el padre y la madre de un hijo natural, es el único medio de legitimar a éste (Art. 264).

En una sociedad donde abundaba los casos de ilegitimidad, la heredad de bienes se resolvió con ventajas obvias de los hijos legítimos: los hijos ilegítimos no tienen ningún derecho a suceder en los bienes del padre, ni en el de los parientes de este; excepto los naturales reconocidos. Los hijos ilegítimos serán herederos forzosos de la madre, si ésta no dejare descendientes legítimos, aunque sobreviven sus ascendientes (Art. 891 y 896). Heredan los hijos ilegítimos sólo la quinta parte⁸⁶ de los bienes de su madre, cuando este tiene hijos o descendientes legítimos (Art. 897).

En la relación del padre o madre con el hijo, las obligaciones son de carácter tradicional, no surgen todavía los derechos del hijo: los padres están obligados a educar a sus hijos legítimos; instituirlos herederos, prestar alimentos a toda clase de hijos. Los hijos están obligados a respetar y obedecer a sus padres; mantenerlos, si caen en pobreza; asistirlos en su vejez y en caso de enfermedad (Art. 244 y 245).

Alrededor de la familia, el Código establece una institución importante: el Consejo de Familia. Dicho consejo se compondrá de los abuelos y abuelas, hermanos y hermanas, y de los tíos y tías del menor. Corresponde al Consejo: nom-

⁸⁶Cuando por ser el número de los hijos legítimos mayor que el de los ilegítimos (con derecho al quinto), resultan los primeros con mayor haber; se dividirá la herencia, de manera que la porción correspondiente a cada hijo ilegítimo, sea las 4/5 partes de la de cada legítimo (Art. 902).

brar guardadores dativos para la persona y bienes del menor; nombrar guardadores especiales, cuidar de que el menor sea bien tratado, asistido y alimentado, y que reciba una educación civil y moral conforme a su clase y circunstancias; otras (Art. 363 y 395).

Por el contrario, el marido tiene ciertas puertas de escape, según el Art. 222, el marido que no se crea padre del hijo de su mujer, puede negarlo en los casos siguientes:

1. Nacimiento del hijo antes de cumplidos 183 días de la celebración del matrimonio.
2. Ausencia o enfermedad del marido, u otro accidente, que haga imposible la generación durante los 123 días primeros de los 305 precedentes al día del nacimiento del hijo;
3. Separación judicial de los cónyuges por más de 305 días antes del nacimiento del hijo;
4. Ocultación del parto por la mujer.

En cuanto al Código Penal, en 1856 la Convención Nacional nombró una comisión que revise el Código, siendo Presidente Miguel San Román. Fueron electos el Dr. José Simeón Tejada, Dr. José Gálvez, entre otros 5. Luego el Congreso nombró el 18 de mayo de 1861, una comisión codificadora que revisara los códigos expresados. Ellos fueron: Manuel Macedo, José Silva Santisteban y otros 5. El Congreso, mediante ley del 23 de septiembre de 1862, aprobó los proyectos de los Código Penal y de Enjuiciamiento en materia penal, revisados por la comisión nombrada. Ramón Castilla y Ramón Oviedo ordenaron su cumplimiento el 1° Octubre 1862.

El Código Penal⁸⁷ contiene 400 artículos en tres libros: el primero: de los delitos, delincuentes y penas en general, con 98 artículos. El segundo: de los delitos y sus penas, 99-371. El tercero: de las faltas y sus penas, 372-400. En este código se establece la edad de la responsabilidad del menor en un acto criminal: los exceptuados de la responsabilidad criminal (Art. 8 y 17), no lo están de la civil, que se hará efectiva: por los menores de 15 años responderán el padre, la madre o los guardadores (Art. 19).

⁸⁷ El Código Penal del Perú, Edición oficial, Lima, 1862.

Lo notable en este Código es su atención y sanciones por infanticidio, cometida por la madre: la mujer de buena fama que por ocultar su deshonra matare a su hijo en el momento de nacer, sufrirá cárcel en 5° grado⁸⁸. Si el delito fuese cometido por los abuelos maternos, en las mismas circunstancias, la pena será penitenciaría en primer grado. Fuera de estos casos, el infanticidio será castigado con penitenciaría en tercer grado (Art. 242).

También se incide en el aborto. La mujer embarazada que de propósito causare su aborto o consintiere que otro lo cause, sufrirá reclusión en 4° grado. Si fuere de buena fama y cometiere el delito obscedadas por el temor⁸⁹ de que se descubra su fragilidad, se rebajará un grado la pena. El que de propósito ocasionare⁹⁰ el aborto de una mujer, empleando violencias, bebidas u otros medios, sufrirá cárcel en 4° grado. Se rebajará un grado de esta pena, si la mujer hubiere solicitado el aborto y dos grados si ocasionase el aborto con maltratos, bebidas u otros medios, que no hubiesen tenido por objeto directo hacer abortar, sino producir otro mal menor (Art. 243 y 244).

Se castiga el estupro: el que estupre a una virgen mayor de 12 años y menor de 21, empleando solo la seducción, será castigado con reclusión en 3° grado (Art. 270). Asimismo, serían sancionados con pena de cárcel en 4° grado el que con abuso de autoridad o confianza, promoviese o facilitare la prostitución de las personas menores de edad, para satisfacer los deseos. Los maestros o encargados de la educación que resultaren cómplices, serán castigados también como autores del estupro, violación o rapto (Art. 280). No dice nada sobre violación de niños menores de 12 años.

La sustracción de menores de 9 años del poder de sus padres, tendrá arresto mayor en 3° grado (Art. 305).

Por último, destaca las sanciones al abandono de niños: el que abandone a un menor de 7 años que esté a su cuidado, sufrirá arresto mayor en 5° grado. Si a consecuencia del abandono muriese el menor, se aplicará penitenciaría en 1° grado. El que teniendo a su cargo la crianza o educación de un menor, lo pusiese en un hospicio público o lo entregare a alguna persona pública, sin la anuencia de sus padres o guardadores, o de la autoridad local o falta de unos y otros, será castigada con una multa de 50 a 500 pesos. El que encontrando perdido o desamparado a un menor de 7 años, no lo recogiere o lo depositare en lugar

⁸⁸ Cárcel en 5° grado es 52 meses mínimo a 5 años máximo. 3° grado, es 10 años mínimo a 12 años máximo.

⁸⁹ Juan Espinosa, Diccionario para el pueblo, 1855. «La deshonra, debe temerse más ésta que la pérdida de todos los bienes mundanales y aun la vida; sobre todo si la deshonra imprime una mancha indeleble ...pasa de generación en generación...»

⁹⁰ Según el Art. 245, los médicos, cirujanos, parteros o farmacéuticos, que abusen de su arte para causar el aborto, sufrirán cárcel en 5° grado. Los que confeccionen o expendan a sabiendas, bebidas destinadas a causar abortos, sufrirán cárcel en 3° grado.

seguro, dando cuenta a los padres o guardadores del menor, o a la autoridad, será castigado con multa de 25 a 200 pesos (Art. 311-314).

La vigencia del Código Penal se prolongó hasta inicios del siglo XX. Entonces América del Sur se encontraba en plena efervescencia jurídica por la niñez. En Argentina, que en septiembre de 1905 creaba su primera clínica para el estudio del menor delincuente. Colombia expide la ley sobre menores N° 98, dictada en 1920; el Perú, el 29 de julio de 1924 promulga su nuevo Código Penal; México, crea los Tribunales para Menores en 1926, convirtiendo en ley su magnífico Código de Menores, obra del ilustre jurisconsulto y juez de menores, Doctor Mello Mattos, y Chile, el 1° de enero de 1929, promulgaba al respecto la ley N° 4447.

Legislación sobre la Infancia

A partir de la década de 1890 comienza a ingresar a las ciudades, sobre todo Lima, nuevas industrias como la textil, de gaseosas, construcción, electricidad, etc. Siendo la más importante la primera. Por otro lado, resurgía un nuevo sector bancario y financiero tras la guerra con Chile, cuyos capitales mayoritarios estaban en manos de extranjeros, por ejemplo el Banco Italiano, el Banco de Perú y Londres. La naciente clase obrera se vincula a los trabajadores de los diversos gremios de artesanos, su aparición provocó diversos intentos por controlar y evitar los movimientos sociales que se habían producido en Europa, sobre todo el trabajo de la mujer y de los niños cobran interés especial.

Al respecto Portocarrero⁹¹ enumera al menos 10 leyes laborales dictadas entre 1901 y 1924, y otras que fueron propuestas pero luego postergadas, debido a la oposición de los conservadores, industriales, fabricantes y dueños de talleres afectados por las nuevas leyes laborales, éstas fueron:

1901. Reglamento sobre el servicio doméstico. El Reglamento de oficios, industrias y profesiones de Joaquín Capelo (1901), fue postergado, también el Descanso dominical de Felipe La Torre (1901) y de Indemnización por accidentes de trabajo, de Rosendo Vidaurre, Teófilo Núñez y Guillermo Olano (1903).

1911 Ley de accidentes de trabajo.

1916 Ley sobre salario mínimo de los trabajadores indígenas. Ley modificatoria y ampliadora de accidentes de trabajo.

⁹¹ Portocarrero. Historia del trabajo infantil, p. 49.

1918 Ley sobre descanso semanal y feriados. Ley sobre trabajo de mujeres y menores.

1919 Ley sobre jornada de 8 horas.

1920 Ley de conscripción vial.

1921 Reglamento de la ley sobre trabajo de mujeres y menores.

1924. Ley de vagancia.

Entre los impulsores de leyes laborales más justas, destacan Santiago Giraldo, Luis Miró Quesada y José Matías Manzanilla. Según Basadre, el primero simbolizó una aislada posición socialista, y defendió entre otras medidas, la responsabilidad por accidentes de trabajo, la limitación de las taras de mujeres y niños, la difusión de la asistencia pública y la jornada de las 8 horas⁹².

Miró Quesada le dio mayor sustento a su propuesta de una legislación obrera, como se demuestra en su tesis de Bachiller titulada *La moderna crisis social*, y luego en 1904 para su Doctorado de Ciencias Políticas hace una síntesis de sus principales propuestas, defendiendo entre otras cosas, la necesidad de leyes sobre descanso dominical, trabajo de mujeres, niños y otras. Para su doctorado en Jurisprudencia trató sobre Derecho del Trabajo. Fue miembro del Congreso Panamericano reunido en Chile, de la que luego hablaremos. En ella presentó una ponencia sobre el socialismo intervencionista y su influencia en América.

Frente a los argumentos defensores del sector empresarial, que propugnan la defensa del Estado Liberal y no interventor de la economía, Miró Quesada responde que la intervención del Estado debe ser moderada. Además, si bien el nivel cultural de los obreros posibilita un mal uso de los derechos a otorgar, ese riesgo se podía evitar nombrando a un árbitro que evite los riesgos aludidos. Por último, si bien no existía una estadística adecuada del sector obrero, que permitiera aplicar sin problemas la nueva legislación, el Estado debía asumir esa tarea.

Debido a que sus propuestas iban a beneficiar a todos los trabajadores, y por tanto incluye a los menores de edad, al menos mencionamos las iniciativas más importantes: primero, la limitación legal de la jornada de trabajo, a 8 horas de

⁹² Basadre, Jorge. *Historia de la República*, 1983, tomo VIII, p. 191-192.

trabajo. Segundo, prescribir el descanso dominical y prohibir el trabajo nocturno. Con esto se garantizaba no sólo la reproducción fisiológica del obrero, sino dedicar un tiempo a la familia. Tercero, la obligación del patrón de pagar los salarios en dinero y no en vales, como ocurría en muchas haciendas. Cuarto, imponer al patrón la obligación de responder por los accidentes sufridos en el trabajo, así como establecer todas las seguridades necesarias en el local de trabajo.

Destaca en sus planteamientos la protección al trabajo de las mujeres, ella es por naturaleza débil, moral y físicamente, por ello necesita el amparo de la ley. Como madre, debe cumplir un rol fundamental en la educación de sus hijos, por ello debe disponer de un tiempo para hacerlo, otorgado por el patrón. En cuanto al trabajo de los niños y las niñas, se esgrime también la necesidad de la protección legal, ellos también son débiles moral y físicamente. Se exigen considerar la edad y la capacidad física para determinados tipos de trabajo de modo que no exceda el límite de su capacidad y lo perjudique, degenerando la raza. Así, el «mínimo de edad para dedicarse al trabajo industrial deberá ser el que marque el término del desarrollo, es decir, de los 16 años a los 18 años, más o menos»⁹³. Las niñas deberán tener como edad mínima para trabajar en la industria desde los 16 a los 18 años, y después de los 18 y hasta los 20 años no trabajarían más de 6 horas.

En cuanto a Manzanilla, según vemos de sus discursos parlamentarios⁹⁴, la reglamentación del trabajo femenino y del niño (1918) fue su máxima preocupación. Destacado catedrático de la UNMSM y miembro del Congreso, José Matías Manzanilla, quien había asesorado la tesis de Miró Quesada, recibió el encargo del gobierno en 1904 de preparar 10 proyectos de legislación laboral, uno de ellos sobre trabajo de los niños y de las mujeres. Una vez redactados, el Presidente José Pardo los remite al Congreso en 1905, donde pasa a la comisión en la Cámara de Diputados. Luego de varios tropiezos⁹⁵, la Ley N° 1378, compuesta de 82 artículos, es expedida por los presidentes de ambas cámaras el 31 de diciembre de 1910, y promulgada por el Presidente Leguía el 20 de enero de 1911.

Por otra parte la Ley N° 2851 del 25 de noviembre de 1916 sobre el trabajo de mujeres y niños se caracteriza por las excepciones que se establecen respecto del trabajo mismo. Sin embargo, estas excepciones eran las más comunes o

⁹³ «No reglar el trabajo de la niñez es lo mismo que autorizar legalmente el infanticidio», con esta frase entonces conocida, se refiere que la ley suiza solo admite niños en las fábricas desde los 14 años, y que de esta edad hasta los 16 el trabajo debe alternar con la educación.

⁹⁴ La reglamentación del trabajo de la mujer y el niño. Discursos parlamentarios de J. M. Manzanilla, Lima, 1918.

⁹⁵ La ley demoró 5 años en ser debatida, aprobada y promulgada, a pesar de la presión de Miró Quesada y Manzanilla, se ha señalado como obstáculos la falta de conocimiento sobre el tema de los legisladores, la falta de datos estadísticos, la oposición de sectores en el Congreso que preveían los efectos negativos para los industriales y dueños de talleres.

significativas al menos, así, la ley no regiría para las labores que se realizaban con la vigilancia de los padres o tutores, generalmente miembros de familia, y sin intervención de personas extrañas. Debe recordarse tanto en fábricas como en talleres era común que padres e hijos trabajaran juntos o que los pequeños talleres fuesen propiedad de una familia, quienes participaban en conjunto en el trabajo. También estaban fuera de la norma los que trabajaban en servicio doméstico, cuando hemos visto que muchos de los casos de abuso y maltrato infantil se daban en ellas. Por último, en la agricultura que requiera el uso de maquinaria, que implica examinar el grado de uso tecnológico en las haciendas que abastecían de productos de pan llevar a la ciudad de Lima.

Dicha ley dispone que los menores están facultados para el trabajo después de los 14 años. Por excepción, los menores de 14, pero mayores de 12 años, podían ser admitidos a trabajar si sabían leer, escribir y contar, con un certificado médico de aptitud física para el trabajo que debía realizar. Indudablemente, esto apuntaba a que el niño fuera al menos lector de las reglas de su contrato laboral, si no consciente del mismo. Además, hasta el 5 de diciembre de 1905 la instrucción primaria tomaba 3 años, después de esa fecha, sería de 5 años⁹⁶, lo cual demuestra que tan unidos van los intentos por armonizar el trabajo con la educación en una suerte de continuidad, no de complementación.

La jornada de trabajo no debía ser mayor de 6 horas diarias, o 33 semanales para los menores de 14 años de edad; y de 8 horas diarias o 45 semanales para los que fluctuaban entre 14 y 18 años. En los orfanatos y establecimientos de ese tipo, donde se combinan la instrucción con labores manuales, no se debía exceder las 3 horas diarias. La mujeres y menores no debían realizar trabajos subterráneos en minas y canteras, y todo aquello que fuera peligroso para su salud y las buenas costumbres». Los menores de 18 años no podían realizar trabajos de agilidad, equilibrio, fuerza en espectáculos públicos. Los menores de 10 años no podían ser conductores de vehículos. Además, se disponía que tanto las mujeres como los menores debían tener 2 horas de descanso diario al mediodía, que las indemnizaciones por accidentes de trabajo serían un 25% más si la víctima era menor de 18 años o mujer. En caso de alumbramiento la mujer gozaría de varios derechos, como vacaciones antes y después del parto, así como facilidades en su trabajo, como salas para hijos de las obreras durante el primer año de edad del recién nacido y una hora diaria para dar de lactar al mismo⁹⁷.

⁹⁶ Dos de los cuales se dan en las escuelas elementales y los tres restantes en centros escolares, donde además debían aprender un oficio. En esta legislación destaca el aporte de M. Vicente Villarán, catedrático sanmarquino y parlamentario civilista.

⁹⁷ Aunque la ley permitía denunciar las infracciones a lo dispuesto, o bien se incumplieron en la realidad laboral de muchas trabajadoras, o se evitó contratar a trabajadores menores de edad y mujeres, sobre todo tras la disposición de la jornada laboral de las 8 horas. Encima, esta ley luego fue modificada por 2 leyes, una el decreto del 25 de junio de 1921 y otra, la ley del 26 de marzo de 1921, que modifica lo dispuesto sobre el descanso en los días sábado por la tarde. Jorge Basadre, Historia de la República, tomo IX, P. 194-195 y p. 424.

El mismo Portocarrero da interesantes notas autobiográficas⁹⁸ sobre como se realizaban las labores en esos años, cuando tenía 15 años de edad, aunque habían otros que tenían incluso 13 años. Añade también reflexiones sobre dos controvertidas leyes que afectaron de alguna manera a los menores de edad: una la ley de Conscripción Vial, promulgada el 10 de mayo de 1920 y la Ley de Vagancia, que merece mayor atención que la otra por sus implicancias.

La ley N° 4868, del 11 de Enero de 1924, ordena que lo dispuesto por la ley de vagancia aprobada por el Congreso se inserte en el Código Penal, suprimiendo las que sobre el tema refiera el proyecto elaborado. La ley N° 4891, del 18 de Enero de 1924, define que vago es todo individuo que no ejerza ninguna profesión, arte u oficio. Careciendo de bienes y rentas, sin ejercer ninguna actividad lícita ni medio de subsistencia conocido, o fingiendo tener bienes que eran de personas ajenas, el vago vivía de la tolerancia, complacencia, sugestión, sujeción, tiranización o explotación del trabajo o bienes ajenos. Un artículo adicional amplía la definición y señala las penas a aplicar, es decir, la expulsión y el trabajo en una obra pública. De esta forma, ningún vago calificado de pernicioso por las autoridades del orden podía utilizar el recurso del hábeas corpus contra los arrestos, expulsiones o trabajo en obra pública que con respecto de ellos fueron decretados⁹⁹.

La oposición a esta ley se hizo cada vez más fuerte, acusando a dicha ley de reducir a los hombres a la condición de esclavos, de bestias y forzarlos a trabajos forzados, denunciando que se los azotaba a cuerpo desnudo y que enviados a lugares tan alejados como el Perené, no discriminaba incluso a los niños, los cuales también eran enviados a colonizar las montañas y realizar obras viales¹⁰⁰. Ciertamente, la ley no hacía mención precisa de la edad de los detenidos y al no pasar por una Junta calificadora, quedaba a potestad de la policía determinar las tareas que el detenido debía realizar. Ángela Ramos inició una campaña en 1928, una campaña contra esta ley, empleando estos argumentos.

A ella se adhirió José Carlos Mariátegui, quien sustenta mediante procedimiento distinto el despropósito de dicha ley. Su rechazo no iba tanto por la posibilidad de que se arrestara a falsos vagos, ni que fuera difícil establecer la condición de vagancia. Era sobre todo la situación del país la que determinaba las fallas de la ley. Un país de escasa cultura, atrasada economía, sin estadística del trabajo, más aun, cuando las escuelas de artes y oficios y las granjas

⁹⁸ Portocarrero, Historia del trabajo infantil, p. 59-60.

⁹⁹ Basadre, Jorge. Historia de la República, p. 430.

¹⁰⁰ Ramos refiere que se enviaron a la selva niños de 16 años, en todo caso sí se construyeron en Lima varias obras, como el Mercadillo de Limoncillo, la pista del Polígono de Tiro, etc.

atienden sólo un pequeño número de becados, donde la instrucción elemental no está al alcance de toda la población infantil, cómo podría a un menor de 18 años dejarlo escapar de la desocupación y hacerlo un vago siquiera temporal?. Estas personas viven pues en forzoso nomadismo, resignados a la inestabilidad cotidiana, que la policía no dudaría en calificarlos de vagos bajo sospecha, que luego se convertiría en convicción¹⁰¹.

La mortalidad infantil y los eventos científicos

La década del 1880 fue prolífica en nuevos descubrimientos científicos europeos. Koch descubre al germen de la Tuberculosis (1882), seguido del hallazgo de las bacterias patogénicas relacionadas con el cólera y la difteria (1883), el tífus (1884), y la peste bubónica (1894). Los descubrimientos de Pasteur y de Lister en el campo de la inmunología fueron motivo de interés y discusión para los círculos médicos peruanos entre los años de 1885 y 1887. Por ejemplo, la inquietud por los estudios bacteriológicos fue impulsada por Ricardo Flores, al traer de Europa en 1887 un microscopio y brindando conferencias en la Sociedad Médica Unión Fernandina.

El flagelo de las enfermedades y las posibilidades abiertas por la ciencia de la higiene hicieron urgente la realización del Primer Congreso Higiénico Escolar Peruano realizado en 1899. El gobierno de Romaña decreta la convocatoria, cuyo fin sería tratar las condiciones higiénicas de las clases, salas de estudio, dormitorios, comedores, patios de juego y excusados de los colegios y escuelas. En realidad, este Congreso examinó todos los aspectos de la escuela y aunque tuvo el apoyo del gobierno, una de sus fallas fue el caer en un detallismo extremo, que impidió mayor efectividad en la aplicación de sus votos.

La extensión e intensidad de la lucha no solo médica contra la mortalidad infantil se hizo patente en diversos Congresos. En el Segundo Congreso Internacional de Gotas de Leche y Protección a la Primera Infancia (Bruselas, 1907), Morquio afirmaba que «desde 1887, un movimiento intenso de carácter universal se dirige a combatir una de las más grandes calamidades humanas: la excesiva mortalidad infantil». Por ello, los programas científicos (de Pasteur, por ejemplo), el conocimiento racional y exacto de las causas de las enfermedades y la preocupación por el aumento poblacional, han despertado en médicos, filántropos, autoridades y pueblos el interés para concurrir a la lucha contra dicha calamidad.

¹⁰¹ José Carlos Mariátegui, «La represión de la vagancia», Mundial, Lima, 10 de febrero de 1928. Temas de Educación. Lima, Ed. Amauta, 1979, p. 137-140.

En ese contexto, la repercusión de los descubrimientos y la realización de los grandes eventos científicos de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, sirvieron de ejemplo para inmediatamente proceder a convocar las reuniones y examinar el problema de la salud y la higiene en cada país, como se hizo en el Perú durante el Congreso Higiénico Escolar. Debido a la precariedad de los sistemas gubernamentales en materia de salud y la gravedad expresada en las cifras de mortalidad infantil, los Congresos ya no eran sólo de carácter nacional, sino que de forma muy significativa se hicieron americanos, multiplicándose en pocos años¹⁰².

Más tarde, una vez producida la institucionalización moderna de la protección a la infancia a nivel del continente, se quiso averiguar qué Estado fue el primero en crear un órgano protector de la infancia. El Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia¹⁰³, afirma que Cuba es pionera en el mundo al establecer una entidad protectora estatal de la infancia y que la Doctora Julieta Lanteri fue iniciadora de los Congresos Americanos para estudiar la niñez. Efectivamente, Lanteri fue la impulsora del Primer Congreso del Niño en Argentina en 1913, y del Congreso Americano del Niño en el mismo país en 1916. El Segundo Congreso se realizó en Montevideo (1919) y el tercero fue en Río de Janeiro (1922).

En el ámbito educativo existía un ánimo semejante. El Primer Congreso Internacional de Pedagogía (Bruselas, 1911), provoca un gran interés en la comunidad pedagógica, aunque los eventos realizados en el Perú guardan notables diferencias en su contenido, según las actas del Primer Congreso Pedagógico en Trujillo¹⁰⁴ (1911) y el Primer Congreso Regional de Normalistas, en Arequipa de ese mismo año.

Por entonces, como muchos, Luis Infante veía una delicada situación económica en el país¹⁰⁵. En 1906 la población peruana era de 2,250,000. Según el Censo de Lima de 1908, la población ascendía a 233,807 y la del Callao a 52,843. En 1908 se ocupaba 1,292 hectáreas del hábitat limeño, camino a la tugurización. En 1920, una cantidad de 63,073 personas residentes en Lima provenían del interior, en 1931 llegó a 118,629 habitantes. El 77% de las personas en Lima

¹⁰² Algunos Congresos Americanos fueron: Primer Congreso Científico Latino-Americano (Buenos Aires, 1898), Primer Congreso Médico Latino-Americano (Chile, 1901), Segundo Congreso Latino-Americano (Montevideo, 1901), Segunda Conferencia Internacional Americana (México, 1902), Segundo Congreso Médico Latino-Americano (Buenos Aires, 1904), Tercer Congreso Médico Latino-Americano (Montevideo, 1907).

¹⁰³ Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, Tomo IV, N° 2, Montevideo, Octubre de 1930. Director: Dr. Luis Morquío. Consejo Internacional: delegados oficiales de los países adherentes. Presidente: Dr. Gregorio Aráoz Alfaro.

¹⁰⁴ Primer Congreso Pedagógico Regional del Norte, Actas de sesiones, tesis, informes y conclusiones aprobadas, Trujillo-Perú. 1912. Imp. Jacobs, 148 p.

