

COMUNICACIONES

TRABAJO-ESCUELA: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA  
INVESTIGACION ETNOGRAFICA CON NIÑOS  
DE SECTORES POPULARES

*María Lutgarda Mata\**

1. *Situando la investigación*

La situación de los niños\*\* de sectores populares en Brasil, como en otros países latinoamericanos, es desalentadora. Los medios de comunicación diariamente denuncian agresiones de las cuales los niños son víctimas y, también, momentos en los cuales son protagonistas. De hecho, las políticas económicas y sociales implementadas en las últimas décadas, muy poco han contribuido, hasta el momento, para mejorar o revertir la situación de la infancia. A

---

\* Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro, Brasil.

\*\* El término niños, en el contexto del presente artículo es usado en sentido genérico. En el caso de una diferenciación niños-niñas, el término pasa a ser usado en el género correspondiente.

medida que las presiones sociales se intensifican, mayor es el número de niños que ingresan en el mercado de trabajo en condiciones desfavorables<sup>1</sup>. Esta situación disminuye la probabilidad de que el niño frecuente regularmente la escuela.

En el contexto de esas cuestiones se encuentra la doble exclusión de niños de sectores populares del sistema escolar. De un lado, la expulsión que se produce en el palco de la institución escolar, de otro, la llamada construcción social del “fracaso escolar”.

La investigación “El valor social de la Educación y del Trabajo en Sectores Populares Urbanos”<sup>2</sup>, base de este artículo, buscó profundizar en el análisis de tales cuestiones, mediante el estudio de las representaciones y prácticas sociales —trabajo y escuela— de niños de 7 a 14 años insertos en ambas realidades.

Entendemos que tomar como referencia la lógica de los sectores populares, puede iluminar zonas oscuras en las determinaciones del fracaso escolar, ampliando el conocimiento ya revelado por los análisis que enfocan la “cultura escolar” y por aquellos que privilegian los determinantes sociales mas amplios de este fracaso.

- 
1. Para una revisión de datos estadísticos referentes al trabajo infanto-juvenil ver: 1) *Crianças e Adolescentes: indicadores sociais*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. V. 3, Rio de Janeiro: IBGE, 1990. 2) *Educação - Trabalho: um diagnóstico estatístico da população infanto-juvenil, 1979-1989*. Rio de Janeiro, PUC, 1990. 3) O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80, CERVINI, R. e BURGER, F. In FAUSTO, A., CERVINI, R. (org.) *O Trabalho e a Rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
  2. La investigación “El valor social de la educación y del trabajo en sectores populares urbanos” fue coordinada por las Profesoras Maria Lutgarda Mata y Tania Dauster, del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro. El Informe Final titulado: *A vida obriga ser criança e adulto* (Mata, M.L. e Dauster, T., 1992) recoge el camino investigativo y el conocimiento producido en los tres años que duró el trabajo. El financiamiento recibido de la OEA y del CNPq/Brasil mucho contribuyó a la realización del mismo.

El presente artículo fue escrito a partir del referido Informe y del artículo “Escola-trabalho” duas faces do cotidiano de crianças de setores populares, publicado en las Revistas: TE, Rio de Janeiro, v. 21, Nº 107, ju/ago. 92 e Novamérica, Buenos Aires, Nº 56, dezembro 92.

La investigación citada, tuvo como inspiración teórica y metodológica el campo antropológico. Dentro de ese contexto el trabajo de campo y la observación participante fueron fundamentales como instrumentos de elaboración de un conocimiento relativizador<sup>3</sup>.

La descripción densa, la interpretación de representaciones y prácticas sociales, el situarnos en el contexto de los actores fueron elementos constantes de nuestro caminar investigativo.

Fuimos transformadas, hasta donde es posible, a partir de la propia experiencia, descubrimos “pistas”, elaboramos algunas aproximaciones al tema, tal vez con ciertas tensiones y ambigüedades.

