

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Quando el Estado interviene en el cotidiano de la infancia trabajadora:  
prácticas, sentidos y resistencias en torno al trabajo infantil en Lomas de  
Carabaylo

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Antropología  
presentado por:

Valenzuela Tipián, Tania Luisa

Asesor(es):

Ames Ramello, Patricia Paola

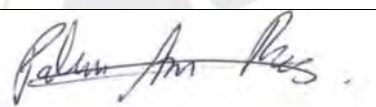
Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, Ames Ramello, Patricia Paola, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación ..... Cuando ..... el Estado interviene en el cotidiano de la infancia trabajadora: prácticas, sentidos y resistencias en torno al trabajo infantil en Lomas de Carabayllo .. del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Valenzuela Tipian, Tania Luisa dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/01/26.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 16 de enero del 2026

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ames Ramello, Patricia Paola</u>	
DNI: 25706394	
ORCID: 0000-0002-3098-8780	
Firma	

## Dedicatoria

A mis abuelos: Estela, Paula, Benjamín y Humberto; porque, gracias a ellos, tuve una infancia feliz en Chincha.

A mis padres: Margarita y Luis; por su apoyo incondicional y por creer en mi decisión de seguir el camino de las ciencias sociales.



## Agradecimientos

A las niñas y los niños que participaron en esta investigación, por haberme compartido parte de su tiempo y permitido conocer sus historias.

Al coordinador del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, Fredy Calixto Paredes, por abrirme las puertas y compartir conmigo sus conocimientos y experiencias sobre el trabajo infantil en Lomas de Carabayllo.

A mi asesora de tesis, Patricia Ames, por su guía, acompañamiento y paciencia; pero, sobre todo, por su empatía para entender mi propio proceso.

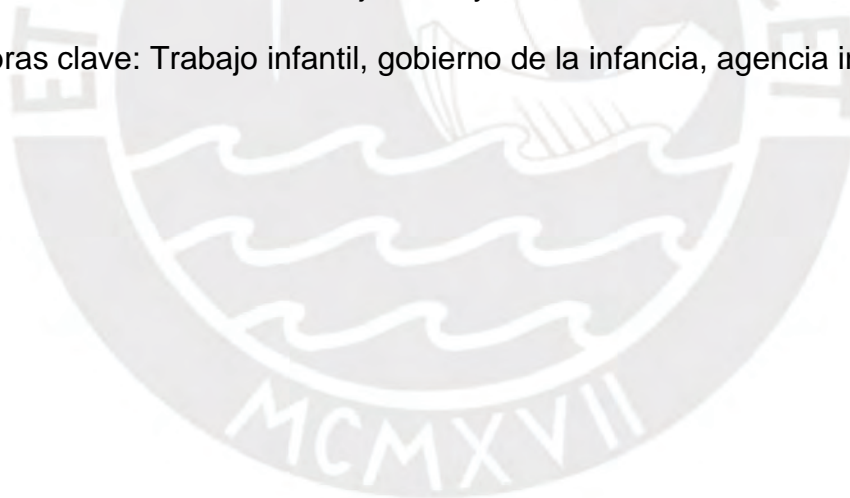
A quienes, de alguna u otra manera, me han motivado a culminar esta tesis en las distintas etapas que he atravesado desde mi egreso: familiares, amigas, amigos y colegas.



## Resumen

Esta investigación analiza, desde una perspectiva etnográfica, la forma en que el Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) interviene en la vida cotidiana de las niñas y niños trabajadores en Lomas de Carabayllo. A través de este trabajo de campo con operadores municipales, revisión documental y herramientas participativas con niñas y niños, se exploran los sentidos, tensiones y apropiaciones que emergen en torno a esta política pública. El marco teórico parte de una concepción de la infancia como construcción social y política, y del trabajo infantil como una práctica situada en contextos de desigualdad estructural. La investigación problematiza la tensión entre un enfoque abolicionista del trabajo infantil, promovido por organismos internacionales, y las experiencias diversas y significativas que las infancias construyen en torno al trabajo. Los hallazgos muestran que el PPETI funciona como un dispositivo de gobierno de la infancia popular que combina cuidado, vigilancia y moralización, sin transformar las condiciones estructurales que sostienen el trabajo infantil. Sin embargo, también se evidencian espacios de agencia, afecto y negociación por parte de los operadores y de las niñas y niños, quienes construyen sentidos propios sobre el programa que, en ocasiones, desbordan o tensionan las expectativas institucionales. En ese sentido, esta investigación contribuye a cuestionar dos imágenes dominantes: la de un niño trabajador homogéneo o una niña trabajadora homogénea y la de una supuesta ingenuidad infantil. Finalmente, se proponen recomendaciones para diseñar políticas públicas más contextualizadas, redistributivas e inclusivas, reconociendo la heterogeneidad de las infancias trabajadoras y su derecho a ser escuchadas.

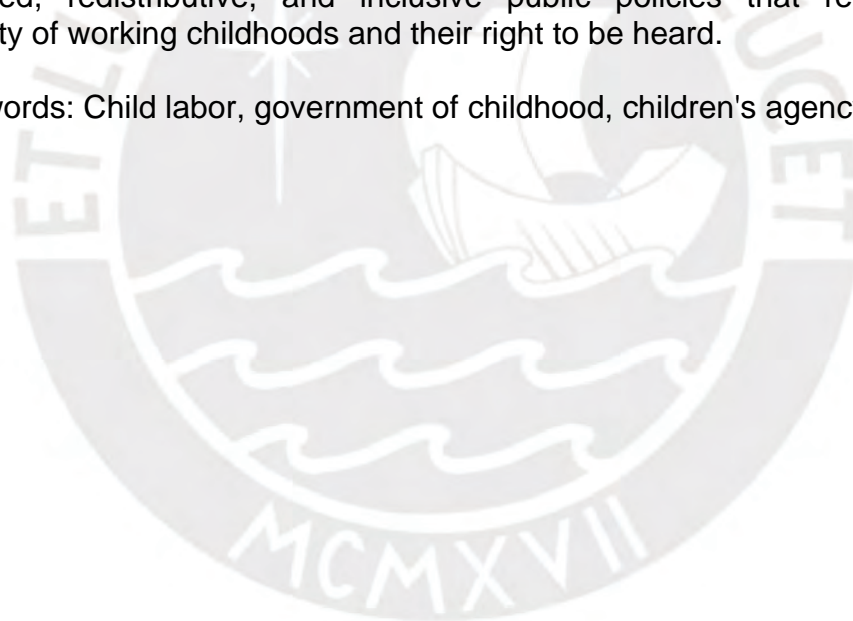
Palabras clave: Trabajo infantil, gobierno de la infancia, agencia infantil.



## Abstract

This research analyzes, from an ethnographic perspective, how the Municipal Program for the Prevention and Eradication of Child Labor (PPETI) intervenes in the everyday lives of working children in Lomas de Carabaylo, Lima. Through fieldwork with municipal operators, document review, and participatory tools with children, the study explores the meanings, tensions, and appropriations that emerge around this public policy. The theoretical framework is based on a conception of childhood as a social and political construct, and of child labor as a situated practice embedded in contexts of structural inequality. The research problematizes the tension between an abolitionist approach to child labor, promoted by international organizations, and the diverse and meaningful experiences that children construct around work. Findings show that PPETI operates as a governance device targeting popular childhoods, combining care, surveillance, and moralization, while failing to address the structural conditions that sustain child labor. However, the study also reveals spaces of agency, affect, and negotiation enacted by both municipal operators and children, who develop their own meanings about the program, sometimes challenging or exceeding institutional expectations. In this sense, the research contributes to questioning two dominant images: that of a homogeneous working child and that of an allegedly innocent childhood. Finally, it offers recommendations for designing more contextualized, redistributive, and inclusive public policies that recognize the heterogeneity of working childhoods and their right to be heard.

Keywords: Child labor, government of childhood, children's agency.



## Lista de acrónimos

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CPETI: Comité Directivo Nacional para la Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil

COMUDENA: Comité Municipal por los Derechos del Niño y del Adolescente

DEMUNA: Defensoría Municipal del Niño y Adolescente

ENAH0: Encuesta Nacional de Hogares

ETI: Encuesta sobre Trabajo Infantil

ENPETI: Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil

NNA: Niños, niñas y adolescentes

IPEC: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONG: Organización No Gubernamental

PPETI: Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



## Índice

Introducción.....	1
Capítulo I: Estado de la cuestión.....	8
1.1. Estudios sociales sobre el trabajo infantil en América Latina.....	8
1.2. El debate en torno al trabajo infantil: entre el abolicionismo y el proteccionismo .....	16
Capítulo II: Marco teórico .....	21
2.1. La infancia como construcción histórica, social y cultural .....	21
2.2. El “gobierno” de la infancia pobre y vulnerable .....	25
2.3. La agencia infantil: prácticas de resistencia, apropiación y subversión .....	30
Capítulo III: Metodología .....	33
3.1. Algunas limitaciones y reflexiones acerca del trabajo de campo .....	34
3.2. Técnicas y herramientas de recojo de información .....	36
3.2.1. Revisión de documentos institucionales.....	36
3.2.2. Entrevistas semiestructuradas a operadores municipales del PPETI... 37	
3.2.3. Grupo focal con niñas y niños. ....	38
3.2.4. Observación participante.....	38
Capítulo IV: El Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) situado en el contexto de Lomas de Carabayllo .....	40
4.1. El lugar antropológico: Lomas de Carabayllo.....	40
4.2. Las políticas dirigidas a la infancia trabajadora y a erradicar el trabajo infantil en Perú .....	44
4.3. La Estrategia Nacional de Prevención del Trabajo Infantil 2012-2021.....	48
4.3.1. El proyecto Semilla. ....	51
4.3.2. El proyecto Huánuco. ....	53
4.3.3. El Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI).....	54
Capítulo V: La labor de las y los operadores municipales del programa: ¿del gobierno <i>de</i> la infancia y <i>de</i> las familias al gobierno <i>con</i> la infancia y <i>con</i> las familias? .....	58
5.1. La forma de intervención de las y los operadores municipales: restituyendo los derechos de las niñas y los niños trabajadores .....	59
5.1.1. Las estrategias con las niñas y los niños trabajadores.....	60
5.1.1.1. Reforzamiento escolar.....	63
5.1.1.2. Seguimiento escolar. ....	64
5.1.1.3. Actividades lúdicas, recreativas o de carácter formativo.....	67
5.1.1.4. Talleres de habilidades sociales.....	68
5.1.2. Las estrategias con las familias. ....	71

5.1.2.1. Talleres de capacitación sobre pautas de crianza.....	72
5.2. Los sentidos de las y los operadores municipales acerca de las niñas y los niños trabajadores: la niña o el niño vulnerable versus la niña o el niño sujeto de derechos .....	76
Capítulo VI: El PPETI y su influencia en el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo.....	80
6.1. Intervenir en el cotidiano: disputas de sentidos en torno al trabajo infantil ....	80
6.2. Los significados del PPETI para las niñas y los niños trabajadores .....	86
Conclusiones.....	92
Referencias bibliográficas .....	99



## Índice de figuras

Figura 1. Ejes de la ENPETI 2016-2021.....	48
Figura 2. Contenido educativo que vincula el trabajo infantil con el autocuidado y la protección emocional.....	69
Figura 3. Dibujo titulado “No al trabajo infantil, sí a la educación de nuestros padres”.....	83
Figura 4. Dibujo titulado “Bienvenidos al PPETI. Un gran cariño todos te tenemos, en ti confiamos. Aquí nos enseñan las profesoras. Gracias”.....	85
Figura 5. Dibujo sin título. Escena de juego que refleja una vivencia positiva de la infancia.....	88



## Introducción

Mi interés por los temas de infancia se remonta a mis primeras experiencias como voluntaria en distintas organizaciones y proyectos sociales que trabajaban a favor de niñas y niños en situación de vulnerabilidad. Esta actividad me llevó a vincularme, en el 2014, en un proyecto con niñas y niños trabajadores del Mercado Central de Lima, dirigido por la Municipalidad Metropolitana de Lima. Esta experiencia en particular me hizo repensar muchas ideas y sentidos comunes en torno a la infancia trabajadora y sobre las formas en que los programas sociales y las políticas públicas intervienen sobre ella. Sin duda, esta experiencia ha sido determinante a la hora de elegir el tema de investigación de esta tesis de licenciatura, no solo por el interés académico que fue surgiendo durante mi paso por el proyecto, sino también porque me sentí genuinamente cómoda trabajando con niñas y niños. Lamentablemente, el proyecto municipal llegó a su fin unos meses más tarde con el cambio de gestión municipal.

Sin embargo, mi interés por investigar sobre la infancia trabajadora me llevó a conocer otra iniciativa municipal, esta vez en Carabayllo. Aquí tuvo lugar la intervención del Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) en dos zonas del distrito: El Progreso y Lomas de Carabayllo. Este programa representó un modelo de intervención exitoso impulsado por un gobierno local, por lo que fue incluido como una de las tres experiencias piloto de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021 (ENPETI). En otras palabras, junto con el Proyecto Semilla y el Proyecto Huánuco, el PPETI pasó a ser una de las tres intervenciones que formaban parte de la política pública más reciente desplegada por el Estado peruano para abordar la problemática del trabajo infantil en el país. Cabe señalar que esta política pública responde a normas y acuerdos internacionales que regulan el trabajo infantil y protegen la infancia en los que intervienen organizaciones supranacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El reconocimiento de Carabayllo como un lugar con alta incidencia de niños, niñas y adolescentes (NNA) inmersos en trabajo infantil se remonta a la implementación del Programa Nacional de Educadores del INABIF, entre los años 1994 y 2000. En aquella época, este programa priorizó su ejecución en la zona de El Progreso, donde se identificaron niñas y niños trabajando en el picado de piedras.

Las principales acciones de este programa estuvieron dirigidas a incorporar o reincorporar en una educación institucionalizada a los NNA, brindarles acompañamiento mediante la compensación educativa para lograr una igualación académica y el fortalecimiento y/o potencialización de su aprendizaje e ingresarlos a un sistema de formación extraescolar con actividades de uso educativo. A su vez, esta alternativa empleaba una formación en dos etapas. Por un lado, con los tutores de los niños, ya sea su mamá, su papá o el familiar que lo tenga a su cuidado, teniendo como objetivo hacerlos partícipes del proceso educativo de sus hijos e hijas y desalentar, así, el trabajo infantil. Por otro lado, con entidades y asociaciones del colectivo o el grupo social en el que se desenvuelven, para lograr que la temática de la labor de los niños y las niñas sea incluida en sus agendas (Municipalidad de Carabaylo, 2014).

El trabajo infantil aún es una problemática vigente y compleja en nuestro país. De acuerdo a la OIT (2021), en América Latina y el Caribe, 8.2 millones de niños y niñas se encuentran en situación de trabajo infantil. En la región, Perú tiene una de las tasas más altas de trabajo infantil, después de Brasil. Desde 2012, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) recoge datos respecto de esta problemática, en el caso de Perú. Sin embargo, presenta algunas limitaciones para hacer data con un mayor porcentaje de precisión y con información más integral respecto al tema en cuestión. Ello se debe a que no incluye cada dimensión de las diversas labores económicas que ejercen los NNA, por ejemplo, desde qué hora y hasta qué hora trabajan, así como cuál es la condición en la que realizan estas actividades. Tampoco tienen en cuenta al infante como un ente de información valiosa. De manera complementaria, en nuestro país, se han realizado solo dos encuestas para medir cada característica, así como el impacto de esta problemática: la Encuesta de Trabajo Infantil (ETI), en los años 2007 y 2015. Los resultados de la más reciente revelan que los NNA, situados entre los cinco y los 17 años, que están inmersos en labores infantiles alcanzan los 1.619.200 en todo el territorio nacional, esto representa una tasa de 21,8 %; mientras que las labores peligrosas en este campo afectan a 1.251.400 NNA, situados entre los cinco y los 17 años, representando un 16,8 % (OIT, 2016). Cabe resaltar que las actividades peligrosas son ejecutadas, en su mayoría, por los jóvenes cuyas edades oscilan entre los 14 a 17 años, comparándolos con los infantes, cuyas edades oscilan entre los cinco y los 13 años y aquellos cuyas viviendas se ubican hogares más empobrecidos (OIT, 2016).

La encuesta también arroja que el 59,9 % de los NNA, de 5 a 17 años, que cuentan con una ocupación laboran en actividades primarias pertenecientes, por ejemplo, a los sectores mineros, pesqueros y agrícolas; a los cuales los siguen las actividades de servicio y de comercio. Asimismo, 7 sobre 10 realiza sus labores en la unidad o actividad de la familia. En ese sentido, laboran sin recibir una remuneración por su trabajo. Promediando las horas que los NNA invierten cada semana a estas labores, las mismas alcanzan las 14,8 horas. Esto quiere reflejar que, aunque hay una cifra alta de NNA con ocupación, equivalente a 26,1 %, muchos de estos niños y niñas laboran una cantidad corta de horas/semana. Por otro lado, se muestra que realizar una labor que genere ingresos económicos no les impide a estos niños y niñas acudir a sus clases regulares, ya que el 92,8 % acude a su colegio. Sin embargo, hay que observar con cuidado este resultado y compararlo con la información obtenida a través de ENAHO, ya que, cuando se realizó la ETI, cada hogar tomado en cuenta para responder la encuesta se encontraba en meses de escolaridad. Mientras que la ENAHO se realiza en distintos periodos del año.

Finalmente, se señala que el 73,7% de NNA con ocupación no percibe ingresos por sus labores. Esto indicaría que su contribución a las arcas familiares es de carácter marginal, ya que lo que perciben los NNA que sí acceden a un ingreso llega apenas al 2,3 % del total de lo que necesitan para cubrir sus gastos familiares (OIT, 2016). Sin embargo, este resultado también requiere ser examinado desde una perspectiva crítica, ya que, como señala Rausky (2021), el conocimiento centrado en el trabajo mercantilizado tiende a reconocer como legítimas únicamente aquellas actividades que implican una compensación económica. Desde este enfoque, quedan invisibilizadas diversas tareas que forman parte de la vida cotidiana, tales como el trabajo doméstico, las labores de cuidado de otras personas —como niños o adultos mayores del grupo familiar—, así como otras actividades no remuneradas realizadas por niños y niñas. En estas prácticas se articulan dimensiones que exceden lo estrictamente económico, incluyendo aspectos afectivos, recreativos y de socialización. Estas, a su vez, son procesadas de manera diferente según posiciones de clase, género y edad, y de acuerdo con las diversas trayectorias familiares de niñas y niños (Fatyass, 2021).

¿De qué manera el trabajo infantil llega a configurarse como un problema social? Para Rausky (2021), este proceso se vincula estrechamente con las transformaciones en los imaginarios y representaciones sociales sobre la niñez, la

infancia y categorías afines. La autora sostiene que niños y niñas han participado históricamente en actividades laborales tanto en contextos precapitalistas como capitalistas. No obstante, a partir del siglo XX, y especialmente con la difusión de un marco universal de derechos para la infancia, consagrado hacia fines de la década de 1980 mediante la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el trabajo infantil comenzó a ser interpretado como una práctica contraria a dichos derechos, lo que generó un creciente cuestionamiento social. En esta línea, Rausky advierte que gran parte de la producción académica ha tendido a abordar el trabajo infantil como un fenómeno inherentemente problemático. Frente a ello, propone recuperar una perspectiva que lo analice como un hecho histórico y socialmente situado, con características particulares, inscrito en contextos específicos atravesados por relaciones de poder e intereses diversos, cuyos efectos se manifiestan tanto a nivel microsocioal como macrosocioal.

En dicho contexto, se busca conocer la manera en que el PPETI aborda las labores económicas infantiles en la zona Lomas de Carabayllo, con el fin de reflexionar sobre este modo en que convertía a pequeños infantes trabajadores, así como a cada familia de estos, en objetos para una debida preocupación e intervención, así como el modo en que este programa repercutía en sus vidas cotidianas. Colángelo (2003) señala que el modo cómo se logra definir y caracterizar a nuestras infancias es un acontecimiento fuertemente relacionado con la política, pues hace referencia a de qué forma está repartido el poder entre diversas agrupaciones de la colectividad de un país. De esta manera:

La definición de qué es la niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal (p. 4).

Por estas razones, me parece pertinente investigar, desde un abordaje antropológico, la forma de intervención del PPETI sobre la infancia trabajadora en Lomas de Carabayllo. Como señala Fatyass (2021, p.103), “resta examinar más detenidamente a las políticas sociales disponibles para la infancia y cómo estas diseñan el terreno de las exclusiones sociales que sortean niñas y niños desde sus estrategias de reproducción situadas”. En esa línea, la importancia de este estudio radica en dar cuenta de cómo se territorializa una política pública dirigida a la infancia

trabajadora en un contexto de desigualdad como Lomas de Carabayllo y conocer cómo en la interacción cotidiana de la intervención se producen y disputan sentidos acerca de la infancia entre los actores que participan en el programa. Así, este trabajo pretende aportar a dos campos de discusiones: la antropología de la infancia y la antropología del Estado y las políticas públicas.

De esta manera, la pregunta principal que ha guiado esta investigación ha sido la siguiente: ¿De qué manera interviene el PPETI en Lomas de Carabayllo y cómo influye en el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores? A partir de esta pregunta, se desprenden otras tres preguntas específicas:

1. ¿De qué modo intervienen los operadores municipales del PPETI sobre las niñas y niños trabajadores, y sus familias?
2. ¿Qué sentidos acerca de la infancia orientan la intervención del PPETI en Lomas de Carabayllo?
3. ¿De qué manera influye la intervención del PPETI en el cotidiano de las niñas y niños que asisten regularmente al programa?

De este modo, la presente investigación tiene como objetivo central conocer y analizar, desde un abordaje antropológico, la manera en que el PPETI, un programa municipal que hacía parte de una política pública destinada a la prevención y erradicación del trabajo infantil intervenía sobre las niñas y niños trabajadores de Lomas de Carabayllo y el modo en que repercutía en sus vidas cotidianas. En tal sentido, los objetivos secundarios que persigue esta investigación son los siguientes.

1. Describir y analizar la forma de intervención de los operadores municipales del PPETI sobre las niñas y niños trabajadores y sus familias.
2. Reconocer los sentidos respecto de la infancia y del trabajo infantil que guían la intervención del PPETI y de los operadores municipales en Lomas de Carabayllo.
3. Identificar la influencia de la intervención del PPETI en el cotidiano de las niñas y niños trabajadores que asisten regularmente al programa.

Entonces, se tomó contacto con el coordinador del programa para presentarle los objetivos de esta investigación y hacer una primera visita en la que pude tener un primer acercamiento con este grupo de niñas y niños trabajadores. Así inicia esta investigación, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de agosto y

septiembre de 2016. En los años que han transcurrido desde entonces, esta investigación se ha ido reformulando en la medida en que se ha ido transformando mi propia subjetividad. Vuelvo a revisar mis apuntes desde otro lugar, probablemente con una mirada mucho menos autocrítica y con muchas más herramientas para adentrarme en la tarea de describir y analizar los datos recogidos a la luz de las principales discusiones teóricas sobre el campo de la infancia y el trabajo infantil.

Así, pues, el propósito de este trabajo es desnaturalizar algunas nociones sobre la infancia trabajadora desde el abordaje antropológico de la forma de intervención de un programa municipal que hace parte de una política pública destinada a prevenir y erradicar el trabajo infantil en el distrito limeño de Carabayllo, específicamente en la zona de Lomas de Carabayllo, donde la principal actividad que realizan los niños y las niñas que trabajan es el reciclaje de basura, una modalidad de trabajo infantil peligroso (CESIP, 2014). En ese complejo contexto de vulnerabilidad y desigualdad, intentaré problematizar sobre la forma en que el programa interviene sobre las niñas y los niños trabajadores, los sentidos que las operadoras y los operadores municipales construyen en torno a la infancia y el trabajo infantil durante la intervención, y la influencia que este programa tuvo en el cotidiano de las niñas y los niños que participaron en él. En adelante, lo que sigue es un esfuerzo por buscar respuestas a estas interrogantes.

De esa manera, esta investigación se estructura en seis capítulos. En el primero de ellos, presento el estado de la cuestión. Esto es una revisión de la literatura sobre trabajo infantil producida desde distintas disciplinas, principalmente de las ciencias sociales. En el segundo capítulo, presento el marco conceptual de este estudio; es decir, las teorías usadas para aproximarme al problema de investigación y, a partir de las cuales, interpreto la información recogida. En el tercer capítulo, describo la metodología utilizada. Asimismo, expongo las principales limitaciones del trabajo de campo y algunas reflexiones sobre sus implicancias en este estudio. En el cuarto capítulo, presento el contexto del lugar de investigación: Lomas de Carabayllo y las razones para investigar en este territorio la problemática de trabajo infantil. Asimismo, realizo una breve reconstrucción de las principales políticas orientadas a la infancia trabajadora y a eliminar el trabajo infantil en el país, desde el siglo XX hasta la actualidad para, luego, en ese marco, ubicar la ENPETI y, dentro de ella, al PPETI como un programa “exitoso” de prevención y erradicación del trabajo infantil promovido desde un gobierno local.

En el quinto y sexto capítulo, presento los resultados de esta investigación. Por un lado, en el capítulo cinco, analizo el discurso institucional y los sentidos que emergen “de” y “en” la intervención del PPETI sobre la infancia y el trabajo infantil (Llobet, 2013). Por otro lado, en el sexto y último capítulo, profundizo en la influencia que tuvo este programa municipal en el cotidiano de las niñas y niños trabajadores de Lomas de Carabayllo. Finalmente, presento algunas conclusiones y reflexiones a la luz de estos hallazgos.



## Capítulo I: Estado de la cuestión

En este primer capítulo, presento una revisión bibliográfica de las principales discusiones teóricas desarrolladas en el campo de las ciencias sociales en torno al trabajo infantil, con énfasis en el contexto latinoamericano y peruano; así como sus principales aportes en la comprensión de este fenómeno social. Asimismo, brindo un acercamiento al debate en torno a las dos posturas ideológicas y discursivas que han guiado las intervenciones sobre la infancia trabajadora: el enfoque abolicionista y el enfoque proteccionista, o también llamado enfoque de valoración crítica.

### 1.1. Estudios sociales sobre el trabajo infantil en América Latina

Los estudios sobre la problemática de trabajo infantil empiezan a cobrar importancia recién a inicios de la década del 90. Este interés desde las ciencias sociales guarda relación con un contexto en el que el intenso debate sobre los derechos humanos llevó a incorporar a los niños en la agenda de los actores políticos y la comunidad internacional (Alarcón, 2000). La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, representa la cúspide de este proceso, pues a partir de su declaratoria el trabajo infantil empieza a percibirse como un tema prioritario sobre el que el Estado y la sociedad civil deben actuar. A la par del debate a nivel político, empieza también a surgir un debate a nivel académico.

De esta manera, en primer lugar, podemos ubicar los estudios que analizan las causas que originan el trabajo infantil. En este grupo, se encuentran los trabajos de Mendelievich (1979), Alarcón (1991), Verdera (1995) y Zolezzi (2002). Mendelievich (1979) que identifican tres causas del trabajo infantil. La principal radica en la pobreza; se le suman la tradición presente en los países menos desarrollados que permite la contribución del niño al núcleo familiar y que, a su vez, se sostiene en la ignorancia de los padres; y finalmente, la falta de escuelas y de una adecuada infraestructura de esparcimiento, que origina que los padres busquen una alternativa de ocupación para sus hijos y así alejarlos del ocio y la vagancia.

Por su parte, Zolezzi (2002) sostiene que el crecimiento desmesurado de la ciudad de Lima a partir de la década del 60, sumado al intenso proceso de migración y de urbanización con insuficiencia de infraestructura, servicios y problemas de vivienda dieron lugar al subempleo y desocupación. Frente a esta situación, las niñas y los niños de aquella época se vieron obligados a trabajar desde muy temprana edad

para contribuir al sustento familiar. En esa misma línea, Verdera (1995) señala que la prolongada crisis económica de la década del 80 y sus consecuencias sobre el empleo y los ingresos, además de la creciente violencia social y política contribuyeron a incrementar el trabajo infantil en nuestro país.

Estos tres autores tienen en común que ubican como causa del trabajo infantil factores estructurales asociados a la pobreza, el desempleo o los bajos ingresos de las familias. Me parece importante entender estos trabajos situados en el contexto de las incipientes investigaciones sobre trabajo infantil en el país y la región. Sin embargo, Alarcón (1991), por esa misma época, señalaba que la participación laboral de las niñas y los niños no puede atribuirse simplemente a razones económicas. En ese sentido, indica que, bajo la lógica de que la pobreza fuera suficiente para explicar el trabajo infantil, este sería mucho mayor en aquellos países sumamente pobres, y en realidad esto no sucede así. Las cifras indican que solo un sector reducido de las familias pobres coloca a sus hijos en el mercado laboral. En ese sentido, la pobreza no es un factor que explique por sí mismo el trabajo infantil.

Un segundo conjunto de estudios se centra en examinar el vínculo entre el trabajo infantil y la escolarización. A partir de una investigación longitudinal sobre pobreza infantil desarrollada en cuatro países: Vietnam, Perú, India y Etiopía, se evidencia que una proporción significativa de niños y niñas logra compatibilizar la asistencia escolar con actividades laborales generadoras de ingresos. No obstante, esta situación tiende a volverse más compleja a medida que crecen y acceden al nivel de educación secundaria, momento en el cual las responsabilidades laborales comienzan a competir con las exigencias del proceso educativo, afectando su desempeño y continuidad escolar (Morrow y Boyden, 2018). En esta misma línea, Cavagnoud (2011), a partir de una investigación sobre los procesos de “desescolarización” en un grupo de jóvenes que realizan actividades económicas en la ciudad de Lima, sostiene que la pobreza y el trabajo adolescente, contrariamente a los supuestos más extendidos, no constituyen por sí mismos factores determinantes del abandono escolar. Según la autora, este proceso se explica más bien a partir de la trayectoria personal de cada adolescente trabajador y de una combinación de factores micro y macrosociales, entre los que se incluyen el nivel educativo alcanzado por sus principales referentes adultos: padres, madres o cuidadores, el entorno colectivo en el que se desarrollan jóvenes provenientes de hogares empobrecidos,

las tensiones entre la institución escolar y las expectativas juveniles, así como las experiencias y recorridos migratorios de estos sujetos.

