

**THE CHILDREN OF THE COMMONWEALTH ARE  
PUBLIC PROPERTY: LOS DISCURSOS SOBRE LA  
NIÑEZ Y EL TRABAJO INFANTIL DURANTE LA 'ERA  
PROGRESISTA' (ESTADOS UNIDOS 1880's-1920's)**

Durante el período posterior a la Guerra Civil de los Estados Unidos, la sociedad norteamericana comenzó a experimentar varios cambios económicos, políticos, sociales y culturales que impactaron las nociones ideológicas que existían sobre la sociedad y el individuo. Entre estos cambios están: la rápida industrialización que sufrieron principalmente los estados del noreste, la concentración del poder económico en manos de corporaciones, la centralización del poder político en los partidos políticos, y los conflictos sociales surgidos como consecuencia de la desigualdad social y las tensiones étnicas y raciales, entre otros. Estas transformaciones sirvieron de base para que a la vez, ocurrieran diversos cambios ideológicos.<sup>1</sup> Algunos de estos cambios fueron por ejemplo, el reemplazo de la concepción sobre la evolución social como parte de la ley natural por una visión más pragmática (James) e instrumentalista (Dewey), en la que los seres humanos podían intervenir, mediante la planificación, en el desarrollo y el progreso social (Ward y Small). Un segundo cambio fue que se entendía que los problemas y posibilidades de la sociedad eran colectivos, y no individuales. Por lo tanto, los americanos tenían que interactuar, planificar y aceptar que eran parte de una totalidad, que la sociedad era como un cuerpo. Bajo esta óptica, las personas que impulsaron esta nueva concepción del mundo -los progresistas- dejaron de apoyar la política de *laissez faire* y comenzaron a aceptar la acción social a través de las instituciones sociales, incluyendo al gobierno (Nugent 1985: 132).

Como consecuencia de este desarrollo ideológico surgido durante la Era Progresista, la sociedad norteamericana -articularmente en las clases medias y altas blancas- comenzó a percibir el cambio y la experimentación, como formas aceptables para el progreso social; se creó la noción de que debía existir el control social, y que había que regular a las unidades más grandes de la sociedad, como las corporaciones, los consorcios y las maquinarias políticas.

Este artículo pretende discutir el impacto de las ideas articuladas durante la Era Progresista sobre los conceptos de la niñez, la ética del trabajo infantil y las nociones sobre la intervención del Estado en la legislación laboral y educativa. Por tal razón, examina el contexto ideológico de los siglos XVIII hasta mediados del siglo XIX, y contrasta el mismo con el ambiente ideológico de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX.

Se entiende que la Era Progresista marcó un giro sobre las nociones sobre los roles de la niñez que ya no se circunscribían a la mera producción y reproducción familiar, sino que trascendían a la esfera de la industria, y posteriormente, se consideraron como un tesoro nacional al cual había que proteger y cuidar para garantizar la existencia de la sociedad norteamericana, junto a sus valores democráticos y capitalistas.

#### **Contexto ideológico: siglos XVIII hasta mediados del siglo XIX.**

Desde la formación de las colonias inglesas en Norteamérica, la ética del trabajo prevaleciente entre los primeros pobladores estaba vinculada a la ética puritana contra la holgazanería o la pérdida de tiempo. Ésta era tan fuerte que los niños y las niñas tenían muy poco tiempo para jugar. Durante el siglo XVIII el empleo de niños/as en los molinos de algodón, en lugar de ser motivo de protesta como lo será a mediados del siglo XIX, era promocionado como una oportunidad lucrativa tanto para la industria como para los niños y niñas. Por ejemplo, en 1789 Edith Abbot señalaba en "A Study of Child Labor in America" que la primera fábrica de algodón de Beverly, Massachusetts:

[...] will afford employment to a great number of women and

children many of whom will be otherwise useless, if not burdensome to society. (citado en Ireland, 1937: 27)

Ya en el 1808 se publicaba un anuncio en el *Federal Gazette* de Baltimore por la Baltimore Cotton Manufactory en el cual se buscaban niños y niñas para trabajar en la fábrica:

This factory will go into operation this month, here a number of boys and girls, from eight to twelve years or age are wanted, to whom constant employment and encouraging wages will be given [...]. (citado en Ireland, 1937: 28)

Mientras que en 1825 en el *Manufacturers and Farms Journal* de Providence, Rhode Island, se publicaban anuncios en los que se ofrecía trabajo a familias con varios hijos/as:

Families Wanted - Ten or twelve good respectable families consisting of four or five children each, from nine to sixteen years of age, are wanted to work in a cotton mill, in the vicinity of Providence. (citado en Ireland, 1937: 28)

Asimismo, esta ética de trabajo se mantuvo presente en algunos sectores sociales hasta el siglo XIX. Por ejemplo, en 1913 Helen M. Todd, quien era inspectora de fábricas, narra en la revista McClure la experiencia que tuvo mientras visitaba una fábrica maderera en Chicago. Para esta fecha ya existían leyes que limitaban el trabajo infantil en términos de horarios y actividades.