¹⁰⁵ La escuela moderna, Año IV, Lima, Octubre de 1914, N° 8 (38), Director: MacKnight. P. 241.

vivían mal alojadas, con problemas de vivienda y habitación. Habían 238 fundos alrededor de Lima, aunque ya en el siglo XVIII, el cemento y el asfalto ocupaban 456 hectáreas de la ciudad. Para 1920 tenemos 200,000 habitantes en Lima y 4 millones en el Perú. En 1931 sumaba 373,875 personas en Lima, y 70,141 en Callao¹⁰⁶.

Algunos datos interesantes de los sectores sociales lo encontramos por ejemplo en los empleados, que suman 35,436 en Lima y 5,829 en Callao, los empleados domésticos eran 22,606 en Lima y 2,099 en el Callao. La mayoría de esta cantidad estaba conformada por menores de edad (63.79%) en Lima, y (36%) en el Callao. La clase alta limeña en 1895 estuvo compuesta aproximadamente de 18,000 personas. La natalidad en Lima de 1885 a 1908 era de 4 o 5 nacidos por cada mil habitantes. La elite en 1920 se va trasladando a los barrios del sur. Todavía ese año, en Lima residían 20,000 extranjeros, de los cuáles 3,000 eran italianos, los ingleses 1,000, chinos 5,000 y japoneses más de 9,000.¹⁰⁷

Las cifras de la llamada aristocracia limeña, o de la oligarquía son importantes para comprender las características encontradas en el desarrollo de la Conferencia En el aspecto social, según Flores y Burga, la oligarquía se caracteriza por su mentalidad católica conservadora. La concepción señorial de la sociedad aristocrática del antiguo régimen mantiene sus viejos códigos: el honor, la alcurnia, el prestigio social y la caballerosidad. El paternalismo está presente en el Estado nacional, sin reducirse el grado de violencia y la represión contra aquellos que se opongan al orden social establecido. Está presente un racismo nacionalista, la «superioridad racial» del blanco y la consideración del indio como inferior, la sumisión y fidelidad de los trabajadores al patrón o jefe. A esta forma de pensamiento Aníbal Quijano denomina la colonialidad del poder.

Por otro lado, la familia es la célula central de la sociedad oligárquica, pero es una familia extensa (alianza matrimonial), característica de la oligarquía endogámica. En sus momentos libres, la aristocracia gusta de los espectáculos artísticos como el teatro, u otros lugares famosos, punto de reunión de la elite como el Palais Concert (de la que es asiduo visitante Abraham Valdelomar). Los grandes campos difieren de las rejas de las casas señoriales, ganados por el afán de tener seguridad, sin perder la privacidad, incluso buscando lo clandestino, lo subterráneo presente en la vida oligárquica: siguieron naciendo los hijos «ilegítimos» en abundancia, fruto de amoríos extra conyugales.

¹⁰⁶ Perú. Ministerio de Hacienda. Dirección de Estadística. Resumen del Censo de las Provincias de Lima y Callao, levantado el 17 de diciembre de 1920. Lima, Imprenta Americana, 1927. También Carlos Jiménez. Censo de las provincias de Lima y Callao, levantado el 13 de noviembre de 1931. Lima, Imprenta Torres Aguirre, 1932.

¹⁰⁷ El texto Apogeo y crisis de la República Aristocrática, escritos por Manuel Burga y Alberto Flores Galindo (1980.-1987), Editorial Rikchay, Lima 1983.

Los viejos principios matrimoniales y de clase lo encontramos en el reconocimiento y prestigio de ciertas personalidades, con características personales ejemplarizados en el ascetismo de José de la Riva- Agüero. Incluso Víctor Raúl Haya de la Torre, aunque no era de la oligarquía, guarda la fe cristiana, obsesiva en su discurso, por ende odia la prostitución y considera como muchos que el amor comprado es vileza.

En lo económico, los negocios y las empresas eran de carácter familiar. La oligarquía tenía un sentido extremadamente rígido y enclaustrado de la vida. No quiere salir a competir en el mercado externo. El temor, otro componente subterráneo de la mentalidad oligárquica, es agudizado durante el oncenio, desde el miedo a los asaltantes y bandidos, hasta el miedo a los comunistas y revolucionarios pobres.

Por ello, cuando la realidad social palpable es dramática o se hace imposible negar la terrible situación, es que se producen las reacciones intentando modificarla. En Lima de 1922, la cifra de los nacimientos es aproximadamente de 35 por mil habitantes, muy alta si se toma en cuenta que en Europa algunos países es de 21, 23 o 25 por mil. Rusia es de 60 por mil, aunque su mortalidad es muy alta, no muy distinta de nuestra ciudad. Sobre estas cifras, se levantan viejos problemas no menos importantes, aquella que considera la legitimidad e ilegitimidad del niño. En Lima se establece que los nacimientos ilegítimos superan el 50%, sólo superados por San Salvador que llega al 68%. Añadido al síntoma del racismo, notaremos su reflejo en las apreciaciones de los exponentes de la Conferencia del Niño Peruano.

En tal contexto, luego de un largo proceso de marchas y contramarchas, empujados por la ola incontenible de congresos y reuniones desarrolladas en todo el mundo, todas inspiradas y tendientes a paliar los diversos problemas que azotaban la infancia, en Lima se prepara finalmente el primer evento de importancia en la cristalización de la institucionalización de la infancia peruana. La Junta de Defensa del Niño, el 11 de mayo de 1922, propone convocar a una Conferencia a fin de «rodear a la infancia» de los cuidados necesarios, presentando un proyecto de reglamento orgánico, aprobada por Resolución Suprema. En los artículos¹⁰⁸ de la resolución se especifican los objetivos.

¹⁰⁸ «Art. 1º. Se convoca a la Primera Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano, a todos los que se interesen por la infancia desde su triple punto de vista físico, intelectual y moral. Art. 2º. La Conferencia tendrá por objeto condensar en forma práctica todo cuanto se tiene averiguado sobre el niño peruano y su cultura de acuerdo con las enseñanzas y experiencias modernas. Tratará sobre todo de crear una sólida conciencia pública sobre cuanto necesita la infancia nacional y las formas de satisfacer sus necesidades. Es fundamentalmente una obra de cooperación intelectual, de conformidad y de patriotismo. El Art. 3º. fija los temas: a.-La mortalidad infantil en el Perú y en Lima, sus causas y cifras. b.-La alimentación de los niños. c.-Problemas relativos a la madre y que interesan al niño. d.-Protección de la maternidad. e.-Plan de coordinación para la asistencia social de la infancia. f.-La infancia retardada, degenerada y criminal». Actas y trabajos de la Primera Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano, Publicados por la Junta de Defensa de la Infancia, dirigido por el Dr. Carlos Enrique Paz Soldán, y el Dr. Pedro de Osma, Presidente del evento. Lima, 1922.

Se entregaron más de 1,500 comunicaciones para el evento, participaron 50 concejos provinciales, 35 sociedades de beneficencia, 30 miembros protectores¹⁰⁹, 100 miembros activos de reconocida cultura, todos conscientes de la importancia de atender un pilar fundamental en la «Nueva Patria, firme y feliz por el amor y la piedad». Los discursos expresan optimismo y alabanzas a la patria, en esta «bella cruzada». En su discurso de inauguración, Leguía señala: «nuestro lema ha de formularse en estas palabras: perfeccionar, no sustituir. Antes que regularizar la inmigración e inyectar nueva sangre a nuestro pueblo, es un deber exaltar las potencialidades latentes de nuestra población. Hemos inaugurado el Patronato de la Raza Indígena, convertido en poder público, en protector de nuestra infancia. El Perú podrá mirar de frente al porvenir, seguro de la eficacia de la asistencia social»¹¹⁰.

La máxima aspiración del Estado es la asistencia social integral, inspirado en la obra de Ojeda y la del mulato sacerdote que fundó un hospicio, fruto de generosas limosnas y para defensa del niño, San Martín de Porras. Al respecto Paz Soldán, profesor de Higiene en la Facultad de Medicina de Lima expresa el objetivo: «remediar la serie de vicios, de miserias, de lágrimas y de dolores, que rodean por desgracia todavía a los niños en el Perú»¹¹¹.

Frente a esta corriente renovada pro indigenista y proteccionista oficial, el punto de vista moral es tradicional y afecta de manera indudable al color de piel. La ilegitimidad tiene un color: los indígenas producen más ilegítimos, luego los mestizos, después los blancos. Los indígenas son los mayores productores de legítimos e ilegítimos¹¹². Mientras el blanco produce pocos ilegítimos, las otras parejas se forman al impulso del «amor clandestino». El blanco se respeta y respeta la sociedad a la que pertenece, llena todas las condiciones que aseguran la buena prole¹¹³.

El carácter de la I Conferencia del Niño Peruano fue médico, a tal punto que el estudio «La infancia escolar en el Perú y sus problemas, su cultura psíquica y

¹⁰⁹ «los cuales aportan a nuestra obra el auxilio de la fortuna y sobre todo el óbolo moral inestimable de que las miserias de la infancia no les son indiferentes», en 1° Conferencia, 1922, p. XV.

¹¹⁰ Como dato histórico, considera a Luis Ojeda el padre de la asistencia infantil en el Perú, defensor del niño abandonado, quien procuró abrigo al niño agonizante de frío. La obra de Ojeda corresponde al concepto de asistencia, pero no implica a los niños anormales, pues «la sociedad en que vivió Ojeda, no pensaba, ni podía pensar en la infancia anormal», en 1°, Conferencia, 1922, p. LXXXVII.

¹¹¹ 1° Conferencia, 1922, p. CV.

¹¹² La raza indígena es la más prolífica, las razas inferiores son las que «tienen descendencia más abundante». La pareja indígena, que se forma sin los requisitos exigidos por la moral y la ley, tiene un carácter de permanencia que se iguala a las uniones legítimas. Con su particular sicología, dada por su «cultura inferior», las formalidades de la unión legítima carecen de importancia en la duración de la pareja, y bien le significa actuar de uno u otro modo, 1° Conferencia, 1922, p. XXIII.

¹¹³ El blanco es el más culto, el que mejor cuida a sus niños, que «menos mal» sabe del modo de criar a sus hijos, se muestra más adicto a ellos, y más se preocupa por el bienestar de su prole a pesar que también le hace falta una buena dosis de conocimiento en puericultura, 1° Conferencia, 1922, p. XXVI.

física», presentado por el Doctor L. Galván, fue considerado como no correspondiente¹¹⁴ a la «índole médica» de la conferencia (por ello sólo se publicaron las conclusiones), pero el tema educativo fue inevitable en casi todas las exposiciones de la conferencia.

En la lógica médica, lo más nefasto resulta ser el trabajo infantil, es inaceptable quien debiendo prepararse (léase estudiar), para enfrentar la vida en el futuro cuando sea grande, se ve enfrentado prematuramente al trabajo¹¹⁵. Fieles al credo oficial, la Conferencia declarará de «necesidad nacional» la abolición del trabajo del niño¹¹⁶, si bien uno de los participantes termina por reconocer que el problema de la infancia, antes de ser un problema concreto, el de la aparición de un niño, «es un problema esencialmente económico». Por eso, toda legislación social bien encaminada debe tender a rodear (al matrimonio, al desarrollo individual de cada familia, a la economía privada), de todas las posibles garantías, «rodearlas de la más amplia protección».

Las ponencias de los doctores Hermilio Valdizán y Honorio F. Delgado constituyen una de las partes más significativas de la Conferencia del Niño Peruano, «La Infancia anormal, estado del problema en el Perú». Sostienen que en los tiempos del padre Ojeda no fue vista como un problema a resolver porque simplemente no pensaban en ella. La intención de los dos médicos es mostrar la anormalidad de manera panorámica, «renunciando por ende a los inconvenientes de la miope contemplación sectorial e inspirando la insinuación de las medidas que deban conducirnos al establecimiento sobre sólidas bases, de la asistencia peruana a la infancia anormal.»¹¹⁷.

Para el Doctor Botto, siendo los recursos económicos limitados, las campañas por la infancia debía dar prioridad a los niños normales, dejando a los anormales, «por ahora», un lugar secundario, y por aspiración suprema, la prevención.¹¹⁸ Esta opinión no era aislada ni fue efímera. Willimnan en Montevideo, para 1937 dice: «un anormal, incluidos ciegos y sordomudos, desplaza, en las instituciones del Estado, mucho más espacio que un normal» por ello «no debe exagerarse la atención hacia la educación especial». La educación de anormales, discretamente extendida, debe conseguir lo más que pueda conseguirse de un anormal, una relativa autonomía en su vida de relación. En

¹¹⁴ 1° Conferencia, 1922, p. 105.

¹¹⁵ «El trabajo de los niños, venturosamente contemplado por nuestra legislación, cuenta con rudos adversarios, a la cabeza de los cuales debe colocarse a Fuller, que se declara acérrimo partidario de la abolición. El niño no debe trabajar; el niño debe jugar; debe realizar aquella parte que a él le está destinada en la obra educativa» Conferencia del Niño Peruano, p. XCVII.

¹¹⁶ Conferencia del Niño Peruano, p. CIII y CX..

¹¹⁷ Conferencia del Niño Peruano, p. LXXXVIII.

¹¹⁸ Conferencia del Niño Peruano, p. CLV.

cuanto ella sea alcanzado con un determinado alumno, «éste debe ser de inmediato sustituido, para que ese servicio público sea bien aprovechado»¹¹⁹.

El asunto es claro, en opinión de Valdizán y Delgado, los niños anormales deben ser separados de los «normales». Incluso, la marina y el ejército, «deberían rechazar sistemáticamente al anormal», pues «todavía sigue siendo refugio y escuela de aquellos niños, debido seguramente a la falta de servicios médico-psicológicos en tales institutos». Creer en la posibilidad de hacer buenos a palos a la gente, hizo que la familia de un anormal recurra con esperanza de salvación al ejército y la marina, considerándolas ambientes reformatorios por excelencia. En cuanto a la escuela, «nuestros anormales permanecen todavía en la escuela común, de la cual no reciben beneficio alguno y a cuya población normal amenazan con el grave riesgo del contagio mental, habida de la congénita tendencia infantil imitativa»¹²⁰.

Las escuelas correccionales constituyen otro refugio de la anormalidad infantil. El resultado ha sido muchas veces negativo dado que la labor de estas escuelas dista mucho de los reformatorios. Sin embargo, el cómo conseguir entonces la higiene infantil no destierra por completo el cómo atender al niño anormal. Valdizán y Delgado proponen tres períodos: En la primera, instituir los servicios escolares¹²¹, la preparación (junto al médico escolar), de maestros escolares, encargados de seleccionar junto al médico, a los niños anormales y su tratamiento apropiado. Superada la «grosera promiscuidad», se brindará educación especializada (tras las calificaciones, diagnósticos y psicometrías), en Escuelas Especiales, a fundarse de acuerdo a un censo de anormales. Con este censo se clasificará las aulas especiales para retrasados leves, falsos anormales, insuficientes por condiciones ajenas a la oligofrenia, etc.

Con respecto al punto de vista jurídico, E. Boza, tratando sobre algunos aspectos de legislación social sobre el niño, recomienda a través de la Conferencia:

- 1º. La reforma de la Ley Civil relativa a la protección de los hijos y al establecimiento del hogar de la familia ilegítima; la implantación del certificado de salud, requisito indispensable para contraer matrimonio; la intervención activa del Ministerio Público, en ciertos casos, para cautelar el interés de los menores, con facultad de presidir y convocar los Consejos de Familia en esos casos.

¹¹⁹ La educación del Pueblo, Montevideo, 1937, p. 145.

¹²⁰ Conferencia del Niño Peruano, p. XCIX.

¹²¹ Previa preparación de los profesionales en la Facultad de Medicina, que debe contar para el efecto con su departamento y pábulo.

- 2º. Incorporar preceptos en la legislación penal tendientes a castigar a los padres que no cumplan la obligación de alimentar y educar a su hijos; así como a los que aprovechen del trabajo de menores de edad.
- 3º. Ampliar el derecho administrativo con disposiciones referentes a la matriculación de las nodrizas, saneamiento e higienización de las escuelas y casas de habitación, pudiendo clausurarla o demolerla de ser necesario, mediante la municipalización de las viviendas; prohibir la venta de loterías, establecer el sistema de colonias escolares o de vacaciones en diversos lugares del país.¹²²

La ciencia penal de entonces enseña que el delito es un proceso, los delincuentes son, en su mayor número, verdaderos enfermos; y los Códigos Penales tienen mucho de tratado de terapéutica social, puesto que su fin primordial es la represión del delito y la readaptación de los criminales al ambiente social¹²³.

Se parte de una realidad: el menor es llevado a las Comisarías y castigado muchas veces cruelmente, se le conduce a pie, con cadena de seguridad por los agentes uniformados y se le coloca junto a los adultos en los calabozos, no es revisado por el médico, es juzgado por jueces comunes en audiencias públicas. En la Granja Escuela de Surco, único establecimiento en el país, se les da una instrucción corriente (sin suponer la existencia de niños anormales),¹²⁴ como cualquier escuela fiscal a los niños normales.

Con la repercusión que tienen los Congresos y las acciones gubernamentales europeas, el Perú y otros países de nuestro continente ven la confluencia de tres sectores profesionales en la construcción de una nueva identidad del niño, a partir del triple punto de vista: pedagógico, médico y jurídico, quienes junto al gobierno y a través de los congresos proponen medidas de diverso tipo, las cuales se convierten en políticas de asistencia y protección de la infancia. Con la realización de la Primera Conferencia Nacional sobre el niño peruano en 1922 y la creación del Instituto Internacional de la Infancia en Montevideo (1930), se edifica la institucionalización y concepción moderna de la niñez peruana, pero todo ello anclada en la Doctrina de la Situación Irregular del Niño; y el paradigma de la peligrosidad del niño pobre considerado como objeto excluible, menor, dismuido que debería ser protegido.

¹²² Conferencia del Niño Peruano, p. 63.

¹²³ Conferencia del Niño Peruano, p. 56.

¹²⁴ En realidad, debido a lo delicado del tema, éste requiere un estudio de antropología criminal juvenil, como cualquier escuela fiscal a los niños normales.

Fuentes Bibliográficas

Alayza Paz Soldán, Francisco.

La educación, sus tendencias y progresos, métodos y programas. Imp. Americana, Plaza del Teatro, Lima, 1929. 161 p.

Educación primaria y secundaria en el Perú, Opúsculo, 1927.

Aguilar P., Teófilo J.

Por una escuela peruana, prólogo de Luis E. Galván, colofón de Clodoaldo A. Espinosa Bravo. Jauja, 1935, Casa Editora Carlos E. Sanguinetti. 150 p.

Aguayo, A. M.

Lecciones e higiene escolar, Habana, Cultural S. A., 1929. 411 p.

Anales de Instrucción Primaria. Dirección de Enseñanza Primaria y Normal. (publicación trimestral) tomo XXIX, N° 2. Abril, mayo, junio de 1931, Imprenta Nacional, Montevideo-Uruguay. 434 p. Época II, tomo VII, N° 3 y 4. Septiembre-Dic. de 1944, Montevideo. 613 P. tomo VIII, N° 3 y 4. Septiembre-Dic. de 1945, Montevideo. 359 P. Tomo XI, N° 3. Mayo de 1948, Montevideo. 255 p. Tomo XIII, N° 6. Junio de 1950, Montevideo. 199 P.

Arbaiza, José

Lecciones de filosofía elemental, extractadas de obras modernas y contemporáneas, para uso de sus alumnos y en conformidad con el espíritu de la última ley sobre segunda enseñanza. Tip., Lima, 1903. 216 p.

Barrientos V., Ernesto

La paidologización de la enseñanza primaria..., (Tesis), Conversatorio Psicopedagógico, Núcleo de Maestros Primarios, Arequipa, 1938. 65 p

Barreda y Laos, Felipe

Estado actual de nuestra segunda enseñanza, Informe presentado al Ministerio de Instrucción. Publicación por acuerdo de la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos. Lima, Librería Francesa Científica- E. Rosay, 1911. 37 p.

Historia de la instrucción pública en el Perú Independiente. P. 221-223. Academia Nacional de Historia. II Congreso Internacional de Historia de América, reunido en Buenos Aires en los días de 5 a 14 de julio de 1937. Buenos Aires, 1938.

Baldwin, James Mark

El desenvolvimiento mental en el niño y en la raza, versión del inglés por Luis Umbert, tomo II, Talleres de Artes gráficas de Henrich, Barcelona.

Bazán, Reyna M.

Contribución a la historia de la educación en el Perú. Tesis para el doctorado en Historia y Letras (Pontificia Universidad Católica del Perú). 114 p. Lima, 1942.

Bernabé, D. Joseph y D.

Gazeta de los niños, o principios generales de moral, ciencias y artes, acomodados a la inteligencia de la primera edad. Año Primero, Madrid, Imprenta de Sancha, 1789, contiene XI números, gacetas o «periódico», 395 páginas.

Biblioteca escolar

La fiesta del libro y las bibliotecas escolares en el Perú. Litografía e imprenta T. Scheuch. Lima, 1925. 114 p.

Boletín de Instrucción Pública

Órgano del Ministerio del Ramo, Año I, N° 6, Lima, Noviembre de 1906, Librería Francesa y Casa Editora G. E. Rosay.

Órgano del Ministerio del Ramo, Año II, N° 24, Lima, Mayo de 1908. Lima, Imprenta «El diario», 1908. p. 1008-1049.

Boletín N° 1

Educación nacional. Trabajos de la Comisión Especial de Instrucción. Lima, Litografía y Tip. Carlos Fabri. 1911. 163 p.

Boletín de enseñanza

Órgano de la Dirección General del Ramo, Año I, Diciembre de 1928, N° XLIV. Lima. Año II, Mayo y Junio de 1926, N° XXII y XXIII. Lima.

Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia Montevideo (Uruguay), Tomo IV, N° 2. Octubre de 1930, Director: Dr. Luis Morquio. Jefe de Oficina: Emilio Fournié. 371 p.

Boletín de la Unión Panamericana

La Educación pública en el Perú, del Boletín de la Unión Panamericana, Serie de Educación, N° 64, Julio de 1930, Unión de Repúblicas Americanas, Director General L. S. Rowe, La Unión Panamericana, Washington D. C.

Boletín 1939, Misc. Número 4.

La educación en los Estados Unidos de América, Departamento del Interior de los Estados Unidos, Harold L. Ickes, Secretario. Imprenta del Gobierno de los E. U., Washington, 1939.

Boletín del Instituto de Experimentación Educacional de Puno.

Director: Normalista José Portugal Catacora, Año I, Puno-Perú, Octubre de 1947, No 1.87p.

Bouroncle, Luis H. y Velásquez

Tests de aritmética, adaptación de los tests Woody, Escuela Normal de Varones, Gabinete psico-pedagógico, Lima 1927.

Boletín de enseñanza

Órgano de la Dirección General del Ramo. Año VI, Diciembre de 1928, N° XLIV. Capelo, Dr. Joaquín (Miembro de la Universidad de Lima) El problema nacional de la educación pública, Lima, 1902.

Castro Pozo, Hildrebando

Nuestra Comunidad Indígena, Lima

Cartograma escolar

Número de alumnos inscritos en las Escuelas Fiscales de cada provincia y promedio de la asistencia diaria en el año, 1906. Dirección General de Instrucción Primaria, Sección de Estadística. Firmado por Vicente Delgado, Lima, 15 de Junio de 1907. Litografía y Tip. Carlos Fabbri, Lima.

Censo de 1876

Los pobladores indígenas del Perú a través de la historia, 1939, Lima. De Carlos Lassús Arévalo, Comisión Central del Censo en el «taller de Linotipia»-Lima.

Cuarto Congreso Científico (1° Pan-americano), celebrado en Santiago de Chile del 25 de Diciembre de 1908 al 15 de enero de 1909. Volumen XII. Trabajos de la VIII Sección: Ciencias Pedagógicas y Filosofía, publicados bajo la dirección de Moisés Vargas M., Secretario de la Sección y la Sub-Comisión Organizadora respectiva. Tomo I y II. Santiago de Chile, Imprenta, Litografía y Encuadernación «Barcelona», 1911.

Proceedings of the second Pan American Scientific Congress, Washington, U.S.A.. Monday, December 27, 1915 to Saturday, January 8, 1916. Compiled and edited under the direction of Glen Levin Swiggett, Assistant Secretary General. Section IV (in two parts) Part 2: Education, P. P. Claxton, Commissioner of Education of the United States, Chairman. Vol. V, Washington, Government Printing Office. 1917. 658 p.

Primer Congreso Higiénico Escolar Peruano 1899. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Imprenta La Industria, Amazonas N° 7, Lima, 1900. p. 178.

Informe y conclusiones del Primer Congreso Regional de Normalistas, Reunido en Arequipa en enero de 1911, Arequipa-Perú. 1911, Tip. «La Bolsa», 153p.

Primer Congreso pedagógico Regional del Norte, Actas de sesiones, tesis, informes y conclusiones aprobadas, Trujillo-Perú. 1912, Imp. Jacobs, 148 p.

Deuxième Congrès International de la Protection de l'Enfance sous le Aut. Patronage de LL. MM. Le roi et la reine des belges, Bruxelles, 1921. Tomo II rapports publiés par les soins du Secrétariat general. Office de Publicité, Anciens Établissements J. Lebégue & Cie, Editeurs, Société Coopérative.

Conferencia

Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana, actas de la Octava Conferencia Sanitaria de las Repúblicas Americanas, Unión Panamericana, Washington, D. C., E. U. A. Imprenta del gobierno de los EE. UU. Año 7, Enero de 1928, N° 1. Hacia una nueva educación, relación y síntesis de los debates sobre la nueva psicología y el programa en la 5° Conferencia Mundial de la Asociación de la Educación Nueva, celebrada en Elsinore (Dinamarca) en Agosto de 1929. 1° edición, ESPASA CALPE, S. A. Madrid, Barcelona, 1931. 409 p.

Consejo Nacional de Educación.

Mensaje a los padres de familia y maestros. Director General: Prof. Antenor R. Ferreira, Santiago del Estero, 1927.

Código de Instrucción Pública

1920. República de Costa Rica-América central, Imprenta Nacional, San José de Costa Rica. 90 p.

Código del Perú. Lima, M. A. Fuentes & B. Gil, Editores, Librería Universal.

Claparede, Eduardo

La psicología y la nueva educación. Prólogo por Juan Comas. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, la nueva educación, XXXI. Madrid, 1933.

Decroly, Dr. Y Mlle. Monchamp Director y profesora en el Instituto Médico-pedagógico de Uccle (Bruselas)

Decroly, Dr. O.