Resulta significativo que este estudio se inscriba en la sociología interaccionista, perspectiva desde la cual el joven menor de edad que realiza actividades económicas no es concebido como un sujeto determinado exclusivamente por las condiciones estructurales de su comunidad, sino como un actor que interpreta su entorno, interactúa con él y desarrolla capacidades de adaptación. Desde este enfoque, el adolescente dispone de un margen relativo de agencia frente a la realidad que lo rodea. Así, cuando reconoce la situación de vulnerabilidad socioeconómica de su hogar, despliega acciones y estrategias orientadas a responder a dicha condición, las cuales se inscriben en su proceso de socialización y en la asunción de un rol específico dentro de la estructura familiar (Cavagnoud, 2011). De igual modo, Meléndez (2001) resalta la agencia de la niña y el niño y considera que puede tener una aceptación y compromiso con las necesidades de sus familias; y, en ese sentido, su inserción al mundo laboral se daría de manera voluntaria.

Por otro lado, un estudio realizado por Ames (2015) sostiene que el trabajo infantil es útil para cubrir ciertos gastos que no cubre la educación pública gratuita. Por ejemplo, gastos relativos a transporte, uniforme escolar, libros u hojas bond. En ese sentido, la autora resalta que algunos niños trabajan para estudiar porque apuestan por su futuro a través del trabajo, pero a la vez alerta sobre los efectos que esto puede tener en sus estudios a corto y largo plazo. Por ello, hace énfasis en la necesidad de una educación de calidad, inclusiva y verdaderamente gratuita que retenga a las niñas y los niños en el sistema escolar. Asimismo, Schiefelbein (1997) en una investigación sobre los incentivos para promover la asistencia escolar en América Latina, encontró que los padres cubren un tercio del costo total de la educación pública. Esto puede generar entre los padres de familia una necesidad por que los niños lleven a cabo actividades económicas que generen mayores ingresos para el hogar y ayuden a cubrir parte de los gastos de su educación como la compra de útiles escolares y fotocopias. A esto se le añade que, en muchas zonas del país, sobre todo rurales, existe una subvaloración de la educación pública, la cual es percibida como de mala calidad o cuyos beneficios no pueden ser vistos en el corto plazo. Un estudio realizado por Ponce (2012) señala que, en el caso de los agricultores del sector rural, las familias prefieren no invertir en enviar a sus hijos e hijas al colegio, ya que les parece más adecuado brindarles sus propias enseñanzas

familiares vinculadas a las labores artesanales o agrícolas, debido al escaso nivel educativo que tiene la escuela de las comunidades que se ubican en una zona rural.

En tercer lugar, se encuentran los estudios que analizan las actividades económicas infantiles desde una perspectiva de género. Dentro de este conjunto destacan los trabajos de Anderson (2007) y Leyra (2009; 2011). Por un lado, Anderson (2007) identifica una estrecha relación entre el trabajo doméstico infantil y las redes familiares. Su investigación, desarrollada en Lima y Ayacucho, muestra que niñas provenientes de comunidades rurales de Yauyos, provincia ubicada al sureste de Lima, se desplazan con frecuencia hacia ciudades como Lima, Imperial, Cañete y Mala, ya sea para continuar sus estudios o para desempeñar labores domésticas en hogares de terceros, así como hacia Huancayo y posteriormente a la selva central. En muchos casos, estas niñas son enviadas a trabajar con tías o madrinas, práctica que, según la autora, se sustenta en antiguas costumbres familiares de trasladar a niños y jóvenes a hogares de mujeres conocidas en busca de “apoyo” en las tareas domésticas. Anderson también advierte la existencia de una naturalización y subvaloración del trabajo doméstico, al considerarse que estas actividades no demandan esfuerzo ni conocimientos específicos, lo que refuerza la idea de que pueden ser realizadas indistintamente por niños, niñas o adolescentes.

En esta misma línea, Leyra (2009), a partir de su investigación doctoral con niñas trabajadoras y sus familias en la Ciudad de México, pone en evidencia la limitada visibilización del trabajo infantil femenino, en particular de las tareas desarrolladas en el ámbito doméstico. Este hallazgo subraya la escasa valoración social y el bajo reconocimiento de estas labores y de sus aportes. La autora señala que muchas niñas pasan más tiempo en espacios laborales como la calle, los mercados, los basureros y otros ámbitos públicos que en sus propios hogares. Asimismo, identifica que uno de los factores que afecta de manera diferenciada a niñas y adolescentes en estos contextos de trabajo, atravesados por relaciones de género desiguales y el machismo cultural, es el acoso sexual, situación que las coloca en una posición de mayor vulnerabilidad frente a los varones. No obstante, Leyra observa que estas actividades económicas pueden representar una fuente de autonomía relativa, difícilmente experimentada en el espacio doméstico, donde las niñas suelen estar sujetas a múltiples formas de control adulto. Desde esta perspectiva, la autora cuestiona la noción de que la familia y el hogar constituyan espacios inherentemente protectores, y que la calle sea necesariamente un ámbito

peligroso, al mostrar que mientras el espacio público puede implicar control pero también prácticas de solidaridad, el hogar puede convertirse en un escenario de violencia.

En un estudio posterior, también derivado de su investigación doctoral, Leyra (2011) cuestiona diversos supuestos instalados en torno al trabajo infantil, entre ellos su asociación directa y automática con la pobreza. En primer lugar, la autora sostiene que la existencia de trabajo infantil no puede explicarse únicamente como una consecuencia de la precariedad económica. A partir de su trabajo de campo, identifica hogares en situación de pobreza en los que niños y niñas no realizan actividades laborales, debido a la convicción familiar de que su rol principal es estudiar. En contraste, observa que en familias con ingresos por encima del promedio es posible encontrar niños y niñas que trabajan, bajo el argumento de que estas experiencias contribuyen a su formación y aprendizaje. Asimismo, señala que en el contexto mexicano el trabajo infantil puede constituir, en ciertos casos, una alternativa que ofrece oportunidades de aprendizaje incluso más significativas que las brindadas por la escuela, la cual en ocasiones se presenta como un espacio discriminatorio y hostil. Finalmente, la autora problematiza el uso indistinto de los términos “trabajo” y “ayuda”, al advertir que dicha equiparación tiende a invisibilizar las contribuciones económicas realizadas por niños y niñas.

Finalmente, se encuentran los estudios sobre los sentidos y percepciones sobre el trabajo infantil. Entre ellos resaltan los trabajos de Feldman (2001) y Silva (2010). Por un lado, el estudio de Feldman (2001) en tres escuelas del Conurbano Bonaerense indaga en la visión de los padres y los niños sobre el trabajo infantil. En la visión de los padres, al incorporar a los niños al trabajo o encomendarles tareas o responsabilidades, tratan de formarlos “para que puedan desenvolverse en la vida”. Asimismo, aducen que los niños llevan a cabo estas actividades “porque quieren hacerlo”. Sin embargo, los testimonios de los niños no corresponden necesariamente con esta afirmación. Si bien los niños se muestran con bastante frecuencia dispuestos a acompañar y brindar ayuda a sus padres en sus actividades o trabajos, esta actitud se refuerza, por un lado, como una forma de autoafirmación y expresión del crecimiento y desarrollo de capacidades, así como para promover que se les reconozca e ir abriendo nuevas relaciones y accediendo a otros espacios. A su vez, esta actitud también se potencia en situaciones de carencias. En estos contextos, las niñas y los niños muestran un afán por ayudar a sus padres o hermanos. No obstante,

esta disposición e interés no es universal ni sostenido. De esta manera, el autor establece una tipología sobre la disposición de los niños al trabajo en base a tres situaciones: a) interés: los niños encuentran atractivo trabajar; b) resignación: se muestran receptivos a los trabajos, pero con poco interés; y c) resistencia: se ven molestos y reticentes al trabajo.

Por otro lado, Silva (2010) explora la dimensión cultural y psicológica del trabajo infantil a través del análisis de las actitudes, percepciones y vivencias de madres, padres y docentes de niños trabajadores beneficiarios del Programa Proniño de Fundación Telefónica. La investigación arroja que las madres y padres de familia tienen una valoración ambivalente del trabajo infantil. Esta valoración puede tornarse negativa a medida que se incrementa su grado de instrucción. En cambio, la mayoría de docentes presenta una valoración negativa del trabajo infantil, aunque bajo ciertas circunstancias lo acepten como una experiencia formativa. En ese sentido, la autora señala que el factor determinante de la opción de que la niña o el niño trabaje y la forma que este trabajo tome no responde a las condiciones de pobreza, sino que la posición de los adultos responsables de la niña o el niño respecto del trabajo va a influir en esa decisión.

Además de los trabajos ya presentados, he considerado importante incluir aquellos que hacen referencia al proceso de socialización infantil en las culturas andinas e indígenas porque, como señalan varios autores (Ames, 2013; Chagnollaud, 2013; Leinaweaver, 2009; Panez y Ochoa, 2000; Paradise, 2011), en estas culturas las niñas y los niños, desde una edad muy precoz, se ven involucrados de manera progresiva en las actividades domésticas y productivas de sus familias. Para Chagnollaud (2013), en las culturas andinas, el aprendizaje no formal de los niños se lleva a cabo fundamentalmente por observación-imitación a los adultos y uno a uno de los ejercicios diarios se convierte en una excusa de aprendizaje. Esta autora, que estudia el desarrollo de integración social y de estudios informales de niñas y niños de barrios urbano-marginales de la ciudad de Ayacucho, señala que, al principio, las niñas y los niños tienen una participación mínima en las actividades del hogar, pero, a medida que van creciendo, y con ello incrementando sus capacidades motrices e intelectuales, se le van asignando actividades más complejas según su sexo. El carácter progresivo de este proceso de socialización el juego es un medio de aprendizaje a través del cual los niños adquieren competencias para convertirse luego en un miembro útil y responsable para su comunidad. Por su parte, Ames (2013), a

través de un estudio realizado en las regiones de Cusco, Apurímac y Ayacucho, sostiene que la participación de las niñas y los niños en diversas actividades cotidianas inicia entre los 5 y 8 años. Asimismo, señala que este proceso está relacionado con forjar identidades de género, relaciones afectivas, así como con la posibilidad de construir una identidad compartida, en la cual las niñas y los niños se reconocen como miembros de su grupo social.

De igual manera, para entender la temprana participación de las niñas y los niños en la economía familiar, es importante distinguir las características particulares de la familia campesina comunera, la cual basa su subsistencia en el trabajo de todos sus integrantes. Niñas, niños, jóvenes, adultos y ancianos –con mayor o menor intensidad– participan en las actividades agrícolas, ganaderas o artesanales. Al respecto, Panez y Ochoa (2000) señalan que:

La familia se configura como una unidad productora donde todos los miembros participan y cumplen un rol, incluidos los niños. Estos, desde edades muy tempranas, son incorporados al trabajo y a la ayuda doméstica. En época de cosecha, en la que se requiere mano de obra, la familia completa se traslada al campo y los niños colaboran como miembros del equipo de trabajo (p.107).

Asimismo, Leinaweaver (2009), en una investigación sobre el fenómeno de la circulación infantil en Ayacucho, señala lo siguiente:

Entre los migrantes urbanos con los que trabajé en el Perú pude percibir claramente una ética muy fuerte del amor y valor por los niños (...) incluso los más chicos también son valorados como seres económicos, miembros contribuyentes del hogar, ya sea mientras realizan trabajos sin paga que permiten a los adultos salir (ir a comprar, lavar, llevar peso, cuidar a sus hermanitos) o a través de labores remuneradas, por ejemplo, “muchacha” o “cobrador” (p. 146).

Por su parte, Paradise (2011), a partir de un análisis de prácticas educativas documentadas en estudios realizados en contextos indígenas de América, como los pueblos navajo en Estados Unidos, mazahua en el centro de México y quechua en el Perú, entre otros, observa que la incorporación de niños y niñas a las actividades productivas del ámbito doméstico ocurre desde edades tempranas. La autora señala que los infantes muestran una disposición activa para aproximarse, observar y participar en las tareas comunales, sin que medie una imposición explícita del aprendizaje. En estos contextos, el interés por aprender surge de manera espontánea y forma parte del propio proceso de desarrollo infantil. En una línea similar, Gaskins (1999), a partir de su investigación sobre la vida cotidiana de niños y niñas en una

comunidad maya, evidencia que la participación infantil en las actividades diarias es asumida de manera voluntaria y responde tanto a la iniciativa de los propios infantes como a expectativas prácticas de los adultos, orientadas a garantizar su formación para las responsabilidades que asumirán en la vida adulta.

Finalmente, en diálogo con los estudios sobre socialización infantil en culturas andinas e indígenas, Lancy (2015) propone una distinción histórica entre los conceptos de *children's work* y *children's labor*. El primero alude a las tareas que niños y niñas realizan en el marco de la vida familiar, como acarrear agua, cuidar a hermanos menores, limpiar el hogar, colaborar en el cultivo o en el cuidado del ganado, actividades que se desarrollan de manera voluntaria, en función de sus capacidades y con un claro componente formativo. El segundo concepto, en cambio, refiere a labores que se llevan a cabo en condiciones poco saludables, frecuentemente fuera del ámbito familiar y sin oportunidades de aprendizaje, las cuales pueden resultar perjudiciales para el bienestar infantil y se aproximan más a situaciones de explotación.

En suma, el trabajo infantil es el resultado de una compleja interrelación de factores económicos y socioculturales (Morrow y Boyden, 2018). Los estudios revisados dan cuenta de la importancia de poner el trabajo infantil en contexto, pues como hemos visto, en determinados marcos socioculturales, la participación económica de las niñas y los niños no solo tiene un carácter práctico, sino que además contribuye en el proceso de socialización del niño y le permite adquirir valores fundamentales para la vida social y adulta (Ames, 2013). Sin embargo, esta predisposición de las niñas y los niños hacia el trabajo no es universal, sino que va a depender del contexto y de las valoraciones subjetivas que éstos le asignen. En ese sentido, me parece importante rescatar la tipología desarrollada por Feldman (2001) para considerar que los niños pueden mostrarse no solo interesados por contribuir a la economía familiar a través de su trabajo, sino también resignados o resistentes. De igual manera, es importante tener en cuenta que el trabajo la valoración positiva del trabajo infantil está relacionada con la percepción de los adultos sobre la baja calidad de la escuela (Ponce, 2012), pues se considera que el trabajo podría aportar mayores elementos formativos. En ese sentido, como señala Ames (2015), la educación juega un papel fundamental en la erradicación del trabajo infantil. Finalmente, en esta discusión se ha señalado que el trabajo infantil está atravesado por desigualdades de

género. Por ello, no se puede omitir la necesidad de contar con mayores investigaciones que incorporen el enfoque de género en su abordaje.

El siguiente apartado se centra en los planteamientos de los dos posicionamientos políticos que han tratado, por un lado, de regular el trabajo infantil considerado como perjudicial para niñas y niños; y por otro lado, reconocer a las niñas y niños trabajadores como sujetos sociales y económicos.

## 1.2. El debate en torno al trabajo infantil: entre el abolicionismo y el proteccionismo

El debate en torno al trabajo infantil ha dado lugar a dos enfoques políticos e ideológicos centrales a partir de los cuales se han desplegado una serie de políticas y proyectos destinados a erradicar el trabajo infantil o apoyar el derecho de las niñas y los niños a trabajar reconociéndolos como sujetos sociales con agencia. Estos posicionamientos corresponden a dos maneras contrapuestas de interpretar la infancia y el trabajo infantil.

El primer grupo, correspondiente al enfoque denominado abolicionista, está integrado principalmente por la OIT, y en menor medida por UNICEF, así como por algunas agencias de desarrollo internacional y organizaciones de la sociedad civil (Leyra, 2011). Rausky (2009), quien precisamente recupera la visión de la OIT y UNICEF sobre el trabajo infantil a partir de la revisión de una serie de documentos oficiales y publicaciones auspiciadas por estos organismos, señala que la visión sobre el trabajo infantil de ambos organismos es similar. Si bien reconocen que el origen en hogares empobrecidos puede incidir en la incorporación de niños, niñas y adolescentes al trabajo, sostienen que este elemento no resulta determinante para explicar la gravedad y urgencia del problema. En su lugar, proponen una lectura que articula múltiples factores, entre los que se incluyen dimensiones culturales, la falta de políticas estatales orientadas al fortalecimiento de las familias y las limitaciones del sistema educativo formal para ofrecer procesos de enseñanza pertinentes en contextos diversos.

Asimismo, ambos organismos coinciden en advertir que el trabajo infantil tiene efectos negativos en niños/as, pues provoca un deterioro del desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, psicológicas y morales. Por estos motivos, tanto la OIT como UNICEF trabajaban en pos de su erradicación. En esa labor, las acciones que ambos organismos proponen son bastante similares: a) las que dan garantía para acceder a formación educativa (formal y no formal o transicional); b) el fortalecimiento

de la inspección laboral y el seguimiento continuo a través de la observación directa de lugares de trabajo de niños/as; c) la asistencia para formular, implementar y ejecutar cada intervención a través del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) en países con índices elevados de trabajo infantil, sobre todo aquellos ubicados en África, América Latina y el Caribe, y Asia; y d) el fomento de campañas de sensibilización (Rausky, 2009).

Al abordar la cuestión del trabajo infantil, resulta difícil formular una definición única, ya que el término reúne múltiples connotaciones y significados. Tanto la OIT como UNICEF coinciden en definirlo como toda actividad económica realizada por niños, niñas y adolescentes (NNA) por debajo de la edad mínima de admisión al empleo establecida por cada país, independientemente del tipo de ocupación: asalariada, trabajo familiar no remunerado o trabajo independiente, que resulte perjudicial para su integridad física, psíquica o moral, y que interfiera con su educación. En este sentido, el trabajo infantil implica privar a los NNA de la posibilidad de asistir a la escuela, obligarlos a abandonarla prematuramente o exigirles la combinación de la escolaridad con extensas jornadas de trabajo (OIT, 2007).

De acuerdo con Liebel (2017), este enfoque deja de lado la heterogeneidad de contextos en los que niños, niñas y adolescentes participan en actividades laborales y, al mismo tiempo, invisibiliza las vivencias y miradas de los propios infantes, particularmente de aquellos indígenas y trabajadores, cuyas experiencias son deslegitimadas y relegadas a los márgenes al ser interpretadas como culturalmente atrasadas o inmaduras. A su vez, Talero (2012) señala que, dentro del discurso de la OIT, el trabajo infantil es presentado como un fenómeno abstracto, despojado de sujetos con trayectorias e historias concretas. En esta misma dirección, Frasco Zuker et al. (2021) advierten que la definición propuesta por la OIT resulta problemática, ya que las estrategias desarrolladas por niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social suelen ser objeto de criminalización y estigmatización.

En línea con estas posturas se ubica el enfoque proteccionista o de valoración crítica, el cual defiende la dignidad de los NNA trabajadores y la dimensión positiva de trabajo. En Perú, este segundo grupo está conformado por el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP); el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) y el Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores (INFANT). Entre estas últimas instituciones, existe una visión crítica del trabajo infantil

fundada en una concepción del trabajo como valor social y como derecho humano inherente a la persona. Desde esta posición, no se considera como negativo el trabajo en sí mismo, lo que se cuestiona son las condiciones en las que las niñas y niños desempeñan dichos trabajos.

De acuerdo con Dómic (1999), el enfoque abolicionista se sustenta en una concepción de infancia asociada al niño que asiste a la escuela y cuenta con protección tanto familiar como estatal, a quien se le garantizan condiciones consideradas necesarias para su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, se atribuye a la niñez una vulnerabilidad inherente que justificaría su exclusión de espacios de organización y participación política. En consecuencia, el niño es concebido como un sujeto que debe ser protegido, formado y socializado fundamentalmente en el ámbito familiar y escolar. En esta misma línea crítica, Cussianovich (1997) señala que dicha representación limita el carácter público de la infancia y le niega un rol protagónico. Este abordaje del trabajo infantil construye una visión restringida de los niños trabajadores, a quienes se concibe como sujetos en proceso de formación y no como sujetos de derecho, reforzando así su invisibilización social, su reducción a meros receptores de políticas públicas y la negación de su capacidad de incidir en los procesos sociales (Dómic, 1999).

Por otro lado, mientras la Organización Internacional del Trabajo, a través del Convenio 138, establece los 14 años como edad mínima para la admisión al empleo, priorizando que el trabajo no interfiera con la escolaridad ni afecte la integridad física y emocional de niños y niñas, Dómic (1999) sostiene que la aptitud del infante para trabajar y ejercer derechos no debe definirse exclusivamente por la edad cronológica, sino por su grado de madurez y por las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se encuentra. Desde esta perspectiva, Leyra (2011) propone una lectura alternativa del trabajo infantil y de la infancia, al destacar los aspectos positivos de ciertas actividades económicas y reconocer su potencial como parte constitutiva de los procesos de socialización infantil. Asimismo, la autora plantea que este enfoque reconoce a niñas y niños como sujetos sociales y económicos, y legitima determinadas formas de trabajo infantil siempre que se desarrollen en condiciones dignas y sean autodeterminadas por quienes las realizan.

Por un lado, el enfoque abolicionista sostiene su postura en una imagen moderna de la infancia, en la que el niño es portador de futuro, y, por lo tanto, la familia y la sociedad le preservan del mal y conservan su natural inocencia (Dómic, 1999).

Para Zsögön (2017), esta es una visión eurocéntrica de la infancia que “no da cuenta de la diversidad de trayectorias y de infancias en los distintos contextos y momentos sociohistóricos, lo cual implica un reduccionismo que priva a esta categoría de gran parte de su potencial analítico” (p. 97). Por otro lado, desde el enfoque proteccionista o de valoración crítica se ve a la infancia como institución social, no natural ni universal, sino que nace y se construye en la cultura. En ese sentido, la concepción de la infancia de las sociedades occidentales no puede ser asumida como única y universal (Dómic, 1999). Ambos enfoques se proponen incidir en el espacio público, disputando las interpretaciones en torno a las causas y consecuencias del trabajo infantil, así como las acciones que deberían adoptarse para abordarlo (Rausky, 2021). De estos, aquel que podría ser preponderante, debido a que tiene una extensa acogida en la sociedad, es el que formula que se elimine totalmente cualquier tipo de labor económica infantil (Rausky, 2009).

En esta discusión, el análisis de este estudio se alinea con el enfoque de valoración crítica en tanto incorpora las voces y la participación de las niñas y los niños teniendo en cuenta, con mayor énfasis, los aspectos coyunturales, culturales, políticos y económicos del trabajo infantil (Leyra, 2011). De igual manera, sostengo la siguiente afirmación de Rausky (2021, p. 336):

El trabajo infantil no es naturalmente bueno o malo, lo que es, lo que significa y las consecuencias que conlleva dependen de cómo se desenvuelve conforme a las relaciones sociales en los contextos en que se sitúa, al tiempo que el trabajo infantil también debe visualizarse y analizarse en espacios en que apenas las ciencias sociales los divisa: el mundo doméstico, el de los niños de clases medias y medias altas; el de los ámbitos escolares que se asocian con empresas que utilizan a los niños para mejorar sus productos y maximizar sus rentas, entre tantos otros.

Al estar situado este estudio en un contexto de desposesión y desigualdad como Lomas de Carabayllo, me parece importante no perder de vista que las niñas y niños trabajadores que asistían al PPETI y que participaron en esta investigación provienen de familias empobrecidas. Aunque como ya se ha señalado a lo largo de esta discusión, en el trabajo infantil también se mezclan motivaciones distintas a la económica, este estudio no ha profundizado en sus razones para trabajar, sino en la manera en que este programa, que tiene un enfoque abolicionista, interviene y opera sobre el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo, pertenecientes a un sector empobrecido de Lima, en donde la actividad más significativa que llevan a cabo es una modalidad de trabajo infantil peligroso: el

reciclaje de basura (CESIP, 2014). Desde ese lugar, busca ser un aporte para comprender de qué manera el enfoque abolicionista se operativiza y aterriza en un contexto como este.

En el siguiente capítulo, abordo los conceptos que guían esta investigación, entre los que figuran la construcción histórica, social y cultural de la infancia; el gobierno de la infancia pobre y vulnerable; y la agencia infantil.



## Capítulo II: Marco teórico

En Perú, a diferencia de otros países de la región como Argentina, Brasil, México y Chile, la producción historiográfica sobre la infancia ha sido escasa. Los estudios que existen han abordado la historia de la infancia de manera aislada. Recién, a partir de la década de los ochentas, en el contexto de los debates nacionales e internacionales sobre los derechos del niño, inicia un auge de las investigaciones sobre la niñez en las áreas de la sociología y la antropología, y en menor medida, en el campo de la historia (Aristizábal Barrios y Mücke, 2020).

En este segundo capítulo, presento el corpus teórico de esta investigación que tiene como foco a la infancia trabajadora como objeto de intervención de una política pública. En tal sentido, inicio con un recorrido por la construcción histórica, social y cultural de la infancia para, luego, detenerme en la administración de la infancia pobre y vulnerable; y, finalmente, presentar el concepto de agencia infantil relacionándolo con las nociones de resistencia, apropiación y subversión.

### 2.1. La infancia como construcción histórica, social y cultural

La infancia suele pensarse como una etapa de la vida definida por la edad. Esta afirmación no es del todo cierta. La infancia de una niña o un niño en Venezuela, no es la misma que la infancia de una niña o un niño en Finlandia; así como la experiencia de la infancia en el S. XVII no fue la misma a la experiencia de la infancia en el presente siglo. Incluso, en una misma sociedad y en una misma época, la infancia no se vive de manera similar. La historia y las ciencias sociales han dado cuenta de que la infancia es el resultado de procesos históricos, sociales, culturales y políticos. Comprender esto implica reconocer que aquello que denominamos infancia es distinto en cada sociedad y momento histórico. Y que, por lo tanto, diversos grupos le han asignado significados y modos de ser distintos a lo largo del tiempo.

Paradise (2011), en un estudio que analiza la educación en contextos familiares y comunitarios de diferentes grupos indígenas de América<sup>1</sup>, narra el caso de una niña mazahua del México central que acompañaba a su madre en el mercado mientras jugaba con pequeñas mantas a la vez que aprendía sus distintos usos que las mujeres mazahua le dan a este objeto. De este modo, la participación activa de

---

<sup>1</sup>Paradise (2011)

las niñas y niños en las labores domésticas o productivas de la familia tiene un valor social positivo en el sentido que contribuye a su proceso formativo, al desarrollo de vínculos comunales, al fortalecimiento de su identidad como miembros plenos de su grupo social y también a su autonomía. En el caso de los grupos indígenas estudiados por Paradise, la educación no formal ocupa un lugar importante en tanto va integrando progresivamente al niño a su comunidad.

Ahora veamos el ejemplo de los indios Cheyenne, estudiados a comienzos del siglo XX por Grinnell (2008), quien advertía que los niños pasaban largo tiempo jugando en los campamentos, simulaban batallas y nadaban en el arroyo. En invierno, se deslizaban cuesta abajo en trineos contruidos con costillas de búfalo y practicaban con arcos y flechas la caza de aves pequeñas o conejos. Algunos de sus contemporáneos contrastaban esta vida de libertad de los niños indígenas con la del niño blanco, que pasaba gran parte de su tiempo en la escuela, y asumían que los niños indígenas crecían sin guía y sin instrucción. Lo que ocurría era que los niños Cheyenne eran entrenados desde muy pequeños.

Estos ejemplos permiten comprender la pluralidad de la infancia y los múltiples significados y roles que en distintas sociedades, culturas y momentos históricos se le han asignado. Liebel (2000), señala que el niño tiene siempre una infancia específica según la época, cultura y clase social. Por su parte, Colángelo (2003) destaca el aporte de los estudios de género a las ciencias sociales al poner en evidencia el género como una dimensión que atraviesa la niñez y la adolescencia y que resulta fundamental para su análisis y comprensión, en tanto estas etapas se viven de manera diferenciada según se trate de niños o de niñas. La autora señala que una perspectiva orientada a la diversidad permite concebir a los menores de edad como una construcción social en la que confluyen, al menos, tres dimensiones centrales: la variabilidad cultural, las desigualdades sociales y el género.

En ese sentido, cada sociedad o cultura construye un concepto dominante sobre la infancia que influye masivamente en el trato o valoración que los adultos les dan a las niñas y los niños. La infancia, por lo tanto, tiene una naturaleza social, histórica, política y cultural. No se trata de una noción única, sino que se construye y regula de forma contradictoria, en las familias, en las escuelas y en los medios de comunicación, y está, a su vez, atravesada también por la política, la ideología y el poder (Pérez, 2004). Esta última idea acerca de la politicidad de la infancia la retomaré más adelante porque resulta importante para esta investigación.

Me propongo, ahora, hacer un breve recorrido por la construcción sociohistórica de la infancia moderna. Pérez (2004) señala que durante la Edad Media no existía un reconocimiento social de la infancia como una etapa diferenciada del ciclo vital. No se identificaba a niñas y niños como sujetos con una especificidad propia, ni se establecían formas particulares de trato por parte de las personas adultas. Una vez que los niños superaban los seis o siete años, eran incorporados tempranamente a la vida social y considerados parte del mundo adulto. En esta misma línea, Ariès (1960), a partir de un análisis detallado del arte medieval, sostiene que la infancia, tal como se la concibe en la actualidad, es una construcción histórica propia de la modernidad, que se consolidó en Europa entre los siglos XVII y XVIII.