En el presente artículo, teniendo siempre como referencia la investigación citada, nos proponemos: socializar algunas reflexiones sobre el valor atribuido por los niños al trabajo y a la escuela; discurrir sobre las tensiones y ambigüedades emergidas en el proceso reflexivo y, principalmente, abrir un espacio de diálogo y discusión sobre la temática en foco, con todas aquellas personas comprometidas con la creación de condiciones más adecuadas para la conquista de la plena ciudadanía de los niños latinoamericanos.

## 2. *El contexto de vida de los niños*

Alex, João, Fernanda, Luciano, Mariam, como otros muchos niños latinoamericanos, moran con sus respectivas familias en un barrio pobre de Rio de Janeiro, una favela<sup>4</sup>.

La jornada de estos niños es parte de una compleja trama de contradicciones, donde la vida y la muerte, la alegría y la tristeza,

---

3. LEVI-STRAUSS, C. Lugar da Antropologia nas Ciências Sociais e problemas colocados pelo seu ensino. In: *Antropologia Estrutural*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

4. “Favela” es la denominación dada a barrios pobres, enclavados frecuentemente en las laderas de colinas, en áreas urbanas y rurales. La favela (Rocinha) en que se desarrolló la investigación, es considerada la mayor favela de América Latina. Con una extensión de 455.000 m<sup>2</sup>, concentra una población de aproximadamente, 200.00 habitantes.

la riqueza y la pobreza, el orden y el desorden, la paz y la violencia, la sabiduría y la ignorancia conviven en permanentes entroncamientos y no pocos entrechos.

La familia, la casa, la escuela, la fiesta, los juegos, las peleas, la basura, la TV, son elementos de su mundo cotidiano, con valoraciones diferenciadas. Dependiendo de la mayor o menor intensidad de sus componentes.

Las familias de estos niños, en su mayoría procedente de la Región Nordeste del país, llegaron a Rio de Janeiro buscando mejores condiciones de vida, mejoría, ciertamente, todavía no alcanzada.

Las condiciones de habitabilidad son precarias. Las casas, localizadas en lugares de difícil acceso, forman parte de un enmarañado de callejones, por donde apenas pasa una persona. Muchas de ellas no disponen de agua corriente, teniendo que disputar un balde o hacer uso de la vieja lata en la cabeza. En el transporte del agua para fines diversos, los niños desempeñan un papel central.

La renta media familiar por mes, oscila entre 1 1/2 a 2 1/2 salarios mínimos<sup>5</sup>. Considerando que el tamaño medio de la unidad familiar es de 6 personas, y relacionando ambos datos con el costo medio de la cesta familiar en 1991 —90% del salario mínimo— es fácil inferir las dificultades que enfrentan las familias para hacer frente a los gastos con alimentación, morada, salud, educación, otras.

La economía informal en el contexto de la favela es dinámica, creativa y próspera, gracias al espíritu de iniciativa que une a las familias y a los vecinos en emprendimientos diversos. Muchos niños tienen como lugar de trabajo los comercios de carácter familiar.

En el campo educacional, la población enfrenta serios problemas, por la falta de oportunidades ofrecidas a nivel de escuelas.

---

5. El salario mínimo en la época de la investigación correspondía, aproximadamente a US \$ 70.

Ese cotidiano sufrimiento vivenciado por los moradores de la favela, está amenazado, como en otras áreas de Rio de Janeiro, por luchas entre cuadrillas de bandidos y narcotraficantes en busca de poder. En el contexto de ese submundo, algunos niños, seducidos por el brillo de la droga y fascinados por el poder de las armas, pasan a trabajar para las cuadrillas. Es el inicio del sueño del “dinero fácil”, y en consecuencia, la corrida para una vida de corta duración.

Ahora bien, es importante destacar que ese lado violento de la favela no oscurece, ni oculta el mundo del trabajo digno, la lucha de tantas familias por la sobrevivencia, la creciente organización social y productiva, la intensa actividad comunitaria, los sueños de tantos niños por una escuela de calidad y por una ciudadanía plena (civil, política y social).