Problemas de Psicología y de pedagogía, Librería española y extranjera Francisco Beltrán, Madrid, 333 p.

Decroly, Dr. O. y Gerard Boon

Hacia una escuela renovada, una primera etapa, con observaciones aplicables al Perú. Clasificación de los escolares. Programa de las ideas asociadas. Método de los centros de interés. 1921, Traducción de Luis E. Galván, Lima-Editorial Garcilaso, 1925. 44 páginas.

Deustua, Alejandro O.

A propósito de un cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción. Colección de artículos publicados por Deustua. Imp. M. A. Dávila, 1914.

Apuntes sobre enseñanza secundaria. Imprenta Americana. Lima, 1908.

Elsbree, Willard S.

La educación primaria en los Estados Unidos. La educación en los Estados Unidos, serie dirigida por I. L. Kandel, N° 3. American Council on Education, Washington, D. C., 1943.

Enciclopedia de Educación (publicación trimestral).

Dirección de Enseñanza Primaria y Normal. Tomo IV, -N° 2. Diciembre de 1928 y Tomo IX, N° 1. Marzo, 1931, Imprenta Nacional, Montevideo, Uruguay.

Estadística escolar de la República (anexo a la Memoria del Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia), formada por los Secretarios del Ministerio y de la Dirección General de Instrucción Víctor T. Pinto y Enrique S. Oyanguren. Imprenta de Torres Aguirre. 1890. 418 p.

Extracto de la estadística escolar de 1926. (Jefe de la Sección de Estadística, Enrique Ramírez Clavero).

Ministerio de Instrucción, Dirección General de Enseñanza. Casa Editora La Opinión Nacional, Lima, 1928. 34 páginas.

Frascuolo libro de lectura corriente

Demoro, Dr. Jean y otros. 23 Figuras en el texto, Bruselas, 1920. 367 p.

Ferriere, Ad.

La educación autónomas arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad, traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás y Samper, Prof. De escuela normal, Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, Madrid.

La práctica de la escuela activa, experiencias y orientaciones, traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás y Samper. Francisco Beltrán, Librería española y extranjera, Madrid, 1928. 261 p.

Fuentes estadísticas

Extracto estadístico y censo electoral de la República, Dirección Nacional de Estadística. Servicio de Estadística Electoral. Lima, 1933.

García y García, Elvira

La educación del niño, estudios y observaciones. Lima, Librería Imprenta- Plateros San Agustín 146. , P. Acevedo, Editor, 1924.

Galván, Luis E.

«El Perú y el resto del mundo, Geografía general, física humana y matemática, manual de consulta para los alumnos del 4 y 5 años de instrucción primaria. Imp. Minerva, Lima Perú. 189 páginas.

Estudio paidológico del niño peruano, prólogo del Dr. Antonio Sagarna, Lima, 1927.276p.

González Manet, Eduardo

Por la Escuela Nueva, conferencia pronunciada por el Dr. E. González Manet, Secretario Pública y Bellas Artes en el Círculo de Federación Nacional de Maestros, en la noche del día 6 de mayo de 1925. Imprenta Librería La Propagandista, Cuba, 1925.

Guillén de Rezzano, Clotilde.

Los jardines de infantes, origen, desarrollo, difusión; organización y métodos. Biblioteca de Didáctica Moderna, Editorial Kapelusz y Cía. Bs. As. 1940. 143 p.

Guillén Valdivia, Arístides

Evolución de la condición legal del indígena, Tesis doctoral, UMSM, Facultad de Jurisprudencia, Lima Imprenta «El Inca». 1915. 82 p.

Hebert, Jorge

La educación física o el adiestramiento completo por el método natural, exposición y resultados. Traducido por el teniente coronel Mauricio E. Bonzon. Círculo Militar, Biblioteca del oficial, Buenos Aires, 1927. 221 p.

El homenaje al maestro peruano, publicación conmemorativa de la fiesta realizada en Lima, el 18 de enero de 1926., Lima, Editorial Garcilaso- 1925. 59 p.

Informaciones sobre la segunda enseñanza en la República, Vol. II. Edición oficial. Ministerio de Instrucción. Tipografía de «El Lucero», Lima, 1906. 333 p.

Ideas y realizaciones pedagógicas.

Obra editada por acuerdo de la Facultad de Letras y Pedagogía de la UNMSM. Librería e imprenta Gil S. A., 310 p. ¿1914?. La reforma educacional en Bolivia, edición oficial. La Paz-Bolivia, 1917. 297 p.

Kuon Cabello, Dr. Guillermo (Jefe del Instituto departamental tacneño de Protección a la infancia). El Problema infantil de Tacna, Lima, 1942.

Lay, W. A.

Manual de pedagogía. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Biblioteca Pedagógica II. Madrid, 1925.

Labarthe, Pedro A. (Director del «Colegio de Lima»).

1 ° edición. 1 ° Parte. Lima, Imprenta La Industria, 1902. 216 p.

Nociones de pedagogía, primera edición, Primera Parte. Imprenta La Industria, Lima, 1902. 338 p.

Legislación escolar 1904-1905

Publicación oficial ordenada por la Dirección General de Instrucción Pública, República Oriental del Uruguay, Montevideo, Talleres Gráficos de «La Prensa», 1906.

Legislación escolar 1918-1921

Recopilación cronológica de acuerdos, circulares, decretos, leyes, programas, reglamentos, y otras disposiciones relativas a la instrucción pública primaria, tomo VIII, Consejo Nacional de Enseñanza primaria y Normal, República oriental del Uruguay, Montevideo, Imprenta Nacional. 1928.

Legislación escolar

1922-1927, tomo IX, Consejo Nacional de Enseñanza primaria y Normal, Montevideo, Tall. Gras. «Prometeo» Juan C. Gómez 1190. 1941.

Legislación escolar

1944-1947, tomo XIV, Consejo Nacional de Enseñanza primaria y Normal, Montevideo, Imprenta Nacional, 1948.

Leyes y resoluciones

Vigentes en materia de instrucción expedidas desde 1876, recopiladas por Filiberto Ramírez, comisionado al respecto por el Consejo Superior de Instrucción Pública, Imprenta y Litografía de Peter Bacigalupi & C. Lima, 1891. 368 p.

Leyes y resoluciones vigentes en materia de instrucción expedidas desde 1876, recopiladas por Filiberto Ramírez, comisionado por el Consejo Superior de Instrucción Pública, segunda edición. Imprenta de «El País», 1897. 382 p.

Principales resoluciones dictadas en materia de segunda enseñanza, desde la supresión del Consejo Superior de Instrucción Pública, Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto, Imp. Torres Aguirre, Lima, 1906.

Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Primaria y secundaria
Exposición de motivos y Proyecto de creación de la Facultad de Educación formulados por la Comisión Especial de Instrucción, Lima, Oficina Tipográfica de «La opinión nacional», 1918. 247 p.

Lorente, Sebastián
Nociones de estilo, libro de lectura que comprende las principales reglas del buen lenguaje, trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos. Prosa. Lima, Librería francesa y española. 422 p.

Luna, Humberto
Metodología pedagógica para la enseñanza primaria, Cuzco, 1922, Tipografía y Librería «Cuzco», 230 páginas.

Mac Knight
Características físicas mentales del niño peruano. Ensayo elaborado según la escala métrica de Binet y Simon modificado por Yerkes y Bridges. 1914.

Mapa de Lima
Propiedad o elaborado por Higley, Febrero de 1902. Lit. y Tip. De Carlos Fabbri sucesor de Fabbri Hermanos, Lima Perú.

Memoria La educación pública en Panamá
Memoria que el Secretario de Instrucción Pública presenta a la Asamblea Nacional en sus sesiones de 1920, Imprenta Nacional, Panamá, 1921. 365 p.

Memoria de Instrucción Primaria, 1875.
Concejo Departamental de Lima, «Empresa Tipográfica», 272 p. Incluye la Guía Estadística para la Administración de las Escuelas Municipales del Departamento de Lima. «Empresa Tipográfica», 1876. Apéndice y Resumen de la misma guía.

Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1923.
República de Colombia, Casa editorial de «La Cruzada». 266 p.

Ministerio de Instrucción, Dirección general
Construcciones escolares. Planos y especificaciones generales para la construcción de edificios escolares. Dirección de Construcciones Escolares. Boletín N° 1, 1921.

Miró Quesada Laos, Carlos
Historia del periodismo peruano, Lima, 1957, Talleres gráficos P. L. Villanueva S. A. 320 páginas.

Monroe, Paul
Historia de la pedagogía, Ciencia y educación, Manuales. Traducción del inglés por María de Maeztu, tomo II. Ediciones de la Lectura. 459 p.

Montessori, Dra. Maria
Antropología Pedagógica. Casa editorial Araluze, Barcelona.

IL método della Pedagogía Científica applicato all'educazione infantile nelle Case de; Bambini. Roma, Maglione & Strini. s/f. 375 p.

Morgan, Joy Elmer
Horace mann at Antioch, studies in personality and higher education; including Horace Mann's adres, Published by The Horace mann Centenal Fd, National Education Association, Washington, D.C. 1938. 88 p.

Münsterberg, Hugo
La psicología y el maestro. Traducción del inglés por Domingo Barnés, Secretario del Museo Pedagógico Nacional, Madrid, Daniel Jorro Editor, 1911. 383 p. Mundial (Dir. A. A. Aramburu)

Revista Mundial, Año VIII, Lima, 24 de febrero de 1928, N° 402. Editores: Empresa gráfica «Mundial»

Revista Mundial
Año III, Lima, 24 de Noviembre de 1922, N° 92

Nathan, M. Y H. Durot
Los retrasados escolares, conferencias médico pedagógicas, con la colaboración de M. Gobron y M. Friedel, Biblioteca Científico-Filosófica, Madrid, Daniel Jorro Editor, 1915. 383 p.

Payot, Julio
La educación de la voluntad. Traducido por Manuel Antón y Ferrándiz. 4° edición. Madrid, Daniel Jorro, editor, 1913.

Pasapera, Manuel

Algo sobre una Ley de instrucción, o sean apuntaciones sobre los medios de mejorar la Instrucción pública del Perú. Imprenta liberal de «El Correo del Perú», Lima, 1874.

Periódicos

El Siglo, Periódico científico y literario de la «Sociedad Amantes del Saber», Publicación mensual, Año II, Lima, 1 de enero de 1876, N° 3.

El amigo de los niños, Lima, Septiembre 21 de 1923. Año I, N° 8, Semanario Infantil. Dirección: Escuela Fiscal, Lima. Imprenta Peruana de E. Z. Casanova, Lima, 4 p.

El amigo de los niños, Lima, Octubre 1 de 1923. Año I, N° 9, Semanario Infantil. Dirección: Escuela Fiscal, Lima. Imprenta Peruana de Casanova, Lima, 4 p.

La Prensa, Lima, Jueves 18 de mayo de 1922. Pestalozzi

Como enseña Gertrudis a sus hijos. Traducido de Lorenzo Luzuriaga, 2° edición, Ciencia y Educación, Clásicos, Ediciones de la Lectura, sl a sl f. 257 p.

Prado y Ugarteche, Javier

Estado social del Perú durante la dominación española. Discurso leído en la UNMSMa de Lima en la ceremonia de apertura del año escolar de 1894, por el doctor Prado y Ugarteche, Lima, 1894. Imprenta de El diario judicial, por M. Agios.

Poiry, Isidore.

La Réforme de l'Éducation, Bruxelles, Imprimerie J. Dioncre, 1923. 420 p. Puig Casauranc, Dr. J. M.

El esfuerzo educativo en México, la obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928). Tomo II. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública. 529 p. Recuerdos del cautiverio sobre la Instrucción en Alemania por un oficial general. París, Imprenta Americana de Rouge, 1872. Firma Manuel Arizola. 71 p.

Reforma de la Segunda Enseñanza.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. Tip. Nacional, F. Barrionuevo, Lima, 1905.

Reglamento General

Instrucción Pública y programas de instrucción media, Lima, Imprenta Calle de Panamá, 1877. 129 p.

Reglamentos

De la Escuela Normal de Mujeres de Lima, Lima, Imprenta del Estado, 1907, 24p.
Reglamento general de Instrucción Primaria, edición oficial. Lima, Litografía y Tip. Carlos Fabbri, 1908. 228 páginas, más anexos.

Reglamento general de Instrucción Primaria, aprobada por Resolución Suprema, Lit. e Imp. T. Scheuch, Lima, 1922. 138 p.

Reglamento para el instituto Nacional de Educación Física, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, La Habana, 1929.

Reglamento de enseñanza secundaria. Dirección General de Instrucción, Talleres tipográficos de la Penitenciaría, Lima, 1922. 135 p.

Ley número 4923, Reglamento del Consejo. Reglamento Orgánico de la Dirección General de Enseñanza. Reglamento de los Comités Departamentales del Consejo Nacional de Enseñanza. Lima, Imp. «Garcilaso», 1924.

Revistas

Número prospecto de Idearum pedagógico, Revista de pedagogía y Ciencias Anexas, publicada por la Asociación de Preceptores de Arequipa, bajo la dirección de Armando Rivera, Mayo de 1925, Arequipa, Tip. Medina, 16 p.

Revista Luces, órgano mensual de los maestros de la provincia de Huancayo, Cuerpo de Redacción, Dir. Normalista Don Eduardo Willstater, Director del Centro Escolar de Huancayo. Año 1, Huancayo, 1° de mayo de 1926. 30 p.

Revista mensual de Pedagogía

La escuela moderna, Año III, Lima, Marzo de 1913, N° 1.

La escuela moderna, Año IV, Lima, Julio de 1914, N° 5 (35). Director: J. A. MacKnight, M. A., Director de la Escuela Normal de Varones.

La escuela moderna, Año IV, Lima, Octubre de 1914, N° 8 (38).

La escuela moderna, Año IV, Lima, Noviembre de 1914, N° 9 (39).

Revista Quipus, Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública del Perú. Director: L. E. Galván, Lima, Octubre de 1931, Año I, N° 1.

Revista Quipus, Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública del Perú. Lima, Diciembre de 1931, Año I, N° 3.

Revista Quipus, Publicada por la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Instrucción Pública del Perú. Lima, Nov, 1931, Año I, N° 2. Imprenta «Minerva».

Revista Quipus, Revista de Educación Indígena. Lima, Marzo y Abril de 1932, Año II, N° 4y5.

Revista de la Facultad de Educación, Volumen II, Diciembre de 1951, N° 4. Universidad Católica del Perú. 83 p.

Revista de la Facultad de Educación, Volumen II, Diciembre de 1952, N° 5. Universidad Católica del Perú. 83 p.

Revista Asociación pro maestros de escuela, Publicación mensual de informaciones, Buenos Aires, Diciembre de 1934, Año XIII, N° 142.

Revista Educar, N° 5, Agosto de 1940, Callao, Segunda época, año III, editor: Pedro Barrantes Castro. El primer número apareció en 1933.

Revista Tierra, revista mensual, Dir. M. Herminio Cisneros Z., Año IV, Ambo-Perú, enero de 1941.

La educación nacional y los normalistas del Perú, 1821-1921. Publicación de la «Asociación Nacional de Normalistas» en homenaje al primer centenario de La Libertad. Edición extraordinaria, Imp. «El neutral», Lima, Mayo de 1923. 94 p.

Revista Peruana de Educación, Año I, Lima, 1° de Septiembre de 1925, N° 1.

Revista Peruana de Educación, Año I, Lima, Octubre de 1925, N° 2.

Revista Peruana de Educación, Año II, Lima, Abril de 1926, N° 8. Revista Peruana de Educación, Año II, Lima, Febrero de 1926, N° 6. Magisterio, IV Centenario de la fundación española de la ciudad de Jauja 1534-11934.92p.

Rodríguez R., Abel

El Perú social y político, Tercer Congreso Científico Panamericano, Lima, Imp. Americana, 1924.

Sáenz, Moisés.

Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México, 1933.

Sáinz, Fernando

El programa escolar. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Director: Lorenzo Luzuriaga, serie escolar I. Madrid, 1924. 45 p.

Torres Caicedo, J. M.

Unión Latino-americana, Pensamiento de Bolívar para formar una Liga Americana; su origen y sus desarrollos... Librería de Rosa y Bouret, 1865. París, 383 páginas.

Tumba Ortega, Alejandro

Bibliografía de «Pedagogía» 1940-1944. Biblioteca Central de la UNMSM, Talleres gráficos de La editorial Lumen S. A., Lima 1950. 328 p.

Periódicos nacionales del siglo XIX, que existen en la Biblioteca Central de la UNMSM. Compañía de Impresiones y Publicidad, 1948, Lima. 146 p.

Varetto, Juan C.

Diego Thomson, apóstol de la instrucción pública e iniciador de la obra evangélica en la América Latina. Junta de Publicaciones, Imprenta Evangélica, Buenos Aires, 1918. 183 páginas.

Villavicencio, V. Modesto

La nueva educación. Editorial Minerva, Lima, 1927. 91 p.
Vivar, Víctor E.

La escuela única y su aplicación en el Perú, Imp. Minerva, Lima, 1928.

Williman, José Claudio

La educación del Pueblo, prólogo de la Memoria de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal correspondiente al año 1937. Montevideo, 1937. 170 páginas.

Yrigoyen von der Heyde, Pedro Manuel

El Pastoreo en las punas de nuestras serranías, Imprenta Torres, S. A. Lima, 1948.559.

Bibliografía de consulta

ARIÉS, p. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
ARIÉS, Philippe y Georges Duby (1991), *Historia de la vida privada*, vol. 5. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII, Madrid, Taurus. (1991), *Historia de la vida privada*, vol. 6. La comunidad, el Estado y la familia en los siglos XVI-XVIII, Madrid, Taurus.

BAJO ÁLVAREZ, Fe y BETRÁN MOYA, José Luis. *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy, 1998.

BORRÁS, J

(1999) *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1956*. Borrás, J (editor). Ministerio de Trabajo y de asuntos sociales, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

BRUCE, J

(1991) «*El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI*» *Historia de la infancia*. De Mause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 205-254.

CAMBI, F. Y S. Ulivieri

La Storia della l'infanzia nell' Italia liberale. Firenze, La Nuova Italia, 1988.

CUNNINGHAM, H

(1999) «*Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII*» *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. Volumen 2. Santa fe de Bogotá: Unicef. p. 251-266.

DUNN, p. (1991) «*Ese enemigo es el niño*» *La infancia en la Rusia imperial*» *Historia de la infancia*. De Mause (editor). Madrid: Alianza Universidad. p. 419-443.

DELGADO CRIADO, Buenaventura.

Historia de la infancia. Barcelona: Ariel, 1998. DONZELOT, Jacques: *La policía de las familias*. Valencia, 1990.

ESCOLANO, B

(1980) «*Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia*» *Studia Pedagogica*. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, 6, 5-16.

ENNEW, Judith y Boyden, Jo.

La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa de los niños. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Save The children, 2001. I niño como ser social competente

FINKELSTEIN, B.

(1986) «La incorporación de la infancia a la historia de la educación «Revista de Educación, N° 281,19-46.

GARCÍA M., Emilio, Silvio Feldman y Hege Araldsen

Los niños que trabajan, UNICEF, Argentina, 1997.

ILLICK, J

(1991) «*La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII*» Historia de la infancia de Mause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 333-383.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean Claude.

Historia de los jóvenes. Madrid: Taurus, 1996. Dos tomos.

MARTIN, M (1991)

«*Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII*» Historia de la infancia. De Mause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 121-205.

MANNARELLI, María Emma

Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima, siglo XVII. Lima, 2004.

MILLAN, Armando,

La Fundación Canevaro: una experiencia de filantropía tradicional en un contexto social moderno. En De la caridad a la solidaridad, Filantropía y voluntariado en el Perú. Editores: Felipe Portocarrero S. y Cynthia Sanborn, Universidad del Pacífico, Centro de Investigación, Lima, 2003.

MÜLLER, V

(1996) *El niño ciudadano y otros niños. Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con el «niño» del Ayuntamiento de Porto Alegre*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Tesis Doctoral. MUÑOZ, C; Pachón X. (1988) Historia social de la infancia. Bogotá, 1900-1989. Bogotá: Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Banco de la República. 7 vol.

MUÑOZ, Cecilia y PACHON, Ximena.

La niñez en el siglo XX en Colombia. Santa fe de Bogotá: Planeta. 1991.

PANCERA, C.

Estudios de historia de la infancia. Barcelona: PPU, 1993. PACHÓN, X. (1985) «*Consideraciones acerca de la evolución de la infancia*» En: Revista colombiana de antropología. Vol. XXV.

POLLOCK, Linda A.

Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. FCE. México, 1983.

QVORTRUP, J.

(Ed.) 1987. Sociology of childhood: introduction. International Journal of Sociology, Vol. 17, N° 3. El niño: sujeto político económico y social.

RAMIREZ, P.

(1990) *La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante el período de los radicales*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Antropología.

RÍOS, Eduardo

El niño mexicano en la pintura 1979, México.

ROBERTSON

p. (1991) «*El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX*» Historia de la infancia. De Mause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 444-471.

RODRÍGUEZ Brietman

La Construcción Social de la Infancia... En Revista Nueva Sociedad N° 129 Enero/ Febrero 1994

TRISCIUZZI, L., F. Cambi.

La infancia en la sociedad moderna. Roma, Editorial Riuniti, 1989.

TRONCOSO, Alberto del Castillo

Imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato, entre la criminalidad y el orden cívico.

TUCKER, M

(1991) «*El niño como principio y fin: la infancia en Inglaterra de los siglos XV y XVI*» Historia de la infancia. De Mause, LI (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 255-285.

WALZER, J

(1991) «*Un periodo de ambivalencia: la infancia en América del Norte en el siglo XVII*» Historia de la infancia. De Mause, LI. (editora). Madrid: Alianza Universidad. Pp. 384-418.

WIRTH, E

(1991) «*Naturaleza y educación: pautas y tendencias de crianza de los niños en la Francia del siglo XVII*» Historia de la infancia. De Mause, LI. (editora). Madrid: Alianza Universidad. p. 286-332.

EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

Diego Silva Balerio y Luis Pedernera
Uruguay

Sin standards de verdad y racionalidad universalmente obligatorios no podemos seguir hablando de error universal. Podemos hablar solamente de lo que parece o no parece apropiado cuando se considera desde un punto de vista particular y restringido; visiones diferentes darán lugar a juicios y métodos de acercamiento diferentes. Semejante epistemología anarquista... no sólo resulta preferible para mejorar el conocimiento o entendimiento de la historia. (Feyerabend, 1989: 12)

...Han odiado al niño odiándose, le han pegado por su bien, le han educado en la impotencia para amar la vida en la que ellos se encontraban. Han propagado la idea de que el verdadero nacimiento era la muerte. (Vaneigem, 2002: 42)

...siempre me reconocí, ya se trate de la vida o del trabajo del pensamiento, en la figura del heredero, y cada vez más, de manera cada vez más asumida, con frecuencia feliz. Al explicarme de manera insistente sobre ese concepto o esa figura del legatario, llegué a pensar que, lejos de una comodidad garantizada que se asocia un poco rápido a dicha palabra, el heredero siempre debía responder a una suerte de doble exhortación, a una asignación contradictoria: primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene «antes de nosotros», y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. (Derrida, 2003: 10)

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño se acerca inexorablemente a la mayoría de edad, estamos próximos a sus 17 años de vigencia. Este tratado de derechos humanos que ha sido indicado como un hito en el seno de las Naciones Unidas por el nivel de recepción que ha tenido entre los Estados va llegando a su adultez. Pero, ¿Cuál es el saldo de este proceso de apropiación del texto por parte de los niños y adolescentes? ¿Qué impacto ha tenido en los dispositivos institucionales existentes y en los montados a partir de su existencia? ¿Cuál ha sido el efecto de la construcción discursiva desarrollada a partir de ella? Estas y otras interrogantes nos han rondado todo este tiempo, en el que desde nuestras actividades hemos estado cerca de los temas de la infancia en nuestra región.

Emilio García Méndez (1998) uno de los más conocidos difusores de la Convención en Latinoamérica sostiene que «... cualquier adjetivo resulta pequeño comparado con el potencial transformador del tratado internacional sobre derechos humanos que más consenso jurídico y sobre todo social ha obtenido en toda la historia de la humanidad. Instrumento que, en lo inmediato lejos de disminuir paradójicamente ha aumentado la visibilidad de las violaciones a los derechos de la infancia. De igual forma que el termómetro pone en evidencia la fiebre y el satélite la quema de los bosques, la Convención ha aumentado notablemente la visibilidad de las violaciones a los derechos de la infancia.»

Este convencimiento acerca del potencial transformador de la Convención tiene condiciones de realidad importantes en la medida que ha cumplido una función de develar lo que estaba oculto. Hoy ya casi nadie discute que los niños son portadores de derechos y al mismo tiempo son los más afectados en su ejercicio.

Asimismo la Convención trajo aparejada la ilusión de una transformación cultural de las prácticas y políticas sociales, lo que establecería las condiciones para su plena aplicación. Según García Méndez estos cambios culturales dependen de dos supuestos: «a) la capacidad de reproducir en forma ampliada y coherente esta nueva cultura sobre la infancia, es decir, la capacidad de transformar una percepción en políticas para/ de la infancia y b) la capacidad que demuestren los sujetos (gubernamentales y no gubernamentales) de esa política en superar el carácter corporativo restringido de sus demandas inmediatas, es decir, la capacidad de vincular los problemas de la infancia con los problemas medulares de la democracia.» (García Méndez, 1998)

Estas dos ideas resultan relevantes para pensar la situación actual, dado que estas transformaciones aparecen vinculadas a funciones adultas, ¿Cuáles son las percepciones de (para) la infancia en las políticas públicas? ¿Cuánto se vinculan los temas de infancia con la agenda de la democracia? Implica desde esta perspectiva la superación de las políticas corporativas ya que su rigidez e inamovilidad son tal vez los elementos explicativos más relevantes en la medida que los niños y adolescentes han sido prescindibles para cualquier tema vinculado con la democracia.

El enfoque de protección integral ha logrado importantes avances para que la sociedad tomara conciencia acerca de las violaciones a los derechos de la infancia y adolescencia. Colocar los problemas de la infancia ha sido un logro significativo, ya que implicó sensibilizar a amplios sectores de la población sobre los problemas de la pobreza e indigencia, la mortalidad infantil, los problemas del desarrollo o de los niños institucionalizados.