Este proceso, denominado como el “descubrimiento de la infancia”, supuso el surgimiento de una nueva sensibilidad social y un creciente interés por niñas y niños, quienes comenzaron a ser definidos a partir de rasgos específicos que los diferenciaban de las personas adultas, como la inocencia, la fragilidad y la dependencia. A partir de entonces, la infancia se asoció progresivamente con prácticas de protección, vigilancia y control. Mientras que la Ilustración promovió la formación de ciudadanos autorregulados mediante la internalización de normas y el énfasis en la educación, el desarrollo del capitalismo reforzó la concepción de la niñez como una etapa preparatoria, orientada a la adquisición de competencias necesarias para afrontar una vida adulta caracterizada por la competencia constante (Pérez, 2004).

Esta nueva sensibilidad moderna hacia la infancia, junto con profundas transformaciones sociales, dio lugar a la configuración de los denominados “lugares de la infancia” y a la creación de espacios específicos de sociabilidad infantil. En este marco, la familia y la escuela se consolidaron como ámbitos centrales encargados del cuidado, la protección y la socialización de niñas y niños. En los sectores medios y altos, comenzó a difundirse la asignación de espacios propios dentro del hogar, como habitaciones separadas de las de los adultos. Asimismo, con los procesos de urbanización e industrialización, las ciudades incorporaron espacios públicos, como parques, plazas y jardines zoológicos, destinados a la recreación infantil bajo la supervisión adulta (Stagno, 2011). De este modo, la calle se constituyó también como un espacio de interacción infantil; sin embargo, la presencia de niños y niñas de sectores populares en el espacio público fue progresivamente problematizada, dando lugar a discursos que asociaban la calle con el peligro y a la construcción de la noción

de una “infancia abandonada y delincuente”. En consecuencia, la calle pasó a ser socialmente estigmatizada como un espacio inapropiado para la infancia.

Freidenraij (2016) aborda la cuestión de la “infancia abandonada y delincuente” en el contexto de la sociedad argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX y las formas que asumieron las intervenciones policiales sobre la infancia de las clases trabajadoras. Señala que hubo un esfuerzo deliberado por apartar a las niñas, los niños y los jóvenes del espacio público. La excesiva libertad con la que se movilizaban por las calles porteñas, así como la ausencia de vigilancia adulta eran asociadas al delito y a la degradación moral. La policía se constituyó en una de las principales instituciones encargadas de “encauzar” y reprimir a esta infancia potencialmente “desviada”, en términos de Villalta (2012). No obstante, estas acciones no se orientaban exclusivamente a niñas, niños y jóvenes involucrados en conductas delictivas, sino que se enfocaban principalmente en aquellos que, aun sin infringir la ley, eran clasificados como parte de una infancia considerada “moralmente abandonada”. De acuerdo con la autora, en la sociedad porteña una de las figuras que concentró mayor estigmatización fue la del *canillita*. En este contexto, los niños y niñas que permanecían en la vía pública eran trasladados a establecimientos escolares o a sus hogares; y cuando ello no era viable, eran internados en dependencias policiales, instituciones correccionales o asilos destinados a huérfanos y menores abandonados (Freidenraij, 2021).

Pero ¿quiénes construían la idea de una infancia “moralmente abandonada” a la que Freidenraij hace referencia en el contexto de la sociedad argentina? ¿Quiénes establecían ese consenso en torno a qué es la infancia y cómo debían vivir los niños? Al igual que en Argentina, en otros países de América Latina, desde las últimas décadas del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, diversas instituciones, agencias estatales y saberes, como el derecho, la pedagogía, la pediatría, la criminología y la penología empiezan a elaborar discursos morales, sociales y políticos sobre la infancia, sus formas de crianza, protección, educación y sus parámetros de normalidad.

A partir de esta época, la escuela se convirtió en un ámbito natural para el desarrollo de los niños y se empieza a constituir un proceso social de delimitación del universo infantil (Freidenraij, 2016). Por un lado, la infancia “normal” estaba constituida por la familia nuclear, monogámica y heterosexual. Además, esta infancia estaba escolarizada. Mientras que, por otro lado, la infancia “moralmente

abandonada” o potencialmente “desviada” estaba constituida por la infancia pobre, callejera y trabajadora. Estos discursos siguen vigentes hasta hoy. Ha sido precisamente esta infancia la que ha estado en la mira de las agencias estatales y sobre la que se despliega una serie de dispositivos de control social como el que me propongo analizar en esta investigación.

Ahora bien, ¿cuáles eran las razones para “proteger” a la infancia? ¿De qué se le “protegía”? He mencionado líneas arriba que esta preocupación por la infancia surge en el contexto de una serie de cambios económicos y socioculturales acaecidos a raíz del acelerado proceso de modernización. Si bien este discurso proteccionista enarbolaba la bandera del “interés superior” del niño y su bienestar, Carreras (2005) señala lo siguiente:

Lejos de apuntar al bienestar de las niñas y los niños en sí, las iniciativas de protección a la infancia eran vistas por sus propios iniciadores como un acto de patriotismo destinado a corregir los efectos no buscados de la dinámica de la modernización: la difusión de enfermedades, la falta de educación y la deshumanización de las condiciones de trabajo que atentaban contra la capacidad de reproducción de las familias pobres y, por lo tanto, de la fuerza de trabajo. Su fin último era asegurar el porvenir de la patria (p.26).

Entonces, podemos pensar la infancia, por un lado, como una categoría de análisis; es decir, como el resultado situado en cada sociedad y momento histórico de múltiples intervenciones político-institucionales; y, por otro lado, como la experiencia personal en que cada persona vive su niñez. Mientras que estas intervenciones buscan definir qué es y cómo debe ser una niña o un niño, la manera en que las niñas y los niños conciben y experimentan su infancia no necesariamente coincide con esa visión (Freidenraij, 2021).

## 2.2. El “gobierno” de la infancia pobre y vulnerable

En este apartado, retomo la idea de la politicidad de la infancia. He mencionado anteriormente que lo que movilizaba las intervenciones estatales dirigidas a proteger la infancia era la retórica del “interés superior” de la niña y el niño, la cual alcanza su cúspide con la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Este instrumento jurídico significó para muchos intelectuales y diversos actores vinculados al campo e intervención de la infancia la salvaguarda de los derechos y bienestar del niño, ya que, con su declaratoria, los niños pasaron de ser “objetos de intervención” a “sujetos de derechos”. Sin embargo, diversos autores (Barna, 2012;

Fonseca y Cardarello, 1999) advierten el riesgo que implica los acercamientos esencializantes y la cosificación de los derechos del niño como un bien en sí mismo, portador de un ideal moral universal y superior. La CIDN, por lo tanto, no es un ente abstracto ajeno a prácticas sociales e históricas y a las relaciones de poder. Antes bien, es el resultado de negociaciones, acuerdos y disputas entre diversos actores: activistas, académicos, organizaciones no gubernamentales, organismos estatales, etc. con voces discrepantes en torno a lo que debería ser una niña o un niño y su bienestar.

No es el propósito de esta investigación profundizar en el análisis crítico que han hecho estos autores sobre la CIDN, pero sí es relevante visibilizar la manera en que la construcción de la infancia es también un proceso dinámico y conflictivo, y, por ende, político (Colángelo, 2003; Rausky, 2021). Esta reflexión es útil en tanto permite comprender que el diseño y la implementación de políticas públicas de protección de la infancia basadas en el enfoque de derechos no son solo el resultado de la aplicación de normas, sino que se ponen en juego las diversas interpretaciones que los actores involucrados en esas políticas hacen de este texto jurídico. En palabras de Fonseca y Cardarello (1999), los derechos humanos poco significan por fuera de sus contextos específicos. En ese sentido, las autoras proponen abordar a los derechos humanos en tanto procesos discursivos producidos por sujetos políticos y como tal, dan forma a sus objetivos de acción.

En este punto, me resulta interesante traer a la discusión una etnografía realizada por ambas autoras alrededor del organismo administrativo de protección de derechos de la infancia y la adolescencia de Río Grande del Sur (FEBEM-RS) y la política de institucionalización implementada a partir de la sanción del Estatuto de la infancia y la adolescencia (ECA) en 1990. Según Fonseca y Cardarello (1999), la implementación del ECA trajo consigo un cambio de las categorías clasificatorias aplicadas a los niños, niñas y adolescentes. Uno de los casos presentados en este estudio es el de las categorías clasificatorias que informan el sistema de cuidado institucional previsto para los niños que hasta entonces habían sido ingresados bajo la categoría de “abandonados”. En este contexto, las autoras advierten sobre la culpabilización que pesa sobre las familias pobres.

(...) hoy, más que nunca, la familia pobre, y no una cuestión estructural, es culpabilizada por la situación en la que se encuentran su hijo o hija. Es ella la que es “negligente”, maltrata a las niñas, los niños, les hace mendigar, no proporciona buenas

condiciones de salud, en fin, “no se organiza”. En definitiva, parece que la familia pobre –y no el “poder público” o “la sociedad en general”– es el blanco más fácil para las represalias. Surge, así, un hecho específico donde la idea de un infante “ciudadano” se complementa casi inevitablemente con aquella de madres y padres descuidados. [Traducción propia] (p.107).

Un caso comparable es el de la familia Suárez, estudiado por Grinberg (2016). En el marco de un renovado entramado institucional orientado a la protección de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque de derechos, los equipos profesionales de las defensorías zonales del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en la ciudad de Buenos Aires intervienen mediante estrategias de “trabajo con las familias” cuando identifican situaciones de riesgo, con el objetivo de preservar la permanencia de los menores junto a sus padres. Estas intervenciones se apoyan en prácticas pedagógicas centradas en el diálogo, la persuasión y el acuerdo, y buscan transformar las conductas de los tutores legales para fortalecer sus capacidades de cuidado y protección. No obstante, la autora advierte que, en el marco de estas acciones, los agentes estatales reproducen determinadas concepciones morales sobre la infancia, la familia y los cuidados, al tiempo que colocan la responsabilidad casi exclusiva del bienestar de niños y adolescentes en los padres, invisibilizando las desigualdades sociales y económicas que atraviesan a las familias.

Ambos estudios citados anteriormente dan cuenta de cómo es posible pensar –aunque Fonseca y Cardarello (1999) no lo plantean en esos términos– en formas de gobiernos de las infancias y los hogares pobres dentro del campo de la institucionalización de niñas y niños en Argentina y Brasil. Por su parte, Gonzáles (2015) llevó a cabo un estudio sobre las dificultades que tienen los niños que trabajan en las calles (Montevideo) en el que encuentra que el gobierno de la infancia apuntaba hacia tres niveles estratégicos de intervención: los niños en situación de calle, la familia y, además, la comunidad. De este modo, una de las hipótesis que guía esta investigación es que también es posible hablar del gobierno de la infancia trabajadora en el contexto de la implementación del PPETI, programa que tuvo por objetivo prevenir y erradicar el trabajo infantil en Carabayllo. Para ello, el concepto foucaultiano de “gobierno”, entendido como un campo posible de acción sobre los otros (Foucault, 1991), es útil en tanto me brinda un marco que permite analizar las relaciones de poder que se establecen entre los operadores municipales del programa y los sujetos de intervención. En este caso, las niñas y los niños trabajadores y sus

familias. Así como para indagar en las posibles técnicas de gobierno que se ponen en práctica para guiar sus conductas y producir subjetividades. Este proceso, como planteo más adelante, no siempre supone que los sujetos respondan en términos de docilidad.

Para Villalta (2013), las técnicas de gestión ideadas para proteger a la infancia considerada “vulnerable”, antes de ser cuestiones meramente técnicas, son cuestiones que “hunden sus raíces en el terreno de la política y la moral” (p. 247). Asimismo, señala que aun cuando estas políticas tengan como foco a los niños, no pueden entenderse separados de las regulaciones sobre las relaciones familiares porque la categoría de infancia es relacional. Cuando hacemos referencia a los niños hacemos también referencia a los adultos. En el ámbito institucional, en el que los niños son pensados como hijos, los adultos son pensados como padres. En ese sentido, la gestión de encaminar sus conductas y transformarlas no solo abarca a las niñas, los niños, sino también a sus padres y familias, quienes son vistos naturalmente como sus responsables. Por tanto, las acciones se orientan a configurar un “orden familiar” para esos niños.

De esta manera, estas técnicas de gobierno no son una aplicación mecánica de la norma, sino que son puestas en práctica a través de complejos procesos que incluyen la disputa de sentidos en torno a la infancia. El objetivo de estas técnicas no es la de castigar a los niños pobres y sus responsables, sino la de modificar sus conductas, proveer recursos para que puedan ser incluidos en la sociedad y transformarlos en otros sujetos antes de que corran el riesgo de transformarse en un peligro (Villalta, 2013). A esto es precisamente lo que llamamos el gobierno de la infancia pobre o vulnerable. En términos de esta autora, estas nuevas formas de intervención no buscan suplantarse a las familias, sino trabajar con ellas y, a través de consejos y prescripciones, transformar el comportamiento de los padres y madres en pos de transformar también el comportamiento de los niños.

En este punto, me remito al concepto de vulnerabilidad. De acuerdo con Valdés Gázquez (2021), quien realiza una genealogía de este concepto, tuvo su origen en el campo de las ciencias naturales en la década de 1970 para estudiar la respuesta de la población ante desastres naturales, sin interrogarse por la posible interrelación con factores sociales. En 1980, este concepto se trasladó a las ciencias sociales y se ha convertido en una herramienta analítica para orientar políticas públicas en materia de desarrollo socioeconómico e intervenciones de acción humanitaria. A su vez, ha

aparecido de manera recurrente en el discurso político y mediático en los países de América Latina. A diferencia de la pobreza, que es una medida ex post del bienestar de un hogar que muestra una fase de despojo, de falta de medios o competencias que le permitan saciar sus requerimientos, la fragilidad podría interpretarse como un accionar ex ante de la comodidad, la cual presenta no qué tan cómoda u holgada está actualmente una familia, sino que mide un estado incierto en el futuro (Chaudhuri, 2003).

A pesar de que es innegable el aporte del concepto de vulnerabilidad social al campo de las ciencias sociales y las políticas públicas, una de las principales críticas que se le hace a este enfoque es que individualiza las causas de las desigualdades sociales (Valdés Gázquez, 2021). Como hemos visto, hablar de vulnerabilidad implica hablar de incertidumbre y de riesgo, pero, tal como señala Douglas (1996), el riesgo, así como el peligro, son construcciones culturales basadas en ideas de moral y justicia. Para esta antropóloga los riesgos y peligros son seleccionados culturalmente. Al respecto, Grinberg (2004) aduce que visualizar a la familia de los niños como factor de riesgo no solo distrae la atención, sino que silencia los peligros de desocupación que atraviesan los padres y las responsabilidades del Estado frente a ello. Además, es precisamente esa situación de vulnerabilidad o riesgo lo que justifica poner a las niñas, los niños y sus familias bajo control.

Cabe precisar que, desde esta perspectiva, las niñas y niños trabajadores son concebidos en el diseño de políticas públicas como una población que se enfrenta a mayores grados de riesgo o vulnerabilidad. La referencia a ellos como “niños en situación de riesgo” no solo se debe a su condición de niños a los que se debe proteger, ya que, como mencioné anteriormente, la sensibilidad moderna de la infancia asocia esta etapa a la fragilidad, sino porque, además, desde el discurso abolicionista, las niñas y niños que trabajan son vulnerados en sus derechos, lo cual representa una exposición a una serie de amenazas y peligros para ellas y ellos mismos, pero también para el orden social. Asimismo, este grado de vulnerabilidad aumenta según la modalidad de trabajo. En el caso de las niñas y los niños recicladores, el grado de vulnerabilidad es mucho mayor, y, por ende, el control social al que se enfrentan ellos y sus familias también. Tal como sostiene Villalta (2010), la infancia ha sido un objeto de intervención que ha recibido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo: “infancia en peligro”, niñas y niños en situación de “abandono moral y/o material”, “niñas y niños en situación de riesgo o vulnerabilidad”, pero todas

tienen como común denominador la pertenencia de estos niños a los sectores más empobrecidos de la sociedad.

### 2.3. La agencia infantil: prácticas de resistencia, apropiación y subversión

Llegado a este punto, vale preguntarse por la forma en la que las niñas y niños resisten a estas relaciones de poder y formas de gobierno. Para ello, me valgo de la noción de niñas y niños como agentes sociales. Magistris (2018), señala que el reconocimiento de la agencia infantil es difícil en tanto la edad es el único criterio para definir la capacidad de acción. En ese sentido, la única agencia considerada legítima ha sido la adulta. Por su parte, Llobet (2015, pp. 42-43) argumenta que “la relación entre agencia y resistencia aún se encuentra insuficientemente explorada, en tanto los niños son activamente partícipes de su gobierno, y ello acontece de manera diferente según clivajes sociales”.

Rockwell (2018), en su trabajo, propone comprender la escuela como un espacio de encuentro heterogéneo y conflictivo entre el Estado y las clases subalternas, alejándose de una mirada que concibe a la infancia como un actor pasivo dentro de la construcción del orden escolar. Desde esta perspectiva, la autora destaca el protagonismo de niños y niñas en la producción cotidiana del mundo escolar, a través de prácticas de apropiación, resistencia y subversión. En este marco, la resistencia puede ser entendida como una respuesta frente a los mecanismos mediante los cuales la sociedad y la institución escolar limitan el acceso de ciertos niños, particularmente aquellos provenientes de sectores afroamericanos, entre otros, a determinados saberes y experiencias. Asimismo, Rockwell cuestiona el uso de la categoría de fracaso académico para explicar la exclusión escolar, señalando que dicha noción tiende a responsabilizar a los propios niños y niñas por procesos que están atravesados por desigualdades estructurales. Finalmente, la autora propone pensar la resistencia no como una forma de oposición abierta, sino como un proceso a través del cual los niños buscan otorgar sentido a su experiencia escolar.

Por otro lado, Rockwell (2018) sostiene que la renuencia, aun cuando se la reconozca como un fenómeno histórico, ha sido utilizada recurrentemente para explicar el fracaso académico de niños y niñas en situación de exclusión. Frente a ello, la autora propone comprender la resistencia no como una causa del bajo rendimiento, sino como una forma mediante la cual los propios niños buscan interpretar y dotar de sentido a su experiencia escolar. En palabras de la autora:

(...) la resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio (...) La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse. (p.244)

Así pues, podemos pensar, por ejemplo, en el silencio de los niños como una señal de resistencia cuando el contenido escolar no los interpela; o, por el contrario, cuando refuerza una noción del mundo que no se ajusta a sus experiencias. La autora coloca el siguiente ejemplo en el que un docente interroga a un grupo de alumnas en clase.

M: ...aquí [señalando en el libro] un médico naturista está curando con hierbas, ahora ya no se ha seguido el mismo sistema, no, ya cambió. ¿Los médicos ahora curan todavía con hierbas?

As: [silencio.]

M: No (Rockwell, 2018, p. 251)

La autora interpreta este silencio como una señal de resistencia por parte de las alumnas a aceptar lo que el docente implícitamente quiere que confirmen, pues provenían de un pueblo semirural en el que todavía existían prácticas de medicina herbaria. En otras palabras, el silencio es una muestra de resistencia por parte de las niñas frente a este contenido escolar que colisiona con sus propias vivencias. En ese sentido, la noción de resistencia muestra que las niñas y niños pueden resistir a los mecanismos sociales que refuerzan la reproducción social.

En segundo lugar, la apropiación hace referencia a la forma en que las niñas y niños pueden apropiarse de los espacios, tiempos y saberes escolares para crear otros significados. Desde esta perspectiva, en lugar de centrar el análisis en la acción de las instituciones, se pone el énfasis en la actividad de los propios sujetos, en este caso, los niños y niñas. La apropiación es entendida como un proceso transformador, mediante el cual los infantes se involucran en situaciones que les resultan significativas, toman para sí aquello que despierta su interés o les resulta conveniente, lo combinan con saberes previos y lo reelaboran para producir nuevos sentidos (Rockwell, 2018). Esta noción destaca la capacidad de niños y niñas para dotar de significado al conocimiento escolar y para hacer un uso activo y creativo de él.

Finalmente, para Rockwell (2018), la subversión puede entenderse como un proceso que articula acciones que tienen hacia la solidaridad entre niñas y niños y que contrarresta la tendencia hacia la individuación del proceso educativo. El ejemplo máximo de esta categoría es la “toma de palabra” por parte de los niños durante la

clase. Al hacerlo, pareciera que los niños interrumpen el orden previsto, pero la autora señala que no es solo una oposición al orden establecido, sino que se trata de momentos en que los estudiantes “toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan contradicciones, se liberan de señales dadas por los maestros para responder correctamente” (p. 249); y pueden, incluso, sumarse en un diálogo colectivo entre ellos mismos, dejando de lado al maestro. En ese sentido, la subversión es también un proceso social profundamente educativo y constructivo.

Estas tres categorías tienen en común que se tratan de prácticas lúdicas o discursivas que suceden en los intersticios del quehacer cotidiano de las aulas y que también constituyen la experiencia infantil de aprender en la escuela. Y aunque parecen sucesos irrelevantes, la autora propone ubicarlos dentro de procesos más profundos y continuos, pero que dan cuenta de que las niñas y los niños también participan en la co-construcción del mundo social. Sin embargo, también señala que es importante no sobreestimar el poder o la capacidad de agencia de los niños para resistir a la hegemonía adulta y dominante.

En el siguiente capítulo, expongo el despliegue metodológico de este estudio, las limitaciones encontradas durante el trabajo de campo, así como las técnicas y herramientas empleadas para recoger información.

### Capítulo III: Metodología

En el presente capítulo, expongo la metodología que ha guiado esta investigación, la cual es de carácter cualitativo y ha empleado el método etnográfico. Ahora bien, ¿por qué propongo un abordaje etnográfico de este problema de investigación acerca del trabajo infantil? Para Szulc et al. (2009), la perspectiva etnográfica es útil ya que permite prestarle atención a la forma como las comunidades desarrollan esta fase de la vida, “exponer y analizar los problemas de la infancia”, así como restituir su carácter trascendental, incierto y plural. Asimismo, estas autoras señalan que el abordaje a nivel de etnografía fomenta que se releve cada práctica y representación que, en distintos escenarios, forman parte de la infancia, ello también considera, además de las acciones institucionales y de los tutores legales o familiares, a las formas mediante las cuales las niñas y los niños perciben su propia realidad vivida.

Resulta relevante atender a la crítica que estas autoras formulan frente a aquellas posturas que deslegitiman las perspectivas de niñas y niños al reducirlos a meras “creencias” o “fantasías”, negándoles de antemano validez analítica y cuestionando la posibilidad misma de realizar trabajos etnográficos con ellos como interlocutores. Al mismo tiempo, advierten sobre enfoques ingenuos que, en el extremo opuesto, tienden a validar acríticamente los discursos infantiles bajo el supuesto de que niñas y niños “nunca mienten” (Szulc et al., 2009). Frente a estas posiciones, las autoras proponen la necesidad de contextualizar tanto lo que los menores dicen como lo que hacen. En este marco, el método etnográfico y la observación participante permiten incluir a niñas y niños en la investigación, sin reducirlos a una fuente exclusiva de información, sino incorporándolos de manera relacional junto con los diversos actores e instituciones que intervienen en la dinámica social analizada.

En esa línea, esta investigación ha procurado integrar las voces y prácticas de los menores trabajadores, así como de las operadoras y los operadores municipales del PPETI para analizar la manera en que la estructura de una política pública focalizada en la infancia trabajadora y “vulnerable” aterriza en un contexto de desigualdad como Lomas de Carabayllo. En esta tarea, los relatos de las niñas y los niños han tenido el mismo peso que los testimonios de los operadores municipales

del programa. Asimismo, para recoger esas voces y prácticas se han empleado distintas técnicas y herramientas que más adelante detallaré, no sin antes presentar algunas dificultades que surgieron durante el trabajo de campo y el modo en que fueron resueltas.

### 3.1. Algunas limitaciones y reflexiones acerca del trabajo de campo

Había señalado al inicio de este texto que mi interés por investigar sobre trabajo infantil provenía, entre otras cosas, de mi experiencia como voluntaria en un proyecto social con niñas y niños trabajadores en el Mercado Central de Lima. En cierta medida, esta experiencia me había proporcionado un conocimiento previo sobre la realidad de las niñas y los niños trabajadores en Lima, así como cierta familiaridad con el trabajo con la infancia. Creí, entonces, que el trabajo de campo en Lomas de Carabayllo sería como transitar un camino similar a mi experiencia en el Mercado Central de Lima. Aunque era consciente de que me enfrentaba a una realidad social distinta y desde una posición distinta: ya no como voluntaria, sino como investigadora.

Inicié el trabajo de campo en agosto de 2016. Como parte de los preparativos para entrar al campo, me puse en contacto con el coordinador del PPETI, quien amablemente me citó una tarde en la Municipalidad Distrital de Carabayllo para acompañarme al centro de referencia que el programa tenía en Lomas de Carabayllo.

Este centro era el punto de encuentro entre las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo con los operadores municipales del programa en el que se brindaban una serie de servicios educativos.

Después de esa presentación inicial ante la promotora del centro de referencia y las niñas y los niños trabajadores que eran parte de él en la que expliqué los fines de la investigación, dediqué las primeras visitas a aproximarme a ellas y ellos con la finalidad de construir relaciones que me permitieran levantar información de manera respetuosa. Como señala Restrepo (2011), la investigación etnográfica depende, en gran medida, de la construcción de cierta familiaridad.

De ese modo, me acerqué a las niñas y los niños ayudándolos con sus tareas escolares; y a la promotora y el coordinador del programa a través de conversaciones informales que me permitieron comprender el contexto del PPETI y seleccionar información relevante sobre la que más adelante profundizaría. Aun así, me enfrenté a ciertas limitaciones que dificultaron mi acceso a cierta información. La “entrada” en el campo no es un proceso sencillo y está mediado por distintos factores. En las

siguientes líneas reflexiono sobre aquellos factores que, desde mi punto de vista, limitaron el recojo de información como parte del trabajo de campo.

Mi interés inicial fue investigar las prácticas de las niñas y los niños dedicados al reciclaje de basura que pertenecían al programa. De esa manera, como parte de mi estrategia metodológica, había planeado acompañar a las niñas y los niños en sus rutinas de trabajo y observar sus faenas de recolección. Asimismo, buscaba abordar el análisis a partir del estudio de casos. Mi intención era contactar a través del programa cinco unidades familiares en las que haya participación de niñas o niños en el reciclaje de basura. Sin embargo, una vez en el campo, me di cuenta de que recoger esta información no sería tan sencillo por dos razones.

La primera tiene que ver con la identificación de las niñas y los niños que se dedicaban al reciclaje de basura. Si bien el coordinador del programa me brindó acceso a la lista de niñas y niños beneficiarios en la que se identificaba la modalidad de trabajo que desempeñaban, una vez que establecía contacto con las niñas y los niños recicladores, muchos de ellos no reconocían que se dedicaban a esta actividad.

Más adelante, comprendería que si bien el coordinador del programa fue un actor que facilitó mi entrada al campo, probablemente que mi presentación proviniera de una figura de autoridad o la posibilidad de que se me hubiera identificado como parte del personal del programa, condicionó mi acceso a la información con las niñas y los niños. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), la entrada al campo no garantiza el acceso a toda la información necesaria.

La segunda razón está relacionada a la dificultad para acceder a sus espacios de trabajo. Si las niñas y los niños no se reconocían como recicladores, ¿cómo podría acceder a esos espacios? De todas maneras, la reticencia de las niñas y los niños por reconocer que trabajaban en el reciclaje de basura a pesar de que el programa había identificado que desempeñaban esa modalidad de trabajo, implícitamente me estaba dando luces sobre un posible desencuentro entre las miradas de las operadoras y los operadores del programa y de las niñas y los niños. Decidí entonces, encauzar el trabajo de campo y redirigir la mirada ya no a las prácticas de trabajo de las niñas y los niños recicladores, sino a la forma de intervención del programa sobre las niñas y los niños trabajadores.

Finalmente, una tercera razón que limitó el recojo de información guarda relación con la etapa de implementación en la que se encontraba el PPETI. El programa había iniciado operaciones en el año 2013. Durante ese primer año,

convocó a un equipo de operadores/as municipales conformado por el coordinador del programa, promotoras/es sociales, docentes, psicólogas/os y voluntarias/os. No obstante, cuando se realizó esta investigación, el programa tenía aproximadamente tres años de implementación y había ido perdiendo recursos financieros, humanos y técnicos, por lo que el equipo de operadores/as municipales en Lomas de Carabayllo se había reducido y estaba conformado solo por el coordinador y una promotora social, que, a su vez, cumplía el rol de docente. Esto limitó la cantidad de informantes que cumplieran estos roles a los cuales podía acceder.

Cabe señalar que, debido a las limitaciones anteriormente mencionadas, esta investigación se ha nutrido y complementado con la revisión de fuentes institucionales y normativas sobre el trabajo infantil y, en ese sentido, constituye un acercamiento a la forma de intervención del programa en Lomas de Carabayllo.

### 3.2. Técnicas y herramientas de recojo de información

Las técnicas y herramientas de recojo de información contempladas en esta investigación tuvieron por finalidad recoger los sentidos y prácticas tanto de las operadoras y los operadores municipales como de las niñas y niños trabajadores que asistían regularmente al programa respecto a la forma de intervención del PPETI. Las técnicas y herramientas originalmente planteadas se fueron reformulando en el camino por las razones anteriormente señaladas y finalmente se aplicaron cuatro técnicas, que presento a continuación.

#### 3.2.1. Revisión de documentos institucionales.

El objetivo de la revisión de documentos institucionales consistió en conocer las visiones oficiales del programa sobre el trabajo infantil y la infancia empleando el análisis de discurso. En otras palabras, analizar qué ideas de trabajo infantil e infancia subyacen en diversos documentos que orientan el trabajo y la intervención del PPETI sobre las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo. Para ello, revisé instrumentos normativos en los que se enmarca el programa, como la ENPETI 2012-2021 y la Ordenanza Municipal N.º 250-2011-A/MDC, a través de la cual se impulsó la creación del programa. De igual modo, consulté un informe elaborado por la Municipalidad Distrital de Carabayllo que sistematizaba el primer año de la experiencia del programa, titulado: *“Programa Municipal de Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil. Una experiencia replicable”*. También, tuve acceso a un informe

técnico elaborado por la Subgerencia de la Mujer, Demuna, Omaped y Adulto Mayor de la Municipalidad Distrital de Carabayllo en los que se explicita la metodología de intervención del programa en tres niveles: la intervención con niñas y niños, la intervención con las familias y la intervención con instituciones de la sociedad civil y el Estado.