### 3. *El trabajo de los niños. Horizontes múltiples*

En el contexto de ese mundo cotidiano de vida familiar, situamos nuestra reflexión focalizando cuestiones tales como: ¿Cuál es el sentido que los niños atribuyen al trabajo? ¿Qué es trabajo para ellos? ¿Existen diferencias entre los trabajos realizados por los niños y por las niñas?

Una primera aproximación nos permite pensar que trabajo-escuela consubstancia significados plenos en sus vidas, tejiendo junto con otros hilos de la trama social, una jornada diaria, cargada de contradicciones, ambigüedades, duplicidades, astucias y solidaridades, pero que garantizan la apropiación de la vida, a pesar de la alienación.

Inciendo en esa dimensión, también es posible apuntar que el trabajo se impone colectivamente a los niños de sectores populares en edad muy temprana. Se trata de una “ley” social que hace del trabajo una actividad obligatoria porque está enraizada en el mundo cotidiano de ese grupo social. En ese sentido, el trabajo infantil, además de expresar formas de dominación y exploración en el contexto de la sociedad<sup>6</sup> puede, también, ser reinterpretado

---

6. MARTINS, J. (coord.) *O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.

como opción y decisión. Dentro de ese movimiento, hasta cierto punto, y a diferencia de lo que ocurre en familias de clase media, es “naturalizado” a partir de la orientación que los padres imprimen a las relaciones con los hijos.

El niño en la favela va a trabajar por necesidad. Trabaja para comer, para jugar, para comprar ropa. El niño puede tener 2 años y ser adulto. La vida obliga a ser niño y adulto (Elizia, 54 años).

El niño trabajando aprende muchas cosas. (Joana, 25 años).

Trabajar, a partir de los 7 u 8 años, es una regla, un principio de socialización.

Desde esta óptica, el término trabajo es parte integrante del vocabulario matriz del cotidiano de esos niños. Sin embargo, su definición presenta dificultades: puede ser remunerado o no, realizado dentro o fuera de casa, y expresar atributos tales como dinero, independencia, libertad, obligación, ayuda, actividad manual.

En todas las instancias, no obstante, existen referencias claras a la familia como totalidad, valor y sistema de organización social en que todos los miembros contribuyen para formar una base de rendimientos y garantizar determinados parámetros de reproducción<sup>7</sup>.

Percibimos, también, que trabajo es un término “polisémico”, o sea, que tiene varios sentidos ya que se considera la heterogenidad de relaciones sociales subentendidas y el “tono” en el cual la actividad trabajo es pensada y sentida por los actores. En otras palabras, lo que determina que el trabajo sea concebido como tal, está relacionado con fenómenos culturales presentes en las actitudes, maneras y formas por las cuales el mismo es realizado. Según lo indicado, tales atributos son configurados por la cualidad de las relaciones sociales concretas, revelándose, de este modo, una concepción no cosificadora del trabajo.

---

7. DURHAM, E. R. Cultura e Ideologia in *Dados*, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol 27, Nº 1, 1984, pp. 71 a 89.

En relación al tipo de actividades realizadas por los niños y por las niñas constatamos que son diferenciadas. Los niños tienen como ocupaciones más frecuentes: ser cargador de materiales de construcción y de mercados de calle, vendedor ambulante (caramelos, bizcochos, frutas, etc.), entregador de medicamentos en farmacia, empleado en tiendas diversas. Además de cuidador de coches, ayudante en oficinas de mecánica y prestador de servicios en clubes.

Las niñas, tienen como ocupación invariable el trabajo doméstico, siendo que un número significativo expresó que “trabaja en casa y gana”.

El número de horas dedicado a los trabajos indicados es variable ocupando una media de 4 a 5 horas diarias que sumadas a las que permanecen en la escuela, dan un total de 8 a 9 horas de actividades escuela-trabajo.

A partir de esa primera aproximación a la temática en cuestión y buscando entender el sistema simbólico que rige las representaciones, clasificaciones y organizaciones del trabajo de sectores populares y, de forma más amplia, su cotidiano, privilegiaremos un relato oral<sup>8</sup> obtenido durante el trayecto etnográfico.