Esa tarea está concluida, las posibilidades de impactar en la configuración ciudadana de las infancias parece estar agotada desde el enfoque de protección integral en la medida que su centro se ubicaba en la responsabilidad estatal de proveer respuestas integrales a los problemas de la infancia. Aunque muchas veces no se diferenciaba adecuadamente adjetivo y sustantivo ya que se pervivió la idea de la infancia problema.

Así como el enfoque tutelar nació como respuesta a preocupaciones sobre la infancia (Platt, 1982), durante un período colocó temas en la agenda, mejoró ciertas condiciones y se agotó. El enfoque de protección integral ha transitado el mismo camino, expandió una idea del niño como sujeto de derecho, visualizó las violaciones de esos derechos y marcó líneas de integralidad para responder a esos problemas, pero actualmente está estancado en la medida que se transformó en un discurso técnico-administrativo expropiado por los adultos con escasísimos márgenes de impacto en los propios niños y adolescentes.

El abogado argentino Eugenio Raúl Zaffaroni (2005), en un trabajo de investigación sobre los sistemas penales llega a la conclusión que en sus años de existencia, ha habido una alternancia de estructuras discursivas oficiales y estructuras discursivas críticas¹ que han permitido su continuidad desde aproximadamente más de 400 años. Zaffaroni ubica como uno de los primeros textos penales organizados sistemáticamente, a un libro de la inquisición que fue el manual utilizado para perseguir a las/os herejes.

Este texto fue el «Malleus Maleficarum» o «Martillo de las Brujas», escrito por dominicos y oficializado alrededor de la segunda mitad de 1400 como manual de la inquisición en Europa. Posteriormente nos enseña, surge el primer texto crítico a este manual, escrito por jesuitas. Y desde ese momento la historia del derecho penal, -palabras más o menos- ha sido la de la lucha entre el discurso oficial y el crítico.

Producto de esta lucha, lo que ha ocurrido es que el discurso crítico termina siendo tomado por el oficial logrando una nueva (re)legitimación a partir de los elementos surgidos de la crítica, sin alterar para nada el ejercicio de poder de los sistemas penales. Algo de esto podemos decir está instalado a nivel de la infancia. El viejo discurso y las perimidas instituciones se han reapropiado del discurso que las aggriona a los nuevos tiempos, pero la estructura se mantiene incólume.

¹ Si bien Zaffaroni desarrolla una hipótesis de trabajo acerca del funcionamiento de las estructuras discursivas generadas en torno a la cuestión penal, nosotros lo creemos útil en aquello que creemos coincide con nuestra percepción de cómo viene operando, desde las diferentes agencias, el discurso sobre los derechos del niño.

EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

Esta forma de operar se realiza más allá de las «buenas intenciones», sin dudas sobran los ejemplos de lo sutil del discurso aún cuando proviene de sectores denominados progresistas. Por ejemplo, en nuestro país en el año 2005 se instala un gobierno de izquierda y con los movimientos y remoción de actores en la esfera de la administración pública, comienzan a esbozarse los cambios en las líneas de acción y las normas.

En la educación pública las nuevas autoridades en un gesto político importante, derogan actas que regulaban el comportamiento estudiantil para asociarse en gremios escolares y establecían sanciones que vulneraban entre otros el principio de legalidad. Esa vieja legislación represiva, denunciada permanentemente durante años y fuente de conflictos entre autoridades y estudiantes, fue sustituida por un nuevo «Estatuto del Estudiante» que se inspira en elementos de la mejor doctrina de derechos humanos y derechos del niño.

Pero reincide en la consideración de los adolescentes como objetos, pues éstos no han participado en el proceso de elaboración del nuevo reglamento y al crear un nuevo Consejo Asesor en materia pedagógica², establece como mecanismo para conformarlo el electivo y la posibilidad de voto estudiantil. Hasta allí la iniciativa no tendría reparos, pero establece que los estudiantes votan a un docente que los represente y no a un par. Entonces maquillamos las estructuras, le damos un tamiz democratizador, pero en definitiva cuando se trata de hacer carne el artículo 12 de la CDN que indica el derecho a ser escuchado en los asuntos que los afectan, serán los adultos quienes tienen la última palabra. Nos ha tocado debatir con autoridades de la educación sobre las formas de participación que los estudiantes secundarios han adoptado para su lucha por temas educativos. De esos debates, nos llamaba de forma poderosa la atención, cómo las estructuras adultas de participación fuertemente impregnadas por la forma representativa- delegada, se ven acorraladas ante movimientos genuinos originales que hacen de la representación una cuestión que involucra a todos y de la que todos son capaces de realizarla³.

Por eso le asiste razón al abogado chileno Julio Cortés cuando expresa «...si Miguel Cillero decía a inicios de los 90 que una característica central permanente

² Este nuevo Consejo denominado CAP (consejo asesor pedagógico), sustituye al COE (consejo de orientación educativa) que era designado por la dirección del centro de estudios entre los docentes mejor calificados.

³ Durante 1996, en Uruguay se realizó una huelga y ocupación de locales de estudios por estudiantes del secundario. Ellos reclamaban ser parte y que prestaran atención a sus propuestas, en el proceso de reforma educativa impulsada por la administración de ese momento, puesta en marcha con financiamiento de organismos internacionales. En determinado momento las autoridades cortan el dialogo con los jóvenes, pues denostaban las formas de autoorganización que habían desarrollado los adolescentes. Esta se basaba en una forma de ejercer la representación horizontal, todos eran capaces de ser portavoces de los reclamos estudiantiles y por lo tanto cualquier adolescente era interlocutor con la prensa y con las autoridades. Esa lógica no cabe en lo instituido y los adultos truncaron experiencias genuinas, con un valor pedagógico valiosísimo, porque tienen el sabor de lo espontáneo e inédito, porque no se plantearon en la lógica de representación- delegada-elegida-por-voto-secreto y en definitiva porque desprecian todo lo que venga de alguien menor de 18 años.

en la evolución de la consideración jurídica de la infancia, es la tendencia al híbrido, entre la transacción y el inmovilismo, estos años no han hecho sino ratificar dicha tendencia...»⁴.

2. LA CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN URUGUAY: O LOS EFECTOS DE SU INEXISTENCIA POLÍTICA

En los últimos seis años se han realizado un cúmulo de investigaciones acerca de la infancia. La producción de conocimiento ha demostrado con datos empíricos la dramática situación social que viven niños, niñas y adolescentes uruguayos siendo los más desfavorecidos de la sociedad. Cuanto más joven es un uruguayo tiene más probabilidades de ser pobre o indigente. Ello es una constante en Latinoamérica, los niños resultan ser los más postergados por las políticas públicas y por los presupuestos de los gobiernos de la región.

Eduardo Bustelo (2005), en un reciente trabajo nos alerta sobre la confusión que puede generarnos los muchos usos y la expansión que ha tenido el concepto de pobreza en los últimos tiempos. Pero muy a pesar de las formas de definirla y medirla, lo innegable en nuestra región es que los niños son desproporcionadamente los más pobres. El 60% de los niños de 0 a 12 años vive en esa condición. Somos la región con la peor distribución del ingreso per capita del mundo. Los hogares con más niños son los más pobres, la población más castigada es la indígena, existen aproximadamente 20 millones de niños menores de 15 años que trabajan en condiciones que atentan contra su dignidad y con escasas experiencias de organización, más de 400 mil niños menores de 5 años mueren anualmente por causas evitables

El año 1996 es relevante para analizar la situación uruguaya en la medida que en octubre se reciben las conclusiones, observaciones y recomendaciones del Comité de Derechos del Niño, ante el informe inicial presentado por el Estado. Entre las observaciones el Comité decía que veía con preocupación la concentración de la pobreza en los niños en especial de los menores de 5 años, la insuficiencia de recursos asignados, la mortalidad infantil y el embarazo adolescente. La ausencia de datos desglosados sobre la situación de los niños y la supervivencia del enfoque de la situación irregular. Muchas de esas observaciones perduran, cuando ya han transcurrido 10 años de formuladas y la situación lejos de mejorar tiende a estabilizarse o agudizarse en deterioro de las condiciones de vida de los niños y la vigencia de sus derechos fundamentales.

⁴ Expresiones tomadas en una entrevista que le realizáramos.

El tema de la pobreza concentrado en los más pequeños, explicita la brecha existente entre los derechos normativamente reconocidos su ejercicio y goce efectivo. Las cifras oficiales recientes dan cuenta de que la pobreza al igual que en todo el continente, afecta proporcionalmente a más niños que adultos. En 2003, casi el 31% de las personas del país eran pobres y promediaban el 57% los de menos de 6 años, el 50% entre 6 y 12, el 43% entre 13 y 17, el 28% de adultos y el 10% de personas en la tercera edad (INE, 2004). En 2004, el 32% de las personas del país son pobres y promedian: el 57% de menos de 6 años, el 54% entre 6 y 12, el 45% entre 13 y 17, el 29% de adultos y el 11% de personas en la tercera edad. (INE, 2004)

Durante 2005 el Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República y UNICEF, ratifican por medio de una investigación sobre cómo se realiza el gasto en infancia en Uruguay, que en todo este tiempo el Estado uruguayo no ha revertido la situación. Y que la forma de gastar y asignar los recursos es «proadulta».

«Una forma de evaluar la importancia relativa que tiene en Uruguay el GPS destinado a infancia es emplear un índice de focalización. Éste se define como el cociente entre la participación relativa del gasto en infancia en el GPS total y la participación de la población menor de 18 años en la población total del país [¼] Las estimaciones realizadas dan cuenta de un GPS en nuestro país claramente proadulto, con un índice de focalización para el periodo 1999-2002 igual al 65,6. Esto es consecuencia directa del hecho, ya mencionado, de que la seguridad social representa cerca del 60% del GPS.» (Grau, 2005)

Siendo el discurso de la CDN un discurso que en primer término afirma el rol del Estado en el desarrollo de políticas sociales y de afirmación de los derechos económicos sociales y culturales «...al máximo de los recursos de que dispongan...» (art. 4 de la CDN) expresa, las conclusiones que arroja esta sinopsis de la situación, de agravamiento de la condición socio-económica de los niños es representativa primero de la consolidación de un modelo que discrimina a partir de una matriz estructural.

Durante el año 2004 el Comité de seguimiento a la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño de Uruguay, realizó una investigación exploratoria sobre la discriminación y la percepción que tenían los niños sobre ella. En ese estudio se planteaban cuatro puntos sobre los que fundamenta la discriminación oficial del Estado uruguayo sobre niños y adolescentes:

1- «La reproducción biológica de la población de Uruguay está a cargo de los sectores en situación de pobreza, de los sectores excluidos del ejercicio de sus derechos, concentrándose la pobreza en los niños, niñas y adolescentes. Según se expresa en el Informe del Comité de Derechos del Niño Uruguay, el crecimiento de la población se concentra en los barrios más pobres, en el mismo sentido en esas zonas se concentra el 50% de la población infantil, mientras que en las zonas de altos ingresos solo viven el 11% de los niños.

2- Niños y adolescentes los más pobres de la sociedad. Según información publicada por UNICEF en el año 2002 104.000 niños y niñas de 0 a 5 años «...no logran cubrir los costos de alimentación y otros bienes y servicios no alimentarios considerados básicos». Los niños de esta franja significan el 8,5% de la población uruguaya, pero representa el 16% del total de pobres. Respecto de la indigencia «...en el año 2002 aproximadamente 12 mil niños, que representan un 5,4% vivían en hogares en los que no se pueden cubrir los requerimientos mínimos de nutrición. El mismo indicador para el total de la población alcanza el 1,9%». La pobreza de los niños menores de 6 años durante el año 2002 fue de 37,4%, en el 2001 38,3% y en el año 2002 de 46,5%. En el año 2003 la situación de pobreza de los niños menores de 6 años se profundizó llegando al 56,5% según datos del INE. Si comparamos esta información con la pobreza de las personas de 18 a 64 años la misma registro en 2003 el 27,8% y la de mayores de 65 años un 9,7%. Existe una clara discriminación de los niños y niñas más pequeños en la medida que absorben los mayores niveles de pobreza.

Respecto de los niños y niñas de 6-12 años en el 2002 el 41,9% se encuentra bajo la línea de pobreza y el 3,8% bajo la línea de indigencia. En el año 2000 la pobreza fue del 32,2%, en el 2001 del 35,4%, en 2002 41,9%, para llegar a más de la mitad de los niños y niñas en esa franja en el 2003: 50,2%.

En relación a los adolescentes de 13 a 17 años durante el año 2002 el 34,6% se encontraba bajo la línea de pobreza, mientras que el 2,7% se ubicó por debajo de la línea de indigencia. La pobreza se ha venido incrementando respecto de los años anteriores que registran en el año 2000 25,9%, en el 2001 un 27,7%, en el 2002 un 34,6% y en el 2003 trepa al 42,7%.

Estos datos nos describen que en Uruguay la población menor de 18 años es la que absorbe los mayores costos de la pobreza, ya que la relación entre la pobreza general y la de los niños es siempre desfavorable para los niños, en general duplicándola. Por otro lado observando a la interna de la franja de 0 a 17 años se incrementan los porcentajes de incidencia de la pobreza en los grupos de menor edad. Existe una clara segmentación de la pobreza por tramos etarios,

cuanto más joven es un uruguayo más probabilidades tiene de ser pobre o indigente.

3- Aumento del control penal sobre la infancia y adolescencia: Desde 1994 al año 2002 el control punitivo sobre la infancia y la adolescencia se ha incrementado, ello se registra en los tres subsistemas que construyen el control social punitivo formal: las detenciones policiales se han incrementado más de un 25% en el período, siendo en un 17% ilegales y arbitrarias; la judicialización de niños, niñas y adolescente ha crecido un 165%; y la aplicación de la privación de libertad aumentó un 48% entre 1999 al 2002. En el mismo sentido se da una escasa aplicación del principio de proporcionalidad, observándose que entre los años 1994 al 2002 existen en promedio más de 70 adolescentes que fueron privados de libertad por infracciones que no registraron ningún tipo de violencia contra las personas (hurto y tentativa de hurto). Asimismo el incremento de las detenciones policiales no es la única explicación del aumento de la privación de libertad, ya que inciden diversidad de criterios como la toma de decisiones de los actores del sistema de justicia. [...]

4- Las formas de participación de los adolescentes y los reglamentos de disciplina en la educación coartan derechos fundamentales como los de asociación, de libertad de reunión y de expresión. Durante el 2002 y 2003 se han mantenido estas situaciones de violación a los derechos consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño respecto a las posibilidades de ejercer derechos civiles y políticos de los estudiantes de secundaria. Por último, a partir de la Consulta Nacional que realizamos desde el Comité de los Derechos del Niño – Uruguay en abril del 2002 a casi 2300 adolescentes uruguayos, observamos que éstos no creen ni confían en los políticos, al tiempo que un 86% de las y los adolescentes consultados consideran que los gobernantes no escuchan las opiniones de los niños, niñas y adolescentes sobre los temas que les importan y un 80% cree que los gobernantes no tomarían en cuenta sus opiniones y sugerencias, al tiempo que tienen múltiples respuestas al por qué el gobierno debería preguntarles e involucrar a los adolescentes al diseñar, decidir, implementar y monitorear el Plan Nacional de Acción para la Infancia.» (Pedrowicz, Palummo, Silva Balerio, 2004)

Las conclusiones de este estudio son preocupantes ya que perviven percepciones que dan cuenta de un país integrador y tolerante -especie de mito de la uruguayez- mientras que esa opinión es contrarrestada con testimonios de niños y adolescentes, y con datos de otras investigaciones que marcan tendencias asociadas a la fragmentación y discriminación social de los niños y adolescentes pobres.

No debemos soslayar que Uruguay es un país que registra la más baja tasa de crecimiento poblacional de la región con una conformación generacional fuertemente envejecida (alta expectativa de vida y pocos nacimientos), por tanto los niños son un bien escaso para el país, siendo ellos justamente los que constituyen el porcentaje de población más pobre del conjunto de los uruguayos y donde se concentra el grueso de los nacimientos conformando un circuito prácticamente cerrado que genera exclusión.

Siendo que desde 1995 a la fecha las respuestas brindadas por los actores con responsabilidad política hacia las personas menores de 18 años ha tenido una constante común: mayor represión. Así lo indican las investigaciones del Comité de Seguimiento de la Convención de los Derechos del Niño (2000) que en su análisis del periodo 1996-2000 concluía que las detenciones se desplazaron de adultos a niños en términos preocupantes vulnerando entre otras garantías constitucionales, la exigencia de la flagrancia de estar cometiendo un hecho ilícito y la orden escrita del juez al momento de la detención. Dicha tendencia disminuye para el periodo posterior 2000-2003, (Silva Balerio, Cohen, Pedrowicz, 2003) pero si bien los datos indican que disminuye la detención policial, aumenta la judicialización e institucionalización volviéndose un dato preocupante por su aplicación, en aquellos momentos de crisis económica⁵.

Ante la incapacidad de los actores políticos- legislativos de generar hechos de trascendencia socioeconómica en la vida de los uruguayos, en los últimos 15 años, al amparo de campañas de seguridad ciudadana han sido los niños, niñas y adolescentes quienes han sentido mayormente el impacto en sus vidas de los mecanismos más duros de control socio-penal. Con campañas reproducidas y amplificadas por los medios de comunicación masiva, se ha demonizado a aquellos más jóvenes provenientes de sectores más desfavorecidos como los culpables de la inseguridad. Y no faltan actores políticos con responsabilidad de gobierno del signo que sea, que con el argumento de recoger el «clamor» de la gente por estar más seguros tenga pronto su proyecto de ley que implica –así lo indica la experiencia- una rebaja de los pocos buenos estándares o garantías logrados desde la existencia de la CDN.

Los datos sobre las condiciones en que nacen crecen y se desarrollan los niños de nuestro margen, que los discursos tecnocráticos y de la macroeconomía ocultan o los vuelven un indicador frío sin rostro ni humanidad, es a los que Eduardo Bustelo denomina «cándida producción intelectual» y sobre los que nos alerta para no disociarlo de la esfera de la crítica política pues nos dice: «analizar... la

⁵ 2002 fue un año donde en Uruguay se vive una crisis económica de las más duras de su historia reciente que golpeó duramente a la población.

situación niño/a, adolescente pobre no relacionándolos a los procesos económicos de concentración de ingresos, riqueza y poder, es como trabajar para su reproducción». (Bustelo, 2005) Entonces ¿en que medida hemos desarrollado nuestras acciones y programas con niños disociando la cuestión política de los derechos humanos del niño? Nos referimos por ejemplo a la cuestión de la niñez que se encuentra en la calle y los programas desarrollados desde lo público o privado para ellos. Es el momento de abordar el trabajo con ellos hacia un enfoque que ponga la mirada en las condiciones socio-político-económicas que generan estos niños y estas familias, propiciando o facilitando procesos de toma de conciencia y auto-organización para reclamar sus derechos y buscar revertir estos fenómenos estructurales del sistema. Allí el margen de trabajo de las organizaciones que vinculados con estos sectores, posee una potencialidad que debe desarrollarse desde sus propuestas.

Para nosotros esto tiene que ver con la tensión inclusión-exclusión a que remite el filósofo italiano Giorgio Agamben, quien plantea que: «...la pareja categorial de la política occidental no es la de amigo-enemigo, sino la de nuda vida-existencia política, *zô-bíos*, exclusión-inclusión. Hay política porque el hombre es un ser vivo que, en el lenguaje; separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva». (Agamben, 2003a: 18)

La gestión política de la vida y la muerte remite a una forma de relación con la infancia y adolescencia caracterizada por la desresponsabilización de los adultos decidores de políticas económicas, sociales y punitivas acerca de las muertes evitables que provocan sus decisiones u omisiones. Y esas muertes son impunes, no existen responsables de la mortalidad infantil, o de las muertes en instituciones de reclusión o en las calles. Ello tiene profundas implicancias con las categorías de *nuda vida-existencia política*, ya que los muertos (por los que no se comete homicidio) pertenecen, en la mayoría de los casos, a sectores sociales sin voz pública, sin existencia desde el punto de vista político. (Silva Balerio, 2005).

Como nos proponen Duschatzky y Corea (2002) tomando algunas ideas de Agamben la humanidad ya no es universal sino contingente en la medida que después de Auschwitz «...existe la paradójica experiencia humana de la deshumanización. El sobreviviente, entonces, se presenta como una figura ambivalente de lo humano y lo inhumano: se puede sobrevivir sin humanidad, pura nuda vida, el viviente. O se puede sobrevivir a la experiencia de la aniquilación no ya como puro viviente sino como sujeto: esa es una experiencia de subjetivación.» Este proceso de humanización-deshumanización implica la construcción subjetiva del lugar de humano-ciudadano ya que se puede estar a

merced de lo que acontezca, casi sin posibilidades de decir no, expuesto al arbitrio de las circunstancias, ajeno a toda posibilidad de decidir (Duschatzky - Corea, 2002); o se coloca una malla de sostenes (fácticos y discursivos) que hacen posible la construcción de humanidad.

El pensamiento sobre las infancias en Latinoamérica implica un ejercicio dual, paradójico, implica «...lo contradictorio, oculto, excluido, maltratado, discriminado; pero también es pensar lo creativo, lúdico, inteligentes, movilizadas». (Cussiánovich-Silva Balerio, 2006) Es por ello que pensar la infancia, no sólo remite a una simbólica de los problemas, carencias, ausencias o faltas; sino que implica ubicarnos en el terreno de la posibilidad de producción, del aporte de los niños y adolescentes, de su capacidad de acción.

Como sostiene la filósofa alemana, Hannah Arendt (1995) «...sin la capacidad de comenzar algo nuevo y de ese modo articular el nuevo comienzo que entra en el mundo con el nacimiento de cada ser humano, la vida del hombre, que se extiende desde el nacimiento a la muerte, sería condenada sin salvación. El propio lapso de vida, en su carrera hacia la muerte, llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y a la destrucción. La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo».

3. ALGUNOS IMPACTOS DE LA CONVENCION

El reconocimiento jurídico que implicó la aprobación de la Convención como ley nacional N° 16.137, fue un paso que no ha tenido la continuidad que requiere la modificación de la normativa local que viola la Convención y las transformaciones institucionales que organicen formas de relación democráticas con los niños, niñas y adolescentes uruguayos.

El reconocimiento de los derechos para todos los niños parece estar consolidado en un nivel retórico. Muy pocos actores reniegan del uso del lenguaje inaugurado por la CDN en el Uruguay. La mayoría de los actores sociales, al menos públicamente, reconocen a la Convención como un instrumento legal imprescindible y ella es citada como fundamentación de iniciativas gubernamentales y privadas, sólo excepcionalmente aparecen actores relevantes que públicamente fustigan este tratado. ¿Este aparente consenso responde a la valoración positiva de toda la Convención? ¿Cuáles son los aspectos que más nos sirven para activar el pensamiento? ¿Qué derechos tienen potencia sinérgica de activar la ciudadanía de los niños y adolescentes?

Nos parece importante resaltar algunas debilidades que ha tenido el proceso de apropiación del enfoque de derechos:

- Se tomó a la infancia como un concepto universal, único, sin tomar en cuenta a la infancia como una categoría viva, que interactúa con los demás agentes sociales impactando en ellos y siendo afectada. Como lo ha destacado Francisco Pilotti las claves del desarrollo conceptual del marco jurídico de la CDN se encuentra fuertemente marcado por una visión europea de la infancia.

Hemos sido ingenuos al pensar que el solo cambio legislativo sería la puerta para el cambio total. Al respecto Mary Beloff (2004) habla de tres situaciones ocurridas en las leyes a partir de la CDN en América Latina

- 1- La ratificación no tuvo impacto
- 2- Se adecuó formalmente y retóricamente la legislación
- 3- Adecuación sustancial

Pero aún en los casos de adecuación sustancial del texto legal a los principios de la CDN, estos no han tenido un necesario correlato a nivel del desarrollo de estructuras para la implementación de la norma. Esta imagen de la ley modificando la realidad social no es sólo una ilusión en el campo de los derechos de la infancia, también en otros sectores aparece la adecuación legislativa como panacea.

Se desarrolló un pensamiento propagandístico, que utilizó la descalificación del modelo tutelar sin ser capaz de creación original que tuviera a los niños y adolescentes como actores sociales, ubicándolos en la categoría de usuarios o beneficiarios de las políticas, los proyectos y las profesiones. Ello en buen romance implica su cosificación, ya que «...la utilización del término 'usuario' obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto a su relación con un aparato institucional determinado. Es el objeto producido por ese discurso y, la más de las veces, nombrado por el goce que encarna; aunque de esta manera se lo haga más resistente: 'fracaso escolar', 'toxicómano', 'maltrato'... La paradoja de estos dispositivos es que, al funcionar así, pueden transformar al 'usuario' en el objeto insoportable que colma la falla del agente y del equipo, en lugar de interrogarse para producir algo nuevo» (Tizio, 2003:181).

Se ha procesado una remoción retórica de las institucionalidades sin consecuencias prácticas, se cambian nombres, se eliminan de todas las siglas la

palabra «menor», se la sustituye por «niño y adolescente» y ello parece tener un efecto de expiación⁶.

La estrategia de divulgación de la Convención fue cupular en donde los técnicos, profesionales y autoridades se apropiaron del discurso pero poco de lo sustantivo derramó modificaciones en lo que «se hace», propone o proyecta para (con) los niños y adolescentes.

Se ha enfatizado en la idea de sujeto de derecho sin darle contenidos y se utiliza el interés superior del niño como argumento para justificar cualquier tipo de actuación, incluso las que flagrantemente lesionan derechos.