This child is working eleven hours instead of eight, which is a violation of the child labor law. He is working on dangerous machinery which is another violation. And, I added, "he is sick."

"[...] You are on the wrong track, Inspector!" he said. "I don't employ that boy. There ain't no violation. That's my own boy, working here without pay, learning the business. [...] Do'ye think I wouldn't take care of him? Don't I send

him to night school every night, to learn so he will get educated? Don't his mother cook him everything he wants to eat? Ain't he got a bedroom with a stove in it? Ain't I worked up and bought out this business as much for him as for me?

[...] Me and him we'll be partners when he grows up and when I'm dead and gone he'll be boss over his own men, 'nstead of working his liver out for 'em." (citado en Johnsen, 1925: 139)

De acuerdo con este relato, se pueden distinguir varias percepciones de la época sobre el trabajo asalariado y el trabajo familiar, la doble vida infantil y el trabajo industrial como forma de entrenamiento o aprendizaje para la vida y trabajo adulto. En primer lugar, el propietario de la fábrica le explica a Todd que no hay violación alguna puesto que el niño -técnicamente- no está empleado en la fábrica, ya que no recibe paga y es su hijo. El niño no recibe paga por el trabajo que realiza en la fábrica ya que, ante su padre, su manutención y acceso a una educación es suficiente recompensa por su trabajo. Por otro lado, vemos cómo con la creciente industrialización, se amplía el radio de lo que es considerado como trabajo familiar. El trabajo que este niño realiza en la fábrica de su padre es visto como una extensión de sus deberes como único hijo varón quien tiene que aprender la dinámica del trabajo ya que en un futuro tendrá que seguir con el negocio de la familia o más bien del padre. Esto está acompañado por la noción de que el trabajo industrial es menos pesado que el agrícola, puesto que no se está a merced de las inclemencias del tiempo y la fuerza física requerida no es demasiado intensa.

También observamos que existe la noción de la importancia de la educación en la vida infantil, aunque no parece existir la conciencia de que el estudio es prácticamente un trabajo en si mismo, porque para aprender se requiere una inversión de tiempo que trasciende el horario de la escuela.

Por otra parte, esta ética del trabajo está acompañada de un concepto sobre la niñez en el que niños y niñas eran vistos como adultos pequeños que tenían la misma constitución física y moral que los mayores, sólo que eran más pequeños y que estaban, y debían estar bajo el control adulto. No obstante, con la progresiva incursión de un mayor número de niños y niñas en el trabajo industrial comenzó a emerger la preocupación de que el trabajo infantil estaba interfiriendo con la educación lo cual era un interés americano desde la época de los primeros pobladores. Por ejemplo, en Massachussetts (1647) y Connecticut del siglo XVII ya existían leyes para la educación compulsoria universal (Ireland, 1937). Esto ocasionaba que los niños y las niñas trabajadores de las fábricas de algodón, recibieran educación religiosa en sus centros de trabajo. Además, existían varias compañías que comenzaron a organizar sus propias bibliotecas elementales en las mismas fábricas. Sin embargo, esta situación de estudio y trabajo de los niños y niñas, no llevó al cuestionamiento sobre la capacidad de aprender de los mismos después de 12 horas de trabajo diario durante seis días a la semana.

Concordemente, la legislación de Connecticut (1813) requería que los niños y las niñas de las fábricas debían ser instruidos en lectura, escritura y aritmética. En 1823, la legislatura de Massachussetts encontró que sólo durante tres meses al año, los niños y las niñas trabajadores recibían algún tipo de instrucción, mientras que el resto del año se dedicaban a trabajar en las fábricas de algodón. La legislatura dejó a la providencia de las fábricas, la iniciativa de proveer y crear facilidades educativas para los trabajadores/as infantiles (Ireland, 1937). Ya en 1836, en Massachussetts se aprueba una ley en la que se prohíbe el empleo de menores de 15 años que no hayan recibido educación por lo menos durante tres meses del año anterior (Ireland, 1937; Roediger y Foner, 1989). En 1850, Pennsylvania y Rhode Island aprobaron leyes similares.