Asimismo, revisé materiales pedagógicos producidos por la ONG Centro de Estudios Peruanos y Publicaciones (CESIP), institución que proveía asistencia técnica al programa. Entre ellos, una guía metodológica educativa que era utilizada por la promotora durante las sesiones con las niñas y los niños en el centro de referencia. Se trata de un cuaderno de ejercicios "*Me conozco, me quiero, me cuido*". Me pareció importante volcar la mirada a este material porque también contiene una mirada institucional sobre la infancia y el trabajo infantil.

De manera complementaria, he revisado documentos normativos de alcance nacional e internacional en los que se sustenta la ENPETI 2012-2021 y, por ende, el programa. Estos instrumentos son la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, el Convenio de la OIT sobre la edad mínima (Convenio 138) y la Recomendación núm. 146, el Convenio de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil (Convenio 182), el Código de los Niños y Adolescentes, y el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021.

En suma, la he procurado realizar una revisión de documentos provenientes de distintas instituciones involucradas directa e indirectamente en la intervención del programa: la Municipalidad Distrital de Carabayllo, la ONG CESIP y la normativa elaborada por instituciones nacionales e internacionales sobre trabajo infantil y derechos de la infancia.

### 3.2.2. Entrevistas semiestructuradas a operadores municipales del PPETI.

El equipo de operadores municipales del programa estaba conformado por el coordinador, un/a docente en cada zona de intervención (El Progreso y Lomas de Carabayllo) y promotores/as sociales. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a dos operadores/as municipales del programa para conocer la forma de intervención del PPETI y los sentidos sobre el trabajo infantil y la infancia trabajadora con la que se aproximaban a las niñas y niños participantes de este programa. Además de las entrevistas, también tuve la oportunidad de tener conversaciones informales con estos informantes a lo largo de mi estancia en el centro de referencia,

sobre todo al finalizar la jornada diaria y una vez que las niñas y niños abandonaban las instalaciones.

### 3.2.3. Grupo focal con niñas y niños.

En el caso de las niñas y niños, opté por el uso de técnicas participativas tomando en cuenta que la aplicación de una entrevista con una gran cantidad de preguntas podía llegar a saturarlos y perder efectividad en el camino. Por ello, para estos actores trabajé un grupo focal con siete niñas y niños en el que incluí la herramienta participativa denominada “Día típico”, tomada de Ames et al. (2010), la cual tiene como objetivo conocer las percepciones de niñas y niños acerca de sus actividades cotidianas. En ese sentido, elegí esta herramienta porque me interesaba conocer cómo el trabajo y el programa se ubicaban en el cotidiano de las niñas y niños a partir de la reconstrucción gráfica de su jornada diaria. Para ello, las niñas y niños participantes dibujaron las actividades que realizaban desde el inicio del día hasta el final del mismo. Luego, discutieron en torno a algunas preguntas guía orientadas a conocer con quienes realizaban las actividades, cómo se sentían mientras las realizaban, cuáles identificaban como las más importantes, y si recibían o no algún pago o propina por realizarlas. El objetivo era conocer, desde su mirada, cómo el trabajo y el programa se instalaban en sus vidas cotidianas.

### 3.2.4. Observación participante.

Esta técnica sirvió para profundizar y comparar el discurso de los actores con su ejecución en la práctica. Para ello, se realizó observación in situ privilegiando espacios de interés etnográfico o “settings”, tales como:

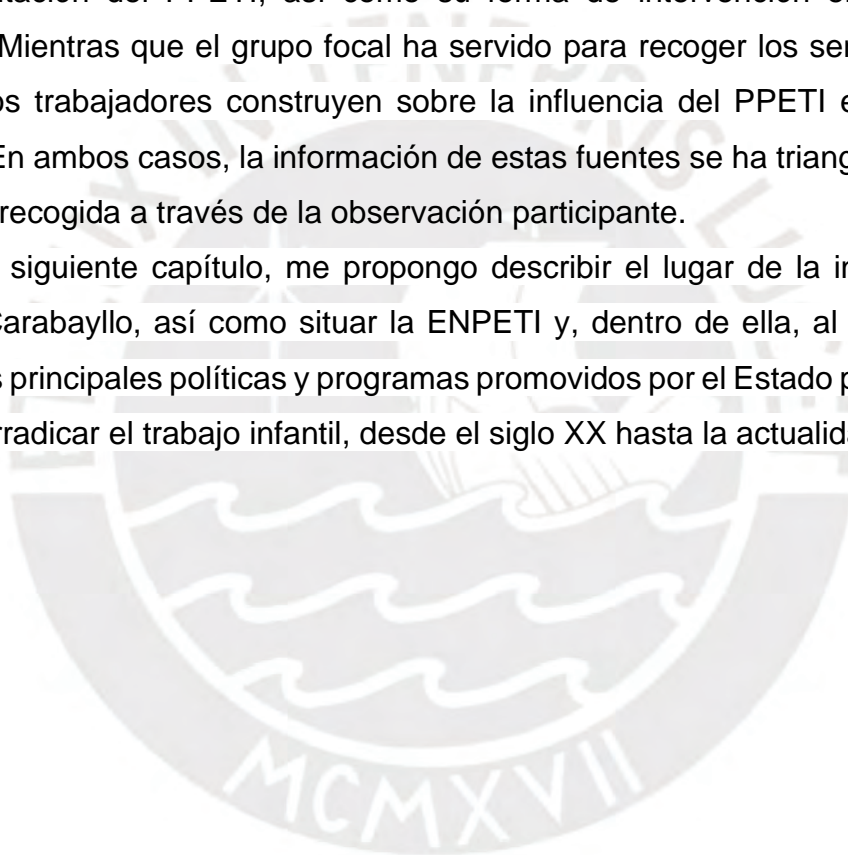
- a) Actividades de reforzamiento escolar llevadas a cabo en el centro de referencia de Lomas de Carabayllo.
- b) Actividades de esparcimiento y recreación promovidas por el programa.
- c) Taller de pautas de crianza dirigido a padres/madres de familia.

La observación en todos estos casos me ha sido útil en tanto me ha permitido conocer otros datos de interés para la investigación como las dinámicas de interacción entre las niñas y niños trabajadores y operadores/as municipales durante las actividades cotidianas que desarrollaba el programa. Todas las observaciones fueron registradas en un diario de campo. Debo señalar que, durante el proceso de

investigación, la observación participante cobró vital importancia. La posibilidad que nos brinda la etnografía de “estar ahí”, de ser testigo y de prestar atención a aquello que pasa desapercibido me pareció sumamente importante. En tal sentido, considero que esta última técnica ha nutrido y complementado los hallazgos obtenidos de las otras técnicas empleadas, sobre todo porque, como señalé anteriormente, fue difícil identificar a las niñas y niños recicladores durante el trabajo de campo.

De esta manera, la revisión de fuentes institucionales, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con operadores/as municipales del programa han dado cuenta de los sentidos de infancia y trabajo infantil que orientan la implementación del PPETI, así como su forma de intervención en Lomas de Carabaylo. Mientras que el grupo focal ha servido para recoger los sentidos de las niñas y niños trabajadores construyen sobre la influencia del PPETI en sus vidas cotidianas. En ambos casos, la información de estas fuentes se ha triangulado con la información recogida a través de la observación participante.

En el siguiente capítulo, me propongo describir el lugar de la investigación: Lomas de Carabaylo, así como situar la ENPETI y, dentro de ella, al PPETI en el marco de las principales políticas y programas promovidos por el Estado peruano para prevenir y erradicar el trabajo infantil, desde el siglo XX hasta la actualidad.



## Capítulo IV: El Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) situado en el contexto de Lomas de Carabayllo

En este capítulo se presenta el contexto territorial en el que se desarrolló la investigación, así como la ubicación de la ENPETI dentro del conjunto de políticas públicas orientadas a la erradicación del trabajo infantil y a la atención de la infancia trabajadora en el Perú. La ENPETI constituyó una política pública que articuló tres proyectos dirigidos a la erradicación del trabajo infantil en diferentes regiones del país, implementados por diversos actores, entre ellos organizaciones no gubernamentales, gobiernos regionales y gobiernos locales. Uno de estos proyectos fue el PPETI, impulsado desde 2013 por la Municipalidad Distrital de Carabayllo, el cual se consolidó como una experiencia exitosa de intervención frente al trabajo infantil en un contexto urbano. En este marco, la selección de Lomas de Carabayllo como escenario de estudio respondió a varios criterios: la presencia significativa de trabajo infantil en la zona, la coexistencia de diversas modalidades de trabajo infantil, incluido el trabajo infantil peligroso, y su condición de territorio de intervención del PPETI.

### 4.1. El lugar antropológico: Lomas de Carabayllo

Carabayllo, el distrito más antiguo de Lima Norte, se asienta sobre ambas márgenes de la parte media baja del río Chillón (Ramírez, 2007). De ahí que haya sido territorio para la conformación de grandes haciendas durante la época colonial. Después de la instauración de la independencia, la vida política, social y económica en el valle de Carabayllo siguió girando alrededor del trabajo agrícola al interior de las haciendas, cuya propiedad permaneció en manos de los mismos dueños. Más tarde, con la reforma agraria, las haciendas del valle pasaron a convertirse en cooperativas agrarias y se inició el cambio de propiedad de las tierras agrícolas. Sin embargo, luego devino un proceso de división de parcelas para cultivar y los socios de pronto se volvieron propietarios de sus lotes. Dicha posición por la lotización de las tierras agrícolas marcó la progresiva desaparición de las empresas cooperativas (Quispe y Túcunan, 2002).

Hacia finales de los años sesenta, las olas migratorias provocadas a raíz de la reforma agraria y la expulsión de la población de los distritos de Lima Centro hacia la periferia provocaron la progresiva ocupación de las quebradas del río Chillón bajo la modalidad de “invasiones”, que luego fueron adquiriendo legalidad (Municipalidad de

Carabayllo, 2014). Esto dio inicio al paulatino crecimiento urbano de Carabayllo y otros distritos aledaños. Más adelante, en 1972, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, se inició el asfaltado de la carretera Lima-Canta. Esta obra de infraestructura vial propició la ocupación de terrenos alrededor de lo que hoy en día se conoce como la avenida Túpac Amaru. A la par, surgieron una serie de empresas inmobiliarias que iniciaron un proceso de urbanización un tanto más ordenado. Sin embargo, no es sino hasta los años ochenta que ocurre un crecimiento acelerado en la periferia de Lima a raíz de las migraciones internas provocadas por el conflicto armado interno. En este periodo, se inicia la ocupación de la zona de Lomas de Carabayllo, ubicada al noreste del distrito, con la instalación de un relleno sanitario que atrajo a un sector de la población dedicada a la recolección de residuos y a la crianza de ganado porcino (Quispe y Tácuñan, 2002). Actualmente, esta zona del distrito continúa un proceso urbanizador incesante (Ramírez, 2007).

De acuerdo con el mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018, Carabayllo ocupa el noveno lugar entre los distritos más pobres de Lima (INEI, 2020). Asimismo, según el Plan de Desarrollo Local Concertado al 2021 (Municipalidad de Carabayllo, 2021), el distrito se encuentra dividido en cinco zonas, cada una de ellas cuenta con características propias: San Pedro, Lomas de Carabayllo, Urbanizaciones, El Progreso, así como Zona Agrícola. El PPETI interviene en las dos zonas con mayor presencia de trabajo infantil: El Progreso y Lomas de Carabayllo. La primera de ellas es una gran zona urbana y comercial ubicada en las cercanías de la avenida Túpac Amaru. Por otro lado, Lomas de Carabayllo se encuentra ubicada exactamente en el km 34 de la vía principal denominada Panamericana Norte. Si bien, forma parte, a nivel de territorio, del mencionado distrito, está alejada del resto de sus lugares urbanos, lo que influye en que no tenga facilidades en la disposición de los servicios mínimos que requiere, los cuales presta la gobernación municipal, así como cada institución del gobierno central que se encuentre en el territorio de este municipio (Municipalidad de Carabayllo, 2014). En dicho sector, el 38 % del territorio ocupado corresponde a asentamientos humanos, seguido por urbanizaciones que representan el 14 %, mientras que los centros poblados, áreas agropecuarias, programas de vivienda y proyectos integrales concentran una proporción menor, equivalente al 2 % (Municipalidad de Carabayllo, 2021).

Un estudio realizado por el CESIP (2014) encontró que las labores fundamentales donde se desempeñan la infancia y la adolescencia del distrito es el

comercio ambulatorio, sobre todo en las zonas Progreso (44%) y Urbanizaciones (31%). Casi siempre, ofertan mercadería del tipo golosinería, frutería, bebidas refrescantes y chupetes de hielo (marcianos), durante el primer trimestre del año. Estas actividades las realizan alrededor de las calles donde circulan muchas personas, así como dentro de mercados. En Urbanizaciones, también resalta el comercio un kiosko o lugar fijo (38%), labor realizada sobre todo en un mercado. Por otro lado, aquellos que ejecutan labores en el sector agrícola están ubicados exactamente en la Zona Agrícola (41 %). Aquí, se identificó que son principalmente los adolescentes hombres quienes laboran sembrando y cosechando, criando aves, ganados y más. Finalmente, reciclar desechos figura dentro de las actividades destacadas en Lomas, con un 38%, lugar cuya ubicación cercana al relleno sanitario Zapallal<sup>2</sup>, posee extensos almacenes clandestinos de reciclaje, que han propiciado la aparición de una serie de actividades vinculadas. Entre ellas, la recolección y la transformación de materiales.

Cavagnoud (2011) recogió que:

(...) la participación económica de los adolescentes [varones y mujeres] en las diferentes actividades ligadas al proceso de reciclaje de desechos (recolección, clasificación y venta) presenta modalidades diversas de acuerdo con su participación —o no— en el funcionamiento de un almacén clandestino. (p.116)

De este modo, el autor identifica cuatro modalidades de participación laboral: trabajo independiente, trabajo semidependiente, trabajo dependiente y trabajo familiar no remunerado. En la primera modalidad, los y las adolescentes recolectan materiales reciclables con el propósito de venderlos —de manera individual o junto a familiares— a propietarios de depósitos informales. El trabajo semidependiente se presenta cuando, principalmente varones adolescentes, solicitan acompañar a los conductores de camiones recolectores para recuperar materiales reutilizables en distintos puntos de Lima norte. En cuanto al trabajo dependiente, este se desarrolla cuando los y las adolescentes laboran directamente para los dueños de depósitos ilegales, participando en tareas como la descarga, clasificación, limpieza y empaquetado de los materiales reciclados, recibiendo una remuneración diaria que oscila entre los S/

---

<sup>2</sup> Este relleno sanitario está bajo la administración, desde los ochentas, de Relima, con la aprobación de la municipalidad de Carabaylo, pero, desde varios años atrás, esta zona ya era el destino final de los desechos recogidos por el servicio de limpieza del distrito.

10 y S/ 15. Finalmente, el trabajo familiar no remunerado tiene lugar en el marco de microemprendimientos familiares, donde los y las adolescentes se encargan de limpiar y seleccionar los materiales adquiridos por sus tutores o familiares a los camiones recolectores de basura, así como, en menor medida, aquellos que ellos mismos recolectan en las inmediaciones de sus viviendas, las cuales funcionan también como espacios de almacenamiento. Aunque el autor centra su análisis en la participación adolescente en el reciclaje en Lomas de Carabayllo, su estudio resulta pertinente para reflexionar sobre las posibles formas en que niñas y niños de la zona también se involucran en estas actividades.

Me parece importante detenerme en este punto para volver al concepto de vulnerabilidad abordado en el marco teórico de esta investigación. Un estudio realizado por Durand y Metzger (2009) relaciona este concepto con los flujos de residuos sólidos. Los autores señalan que, desde un enfoque territorial, “los flujos de residuos corresponden a transferencias de riesgo y de vulnerabilidad entre territorios y entre poblaciones” (p. 636). Entre los riesgos asociados a los residuos sólidos se pueden mencionar el riesgo sanitario y ambiental, el riesgo morfológico y el riesgo socioeconómico. Estos riesgos, según los autores, son transferidos desde espacios generadores de vulnerabilidad a espacios receptores de vulnerabilidad. En el caso de Lima, los espacios generadores de vulnerabilidad son los distritos de la denominada “Lima moderna”, cuya población tiene un comportamiento de consumo masivo y, por lo tanto, es generadora de una gran cantidad de residuos sólidos. Sin embargo, estos distritos no constituyen un espacio vulnerable por la eficacia de los servicios municipales de limpieza que evitan estos riesgos. Paradójicamente, estos residuos son evacuados, tratados y almacenados en los distritos de la periferia de la ciudad, hacia barrios pobres como Lomas de Carabayllo, los cuales tienen poco acceso a los servicios públicos urbanos, principalmente a la colecta de residuos municipales. Este estudio encontró que la parte norte de Lima recibe la mayoría de los residuos municipales, mientras el sur y el este reciben sobre todo escombros. Me parece interesante rescatar este análisis, pues da cuenta de la reproducción de desigualdades socioambientales en la gestión de residuos en Lima que impacta sobre el territorio y la población de Lomas de Carabayllo.

#### 4.2. Las políticas dirigidas a la infancia trabajadora y a erradicar el trabajo infantil en Perú

De acuerdo con Alarcón et al. (2014), la primera norma nacional de regulación del trabajo infantil en Perú fue la Ley 2851, "*Ley del Trabajo de los Niños y Mujeres*", promulgada en noviembre de 1918, en el marco del desarrollo de la legislación laboral. Esta ley prohibía el trabajo infantil antes de los 14. Sin embargo, permitía a quienes superaban los 12 que pudieran laborar, si leían, escribían y contaban bien. También, les exigían exhibir una certificación médica que diera de de que sus aptitudes físicas eran buenas. Además, excluía del terreno aplicable a toda empresa familiar, a las labores de la casa y a las agrícolas. Por otro lado, otorgaba privilegios extras a los infantes, tales como jornadas diarias y semanales menores en horas, de 6 y 36, si ellos tenían menos de 14 años; y 8 y 45, si tenían entre 14 y 18; así como un par de horas seguidas para descansar a las 12 m.; mayores indemnizaciones si sufrían accidentes laborales (estas alcanzaban el 25%), como también les permitían laborar sentados (Neves, 2013). Esta ley es promulgada un año antes de la primera norma de carácter internacional sobre trabajo infantil: el Convenio N.º 5 de la OIT y de la oficialización de la jornada de ocho horas de trabajo en Perú. En otras palabras, el Estado peruano reconoció a mujeres y menores entre 14 y 18 años el derecho a la jornada de ocho horas un año antes de su reconocimiento masivo a la clase obrera peruana, en 1919.

Posteriormente, entre 1919 y 1965 fueron admitidos 17 convenios laborales en el ámbito internacional, diez de ellos sobre trabajo infantil. De todos ellos, los más importantes versan sobre la fijación de una edad mínima de admisión al empleo y las restricciones a las actividades de mayor riesgo, consideradas las peores formas de trabajo infantil. Cabe señalar que no hay un consenso respecto a la edad mínima entre el ordenamiento internacional y nacional. Mientras que la OIT unificó, en 1973, dicha edad en 15 años para países desarrollados y hasta 14 años para países en vías de desarrollo, el Código de Menores, aprobado en 1962, determinó edades diversas en los distintos sectores de la actividad económica peruana. Esta regulación diversa se ha mantenido hasta la actualidad en el ordenamiento nacional. Para Neves (2013), de la lectura conjunta de estas normas fluye, en lo inmediato, que debe suprimirse el trabajo infantil en las labores más perjudiciales o en sus peores formas, y, en lo mediato, debe elevarse progresivamente la edad de admisión, hasta llegar a los 18 años, en que quedará abolido todo trabajo infantil.

Como he señalado en capítulos anteriores, en la década del noventa se inició un interés particular por la infancia. Este debate entre organismos estatales, no gubernamentales, activistas y académicos estuvo fuertemente influido por el contexto sociopolítico internacional. De ese modo, la discusión no solo abarcaba las diferentes concepciones sobre la niñez, sino también las políticas e intervenciones para solucionar las problemáticas que la afectaban (Eberhardt, 2006). En este contexto, la discusión sobre el trabajo infantil traspasa el marco legal y se empieza a concebir como un problema social más complejo desde la sociedad civil y algunos sectores del Estado.

En este contexto, el Perú suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1990 y, dos años después, promulgó el Código de los Niños y Adolescentes. En el plano institucional, la creación en 1996 del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (PROMUDEH) —actualmente Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP)— marcó un hito en la articulación de políticas orientadas a la protección de la infancia. A nivel local, surgieron los Comités Municipales por los Derechos del Niño y del Adolescente (COMUDENA), instancias que hoy forman parte de las Defensorías Municipales del Niño, Niña y Adolescente y que tienen presencia en la mayoría de los municipios del país. Asimismo, durante esta década se impulsaron esfuerzos orientados a la producción y el seguimiento de información cuantitativa y cualitativa destinada a dimensionar el fenómeno del trabajo infantil, principalmente a través de la Encuesta Nacional de Hogares (Guerrero, 2016).

Por otro lado, en 1993, el Estado impulsó el Programa Educadores de la Calle<sup>3</sup>, el cual, al poco tiempo de iniciarse, redefine su acción bajo el enfoque de prevención y erradicación del trabajo infantil. Este servicio cuenta en la actualidad con 58 centros de referencia distribuidos en 21 regiones a nivel nacional (MIMP, 2021). Más adelante, en 1995, se conforma la Red por un Futuro sin Trabajo Infantil; en 1996, se establece en el país el Programa Internacional de Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la OIT; y en 1997, se activa la Marcha Global Contra el Trabajo Infantil (Alarcón et al., 2014).

En la siguiente década, las políticas e institucionalidad prosiguen, esta vez desde el enfoque de protección. Así, se formulan los Planes Nacionales de Acción

---

<sup>3</sup> Este programa fue relanzado en el 2012 como Programa Nacional Yachay y pasó a estar a cargo del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP).

por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA), de carácter multisectorial, con objetivos, resultados y metas, según ciclo de vida (Guerrero, 2016; UNICEF, 2019). El primero fue aprobado en 2002. En ese mismo año, Perú ratifica los convenios 138 y 182 de la OIT, sobre la edad mínima y las peores formas de trabajo infantil, respectivamente. En 2003, se crea el Comité Directivo Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (CPETI), instancia de coordinación multisectorial de instituciones públicas y privadas sin fines de lucro que trabajan actividades a favor de la prevención y erradicación del trabajo infantil. De manera progresiva, se fueron creando sus comités directivos regionales (CDRPETI). Actualmente, existen 23 comités y el último fue constituido en 2010 (MTPE, 2012).

En 2004, se aprobó el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2005-2010, el cual reconoció al CPETI como la instancia principal encargada de coordinar su implementación. Este plan favoreció la articulación del debate y de las acciones desarrolladas por diversas entidades del ámbito público y privado, tanto a nivel nacional como internacional, y permitió integrar distintas iniciativas impulsadas por la sociedad civil y el Estado orientadas a la prevención y erradicación del trabajo infantil, que hasta ese momento se encontraban dispersas y poco coordinadas (MTPE, 2012). Por otro lado, el plan consideró la producción de sistemas de información estadística sobre el trabajo infantil. En esa línea, en 2007, el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y el Instituto Nacional de Estadística e Informática, lanzaron la primera encuesta especializada de trabajo infantil, la cual tuvo una segunda versión en el año 2015. Como señala Guerrero (2016), estos sucesos se dan durante cambios políticos en la sociedad, desde el 2000, luego de enfrentar una crisis de nivel político producto del gobierno de Fujimori.

Entre 2006 y 2012, surgen programas sociales focalizados y dirigidos a la infancia y adolescencia, entre ellos: i) Juntos: programa de transferencias monetarias condicionadas a familias en situación de pobreza con niños menores de 18 años, ii) Cuna Más, antes Wawa Wasi, un servicio de cuidado integral de niñas y niños menores de 3 años, y iii) Qali Warma, programa de alimentación escolar, todos a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (UNICEF, 2019). Estos dos últimos iniciaron en el contexto del gobierno de Ollanta Humala. Bajo su enfoque de “inclusión social”, la infancia se constituyó en una población de atención prioritaria.

En ese sentido, el contexto político nacional, sumado al contexto internacional –en el que la OIT jugó un papel fundamental a través de su intervención e incidencia

para lograr que los países asuman los compromisos en materia de eliminación del trabajo infantil– influyeron en la aprobación de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021. El objetivo fue otorgar una dimensión más operativa con respecto a las anteriores políticas sobre este tema, las cuales habían tenido resultados muy limitados (Guerrero, 2016). No obstante, Martínez (2020), encuentra que existió un elemento significativamente instrumental en la instalación de esta política en la agenda pública, pues se vio fuertemente influenciada por la implementación del Tratado de Libre Comercio Perú - Estados Unidos, el cual contempla la eliminación del trabajo infantil.

Como parte de la ENPETI, se ejecutaron tres proyectos piloto que pretendían validar intervenciones intersectoriales, regionales y municipales para luego ser escaladas: el Proyecto Semilla, en Huancavelica, Pasco y Junín; el Proyecto Huánuco; y el PETTI, en Carabayllo. Los actores involucrados en estos proyectos fueron el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, ONGs y los gobiernos regionales y locales correspondientes a los ámbitos de intervención de los tres proyectos. En ese marco, la ENPETI se configuró como una de las políticas públicas más ambiciosas orientadas a la prevención y erradicación del trabajo infantil en el país. No obstante, en términos de resultados, la gestión del gobierno de Humala presentó escasas variaciones en comparación con periodos anteriores, dado que la constante reformulación y ajuste de políticas y programas constituyó un rasgo central de su administración (Guerrero, 2016).

Esta reconstrucción de las principales políticas sociales y públicas orientadas a la infancia trabajadora da cuenta que la preocupación por el trabajo infantil no es reciente. Sin embargo, como señala un estudio de UNICEF (2009, citado por Martínez, 2020), entre 1990 y 2000, la intervención estatal se refirió “al tema de la niñez y adolescencia, básicamente relacionado con la desnutrición, vacunación, mortalidad infantil, educación, la seguridad ciudadana y el pandillaje”. Por lo que el trabajo infantil, si bien fue objeto de preocupación, ocupó un lugar marginal respecto a otras políticas públicas vinculadas a la infancia consideradas prioritarias. En ese sentido, las tres acciones más importantes emprendidas por el Estado peruano en materia de trabajo infantil han sido la creación del CPETI, en 2003; la formulación del Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2005-2010; y la

ENPETI, en 2012. A continuación, paso a presentar esta estrategia nacional, sus objetivos y los proyectos que integró.

#### 4.3. La Estrategia Nacional de Prevención del Trabajo Infantil 2012-2021

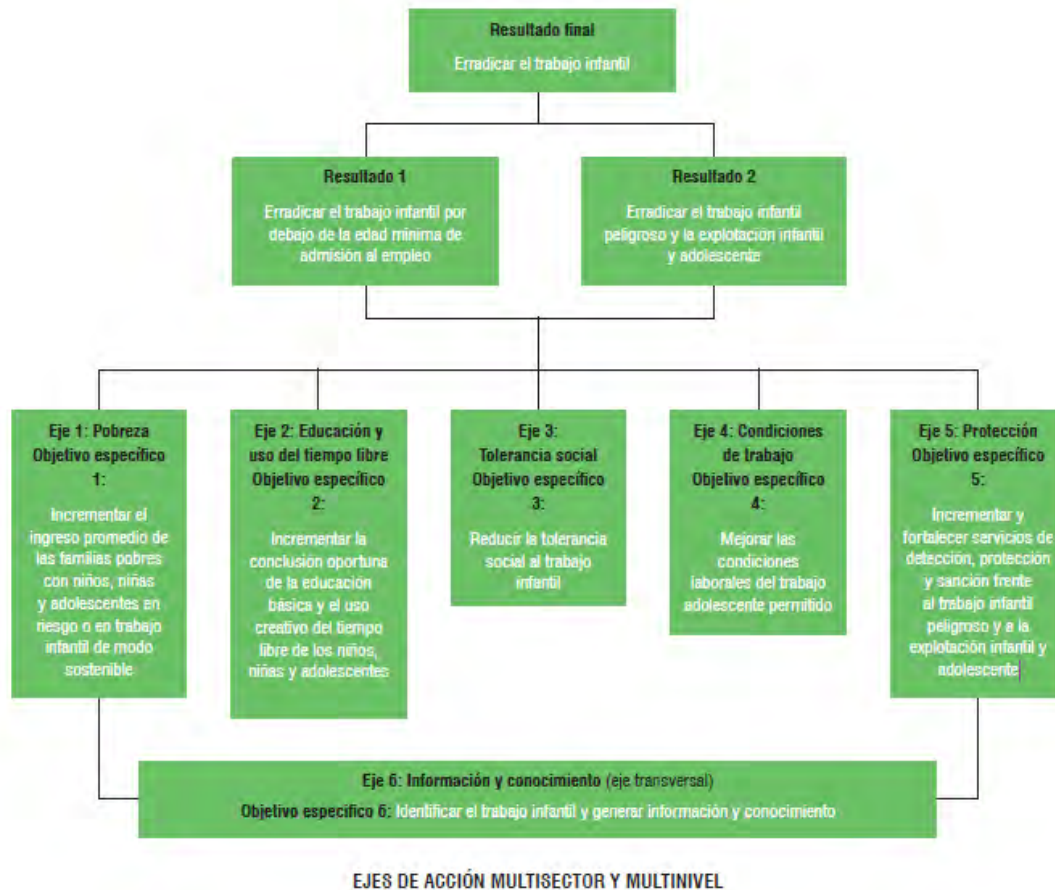
Como he anotado anteriormente, la ENPETI ha sido una de las principales políticas en materia de prevenir y erradicar las labores económicas infantiles en el país. Se acordó en septiembre de 2012 y su diseño siguió la lógica de gestión por resultados; es decir, se priorizaron tres intervenciones de demostrada efectividad, con metas e indicadores conectados al presupuesto público (UNICEF, 2019). El ente rector de su implementación fue el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y su implementación se dio de manera progresiva en cuatro etapas. La primera consistió en la ejecución de tres intervenciones piloto (2012-2015); la segunda etapa, en el diseño de programas presupuestales (2016-2018); la tercera etapa, en el seguimiento a la implementación (2019-2020); y la cuarta etapa, en la sistematización y evaluación de la experiencia (2021) (Romero, 2019).