Apoyadas en las nociones del discurso de Elizia<sup>9</sup> presentamos un sistema clasificatorio de las actividades de trabajo de los niños, a partir de sus “tonos”<sup>10</sup>.

- 
8. QUEIROZ, Maria Isaura. P. Relatos orais: do “indivizível” ao “divizível” in: *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo, Vértice, 1988.
  9. MEDEIROS DE PIROZZI, Elizia (D. Elizia) es una profesora y educadora comunitaria, moradora de la favela de la Rocinha, que ejerce amplio liderazgo en la comunidad y que viene desarrollando diversas actividades junto a niños, jóvenes y adultos. Integró el equipo de investigación en los papeles de interlocutora e intermediaria en los contactos con los niños.
  10. DAUSTER, Tania. *Os momentos do trabalho - notas para uma teoria sobre o trabalho da criança e do jovem na favela*. XIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, setembro 1991.

## Los “tonos” del trabajo

“*Momento de obligación*”. En esta categoría se encuadra el trabajo que el niño “debe hacer”, como cuidar de los hermanos y de la casa para que la madre trabaje. Como ejemplos de trabajo de “obligación”, además del trabajo doméstico tenemos vender caramelos, frutas y, hasta de manera apremiante, robar para sobrevivir. En la representación de Elizia, el niño en este “momento” es considerado “comandante del trabajo”, lo que implica un determinado nivel de autonomía.

“*Momento de opción*”. Es el trabajo que el niño realiza de libre y espontánea voluntad. Hay un cierto “placer” en: ayudar a la madre, que no obliga, aunque sea pobre y lo necesite; en trabajar con el padre en la tienda; en ayudar al hermano en el taller de mecánica. Este trabajo es percibido en el interior de relaciones de reciprocidad e intercambio, donde el dar y el recibir tiene el sentido de una construcción.

“*Momento esclavo*”. En esta categoría se sitúan las relaciones entre la madre que no trabaja y los hijos que trabajan por ella. Desde el punto de vista de Elizia, esto ocurre con aquellas familias que colocan los hijos como vendedores y los mandan a pedir limosna “gerenciando” apenas sus actividades. Al contrario del “trabajo de obligación” ya citado, en este sistema de relaciones el niño es “comandado” y la madre o el padre solamente coordinan el trabajo lo que implica actitudes de exploración.

“*Momento de ganancia*”. Se trata de una forma de trabajo “lúdico” en el sentido que ilusiona al niño y que se constituye en su desgracia. Por ejemplo, el trabajo con tóxicos que en la visión de Elizia es la peor construcción como trabajo para el futuro de estos niños.

A partir de lo expuesto, queda clara la polisemia del término trabajo, referida anteriormente, y los varios sentidos que este puede revelar, a partir de la heterogeneidad de las relaciones sociales subentendidas, bien como, del “tono” en el cual la actividad considerada como “trabajo” es pensada y sentida por los actores.



Sin dejar de lado el valor económico y la connotación de explotación que el trabajo del niño encierra en una sociedad de clases, nuestra intención es ampliar el horizonte buscando comprenderlo, también, según otras mediaciones y como prácticas sociales concretas, para volver, entonces, a sus implicaciones políticas.

Ha llegado el momento de traer a primer plano a los actores de la investigación para oír sus voces.

### *Las voces de los niños y de las niñas*

En lo que concierne al valor atribuido por los niños a los trabajos realizados y siguiendo el camino de los “tonos” presentados por Elizia, se perciben matices diferentes en la visión de los niños y de las niñas. En la visión de los niños la mayoría de los trabajos es “por opción” en el sentido de que no son impuestos como “deber” en la distribución natural de las tareas domésticas, lo que no ocurre con las niñas. Esto no exime a estos trabajos “por opción” de una cierta obligatoriedad, en consecuencia de otras relaciones económicas y culturales, derivadas de las condiciones de vida a que está sometida la mayoría de la población brasileña.

Las voces de algunos niños, pueden ser expresivas o todavía, levantar otras indagaciones al respecto.