A mediados del siglo XIX, específicamente desde el 1848, comienzan a aprobarse leyes en la mayoría de los estados del Este, que limitaban la edad para el trabajo en la manufactura. Los límites en las edades fluctuaban entre 12 y 13 años (Ireland, 1937; Roediger y Foner, 1989).

## **Impacto del auge industrial como consecuencia de la Guerra Civil**

A pesar de que a partir de la Guerra Civil (1861-1865) se impulsa desenfrenadamente la industrialización de los Estados Unidos como consecuencia de la expansión territorial y la inclusión de maquinaria para la producción industrial y agrícola, la dinámica industrial que se hacía evidente en la última mitad del siglo XIX había nacido con el siglo.<sup>2</sup> Según demuestra Bruce Laurie (1980) en un estudio sobre la gente trabajadora de Philadelphia de 1800 a 1850, desde principios del siglo XIX se había manifestado un afán de lucro entre los empresarios norteamericanos quienes fueron orientando su producción hacia los mercados masivos. Esto conllevaba mayor inversión en materia prima, por lo tanto, comenzaron a prestar mayor atención a los costos de mano de obra.<sup>3</sup>

Con el desarrollo de medios de transporte, la expansión de crédito empresarial, la imposición de tarifas proteccionistas y la migración de zonas rurales a urbanas, aumentó la posibilidad de ampliar los mercados y de obtener una mano de obra más barata. Este desarrollo industrial ocasionó una transformación en los patrones demográficos de las ciudades, ya que se fueron entremezclando espacios de trabajo y vivienda, orígenes étnicos, clases sociales y modos de subsistencia (Laurie, 1980). Además, el desarrollo económico que surgió durante principios del siglo XIX creó las condiciones para que comenzaran a existir diferencias marcadas entre clases sociales. En el caso particular de Philadelphia, las clases propietarias fueron consolidando su posición social y económica, mientras que otras clases sociales comenzaron a depender cada vez más de un salario para poder subsistir. Esto ocurrió en parte porque el aumento de la mecanización de los procesos de producción, el volumen y los costos de producción fueron reduciendo el número de empresas de prácticas artesanales (Laurie, 1980: 14).

Por otra parte, durante la década de 1850, ocurren bajas salariales que ocasionan la reducción de la capacidad para el consumo de los trabajadores y el aumento de la dependencia familiar de múltiples salarios. Esta situación empujaba al mercado laboral, tanto a mujeres como a niños/as. De acuerdo con Laurie:



The employment of wives evidently varied according to the availability of work, the occupations and earnings of husbands, and the willingness of husbands to allow wives to work outside the home. [...] Children were more likely than wives to enter the work force and were found in a spectrum of jobs. Sons had a wider range of choice than daughters and followed every trade and calling from printing to textiles. Daughters were typically restricted to the needle trades, textiles, and domestic service. (1980: 12-13)

Esta explicación nos demuestra que a pesar de que existía la necesidad tanto de la industria, como de la familia, de incorporar a más individuos en la producción industrial y en la actividad comercial, la incorporación (o mayor propensión) de mano de obra femenina e infantil, ocurrió subordinada de alguna manera, a las construcciones sobre el género. Además, los ingresos económicos de mujeres y niños/as era visto como parte del ingreso familiar o como complemento al ingreso del padre, no como una mayor independencia económica de ellos/as respecto al padre o esposo.

De otra parte, la creciente presencia de inmigrantes ocasionó que los hombres *native-born whites* fueran progresivamente desplazados por las mujeres, niños/as e inmigrantes -particularmente irlandeses- en aquéllos trabajos de tipo artesanal, semi-diestros y casuales. El constante flujo inmigratorio en la década de 1850, más que nada de irlandeses, facilitó que cada vez más familias fueran incorporándose a la fuerza laboral asalariada. Para esa década, un 6.6% de los operarios/as de la Compañía Hamilton de New England, eran menores de 14 años (inclusive), mientras que un 25.6% estaba entre los 15 y 19 años (Roediger y Foner, 1980: 63). De otro lado, y según Laurie, al finalizar la década del 1850, los hombres blancos de Philadelphia sólo eran dominantes en aquellos trabajos de tipo artesanal de mayor prestigio, como por ejemplo: imprentas, ebanistería y en los *sweated trades* (trabajo en cuero y la sastrería) (1980: 30).