Las instituciones y su relación con los niños ha sido uno de los grandes temas ocultos, ni que hablar de los niños que deben incidir sobre las instituciones que disponen propuestas para ellos. En tal sentido, esta relación parece impactada por las señas de actualidad, por la caída del Estado como meta-institución reguladora y organizadora de la subjetividad. Como mencionáramos anteriormente la situación social de la infancia, los derechos mancillados que el Estado debe garantizar son un argumento potente para sostener el desformamiento del Estado, en tanto totalidad organizadora y reguladora de las ciudadanías. Como se expresa, «... la muerte del Estado Nación consiste en su desvanecimiento como marco organizativo de la vida en sociedad, por otro la muerte del Estado no implica la extenuación de todo tipo de estatalidad, sino de la desaparición del Estado como práctica dominante. La muerte del Estado Nación y la emergencia del Estado Técnico- administrativo son contemporáneos de otra variación decisiva: si el Estado ya no es lo que era, el mercado tampoco lo es. En otros términos, la destitución del Estado Nación acontece cuando el mercado deja de ser una institución regulada...». (Lewkowicz, Cantarelli, Grupo Doce, 2003)

Así la desregulación cobra sentido y da potencia al mercado, ya que «...nada nos autoriza a pensar que el agotamiento del Estado Nación dará lugar a una lógica totalizadora. [...] la operatoria del mercado no necesita, para su funcionamiento, la puesta en forma de una lógica de ese tipo. Más bien, pareciera que le hace obstáculo. [...] la crisis actual no es un impasse entre dos formaciones sino la modalidad de una dinámica cuya forma es el devenir no reglado.» (Lewkowicz et.al, 2003).

⁶ Para el caso uruguayo transitamos desde una institucionalidad rectora que se denominó inicialmente Consejo del Niño en 1934, al regreso a la democracia luego de 11 años de dictadura militar, se lo rebautizó como INAME (Instituto Nacional del Menor) y a mediados de 2004 con el cambio del Código del Niño se lo pasó a denominar INAU (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay) todo ello sin modificar un punto o una coma de las funciones históricas de una agencia que se encargó de perseguir a los niños pobres abandonados o delincuentes.

Esta desregulación indica que las muertes de los niños por desnutrición, enfermedades evitables, contaminación por sustancias tóxicas, asesinados en las calles o «suicidados» en las cárceles acontezcan sin que ninguna autoridad estatal se vea afectada, todo queda diluido en justificaciones legitimantes de la estatalidad vigente, incapaz de regular el mercado, incapaz de garantizar derechos y desresponsabilizándose de las consecuencias de su omisión, impericia o falta de previsión.

Frente a esta situación las instituciones, como afirma Lewkowicz (2005), se han vuelto galpones: «Un galpón es un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica. La metáfora del galpón nos permite nombrar una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común.

Un galpón es lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí, pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad. En definitiva, materia humana con algunas rutinas y el resto a ser inventado por los agentes. Así como en tiempos del Estado-nación pasábamos de institución en institución, hoy, en ausencia de marco institucional previo, se permanece en el galpón hasta que no se configura activamente una situación. Pero eso ya no depende de las instituciones sino de sus agentes.»

Estamos según Lewkowicz en la «fluidez», la figura del semejante fue sustituida por la del «bien para consumo» y las relaciones entre las personas se disponen en función de satisfacer una necesidad que se agota en ella misma. No hay proyecto y al no haber proyecto se desvanecen los vínculos que nos deberían hacer sentir como pertenecientes a determinada comunidad y con proyecto colectivo.

«Vivimos una especie de anestesia social. No nos conmueve ver un niño durmiendo en la calle». Recientemente una vecina de una zona comercial de Montevideo en una actividad de discusión sobre los niños que se encuentran en la calle nos narraba «...mis vecinos se están enojando conmigo porque estoy ayudando a dos chicos. Yo soy testigo de maltratos hacia estos niños por adultos y policías.» En ese relato se encuentran las señales que el sistema deja sobre los gestos de «conmoción» sobre lo que le sucede al otro, la ciudad es un gueto y la lógica es de enfrentamiento. (Lewkowicz, 2004)

Frente a estas constataciones nos volvemos a preguntar ¿Qué de la CDN sirve para pensar las prácticas y las políticas desde un enfoque de derechos? ¿Cuáles son las pistas que la Convención nos deja para pensar la actoría social

de los niños? Ello nos remite a una interrogante esencial que desarrollamos en el próximo apartado ¿Qué pueden los niños y adolescentes?

4. ¿QUÉ PUEDEN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES?

Nos interesa pensar los postulados de la Convención leídos desde las potencias de niño, niña o adolescente, desde el desarrollo de su capacidad de acción, en tanto movimiento y afectación de los otros y sus contextos y de profundización de la democracia.

Implica dimensionar al niño, como un cuerpo expuesto a la experiencia de relación con otros cuerpos, librado a la interacción social, a las relaciones, al ejercicio de fuerzas propias que impactan en el entorno. Deleuze siguiendo los trazos de Baruch de Spinoza, filósofo holandés del siglo XVII, nos presenta un conjunto de ideas que activan nuestra capacidad de pensamiento en relación a las infancias y adolescentes.

¿Qué es un cuerpo se interroga Deleuze? «...Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado, un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una afinidad de partículas: son las relaciones de reposo y movimiento, de velocidad y lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad del cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad». (Deleuze, 2001: 150)

Frente a este planteo nos preguntamos ¿Cuáles son las potencias de las infancias? ¿Qué pueden los niños? ¿Cuál es su capacidad de afectación?

Desde la tradición occidental aparecen diversas respuestas a estas interrogantes, una de las más típicas tienen que ver con concepciones que caracterizan a la infancia como propiedad familiar y como incapaces, designando y regulando jurídicamente esa incapacidad. A estas dos ideas se agrega, para la infancia pobre, el carácter de peligrosos para la sociedad fundamentalmente en los casos que no aceptan las pautas adultas u osan ejercer libertades y sobrevivir en las calles.

Estas ideas no nos hablan de una potencia, del ejercicio de una posibilidad, sino de caracterizaciones esencialistas, hablan del ser, de una ontología del niño, o del niño pobre. No nos interesa pensar desde esa lógica, que desconoce la dimensión relacional, la interacción social de los niños y adolescentes con los adultos y las instituciones. La Convención en muchos de los 54 artículos hace referencias a aspectos que identificados con la capacidad de acción, con la

EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

potencia de la infancia. La denominada doctrina de la protección integral enfatizó en la idea de sujeto de derecho, pero se ocupó apenas lateralmente de los aspectos activos, de las condiciones de posibilidad para que niños y adolescentes ejerzan y reivindiquen sus propios derechos, en definitiva del niño también como actor social y político.

El los artículos 8, 9 y 10 se establecen aspectos vinculados a la identidad y al lugar del niño en tanto sujeto activo de las relaciones familiares.

...derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares... (Art 8)

... respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres... (Art.9)

...El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres... (Art.10)

La potencia de goce, de disfrute de la vida aparece como inicial en la configuración humana de los niños.

... el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad... (Art.23)

... derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud... (Art.24)

... todos los niños tienen el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social... (Art.26)

... el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social... (Art.27)

El ejercicio de las relaciones sociales, su interacción con el mundo, con la cultura es una potencia de la infancia en la medida que implica opinar en los asuntos que lo afectan y afectan a otros con su opinión.

... derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan... (Art.12)

... se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado... (Art.12)

Asimismo el ejercicio de la libertad de pensar, de expresarse, de inscribirse en la cultura y de asociarse y conectarse con otros. Esta potencia implica una inscripción en la sociedad en pie de igualdad, de ciudadanía, de existencia política.

...El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño... (Art.13)

... derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión... (Art.14)

... derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones... (Art.15)

Potencia de filiación simbólica a lo social por medio de la educación o de afectación de la naturaleza a partir del trabajo.

... el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho... (Art. 28)

...derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social... (Art.32)

Ejercitar el ocio creativo es una posibilidad para el desarrollo de la infancia.

... derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes... (Art.31)

... derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento... (Art.31)

Todos estos aspectos implican pensar al niño y adolescente interactuando, relacionándose con sus pares, con los adultos y con lo social. Implica dislocar la idea del mundo infantil como páramo independiente, ya que «...el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo.» (Benjamín, 1928)

Asimismo esta idea nos remite a la potencia del protagonismo como práctica educativa, formativa de los niños que tiene sus antecedentes en Latinoamérica desde hace 30 años con los movimientos de niños trabajadores, pero que podemos remitirnos también a planteos del pedagogo alemán Edwin Hoernle quien según Walter Benjamín (1932) ofrece «...suficientes ejemplos de

organizaciones infantiles revolucionarias, de huelgas escolares espontáneas, de huelgas de niños en la cosecha de la papa, etc. Lo que distingue su pensamiento aun del más sincero y mejor de la burguesía es que toma en serio no solamente al niño, a su naturaleza, sino también su situación social...».

Se ha escrito sobre la incidencia occidental/europea en la conformación del texto de la CDN (Pilotti, 2000) y su escaso impacto en países del Sur a partir de esta. Y también sobre la versión más liberal/individualista en el peso de los derechos enunciados. Pero debemos hablar también de la apropiación y relectura de la CDN desde estos márgenes y las construcciones teóricas surgidas a partir de las experiencias concretas en el terreno social de algunos conceptos⁷ que podrían prestarse para operar como en la lógica anterior. Pero puede ser también nuestra región la que revierta esta situación instalada, de palabras lindas sin efectos en las vidas.

Norberto Bobbio (1996) en un trabajo titulado el «Futuro de la democracia» decía que para hablar de «...proceso de democratización, este consiste no tanto, como erróneamente se dice, en el paso de la democracia representativa a la democracia directa, como en el paso de la democracia política en sentido estricto, a la democracia social, o sea, en la extensión del poder ascendente, que hasta ahora había ocupado casi exclusivamente el campo de la gran sociedad política... al campo de la sociedad civil en sus diversas articulaciones, desde la escuela hasta la fábrica: hablo de escuela y fábrica para indicar simbólicamente los lugares donde se desarrolla la mayor parte de la vida de la mayoría de los miembros de la sociedad moderna...».

La infancia desde esta perspectiva no puede verse separada del proceso social, los niños, en el sentido amplio del término, son integrantes de una comunidad determinada y por lo tanto actores políticos relevantes a ser tenido en cuenta. Allí reside otra de las cuestiones centrales de la CDN, que en nuestros márgenes han surgido de manera particular y es la noción de ciudadanía de la niñez como proceso de construcción subjetiva en tanto participe de un grupo social⁸ y ya no más como el momento –casi mágico– en que llegados a determinada edad estamos habilitados para ser elegibles y electores de gobiernos y gobernantes. Desde otro sitio pero igualmente preocupado por la noción de ciudadanía excluyente de nuestras constituciones formales, Luigi Ferrajoli (1999), nos desafiaba a instituir una «...ciudadanía universal» que suprima definitivamente la acepción de la misma como «status privilegiado» de ciertos sectores sociales.

⁷ Podemos destacar el concepto de interés superior y la elaboración doctrinaria surgida a instancias de Miguel Cillero en Chile, o la extensión del artículo 12, 13 y 15 de la CDN que de la mano de Alejandro Cussianovich y los movimientos de niños trabajadores han instalado el tema de la participación y el protagonismo infantil en nuestra región.

⁸ Esta fue la primera acepción del concepto ciudadanía desarrollada por Marshall y Bottomore en su célebre trabajo «Ciudadanía y clase social»

La propuesta debe encaminarse a recuperar la idea del otro no como individuo y si como semejante. Aún resuena en nuestras memorias la frase de ese padre aturdido ante un hijo que le reclamaba sus derechos aprendidos de memoria en la escuela «si está bárbaro que le enseñen los derechos... muchos derechos... pero y las obligaciones ¿?...» y puede parecer un ejemplo trivial, pero la experiencia se redujo a eso, recitar sin poder transmitir el sentido que adquiere el sabernos poseedores de derechos como personas insertas en determinado contexto histórico y socio cultural.

A mediados de los 90´ el esfuerzo doctrinario por hacer del interés superior un concepto garantista que desterrara las posibilidades ciertas de que siguiera operando a la manera del concepto «buen padre de familia» de las legislaciones tutelares fue un avance importante⁹. Los márgenes desarrollados para acotar el concepto a una interpretación que no perdiera de vista, que de lo que se trataba, era de hacer efectivos los derechos humanos de la infancia ganó terreno. Hoy este necesita un paso más y es la necesidad de vincularlo con la existencia cierta en determinado contexto sociocultural de los niños.

De nada nos ha servido desarrollar conceptos sin tenerlos a los niños participando en los procesos de aterrizaje de los mismos, y también de vincularlos con la pertenencia de estos en los diferentes espacios por donde transita su existencia (familia, escuela, calle, trabajo, etc.) Y allí sin dudas profundizaríamos aún más ese interés superior ligándolo al proyecto colectivo de la humanidad tal como lo enuncia desde Perú Alejandro Cussiánovich el principio de interés superior del niño implica entenderlo «...como una expresión específica del mejor Interés de la especie, del conjunto de la humanidad. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas; pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad.» (Cussiánovich, 2005)

La propuesta de este ensayo es reafirmar los derechos de las infancias y adolescencias no como un discurso legitimante sino como una praxis social que conecta reclamos, luchas y acciones. El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedó como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los niños y adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como «usuarios», «beneficiarios» o «población objetivo» de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios niños y adolescentes asumieran acción en defensa de sus propios derechos. Ello evidencia que la concepción que nos trajo la protección integral ha perdido

⁹ Debemos destacar los trabajos pioneros de Daniel O'Donnell y Miguel Cillero.

potencia de cambio, se cristalizó en el nivel técnico-administrativo y se transformó en *bestseller* para la elaboración de proyectos, para poblar las misiones y visiones institucionales.

¿Ello significa que la Convención esté agotada? Por el contrario, como referíamos en el título qué pueden los niños y adolescentes la Convención ofrece instrumentos potentes para organizar la acción, implica una nueva lectura, una traducción de un texto que hemos leído en otras claves. Pensar la infancia protagonista, involucra concebirla en tanto comienzo, nacimiento de algo inédito que inquieta, perturba, sorprende aquello que esperamos de ella.

Involucra una lectura del mundo en claves diferenciales, implica en la línea de pensamiento de Heidegger que nos trae Larrosa (2003:491-508) una traducción: «Heidegger parece distinguir entre lectura y traducción o, mejor, entre dos formas de lectura. Habría por un lado una forma de lectura en la que no se pone en cuestión el entendimiento de lo que se lee. En esa forma de lectura, el texto no necesita ser traducido porque ya es comprensible, es decir, porque ya se adapta a nuestro modo de entender». (Larrosa, 2003:499)

La verdadera lectura, continúa diciéndonos Larrosa es aquella «en la que tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión [...] que desafía nuestro saber leer, la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión...». La traducción de que nos escribe Larrosa con palabras de Heidegger exige «...un modo de lectura que sea capaz de des-velar su verdad en tanto que el desvelamiento de esa verdad implica el cuestionamiento de nuestros modos habituales de entender».

Parfraseando a Larrosa-Heidegger la mirada, la lectura, la comprensión de la infancia implica una traducción, en el sentido de cuestionar nuestras tradicionales formas de entenderla, dislocando la forma de pensarla, ocupando espacios de *existencia política*. (Cussiánovich-Silva Balerio, 2006)

Reiteramos lo que expresará Walter Benjamín hace más de 80 años *el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden*. Esta idea es central en el planteo de este ensayo en la medida que el enfoque del protagonismo ubicar a los niños como actores sociales relevantes. La Convención, nos ofrece pistas para *activar la capacidad de acción de los niños*, lo que se traduce en la participación en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento; en la libertad de celebrar reuniones, de asociarse para diversos fines; y la libertad de pensamiento, de expresión, de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo...

Estos derechos, pueden transformarse en potencia de acción, en desarrollar la capacidad relacional, de impactar en el mundo social.

Todas estas formulaciones nos dan pistas claras de cómo generar condiciones para la actoría social de la infancia que, como decía Amartya Sen, deben afirmar el desarrollo, extender las libertades, eliminando los motivos que conducen a su falta, -pobreza, tiranía, privación social sistemática, intolerancia- y en definitiva decidir que tipo de vida le es importante, para enriquecer y profundizar la democracia.

En un momento histórico determinado y según lo indican algunos estudios, la niñez formaba parte de la vida del conjunto de la sociedad, se encontraba incluida en la trama social como uno más, transitaba por la calle; y la calle era el lugar de aprendizaje. (Aries, 1995) La modernidad produjo un corte en esa relación la calle fue evitada y hoy es un peligro para los niños. Como afirma Benjamín «...el niño no juega solo hacer el comerciante o el maestro sino también el molino de viento y la locomotora...» Lo niños imitaban a los objetos como forma de dominar el mundo. (Buck-Morris, 2005)

O como lo relata Silvana Pedrowicz (1999) de su experiencia de trabajo con niños en calle:

¿Quién no sabe que en la calesita se va sentado? Papá o mamá que seguramente van al lado nuestro- ellos sí parados- no tiene la culpa que allá que ir sentados. En definitiva, es lo que el señor que maneja la calesita pone como condición para poder andar. Es «normal. Así «debe ser». Claro, la calesita no es para correr, para jugar a la escondida, para darle de comer a los caballos, ni para dormir debajo de uno de ellos. No está hecha para eso, nos dirá mamá, papá o el «manejador» de calesitas. La calesita es para dar vueltas, siempre para el mismo lado, vueltas y vueltas ... y vueltas. Sin embargo en la calesita, siempre hay algún «nicho», algún escondite secreto, algún momento en que el señor no mira y nos subimos mientras está andando o saltamos antes que termine la vuelta o nos escabullimos cuando ya está cerrada, dormimos allí y nos despertamos al mediodía...»

La responsabilidad estatal de garantizar los DD.HH. es incuestionable, de hecho el enfoque de protección integral focalizó en esta dimensión produciéndose discursos institucionales y profesionales de los derechos del niño. Sobre este aspecto hay que seguir trabajando en la medida que las cifras que mencionamos nos marcan lo lejos que se está de cumplir algunas metas mínimas de vigencia de derechos. Pero, una de las grandes deficiencias de este enfoque, al igual que del enfoque tutelar es el seguir desconociendo la capacidad de

EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

acción de los niños y adolescentes en tanto actores sociales. La Convención significa el reconocimiento jurídico de la ciudadanía de los niños, es un mínimo universal, es necesario que realicemos traducciones locales de contexto que amplíen los marcos que nos ofrece. La ciudadanía de las infancias y adolescencias implica incorporar un actor al juego democrático, así como hace menos de un siglo se incorporaron las mujeres y siguen luchando por hacerlo plenamente, en 1989 se inició el tiempo de niños y adolescentes. Se trata de tiempos y espacios compartidos con otras luchas de género, étnia, clase y edad, no implica un esencialismo descalificador de las luchas del otro¹⁰, sino la articulación por una acción justa.

De los planteos del filósofo francés Gilles Deleuze surgen algunas ideas que potencian nuestra forma de pensar las relaciones sociales de las infancias y adolescencias. Deleuze sostiene que la estructura del conocimiento no se deriva desde una lógica sostenida por un conjunto de principios originarios, sino que se construye con la articulación simultánea y recíproca de distintas conceptualizaciones. Ello implica una estructura rizomática, que no es inestable *per se*, en la medida que la solidez y organización está fijada por los nodos que le dan estabilidad.

Tomando algunos conceptos de las ciencias naturales, habla de dos lógicas, la arbórea de crecimiento vertical, localizada en territorio, y la lógica rizomática, de crecimiento horizontal como las hierbas, que avanza sobre el espacio y se implica en ejercicios de reterritorialización. Esta segunda forma de pensar conlleva a la conexión de nodos, la articulación de lo disperso, la unión de otras formaciones que crecían independientes. Estas ideas nos sirven para pensar la idea de ciudadanía de los niños, en la medida que devenido actor social, la escena social será definitivamente afectada, dado que con palabra y acción afectará todas las relaciones sociales. Por ello, el enfoque del protagonismo no es un discurso, sino una praxis social y política de democratización de la sociedad.

¹⁰ Un ejemplo paradigmático es la lucha del Movimiento NATs del Perú que articulan acciones con trabajadores, mujeres e indígenas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AGAMBEN, Giorgio. 2003a. *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Editorial Pre-Textos. Valencia.

AGAMBEN, Giorgio. 2003b. *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires

ARENDDT, Hannah. 1995. *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona.

ARIES, Phillipe, *Ensayos sobre la memoria 1943-1983*. Editorial Norma, Colombia 1995.

BELOFF, Mary. 2004. *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Editores del Puerto. Buenos Aires.

BENJAMÍN, Walter. (1928) 1989. *Historia cultural del juguete*. En Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

BENJAMÍN, Walter. (1932) 1989. *Una Pedagogía Comunista*. Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

BUCK-MORSS, Susan. 2005. *Walter Benjamín escritor revolucionario*, Editorial Interzona, Buenos Aires.

BUSTELO, Eduardo. 2005. *Infancia en indefensión*. En Revista Salud Colectiva, Vol.1 N° 3, set/dic 2005.

BOBBIO, Norberto. 1996. *El Futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro – Diego SILVA BALERIO. 2006. *Traducir las infancias: las prácticas educativo-sociales en contextos adversos a la niñez*. Revista Novedades Educativas N°184. Buenos Aires.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. 2005. *Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*, Revista NATS Números 13 y 14. Perú.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro – Erika ALFAGEME, Fabricio ARENAS, Jorge CASTRO y José OVIEDO. 2001. *La infancia en los escenarios futuros*. Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

EL PROTAGONISMO DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó

- DELEUZE, Gilles. 2001. *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets Editores. Barcelona
- DERRIDA, Jacques. 2003. *Escoger su herencia* Diálogo con Élisabeth Roudinesco en: *Y mañana qué...*, Buenos Aires. F.C.E.
- DUSCHATZKY, Silvia y Cristina COREA. 2002. *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.
- FERRAJOLI, Luigi. 1999. *Derechos y garantías, la ley del más débil*. Editorial Trotta. España.
- FEYERABEND, Paul. 1989. *Contra el método*. Editorial Ariel. Barcelona.
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. 1998. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño y las políticas públicas*. www.iin.oea.org
- Grav Perez, Carlos. 2005. *El gasto público social en infancia en Uruguay. Aspectos metodológicos y cuantificación para el periodo 1999 - 2002*, en: UNICEF, *Inversión en la infancia en Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos*, Montevideo.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). 2004. *Estimaciones de Pobreza por el Método del Ingreso. Año 2003*. Montevideo.
- LA ROSA, Jorge. 2003. *La dificultad de lo propio (La lectura como ruptura de la lengua en Hölderlin y Heidegger)*. Capítulo 19 de LA ROSA. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- LEWKOWICZ, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce. 2003. *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira. Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, Ignacio. 2004. *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós. Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, Ignacio – COREA, Cristina 2005. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós. Buenos Aires.
- PEDROWICZ, Silvana, Javier PALUMMO y Diego SILVA BALERIO. 2004. *Discriminación y Derechos Humanos: la voz de niñas, niños y adolescentes*. Comité de Derechos del Niño Uruguay – Save the Children Suecia. Montevideo.

PEDROWICZ, Silvana. 1999. *Sobre calesitas y otras realidades... niñas, niños en situación de calle: (re)apropiación y (re)semantización del espacio público urbano*. Documento de trabajo N° 18, UNICEF, Montevideo.

PILOTTI, Francisco. 2000. *Globalización y derechos del niño. El contexto del texto*. Unidad de desarrollo social OEA. Washington.

PLATT, Anthony. 1982. *Los Salvadores del Niño. O la invención de la delincuencia*, Siglo Veintiuno Editores, México 1982.

SILVA BALERIO, Diego, Jorge COHEN, Silvana PEDROWICZ y equipo. 2003 *Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo*, DNI – UNICEF, Montevideo.

TIZIO, Hebe (coord.). 2003. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa. Barcelona.

VANEIGEM, Raoul. 2002. *Aviso a los vivos sobre la muerte que los gobierna y la oportunidad de deshacerse de ella*. Tierradenadie ediciones. España.

ZAFFARONI Eugenio Raúl. 2005. *La estructura del discurso penal*, en Revista de Derecho Penal N° 15 pp.231-240. Montevideo.

SEN, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. Editorial planeta. Argentina.

SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO A PARTIR DEL DEPORTE. EL CONVIFÚTBOL

Eduardo Rodríguez Beltrán*
Colombia

*Si yo no ardo
Si tú no ardes
Si nosotros no ardemos
Entonces cómo podrán las tinieblas
Volverse claridad*
EDUARDO GALEANO

RESUMEN

Ante el fenómeno del trabajo infantil y las consecuencias del rechazo escolar por la condición de extra edad y el castigo social por la labor que desempeñan los niños, las niñas y jóvenes trabajadores, se hace necesario promover y proponer estrategias enfocadas a contribuir a la promoción y defensa de sus derechos, del protagonismo, la participación y todas las formas de reconocimiento y dignificación de los niños y las niñas trabajadores. De esta forma, esta propuesta lúdica y pedagógica pretende aportar herramientas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la infancia trabajadora, generando un proyecto deportivo de la Fundación Creciendo Unidos que está orientado a construir convivencia, a partir de las necesidades, intereses y aspiraciones de los niños, las niñas y adolescentes trabajadores, a quienes conocemos como NATs, y quienes traen una serie de experiencias que quieren compartir y socializar con el objetivo de erigir nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos colectivos que apunten a transformar su realidad y cimentar nuevas propuestas que se encaminen a la inclusión en el diálogo social. Se hace una revisión teórica y se presenta una posición política y filosófica que inscribe a los y las acompañantes en un marco ético y de responsabilidades frente al trabajo con los NATs.

Palabras Claves: *NATs, trabajo, propuesta, proyecto, aprendizaje, enseñanza, colectivo, convivencia, participación, formación, protagonismo, género, derechos, asamblea, convideportes, desescolarización.*

* PSICÓLOGO CASA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

La presente es una propuesta de trabajo orientada a potenciar las competencias y destrezas deportivas, lúdicas y de socialización de los niños, las niñas y jóvenes trabajadores. Un sector de la población colombiana que ha venido siendo víctima de la discriminación, la persecución, la vulneración de sus derechos, el desplazamiento y el señalamiento por parte de las otras capas de la sociedad, no obstante su gran contribución desde el trabajo y desde su cultura.

En Colombia trabajan alrededor de 2.500.000 niños, niñas y jóvenes (a quienes nos referiremos como NATS en adelante), de acuerdo a datos oficiales. Cabe aclarar que no es una cifra absoluta y real, ya que no se tienen en cuenta a quienes cuidan a sus hermanos y hermanas menores, quienes preparan alimentos para toda la familia, quienes acompañan al trabajo a sus padres y madres y, en ocasiones, a quienes laboran en las zonas rurales, lo que podría aumentar la cifra en un 70%.