La estrategia considera cinco factores asociados al trabajo infantil: (i) la pobreza de cada familia, (ii) el déficit del sistema de educación y (iii) la tolerancia social, así como elementos que, desde el planteamiento de esta política pública, empeoran la dificultad y no ayudan a que el Estado ejecute actividades con eficiencia, por ejemplo, (iv) la frágil cobertura de actividades para fiscalizar las normas sociolaborales y de seguridad y salud en el trabajo; y (v) la inexistencia o escasez de servicios para proteger a niñas y niños. Estos factores dan lugar a seis ejes de intervención, de los cuales se despliegan a su vez cinco objetivos específicos:

- I. Incrementar el ingreso promedio de las familias pobres con niños, niñas y adolescentes en riesgo o en trabajo infantil de modo sostenible.
- II. Incrementar la conclusión oportuna de la educación básica y el uso creativo del tiempo libre de los niños, niñas y adolescentes.
- III. Reducir la tolerancia social al trabajo infantil.
- IV. Mejorar las condiciones laborales del trabajo adolescente permitido.
- V. Incrementar y fortalecer servicios de detección, protección y sanción frente al trabajo infantil peligroso y a la explotación infantil y adolescente.

Estos objetivos conducen a dos resultados esperados: (i) erradicar el trabajo infantil por debajo de la edad mínima de admisión al empleo y (ii) erradicar el trabajo infantil peligroso y la explotación infantil y adolescente (MTPE, 2012). Para una mejor comprensión, he creído conveniente presentarlos de manera gráfica.

Figura 1.  
Ejes de la ENPETI 2016-2021



Fuente: Estrategia Nacional ENPETI 2016-2021.

Como se observa, la estrategia adopta un enfoque multidimensional y plantea un modelo de intervención orientado a abordar las diversas causas del trabajo infantil, entre ellas las de carácter económico, educativo y cultural, así como aquellas relacionadas con las condiciones laborales, la protección y la producción de conocimiento. En este marco, la hipótesis de acción se operacionaliza mediante seis ejes de intervención destinados a alcanzar cinco objetivos específicos. No obstante, Guerrero (2016) advierte que la política presenta un proceso de desarticulación interna entre dichos ejes, en tanto combina dos orientaciones que resultan

tensionantes: por un lado, prioriza la protección y, por otro, promueve la erradicación del trabajo infantil. Esta dualidad conduce a que las acciones se implementen de manera fragmentada en los territorios, funcionando como políticas “independientes” dentro de las comunidades.

Asimismo, otros actores involucrados en esta política pública, además del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, son el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social, el Ministerio de Educación, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, el Ministerio de Agricultura y los gobiernos regionales y locales en sus respectivos niveles de competencias (MTPE, 2012). En línea con lo señalado anteriormente por Guerrero (2016), mientras que el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo controla, mediante su sistema de inspecciones, que los menores no ejecuten labores de un nivel de peligro alto, previene que se incorporen a labores económicas antes de tener los años mínimos y promueve que, si se emplea a adolescentes, esto se de bajo requisitos óptimos, en tanto, otros ministerios involucrados deben encargarse del ofrecimiento de un servicio de salud, un servicio de educación, un servicio de recreación, entre otros, para dar garantía o restituir cada derecho de los menores. En ese sentido, es posible indicar que no ha habido una articulación entre los distintos actores involucrados en la implementación de esta política pública.

Como mencioné anteriormente, esta estrategia incorporó tres programas piloto que ofrecían modelos de intervención frente a distintas realidades para abordar de manera diferenciada el trabajo infantil en contextos urbanos y rurales (MTPE, 2012). Por un lado, el Proyecto Semilla, ejecutado por organizaciones de la sociedad civil, implementó estrategias de educación, generación de ingresos y sensibilización en comunidades indígenas y campesinas de Junín, Pasco y Huancavelica. Por otro lado, el Proyecto Huánuco, buscaba validar una intervención intersectorial en zonas rurales con la participación de tres ministerios. Finalmente, el Proyecto Carabayllo, también denominado Programa de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, buscaba generar una estrategia para zonas urbanas y fue implementado por la Municipalidad Distrital de Carabayllo, en Lima (Cabrera y Hidalgo, 2015). Cabe señalar que, en la actualidad, estos proyectos ya no se están ejecutando y que la estrategia finalizó en el 2021.

En las siguientes líneas, describo cada uno de estos proyectos. Cabe señalar que gran parte de la información obtenida proviene de documentos elaborados por

organizaciones de la sociedad civil que trabajan la temática de trabajo infantil en el país, como el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (Desco) y el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP).

#### 4.3.1. El proyecto Semilla.

El proyecto Semilla fue implementado por la fundación Desarrollo y Autogestión (DyA), el Centro de Estudios y Promoción y Desarrollo (Desco) y World Learning desde el 2012 al 2015. Fue financiado por el Departamento de Trabajo del gobierno de Estados Unidos y contó con un presupuesto de US \$13 millones (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Se trata de un proyecto de tipo mixto que combina componentes protectores como habilitadores. Por un lado, protector porque uno de sus objetivos fue reducir el trabajo infantil peligroso en grupos vulnerables de tres de los departamentos más pobres de país: Pasco, Junín y Huancavelica (INEI, 2022). Para ello, utilizó un tipo de focalización geográfica. Por otro lado, también se trató de un proyecto habilitador porque mediante la intervención en producción agrícola, reforzó las capacidades de los pequeños productores para que sustituyan la mano de obra infantil mediante mejoras tecnológicas y asistencia técnica. De este modo, los pequeños productores aumentaron sus posibilidades de aprovechar las oportunidades económicas del mercado agrícola.

En ese sentido, se propuso un plan integrado que articulaba 5 lineamientos que buscaban atender los motivos de las labores económicas infantiles y las consecuencias de las mismas: (i) dar aportes a la creación de políticas públicas; (ii) lograr una mejora en la producción de cada familia del campo y nativa con el fin de aminorar demandas de labores realizadas por niños, niñas y adolescentes; (iii) ratificar planes que atiendan la problemática educativa; (iv) concientizar a los familiares; e (v) fomentar toda investigación primordial que permita comprender esta problemática (Huber, 2014). Al 2015, este proyecto benefició a 6,627 niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil, rezago escolar y exclusión educativa (Egúsqüiza y Félix, 2021).

La estrategia se estructuró en torno a cinco líneas de acción principales: (i) la promoción de una producción agrícola libre de trabajo infantil en cuatro cadenas productivas —palta, café, espárrago y cacao— mediante asistencia técnica y apoyo a la comercialización de asociaciones y cooperativas; (ii) el desarrollo de un modelo de gestión municipal orientado a que los gobiernos locales identifiquen y reduzcan

casos de trabajo infantil peligroso en negocios locales y empresas de transporte público; (iii) la implementación de un programa de nivelación del rezago educativo dirigido a niñas, niños y adolescentes con trayectorias escolares interrumpidas, que habían repetido grados o abandonado la escuela, a través de una malla curricular contextualizada y una metodología acelerada; (iv) un programa de reconversión laboral para adolescentes del ámbito rural, orientado a ampliar las oportunidades de formación y capacitación con miras al empleo o al emprendimiento, con el objetivo de alejarlos de actividades laborales de alto riesgo, incluidas las peores formas de trabajo infantil; y (v) un programa de secundaria tutorial, concebido como un modelo educativo semipresencial, contextualizado y personalizado, destinado a mejorar el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de la educación secundaria de estudiantes de comunidades rurales dispersas donde no existían instituciones educativas cercanas (Desarrollo y Autogestión, s. f.).

Como mencioné en el primer capítulo, en el área andina, las niñas y los niños tienen una participación precoz en las tareas productivas y domésticas de sus familias. Esta incorporación se va dando de forma progresiva, según sus habilidades, y tiene un carácter formativo. En ese sentido, uno de los principales aportes del Proyecto Semilla es el establecimiento de dos criterios para determinar si estas actividades son peligrosas. El primero se basa en las horas: propone que se incorpore el concepto de “labores formativas”, el cual reconoce que las niñas y los niños pueden realizar labores que contribuyen con su formación; es decir, labores que no son peligrosas y que no interfieren en su escolarización. Se plantea, entonces, que estas actividades pueden ser realizadas hasta cuatro horas al día. Por otro lado, el segundo criterio se basa en el tipo de actividades que las niñas y los niños realizan. El proyecto identificó cinco actividades muy frecuentes y que pueden ser consideradas como peligrosas para las niñas y los niños en las zonas de intervención: el traslado de cargas pesadas, la utilización de pesticidas, el uso de fertilizantes, el manejo de maquinaria pesada y el uso de herramientas punzocortantes (Navarro, 2014).

Un informe elaborado por la OIT y el MTPE (2016) señala que este proyecto piloto probó la efectividad de una intervención rural en materia de trabajo infantil, ya que retiró a 1,003 niños, niñas y adolescentes del trabajo infantil peligroso, y se observó una reducción en el número de horas de aquellas y aquellos que aún trabajaban. En ese sentido, los resultados de las estrategias de educación,

sensibilización y fortalecimiento de capacidades productivas sugieren que la teoría de cambio del proyecto es válida.

#### 4.3.2. El proyecto Huánuco.

El proyecto Huánuco, al igual que el proyecto Semilla, tuvo como ámbito principal de intervención el espacio rural. Fue liderado por el Gobierno Regional de Huánuco, el cual en 2012 impulsó el fortalecimiento del CDRPETI Huánuco, asignándole la responsabilidad de diseñar una estrategia regional orientada a la prevención y erradicación del trabajo infantil. Entre sus funciones se incluyeron la articulación de acciones para eliminar el trabajo de niñas y niños menores de 14 años, así como el monitoreo del cumplimiento del plan de acción regional en favor de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Cabrera y Hidalgo, 2015). En esta iniciativa participaron también el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE), el Programa Juntos del MIDIS y el Ministerio de Educación, mediante un convenio de cooperación interinstitucional. El presupuesto total del proyecto ascendió a S/ 1 660 200 (Organización Internacional del Trabajo, 2016).

La intervención contempló lineamientos orientados a incidir en los distintos actores involucrados, con énfasis en la mejora de las estrategias educativas, el fortalecimiento de la generación de ingresos familiares, el acceso a oportunidades de trabajo digno para adolescentes trabajadores y la promoción de acciones destinadas a reducir la tolerancia social frente al trabajo infantil (Cabrera y Hidalgo, 2015). Si bien la información disponible sobre este proyecto es limitada, la revisión de la literatura destaca que estuvo dirigido principalmente a niñas y niños pertenecientes a hogares beneficiarios del programa Juntos. En este marco, se incorporó un incentivo económico condicionado, denominado “bono PETI”, otorgado por dicho programa con la validación del Ministerio de Educación, sujeto a la aprobación del año escolar y a la reducción del trabajo infantil. El monto del bono fue de S/ 300 para estudiantes de nivel primario y de S/ 500 para estudiantes de nivel secundario (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Asimismo, el proyecto contempló la provisión de una serie de servicios complementarios.

- I. Mejora de la calidad del aprendizaje a través de un paquete educativo para primaria y secundaria ofrecido por el Ministerio de Educación que promovía el incremento de la conclusión oportuna de la educación básica regular.

- II. Mejora de los servicios educativos orientados al uso del tiempo libre y a su adecuación desde un enfoque intercultural bilingüe.
- III. Programas de empleo temporal para incrementar el ingreso familiar y crear infraestructura permanente en la localidad.

Al 2015, el proyecto había beneficiado a 4,376 niñas, niños y adolescentes de instituciones educativas seleccionadas de forma aleatoria, en doce distritos de la región: Chinchao, Churubamba, Santa María del Valle, Ambo, San Rafael, Pinra, Monzón, Llata, Panao, Molino, Umari y Aparicio Pomares (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Sin embargo, un informe realizado por la OIT y el MTPE (2016, p. 161) señala que:

(...) los impactos estimados son estadísticamente igual a cero, lo cual no significa necesariamente que no hubo impacto, sino que la muestra puede que no haya sido suficiente para medirla (...) también podría estar pasando que efectivamente el proyecto no esté funcionando de acuerdo con lo esperado.

A pesar de esto, la percepción mayoritaria entre docentes, madres y apoderados de las niñas, niños y adolescentes fue que el proyecto, y especialmente el bono PETI, era beneficioso en el rendimiento escolar; inclusive, se menciona una mayor tendencia a la matrícula y a la disminución del abandono escolar.

#### 4.3.3. El Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI).

Este programa, implementado en 2013, de manera articulada entre el municipio de Carabayllo y la ONG CESIP, tenía por objetivo prevenir y disminuir continuamente las labores económicas de niños y niñas de Carabayllo. Su incorporación como parte de la ENPETI fue promovida por esta ONG, la cual brindó apoyo técnico al gobierno local para su implementación en conjunto con el MTPE. El programa se solventó económicamente gracias a la inversión pública, la cual le asignó S/ 450 mil para su realización durante el primer año; posteriormente, el año dos fue solventado con los recursos de la municipalidad del distrito en cuestión (OIT, 2016).

Los componentes de este programa son cinco: (i) la generación de información y conocimiento; (ii) restituir derechos de niñas, niños y adolescentes trabajadores a través de servicios brindados en dos centros de referencia; (iii) la comunicación a través de maniobras para sensibilizar e informar; (iv) la vigilancia y seguimiento de las labores económicas infantiles a través de los comités de vigilancia integrados por los

tutores legales, integrantes y dirigentes de organizaciones comunitarias; y (v) la protección de derechos a través del registro de adolescentes que trabajan. Como parte del componente de sensibilización, se desarrollaron capacidades de funcionarios y operadores de la municipalidad con el fin de abordar las labores económicas peligrosas, tanto infantiles como de adolescentes. Asimismo, se consideró que se dejarán capacidades instaladas en la Subgerencia de la Mujer, Demuna, Omaped y Adulto Mayor, a cargo del programa, con el fin de tomar responsabilidad de la preparación de profesionales ante un evidente cambio de empleados (CESIP, 2014).

El programa operó mediante dos centros de referencia localizados en El Progreso y Lomas de Carabayllo, integrados por un/a docente, una psicóloga que distribuía su tiempo entre ambos espacios, un/a promotor/a y un equipo de voluntarios, mayoritariamente estudiantes universitarios. De acuerdo con un informe del CESIP (2014), que sistematiza el primer año de implementación del programa, estos centros de referencia desarrollaron su labor en dos ámbitos principales: por un lado, la atención directa y la restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo; y, por otro, el fortalecimiento del rol protector de madres, padres y cuidadores. A través de estos espacios se brindaron servicios de acompañamiento y reforzamiento escolar, atención psicológica, talleres de habilidades sociales, actividades lúdicas, recreativas y formativas, así como acciones de intervención familiar. Esta última incluyó la realización de talleres mensuales orientados a fortalecer las capacidades de cuidado de las familias, mediante la promoción de pautas de crianza saludables y el establecimiento de relaciones intrafamiliares democráticas, entre otros contenidos. En el capítulo siguiente se desarrollan con mayor detalle las estrategias que conformaron la intervención del PPETI.

Cabe precisar que el programa inició su ejecución en el año 2013. Durante su primer año de funcionamiento, atendió a 342 niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años, de los cuales el 57,3 % (196) eran varones y el 42,7 % (146) mujeres (CESIP, 2014). Para el año 2015, según un informe conjunto de la OIT y el MTPE (2021), el programa piloto había beneficiado a un total de 510 niñas, niños y adolescentes. El mismo documento señala que el PPETI constituyó un modelo exitoso de intervención a nivel municipal, razón por la cual fue incorporado posteriormente por la ENPETI. En relación con los factores que explican este éxito, el informe destaca

la amplia experiencia de la ONG promotora en el diseño e implementación de políticas locales vinculadas al trabajo infantil y su reconocimiento institucional en el distrito estudiado; el alto nivel de compromiso del gobierno municipal; los procesos de sensibilización y fortalecimiento de capacidades desarrollados de manera articulada con autoridades, funcionarios y operadores municipales; así como la legitimidad social alcanzada por el programa a partir de su trabajo coordinado con instancias como el Comité Municipal por los Derechos del Niño y del Adolescente (COMUDENA). Como resultado del primer año de intervención, 189 niñas, niños y adolescentes (55,3 %) dejaron de trabajar, mientras que 114 redujeron significativamente el número de horas dedicadas a actividades laborales (33,3 %). Asimismo, 177 participantes asistieron de manera constante a las sesiones de reforzamiento académico y mejoraron su rendimiento escolar (CESIP, 2014).

Pues bien, las evaluaciones de estos tres proyectos piloto que formaron parte de la ENPETI han demostrado, en cierta medida, contribuir en la disminución del trabajo infantil en sus respectivos ámbitos de intervención. En esa línea, de acuerdo con Egúsqiza y Félix (2021), quienes toman como referencia los datos de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), en el periodo 2012-2019, la cantidad de población de 5 a 13 años; es decir, por debajo de la edad mínima para trabajar, disminuyó de 602 005 a 410 901 personas. No obstante, los progresos sostenidos de disminución se registraron entre los años 2012 y 2015; es decir, en la fase uno de la realización de ENPETI, que consistió en la ejecución de las tres intervenciones piloto. Más adelante, durante siguiente año (2016), se registra un repliegue considerable. Luego de ello, se da una paralización que ligeramente asciende, fluctuantemente. Posteriormente, desde el 2018 hasta marzo de 2020, se da un crecimiento constante. En otras palabras, se retornó a lo vivido durante el 2013.

Resulta difícil evaluar los motivos por los cuales el progreso en la disminución del trabajo infantil se ha estancado en estos últimos años, mientras la ENPETI ha seguido implementándose. Los resultados de las evaluaciones de los tres proyectos presentados en este capítulo corresponden a informes elaborados en los años 2014 y 2015. Sin embargo, hallar evidencia actualizada ha sido una tarea difícil porque no se han reportado públicamente los avances de la ENPETI. Si bien existen estudios que sistematizan las experiencias piloto, son escasos. Esto revela la poca producción y difusión de conocimiento generado por estos tres proyectos que permitan conocer

su potencialidad para ser escalables. De los tres proyectos, el que cuenta con menor evidencia es el proyecto Huánuco.

A modo de conclusión, los principales elementos en común de estos tres proyectos son el énfasis del componente educativo para evitar la deserción escolar de las niñas y niños trabajadores, el uso del tiempo libre como estrategia para alejarlos del trabajo infantil y el fortalecimiento de capacidades institucionales de los funcionarios/as para que incorporen un enfoque de trabajo infantil en la gestión pública. Todos ellos responden a los ejes de la ENPETI. Sin embargo, el eje 1, que hace referencia al incremento del ingreso promedio de las familias pobres con niñas, niños y adolescentes que trabajan, no es abordado por estos proyectos. En cierta medida, lo aborda el proyecto Semilla a través de la asistencia técnica y apoyo en la comercialización a pequeños productores. No obstante, los otros dos proyectos, entre ellos el PPETI, no han enfatizado en la generación de oportunidades de empleo e ingresos para los padres y madres de las niñas y niños que trabajan. En otras palabras, no se resuelve el problema de fondo: la precarización laboral y la situación de vulnerabilidad que experimentan estas familias.

En el siguiente capítulo, profundizo acerca de la forma de intervención del PPETI, el rol que desempeñan las operadoras y los operadores municipales, las estrategias que despliegan para prevenir y erradicar el trabajo infantil en la zona de Lomas de Carabayllo y los sentidos que construyen en ese quehacer acerca de las niñas y niños trabajadores.

## Capítulo V: La labor de las y los operadores municipales del programa: ¿del gobierno de la infancia y de las familias al gobierno con la infancia y con las familias?

En este capítulo, describo la forma de intervención del PPETI en Lomas de Carabayllo. Esto implica las estrategias que se llevan a cabo, por un lado, con las niñas y niños trabajadores; y, por otro lado, con sus familias. Posteriormente, analizo los sentidos acerca de la infancia y del trabajo infantil que emanan del discurso institucional del programa y de la práctica cotidiana de las y los operadores municipales, quienes son los encargados de realizar la intervención del programa; es decir, son quienes están en contacto directo con las niñas, niños y sus familias. A lo largo del análisis, examino hasta qué punto la intervención estatal logra sostener una forma de gobierno con la infancia y las familias —como plantea Grinberg (2014, 2016)— o si, en su implementación, este ideal se ve matizado por prácticas que reproducen dinámicas de control, regulación y prescripción.

La forma de intervención del programa parte de un modelo provisto por la una ONG, institución que, en conjunto con el MTPE y la OIT, brindaron asistencia técnica a la Municipalidad Distrital de Carabayllo para la ejecución del PPETI (CESIP, 2014). Durante el primer año de ejecución; es decir, en 2013, el programa fue financiado a través de un proyecto de inversión pública. Esto permitió contar con un equipo amplio de operadores municipales, conformado por el operador del programa, promotores/as sociales, docentes y psicólogos/as. Sin embargo, durante el trabajo de campo de esta investigación, llevado a cabo en 2016, el programa se encontraba en su fase de operación y mantenimiento. Así, el equipo de operadores municipales se había reducido y estaba conformado por el coordinador del programa y una promotora social, que a la vez llevaba a cabo las labores pedagógicas con las niñas y niños, y labores de sensibilización con las familias. Eventualmente, asistían al centro de referencia algunos/as “talleristas”, encargados de brindar talleres artísticos y deportivos; y voluntarios/as, la mayoría de ellos estudiantes universitarios de la Universidad César Vallejo y la Universidad Católica Sedes Sapientiae, ubicadas en distritos cercanos a Carabayllo.

En ese sentido, para analizar la forma de intervención del programa me he valido no solo de información obtenida en el momento en que llevé a cabo el trabajo de campo, sino también de documentos institucionales que sistematizan ese primer año de intervención, pues recogen un momento clave en el programa en el que se

movilizaba una mayor cantidad de recursos para llevar a la práctica ese “modelo” de intervención que buscaba proteger y restituir los derechos de la infancia trabajadora en el distrito de Carabayllo.

### 5.1. La forma de intervención de las y los operadores municipales: restituyendo los derechos de las niñas y los niños trabajadores

En el centro de referencia de Lomas de Carabayllo, las y los operadores municipales desplegaban una serie de actividades pedagógicas y lúdicas que atravesaban la cotidianeidad de las niñas y niños trabajadores de Lomas de Carabayllo y que tenían por finalidad la protección y restitución de sus derechos; principalmente, el derecho a la educación y el esparcimiento, bajo la premisa que el trabajo infantil vulnera tales derechos.

No obstante, el autor advierte que, en numerosos análisis, este enfoque se apoya en supuestos de carácter axiomático que lo transforman en un conjunto de ideales abstractos, dificultando una mirada crítica situada. De este modo, tales ideales tienden a operar como criterios normativos para evaluar las dinámicas sociales de las comunidades. El riesgo de estas aproximaciones descontextualizadas radica en que suelen atribuir de manera automática la responsabilidad por las fallas en la garantía de los derechos de la infancia a los agentes estatales encargados de la intervención cotidiana, sin atender a las condiciones materiales y sociales que atraviesan sus prácticas y que limitan el cumplimiento efectivo de los estándares normativos establecidos (Barna, 2015).

En este contexto, se vuelve pertinente preguntarse quiénes encarnan concretamente estas figuras estatales. Barna (2015) señala que, en las formas contemporáneas de intervención sobre la infancia, emergen nuevos agentes del Estado cuya función es mediar entre los dispositivos institucionales y las unidades familiares. Se trata de operadores y promotores cuyas prácticas cotidianas están atravesadas por tensiones materiales, simbólicas y morales, lo que genera dilemas permanentes y configura escenarios de intervención complejos y heterogéneos.

En relación con ello, sostengo que, en el marco de la protección y restitución de los derechos vulnerados de niñas y niños trabajadores, las y los operadores municipales del PPETI desplegaron estrategias orientadas al fortalecimiento de capacidades, la autovaloración y el autocuidado. Estas acciones buscaron contribuir a la construcción de un sujeto infantil consciente de sus derechos y con un cierto

grado de autonomía; sin embargo, al mismo tiempo, implicaron formas de regulación de la vida familiar a través de prescripciones sobre las maneras en que las familias educan, cuidan y toman decisiones respecto al trabajo de sus hijos e hijas. A continuación, desarrollo este argumento a partir de la descripción de las estrategias dirigidas tanto a niñas y niños trabajadores como a sus familias.

#### 5.1.1. Las estrategias con las niñas y los niños trabajadores.

El primer paso en la intervención de las y los operadores municipales del programa consistía en la identificación de niñas y niños trabajadores en la zona de Lomas de Carabayllo. Para ello, previamente, el equipo del PPETI había realizado labores de incidencia y sensibilización dirigidas a dirigentes y miembros de organizaciones comunales, como los comités de vaso de leche, juntas directivas vecinales o zonales, comedores populares, etc., con la finalidad de que incorporen en sus agendas la problemática de trabajo infantil y se conviertan en aliados que reporten o deriven al equipo del PPETI situaciones de esta índole en el distrito. Sobre este proceso, uno de los operadores del programa hace énfasis en el trabajo previo de sensibilización, pues parecía haber cierta normalización del trabajo infantil en el distrito.

Conversábamos con vendedores de los mercados, con dirigentes sociales y líderes de la zona, y con trabajadores municipales de limpieza o cuidadores de jardines. Les decíamos que existía un programa municipal que trabajaba con niños en situación de trabajo infantil. Esta labor requería también un trabajo de información y sensibilización porque muchos nos decían ¿qué es trabajo infantil?, ¿el niño que vende golosinas? (Entrevista a operador)

Una vez que identificaban un posible caso de trabajo infantil, el siguiente paso era la convocatoria y el reclutamiento de las niñas y los niños trabajadores. De ese modo, las y los operadores municipales del programa acudían a la zona en la que previamente habían sido identificados/as y aplicaban un primer instrumento: la ficha de recepción del niño/a, con el objetivo de determinar si se encontraba trabajando o estaba en riesgo de hacerlo. En este proceso podían surgir cuatro situaciones:

1. El niño o la niña trabaja y vive en la zona de intervención; es decir, tiene acceso al centro de referencia del PPETI en Lomas de Carabayllo.
2. El niño o la niña trabaja, pero no puede tener acceso al centro de referencia del PPETI en Lomas de Carabayllo porque vive en zonas alejadas.
3. El niño o la niña se encuentra en riesgo de trabajo infantil.

4. El niño o la niña no trabaja ni se encuentra en riesgo de hacerlo, pero vive en condiciones de pobreza o pobreza extrema.

De acuerdo con la metodología de intervención del programa, las y los operadores municipales debían seguir rutas de atención diferenciadas según cada situación. En el primer caso, debían establecer contacto con las madres y/o padres del niño o la niña, con el objetivo de incorporarlos a los servicios que ofrecía el programa. En el segundo, también debían contactar a las madres y/o padres, pero para ofrecerles un servicio específico del PPETI: el seguimiento familiar. En el tercer y último caso, correspondía derivar a las niñas, niños y sus familias hacia otros servicios municipales orientados a fortalecer las posibilidades de empleabilidad o autoempleo de los padres.

Cabe señalar que esta ruta de acción es un modelo, y como tal, no se cumplía en sentido estricto, ya que el programa acogía no solo a niñas y niños trabajadores, sino también a aquellos que sin trabajar —y bajo la mirada de las y los operadores municipales—, se encontraban en riesgo de hacerlo. Esta clasificación da cuenta de cómo se construye el sujeto beneficiario del PPETI. Asimismo, el siguiente testimonio de un operador del programa acerca de este proceso da cuenta de que, en la práctica, estos criterios de selección de la población objetivo descritos en el modelo de intervención eran flexibilizados por las y los operadores municipales.

La captación dependía de cómo se ofrecía el servicio a los niños a través de ciertos “ganchos”. Les decíamos que esto no era como la escuela: “este es un programa abierto que la municipalidad tiene para que puedas venir”. Nunca les hemos dicho acá vienen los niños trabajadores. Claro, que metodológicamente sí era así, pero nunca les hemos dicho “tú estás viniendo porque eres niño trabajador”. Incluso, venían niños que no trabajaban, pero que eran parte de la comunidad. Y con el seguimiento escolar y familiar hemos tenido que ir seleccionando de la forma más discreta. (Entrevista a operador)

Del testimonio anterior llama la atención que el entrevistado mencione que, durante el proceso de convocatoria, no se informaba a las niñas y los niños que el PPETI estaba dirigido específicamente a niñas y niños trabajadores. Esto plantea interrogantes sobre las condiciones que permitían su apropiación del programa, en la medida en que se les ocultaba información relevante. Una posible explicación es que esta omisión respondiera a una intención institucional de evitar la estigmatización o que las niñas y los niños se sintieran segregados. Sin embargo, esta decisión también

podría revelar una representación ingenua de la infancia, al suponer que, aun sin recibir dicha información, las niñas y los niños no serían capaces de reconocer que el trasfondo del PPETI era el trabajo infantil. Esta tensión entre la intención de proteger emocionalmente y la restricción del acceso a información clave pone en cuestión el enfoque de participación infantil del programa y su potencial para fortalecer la agencia infantil.