“Yo trabajo para ayudar a mis padres a poner comida en casa, si yo no gano trabajando, voy a robar”, “el trabajo es bueno para tener un dinero para nuestras cosas”, “yo trabajo desde los 10 años por obligación, si mi padre tuviera un buen sueldo yo no necesitaría trabajar”, “yo trabajo porque soy pobre, los niños ricos no precisan trabajar”.

La determinación “económica” está presente con cierta nitidez en las declaraciones anteriores. No obstante, otras disposiciones sociales y culturales también están presentes en el trabajo “por opción”. Más de una vez dicen los niños:

“El trabajo es bueno para no estar sin hacer nada en la calle”, “el trabajo es bueno para ganar dinero y no mudar a cabeza”, “es para no entrar en la vida de los bandidos”, “yo trabajo para no quedarme sin hacer nada. Es peligroso, no hacer nada, porque los ‘hombres’ te pueden llevar por el mal camino”.

A partir de esas expresiones, el trabajo como camino para contornar la negatividad de la calle, se presenta en la lógica ordenadora de los niños, como un dato cuestionador de las relaciones sociales. En ese sentido algunas familias también reiteraron esa dimensión de trabajo como “seguridad” y de la calle como “desvío”<sup>11</sup>.

Todavía, nos parece importante oír otras voces de niños, expresivas de una vertiente más surgida en sus representaciones:

“Yo trabajo porque soy curioso y me gusta aprender”; “yo trabajo para desarrollarme más”; “el trabajo mejora las cuestiones de la escuela”.

El trabajo adquiere, en las declaraciones anteriores, una dimensión formativa y educativa. Entretanto, es oportuno recordar como apunta Franco (1992) en qué medida y en qué situaciones el trabajo es educativo, lo que equivale a decir que no podemos generalizar que todo trabajo sea educativo.

En relación al *trabajo esclavo*, cabe explicitar que no fue el tipo de trabajo común en el grupo estudiado, lo que no significa que esté ausente en otros grupos infantiles oriundos de familias fragilizadas o inexistentes.

Finalmente, una referencia al *trabajo por ganancia*. En el contacto con los niños fue relativamente fácil percibir como ese tipo de trabajo acecha su cotidiano aunque ninguno estuviera involucrado.

Otra dimensión importante del trabajo de los niños es el uso del dinero. La mayoría lo destina a colaborar en los gastos de la casa. También es común la compra de ropa, zapatillas, material para la escuela, golosinas. En general, los niños se sienten administradores del dinero que ganan, reservándose el derecho de decidir sobre su dispendio, a pesar de determinaciones configuradoras del mismo, “marcar”, de cierto modo, su destino.

---

11. ZALUAR, Alba. *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

Un aspecto nuevo significativo del trabajo del niño reside en la posibilidad del consumo de bienes que le permitan el acceso a “una gramática del gusto”, conforme mencionada por el sistema comercial dirigido al joven a través de los medios de comunicación.

En relación al trabajo doméstico, realizado por casi la totalidad del grupo femenino, nos preguntamos cuál sería el valor simbólico y práctico atribuido por sus actores en el contexto de sus vidas. ¿Trabajo? ¿actividad “natural” por ser mujer? ¿obligación familiar? ¿una responsabilidad más en la distribución de tareas familiares? ¿cuál la representación de ganar por el trabajo? ¿qué ganan? ¿por qué? ¿para qué?

En relación al valor atribuido a las tareas domésticas, algunas niñas no las perciben como trabajo, sino apenas como “ayuda a la madre” en el contexto de una dinámica de responsabilidades familiares.

“mi madre sale para trabajar y yo cuido de las cosas de la casa”.

Otras niñas, en este caso la mayoría, atribuyen a la realización de las mismas tareas, la categoría de “trabajo” en el sentido de trabajo “por obligación” y “por opción”

“para que mi madre pueda trabajar fuera, yo trabajo en casa”;  
“por ahora, yo trabajo en casa”.