Por otra parte, ya durante la década de 1880 la alta mecanización y especialización del trabajo y la distinción entre trabajo diestro y no-diestro, así como la persistencia de la necesidad de

grandes contingentes de mano de obra barata, facilitó la inclusión de un mayor número trabajadores/as infantiles en industrias que no eran la fabricación de textiles (sector en el cual niños y niñas participaban desde el siglo XVII). La presencia de trabajadores/as infantiles en sectores industriales no-tradicionales ocasionó que los trabajadores diestros de la industria del tabaco, los ebanistas y los carpinteros, comenzaran a protestar contra el trabajo infantil, ya que asociaban la presencia de niños y niñas en la industria con la desorganización sindical y la competencia de salarios (Ireland, 1937).

Sin embargo y, paradójicamente, la presencia de niños, niñas y mujeres permitió que varias luchas obreras que emergieron desde las primeras décadas del siglo XIX, tuvieran un éxito relativo. Por ejemplo, ya durante la década de 1820, la creciente presencia de mujeres y niños/as en las fábricas, contribuyó a que las clases trabajadoras reclamaran la reducción de las horas de trabajo, en ese momento, de 12 a 10 horas diarias. La base de los argumentos para bajar el número de horas laborales era proteger a los/as trabajadores/as más débiles. Además, que un horario de 12 horas diarias, durante seis días a la semana imposibilitaba la educación de los niños y niñas.

Por lo tanto, estas primeras luchas laborales por la reducción de la jornada de trabajo, no sólo implicaban una creciente participación política por parte de las clases trabajadoras, sino una concientización sobre sus derechos a tener una buena salud y acceso a una educación. De hecho, el asunto de los derechos a la educación fue la primera y más notable demanda política de las primeras organizaciones laborales. De esta forma, varios grupos de trabajadores, particularmente los comerciantes diestros, comenzaron a organizar sus propias bibliotecas e institutos técnicos, mientras realizaban campañas para que se crearan facilidades públicas que educaran a los niños y las niñas (Roediger y Foner, 1980: 21). Así que las demandas por lograr un mayor y mejor acceso al sistema educativo, se entrelazó con los reclamos laborales por lograr una reducción en la jornada de trabajo.

Regresando a la década de 1880, la inminente presencia de niños y niñas en las fábricas, la evidente desigualdad social que causaba la pobreza, problemas de salud y tensiones sociales, entre otros, ya había capturado la atención de la prensa del país. Particularmente



desde 1885 el trabajo infantil comenzó a atacarse en la prensa, no sólo como una injusticia contra niños y niñas, sino como una competencia dañina contra los asalariados adultos (Ireland, 1937).

Ya desde 1881 la American Federation of Labor (AFL) asumió una plataforma que exigía la abolición, en todos los Estados del trabajo de menores de 14 años. Por lo cual, desde 1883, comenzaron a discutirse en el Senado de los Estados Unidos, las condiciones del trabajo infantil, esto a pesar de que no hubo acción congresional concreta hasta 1896 (Mercantile Inspection Act), en que fue declarada inconstitucional. Además, en 1889 se crea el primer "settlement house" en Chicago, Hull House, en el cual una de sus prioridades era precisamente trabajar por el bienestar de la niñez. Asimismo, es durante la década del 1880 cuando también se da con mayor rigor y persistencia el debate sobre la educación compulsoria para menores de edad.

Es entonces bajo este contexto político-ideológico que se dan los debates por la regulación de la actividad social de los niños y niñas. Estos debates no sólo implicaban la regulación o abolición del trabajo infantil, sino que dictaban las funciones sociales de la niñez y prescribían la "fórmula" para cumplimentar con la misma.