Posteriormente, las y los operadores municipales se ponían en contacto con la familia del niño o la niña y aplicaban una ficha familiar a la madre, con el objetivo de identificar el perfil socioeconómico y familiar. Con este procedimiento se formalizaba la participación del niño o la niña en el PPETI y su acceso a las actividades y servicios que ofrecía el programa. Uno de los operadores señaló que una estrategia clave para involucrar a las familias consistía, en primer lugar, en promover la asistencia de las niñas y los niños a los talleres, de modo que fueran ellos mismos quienes motivaran a sus padres a participar.

Después del registro y de invitarlos a participar en las actividades del programa. El niño participaba en dos talleres y luego lo que nosotros hacíamos, estratégicamente, era llamar a la familia porque el niño ya se convertía en nuestro aliado. El niño entonces va a decir “mamá, sí me gusta participar porque hay otros niños de mi colegio, me encuentro con otros niños que conozco”. Nosotros queríamos tener primero de aliado al niño. Después, a la familia. (Entrevista a operador)

De este modo, la labor de las y los operadores municipales se orientaba a establecer relaciones de confianza con niñas y niños en situación de trabajo, para posteriormente ampliar esos vínculos hacia sus entornos familiares. Según Barna (2015), la aparición de la figura del operador refleja, por un lado, la configuración de nuevas formas de gestión e intervención sobre la infancia y las familias, y, por otro, constituye una respuesta a las crecientes demandas de territorializar las políticas públicas y aproximarlas al ámbito comunitario. En el caso del PPETI, las y los operadores municipales salían a la calle a buscar los “casos” de niñas y niños trabajadores y, una vez que los encontraban, los convocaban y les hacían seguimiento.

En adelante, lo que sigue es una descripción de los cuatro servicios brindados a las niñas y los niños participantes del PPETI: reforzamiento escolar; seguimiento escolar; actividades lúdicas, recreativas o de carácter formativo; y talleres de habilidades sociales. Para ello, me he basado en las entrevistas con dos operadores

municipales, la revisión de documentos institucionales, la observación etnográfica y conversaciones informales. Cabe señalar que el seguimiento escolar y los talleres de habilidades sociales no estuvieron vigentes durante mi trabajo de campo. Por ese motivo, para reconstruir ambos servicios me he basado en las entrevistas y revisión de documentos institucionales. Como veremos, los servicios ofrecidos no se circunscribían solo al centro de referencia, sino que las operadoras y los operadores municipales se desplazaban a lo largo del territorio de Lomas de Carabayllo con el fin de llevar a cabo la intervención del programa.

#### 5.1.1.1. Reforzamiento escolar.

Este servicio educativo estuvo orientado a brindar acompañamiento en el desarrollo de las tareas escolares de las niñas y los niños participantes del programa, con el objetivo de fortalecer su desempeño académico y favorecer su permanencia en el sistema educativo, reforzando así el ejercicio de su derecho a la educación. De acuerdo con el CESIP (2014), esta iniciativa tuvo un impacto positivo en el desarrollo escolar de niñas, niños y adolescentes, razón por la cual fue altamente valorada tanto por las madres y otros familiares como por los propios participantes. Asimismo, los operadores del programa destacan la valoración positiva que las madres de las niñas y niños beneficiarios otorgaban a la escuela y a la educación.

Las mamás, a pesar de todo, siempre han tenido en cuenta que sus hijos participen en la escuela. Entonces dicen “lo primero que tiene que hacer mi niño es terminar la primaria. Profesor, ayúdeme”. A pesar de que le daban baja calidad de orientación, sí apoyaban la asistencia a la escuela. (Entrevista a operador)

Sin embargo, esta disposición positiva hacia la escolarización no siempre se traducían en una capacidad efectiva para acompañar los procesos de aprendizaje en casa. En muchas ocasiones, la falta de tiempo, recursos o nivel educativo de las madres o cuidadores limitaba su posibilidad de orientar las tareas escolares. Algunos operadores del programa señalaban, con preocupación, que las familias mostraban cierta "desidia" para llevar a cabo la educación de sus hijos, lo que generaba tensiones en el proceso educativo.

Frente a ello, la figura de la promotora educativa del PPETI adquiría un papel clave. A diferencia del aula escolar, muchas veces percibida como distante o estricta, el espacio del reforzamiento se construía como un entorno más flexible y afectivo, donde el vínculo emocional jugaba un rol central. En palabras de una promotora: “yo

los trato como a mis hijos”. Este vínculo afectivo era visible en la forma en que saludaba, corregía y animaba a las niñas y los niños durante las sesiones.

En mis notas de campo registré varias escenas donde la promotora no solo ayudaba a resolver ejercicios de matemática o comprensión lectora, sino que también se detenía a preguntar cómo habían dormido, si ya habían almorzado o si se sentían tristes. Esta atención a las emociones contribuía a que las niñas y los niños se sintieran acogidos y seguros, lo que fortalecía su disposición para el aprendizaje. El espacio del reforzamiento, entonces, no solo cumplía una función educativa, sino también una función de cuidado, muy valorada por las familias.

*Nota de campo, 29 de octubre de 2016:* En distintos momentos de mi trabajo de campo, pude observar las relaciones de afecto entre la promotora del centro de referencia y las niñas y los niños del programa. Una tarde, mientras ayudaba a las niñas y los niños con sus tareas, presencié la siguiente escena “G. [la promotora] ayuda a Rita con su cuaderno de comunicación. Rita no entiende bien lo que tiene que hacer, pero G. se sienta a su lado, la guía con paciencia y le dice: ‘vamos, tú puedes, mira que tú eres bien inteligente’. Rita sonríe y vuelve a intentarlo. Después, G. le pregunta si su mamá llegó temprano del trabajo y si ya comieron. Rita asiente. G. le acaricia la cabeza y sigue con la siguiente niña.

Estas interacciones muestran cómo el reforzamiento escolar trasciende la lógica instrumental del “apoyo en tareas”, y se convierte en una práctica pedagógica situada, donde el acompañamiento emocional y la construcción de confianza tienen un peso fundamental. Como señalan Peña-Ochoa et al. (2018), los espacios de aprendizaje con infancia en contextos de vulnerabilidad deben considerar no solo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo relacional, reconociendo el derecho de las niñas y los niños a ser tratados como sujetos plenos, con historias, emociones y saberes.

Asimismo, esta forma de intervención se inscribe en lo que Walsh (2005) denomina “pedagogías otras”, es decir, prácticas educativas no escolarizadas que se construyen desde el territorio, desde las condiciones de vida concretas de los sujetos, y que desafían la homogeneidad del currículo oficial. En este sentido, el trabajo de la promotora puede leerse como una forma de gobierno *con* la infancia y no *sobre* la infancia, donde la escucha, el afecto y el reconocimiento mutuo se vuelven herramientas centrales del proceso educativo.

#### 5.1.1.2. Seguimiento escolar.

Un segundo servicio educativo que complementaba el anterior era el seguimiento escolar, a cargo de las y los promotores, quienes entrevistaban

periódicamente a las y los directores y docentes de las escuelas, con la finalidad de obtener información sobre el desempeño escolar de las niñas y los niños participantes del programa. Posteriormente, esta información era transferida a la psicóloga y educadores del programa para que, en aquellos casos que lo ameritaban, conversaran con las madres de familia sobre la necesidad de mejorar aspectos relacionados a calificaciones y/o conducta de sus hijos/as (Municipalidad de Carabaylo, 2014). Al respecto, me parece importante recoger el testimonio de un operador del programa porque revela que a través de este servicio no solo se monitoreaba el rendimiento académico, sino también otros aspectos no académicos, como las condiciones de higiene y salud de las niñas y niños del programa.

Hemos tenido también seguimiento escolar. Esto consistía en visitas una o dos veces al mes a los colegios de los niños participantes del PPETI. Primero, se solicitaba permiso al director y a los docentes para que nos puedan dar información de cómo estaba el niño académicamente. Aparte de lo académico que nos digan qué era lo que ellos observaban del niño. Una de las cosas que nos decían era que el niño no cumplía con sus tareas, que el niño está cansado, se duerme, niñas que tienen problemas de higiene. Una serie de cosas. Todo eso lo recogíamos y lo trasladábamos a las psicólogas. Con ellas diseñábamos estrategias de cómo trabajar con la mamá teniendo información que el colegio nos daba. (Entrevista a operador)

De esta manera, la preocupación por la higiene de las niñas y los niños recaía principalmente en las madres. Teitelbaum (2009), señala que los principales sujetos de las políticas médico-higienistas de finales del siglo XIX y comienzos del XX en la provincia de Tucumán, Argentina, eran las madres, quienes eran exhortadas a instruirse en los principios y métodos de la higiene. Estos discursos higienistas aludían a las progenitoras de sectores populares, pues se creía que sus trabajos las llevaban a descuidar sus labores como madres; entre ellas, sus obligaciones de educación y cuidado de los hijos/as. Como se verá más adelante, la intervención del PPETI no solo se dirigía a las niñas y los niños trabajadores, sino también a sus familias, pero particularmente a las madres.

Esta preocupación por la higiene de las niñas y los niños que participaban en el programa condujo a la realización de campañas de salud relacionadas al lavado de manos y la eliminación de parásitos en las que participaron las madres de familia. En relación con ello, en el siguiente testimonio es posible contrastar dos lecturas acerca de las prácticas de salud de las familias de las niñas y los niños trabajadores. Por un lado, el operador del programa aduce un desconocimiento por parte de las familias

sobre la prevención de enfermedades y la importancia del control médico de sus hijos/as. Por otro lado, reconoce el sentimiento de exclusión de las familias por parte del sistema de salud.

Son dos cosas, hay una ignorancia de los padres de familia sobre evaluación de la salud y desconocimiento de prevenir enfermedades, y también los padres tienen una cultura muy sesgada en control médico. Somos pobres, si tengo dolor de estómago tomo una hierba y ya. A veces no encontrábamos a los padres cuando queríamos conversar sobre casos muy puntuales relacionados a problemas de salud en los niños. Otras veces nosotros teníamos que decirle “queremos que usted lo lleve a la posta”. Tiene mucho que ver la ignorancia y el desconocimiento, pero también se sienten excluidos. También echo la culpa al servicio de salud. Para mí son ambos. Si no viene el niño o la niña, ellos no le hacen seguimiento. (Entrevista a operador)

Así, en este discurso es posible identificar una mirada paternalista sobre las familias de las niñas y los niños trabajadores y cuestionadora hacia sus prácticas de medicina tradicional. Sin embargo, me parece importante resaltar cómo a la vez se coloca a la familia en un contexto estructural y se identifica al Estado como un actor excluyente a través de sus servicios de salud pública.

Durante mi trabajo de campo pude percibir que, detrás de la preocupación por la salud de las niñas y los niños participantes del programa, subyacían intenciones genuinas de las y los operadores municipales por transformar la realidad de la infancia trabajadora. Estas acciones, aunque en ocasiones reproducen estereotipos sobre las familias populares, también pueden entenderse como esfuerzos cotidianos por garantizar derechos fundamentales en contextos adversos. La insistencia en mejorar la higiene o la atención médica de las niñas y los niños no debería analizarse únicamente como parte de un dispositivo disciplinario, sino también como una forma de trabajo de cuidado sostenido desde el gobierno local. En esa línea, como plantea Noel (2015), en los espacios de intervención social se entrecruzan lógicas de control y de cuidado que, lejos de oponerse, suelen coexistir y tensionarse en la práctica cotidiana.

No obstante, los límites del programa se hacen evidentes. El seguimiento escolar permite detectar factores que inciden en el desempeño escolar, como el cansancio, el hambre o los problemas de salud, pero la capacidad de transformar esas condiciones estructurales es mínima. Estas limitaciones del seguimiento escolar como herramienta de intervención nos llevan a considerar otro tipo de prácticas desarrolladas por el PPETI que, si bien no abordan de manera directa aspectos

escolares o sanitarios, contribuyen a la construcción de otros sentidos sobre la infancia trabajadora: aquellas vinculadas al derecho al juego, al ocio y la recreación.

#### 5.1.1.3. Actividades lúdicas, recreativas o de carácter formativo.

Desde el enfoque de restitución de derechos vulnerados por el trabajo infantil, el PPETI consideró como una estrategia central la implementación de acciones orientadas a generar espacios de recreación e interacción entre niñas y niños, con el propósito de restituir su derecho al ocio. Estas actividades se desarrollaban en los centros de referencia, una vez concluidas las sesiones de reforzamiento escolar.

(...) Luego de hacer sus tareas escolares, las niñas/os y adolescentes participan en un juego grupal o hacen empleo de un material de juegos con que cuenta el programa en cada centro [de referencia]. Las niñas y niños entrevistados como parte de la presente sistematización consideran esto como muy atractivo, y en algunos casos, como el principal motivo de su asistencia a las actividades del programa. (Municipalidad de Carabayllo, 2014, p.53)

Durante el trabajo de campo, observé que el espacio del juego era vivido por las niñas y los niños como un momento de libertad y disfrute, en contraste con la exigencia que implicaba el reforzamiento escolar. Muchas veces, el interés por asistir al programa no se centraba exclusivamente en el apoyo educativo, sino en la posibilidad de acceder a un tiempo lúdico, con juguetes, juegos de mesa, títeres o simplemente la oportunidad de correr, reír y jugar en grupo. Esta dimensión del programa era altamente valorada, especialmente por las niñas y los niños de menor edad. En una conversación informal con una promotora, mientras las niñas y los niños terminaban sus tareas, ella me comentó:

Ellos ya saben, primero hay que hacer la tarea y luego pueden jugar. A veces quieren jugar de frente, y uno tiene que negociar. No se les puede decir que no todo el tiempo. A veces les digo 'ya, hacemos la mitad y jugamos un ratito'. Es su forma de motivarse también. El juego es lo que más les gusta. (Conversación informal con promotora educativa)

Esta interacción evidencia cómo el juego se convierte en un espacio de negociación entre adultos y niñas y niños, y no solo en una actividad "premio" después del deber cumplido. Las promotoras deben gestionar ese deseo constante de jugar, articulándolo con los objetivos del programa sin apagar el entusiasmo infantil. En este sentido, el juego es también un lugar de expresión de la agencia infantil, donde las

niñas y los niños ejercen su voz y marcan sus propios intereses dentro de los márgenes que impone la lógica del programa.

Desde una mirada etnográfica, estas escenas permiten cuestionar la visión instrumental del juego como mera herramienta para el aprendizaje o el comportamiento. Como plantea Tortajada (2000), el juego constituye un espacio social fundamental para la infancia, donde se crean relaciones, se negocian reglas, se exploran emociones y se ensayan formas de estar en el mundo. En contextos de pobreza y trabajo infantil, donde las posibilidades de ocio están limitadas, estas actividades cobran un valor aún más significativo, ya que restituyen un tiempo que a menudo les ha sido negado.

Sin embargo, no debe perderse de vista que estas prácticas lúdicas también pueden formar parte de un dispositivo de gobierno de la infancia, en tanto que organizan el tiempo, el cuerpo y la conducta de las niñas y niños bajo ciertas reglas. La lógica del “primero la tarea, luego el juego” reproduce una jerarquía entre lo académico y lo lúdico, entre el deber y el deseo. Aun así, las niñas y los niños no se limitan a acatar: negocian, cuestionan, proponen. Y, en ese proceso cotidiano de interacción con las operadoras y los operadores, se va moldeando una forma situada de gobierno *con* la infancia.

Las actividades recreativas, entonces, no solo contribuyen a mejorar el bienestar emocional de las y los participantes, sino que también constituyen un terreno donde se visibilizan sus capacidades, se construyen vínculos afectivos y se ejercen derechos de manera práctica. Son, por tanto, una dimensión clave del trabajo del PPETI, tanto por su impacto subjetivo como por su potencia transformadora en el vínculo adulto-niño.

#### 5.1.1.4. Talleres de habilidades sociales.

Otro servicio provisto por el PPETI eran los talleres de habilidades sociales, los cuales contemplaban una propuesta lúdica y dinámica para fortalecer capacidades sociales de las niñas y los niños participantes. Para el desarrollo de estos talleres las y los docentes utilizaban un cuaderno de ejercicios denominado “*Desarrollando mis habilidades personales sociales para ser mejor persona*”, elaborado por la una ONG. El contenido de este material pedagógico abordaba temas de identificación, amor propio, conocimiento de sus cuerpos, expresión emocional y sentimental, vínculos con la familia, cuidado propio y reconocimiento de peligros, significado de derecho y cómo

impactan las labores económicas infantiles en su ejercicio, así como el papel de la sociedad en velar porque cada derecho de los menores este protegido (CESIP, 2014).

Un informe de sistematización del primer año del programa, elaborado por la Municipalidad de Carabaylo, señala lo siguiente respecto a los talleres de habilidades sociales.

La finalidad de estos talleres fue desarrollar capacidades que permitan a los menores de edad conocer sus derechos y hacerlos respetar, mantener relaciones interpersonales adecuadas, comunicarse de manera efectiva y enfrentar situaciones de conflicto en todos los espacios en los que se desarrolla su vida: la familia, la escuela y la comunidad. **Los talleres también buscaron desarrollar una actitud diferente frente al trabajo infantil y la educación: lo conveniente de la educación y lo perjudicial del trabajo infantil para el éxito en la vida**<sup>4</sup>. (Municipalidad de Carabaylo, 2014, p.50)

Me parece interesante recoger este fragmento del informe porque este discurso apunta a un cambio actitudinal de las niñas y niños frente al trabajo infantil y la educación para conseguir “éxito” en la vida. Este cambio se daría a través de su participación en los talleres de habilidades sociales. Si bien me parece importante que las niñas y los niños conozcan y estén informados sobre los temas tratados en estos talleres, su finalidad, tal como está enunciada en el informe de la Municipalidad de Carabaylo, daría cuenta de cierto carácter de individuación que coloca la responsabilidad de la movilidad social de las niñas y los niños trabajadores en sí mismos. Merklen (2013), señala que “las clases populares sufren tanto los mandatos de individuación que los responsabilizan de su suerte como los cantos de sirena que les proponen mayor autonomía y movilidad, cuando en realidad se encuentran despojados de los recursos para enfrentarlas” (p. 56).

Durante el trabajo de campo de esta investigación, los talleres de habilidades sociales habían dejado de impartirse. Sin embargo, tuve acceso al cuaderno de ejercicios, que era el principal insumo pedagógico de los talleres. En el folleto que abordaba el tema de trabajo infantil, denominado “¿Trabajas?”, aparece el siguiente contenido a través del cual se asocia ciertas emociones negativas, como la tristeza y el enojo, con el trabajo infantil. A la vez, se intenta movilizar a las niñas y los niños a tomar conciencia de los riesgos a los que se exponen en el trabajo y a cuidar de sí mismos o buscar protección en sus familias y/o profesores/as.

---

<sup>4</sup> El resaltado es mío.

Figura 2.

Contenido educativo que vincula el trabajo infantil con el autocuidado y la protección emocional

Conversa con tus compañeros o compañeras y profesores en la escuela acerca del mensaje de la historieta

### HABLANDO CLARO


- ¿Por qué crees que la niña de la historia no tiene tiempo de terminar las tareas?
- ¿Por qué los niños y niñas van tan cansados o tristes a la escuela?
- ¿Les pasa lo mismo a todos? ¿A quiénes se les nota más cansados(as) o tristes o enojados(as)?
- ¿Te pasa a tí lo mismo? ¿Estás cansado(a) o triste o enojado(a)?
- ¿Qué trabajo realizas tú y tus compañeros y compañeras?
- ¿Cuántas horas trabajas?
- ¿Cuánto tiempo estás en tu casa?
- ¿Cómo te tratan en el trabajo?
- ¿Crees que está bien que tengas que trabajar?

Tal vez estarás diciendo que no te queda otra, que somos pobres, o que es bien trome trabajar porque uno tiene su platita, sus amigos: que con ellos uno se pasea, y como dicen en la casa... se van a callejear

¿Te has dado cuenta cuántos peligros pasas? Muchos de tus amigos y amigas ya no van a la escuela. Las largas horas de trabajo te alejan de tu casa, de tu escuela.

Te invitamos a que te cuides. A que no trabajes muchas horas al día. A que no realices actividades peligrosas. No dejes de ir a tu escuela, habla más con tus profesores y tus familiares más queridos. Ellos tienen el deber de protegerte y tú también tienes que aprender a hacerlo.

3



Fuente: Cuaderno de ejercicios “Me conozco, me quiero, me cuido” (CESIP, 2014, p.3)

Merklen (2013) señala que ya no son las dinámicas de la vida social las portadoras de los riesgos, sino los individuos en sí mismos los portadores de riesgos para la sociedad. Por lo tanto, la capacidad de gestionar activamente tales riesgos recae sobre ellos, y el Estado ocupa un rol central en transmitir esa habilidad. Por su parte, Medan (2013), en su análisis sobre los significados del riesgo en un programa de prevención del delito juvenil implementado en el área metropolitana de Buenos Aires, señala la dificultad de establecer con precisión si los riesgos deben entenderse como situaciones externas de las que es necesario proteger a niños, niñas y jóvenes para evitar escenarios considerados más graves, o si, por el contrario, constituyen atributos asociados a las trayectorias biográficas de los propios sujetos. En este sentido, la contracara de apartar a las infancias y juventudes de los peligros es su

ubicación en categorías de vulnerabilidad que legitiman la intervención de programas de inclusión social dirigidos a los sectores populares.

De ese modo, es posible plantear que la forma de intervención del PPETI buscaba trasladar la gestión del riesgo de las labores económicas de menores de edad y sus familias, a partir del desarrollo de habilidades como la autovaloración y el autocuidado, y de capacidades que tenían por objetivo construir un sujeto infantil consciente de sus derechos para que, a través de un ejercicio reflexivo, puedan “alejarse” del trabajo infantil y de los riesgos que éste implica. Así, aunque el Estado se hiciera presente en Lomas de Carabayllo a través de este programa municipal que tiene por objetivo la prevención y eliminación del trabajo infantil, y, en definitiva, restituir cada derecho de las niñas y niños, finalmente ubicaba a sus familias como las protagonistas del problema.

#### 5.1.2. Las estrategias con las familias.

En este apartado me valgo de los trabajos de Grinberg (2014, 2016) para explicar la forma en la que el PPETI interviene sobre las familias de las niñas y los niños trabajadores. Esta autora emplea el concepto “gobierno *de* las familias” para hacer referencia al trabajo de los agentes del organismo administrativo de protección de los derechos de la infancia de la ciudad de Buenos Aires para evitar la institucionalización de niñas y niños en situación de riesgo. Así, la autora señala que, en el marco de esta nueva institucionalidad para la protección de la infancia, basada en el enfoque de derechos, se despliegan diversas intervenciones a través de las cuales se regulan comportamientos y se construyen infancias y modos de ser familia (Grinberg, 2016).

Asimismo, en términos de Grinberg (2014, p.6), el “gobierno *con* las familias” se trata de “una forma de ejercicio de poder suave y sutil, basada sobre un registro psicologizante de las relaciones sociales, y ritmada, a su vez, por una temporalidad discontinua”. Se trata, entonces, de un dispositivo de intervención que ya no busca castigar a las familias pobres y suplantarlas, sino reconvertirlas en la crianza y el cuidado infantil. Una característica importante de estas nuevas formas de gobierno es que se busca “trabajar *con* las familias” transformando las representaciones y comportamientos de los progenitores a través de consejos, prescripciones e indicaciones. Se trata de formas flexibles, pedagógicas y menos autoritarias, basadas en el diálogo y la búsqueda de consentimiento. En esa misma línea, la autora señala

que el trabajo con las familias es psicologizante, pues apela a la psicología propia del sujeto, a la responsabilidad individual y al trabajo sobre sí mismo.

En el caso del PPETI, la estrategia implementada con las familias fue solo una: la ejecución de talleres de capacitación sobre pautas de crianza, los cuales se realizaban dos veces al mes en el centro de referencia de Lomas de Carabayllo y, en algunas ocasiones, en algún colegio de la zona que fuera más accesible a las madres de familia, ya que una característica importante de esta estrategia es que estuvo dirigida fundamentalmente a ellas. A continuación, describo esta estrategia que tiene como eje de intervención a las madres, e intento dar cuenta de por qué considero que, en el marco del programa, también se trata de una práctica estatal destinada a gobernar a las familias de las niñas y los niños trabajadores.

#### 5.1.2.1. Talleres de capacitación sobre pautas de crianza.

Esta estrategia dirigida a las familias nucleares de las niñas y los niños participantes del programa buscó capacitarlas en pautas de crianza para el desarrollo de competencias parentales y la recuperación de sus roles de protección y cuidado. Los temas tratados giraron en torno a la educación de las niñas y los niños, el cuidado de su bienestar, el fortalecimiento de su autoestima, la influencia del trabajo infantil en la autoestima del niño/a, el fortalecimiento de las relaciones familiares: buen trato, comunicación y búsqueda de soluciones, y la sexualidad en la familia (CESIP, 2014). Estos talleres eran convocados dos veces por mes y su preparación suponía contactar a especialistas en estos temas, ya sea a través de la ONG, las universidades de Lima Norte o los centros de salud del distrito.

Una característica importante de estos talleres es que la mayoría de asistentes eran madres. Esto me lo había señalado previamente el operador del programa, pero fue algo que también pude percibir durante mi trabajo de campo. Tuve la oportunidad de participar como observadora en un taller sobre pautas de crianza y lo que más llamó mi atención fue la ausencia de padres. De hecho, todas las participantes eran mujeres. En la mayoría de los casos, eran madres y, en menor medida, cuidadoras femeninas, como las abuelas. Sobre este aspecto, me parece importante advertir, tal y como lo hacen también Contreras et al. (2015), respecto a la exigencia de sobrecargar a la madre en intervenciones dirigidas a la familia porque se corre el riesgo de reproducir estereotipos de género que excluyen a la figura paterna de los

roles de cuidado y demandan estos roles de manera exclusiva a la figura materna, lo que suele colisionar con su desarrollo personal y laboral.

Por otro lado, en estos talleres se empleó un modelo de trabajo grupal con enfoque de desarrollo de capacidades, denominado “*Aprender a pensar sobre el trabajo infantil (APTI)*”, el cual consiste en la promoción del pensamiento y aprendizaje reflexivo de madres y/o padres que viven en situación de pobreza con el fin de prevenir y combatir el trabajo infantil y la vulneración de los derechos del niño (Silva, 2012). De esta manera, se buscaba que las madres y los padres desarrollen capacidades que les permitan tomar decisiones sobre el trabajo infantil de sus hijos de forma pensada, reflexiva y planificada (Montes et al., 2022). En suma, se trata de un modelo que buscaba influir en sus procesos de toma de decisiones bajo la premisa que la decisión que el niño o niña trabaje se toma en casa y está mediada por la posición de las madres y los padres respecto al trabajo infantil, como lo ha señalado un estudio de Silva (2010). Sobre este modelo de trabajo grupal, el operador del PPETI señala lo siguiente.

Se les enseñaba a los padres de familia cómo poder reflexionar sobre el trabajo infantil y a tomar una decisión, porque muchos padres de familia creen que están haciendo mal en permitir que los niños trabajen, pero a su vez no saben cómo ayudar a sus hijos. En esos casos, con la metodología APTI reflexionaban sobre pautas para decidir: si decides que tu niño siga trabajando teniendo en cuenta varios elementos que lo ponían en riesgo o decides que siga estudiando. (Entrevista a operador)

Sin embargo, el operador del programa también señala que, en estos talleres, a diferencia de las charlas sobre inserción laboral ofrecidas por el MTPE, hubo poca participación de las madres de familia.

Cuando se conversaba sobre el tema de pautas de crianza, la convocatoria era del 50 %. Aproximadamente, acudía la mitad de las madres, pero cuando se tocaban temas de educación y oportunidades laborales para adolescentes, venía casi el 70 % de madres interesadas en el tema. Por ejemplo, cuando acudía el Ministerio de Trabajo a dar charlas sobre este tema, había mucha participación. (Entrevista a operador)

Esto podría dar cuenta de una necesidad o interés mayor de las madres por temas vinculados a la formación y/o capacitación para el trabajo de sus hijos/as adolescentes en un contexto de precarización laboral y desigualdad social. Sin embargo, me parece importante problematizar por qué estos talleres estaban dirigidos a fortalecer las oportunidades de empleabilidad de las/os adolescentes que participaban en el programa, mas no de los adultos. Por otro lado, la menor afluencia

de madres a los talleres de capacitación sobre pautas de crianza en relación con los convocados por el MTPE también podría entenderse en marcos de resistencia hacia los contenidos de estos talleres, probablemente porque no se ajustaban a sus propias experiencias como madres. Aun así, un informe de sistematización del primer año del programa, elaborado por la Municipalidad de Carabayllo (2014), señala algunos logros de estos talleres relacionados al aumento del autoestima y empoderamiento de las madres para denunciar casos de violencia familiar y exigir el respeto de sus derechos.

La mayoría de mamás menciona que también les ha servido mucho participar en los talleres de capacitación y sensibilización del PPETI. Han modificado sus conductas hacia sus hijos, han recibido pautas de crianza y han mejorado su propia autoestima. Esto último es muy importante porque les ha permitido empoderarse y hacer respetar sus derechos en varias aspectos; por ejemplo, hay varios casos en que han denunciado a agresores (parejas o esposos) por violencia familiar ejercida hacia ellas o hacia las niñas y niños. También se sienten más empoderadas para acudir a la escuela y exigir a los maestros y directores el respeto de sus derechos y los de sus hijos. (Municipalidad de Carabayllo, 2014, p.74)

Pero, ¿a qué se refiere el desarrollo de competencias parentales y el buen cuidado que se buscan transmitir y desarrollar a través de estos talleres a los familiares de los menores trabajadores? Al respecto, Santillán (2009) sostiene que, con el advenimiento de la modernidad, adquirieron mayor legitimidad las prácticas asociadas al denominado “buen cuidado” y a la “responsabilidad parental”, como la higiene, la alimentación, la vestimenta y la atención de los niños y niñas, las cuales respondían, en gran medida, a los modelos propios de las élites sociales. Este proceso implicó la deslegitimación de las formas de crianza y educación características de los sectores subalternos. En este sentido, la autora advierte una tendencia a abordar las nociones de “cuidado” e “infancia” desde un énfasis predominantemente moral, en detrimento de una lectura social y política de estas categorías.