A la Fundación Creciendo Unidos llegan alrededor de 500 NATs en el año, de los cuales 70 pasan por la Casa Escuela (con quienes implementaremos nuestro proyecto), con el objetivo de nivelar su primaria y acceder a la educación formal, de donde fueron excluidos por encontrarse en situación de extraedad.

La situación socio-política, los medios masivos de comunicación, el mercado de los consumos, los aparatos represivos del Estado, la ideología dominante, el conflicto armado, etc., son variables que afectan a las familias y los NATs que acceden a la Fundación, por esta razón el equipo de trabajo se capacita constantemente orientando todos sus esfuerzos a la construcción de un mundo mejor para ellos, ellas y sus familias.

Con base en esta coyuntura y los consecuentes comportamientos de agresividad, ansiedad, baja autoestima, timidez e intolerancia, se ve la necesidad de crear estrategias y alternativas de formación que proyecten a los NATs hacia la convivencia, el trabajo en grupo, la inclusión, la participación y el protagonismo, de manera que se empoderen y fortalezcan valores.

El deporte, en particular el fútbol, demuestra constantemente ser un medio de encuentro muy eficaz y un interés bastante común entre los NATs, de tal forma que se convierte en el pretexto perfecto para cimentar nuestra propuesta.

Es así que, el fútbol de salón (conocido en Colombia como microfútbol) es la base de la construcción de convivencia, por lo que se ha dado en llamar CONVIFÚTBOL. Y por las características de este deporte y de nuestra propuesta, está orientado a fortalecer la participación, la construcción y el fortalecimiento de valores, el protagonismo y algunas formas de organización.

Es importante tener en cuenta que, la propuesta de trabajo de la Casa Escuela está mediada por los Juegos Cooperativos, la Educación Popular y la Pedagogía de la Ternura, todo ello enfocado a la construcción de una comunidad justa, transversalizada por los ejes de género, protagonismo y participación, ecología y derechos.

Así, haremos un recorrido por el contexto general de Colombia, el contexto de la Fundación, la caracterización de la población, un marco teórico que nos explica los principios fundamentales de la propuesta de la Fundación y del convifútbol y nos propone el objetivo final, una descripción del desarrollo del campeonato, unos resultados finales y unas conclusiones.

De la misma forma, incluiremos algunos testimonios de los y las participantes, que dan cuenta de su experiencia antes, durante y después del convifútbol y cerraremos con algunas sugerencias que apunten al perfeccionamiento de la propuesta.

CONTEXTO GENERAL DE COLOMBIA

Colombia está situado al noroccidente de Sudamérica, limita al norte con el mar Caribe; al este con Venezuela, al sureste con Brasil, al Sur con Perú y Ecuador, al occidente con el Océano Pacífico y al noroccidente en todo el extremo con Panamá, es decir con Centroamérica, lo que lo convierte en un país con una ubicación geopolítica y geoeconómica importante.

Si a esto se le suma su gran riqueza natural: tiene dos océanos, su clima posee todos los ecosistemas y hacemos parte de toda la región amazónica, junto con Brasil, Ecuador y Perú, única en el mundo por su riqueza en oxígeno y biodiversidad, además de contar con la región de Chocó, hacia el Océano Pacífico, una de las más ricas en biodiversidad en el mundo.

Su superficie es de 1.141.748 Km², distribuido en 32 departamentos, su capital es Santa Fe de Bogotá y sus otras ciudades principales son: Medellín, Calí, Barranquilla, Cartagena y Bucaramanga.



Su sistema político es presidencialista, con la existencia de los tres poderes (Legislativo, ejecutivo y judicial) y a pesar de ser el único país de Sudamérica que no ha vivido bajo dictaduras militares, carga en su historia un conflicto armado de más de 40 años y es parte de la preocupación de la comunidad internacional en materia de derechos humanos y derecho internacional humanitario.

Desde mediados del siglo XIX el poder del gobierno se reparte entre dos partidos tradicionales, el liberal y el conservador. Los últimos años y aún con una existencia de más de 60 años, los sectores de oposición o distintos a los partidos tradicionales, han logrado importantes espacios de representación como lo evidencia hoy las alcaldías de las dos principales ciudades, Bogotá y Medellín y la Gobernación del tercer departamento, el Valle del Cauca.

Su economía se centra en la producción de materias primas y de recursos naturales, casi todos ellos mediante contratos de asociación o concesiones de varios años, cuyas riquezas son fundamentalmente dirigidas a las grandes multinacionales, como en el caso del petróleo y el carbón.

La apertura económica de los años 90 y los tratados de libre comercio que hoy se discuten con Estados Unidos, no han significado avances en el desarrollo y la

calidad de vida de la población. Por el contrario, los indicadores señalan un deterioro creciente de la calidad de las personas. Ha sido una apertura para adentro y no para afuera. El principal sector afectado por estas decisiones macroeconómicas, ha sido el sector rural y agrícola, el mismo que soporta con fuerzas los escenarios y efectos del conflicto armado. Estudios de la Universidad Nacional y del PNUD, ambos por separado, señalan que la pobreza en Colombia está en los niveles del 65% y los niveles de indigencia en el 33%.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS

Los Orígenes de la Experiencia de Creciendo Unidos.

La Fundación Creciendo Unidos es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que nace a raíz de la experiencia que el pedagogo chileno Hugo Fernández, realizaba con niños trabajadores del Cementerio Central de la ciudad de Bogotá. Otros profesionales se le unen a lo que inicialmente fue una labor de alfabetización, actividad que, desde una perspectiva social y política, buscaba que los niños y jóvenes trabajadores del cementerio se conscientizaran de las situaciones injustas que vivían en su espacio de trabajo y se organizaran para hacer frente a las mismas y modificarlas.

Los primeros trabajos se realizan en el Cementerio Central de Bogotá, Hugo contó en ese entonces con la colaboración de un grupo de NATs universitarios de las ciencias humanas interesados en la idea de trabajar con niños. Poco a poco, la ardua labor de Hugo empieza a tener reconocimiento nacional e internacional y es así como empiezan a llegar aportes económicos que permiten la adquisición de elementos para dar continuidad al trabajo.

En este primer momento de nuestra historia no se hace explícito un concepto sobre trabajo e infancia, los esfuerzos realizados hasta entonces tenían la intención de llegar a los niños de sectores populares, afectados por las condiciones sociales injustas, para que desde un trabajo de sensibilización de corte político se propiciaran grupos sociales para el cambio.

Gracias a los aportes económicos que fueron llegando, fundamentalmente de Terres Des Hommes de Alemania, gracias al apoyo de Ute Sodeman quien le dio reconocimiento a la labor que se desarrollaba, se logró ampliar la propuesta de capacitación técnica abriendo los talleres de panadería, ornamentación, telares y ebanistería. Estos talleres plantean ya un objetivo claro frente al mejoramiento de las condiciones de trabajo y de vida de los niños y jóvenes que se capacitaran en ellos. Es así como se plantea como objetivo general de La Casa Taller del Menor Trabajador:

Objetivo General:

Proyectar al niño trabajador/ra mediante el aprendizaje desde un área técnica, posibilitando mejores condiciones de trabajo a aquellos que propenden por un mejor desarrollo dentro del pensamiento de justicia y equidad social.

La Fundación entonces, empieza a plantear alternativas de solución concretas a las dificultades que presentaban los niños y jóvenes trabajadores, obviamente sin perder su fundamentación política y social, cosa que se hacía visible no sólo en la cotidianidad de la Casa Taller, sino también haciendo presencia en espacios de movilización política en días como el Primero de Mayo, día Internacional del Trabajo; y el 8 de marzo, día Internacional de la Mujer. También se hicieron intercambios con otras organizaciones que trabajaban en favor de la infancia como La Plataforma de Terre Des Hommes en diferentes ciudades como Medellín, Popayán, Cartagena y Bogotá a fin de dar a conocer la Casa Taller; y enriquecer nuestro quehacer con la experiencia de otras organizaciones. En este período también se empiezan a consolidar espacios como la Red Juvenil de Medellín.

Inherente a los planteamientos de la teología de la liberación, se desprende una propuesta de carácter político organizativa de niños y jóvenes trabajadores con miras a cambiar una sociedad injusta, que no garantiza el bienestar para todos y todas. En estos planteamientos es evidente la influencia de Hugo Fernández y de muchas personas que aportaron a la construcción de la propuesta de Casa Taller con unos ideales de transformación de las estructuras de la sociedad desde la organización para la movilización.

Es de resaltar también que La Casa Taller del Menor Trabajador, implícitamente planteaba atraer a los niños, niñas y jóvenes trabajadores a los talleres de capacitación que se ofrecían y de alguna manera sustituir el trabajo en la calle o en condiciones injustas, por el trabajo que se ofrecía en los talleres de capacitación. De ahí surgen ideas como la socialización de las unidades productivas, que consistía en que los talleres funcionaban como unidades productivas organizadas en la elaboración de bienes de consumo, de allí un 50% de las ganancias correspondían para quienes participaban en el proceso, un 20% era destinado para pago de servicios y el 30% restante era destinado para un fondo común.

Es así, como se buscaba que los niños y jóvenes trabajadores dejaran de trabajar en la calle, para hacerlo en la Fundación en condiciones en las que sus derechos no eran vulnerados. La perspectiva de trabajo tenía como proyección de los sujetos para la construcción de una sociedad más justa, gracias al acceso a mejores oportunidades de trabajo, por la capacitación que se ofrecía.

Al tiempo que se busca dignificar la situación laboral de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y tomando en cuenta la experiencia dada por el trabajo realizado, se evidencia como problemática el poco acceso que tienen estos a la educación formal, marcada esta situación especialmente por altos niveles de deserción de los niños, niñas y jóvenes trabajadores de la escuela formal, algunas de las causas encontradas son:

1. Las dificultades económicas de las familias.
2. El choque constante de los niños, niñas y jóvenes trabajadores con las figuras de autoridad de la escuela.
3. La dificultad de adecuación de horarios al interior de la escuela frente a las necesidades planteadas por los NATs.
4. La discriminación dada a los NATs en la escuela por el hecho de ser trabajadores.

Tomando en cuenta esta situación y las reflexiones dadas durante este tiempo en el equipo surge la necesidad de plantear una propuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los NATs, de tal manera se plantea una primera propuesta de refuerzo escolar (chiquitaller) en la cual se busca inicialmente apoyar con las tareas y motivar a los NATs para que no deserten de la escuela. Es así que empiezan a acercarse a esta propuesta grupos de NATs que no sabían leer y escribir y se encontraban en situación de extraedad, lo cual los excluía del sistema educativo formal.

Viendo esta situación, se plantea como necesidad la generación de programas educativos que suplieran esta problemática, por tanto se diseña una propuesta de alfabetización y se acoge la propuesta de nivelación de la primaria del Ministerio de Educación Nacional auspiciada por Dividendo por Colombia con la cuales se busca que los NATs ejerzan su derecho a la educación, pero además que generen procesos de organización en los cuales ellos y ellas busquen formar propuestas que dignifiquen sus condiciones de vida.

Así, iniciamos un proceso que nos sumergió en la reflexión sobre el papel de la educación en nuestro país y nos lleva a plantear una propuesta educativa para NATs como respuesta a las necesidades que ellos y ellas plantean constantemente.

Surge la CASA ESCUELA como una propuesta educativa que busca ofrecer a los NATs en particular y, la niñez Colombiana en general, una alternativa educativa que propenda por el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales de derechos, aportando elementos sobre una nueva visión frente a la cultura de la infancia.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Durante los últimos años, la Fundación ha creado y fortalecido un equipo interdisciplinario de trabajo que pretende evaluar, diagnosticar, intervenir y abordar las diferentes problemáticas, así como potenciar y fortalecer las diferentes habilidades que presentan las familias al ingreso, organizando datos demográficos y evaluaciones diagnósticas que permiten construir una dinámica de intervención que apunta a la disminución de las dificultades y el aumento de las potencialidades de los niños, las niñas y sus familias, posibilitando el mejoramiento de la calidad de vida, la dignificación del trabajo infantil, la convivencia y el protagonismo infantil.

La experiencia de estos años nos ha permitido crecer además en la intervención generando una mirada más compleja y completa a la vez, teniendo en cuenta los factores económicos, demográficos, socio-culturales, biológicos y ambientales, intentando hacer una descripción holística y concienzuda de todos y todas las participantes, lo que se puede expresar como la valoración y la intervención desde pedagogía, psicología, trabajo social, medicina, psicopedagogía, odontología y nutrición. Así, haremos una mirada a la población que participa en los diferentes programas de la Fundación Creciendo Unidos en los últimos años, percibida con perspectiva de género, teniendo en cuenta que esta cultura, como la cultura colombiana en general, lleva siglos construyendo arquetipos y estereotipos de mujeres y hombres, de manera que se asignan roles y comportamientos específicos a cada género rompiendo las fronteras del respeto, el reconocimiento y la convivencia.

Al tiempo que la familia y, especialmente, las mujeres han venido padeciendo las consecuencias de estas asignaciones, pues con mucha frecuencia les toca la peor parte. La conducta estereotipada asociada al sexo (agresión masculina y pasividad femenina) procede, al menos parcialmente, de los roles aprendidos durante la infancia: a los niños se les enseña que «los hombres no lloran» y se les regala pistolas y carros, mientras que las niñas juegan con muñecas y casitas que les han regalado para que puedan imitar el rol «típico» de la mujer en el hogar. Aunque cada vez hay más niñas que juegan con juguetes asignados anteriormente a los niños, lo contrario todavía es poco común. Muchos niños y niñas tienden a destacar sólo en aquellos campos de estudio tradicionalmente atribuidos a su género, lo que explica en parte el dominio masculino en muchas áreas como las ciencias o la ingeniería y la acuciosa participación de la mujer en disciplinas como la Psicología y el Trabajo Social.

Dado que los roles de género varían según la cultura, parece que muchas diferencias de conducta entre hombres y mujeres están causadas tanto por la

socialización como por las hormonas masculinas y femeninas y otros factores congénitos. A medida que más mujeres occidentales trabajan fuera de casa, la división de roles de género va variando, aunque de forma paulatina. No obstante, los comportamientos y costumbres que se vienen generando en la población colombiana infantil y juvenil siguen siendo afectados por los medios masivos de comunicación, especialmente, en forma negativa o que desconoce nuestra cultura.

Así, la Fundación recibe en Casa Escuela niños, niñas, jóvenes y acudientes que hacen parte de ese imaginario cultural, lo que hace referencia a familias con dificultades económicas, educativas, sociales y de empleo.

Los niños y las niñas hacen parte de grupos familiares en los que no hay ingresos económicos y las necesidades básicas primarias no son cubiertas, ni siquiera en menor escala, lo que degenera en agresividad, tristeza, bajas expectativas de logro, proyectos de vida pobres, baja autoestima, altos niveles de ansiedad y poca resiliencia frente a las dificultades. En estos casos las mujeres suelen realizar actividades que van en detrimento de sus proyectos de vida y su dignidad (por ejemplo la prostitución o la mendicidad), las niñas se convierten en los objetos sexuales de los padres o parientes cercanos que no se sienten en capacidad de conocer y cortejar a una mujer, por lo que utilizan a las hijas o sobrinas, exigiendo además que deben estar en la casa cumpliendo las labores «propias de la mujer» o compañera. Los niños, la otra cara de la moneda, buscan alternativas en la calle con sus amigos, empiezan a realizar pequeños robos para cambiar por comida y, en muchas ocasiones, por alcohol y cigarrillos. Por ser los «hombres» de la casa deben ser responsables de cubrir sus propias necesidades y deseos.

El niño o la niña que pertenece a un grupo familiar donde existen algunos ingresos que cubren parcialmente la alimentación y la vivienda, quedando otras necesidades básicas primarias en total incertidumbre, los niveles de autoestima son bajos, la vida se proyecta hacia conseguir el equivalente a una comida diaria, por lo menos, la solución de los problemas está mediada por la agresividad o la indiferencia, se presenta consumo de psicoactivos y no hay tolerancia. En estos casos, las niñas continúan siendo víctimas del abuso sexual infantil, esclavas de la cocina y los quehaceres domésticos, deben cuidar a los hermanos menores, no pueden asistir a la escuela porque «no necesitan aprender nada más allá de lo que se aprende en la casa», por ignorancia se enfrentan a embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual. Los niños empiezan el consumo de alcohol y cigarrillo muy temprano (6 a 7 años de edad), pues deben aprender a «ser berracos como el papá», permanecen la mayor parte del tiempo en la calle consumiendo psicoactivos que les permita olvidar su realidad o darles for-

taleza para robar, aumentan sus niveles de agresividad como una respuesta a la supervivencia y al imaginario de «macho».

Obviamente, no todos los niños y las niñas son víctimas de todos estos tipos de maltrato, sin embargo se puede pensar que el 95% de las personas que llegan a la Fundación se encuentran en situación económica precaria, de vulnerabilidad frente al abuso sexual infantil, de violencia intrafamiliar, de proyectos de vida pauperizados y en situación de vulnerabilidad frente al consumo de psicoactivos.

En este sentido, se debe tener en cuenta que todas las familias que participan en la Fundación se encuentran estratificadas socio-económicamente en el nivel 0, 1 o 2, lo que a todas luces muestra que los ingresos promedio de estas es de 210.000 pesos mensuales, es decir 75 dólares o lo que equivale a decir 2.5 dólares diarios para cubrir sus necesidades básicas primarias (alimentación, vivienda, recreación, salud, educación, transporte, etc.). En la mayoría de los casos, las responsables del aporte económico son las madres, en primera instancia, los padres en segundo lugar y, en ocasiones, los hermanos mayores ayudan con la economía familiar. No obstante, los niños y las niñas trabajan para contribuir a la economía familiar y el mejoramiento de su calidad de vida, proyectándose un futuro menos incierto y empezando a ser protagonistas de su propia vida desde muy pequeños, lo que no cambia la dinámica familiar frente a la autoridad de la mamá o el papá, pero sí enfrenta principalmente a los niños y las niñas con los hermanos mayores, pues no desean figuras autoritarias que los castiguen física, verbal y psicológicamente.

Es bueno tener en cuenta que, los niños, las niñas y jóvenes que acceden a la Fundación son trabajadores, aunque no todos y todas reciban remuneración a cambio de sus labores. Algunos y algunas realizan labores domésticas familiares como el cuidado de hermanos menores, el aseo de la casa, el lavado de los trastos, el lavado de ropas o la cocción de alimentos; lo que muchas personas no consideran trabajo debido a la ausencia de retribución monetaria.

Por el contrario, algunos niños y niñas ejercen actividades de prostitución, mendicidad, venta de drogas, lo que a todas luces no consideramos formas de trabajo, sino formas de explotación infantil que, además, están mediadas por el consumo de psicoactivos, el robo y la vida de calle.

El 25% de los niños y niñas no saben leer ni escribir; el 17% tienen conocimientos básicos en matemáticas, lectura y escritura; el 40% no tienen su primaria completa; el 15% tiene secundaria incompleta; y sólo el 3% tiene bachillerato completo.

A pesar de lo difícil de la situación, los niños, las niñas y jóvenes llegan a la Fundación con el deseo de prepararse de forma académica, artística y/o socio-laboral para conseguir sus sueños, sus deseos y empezar a solidificar sus proyectos de vida, generando alternativas de resistencia, ciudadanía y que le muestren al mundo que los niños y las niñas no son el futuro sino el presente.

MARCO TEÓRICO

Aprendizaje

El proceso de aprendizaje es el que permite que una persona adquiera ciertos conocimientos, a partir de la experiencia propia o la de las demás personas. Asimismo, el aprendizaje permite potencializar algunas habilidades o competencias o permite crear unas nuevas, de manera que se hace más fácil enfrentar el mundo de manera que se pueda generar una posición crítica y que se busque transformar una realidad cotidiana para mejorarla.

Enseñanza

La enseñanza es un proceso que se da desde la interacción con las demás personas, es decir que la enseñanza, como el aprendizaje, es un proceso circular y cotidiano que permite adquirir y mejorar competencias con la participación de otra persona y la experiencia que se obtiene en cada interacción o en cada situación de la vida cotidiana. La enseñanza, desde un acompañante o docente, es un proceso que debe posibilitar la puesta en marcha de diferentes estrategias que enamoren a sus NATs con la propuesta educativa que se pone en marcha. Así, el docente o acompañante recrea la posibilidad de la interacción con él mismo o con los y las demás compañeras, a partir de situaciones reales y de contexto, para que los y las NATs entiendan las diferencias, tomen posiciones políticas, critiquen y transformen, desde su realidad y considerando la realidad de los y las demás.

Competencia

Asumimos como competencia al logro significativo de los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas en un espacio y tiempo determinados y que están directamente conectados con el desarrollo de actitudes y capacidades de forma exitosa. Por tanto asumimos como competencia el saber actuar en el contexto de forma que se desarrollen capacidades específicas en los NATs a nivel individual como colectiva en los diferentes espacios en los cuales este interactúa. Un NATs es competente en la medida en que este es capaz de resolver una situación con base en los aprendizajes adquiridos o de los que tiene por adquirir, de ma-

nera que obtiene un resultado eficaz, para el mejoramiento de sus condiciones de vida y las de su comunidad.

Ejes Transversales.

Son aquellos contenidos que responden directamente a planteamientos que se vienen dando durante los últimos años en la experiencia de la Fundación Creciendo Unidos, estos transversalizan toda la propuesta de intervención de la fundación, por tanto dentro de la propuesta pedagógica estos trascienden los contenidos de las áreas, aunque en muchos casos puedan tener buena parte de su fundamentación en estas. Es importante señalar la importancia de estos ya que responden a necesidades y problemáticas tanto individuales y colectivas de los NATs. Los contenidos transversales de esta propuesta son:

- a. Eje de trabajo infantil y protagonismo; Este eje se fundamenta en el papel del trabajo como formador y posibilitador de aprendizajes y desarrollo, transmisor de valores y de asumir roles sociales que han sido invisibilizados a lo largo de la historia. Enriqueciendo las áreas curriculares frente a la formación en Identidad, valoración crítica del trabajo infantil y conocimiento crítico de las políticas vigentes sobre trabajo infantil, promoviendo la participación protagónica de los NATs en sus proyectos de vida propios y en los proyectos de su comunidad.
- b. Eje de derechos; este eje se fundamenta en la búsqueda del reconocimiento, promoción y defensa los derechos fundamentales, generándose prácticas de resistencia organizativa y propositiva forjando una nueva cultura de infancia desde el protagonismo. «Los NATs no somos el problema, somos parte de la solución», como sujetos sociales de derechos.
- c. Eje de Género: este se fundamenta en construcción de un trabajo solidario, cooperativo y equitativo entre hombres y mujeres, partiendo de la invisibilización histórica del papel de la niña – joven- mujer y del papel represivo del hombre a lo largo de la historia, buscando superar, las relaciones de inequidad entre hombres, mujeres, niños, niñas y adultos y a entre clases sociales y culturas.
- d. Ecología y medio ambiente, este se fundamente en considerar lo ecológico como la relación holística entre lo natural, lo social y lo humano, como parte de la búsqueda del equilibrio entre convivir consigo mismo, con los otros y las otras, con la naturaleza y el universo, en tanto somos seres sociales interdependientes y compartimos un espacio común.

Juegos Cooperativos

Objetivos Generales De Los Juegos Cooperativos

- Jugar colaborando entre todos y todas las participantes.
- Crear en el grupo un clima distendido y favorable a la cooperación.
- Desarrollar actitudes básicas para educación para la solidaridad.
- Fomentar la participación de todos y todas creando una sensación de comunidad.

Características de los Juegos Cooperativos

1. Quienes participan aspiran a una finalidad común.
2. Todos ganan si se consigue la finalidad, todos pierden en caso contrario, aunque vale la pena pensar en lo que se gana con la sola participación.
3. No se elimina a ningún jugador o jugadora
4. Cada jugador y jugadora es responsable de la seguridad y del bienestar de los otros jugadores.
5. Todo jugador tendrá la posibilidad de participar en cualquier momento.
6. Cada persona participa según sus capacidades.
7. Se pone más énfasis en disfrutar que en el esfuerzo.

Valores y Ventajas Educativas

- Construcción de una relación prosocial: generan comportamientos prosociales basados en unas relaciones solidarias, afectivas y positivas.
- La empatía: la capacidad para situarse en la posición de la otra persona para comprender su punto de vista, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad.
- La cooperación: necesaria para resolver problemas y tareas de forma conjunta, a través de unas relaciones basadas en la reciprocidad y no en el poder o el control.
- La comunicación: desarrollando la capacidad para expresar deliberada y auténticamente nuestro estado de ánimo, nuestras percepciones, nuestros conocimientos, nuestras emociones y nuestras perspectivas.

- La participación: en una cultura selectiva y discriminatoria los juegos cooperativos persiguen como valor y como destreza la participación de todos los miembros.
- El aprecio y autoconcepto positivo: desarrollando una imagen positiva de sí mismo y reconociendo, apreciando y expresando la importancia de las otras personas.
- La alegría: es un objetivo educativo que no se puede soslayar en tanto que una finalidad de todo proyecto educativo en cualquier edad es la de formar personas felices. En los juegos cooperativos, la desaparición del miedo al fracaso y al rechazo, generalmente asociado con los juegos competitivos, la finalidad última de la alegría se debe revelar con toda nitidez.
- Construcciónismo: permitiendo la posibilidad de organizar y desarrollar nuevas formas de participación solidarias y nuevas alternativas de vida y de juego.
- Reflexión: permitiendo hacer una mirada introspectiva y retrospectiva, de tal forma que se plantean objetivos prospectivos.

Educación Popular

Para comenzar, es imprescindible hacer una mirada, aunque fugaz y simplista muy dicente, de la educación tradicional. Una educación que proviene de una mirada cartesiana, es decir enfocada a lo racional, lo reduccionista, lo positivista, lo conductista, apuntando a la formación tecnológica en desmedro de la formación humana. Una educación que pretendía ser autoritaria, donde el profesor o profesora eran los dueños del saber y los y las estudiantes se limitaban a aprender, el o la docente hablaba y el o la estudiante escuchaba, el o la docente ordenaba y el o la estudiante obedecía, una educación de carácter vertical e impositiva que pretendía desarrollar cerebros (como dice Mark Lee)¹ para funcionar en campos altamente técnicos, abstractos, lineales y mecanicistas, donde la memoria, el profesionalismo, la astucia y la autoaserción agresiva constituyen las mayores virtudes como garantía para el bienestar económico y de sobrevivencia.