#### **Nuevos enfoques ideológicos (1880-1920)**

Ese interés social, político y económico a favor de la niñez, se da en el contexto de los cambios ideológicos que surgen en las últimas décadas del siglo XIX, en las cuales el conocimiento social se había tornado más científico (positivista). El ser humano era visto como un organismo que evolucionaba durante su desarrollo vital. Por lo tanto, la naturaleza de los niños y las niñas no era la misma que la de los adultos, cada edad tenía sus propias actividades y un desarrollo físico y psicológico distinto. Por ejemplo, decía el profesor de economía de la Escuela Normal del Estado de Wisconsin, Albert Sanford, ante un grupo de hombres de negocios de La Crosse, Wisconsin, en 1919:

Physically the human body passes through certain stages of development; these are somewhat the same stages through which the race has developed. [...] The young boy then is not a complete adult in all size and strength. His physical constitution is in state of development *through which it should pass completely*, without interference, if it is to become that of a normal adult. (citado en Johnsen, 1925: 49)

Por su parte, John Dewey explicaba:

To confine the growing child to the same kind of muscular activity is harmful both physically and mentally; to keep on growing, he must have work that excercises his whole body, which presents new problems, which teaches him new things, and thus develops his powers of reasoning and judgement. Any manual labor ceases to be educative the moment it becomes thoroughly familiar and automatic. (citado en Johnsen, 1925: 44)

A tono con estas ideas sobre la importancia del desarrollo fisiológico normal durante la niñez, se enfatiza el valor sobre el juego como forma de garantizar y promover el desarrollo normal tanto de niños como niñas. Como consecuencia, el trabajo infantil asalariado se va construyendo en contraposición al juego, puesto que en el primero se reprime, se controla y se fuerza la actividad. Esto conllevaba a la malnutrición y los disturbios nerviosos. El juego, por otra parte, se concebía como la mejor forma de prevenir problemas fisiológicos o nerviosos, inclusive, el juego se percibía como una forma terapéutica. Además, la continua represión motivada por el trabajo, ocasionaba la pérdida de espontaneidad y la pérdida de interés por el trabajo.

Es en este sentido en que comenzamos a notar que existe un rechazo -en nombre de la ciencia- a las antiguas concepciones sobre el juego y el trabajo infantil. Ya no se visualiza el juego como una pérdida de tiempo, como en la ética puritana, sino que se ve como una forma de desarrollar plenamente las facultades fisiológicas y psicológicas del ser humano las cuales ayudarán a convertir a los

individuos en seres creativos, espontáneos y productivos. Correspondientemente, además de la importancia del juego, se enfatiza sobre la importancia del estudio, no sólo para preparar mejores trabajadores/as, sino para enfatizar los valores americanos y los nuevos valores necesarios en el proceso de la progresiva industrialización.

De otra parte, según Tyack los intentos por impulsar leyes de asistencia compulsoria a las escuelas iban dirigidas principalmente a los hijos e hijas de inmigrantes, quienes eran los trabajadores/as infantiles de mayor presencia en las industrias. Esto debido a que existía la tradición entre los hijos e hijas de *native-born whites*, de asistir a la escuela. Sin embargo, los reformadores educativos de la época, entendían que eran los niños/as de inmigrantes los que mayor necesidad de entrenamiento tenían, ya que las limitaciones tradicionales de la comunidad y la disciplina familiar se habían debilitado como consecuencia de la industrialización. Por lo tanto, la escuela debía llenar ese vacío moral (Tyack, 1974: 68). No obstante, según explica Tyack, los maestros/as y administradores del sistema educativo concebían a los niños/as inmigrantes como truhanes, pequeñas bestias que no eran aptos ni para la escuela, ni tenían aptitudes académicas; por esto, se preocupaban y se oponían a la presencia de los mismos/as en sus escuelas.

Sin embargo, mientras los esfuerzos de las autoridades de los estados del norte, este y oeste de los Estados Unidos se esforzaban por incorporar a los inmigrantes al sistema educativo, en los estados del sur el asunto era totalmente distinto. Por ejemplo, explica John Dittmer (1980: 118), que detrás del interés por pasar leyes de asistencia compulsoria a las escuelas, estaba la intención de regular el trabajo infantil. En Georgia, el trabajo infantil estaba asociado a los niños/as blancos/as, quienes trabajaban, en muchas ocasiones, junto a sus padres y madres en las industrias textiles. Es los estados del sur, el prejuicio racial impedía la incorporación de niños y niñas negros en las fábricas, aunque estos estaban presentes principalmente en las fincas agrícolas. La ausencia de niños y niñas negros de zonas urbanas en la industria causaba que los mismos tuvieran acceso a las escuelas en lugar de trabajar como los blancos. Consecuentemente, los reformadores del sur adoptaron una retórica racista en la cual se

cuestionaba el sacrificio de los niños/as blancos en la industria, mientras que los negros/as estaban en la escuela y gracias a las contribuciones de los blancos.