En relación a la expresión “trabajo en casa y gano” fue posible captar que lo que justifica recibir dinero por los trabajos domésticos que realizan, según la lógica de las niñas, es

“porque es trabajo como el que mi madre hace en la casa de la patrona”; o sencillamente “porque quien trabaja tiene que ganar”.

El dinero es recibido de manera diversificada: unas ganan por semana, otras por mes, algunas esporádicamente, dependiendo de los sueldos familiares.

La mayoría gasta el dinero, como los niños, en la compra de ropa, zapatos, material para la escuela y golosinas. Colaborar con

los gastos de la casa es otro uso del dinero. Todas se sienten administradoras del mismo.

Los datos presentados imprimen al trabajo “natural doméstico de las niñas nuevas dimensiones y abren caminos para otras reflexiones interdisciplinarias en el contexto de la economía de mercado”<sup>12</sup>.

#### 4. *El trabajo es importante, la escuela es importante...*

El trabajo con los “tonos” señalados anteriormente es compartido por los actores de la investigación en foco, con otra práctica, la escuela. ¿Cómo son pensadas y sentidas esas relaciones por los propios sujetos, por la familia, por la escuela?

La escuela es parte integrante del modo de vida de los niños, es deseada, valorada aunque la perciban distante de sus aspiraciones; es necesaria y hasta “vía milagrosa” para conseguir un empleo mejor. En síntesis, es un elemento constitutivo del cotidiano de esos niños y de otros muchos que sea un futuro mejor.

Desde la óptica de las madres, la educación tiene un valor social sin igual, aunque sean conscientes de las deficiencias de la escuela. Con reiterada frecuencia se refirieron a la relación entre escolaridad y mejores condiciones de vida, subrayando la necesidad del estudio para que sus hijos no repitiesen la situación de vida enfrentada por los padres.

No obstante, conviene indicar que la doble inserción trabajo-escuela no sólo es expresiva de las disposiciones ya apuntadas, sino también de tensiones y ambigüedades generadas por estas prácticas sociales, aunque con atributos diferenciados en relación a su desempeño, como muestran las expresiones de estos niños:

---

12. MATA, Maria Lutgarda. *O trabalho doméstico de meninas no contexto de vida das camadas populares*. XIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, setembro 1991.

“el trabajo da lucro inmediato, en la escuela el lucro tarda, si es que tiene, y nosotros necesitamos sobrevivir”; “la escuela es un sueño para nosotros, pero está lejos del mundo del trabajo”.

Es un hecho, que el niño que trabaja y estudia experimenta vivencias conflictivas en relación a estas dos prácticas, incluso porque no percibe los posibles intercambios entre escuela-trabajo, aunque su mundo cotidiano está organizado en función de estas actividades.

En la **proximidad** con ellos captamos la frustración que experimentan en relación a la escuela, cuando la sienten lejana a su realidad. En su perspectiva, debería enseñar a leer, escribir, hacer cuentas, preparar para el trabajo. En otras palabras, el significado atribuido es el de alfabetizar y profesionalizar.

En este sentido, podemos decir que la forma como son colocadas las expectativas en relación a la escuela expresa valores culturales de los sectores populares en su singularidad distinta, marcando diferencias y contrastes en prácticas sociales y significados, en relación a la cultura de los sectores dominantes.

Inciendo en esa dimensión es una realidad que la inserción prematura de los niños en el mundo del trabajo los introduce de manera forzada en la edad adulta, lo que nos hace recordar el concepto de “infancia corta” de Ariès<sup>13</sup>. A partir de los 7 años el niño pasa, sin transición, al mundo del trabajo y al de los adultos. Mientras tanto, la escuela tiene como modelo otra infancia la “infancia de larga duración”. En consecuencia es en las relaciones entre ambas realidades que se gesta la “escuela de corta duración”.

¿Qué queremos decir con esto? aludimos a las formas de apropiación efectuadas por esta clientela, en la especificidad de su modo de vida, del bien cultural que está disponible, aunque sea considerando la precariedad del sistema escolar. Sugerimos, todavía, que

---

13. ARIES, P. *Historia Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

las formas de utilización construyen una producción de otra modalidad<sup>14</sup>, o sea, no existe un “consumo” pasivo de la escuela, sino una resignificación de la institución como bien cultural, a partir de usos plurales y específicos, conforme la variabilidad de prácticas sociales que la enlazan.