La educación tradicional, en palabras de Gaston Bachelard², presenta unos obstáculos de orden epistemológico, conceptuales, actitudinales y operativos que impiden tener en cuenta al ser humano en su holismo, en su integralidad, en su humanidad. Y pretende, por ende, convertirlo en una botella que hay que llenar de conocimientos (parafraseando a Savater)³ y no un fuego que hay que

¹ Obediencia a la verdad no al maestro: en el destino indivisible de la educación.

² La formación del espíritu científico.

³ El valor de educar.

encender y avivar en su cotidianidad, una educación bancaria (como dice Freire) que consigna y consigna conocimientos, para luego ser devueltos en una gran suma de cheque evaluativo.

De esta forma, podría argumentarse el bajo interés de los y las estudiantes por aprender, por leer o por investigar, pero también podría argumentarse la incapacidad de la educación tradicional para formar seres humanos críticos, propositivos y transformadores de su realidad. Así, el Ministerio de Educación Colombiano y algunas entidades adscritas a él, preocupadas por la búsqueda de una educación de mayor calidad, empiezan a construir unas alternativas que apuntan a las competencias de los y las estudiantes, podemos intuir que con el objetivo de reconocer la otra parte del dualismo cartesino y la posible relación entre las *res cogitans* y *la res extensa*, de manera que los hombres y las mujeres tienen otros aspectos de su vida trascendentales en su actuar, su aprender, su humanidad.

Esta mirada parece no ser tan completa, en tanto se trae el lastre de la educación tradicional, donde los tableros y las clases magistrales siguen siendo elementos fundamentales para alimentar el saber de los y las estudiantes. Además, la tecnología y el especialismo continúan siendo pilares de la formación, formación que muchas instituciones se ufanan de llamar integral, desconociendo la verdadera dimensión de la palabra o actuando en forma diferente al discurso integral.

Aparece, no hace pocos años, una propuesta de trabajo pedagógico que, además, es apropiada por la Fundación y que pretende hacer una mirada horizontal de la construcción de saberes. Es Paulo Freire quien nos da las herramientas más valiosas para considerar que el proceso pedagógico debe darse desde una reevaluación de los saberes con que llega el o la estudiante, su contexto histórico, social, político y cultural y la posibilidad que dan a los educadores y las educadoras de aprender con ellos a partir de una relación intersubjetiva y de compartimiento de saberes, con el ánimo de construir un saber colectivo que permita incidir y transformar nuestra realidad social, política y económica.

La propuesta de Educación Popular (EP), que hace Freire, está inscrita en una interacción ética, donde todo acto educativo es político y todo acto político es educativo, de manera que reconoce al otro como un interlocutor válido, así como sus saberes y su cultura. Apunta a la formación humana, vista en forma holística o integral (como se ha dado en llamarla), donde, de acuerdo con Pierre Granier⁴, se pretende que formar al ser humano es buscar que adquiera la conciencia de sus

⁴ Principios generales de la planeación de actividades, SENA en materia de formación profesional.

múltiples deberes y responsabilidades en el seno de sus respectivas colectividades, ofreciéndole la posibilidad de alcanzar, gracias a sus cualidades personales y a sus propios esfuerzos, dentro de la mayor dignidad, una mejor calidad de vida.

Por otra parte, también es apuntar, según Víctor Guédez⁵, a que la dinámica generada por el círculo liberación-valoración-decisión, acción-transformación-autotransformación es la que delimita el significado de la praxis y es ahí donde se va a encontrar un punto de sedimentación de la formación integral, en tanto que la interpretación del hombre, como sujeto de praxis histórica, es incompatible con visiones que fracturen la unidad de su existencia, de su sensibilidad y de su educación.

En términos muy generales, la EP es una posibilidad metodológica (sin ser una metodología) de encuentro con el otro, en donde se construyen saberes colectivos a partir del saber de todos y todas las participantes de dicho encuentro, en donde se propende por la relación horizontal, se reconoce al otro como interlocutor válido, se reconoce el contexto histórico, social y cultural y donde se empoderan los seres humanos para hacer una mirada crítica y constructiva en aras de cambiar una realidad que nos afecta a todos y a todas en condiciones de exclusión, discriminación, abandono, empobrecimiento, desarraigo y olvido, especialmente por las clases dirigentes y gobernantes del país.

Para lograr inscribirse en la Educación Popular y, dicho sea de paso, en la Pedagogía de la Ternura, se hace necesario superar los obstáculos de los que habla Bachelard y que son manejados de forma magistral por Arnobio Maya, así:

Obstáculos epistemológicos:

Entendiendo la epistemología como la forma de acceder al conocimiento humano o, como dice Marisela Rojas, es la ciencia que estudia cómo se desarrolla el aprendizaje, la inteligencia y el conocimiento en el ser humano.

Sin conocer el significado de la palabra y si no hay conocimiento epistemológico básico en el o la docente, dice Maya, no entendemos cómo él o ella no pueda caer en el accionar mecanicista y reproductivista de los conocimientos, cuando lo que tiene como visión y misión fundamentales, por el perfil profesional que debe tener, es ayudar a aprender, a pensar y a sentir a sus estu-

⁵ Educación y proyecto histórico pedagógico.

diantes. Menos aún, podrá comprender las diferentes propuestas, modelos o enfoques educativos y del aprendizaje.

Para superar este obstáculo, dice Maya, hay que hacer un esfuerzo por captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas, vale decir, que síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentará como una dificultad vencida, como un obstáculo superado.

Obstáculos conceptuales:

Parece que este tipo de obstáculos surgen, entre otras cosas, de las creencias y parece que están relacionados de forma bilateral, en ambos sentidos. Estos obstáculos son muy comunes en la educación tradicional, pues partimos de la idea de tener la verdad revelada y otros son quienes deben venir a aprehenderlas. Aquí vale la pena decir que, la EP se esfuerza por romper con esa posición paradigmática y reconoce el saber que traen las otras personas que llegan a la escuela, sin desconocer en ningún momento el saber del o la docente. Es inscribirnos en aprender a leer nuestra realidad y, sumando nuestra construcción histórico cultural, hacer una nueva lectura para un cambio que promueva una nueva sociedad.

Obstáculos actitudinales:

Las actitudes se convierten en un pilar de la educación, en tanto no existan actitudes positivas hacia el trabajo pedagógico, la educación no parece ser posible, desde un punto de vista integral, pues caeríamos en el instruccionalismo, en lo simplista, en lo lineal, en el reduccionismo o en el transmisionismo. De acuerdo con Maya, el alma es al cuerpo como las actitudes a la educación.

Una mirada consecuente con la ternura y la EP, en que se inscriben la Fundación Creciendo Unidos, es que la actitud es una postura corporal en la que se materializa y expresa la postura del espíritu (Martín Baró)⁶. Obviamente, estas actitudes se deben presentar desde todas y todos los actores del proceso pedagógico, en tanto «frente a la vida, frente a los objetos, frente a las demás personas reaccionamos, asumimos posiciones y es aquí donde se explica la actitud, pero ésta no se da desde un solo punto de vista, el cognitivo, por ejemplo, ella se da también, desde la explicación afectiva y volitiva» (Maya).

⁶ Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica.

Obstáculos operativos:

Estos se refieren a lo que Freire llama la incoherencia entre el discurso y la práctica, pues «lo imposible para mí es la falta de coherencia, reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta», por lo que si el o la docente tienen una mirada reduccionista de la educación y del ser humano y no una visión integral, orientará su práctica educativa en esos mismos términos, sin importar que se maneje un discurso diferente, más incluyente o más horizontal por ejemplo.

La invitación es, entonces, a circunscribirnos entorno a una misma dinámica pedagógica que permita que los y las estudiantes y los y las educadoras:

- Aprendamos a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- Aprendamos a hacer, para poder influir sobre el propio entorno.
- Aprendamos a vivir juntos, para participar y cooperar con las demás personas en todas las actividades humanas.
- Aprendamos a ser, como proceso fundamental que recoge a los tres anteriores.

Una dinámica de la EP, vista hoy como un conjunto de actores, prácticas y discurso que se identifican en torno a:

- Una orientación ética y política emancipadora.
- Un posicionamiento crítico.
- Y la opción por sectores del movimiento popular y de ciudadanos y ciudadanas, ensanchando la conciencia y la subjetividad por el uso de métodos participativos, críticos, constructivos y transformadores.

Dinámica que pretende la Casa Escuela en la Fundación Creciendo Unidos y que apunta a construir, de-construir y reconstruir el concepto de educación y empezar a construir, desde ahí, un sujeto empoderado frente a un Estado opresor o un modelo asfixiante, de manera que se generen alternativas de respeto y convivencia, que favorezca el cabal cumplimiento de los derechos humanos y la formación de sujetos autónomos y autodeterminados.

Pedagogía de la Ternura

Partimos de una premisa fundamental que es el reconocimiento y comprensión de la condición humana y de su particular comportamiento en el contexto de las relaciones históricas que se viven en cuanto que éstas definen parámetros

cada vez más complejos y retos cada vez mayores al ser humano, como dice Carlos Medina.

Dice Medina que, la humanidad se entiende como ese complejo proceso de relaciones de aprendizaje que determinan las posibilidades de la existencia particular y social y nos conducen en la búsqueda de unas relaciones de convivencia y bienestar que nos dignifiquen y nos hagan felices (de la mano con la EP).

Es importante tener en cuenta que, para Maya, Restrepo y Medina, existe una complejidad en el ser humano que no puede ser vista de forma indiscriminada o particularizada, sino de una manera gestáltica en la que el todo hace las partes y las partes hacen el todo, y es el ecosistema humano, el cual está conformado por ambientes físicos, culturales, sociológicos, afectivos y simbólicos, los que posibilitan el desarrollo del ser humano como individual y colectivo.

Dice Medina que, la estabilidad y la riqueza del ecosistema humano dependen de la variedad de oportunidades a las cuales puedan acceder y a los esfuerzos que realicen los miembros de la comunidad para lograr lo que cada uno necesita para su crecimiento en unas condiciones de equilibrio y armonía comunitaria.

Es importante tener en cuenta que somos únicos e irrepetibles, pero que también hacemos parte de un colectivo que se llama comunidad, sociedad o un colectivo más grande que se llama humanidad. Que, como únicos y colectivos, necesitamos un alimento natural, cultural y afectivo, que es retroalimentado desde los nichos sociales y nuestras construcciones culturales. Que, en todo momento, estamos ávidos de amor propio que debemos enriquecer y enaltecer para poderlo ofrecer a las demás personas. Que, como colectivos, necesitamos de los otr@s, de su reconocimiento y sus afectividades. Que, al interior de nuestras culturas, debemos inscribirnos en unos valores fundacionales que van a determinar nuestra calidad de vida y la de las demás personas, haciendo que se constituyan en un fundamento ético en lo personal y moral en lo colectivo. Finalmente, que, a partir de una anomía y construcción colectiva y cultural que nos provee la heteronomía, podemos empezar a construirnos como autónomos capaces de sobrevivir y articularnos a un nicho social. Es así que, según Medina, la sobrevivencia y el enriquecimiento de la vida es el producto de la articulación de muchas comunidades distintas y seres singulares al interior de un ecosistema cuya estabilidad y riqueza dependen, ante todo, de la variedad de los individuos que alberga y de la conjunción de esfuerzos por lograr lo que cada uno necesita para su crecimiento, en el marco de unas relaciones de respeto, ayuda mutua y convivencia democrática.

Para lograr inscribirnos en la Pedagogía de la Ternura, como educadores y educadoras, como estudiantes, acompañantes, posibilitadores o profesoras y profesores, debemos tener en cuenta seis principios, que parecieran fundamentales a la hora de formar sujetos sociales de derechos, en forma integral y que, para Medina y el proceso educativo y formativo de la Casa Escuela, parecen dar claridad del quehacer cotidiano, además de reforzar el concepto de Educación Popular.

Principio de identidad:

Una escuela que reconoce y valora a cada persona, contribuye a elevar los niveles de autoestima, la seguridad en sí mism@ y pensarse con el afecto, de manera que pueda acompañar a sus estudiantes desde una cultura crítica fraterna y constructiva y de la autocrítica sincera y transformadora. Es fundamental reconocer lo que somos, el conocernos, nuestras virtudes y defectos, nuestras potencialidades y limitaciones; y lo que somos como singulares y colectivos.

Principio de respeto por la diferencia:

Por ser parte de un colectivo y ser, a la vez, singulares debemos saber que somos diferentes a las demás personas, pero que necesitamos de esas personas para podernos constituir como únicos y sociales, lo que nos da identidad y nos debe permitir ser posibilitadores de otras identidades, de otros distintos. Si no reconocemos la diferencia podríamos llegar a construir un mundo homogéneo que diría que todos y todas somos absolutamente iguales, donde la monotonía y la invariabilidad hubiese finiquitado el universo. Afirmar nuestra identidad es actuar reflejamente sobre las demás personas, es decir es afirmar la identidad de los otros.

Dice Medina, ellos como nosotros ven y sienten el mundo de manera similar y distinta a la nuestra, tienen sus propios sueños y deseos, padecen sus propias angustias, construyen sus puntos de vista y solucionan de manera particular sus problemas y conflictos. Expresan un conjunto de experiencias de vida que pueden llegar a sernos muy útiles.

Al igual que nosotros también tienen virtudes y defectos y también, como nosotros, carencias infinitas y vacíos que buscan superar. Mostrar a cada uno de ellos nuestro particular interés por conocerlos, en el marco de unas relaciones de respeto profundo por lo que son y pueden llegar a ser, nos ayuda a interactuar de la mejor forma posible, a mejorar la convivencia.

Principio de la comunicación:

El lenguaje sigue siendo el instrumento de mayores posibilidades para el crecimiento humano y el desarrollo de la humanidad, en tanto verbal, escrito, simbólico, imaginario, postural, etc. De ahí que, como seres colectivos y comunitarios necesitamos de la comunicación con el otro para acentuar los principios anteriores o para acentuar nuestra humanidad y el ecosistema humano. Este dispositivo cultural, parafraseando a Medina, nos permite leer al otro para entenderlo y contrastarlo sin agredirlo, sin desconocer su pensamiento, sino valorándolo en su justa dimensión.

Cuando somos capaces de comunicarnos, enriquecemos el conflicto en la búsqueda de soluciones, aprendemos, instruimos, entendemos ese universo de conocimientos, sentimientos, afectos y emociones que tenemos los seres humanos.

Principio de la reciprocidad:

«uno cosecha de lo que siembra» es una tradición ancestral que nos explica, de manera simple, lo que se busca con este principio. No podemos exigir el respeto por unos derechos si no respetamos los derechos de las demás personas; no podemos exigir afecto si no somos afectuosos; no podemos exigir consecuencia, coherencia si no somos consecuentes y coherentes; no podemos exigir responsabilidad si evadimos nuestras responsabilidades; no podemos exigir a la humanidad su acto humano si, por el contrario, pasamos por alto la existencia del ser humano o lo pisoteamos con el objetivo de lograr nuestros propósitos; o inscribirnos en un modelo económico que nos enseña a competir, destruyendo al otro de mi colectivo, para llegar a conseguir poder o simplemente alcanzar un logro.

Principio de solidaridad creativa:

Cuando nos inscribimos en la cultura, en una sociedad en particular, nos decimos colectivos, por lo tanto, e inscritos en el principio anterior, no podemos avanzar solos, sino que necesitamos de las demás personas. Esta necesidad es de todos y de todas, por lo que solamente de forma solidaria logramos los objetivos colectivos y, por consecuencia, los objetivos individuales.

Ese sentimiento, dice Restrepo, no está dirigido por lo tanto a construir dependencia, sino a reconstruir la dignidad y la grandeza de lo humano en un proceso en el que se reactiva la autonomía, capacidades y esfuerzos autogestionarios. La solidaridad, cuando es creativa y auténtica debe propiciar empoderamientos personales y comunitarios.

Y, de acuerdo a Medina, en la escuela la solidaridad es una forma específica de demostrar nuestro afecto por los que nos rodean y por lo que hacemos, construye relaciones profundas y horizontales, desde las cuales se garantiza el éxito escolar. La solidaridad es compartir las preocupaciones y ayudar a construir las soluciones.

Principio de armonía y equilibrio:

Para no extendernos, en palabras de Medina, la armonía y el equilibrio es una aspiración que debe tener la institución escolar dirigida a construir atmósferas de crecimiento y desarrollo humano integrales, en ambientes afectuosos, fraternos y democráticos que garanticen la convivencia y posibiliten el bienestar y la felicidad.

Comunidad Justa

Inscritos en la Pedagogía de la Ternura y la Educación Popular, en la Casa Escuela de Creciendo Unidos apostamos a la formación de sujetos sociales autónomos de derechos que, a partir de reconstruir, de-construir y construir valores humanos como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, fraternidad, convivencia, autenticidad, reciprocidad, etc., admiten la existencia de una comunidad justa, incluyente, que reconoce a los niños y las niñas trabajadoras y posibilita su protagonismo y posibilidad de transformar su realidad.

Los seres humanos llegamos al mundo en medio de una anomia que nos impide desarrollar nuestros sueños, deseos, potencialidades, virtudes, etc., de manera que nos hace, frente a los demás seres del universo, sociales por naturaleza, necesitados de otros para poder insertarnos en esa cultura. Esos otros, mayores que nosotros, ya poseen unos códigos culturales que les ha permitido, en algún grado ser autónomos, y esa suma de autonomías se convierte en una serie de heteronomías que enriquecen al cachorro humano. Con la autonomía de las personas allegadas o personas que tienen contacto con ese nuevo ser (esos que Vigotsky llama expertos), el niño o la niña empiezan a construir saberes, a construir lenguaje, a inscribirse en nichos sociales y culturales que le permiten su desarrollo y su posibilidad de crecimiento. En medio de la heteronomía, el niño o la niña empiezan a escoger (por decirlo de alguna manera) lo que es bueno y lo que es malo para ellos o para ellas, además de las normas sociales que le son impuestas como buenas y malas, de manera que se empieza a construir como autónomo o empieza a autodeterminarse como autónomo.

Ese desarrollo moral se da desde sus experiencias, desde lo que escucha, desde lo que ve o desde lo que le es impuesto por la cultura. Y, de acuerdo con sus

posibilidades y su desarrollo psicológico, se empodera en algunas determinaciones y asume otras, que en muchos casos no son de su agrado o van en contravía de su independencia, como se hace más evidente en la adolescencia.

El objetivo de la Casa Escuela es formar sujetos morales, entendiéndose con esto, la formación de sujetos que sean protagonistas de su libreto vital, que lo pueden cambiar a su antojo, y que son responsables con los proyectos de vida propios y con los de las demás personas. Así, debe estar inmerso en el respeto, la solidaridad y todos los valores que le posibilitan llevar a cabo su rol protagónico y su inserción en la raza humana.

Ese desarrollo moral no se da desde lo que los adultos y las adultas consideramos bueno o malo, sino más bien desde la confrontación constante con situaciones que le generan dualidad y que le permiten construir lo que es bueno o lo que es malo, lo que contribuye a su crecimiento y el de sus congéneres, lo que le posibilita aumentar su autoestima y la de sus compañeros y compañeras, lo que le permite ser singular y colectivo, lo que lo inscribe en la ternura, el amor propio y el amor por las demás personas. Lo que le permite, para nuestro caso, valorar el trabajo humano como personal y social y como componente de los procesos de humanización de la especie, como dice Cisiánovich, al tiempo que le permite reconocer sus derechos fundamentales y económicos, sociales y culturales, por lo que exige no ser excluido social, política y culturalmente.

Un sujeto moral que pretende acabar con las miradas adultocentristas del niño y de la niña, eliminar la mirada piadosa y patológica que se tiene de los niños y las niñas trabajadoras, apuntar a la construcción de niños y niñas trabajadores que participan de una posibilidad más amplia de desarrollo físico, psicológico y motriz, que les permite tener identidad, aumentar su autoestima, ganar en responsabilidad, ganar en respeto e inmiscuirse en la transformación y el desarrollo del mundo.

Nos inscribimos en el discurso de Inés Aguerrondo⁷ y su Escuela Inteligente, que no es ya una organización rígida, vertical, autoritaria, heterónoma y reactiva, controlada y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, sino una organización flexible, autónoma, democrática, proactiva y heterodirigida, que no solo acepta el desafío del entorno, sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional y de la realidad.

⁷ La escuela como organización inteligente.

Apostamos a la inclusión de los padres, las madres, los vecinos, las vecinas y la comunidad en general que, en unión con estudiantes, educadores y educadoras, se constituyen en los actores y actrices de la comunidad educativa, a partir de la formación en desarrollo moral, en reconstrucción de prácticas de crianza y en procesos de socialización que, a partir del diálogo de saberes, permite construir saberes colectivos, culturales y sociales que viabilizan la construcción de una comunidad justa.

La comunidad justa es, entonces, la que está compuesta por sujetos sociales de derechos con un conjunto de valores que los identifican, que definen su carácter y comportamientos; valores fundacionales que le permiten ser él o ella en relación consigo mismo y con las demás personas: responsabilidad, amabilidad, nobleza, honestidad, sencillez, humildad, sinceridad, puntualidad, justeza, solidaridad, tolerancia, paciencia, rigor, delicadeza, disciplina, cumplimiento, etc.

Valores que son puestos en práctica en la cotidianidad personal y social, como dice Medina. Pero, deben ser aprendidos pero no deben ser enseñados, se aprenden porque están ahí como parte de la cotidianidad de la existencia humana y no porque son una cátedra adicional de competencias o estándares de comportamiento humano (Medina).

La comunidad justa se inscribe en el sistema axiológico de la Fundación Creciendo Unidos, en tanto respeto por la diferencia e inclusión, no sólo de hombres y mujeres, sino de otras razas, creencias religiosas, opciones políticas, etc., de manera que propende por una construcción en perspectiva de género donde admite la equidad de género como la participación de hombres y mujeres e igualdad de condiciones no sólo en su rol protagónico social, sino también en el acceso a la institucionalidad y la comunidad como a su nicho social.

Como se dijo en párrafos anteriores, el empoderamiento en derechos y protagonismo hacen parte, también de la comunidad justa y pretenden ser transversales en la medida en que son los posibilitadores reales de la construcción de este tipo de comunidad y de los y las estudiantes que queremos ayudar a formar en la Casa Escuela.

Asimismo, el trabajo infantil como posibilitador de desarrollo y como actividad importante de los niños y las niñas que acuden a la Fundación, nos exige incluirnos en una comunidad justa, pues a través de la historia hemos visto como se dignifica la vida a partir del trabajo, porque, además, es un derecho fundamental inherente al ser humano que posibilita la realización individual y colectiva y que constituye un andamio para la construcción de valores, que identifican al sujeto moral, parte de la comunidad justa.

Por último, nos inscribimos en la ecoeducación (o eje transversal de ecología) con Edward Clarck⁸, que piensa que la ecoeducación está basada en el supuesto de que toda la vida en la tierra es ecología y por naturaleza. Lo que básicamente significa es que está organizada por y se manifiesta a través de los sistemas vivientes. La ecoeducación parte del supuesto de que para desarrollarse y aprender, para llenar las capacidades de los estudiantes, éstos tienen que ser parte de comunidades de aprendizaje (como lo es la comunidad justa). Y el mejor modelo de una comunidad de aprendizaje es una comunidad ecológica, por lo tanto, si entendemos cómo funciona una comunidad ecológica, podremos aplicar ese entendimiento a la comunidad justa, a las familias, a las organizaciones, así como a las escuelas. Hay algunos principios fundamentales de organización que describen cómo funcionan las comunidades de aprendizaje. Estos son principios ecológicos fundamentales de organización que se aplican a todos los sistemas vivientes y que se refieren a la interdependencia, la diversidad, la cooperación, la coevolución, la sustentabilidad. Todos estos principios parecen tautologías de los principios de la Pedagogía de la Ternura o de los obstáculos a vencer para la Educación Popular, así como de los valores y principios que se construyen para fundar una comunidad justa.

DESARROLLO DEL CONVIFÚTBOL

OBJETIVOS:

Objetivo General

Crear un espacio que permita brindarle al niño la posibilidad de ser protagonista en la construcción de acuerdos y de convivencia, a través del deporte y las manifestaciones deportivas (para este caso el microfútbol), de tal manera que pueda potenciar sus habilidades, participación, derechos y el manejo de valores como el respeto, la honestidad, el reconocimiento, la dignidad, la igualdad y el trabajo en equipo. Este espacio y estos objetivos crean un clima adecuado para trabajar desde la psicología frente a los altos niveles de ansiedad, el refuerzo de las competencias sociales y el sentido de pertenencia.

Objetivos Específicos

1. Construir acuerdos
2. Generar respeto
3. Generar reconocimiento y respeto por la diferencia
4. Incluir el juego como propuesta pedagógica y comunitaria

⁸ Ecoeducación: la vida como currículum.