Contrario a los argumentos a favor de la educación compulsoria que ofrecían los reformadores del resto de los Estados Unidos, los reformadores sureños atribuían la incidencia criminal, no sólo a los negros, sino a los negros educados. Dittmer explica (1980: 117) que en 1899 el gobernador de Georgia, Allen D. Candler declaró, falsamente, que el 90% de los crímenes atribuidos a los negros habían sido cometidos por personas que habían tenido la oportunidad de asistir a una escuela pública, en otras palabras, la criminalidad era consecuencia de la educación.

Otro de los argumentos contra el trabajo infantil y en favor a la educación (de los blancos), era que el trabajo infantil ponía en peligro el linaje racial más puro de todo el país: los anglosajones del sur. Por tal, apoyaban la ley de asistencia compulsoria, ya que pensaban que la misma desplazaría a los niños/as blancos de las fábricas y los ubicaría en las escuelas. Contradictoriamente, los discursos racistas articulados en este debate ocasionaron que Georgia fuera uno de los estados más rezagados respecto a las leyes de regulación del trabajo infantil; no fue hasta la primera mitad del siglo XX, que se crearon leyes al respecto.

De otra parte, las interpretaciones provistas por miembros de la comunidad científica y académica, sobre las consecuencias del trabajo infantil, la importancia del juego y la educación, tienen un impacto en la creación de una conciencia social dirigida hacia la protección de los niños y niñas. Esta conciencia social se vio plasmada en los esfuerzos de las uniones obreras, quienes querían eliminar la competencia infantil de los trabajos, por los filántropos y trabajadores sociales, quienes querían “salvar a la niñez”, y por algunos políticos quienes veían el issue como uno partidista (Tyack, 1980: 71).

Por ejemplo, según explica Tyack, para 1885 se aceptaba la idea que: *the children of the Commonwealth are public property*. Esta noción sobre la niñez y la propiedad de la sociedad o del Estado, trasciende el hecho de querer proteger a la niñez por los individuos mismos; esta ideología sobre los niños y niñas es la que está contenida

en la frase “los niños y niñas de hoy, serán los hombres y las mujeres del mañana”, en la cual la niñez es el símbolo de la continuidad de la sociedad. A través de la educación, se garantiza la reproducción de los valores que garantizan el orden y el consenso social. Además, se garantiza una mano de obra fuerte física, psicológica y moralmente que permite la reproducción del sistema económico puesto que no lo cuestiona. Se es más eficiente y se puede contribuir a la “evolución” y progreso del sistema social. Por lo tanto, la protección de la niñez implicaba, la continuidad y perpetuidad de la sociedad y la nación.

Dentro de esta nueva concepción sobre la niñez como “propiedad” de la sociedad, identificamos a Jane Addams y a Florence Kelley, quienes fueron de las personas del grupo de las casas de asistencia social que más se identificaron con los problemas de la niñez. Por un lado, en la conferencia titulada “Child Labor and Pauperism”, dictada por Jane Addams ante el National Conference of Charities and Correction en 1903, se asocia el trabajo infantil con el desempleo y la pobreza. En este sentido, en Addams se percibe un interés por proteger la niñez debido a las consecuencias socio-económicas futuras que conlleva el trabajo infantil. Para Addams, permitir el trabajo infantil es debilitar las energías de las generaciones futuras, lo cual no es derecho de la generación actual. Dice Addams:

When children are thus broken down it means that we do not stand up to the obligations which belong to our own time, but insist upon using up the energy which belong to the future.  
(citado en Johnsen, 1925: 55)

Para Addams, el trabajo infantil contribuye al desempleo ya que muchos adultos jóvenes (en sus treinta años) sienten la necesidad física y psicológica de abandonar sus empleos, ya que han estado trabajando desde muy jóvenes y no han desarrollado: *the physique to stand up to it, or the mental vigor with which to overcome its difficulties, or the moral stamina which makes a man stick to his work whether he likes it or not*. Por otra parte, según Addams, el trabajo infantil contribuye a la pobreza en lugar de contribuir a la movilidad social, ya que muchos padres -como consecuencia de las

causas mencionadas anteriormente- han abandonado la fuerza laboral para, de cierta forma, depender del trabajo de los hijos e hijas. Dado que el trabajo infantil es menos remunerado que el adulto, estas familias sólo reciben lo mínimo para su subsistencia. Además, añade Addams:

The gravest charge I have to bring against child labor is that pauperizes the consumers. [...] We may trace a connection between child labor and pauperism not only for the child of his own family, bringing on premature old age and laying aside able bodied men and women in the moontide of their years; but also the grievous charge is true that it pauperizes the community itself. (citado en Johnsen, 1925: 60-1)

Vemos que para Addams, la recurrencia del trabajo infantil en las clases trabajadoras no sólo mantiene y perpetúa la pobreza en la sociedad, sino que el trabajo infantil provoca también un estancamiento en el crecimiento de los mercados. puesto que las clases trabajadoras también son consumidoras, las limitaciones y reducción del poder adquisitivo de las mismas provocaría un estancamiento de las economías de los centros industriales.

Por otro lado, Florence Kelley en el artículo "Industrial Conditions as a Community Problem With Particular Reference to Child Labor" (1922), explica la importancia de crear una nueva y más eficiente legislación federal respecto a la regulación o prohibición del trabajo infantil. Kelley, no sólo adopta la consigna de que los niños y las niñas son el futuro de la nación, sino que aprueba el centralismo del Estado respecto a la legislación laboral.

Los esfuerzos por impulsar leyes federales que al menos regularan las condiciones de horarios, salarios y actividades laborales, así como también edades mínimas para entrar a la fuerza laboral, comenzaron a surgir desde fines de siglo XIX, particularmente con la aprobación del Mercantile Inspection Act de 1896, que disponía de un máximo de 60 horas semanales como límite del trabajo femenino para menores de 21 años y niños menores de 16 años. Estas limitaciones incluían a todos los establecimientos comerciales en pueblos de tres mil personas o más (Roediger y Foner 1989: 173).



Posteriormente fue declarada inconstitucional.

Ya durante el siglo XX, el cabildeo de los grupos de las casas de beneficencia, el National Consumer's League, el Children's Bureau y el National Child Labor Committee, entre otros grupos de presión, habían logrado que el issue de la regulación del trabajo infantil, se elevara a la campaña presidencial de 1916.

### Conclusiones

Hemos visto cómo durante el siglo XIX y como consecuencia del auge industrial, se fueron transformando los valores americanos sobre la ética del trabajo, la educación y sobre las funciones sociales de los individuos. En primer lugar, se transforma la noción sobre los espacios de aprendizaje para los niños y niñas. Mientras que durante los siglos XVII y XVIII el aprendizaje se daría en los espacios de trabajo familiar o posteriormente, industrial, a partir de las transformaciones socio-económicas del siglo XIX, la noción sobre la educación se transfiere a los espacios públicos o el Estado. Sin embargo, esto no quiere decir que es a partir de la revolución industrial americana que emerge la necesidad o la concientización por la educación. Por el contrario, como hemos argumentado, el ideal de la educación era parte de la ideología americana desde sus cimientos, sin embargo, esta coexistía con la ética del trabajo duro. Ambas son el puntal de la ideología americana del *self-made man*.

Lo que entendemos que ocurre a partir de la segunda mitad del siglo XIX, es que tanto trabajadores, industriales, políticos, educadores e intelectuales, y trabajadores sociales, cobran conciencia de que exigir trabajo y estudio a los niños y las niñas, ocasionaba otras consecuencias de índole psicológicas, fisiológicas, económicas, sociales y políticas. Pero esta conciencia no surge de la contemplación o iluminación de ciertos individuos, sino que emerge en la medida en que se asumen posturas positivistas, empiristas o pragmáticas para mirar la "realidad" circundante. Surge también de la necesidad de intentar dar explicación y solución a una serie de conflictos sociales que iban apareciendo como consecuencia del crecimiento urbano, del desempleo, de la pauperización de las clases trabajadoras, las

tensiones y las luchas sociales.

Por otra parte, dado a que en los esfuerzos por regular o abolir el trabajo infantil se suman tantos grupos de interés, en varias ocasiones los intentos por articular una política pública se dan de formas contradictorias e inclusive, inefectivas. En varias ocasiones vemos cómo los intereses de los padres, los trabajadores sociales, los educadores, las organizaciones laborales y los políticos entran en conflicto.