Tal posición en lugar de aplanar el camino que venimos recorriendo en la reflexión sobre la escuela y el trabajo de sectores populares hace aflorar otras cuestiones.

Según lo indicado, percibimos, de un lado, la importancia de preservar la escuela como un bien universal que debe ser democráticamente extensivo a todos los ciudadanos y que, como tal, tendría que encarnar formas y contenidos de interés general para el tejido social. De otro lado, vemos la diferencia de expectativas y actitudes frente a la escuela, resultantes de determinaciones sociales, y más específicamente, en este caso, de la inserción en el mundo del trabajo. ¿Cómo avanzar orientadas por una praxis transformadora?

##### 5. *En el camino de una circularidad dialógica*

A título de conclusión, y teniendo en vista aproximar de algún modo esas dos realidades que consubstancian la vida de los niños, algunos desafíos se delinearán.

En primer lugar nos parece necesario continuar profundizando el carácter dinámico y complementario de las relaciones trabajo-escuela en el contexto de vida de los sectores populares, en el que, junto a la imperiosa necesidad de entrar en el mundo del trabajo, persiste el deseo de permanecer en el mundo escolar por las razones presentadas.

Ahora bien, permanecer en la escuela exige una escuela que concrete al mismo tiempo lo universal y lo particular, teniendo en

---

14. CHARTIER, R. *A histórica cultural entre práticas e representações, memórias e sociedade*. Difel Ltda., 1990.

vista una educación contextualizada, pautada en la propia historia de vida de los niños.

Ciertamente que es mucho más fácil decir qué hacer, porque las dificultades de tal proyecto no están apenas dentro de la escuela, sino también en la sociedad de clases en que vivimos.

La escuela es producida en las relaciones entre principios generales, indicados por planificadores, educadores, políticos, y profesores, que a partir de sus experiencias de vida y formación profesional, reinterpretan y se apropian de estos vectores, pero también lo es por niños y familias que, a partir de sus condiciones de vida, se apropian y resignifican la escuela.

Acreditamos que una visión homogénea de la clientela de la escuela puede ser un elemento determinante, entre otros fenómenos, de la exclusión escolar de niños de sectores populares. Al mismo tiempo, estamos convencidas que un conocimiento “de dentro” como el que fue elaborado en esta investigación puede propiciar un cambio de relaciones. Del mismo modo reconocemos que este cambio es penoso porque implica transformaciones de valores y actitudes, en relación a los sectores populares que en ningún momento pueden ser sencillamente clasificados como carentes.

Otro desafío que se coloca al profesor, siguiendo el mismo movimiento, es la *transposición de lo pedagógico*, en el sentido de pensar el “otro” como alumno dotado de una identidad construida histórica y socialmente. De ahí la importancia de no sólo traer su mundo cotidiano al interior de la escuela, sino también la historia, y el reto de lidiar con la diferencia y la heterogenidad cultural.

A partir de esa otra relación y de ese otro “mirar” al niño que trabaja y estudia, emergerán los valores, los conocimientos, las habilidades y actitudes que esos niños ponen en juego en su mundo cotidiano, pero que son ignorados y no valorados por la escuela.

Las relaciones que ellos establecen en el mundo del trabajo con personas, cosas, datos, desarrollando actividades de negociación, persuasión, prestación de servicios, instrucción, control, manipulación, síntesis, análisis serán parte integrante del mundo escolar porque son constitutivos de una *circularidad dialógica*.

Asumir, a partir de la práctica y no solo de la teoría, esa *circularidad dialógica* como deber de todos, cada uno en su ámbito específico, es un gran reto.

En todo caso somos urgidos a participar de la construcción colectiva de una sociedad justa y solidaria donde João; Alex, Fernanda y tantos otros niños latinoamericanos puedan ser ciudadanos plenos.