5. Generar espacios de reflexión frente a las normas
6. Generar espacios de buen trato diferentes a los académicos
7. Generar el trabajo en grupo
8. Generar comunicación asertiva
9. Mejorar las competencias sociales de los y las participantes
10. Bajar los niveles de ansiedad
11. Crear sentido de pertenencia a la Fundación, al grupo y al equipo
12. Generar la participación de toda la población

· **Fase 1: trabajo de clase en talleres y asambleas**

A partir de estos objetivos, se reunieron los niños y niñas de la Fundación con el fin de proponer, organizar y concertar la celebración de un campeonato de microfútbol mixto que se llamará CONVIFÚTBOL, donde participarán todas las personas que hacen parte de la Fundación, es decir, Administración, Profesoras, Equipo Psicosocial, Aulas de Aceleración y preaceleración, NATs (niños, niñas y adolescentes trabajadores en calle), Chiquitaller, Panadería y Pastelería y la Precooperativa. En esta reunión se hicieron grupos que plantearon los siguientes acuerdos:

- No dar patadas
- Respetar a los demás
- No empujar
- No dar taponazos
- No decir groserías
- Los más grandes no pegarle a los más pequeños
- Hacerle caso a los árbitros
- Cobrar faltas sin groserías
- No tratar mal a los jugadores
- No agredir a los compañeros
- No pelear por jugar de primeros
- No botar el balón
- No quitarse las camisetas
- Cumplir el horario de juego
- No dar canillazos
- No pelear por un gol
- Respetar al árbitro
- No agredir verbalmente a los compañer@s
- No agredir al juez
- No cometer faltas
- Cumplir el reglamento
- Respetar los equipos

- No buscar problemas con los otros equipos
- Saber perder
- No hacer zancadillas
- Que nos den 20 minutos de juego por cada tiempo
- Que pongan tarjeta azul
- Que hayan cambios
- Que nos den gaseosa en cada partido
- No dar patadas a los compañer@s sin balón
- Respetar el partido
- Trabajar en grupo

Metodología

A partir de estas propuestas y del objetivo de la propuesta, que es la convivencia y la participación, se instaura el campeonato de CONVIFÚTBOL con la siguiente reglamentación:

1. Los equipos deben estar compuestos por 5 jugadores (3 hombres y dos mujeres o 3 mujeres y dos hombres) cada uno, de tal forma que todos puedan jugar todo el partido
2. El campeonato se jugará en el parque de Villa Javier
3. Habrá un juez por partido (Eduardo)
4. Habrá una junta arbitral que estará compuesta por los jueces, la coordinadora del área psicosocial, la Psicopedagoga, una profesora y un jugador de cada equipo (se reunirán cada 2 días)
5. El juez utilizará las tarjetas amarilla y roja únicamente
6. El autor de una falta, sancionada con cualquier tarjeta, y el agredido podrán estar presentes durante la junta arbitral
7. Las faltas que merecen tarjeta amarilla son:
 - Agresión verbal a un compañero (una sola vez)
 - Agresión verbal al juez (una sola vez)
 - Agresión física leve a un compañero (una sola vez)
 - Agresión física leve a un compañero que no tenga el balón (una sola vez)
 - Botar el balón después de haberse sancionado alguna falta (una sola vez)
 - Burlarse de un compañero
 - Las demás que el juez considere faltas leves

Todas estas agresiones son sancionadas cuando se hacen a un compañero de otro equipo.

Cualquier jugador o jugadora que incurra en alguna de estas faltas en dos ocasiones será sancionado con la tarjeta roja.

La sanción con la tarjeta amarilla genera la suspensión por medio tiempo del siguiente partido en el que participe el equipo del infractor.

Si hay una persona sancionada con una tarjeta amarilla y su falta ameritaba tarjeta roja, será citado o citada a la junta arbitral para aclarar la falta.

8. Las faltas que merecen tarjeta roja son:

- Cometer una de las faltas de tarjeta amarillas en dos ocasiones
- Agredir físicamente a un compañero en forma grave
- Agredir verbalmente a un compañero en forma grave
- Tener dos tarjetas amarillas seguidas
- Agredir física o verbalmente al juez
- Agredir a un compañero del mismo equipo
- Fomentar el desorden durante el partido
- Agredir verbal o físicamente a las barras
- Golpear en forma premeditada a un compañero
- Todas las demás que el juez considere faltas graves

Todas estas agresiones serán sancionadas cuando se cometan a un compañero de otro equipo, pero serán especialmente aplicadas cuando se den en contra de un compañero del mismo equipo. El jugador o la jugadora que sea sancionado con tarjeta roja será suspendido de 1 a 3 partidos, de acuerdo con la gravedad de la falta, lo que se decidirá en la junta arbitral. Si la falta es muy grave el jugador o la jugadora será sancionado por el resto del campeonato.

Es importante aclarar que en Colombia, el juego del microfútbol presenta en su reglamento el uso de 3 tarjetas, la amarilla y la roja que cumplen funciones similares a las de este campeonato; y la tarjeta azul, que cuando es exhibida por el juez genera que un jugador sea cambiado por otro inmediatamente y de forma obligatoria. En nuestro caso, la tarjeta azul no existe porque los equipos deben responder a la propuesta de convivencia y responsabilidad que tiene cada integrante con las demás personas de su equipo. En otras palabras, el equipo está conformado por 5 jugadores y si uno es sancionado con medio tiempo o más, es responsable de dejar a su equipo con 4 jugadores y las posibles consecuencias que esto acarrea frente a un equipo que si está completo. Luego la responsabilidad por la participación y el protagonismo de todos y todas las integrantes de los equipos recae sobre cada participante, lo que genera un compromiso con el grupo, un trabajo mancomunado, solidaridad, fraternidad, honestidad y la construcción o fortalecimiento de otros valores que permiten caminar hacia la construcción de una comunidad justa, participativa y protagonista.

· Fase 2: Reconocimiento de la necesidad de asumir posición y definir trabajo frente al tema de protagonismo, convivencia y participación

Durante el primer mes se realizaron 5 reuniones, en las que se lograron consolidar y fortalecer las propuestas de los NATs y la propuesta de juego de la Fundación.

Hablar de una forma de asumir el convifútbol, la convivencia, el protagonismo o la participación, sólo se puede dar desde el desarrollo mismo del campeonato y/o al final del mismo, de manera que retomaremos el tema en la parte de logros.

No obstante, el trabajo realizado en las aulas responde a la propuesta de marco teórico, teniendo en cuenta que es una propuesta educativa, transversalizada por los ejes de género, ecología, derechos y participación, donde se apuesta a la formación de sujetos morales desde cada proyecto o área de trabajo de clase.

Logros

El campeonato ha permitido que los y las estudiantes interioricen algunas normas básicas de convivencia como el respeto, la tolerancia, la coeducación, la camaradería.

También logra desarrollar un sentido de la alteridad y el respeto por la diferencia. De esta forma, se desarrolla un nivel de conciencia determinado por el acercamiento al otro, desde la posibilidad de compartir.

Los y las estudiantes rompen las barreras de los imaginarios culturales machistas (presentes en toda la sociedad latinoamericana), descubriendo en las demás personas la posibilidad de construir en colectivo sin discriminación.

Los y las estudiantes logran desenmarañar la competencia y vuelcan su mirada hacia los juegos cooperativos, de manera que no hay perdedores sino participantes, amigos y amigas.

La posibilidad de construir en colectivo les permite afianzarse y trabajar para lograr fines comunes, sin pensar en utilizar la fuerza para vencer a otro o a otra, sino que es la solidaridad la que permite fraternizar y construir con los y las demás, sin importar de qué equipo haga parte.

Se forja el carácter en la medida que se fomenta aceptar el error propio y el error del otro o de la otra sin agresividad o intolerancia.

Debilidades

Algunas personas que llegaron a los partidos y que no conocían la propuesta, manifiestan alguna inconformidad o desacuerdo con algunas reglas, casi invalidando la propuesta de los NATs y desconociendo el proyecto planteado. A este respecto, se presenta un ejemplo claro:

Una voluntaria que llega a la Fundación en el mes de mayo participa como espectadora de un partido en el que juega un equipo de niños y niñas de 7 a 10 años con un equipo de niños y niñas de 12 a 15 años. Cuando ella ve la diferencia, especialmente en estatura, ella reclama, alegando la posible ventaja que pueden tener los y las más altas. Por supuesto, ella desconoce la propuesta y desconoce la idea de utilizar el deporte sólo como un pretexto para la construcción de convivencia, sin importar el marcador del partido o el ganador en goles.

Las costumbres arraigadas en la sociedad frente a la competitividad genera ciertos desacuerdos y descontentos con la posibilidad de construir cooperativamente.

Si se lograra ampliar el tiempo de convifútbol es posible que se obtuvieran más y mejores resultados, pues la propuesta de 4 meses parecería corta en la medida que el compromiso con la participación y el protagonismo es de toda la vida y la convivencia debe ser un eje transversal de la vida y la relación con el otro y la otra.

UNA MIRADA GENERAL SOBRE LOS RESULTADOS

Asamblea de cierre

Una vez terminado el proceso de campeonato, se realizó una asamblea general en la que participaron todos y todas las integrantes del proceso. Esta asamblea se presentó como una forma de evaluación del campeonato, por lo que se esgrimieron diferentes ideas, preguntas, inquietudes, dificultades, aprendizajes y críticas. No obstante, se resume en términos generales que, si bien es cierto que el convifútbol no logró la totalidad de sus objetivos y algunos sólo en forma parcial, se logró inmiscuir a los y las participantes en el proceso de construcción de convivencia, desde la mirada y la experiencia de la Fundación. Además, una gran parte del colectivo realizó preguntas de resignificación de la convivencia, por ejemplo: ¿si nosotros estábamos jugando tranquilamente y en forma diverti-

da, cómo puede ser que un compañero o compañera cruce por la mitad de la cancha y nos detenga el partido? Esta pregunta, en particular, genera una mirada diferente a lo que se pensaba era la convivencia, pues la mayoría pensaba que todo se reducía a no decir groserías (palabras soeces) y no golpear a los y las compañeras.

La convivencia es la forma de empezar a caminar hacia la paz, cuando menos en parte pues ésta no se consigue sin la presencia y participación del Estado, el gobierno y todos los habitantes. No obstante, vale la pena pensar que al crear espacios que posibiliten una convivencia pacífica, participativa e interactiva, a partir de la construcción y el refuerzo de valores en sujetos sociales y educativos, se promueve el trabajo en equipo y el protagonismo infantil, como bases fundamentales de la autonomía y del sujeto moral.

Por estas razones, los espacios de retroalimentación que se generaron al final de cada partido y los encuentros con la junta arbitral, permitían la controversia y el debate que deconstruía y reconstruía la convivencia, de manera que si en alguna oportunidad se pensó que había sucedido un llamado de atención injusto, se reconstruía la historia y se lograron consensos. Un ejemplo particular de ello fue el reclamo presentado por un jugador que fue amonestado con tarjeta amarilla por haber agredido verbalmente a una compañera que hizo detener el partido argumentando su deseo de no participar más en el juego. Cabe aclarar que la agresión fue más con palabras con voz fuerte que con groserías. Una vez en la junta arbitral, el argumento del niño fue:

- Me encontraba acelerado porque el partido estaba muy emocionante.
- Me dio rabia pensar que podíamos perder el partido con el retiro de mi compañera.
- Pensé en lo que decía el profesor sobre la responsabilidad de cada uno en el equipo y el objetivo de no dejar tirado el equipo.
- Finalmente, necesitábamos a todos los jugadores para lograr ganar el partido.

Una vez escuchado, la junta arbitral genera reflexión frente a la responsabilidad de cada miembro del equipo, la necesidad de actuar como una sola persona para lograr un mejor desempeño, la poca o ninguna importancia del marcador en goles del partido y la posibilidad de pedir un espacio durante el partido para dialogar con el equipo y tomar la mejor decisión, siempre en grupo. Al terminar la reflexión, el niño asume su falta y convoca a la compañera para que ella asuma su responsabilidad, para finalizar con un abrazo y una amistad más fortalecida y fraterna.

Resultados

Durante el convifútbol, se presentaron tarjetas rojas a 3 niños y 1 niña, debido a la utilización de palabras soeces. No obstante, en ningún caso se presentó la agresividad física, lo que puede ser una respuesta al trabajo de sensibilización en talleres y asambleas frente a sus propios acuerdos y la propuesta de la Fundación.

Por otra parte, se presentaron tarjetas amarillas a 11 niños y 8 niñas, quienes agredieron verbalmente a compañeros o compañeras de otros equipos. Es importante resaltar que (seguramente por la figura de poder) nunca se agredió física o verbalmente al árbitro del partido.

Se jugaron 30 partidos en los que participaron todos y todas las inscritas generando una propuesta incluyente y fuertes expectativas frente al cambio de reglas o normas.

Una de las partes más interesantes del proceso se da hacia el final del convifútbol, donde los y las participantes no fueron objeto de llamados de atención por parte del árbitro en ningún sentido, es decir que no se presentaron tarjetas amarillas o rojas, lo que puede responder a un empoderamiento frente al convifútbol y a la propuesta de construcción de convivencia y participación, desde el deporte.

Aunque los resultados cuantitativos pueden mostrar una población poco agresiva o con logros muy estimulantes, los resultados cualitativos permiten ampliar el espectro del proyecto, pues permiten observar comportamientos agradables y consecuentes con unos acuerdos previos. Más allá de la mitad del campeonato, los niños y las niñas logran empoderarse de la poca importancia del marcador de cada partido y se generaliza un ambiente de camaradería, que permite un mejor desempeño en el aula y el trabajo.

Obviamente, no todos y todas logran los objetivos, pues es bueno tener en cuenta su historia de vida personal y su cotidianidad. En algunas oportunidades, los y las participantes llegaban agobiados y ansiosos debido a la persecución de la que fueron víctimas la tarde anterior, por parte de la policía, en sus puestos de trabajo; en otras ocasiones, algunos y algunas no habían desayunado, por falta de dinero, lo que hacía que llegaran con poca o ninguna disposición para el juego. No obstante, el fútbol tiene la virtud de convocar multitudes y de estar inmerso en nuestra cultura, de manera que rápidamente entraban en la dinámica y olvidaban por un momento sus dificultades.

El acompañamiento de los y las docentes fue muy importante y satisfactorio para los niños y las niñas, pues sentían apoyo, confianza y respaldo. Además, los y las docentes lograron captar muchos logros y cambios gratos en el comportamiento y actitud de muchos participantes. Una profesora reconoce la poca participación que habían mostrado sus estudiantes al principio del año, posiblemente por timidez, ansiedad, miedo al castigo social o poco interés, sin embargo nota un cambio sustancial y positivo en la participación del grupo, no sólo en el aula, sino en las asambleas y en los espacios de trabajo pedagógico.

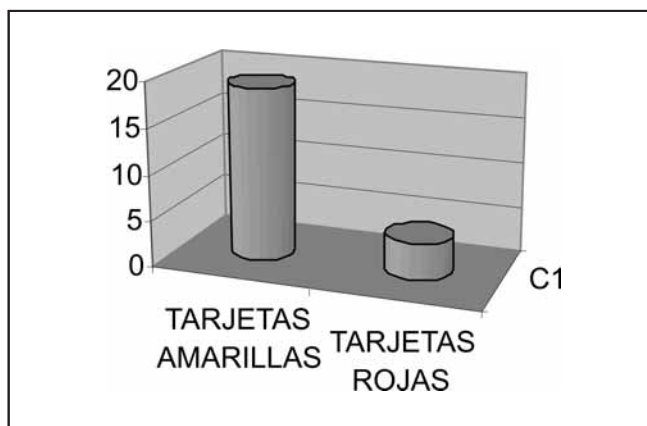
Por otra parte, se deben tener en cuenta los logros a nivel del desarrollo psicomotor, donde los niños y las niñas lograron avances en lateralidad, especialidad, manejo corporal, equilibrio y temporalidad. Todos estos avances permiten que el niño y la niña tengan un mejor desempeño en todas sus tareas, lo que fortalece su autoestima y genera nuevas posibilidades frente a su resiliencia y forma de abordar las dificultades.

Finalmente, los niños y las niñas plantean la necesidad de seguir construyendo convivencia desde el deporte, lo que lleva al equipo de la Fundación a generar una propuesta de CONVIYERMIS, como una forma de dar continuidad al proceso del convifútbol. Reconoce, además, que han logrado una mirada más amplia de la convivencia, la participación y el protagonismo y ven la necesidad de ser protagonistas activos y activas no sólo de su vida, sino de todos los espacios de formación y del trabajo, pues esto les permitirá tener más herramientas para lograr sus objetivos y mejorar su calidad de vida.

TABLA DE PUNTAJES Y SEGUIMIENTO

EQUIPO	P.J.	P.G.	P.P.	P.E.	T.A.	T.R.	PUNTOS
CAMALEONES	3	1	1	1	1	2	4
MILLONARIOS	3	3	0	0	5	0	9
NACIONAL	3	1	1	1	1	0	4
SUPERCAMPEONES	3	1	2	0	3	0	3
ÁGUILAS NEGRAS	3	1	2	0	0	0	3
AMÉRICA	3	2	1	0	1	0	6
LAS ESTRELLAS	3	0	3	0	2	2	0
POPEYES	3	1	1	1	3	0	4
NIUPIS	3	2	1	0	1	0	6
ÑUPIL	3	1	2	0	2	0	3
total	30	13	14	3	19	4	-----

GRÁFICO DE TARJETAS AMARILLAS Y ROJAS GUANTE EL CONVIFÚTBOL



APRENDIZAJES

Definitivamente, los aprendizajes son equiparables a los resultados y son muy importantes en un proceso formativo, de manera que solamente los enunciaremos de la siguiente forma:

Aprendizajes del equipo de trabajo

- Necesidad de un presupuesto mayor y una población mayor.
- Necesidad de inclusión de los y las profesoras en el campeonato, de manera que no sean sólo observadores, además porque generaba mayor expectativa el juego con su presencia.
- Necesidad de asumir una postura más comprometida, pues para ellos era un juego y para los niños y las niñas se convirtió en una necesidad y un espacio vital, donde podían liberar energías negativas y compartir con los amigos y las amigas.
- Existe la necesidad de plantear la propuesta de forma extensiva a las aulas, es decir que el impacto de los llamados de atención, las reflexiones y el debate sobre la convivencia no debe estar alrededor del convifútbol únicamente.
- El juego sigue representando un eslabón importante en el desarrollo de los niños y las niñas.
- La participación y el protagonismo no se da únicamente en el aula, los espacios de debate o la intervención incesante de algunos niños y niñas, también existen niños y niñas participativos y protagonistas en espacios diferentes y

en formas diferentes, lo que sucede es que muchas veces son invisibilizados por las continuas intervenciones de otros y otras.

- La comunidad justa empieza a ser una realidad y deja de ser una utopía.
- Encontraron formas diferentes de participación y protagonismo.
- Resignificaron y ampliaron el concepto de convivencia y de respeto.
- Encontraron mejores posibilidades en el juego cooperativo que en la competencia.
- Empezaron a escudriñar en los dilemas morales y fortalecieron algunos valores, al tiempo aprendieron nuevas formas de relación.

Aprendizajes de los niños y las niñas

- Encontramos nuevos amigos y amigas.
- Ser buenos jugadores hizo que mis compañeros se fijaran más en mis cualidades.
- Aprendimos que no debemos ser irrespetuosos con las otras personas.
- Jugar fútbol nos ayudó a olvidar nuestros problemas.
- Ahora que tenemos más amigos y amigas nos sentimos más acompañados y protegidos.
- No importa cuántos goles metimos, sino cuántos amigos conseguimos.
- Algunos no somos buenos en matemáticas pero contamos con compañeros de equipo, que creen en nuestras cualidades de jugadores y nos ayudan con nuestras tareas.
- Entendimos la importancia de escuchar y ser escuchados.
- Creemos que si todo el país jugara convifútbol, se lograría la paz.

CONCLUSIONES

El proceso de Convifútbol continua siendo un proceso en construcción, el cual definitivamente se retroalimenta con la participación de los niños y las niñas, del mismo modo se evidencia en este, un proceso que promueve el protagonismo y la participación de los NATs. Esto evidenciado especialmente en la construcción de acuerdos a través del deporte.

La promoción de la convivencia es una de las apuestas fuertes del Convifútbol por tanto esta se ha convertido en una herramienta que fortalece procesos de autoestima, lazos de solidaridad, y en general promueve factores de resiliencia con miras a la potenciación de las capacidades de los NATs.

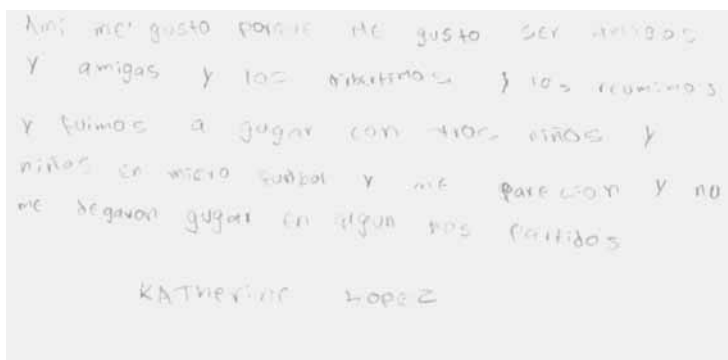
El deporte se convirtió en una herramienta la cual favoreció el desarrollo de competencias sociales, de igual forma se presentó como una herramienta para

expresar sentimientos, reducir niveles de ansiedad y agresividad, así como fortalecer procesos de organización con miras a lograr un objetivo común.

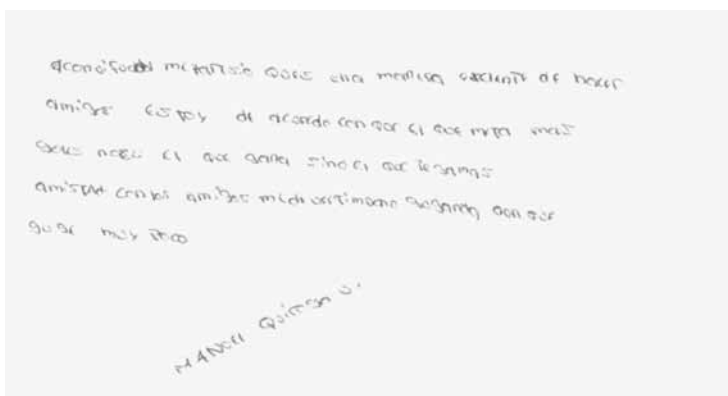
Por tanto y tomando en cuenta los resultados arrojados por el proceso se inició un proceso denominado el convideportes el cual busca promover y fortalecer la convivencia a través de juegos tradicionales tales como: yermis, baloncesto los cuales unidos con el fútbol buscaran a través de un año fortalecer y promover la convivencia y las competencias sociales.

Participación, derechos y el manejo de valores como el respeto, la honestidad, el reconocimiento, la dignidad, la igualdad y el trabajo en equipo. Este espacio y estos objetivos crean un clima adecuado para trabajar desde psicología frente a los altos niveles de ansiedad, el refuerzo de las competencias sociales y el sentido de pertenencia.

- **ANEXOS**
- Testimonios



Me gusta porque me gusta ser feliz
y amigos y los momentos y los recuerdos
y fuimos a jugar con otros niños y
niños en mi fútbol y me pareció y no
me daban jugar en algunos partidos
KATHERINE LOPEZ



Me gusta porque me gusta ser feliz
amigos estoy de acuerdo con el fútbol me
gusta porque el fútbol me da alegría
amigos con los amigos me divierten jugando con
ellos muy bien
MARIANA QUINTANA

Lo más que me gusta de este deporte es que todos juegan fútbol con
sus propios equipos y equipos.

Cuando voy a jugar fútbol voy con el grupo sin importar
la hora de la mañana o tarde o noche.

También aprendo que no puedo tener los cosas solo tiene que
prepararse.

¡Que me me gusta más que sea no hacer cosas que sea el
fútbol.

También me gusta jugar con personas con muy buenas y buenas
en el juego.

Yo soy una persona que me gusta los cosas. Como ser.
no me gusta hacer muy mucho.

Si que me gusta más también.

Gracias
By

Lo más que me gusta de este deporte es que todos juegan fútbol con
sus propios equipos y equipos.

Cuando voy a jugar fútbol voy con el grupo sin importar
la hora de la mañana o tarde o noche.

También aprendo que no puedo tener los cosas solo tiene que
prepararse.

¡Que me me gusta más que sea no hacer cosas que sea el
fútbol.

También me gusta jugar con personas con muy buenas y buenas
en el juego.

Yo soy una persona que me gusta los cosas. Como ser.
no me gusta hacer muy mucho.

Si que me gusta más también.

Gracias
By

· Fotos



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUIRRE DÁVILA, Eduardo. Socialización. Prácticas de crianza y cuidado de la salud. 2000

ARIAS, Liliana y otros. Interacción humana, integralidad y ciclos vitales. Bogotá. 2000

ARRANZ, Emilio. Recopilación de juegos cooperativos no competitivos. 2003. Madrid. Serafin de Asís.

AVILA, Patricia. Castigo corporal infantil en Colombia: exploración entre profesionales de la salud y servicios sociales. Bogotá. Save de Children. 2002

BERGER Y LUCKMANN. 1968. La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina.

BUSTAMANTE GARCÍA, Miguel y otros. Contexto en el que se desarrolla el castigo corporal como pauta de crianza con niñ@s y niñas ubicados en centros educativos de la localidad de Santa Fé. Bogotá. 2003. Save de Children y Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

CARABIQUE, Luz Marina y OTROS. Comprensiones sobre el maltrato infantil desde la perspectiva de los derechos de los(as) y las niñ@s, el género, el rol y las pautas de crianza de la localidad cuarta. Bogotá. 2003

CLARK, Edgard. La vida como currículum. 1999

CORTINA, Adela. El mundo de los valores. Bogotá. 1997

CUADROS, Isabel. Manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil. Bogotá. 2000

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE BIENESTAR SOCIAL. Red del buen trato. 2003

DIEZ FERNÁNDEZ, Enrique. Autoridad sin castigo. 2000. México. Ed. Trillas.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1978

ECHEVERRY, Ligia. Familia de hecho en Colombia. 2003

-
-
- GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia. La perspectiva de la familia en el año 2000
- HARDIN GOODKING, Sandra. Como ser padres para dumies. 1996
- HOYOS BOTERO, Consuelo. Psicociología de la familia e instituciones prematrimoniales. 1996. Señal editorial. 1ª edición.
- HAZ PAZ. Patrones de crianza y maltrato infantil. Violencia intrafamiliar. Bogotá. 2001
- MILLAN, Agustín. Fundamentos sociales y culturales de la educación.
- MORENO TORRES, Cesar. Patrones y prácticas de crianza en la región andina. Save the Children, Asociación Afecto. Bogotá-Colombia. 2003
- NARDONE, Giorgio. Modelos Familiares. Madrid. España. 2003
- Nuestro Hijo: Para orientar el desarrollo familiar/ CAFAM. Vol. 8, (1.991). Bogotá, Colombia.
- OMEÑACA CILLA, Raúl y RUÍZ OMEÑACA, Jesús. Juegos Cooperativos y Educación Física. 1997. Ed. Paidotribo. Barcelona. España.
- PIÑA QUINTERO, Martha. El castigo como forma de implantar disciplina. 1996
- PEREZ J. Terapia familiar en el trabajo social, teoría y práctica. México. 1986
- PUYANA, Yolanda. Padres y madres en cinco ciudades colombianas. 2003. 1ª edición.
- QUEVEDO CAICEDO, Jaime. Crianza con inteligencia. 2000
- ROMERO, Leonardo. Construyendo buen trato. 2ª Ed. 2002 Bogotá Colombia.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. La sociología. Textos fundamentales. 1996
- [www. Urbanz. Virc, edu/familyworks](http://www.Urbanz.Virc.edu/familyworks)
- www. Geocities. Com/toma ustind/educalibro1/cap 5/htm/68 k