En esta línea, Santillán (2009) sostiene que persisten representaciones profundamente arraigadas que atribuyen a los hogares de sectores populares determinadas formas de crianza y socialización caracterizadas como tradicionales, asociadas a la desinformación y a un supuesto déficit de conocimientos. Asimismo, la autora señala que, en contextos contemporáneos marcados por desigualdades y transformaciones sociales, las prácticas de crianza y socialización de niños y niñas

que habitan en los barrios son concebidas como entramados relacionales que requieren la intervención de la sociedad en su conjunto. Esta intervención queda en manos de diversos actores sociopolíticos y trasciende a las instituciones tradicionalmente esperadas, como la familia y la escuela. Dichos actores inciden en la vida cotidiana, urbana y barrial, recuperando y recreando sentidos hegemónicos en torno al ideal de “niño bien cuidado” y a la noción de “responsabilidad parental”.

En ese orden de ideas, planteo que el PPETI puede ser entendido como un actor sociopolítico cuya intervención en Lomas de Carabayllo no solo se circunscribe al campo de la infancia y el trabajo infantil, sino que también interviene sobre otros campos relacionados como la crianza, la educación y los cuidados. En tal sentido, su intervención se extiende a las familias de las niñas y los niños trabajadores. De manera particular, a sus madres. En ese quehacer, las y los operadores municipales transmiten cierta moral y sentidos sobre la infancia, la educación y los cuidados (Grinberg, 2016). A partir de una serie de estrategias pedagógicas y recreativas se busca desarrollar destrezas, habilidades y recursos personales para que las familias y sus hijas e hijos se alejen por sí mismos del trabajo infantil. En el caso particular de las madres, se busca cambiar sus prácticas ligadas a la crianza, los cuidados y la educación. Esto esconde una idea acerca de lo que las niñas y los niños trabajadores, y sus familias, carecen y debieran desarrollar (Alfaro, 2000 citado en Contreras et al., 2015) al mismo tiempo que se invisibiliza la precarización laboral y el contexto de desigualdad social que atraviesa a estas familias.

Aun así, me parece importante resaltar el rol de las y los operadores municipales del PPETI, ya que cumplen una función importante: la de territorializar el programa en Lomas de Carabayllo. Aunque esta investigación no ha explorado el recorrido que las y los operadores realizaban para captar y convocar niñas y niños trabajadores y convertirlos en beneficiarias y beneficiarios del programa, a lo largo de este apartado he intentado reflejar la importancia de su trabajo para el sostenimiento de la intervención con la infancia trabajadora y sus familias, a pesar de la carencia de recursos con los que disponían en la etapa en la que llevé a cabo mi trabajo de campo. En ese sentido, como señala Gaitán (2017), las y los operadores municipales no se desempeñaban como meros engranajes, sino que son actores fundamentales de esta política pública dirigida a la infancia trabajadora y sus intervenciones son aspectos centrales de la eficacia de las prácticas estatales. En el siguiente apartado, busco profundizar en los sentidos de estos actores en torno a las niñas y los niños

trabajadores entendiendo que las normativas del programa no son tomadas y adaptadas de forma lineal, sino más bien apropiadas y resignificadas por ellos y ellas en la interacción cotidiana con los/as destinatarios del programa.

## 5.2. Los sentidos de las y los operadores municipales acerca de las niñas y los niños trabajadores: la niña o el niño vulnerable versus la niña o el niño sujeto de derechos

He presentado anteriormente la forma en que el PPETI interviene sobre las niñas y los niños trabajadoras de Lomas de Carabayllo y sus familias, y las estrategias que despliegan en ese quehacer. Me propongo ahora desentrañar los sentidos que se producen en la dinámica de la interacción cotidiana de las y los operadores municipales del programa. Varios de los documentos analizados previamente muestran una mirada institucional sobre la infancia y el trabajo infantil, enmarcada formalmente en el paradigma de protección integral de los derechos del niño y la niña.

Sin embargo, las valoraciones que las y los operadores municipales del programa construyen sobre las niñas y niños trabajadores se tejen en el plano de la cotidianeidad, o lo que Rockwell (2018) denomina los “intersticios del quehacer cotidiano” de la implementación del programa. Es allí, en las prácticas concretas, donde se expresa una construcción dinámica de sentidos, muchas veces contradictoria, entre lo que la norma prescribe y lo que el contexto demanda.

En la práctica diaria, las y los operadores se mueven entre dos paradigmas: el de la *situación irregular*, que tiende a representar a las niñas y los niños como objetos de protección, vulnerables y potencialmente peligrosos; y el de la *protección integral*, que los reconoce como sujetos de derechos (Mendez, 1994). Como ha señalado Santillán (2009), en una misma institución confluyen visiones que aluden al niño como “carente”, “en riesgo” o “receptor de políticas compensatorias”, y también como sujeto activo de derechos. Esta tensión es observable en los discursos y acciones de las y los operadores, quienes muchas veces intentan proteger al niño de sí mismo y de su entorno, reproduciendo lógicas de control que, aunque bienintencionadas, reafirman lugares de subalternidad.

De acuerdo con Estrada-Jiménez et al. (2015), el trabajo infantil puede tener un valor pedagógico y social, siempre que se enmarque en programas diseñados con una lógica de dignidad y proyecto de vida, alejados de modelos que reducen al niño a un mero objeto de protección. No obstante, en la implementación concreta del PPETI se observa una visión predominantemente abolicionista del trabajo infantil.

Esta perspectiva parte de un enfoque estructuralista, en el que el trabajo infantil se asocia directamente a la pobreza, la disfuncionalidad familiar, y el abandono moral y afectivo, como lo señala el propio documento institucional del programa:

Muchas veces las situaciones de trabajo prematuro tienen relación con las crisis por las que atraviesan las familias que se encuentran en contexto de pobreza familiar, debido a la pérdida de trabajo del padre o madre, de enfermedades de uno de los dos, el crecimiento de la familia y otras situaciones que obligan a las niñas y los niños a trabajar para suplir los ingresos que se dejan de percibir en el hogar. **En otros casos, muchos niños, niñas y adolescentes que trabajan provienen de familias disfuncionales, donde existe violencia y una suerte de abandono moral, afectivo y de atención a sus necesidades básicas**<sup>5</sup>. (CESIP y Municipalidad de Carabayllo, 2013, p.14)

De este modo, los sentidos producidos por el programa colocan a la infancia trabajadora dentro de la categoría de infancia irregular, junto a otras formas de infancia pobre o marginal como la infancia callejera. Estas categorías son utilizadas para justificar prácticas de intervención que, aunque buscan restituir derechos, lo hacen desde una lógica tutelar y punitiva. Como señala Rausky (2021), el trabajo infantil en contextos de pobreza se construye como un “problema social” mientras que en sectores medios o altos —por ejemplo, el trabajo artístico o deportivo infantil— no genera la misma alarma. Esto evidencia cómo clase social, edad y trabajo se entrecruzan en la producción de discursos diferenciales sobre la infancia.

En este contexto, las y los operadores no actúan como meros ejecutores automáticos del dispositivo estatal. Como señala Santillán (2009), la acción del Estado y de las ONG se territorializa y adquiere densidad política y social en las relaciones cotidianas. Las interacciones entre las y los operadores y las niñas y los niños trabajadores dejan entrever que la implementación de políticas públicas no es un proceso lineal, sino atravesado por negociaciones, tensiones, reinterpretaciones y contradicciones que dan cuenta del carácter político y cotidiano de toda intervención social.

Asimismo, estos sentidos no son construcciones aisladas, sino que están articulados a procesos sociales más amplios. La intervención del PPETI debe entenderse en el marco de un dispositivo de gobierno que busca disciplinar las conductas de las niñas y los niños trabajadores y sus familias. Sin embargo, como dispositivo municipal de alcance limitado, su eficacia se ve restringida por la precariedad institucional y por el carácter intermitente de su financiamiento. Como

---

<sup>5</sup> El resaltado es mío.

resultado, el “gobierno *con* la infancia” que el programa propone se ve constantemente desbordado y reconfigurado desde las interacciones locales.

En este escenario, la presencia de una ONG que brinda asistencia técnica resulta central, no solo en la ejecución de las actividades, sino también en la formación de las y los operadores y en la producción de sentidos acerca del trabajo infantil. Es posible distinguir entre un *sentido oficial*, más alineado con el enfoque de derechos, y un *sentido no oficial*, más cercano a la visión del niño como víctima, carente o peligroso. Esta ambivalencia en las interpretaciones condiciona la manera en que se produce la intervención, legitimando ciertos discursos y silenciando otros.

A pesar del énfasis institucional en la restitución de derechos como la educación y el ocio, se observa un relegamiento de los derechos sociales y económicos de las niñas y los niños. La participación infantil, aunque promovida, mantiene un carácter prescriptivo, más centrado en moldear comportamientos “adecuados” que en abrir espacios reales de escucha y autonomía. Se instala así una idea de infancia trabajadora como “infancia por corregir”, que debe ser conducida hacia un ideal normativo de niñez escolarizada, pasiva y protegida, en lugar de ser reconocida desde su agencia y complejidad.

En suma, la intervención del PPETI en Lomas de Carabayllo revela la complejidad de las prácticas estatales dirigidas a la infancia trabajadora y sus familias. Si bien el programa impulsaba un enfoque de restitución de derechos y buscaba sostener formas de gobierno con la infancia y las familias, en la práctica cotidiana este ideal se vio matizado por dinámicas de regulación, control y reproducción de desigualdades. La implementación concreta del programa, atravesada por tensiones entre cuidado y disciplina, protección y autonomía, muestra que el gobierno con la infancia no es un modelo acabado, sino un campo de disputa permanente en el que los sentidos sobre la infancia y la familia son negociados, resignificados y, a veces, contrariados.

Así, en este capítulo, he explorado cómo las y los operadores municipales del PPETI implementaban estrategias de intervención desde un posicionamiento cotidiano, situado y muchas veces ambivalente, donde se entrecruzan sentidos institucionales y personales sobre la infancia trabajadora. Estas tensiones evidencian que los sentidos de la infancia trabajadora no están dados de antemano, sino que se negocian y reconfiguran en la práctica cotidiana. En el próximo capítulo, veremos

cómo las propias niñas y niños también producen sentidos, resisten y resignifican la intervención estatal desde su experiencia



## Capítulo VI: El PPETI y su influencia en el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo

En este capítulo, analizo las relaciones que atraviesan la intervención del PPETI en el marco de la interacción cotidiana entre los operadores municipales encargados de la intervención del programa y los destinatarios de la misma: las niñas y los niños trabajadores. Asimismo, indago en la manera en que esta intervención influye en el cotidiano de las niñas y los niños que asisten de manera regular al programa. Tal como advierte Valverde (2008, p.103):

Es relevante tener presente que toda intervención se constituye en un espacio político, en el que se establecen relaciones de poder y donde hay una búsqueda de influir sobre la voluntad del otro. Hay una relación asimétrica entre los profesionales que intervienen y los sujetos de intervención; existe un poder dado a estos profesionales por su conocimiento, status, prestigio establecido dentro de un contexto institucional determinado.

Recojo esta cita para plantear que, en efecto, el PPETI, entendido como una intervención social que busca cambiar la realidad de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo, no es neutra. Parte desde una teoría de cambio que plantea que, a través de la restitución de los derechos de las niñas y los niños trabajadores, y del fortalecimiento del rol protector de las familias, es posible prevenir y erradicar el trabajo infantil en Lomas de Carabayllo. Para ello, las y los operadores municipales despliegan una serie de estrategias que tienen como finalidad modificar los comportamientos de las niñas y los niños trabajadores y sus familias. Es así que, en ese cotidiano de la intervención del PPETI se reproducen valoraciones dominantes sobre la infancia y el trabajo infantil que tienen repercusiones sobre las vidas de las niñas y niños trabajadores. Sin embargo, la discusión que planteo en las siguientes líneas es que esta construcción de sentidos no es ajena a ellas y ellos.

### 6.1. Intervenir en el cotidiano: disputas de sentidos en torno al trabajo infantil

He señalado, en el capítulo anterior, que una de las valoraciones que se reproducen en el quehacer cotidiano de la intervención del PPETI es aquella que concibe a las niñas y los niños trabajadores como sujetos vulnerables provistos de cierta ingenuidad. Esta asociación de la infancia como una etapa de fragilidad corresponde a una sensibilidad moderna, como he anotado previamente en el marco teórico de esta investigación. Pero si las niñas y los niños son concebidos como seres

vulnerables por su etapa de vida, esta vulnerabilidad incrementa cuando se trata de niñas y niños trabajadores de contextos “márgenes” como Lomas de Carabayllo. Es precisamente esa doble vulnerabilidad lo que justifica la intervención del PPETI en este contexto en particular. Así, se busca no solo restituir los derechos de las niñas y los niños trabajadores, sino también protegerlos de los riesgos asociados al trabajo infantil. En ese sentido, el programa intenta ser un medio canalizador para evitar que las niñas y los niños trabajen y para, en definitiva, proteger su infancia.

De ese modo, en ese cotidiano de la intervención, el programa reproduce una retórica abolicionista acerca del trabajo infantil, que se desprende de la sensibilidad moderna de la infancia. Bajo esta visión, el lugar de las niñas y los niños no es el trabajo, sino la familia y la escuela. Existe un correlato entre esta sensibilidad moderna de la infancia y la visión con la que opera el programa y que está contenida en documentos oficiales como los que he señalado en el capítulo anterior. En ese sentido, en este apartado me gustaría problematizar esta idea bajo el argumento de que las niñas y los niños no son receptores pasivos de esta retórica. Retomo, entonces, el concepto de agencia infantil para repensar los modos en que las niñas y niños que participan en este programa responden a esta retórica en el cotidiano de la intervención.

Durante mis primeras visitas al centro de referencia de Lomas de Carabayllo, en agosto de 2016, pude tener acceso a la lista de niñas y niños participantes del programa durante ese año. Encontré que estaban registrados 135 niñas, niños y adolescentes. De ellos, 82 eran niñas y niños entre 6 y 12 años. De este grupo etario, 52 eran hombres y 29 eran mujeres. Sin embargo, una de las primeras dificultades que pude percibir durante el tiempo que permanecí en el programa, fue la alta tasa de ausentismo. La cantidad de niñas y niños que asistían de manera regular al programa no guardaba correspondencia con la cantidad de niñas y niños registrados oficialmente. A partir de mi experiencia como investigadora situada en el año 2016, mientras el programa ya llevaba tres años de intervención, esbozaré en las siguientes líneas dos razones por las cuales considero que el programa contaba con una irregular participación de las niñas y niños trabajadores.

La primera de ellas está ligada a la reproducción de la estigmatización del trabajo infantil en la intervención del PPETI, tal como se evidenció en el capítulo anterior. Para empezar, quiero hacer hincapié en el tipo de trabajo que realizaban las

niñas y niños que participaban en el programa de acuerdo con los registros que me facilitaron. La mayoría de ellos se dedicaba a la venta ambulatoria de golosinas o comida y a la venta en puestos fijos como mercados de la zona. En menor medida, había niñas y niños dedicados al trabajo doméstico y de cuidado. Por último, un grupo menor se dedicaba al reciclaje de basura. He señalado previamente que mi interés inicial era investigar con las niñas y los niños recicladores. Sin embargo, esto no fue posible porque constituían una población escondida. ¿A qué me refiero con esto? Al ser el reciclaje de basura una actividad fuertemente estigmatizada, las niñas y los niños del programa no reconocían desempeñar esta modalidad de trabajo.

Como vemos, el programa interviene sobre diversas modalidades de trabajo infantil, algunas más censuradas que otras, sobre todo aquellas que implicaban el trabajo en la calle. Una de esas modalidades era precisamente la recolección y selección de basura, la cual está catalogada como una de las peores formas de trabajo infantil y adolescente por el Convenio núm. 182 de la OIT (Price y Castro, 2004) y por el Decreto Supremo N.º 003-2010-MIMDES, que aprueba la *"Relación de trabajos peligrosos y actividades peligrosas o nocivas para la salud integral y la moral de las y los adolescentes"*. De ahí que las niñas y los niños dedicados a esta actividad fueran los más estigmatizados, tanto por los propios operadores del programa —cuya labor se enmarcaba en la normativa nacional e internacional sobre trabajo infantil— como por sus pares.

La carga simbólica negativa asociada no solo al trabajo callejero, sino también al contacto con la basura era tan poderosa que hacía muy difícil identificar a las niñas y niños que se dedicaban a esta actividad: eran una población escondida tanto para las y los operadores del programa como para mí como investigadora. De ese modo, durante el trabajo de campo fue difícil encontrar un niño o niña que se reconociera como reciclador/a. Esta estigmatización alcanzaba también a sus familias, en especial a sus padres, a quienes se les concebía como irresponsables por permitir que sus hijas e hijos tuvieran contacto con la basura. Lo cierto es que esta es una actividad que la mayoría de niñas y niños llevan a cabo de manera temporal, durante las vacaciones escolares (CESIP, 2014) y que debe analizarse sin perder de vista la precariedad y desigualdad que atraviesa a sus familias. Durand y Metzger (2009, p. 639) señalan lo siguiente respecto al trabajo de las y los recicladores:

(....) la mala imagen que tienen estos trabajadores los marginaliza en el seno de la sociedad urbana. Los vecinos y el resto de la población se distancian y no quieren

saber quién hace el reciclaje, quién trabaja para valorizar las basuras producidas por el conjunto de la sociedad. Esta marginalización social y geográfica hace altamente vulnerables a estos trabajadores ilegales, así como a su familia.

No es mi intención romantizar el trabajo infantil, pero me parece importante poner en cuestión la idea de una infancia homogénea y moderna que invisibiliza otras formas de infancia, como por ejemplo, la infancia trabajadora (Liebel, 2017). En ese sentido, mi intención más bien es dar cuenta de otras formas de existir y experimentar la infancia y entenderla como un colectivo heterogéneo entrecruzado por desigualdades de clase, género, territorio, entre otras (Grinberg, 2016). No es extraño entonces pensar que una de las razones por las que el programa no logra convocar a un gran número de niñas y niños registrados esté relacionada con la estigmatización que reproduce del trabajo infantil, en especial, del trabajo en el reciclaje de basura.

En segundo lugar, sostengo que, a pesar de que la intervención del programa reproduce sentidos comunes sobre la infancia y el trabajo infantil, las niñas y los niños que participan en él construyen sus propios sentidos acerca del trabajo que realizan, los cuales entran en conflicto con los primeros y pueden definir el alcance de la intervención (Ciordia y Villalta, 2012). Cabe señalar que el programa ha logrado que las niñas y niños reproduzcan ciertos mensajes oficiales en contra del trabajo infantil. Estos mensajes forman parte de afiches colocados en las instalaciones del centro de referencia y son repetidos de manera constante durante las dinámicas diarias que llevan a cabo las docentes y los encargados de brindar los talleres. Esto puede verse reflejado en uno de los dibujos que hicieron las niñas y los niños cuando les pedí recrear las actividades que realizaban durante el día haciendo uso de una herramienta participativa para investigar con niños: “día típico”, la cual tiene como objetivo conocer la percepción que tienen las niñas y los niños acerca de sus actividades cotidianas a través del dibujo y su posterior discusión (Ames et al., 2010).

En línea con Silva Panéz (2012), el dibujo es un recurso importante para conocer las vivencias y el mundo interno de las niñas y los niños. A través de ellos plasman todas sus preocupaciones, percepciones y expectativas. Así, podemos ver cómo, a través del siguiente dibujo, Yesenia<sup>6</sup> reconoce su escuela como un lugar importante en su cotidiano y expresa su oposición al trabajo infantil.

---

<sup>6</sup> Los nombres de las niñas y los niños autores de los dibujos que se presentan en esta investigación fueron modificados con el objetivo de resguardar la confidencialidad de sus datos.

Figura 3.

Dibujo titulado “No al trabajo infantil, sí a la educación de nuestros padres”



Fuente: Yesenia, 9 años

El mensaje que aparece en este dibujo refuerza la idea de que el trabajo infantil es negativo y que es primordial priorizar la educación. En tal sentido, me parece importante que la intervención del programa haya repercutido en el reconocimiento de sus derechos por parte de las niñas y los niños, entre ellos el derecho a la educación. Sin embargo, la forma de intervención coloca a las niñas y los niños trabajadores en una posición de beneficiarios y, por ende, de objetos de intervención. De acuerdo con Valverde (2008), el enfoque de derechos plantea como un elemento primordial la participación. No obstante, a participar se aprende participando. En relación con ello, la autora señala lo siguiente:

Se podría decir que la gran dificultad para trabajar los derechos del niño, o realizar una intervención social desde el enfoque de derechos, aparece cuando se trata de la participación, pues participar es en su esencia, expresión de poder, de capacidad, de autonomía. Entonces ante esta realidad los adultos plantean que los niños, las niñas y adolescentes no están preparados, que son inmaduros, que no asumen responsabilidades, por lo tanto, antes de que “participen” tiene que haber un proceso

de formación para que puedan primero dialogar con los adultos y luego participar. (p. 109)

Cuando pensamos en intervenciones sociales dirigidas a la infancia, tendemos a concebir a las niñas y los niños como sujetos pasivos, receptores del dispositivo. Sin embargo, en tanto actores sociales, también participan en la co-construcción del mundo social (Rockwell, 2018). Planteo, entonces, que las niñas y los niños que participan en el programa poseen la capacidad de dotar de sentido sus propias experiencias vinculadas al trabajo (Fatyass, 2021), sentidos que no necesariamente se ajustan a la retórica abolicionista que el PPETI reproduce. Cuando estos mensajes institucionales colisionan con sus realidades, permanecen en el plano discursivo. Si el PPETI se presenta como un espacio que promueve la educación, la irregular participación de niñas y niños podría ser un indicio de que, en la práctica, tanto ellos como sus familias priorizan otros intereses, uno de los cuales podría ser el trabajo.

Es en esa línea que propongo pensar los sentidos en torno al trabajo infantil que ambos actores construyen, tanto operadores municipales como niñas y niños participantes del programa, como sentidos en disputas (Ciordia y Villalta, 2012). Con esto no pretendo subestimar la importancia del PPETI en las vidas de las niñas y los niños que participan en el programa. En efecto, otro de los dibujos realizado por una niña refleja la importancia de las enseñanzas de las docentes del programa. La representación gráfica del PPETI y su identificación como un lugar importante en su vida cotidiana me lleva a analizar la manera en que las niñas y los niños que participan en este programa pueden apropiarse de este espacio y crear nuevos significados.

Figura 4.

Dibujo titulado "Bienvenidos al PPETI. Un gran cariño todos te tenemos, en ti confiamos. Aquí nos enseñan las profesoras. Gracias"



Fuente: Katia, 8 años

## 6.2. Los significados del PPETI para las niñas y los niños trabajadores

Las niñas y los niños asistían al PPETI por las tardes, después de la escuela, en el horario de 2:00 p.m a 5:00 p.m. El programa atendía de lunes a viernes. Sin embargo, hubo semanas en las que el programa solo atendió tres días debido a las reuniones de coordinación entre los trabajadores del PPETI o la asistencia a charlas de capacitación y seminarios relacionados con la temática de trabajo infantil. Al entrar por primera vez al centro de referencia de Lomas de Carabayllo, uno de los primeros elementos que llamó mi atención fue la disposición del espacio, pues se asemeja a lo que es un aula escolar. Cuenta con un escritorio en el que la docente lleva a cabo las actividades de reforzamiento escolar y también con mesas y sillas que las niñas y los niños ocupan durante su permanencia en el centro de referencia. Esta disposición del espacio, que marca una jerarquía entre las docentes y las niñas y los niños participantes, se rompía cuando se llevaban a cabo talleres de creatividad, de deporte o juegos no estructurados.

Tuve la oportunidad de observar algunos de estos talleres, entre ellos, uno de taekwondo. Ese día, las niñas y los niños esperaban con ansias la llegada del facilitador del taller. Todas las actividades previas, entre ellas, las de reforzamiento escolar eran realizadas con premura. Las niñas y los niños preguntaron en varias ocasiones cuánto tiempo faltaba para que llegara Marco, el facilitador. Cuando este llegó, un grupo de niñas y niños salieron a recibirlo. Sus rostros sonrientes reflejaban la emoción de saber que en unos minutos empezaría el taller. Sin esperar la orden de la docente, comenzaron todas y todos a mover las mesas y sillas y despejar el espacio para que el taller pudiera iniciar.

Este entusiasmo no era exclusivo de los días con actividades programadas. En diversas jornadas de observación, constaté cómo el juego emergía como una práctica constante y valorada por las niñas y los niños, incluso en contextos más estructurados. En la siguiente nota de campo, recojo una escena cotidiana que ilustra esta apropiación del espacio:

*Nota de campo, 9 de octubre de 2016:* Esa tarde, llegué al centro de referencia alrededor de las 2:30 p.m. Era un día frío, pero el cielo estaba despejado. Las niñas y los niños habían terminado sus tareas más temprano de lo habitual y aprovecharon para organizar espontáneamente un partido de fútbol en la parte delantera del local, un espacio de tierra algo irregular pero lo suficientemente amplio para correr sin mayores restricciones.

Observaba sentada desde una esquina mientras varios de ellos corrían, gritaban, discutían reglas improvisadas. En medio de ese alboroto, uno de los niños, de unos 9 años, se acercó brevemente a tomar agua y me dijo, casi sin que le preguntara nada: “Acá sí podemos correr, en mi casa no hay espacio”.

Dijo esto con naturalidad, casi como un comentario suelto, pero la frase me quedó resonando durante el resto del día. En pocas palabras, expresaba cómo el PPETI se había convertido para él en un lugar donde podía desplegar su corporalidad con libertad, lejos de las limitaciones físicas, y probablemente también simbólicas, de su vivienda. Ese espacio, aunque no diseñado explícitamente como recreativo, era vivido por él como un lugar de expansión, juego y pertenencia.

El uso del espacio no se restringía únicamente a la actividad física, sino que incluía diversas formas de juego libre, especialmente en las tardes dedicadas al reforzamiento escolar. La siguiente nota de campo evidencia cómo, en ausencia de talleres, el juego seguía siendo central:

*Nota de campo, 31 de octubre de 2016:* Durante varias de mis visitas, observé que los días en los que no se realizaban talleres y la jornada se dedicaba exclusivamente al reforzamiento escolar, las niñas y niños igual encontraban momentos para jugar. A medida que iban terminando sus tareas, comenzaban a levantarse de sus sillas y buscar materiales para jugar. Algunos tomaban una pelota pequeña y organizaban

juegos sencillos de pases o mini partidos dentro del aula. Otros preferían sacar rompecabezas, hojas para dibujar o simplemente correr por el espacio con una energía que parecía contenerse durante el tiempo de clases.

Llamaba la atención que algunas niñas llegaban al programa acompañadas de hermanas o hermanos menores, quienes, aunque no estaban formalmente inscritos, se integraban de forma natural al ambiente. Estas niñas asumían roles de cuidado, compartiendo juegos o ayudando a sus hermanitos con algún dibujo.

La docente a cargo se mantenía atenta durante todo el tiempo. Desde su escritorio vigilaba el desenvolvimiento del grupo, pero también participaba ocasionalmente en los juegos: se acercaba a resolver un rompecabezas, aplaudía una jugada o intervenía cuando surgía alguna pequeña disputa.

Cerca de las 5:00 p.m., los juegos se empezaban a desarmar poco a poco. Las niñas y niños se despedían entre ellos, recogían sus cosas y comenzaban a salir del local. La mayoría se iba caminando, pues vivían en los alrededores del centro. Algunos se agrupaban para volver juntos, otros partían solos. Noté que eran muy pocos los casos en los que un adulto llegaba a recogerlos, y casi siempre se trataba de niñas. Esa diferencia, aunque sutil, dejaba entrever algunas dinámicas de cuidado y género presentes también en la rutina de salida del programa.

A partir de estas breves descripciones, quiero destacar la importancia del PPETI como un espacio de encuentro y de recreación en el que se ponen en juego los afectos de las niñas y los niños con sus pares, con las docentes y con las personas encargadas de facilitar los talleres. En tal sentido, el programa cumple una función social importante: ser una instancia de socialización para las niñas y los niños que participan en él, pero ese rol cobra un significado especial en un contexto de desposesión y desigualdad como Lomas de Carabayllo, en el que, más allá de la calle, los espacios de recreación para la infancia son escasos.

Mendez (2018), en una investigación sobre el rol de la biblioteca pública en la vida cotidiana de niñas y niños de un barrio periférico del distrito de Breña, encontró que estos actores se apropiaban de este espacio para desplegar prácticas lúdicas en lugar de prácticas lectoras. En esta investigación sostengo que el juego también ocupa un rol significativo en el cotidiano de las niñas y los niños que participan en el PPETI. Esto puede verse reflejado en los relatos anteriormente presentados y también en uno de los dibujos realizado por un niño en el que se representa sonriendo mientras juega con una pelota.

Figura 5.

Dibujo sin título. Escena de juego que refleja una vivencia positiva de la infancia



Fuente: Pablo, 10 años

Respecto al juego, Anderson-McNamee y Bailey (2017) resaltan su rol educador.

Jugar con otros niños ayuda al niño a aprender a ser parte de un grupo. El juego permite al niño cultivar habilidades de negociación, resolución de problemas, compartir y trabajar dentro de grupos. Durante el juego, los niños practican habilidades para tomar decisiones a su propio ritmo y descubren sus propios intereses (p.7).

En efecto, uno de los ejes estratégicos de la ENPETI es incidir en la educación y el uso creativo del tiempo libre por parte de las niñas y los niños que trabajan. La idea detrás es alejarlos del trabajo infantil a partir de la restitución de sus derechos al juego y el esparcimiento. A partir de mi experiencia en el PPETI, me atrevería a señalar que este es el componente que ha sido desarrollado de manera más sólida por el programa y sus operadores. Sin embargo, en mis conversaciones con las niñas y los niños percibí que el trabajo no parecía ser tan trascendental en su cotidiano. Asimismo, cuando se llevó a cabo la dinámica del "día típico", ninguna/o de las niñas y los niños que participaron en esta investigación representó gráficamente su trabajo como parte de sus actividades diarias. Señalo esto con mucho cuidado porque probablemente esta ausencia de una configuración identitaria como niñas y niños

trabajadores haya sido coyuntural y se haya debido a mi presencia, relativamente nueva en el PPETI.

Sin embargo, esto último me lleva a pensar en el concepto de *apropiación*, entendido como la capacidad que poseen las niñas y los niños para tomar aquello que les interesa o conviene, mezclarlo con sus propias experiencias y transformarlo para poder comprenderlo (Rockwell, 2018). En tal sentido, propongo que algunas niñas y niños habrían hecho un uso estratégico del PPETI: no asistían necesariamente para dejar de ser trabajadoras y trabajadores, sino para hacer sus tareas, jugar, encontrarse con amigas y amigos o, simplemente, escapar del control social del hogar. Desde esta perspectiva, puede hablarse de una *apropiación* del espacio y de la creación de nuevos significados por parte de las niñas y los niños, quienes dotan de sentido el programa desde sus propios intereses y cuestionan la idea de que son simples receptores del dispositivo. En relación con ello, Frasco Zuker et al. (2021, p. 171) aducen lo siguiente.

Incluso niñas y niños son portadores de un capital simbólico que les pertenece en su condición infantil. Esto es, la pobreza infantil moviliza preocupaciones y acciones sociales y estatales particulares, el “niño en situación de pobreza” es un personaje social visible y digno de conmiseración o de atención. Por su parte, el enfoque de derechos provee de las narrativas dominantes para organizar y gestionar la protección de la infancia actual, ofrece espacios de maniobra (Haney, 2002) y lenguajes con que niñas y niños dotan de sentido sus experiencias y articulan sus demandas (Fraser, 1991). Es así un recurso relevante del que niñas y niños hacen uso estratégico.

En suma, el PPETI ocupa un lugar significativo en el cotidiano de las niñas y los niños de Lomas de Carabayllo. Sin embargo, probablemente esa importancia tenga que ver con los propios significados que las niñas y niños construyen del programa que con sus objetivos de prevenir y erradicar el trabajo infantil en esta zona. Esta construcción de sentidos por parte de las niñas y los niños entra en tensión con aquellos que las y los operadores municipales han construido en función a una retórica abolicionista en la que se enmarca el programa y que también se trama en el cotidiano mismo de la intervención. Esta disputa de sentidos tiene repercusiones en el alcance y frecuencia de la participación de las niñas y los niños identificados como trabajadores por el programa. Aun así, aquellas y aquellos que acuden al PPETI lo hacen por motivaciones distintas a las que el programa plantea y que están relacionadas al disfrute y la recreación. En ese sentido, propongo pensar en la capacidad de las niñas y los niños para apropiarse de este espacio sin el ánimo de

sobreestimar esta capacidad de agencia, pero sí con la intención de cuestionar dos imágenes: la de una niña o un niño trabajador homogéneo y la de una supuesta ingenuidad infantil (Fatyass, 2021).



## Conclusiones

La presente investigación ha buscado comprender, desde un enfoque etnográfico y una mirada antropológica, la manera en que el Programa Municipal de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (PPETI) intervino en el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo, un territorio periférico de Lima atravesado por profundas desigualdades estructurales.

A través del trabajo de campo y el análisis del discurso institucional y de los sentidos de los actores, tanto operadores municipales como niñas y niños, se ha logrado visibilizar no solo la materialización de una política pública focalizada en la infancia, sino también las tensiones, apropiaciones y resistencias que se generan en su implementación cotidiana, revelando que la política pública sobre infancia no opera sobre sujetos pasivos, sino en contextos donde los significados son disputados y resignificados desde el cotidiano. La primera parte de esta investigación ha permitido construir una mirada situada, crítica y profundamente relacional sobre el fenómeno del trabajo infantil y las formas en que este ha sido abordado por el Estado peruano a través de políticas públicas como la ENPETI. En particular, el PPETI en Lomas de Carabayllo ha sido presentado como una experiencia local que encarna los lineamientos de esta política nacional, pero que también revela las tensiones y los límites de su implementación.

Desde el capítulo I, la revisión bibliográfica ha evidenciado que el trabajo infantil no puede ser comprendido únicamente como una consecuencia directa de la pobreza o como una anomalía social a ser erradicada, sino como una práctica atravesada por contextos socioculturales, históricos y familiares que requieren ser comprendidos en su complejidad. Los estudios analizados han permitido identificar enfoques divergentes sobre la infancia trabajadora. Mientras el enfoque abolicionista, promovido por organismos internacionales como la OIT y UNICEF, parte de una visión universalizada de la infancia basada en la protección y el deber de escolarización, el enfoque de valoración crítica reivindica el derecho de niñas y niños a ser escuchados como actores sociales con agencia, visibilizando que el trabajo infantil puede tener sentidos formativos, de pertenencia o de autonomía en determinados contextos.

Esta tensión epistemológica y política ha sido abordada en el capítulo II a través de un marco teórico que reconoce la infancia como una construcción histórica,

social y cultural. Lejos de entenderse como una etapa biológica universal, la infancia es analizada como una categoría atravesada por relaciones de poder, discursos normativos y clasificaciones morales que orientan la acción institucional. La noción de “gobierno de la infancia pobre”, inspirada en los aportes foucaultianos, permite comprender cómo el Estado despliega dispositivos de intervención que buscan moldear los comportamientos de niñas y niños, y sus familias, especialmente cuando estas se encuentran en situación de vulnerabilidad. En este sentido, el PPETI no es solo un programa de restitución de derechos, sino también un mecanismo de regulación social que opera sobre cuerpos, espacios y afectividades infantiles.

No obstante, esta intervención no se da sobre sujetos pasivos. El concepto de agencia infantil, articulado con las nociones de resistencia, apropiación y subversión (Rockwell, 2018), constituye una herramienta clave para revalorizar las prácticas y los sentidos que niñas y niños construyen en su interacción con el programa. Esta perspectiva, que nutre el enfoque metodológico adoptado, permite desplazar la mirada del diseño normativo hacia el terreno del cotidiano, donde se configuran negociaciones, resignificaciones y disputas de sentido.

El capítulo III profundiza en el enfoque metodológico, defendiendo la pertinencia de una etnografía situada que recupere tanto las voces de las y los operadores municipales como de las niñas y los niños trabajadores, reconociendo la asimetría estructural entre ambos actores sin desconocer las formas de agencia que los participantes infantiles pueden ejercer. La estrategia de triangulación entre entrevistas, observaciones participantes, herramientas participativas y revisión documental ha permitido captar no solo los discursos explícitos, sino también las prácticas implícitas, gestos y tensiones que configuran la experiencia de intervención.

Las dificultades metodológicas, especialmente la imposibilidad de acceder directamente a las rutinas laborales de las niñas y los niños recicladores, lejos de debilitar la investigación, la reorientaron hacia una pregunta aún más productiva: ¿cómo se construyen los sentidos de infancia y trabajo desde la mirada institucional y desde las vivencias de las niñas y los niños? Esta reformulación permitió centrar el análisis en el dispositivo mismo del PPETI, abordando cómo se traduce en prácticas concretas de intervención, qué imágenes de infancia promueve y cómo estas son apropiadas, desafiadas o desbordadas por los propios sujetos infantiles.

El capítulo IV contextualiza la experiencia del PPETI en Lomas de Carabayllo dentro de un entramado más amplio de políticas sociales y transformaciones urbanas.

La reconstrucción histórica del distrito permite comprender cómo procesos de migración, desposesión y urbanización desigual han configurado un territorio marcado por la precariedad y la reproducción intergeneracional del trabajo informal. En este escenario, el reciclaje de residuos se convierte en una práctica laboral central, aunque estigmatizada, para muchas familias, incluyendo niñas y niños. La elección de Lomas de Carabayllo como caso de estudio no solo responde a la presencia del programa, sino a la relevancia del contexto territorial para entender las formas específicas que asume la intervención estatal.

Asimismo, el análisis de la ENPETI y de los tres proyectos piloto revela los avances y las limitaciones de las políticas públicas orientadas a la erradicación del trabajo infantil. Si bien han priorizado componentes educativos, recreativos y de fortalecimiento institucional, han dejado de lado, de manera sistemática, las condiciones estructurales que sostienen el trabajo infantil, como la falta de oportunidades económicas para las familias. En este sentido, el PPETI, al igual que otras intervenciones, tiende a focalizar su acción en las conductas individuales sin abordar las desigualdades materiales que configuran las trayectorias de vida de las niñas y los niños trabajadores.

La intervención estatal como forma de gobierno de la infancia y las familias

En el capítulo V, he intentado desentrañar con profundidad los sentidos, formas de intervención y tensiones que atraviesan el quehacer cotidiano de las y los operadores municipales del PPETI en Lomas de Carabayllo. Lejos de tratarse de una implementación mecánica de políticas públicas, la labor de estos actores se sitúa en una trama compleja de sentidos cruzados por normativas institucionales, desigualdades estructurales y vínculos cotidianos que moldean las posibilidades y los límites de un gobierno “con” la infancia y sus familias.

En primer lugar, se constata que el PPETI no solo interviene sobre niñas y niños trabajadores, sino que reconfigura múltiples dimensiones de la vida social y familiar. La intervención no se reduce a la restitución de derechos entendidos de manera jurídica o abstracta, sino que implica un despliegue territorial y relacional sostenido en el tiempo, en el que se entrelazan prácticas de cuidado, educación, control, afecto y vigilancia. Desde esta perspectiva, el programa puede entenderse como un dispositivo estatal que articula lógicas, tanto de control como de cuidado, tensionando permanentemente el paradigma de derechos con prácticas más prescriptivas o disciplinantes.

## El lugar de las y los operadores municipales

En segundo lugar, el análisis ha evidenciado que las y los operadores municipales del programa ocupan un rol central como mediadores entre el Estado y la comunidad, en tanto su trabajo no se limita a ejecutar actividades, sino que se inscribe en la cotidianidad barrial, generando vínculos de confianza, identificando situaciones de vulneración y sosteniendo la continuidad del programa a pesar de los recortes presupuestarios. Su intervención, si bien a veces reproduce sentidos moralizantes o individualizantes sobre la infancia trabajadora y sus familias, también permite formas más horizontales y afectivas de relacionamiento con las niñas y los niños, que dan lugar a experiencias educativas y emocionales significativas.

El espacio del reforzamiento escolar, por ejemplo, ha sido descrito como una práctica pedagógica situada que va más allá del cumplimiento académico, al integrar el cuidado afectivo y el acompañamiento emocional como dimensiones fundamentales del proceso educativo. Este tipo de prácticas puede inscribirse en lo que Walsh denomina “pedagogías otras”: formas educativas no escolarizadas, relacionales y territorializadas que, aunque contenidas por un marco institucional, son también resultado de apropiaciones locales y afectivas por parte de las y los operadores.

Asimismo, se ha observado que las actividades lúdicas y recreativas no solo son un “complemento” del reforzamiento escolar, sino que constituyen espacios altamente valorados por las niñas y los niños, en tanto les permiten ejercer su agencia, negociar con adultos y reconstruir un tiempo de ocio que a menudo les ha sido arrebatado por la precariedad material y las exigencias del trabajo. Estos espacios no están exentos de normas o jerarquías, pero ofrecen márgenes para la expresión infantil, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos significativos.

En cuanto al trabajo con las familias, el capítulo revela que el PPETI despliega una forma de gobierno que apunta a “reconvertir” las prácticas de crianza y cuidado, principalmente de las madres, a través de talleres de pautas de crianza. Esta forma de intervención, aunque aparentemente dialógica y flexible, reproduce una lógica psicologizante e individualizante que invisibiliza las condiciones estructurales de precariedad laboral, desigualdad social y ausencia estatal sostenida en estos territorios. En este sentido, si bien los talleres promueven procesos de empoderamiento y fortalecimiento de la autoestima en algunas madres, también

corren el riesgo de reforzar estereotipos de género y responsabilizar individualmente a las familias por decisiones que están mediadas por contextos estructurales.

#### Tensiones entre el discurso de derechos y las prácticas cotidianas

Otro hallazgo clave del capítulo es la ambivalencia en los sentidos que las y los operadores municipales construyen sobre la infancia trabajadora. Estos sentidos oscilan entre una visión abolicionista, centrada en la protección y el riesgo, y una que reconoce, aunque de forma incipiente, la agencia infantil y la posibilidad de posicionar a las niñas y los niños como sujetos de derechos. Esta tensión entre el niño “vulnerable” y el niño “activo” refleja no solo contradicciones internas del programa, sino también las disputas contemporáneas en torno a cómo entender y gobernar a las infancias populares en contextos de pobreza.

En suma, el análisis desarrollado en este capítulo muestra que la intervención estatal sobre la infancia trabajadora no es un proceso lineal ni homogéneo, sino una práctica situada, relacional y ambivalente, atravesada por sentidos contradictorios, afectos, mandatos institucionales, lógicas de género y condiciones materiales desiguales. El ideal de “gobierno con la infancia”, aunque presente en algunos momentos y prácticas del programa, se ve constantemente tensionado por formas más prescriptivas, higienistas o paternalistas, que colocan la responsabilidad del cambio en las niñas y niños y sus familias, sin transformar las condiciones que los atraviesan.

#### Apropiaciones y resistencias de las niñas y los niños trabajadores

Finalmente, a lo largo del capítulo VI, he analizado cómo el PPETI se inserta en el cotidiano de las niñas y los niños trabajadores de Lomas de Carabayllo, no solo como una intervención institucional con objetivos normativos, sino como un espacio donde se configuran y disputan sentidos sobre la infancia, el trabajo y la protección. Las niñas y los niños participantes han mostrado que no son receptores pasivos del dispositivo, sino que ejercen su capacidad de agencia al apropiarse del programa de formas diversas, movilizándolo sus propios intereses, afectos y significados.

Si bien el PPETI reproduce una retórica abolicionista sustentada en una sensibilidad moderna de la infancia, que asocia el trabajo infantil con vulnerabilidad y riesgo, las niñas y los niños articulan discursos y prácticas que complejizan esta visión. En sus relatos, dibujos y comportamientos cotidianos, se evidencian formas estratégicas de uso del espacio que no necesariamente responden al mandato de

erradicación del trabajo, sino más bien a la búsqueda de recreación, socialización y afecto.

Asimismo, he mostrado cómo el estigma en torno a ciertas modalidades de trabajo, como el reciclaje, incide en la irregular participación de algunas niñas y niños, invisibilizando experiencias que no encajan en la narrativa institucional del programa. Esta estigmatización no solo proviene del personal del PPETI, sino que también se internaliza entre pares, reproduciendo jerarquías dentro del grupo de niñas y niños.

El programa, entonces, adquiere sentidos múltiples: mientras que para las y los operadores constituye una herramienta para restaurar derechos y proteger una infancia idealizada, para las niñas y los niños puede representar un espacio de libertad, juego, cuidado mutuo y negociación con el mundo adulto. Estas disputas de sentido invitan a repensar las formas en que se diseñan y evalúan las intervenciones sociales dirigidas a la infancia, reconociendo su heterogeneidad, su capacidad de agencia situada y su derecho a participar activamente en los espacios que les afectan.

#### Recomendaciones para futuras políticas e investigaciones

A partir del análisis desarrollado, se sugiere la necesidad de repensar las políticas sobre trabajo infantil desde un enfoque más contextualizado, interseccional y respetuoso de las formas diversas de vivir la infancia. En esa línea, se recomienda diseñar políticas que integren componentes redistributivos, como el acceso a empleo adulto y servicios públicos de calidad, junto con intervenciones pedagógicas; reconocer y dialogar con los saberes familiares y comunitarios sobre crianza, evitando la imposición de modelos universales; fortalecer los mecanismos de participación infantil más allá de la retórica, generando espacios reales de escucha en el diseño y la evaluación de programas; y fomentar investigaciones longitudinales que permitan comprender las trayectorias vitales de las infancias trabajadoras<sup>7</sup>.

En suma, esta tesis contribuye a desmontar visiones homogéneas y adultocéntricas sobre las infancias trabajadoras, mostrando cómo las políticas públicas son vividas, resignificadas y, en ocasiones, resistidas desde los márgenes. Reconocer las voces de las niñas y los niños, así como los entramados sociales en

---

<sup>7</sup> Un ejemplo destacado de este tipo de investigaciones es el estudio *Young Lives* o "*Niños del Milenio*", que ha seguido longitudinalmente a niñas, niños y adolescentes en contextos de pobreza en Perú, India, Etiopía y Vietnam, evidenciando cómo las trayectorias de vida infantil se entrelazan con el trabajo, la escuela, la salud y el entorno familiar.

los que se inscribe el trabajo infantil, no implica romantizarlo, sino abrir el camino hacia intervenciones más justas, dialógicas y transformadoras.



## Referencias bibliográficas

- Alarcón, W. (1991). *Entre calles y plazas: El trabajo de los niños en Lima*. IEP, UNICEF.
- Alarcón, W. (2000). *Profundizando la exclusión: El trabajo de niños y adolescentes en América Latina*. OXFAM.
- Alarcón, W., Gherzi, C., Rodríguez, C., Ruiz, I., Siguas, M., Tristán, M., Valero, J., & Vega, L. (2014). *Balance del proceso de erradicación del trabajo infantil en el Perú 1995 – 2011*. Fundación Telefónica.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: Crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), 389-409.  
<https://doi.org/10.4000/bifea.4166>.
- Ames, P. (2015). El papel de la educación en la erradicación del trabajo infantil: Un enfoque técnico. *Cuaderno de Trabajo N.º 25*, 20.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio*. GRADE; Niños del Milenio.
- Anderson, J. (2007). *Invertir en la familia: Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas: el caso de Perú*. OIT : Programa Internacional para Erradicación del Trabajo Infantil.
- Anderson-McNamee, P. J. K., & Bailey, S. J. (2017). *La Importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia*. 6.
- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Aristizábal Barrios, C., & Mücke, U. (2020). Historia de la infancia y los niños en el Perú, 1940-1970. *Pasado Abierto. Revista del CEHis.*, 12, pp. 287-309.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 29, pp. 1-19.
- Cabrera, T., & Hidalgo, A. (2015). *Mapa de actores estatales y no estatales para la implementación de la Estrategia Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en el Perú*. Desco, DyA, WL.
- Carreras, S. (2005). "Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro..." Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920). En *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, pp. 143-172. Iberoamericana Editorial Vervuert.

- Cavagnoud, R. (2011). *Entre la escuela y la supervivencia: Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima*. IEP.
- CESIP. (2014). *Carabayllo Libre de Trabajo Infantil: Municipalidades y sociedad civil impulsando políticas locales de prevención y erradicación del trabajo infantil*. CESIP.
- Chagnollaud, F. (2013). Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho (Perú). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), pp. 435-452.  
<https://doi.org/10.4000/bifea.4194>.
- Chaudhuri, S. (2003). *Assessing vulnerability to poverty: Concepts, empirical methods and illustrative examples*, pp. 1-56.
- Ciordia, C., & Villalta, C. (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: Confrontación de sentidos en la configuración de un "medio familiar adecuado". *Etnográfica*, vol. 16 (3), pp. 435-460.  
<https://doi.org/10.4000/etnografica.2075>
- Colángelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*, pp. 1-8.
- Cussianovich, A. (1997). *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores* (2.<sup>a</sup> ed). Radda Barnen.
- Dómic, J. (1999). *Niños trabajadores: La emergencia de nuevos actores sociales*. OFFSET Boliviana Ltda.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Paidós.
- Durand, M., & Metzger, P. (2009). Gestión de residuos y transferencia de vulnerabilidad en Lima/Callao. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 38 (3), pp. 623-646.  
<https://doi.org/10.4000/bifea.2396>.
- Eberhardt, M. L. (2006). Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa. En S. Carli (Ed.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (Primera), pp. 57-83. Paidós.
- Egúsqüiza, B., & Félix, F. (2021). El trabajo infantil en el Perú: Pasado reciente y perspectivas. *Revista Laborem*, 24, pp. 173-200.
- Estrada-Jiménez, J. M., Novoa-Vargas, L. N., Guío-Nitola, L. A., & Espinel-Mesa, A. P. (2015). Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.11600/1692715x.13119220814>.

- Fatyass, R. (2021). Infancias, desigualdad urbana y agencia: Niñas y niños que producen, circulan y juegan. *CONFLUENZE*, XIII(2), pp. 79-107. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12987>.
- Feldman, S. (2001). *Trabajo infantil en el ámbito urbano en la Argentina*. 5.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Fonseca, C., & Cardarello, A. (1999). Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, 5(10), pp. 83-121. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000100005>.
- Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad. En *Espacios de poder* (La Piqueta), pp. 9-26.
- Frasco Zuker, L., Fatyass, R., & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), pp. 163-190. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832021000200006>.
- Freidenraij, C. (2016). Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires. *Revista Historia y Justicia*, 6. <https://doi.org/10.4000/rhj.583>.
- Freidenraij, C. (2021). “La infancia como categoría y como experiencia”, *Clase de la Capacitación universitaria extracurricular Infancias contemporáneas. Un enfoque histórico-social y antropológico*.
- Gaskins, S. (1999). Children’s daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. En A. Göngü (Ed.), *Children’s Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*, pp. 25-61. Cambridge University Press.
- Gherzi, C. (2014). *El Programa Municipal de Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil. Una experiencia replicable*.
- González, D. (2015). *El gobierno de la niñez y la adolescencia en situación de calle: Un estudio de la racionalidad de las políticas sociales focalizadas* [Tesis de maestría]. Universidad de la República.
- Grinberg, J. (2004). *Características y funcionamiento del entramado burocrático de protección y atención a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. Zonas grises en torno a las intervenciones con chicos* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Buenos Aires.
- Grinberg, J. (2016). Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(14), pp. 631-643.
- Grinnell, G. B. (2008). *The Cheyenne Indians: Their history and lifeways*. World

Wisdom.

- Guerrero, M. (2016). Trabajo infantil en la gestión de Humala. *Ni gran transformación ni hoja de ruta*, 29, pp. 231-249.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (Primera edición). Ediciones Paidós.
- Huber, L. (2014). *Trabajo infantil y programas de transferencias monetarias condicionadas: Opciones para el Programa Juntos* (Primera edición). Desco, DyA, WL.
- INEI. (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. INEI.
- INEI. (2022). *Evolución de la pobreza monetaria 2010-2021* [Informe técnico]. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Lancy, D. (2015). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings* (Second edition). Cambridge University Press.
- Leinaweaver, J. B. (2009). *Los niños ayacuchanos: Una antropología de la adopción y la construcción familiar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Leyra, B. (2009). *Trabajo infantil femenino: Niñas trabajadoras en Ciudad de México* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Leyra, B. (2011). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: Deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. En M. I. Jociles, A. Franzé, & D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la Infancia: Discursos, Prácticas y Campos de Acción*, pp. 37-59. Los Libros de La Catarata.
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia: Niñez trabajadora y acción social*. Ifejant. [https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Liebel\\_La-OtraInfancia.pdf](https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Liebel_La-OtraInfancia.pdf).
- Liebel, M. (2017). Children Without Childhood? Against the Postcolonial Capture of Childhoods in the Global South. En A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne, & R. Budde (Eds.), *'Children Out of Place' and Human Rights* (Vol. 15), pp. 79-97. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33251-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33251-2_6).
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, 43, pp. 37-48.
- Magistris, G. P. (2018). La construcción del "niño como sujeto de derechos" y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciências Sociais*, 0(11). <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.819>.
- Martínez, S. (2020). *El proceso de agendación de la política pública para prevenir y*

*erradicar el trabajo infantil (2011-2018)* [Tesis de maestría, PUCP].  
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17299>.

Meléndez, E. M. (2001). *Aproximación a la situación socio familiar, desde la perspectiva de los niños y adolescentes que viven y trabajan en la calle* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mendelievich, E. (1979). El trabajo de los niños. *Revista Internacional del Trabajo*, 98(4), pp. 465-477.

Mendez, E. G. (1994). Derecho de la infancia-adolescencia en América latina: De la Situación Irregular a la protección Integral. *UNICEF*.

Mendez, Y. (2018). *El rol de la Biblioteca Pública Periférica de Breña en la vida cotidiana de las niñas y niños usuarios* [Tesis de licenciatura]. Lima: PUCP.

MIMP. (2021, diciembre 17). *Inabif presenta el Protocolo de Atención del Servicio de Educadores de Calle en el Congreso de la República*. Plataforma digital única del Estado Peruano.  
<https://www.gob.pe/institucion/inabif/noticias/571135-inabif-presenta-el-protocolo-de-atencion-del-servicio-de-educadores-de-calle-en-el-congreso-de-la-republica>.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2012). *Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021*.

Morrow, V., & Boyden, J. (2018). *Responding to children's work: Evidence from the Young Lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Young Lives.

Municipalidad de Carabayllo. (2014). *Programa Municipal de Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil. Una experiencia replicable*.

Municipalidad de Carabayllo. (2021). *Plan de desarrollo local concertado al 2021 del distrito Carabayllo*.

Navarro, S. (2014, julio 2). *Perú es el segundo país con más trabajo infantil en América Latina*. PuntoEdu.  
<https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticia/peru-es-el-segundo-pais-con-mas-trabajo-infantil-de-latinoamerica/>.

Neves, J. (2013). El trabajo infantil en el ordenamiento internacional y peruano. *Boletín de Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo*, 28.

Noel, M. (2015). *Patologización de la infancia en Uruguay: Aportes críticos en clave interdisciplinaria*. Estudios Sociológicos Editora. <https://estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/patologizacion-de-la->

- Organización Internacional del Trabajo. (2007). *Reflexiones para el cambio: Análisis de los planes nacionales de prevención y erradicación del trabajo infantil en América Latina y el Caribe* (2. ed). OIT: Programa Internacional para Erradicación del Trabajo Infantil.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Magnitud y características del trabajo infantil en Perú. Informe 2015*.
- Ortiz, A. (1989). La comunidad, el parentesco y los patrones de crianza andinos. *Anthropologica*, 7(7), pp. 135-170.
- Panez, R., & Ochoa, S. (2000). *Cultura recreacional andina* (1.ª ed). P&S ediciones/Bernard Van Leer Foundation.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. PUCP.
- Peña-Ochoa, M. A., Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2), pp. 139-150.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1170>.
- Pérez, C. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Témpora, revista de historia y sociología de la educación*, 7, pp. 149-168.
- Ponce, C. (2012). *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*. GRADE.
- Price Masalías, J., & Castro Nureña, C. (2004). *Evaluación temática regional: Trabajo infantil en la segregación y gestión de residuos sólidos urbanos en América Latina y el Caribe* (1.ª ed). Oficina Regional para América Latina y el Caribe [u.a.].
- Quispe, E., & Túcunan, S. (2002). *El cono norte de Lima: Pasado, presente y futuro de Carabaylo* (1a. ed. Seminario de Historia Rural Andina). Seminario de Historia Rural Andina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramírez, B. (2007). Desarrollo urbano y desigualdad en el área periurbana de Carabaylo. *Investigaciones Sociales*, XI(18), pp. 313-344.
- Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 681-706.
- Rausky, M. E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), pp. 317-340.  
<https://doi.org/10.15446/rcs.v44n1.77594>.

- Restrepo, E. (2011). *Técnicas etnográficas*. Texto escrito para la Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de la Fundación Universitaria Claretiana.
- Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión? En *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias: Antología esencial*, pp. 239-264. CLACSO.
- Romero, M. (2019). El trabajo infantil como una preocupación pública. *Boletín Informativo Laboral*, 90.
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: Una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27, Article 27.
- Schiefelbein, E. (1997). Incentivos económicos a la escuela en América Latina. Reducir la deserción y repetición escolar y combatir el trabajo de los niños. *Realidad y Utopía de Niños y Adolescentes*, 2, pp. 33-66.
- Silva, G. (2010). *Voces sobre el trabajo infantil: Actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan*. IEP, Fundación Telefónica.
- Silva, G. (2012). *Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios*. IEP Ediciones.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En *Saberes y prácticas escolares*, pp. 1-14. Homo Sapiens Editores - FLACSO.
- Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M., & Verón, L. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*.
- Talero, S. (2012). Análisis crítico del discurso aplicado a las campañas en contra del trabajo infantil promovidas por la OIT en el periodo 2007-2009. *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*, Año XV-XVI, pp. 21-22, 104-121.
- Tortajada, T. (2000). El juego en la Educación Social y Emocional. *Universitat de València*.  
[https://www.observatoriodeljuego.es/wp-content/uploads/2016/04/14\\_2.pdf](https://www.observatoriodeljuego.es/wp-content/uploads/2016/04/14_2.pdf).
- UNICEF. (2019). *A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: Lo avanzado y lo pendiente en Perú*.
- Valdés Gázquez, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. *Gazeta de Antropología*, 37.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.68424>.

- Valverde, F. (2008). Intervención social con la niñez: Operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Mad*, 0(3).  
<https://doi.org/10.5354/0718-0527.2008.31055>.
- Verdera, F. (1995). *El trabajo infantil en el Perú: Diagnóstico y propuestas para una política nacional* (1.ª ed). OIT, IEP.
- Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, 1(2), pp. 81-99.
- Villalta, C. (2012). *Entregas y secuestros: El rol del estado en la apropiación de niños*. Editores del Puerto.
- Villalta, C. (2013). Un campo de investigación: Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 13(2), pp. 245-268.  
<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15482>.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (Ediciones Abya-Yala).  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf>.
- Zolezzi, M. (2002). La técnica de la entrevista en la investigación del trabajo infantil. *Revista de la facultad de lenguas modernas*, 5, pp. 205-221.
- Zsögön, M. C. (2017). Reflexiones sobre el trabajo infantil en América Latina: Entre el eurocentrismo y el poscolonialismo. *Revista SURES*, 10, pp. 94-106.