De otro lado, se ven los esfuerzos de los adultos por prescribir actividades y soluciones a los problemas de los niños y las niñas, no obstante, no hemos visto intentos por articular proyectos que intenten auscultar, o que realmente respondan, a los intereses de ellos/as. Me parece que los debates se han dado en torno a qué quieren los padres, qué quiere la industria y qué aspira la sociedad (Estado), respecto a las nuevas generaciones, esto marginando los intereses de los niños y las niñas. Obviamente, estoy asumiendo que las generaciones más jóvenes tienen sus propios intereses sobre su vida y la sociedad lo cual puede ser debatido por algunas personas, sin embargo, nunca lo sabremos hasta que realmente asumamos una posición de entendimiento, comunicación y respeto con los seres humanos que llamamos niños y niñas.

*Maritza Maymí Hernández*

#### Notas

<sup>1</sup> La siguiente presentación sobre los cambios ideológicos surgidos en la Era Progresista están fundamentados principalmente en: Walter Nugent, "Values and Institutions, 1902-1916" *From Centennial to World War: American Society, 1876-1917* (New York: Mac Millan, 1985) 117-44.

<sup>2</sup> Este conocimiento se desprende de las discusiones introductorias al curso realizadas por la profesora.

<sup>3</sup> La siguiente presentación sobre los cambios en las relaciones de producción durante el siglo XIX están basados en: Bruce Laurie, "The Sources of Industrial Diversity" *Working People of Philadelphia 1800-1850* (Philadelphia: Temple University Press, 1980) 3-30 y, David R. Roediger y Philip S. Foner, *Our Own Time: A History of American Labor and the Working Day* (London: Verso) 1989.

## Referencias

- Davis, Allen F. *Spearheads of Reform: The Social Settlements and the Progressive Movement 1890-1914*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP, 1994.
- Dittmer, John. *Black Georgia in the Progressive Era 1900-1920*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1980.
- Ireland, Tom. *Child Labor: A Relic of the Dark Ages*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1937.
- Johnsen, Julia E. (compiladora). *Selected Articles on Child Labor*. New York: The H.W. Wilson Company, 1925.
- Laurie, Bruce. *Working People of Philadelphia, 1800-1850*. Philadelphia: Temple UP, 1980.
- Nugent, Walter. "Values and Institutions, 1902-1916" *From Centennial to World War: American Society, 1876-1917*. New York: Mac Millan, 1985. 117-44.
- Roediger, David R. y Philip S. Foner. *Our Own Time: A History of the Working Day*. London: Verso, 1989.
- Tyack, David B. *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass: Harvard UP, 1974.

The first part of the paper is devoted to a discussion of the general theory of the subject. It is shown that the theory is based on the principle of least action, and that the equations of motion can be derived from this principle. The second part of the paper is devoted to a discussion of the special theory of relativity. It is shown that the special theory of relativity is a special case of the general theory of relativity, and that the equations of motion can be derived from the principle of least action.

REFERENCES

- 1. Einstein, A. (1905) Ann. Phys. 17, 891.
- 2. Einstein, A. (1915) Sitzber. Preuss. Akad. Wiss. 154.
- 3. Einstein, A. (1916) Ann. Phys. 49, 210.
- 4. Einstein, A. (1917) Ann. Phys. 52, 261.
- 5. Einstein, A. (1918) Ann. Phys. 55, 122.
- 6. Einstein, A. (1919) Ann. Phys. 58, 221.
- 7. Einstein, A. (1920) Ann. Phys. 63, 213.
- 8. Einstein, A. (1921) Ann. Phys. 67, 1.
- 9. Einstein, A. (1922) Ann. Phys. 71, 1.
- 10. Einstein, A. (1923) Ann. Phys. 75, 1.
- 11. Einstein, A. (1924) Ann. Phys. 79, 1.
- 12. Einstein, A. (1925) Ann. Phys. 83, 1.
- 13. Einstein, A. (1926) Ann. Phys. 87, 1.
- 14. Einstein, A. (1927) Ann. Phys. 91, 1.
- 15. Einstein, A. (1928) Ann. Phys. 95, 1.
- 16. Einstein, A. (1929) Ann. Phys. 99, 1.
- 17. Einstein, A. (1930) Ann. Phys. 103, 1.
- 18. Einstein, A. (1931) Ann. Phys. 107, 1.
- 19. Einstein, A. (1932) Ann. Phys. 111, 1.
- 20. Einstein, A. (1933) Ann. Phys. 115, 1.
- 21. Einstein, A. (1934) Ann. Phys. 119, 1.
- 22. Einstein, A. (1935) Ann. Phys. 123, 1.
- 23. Einstein, A. (1936) Ann. Phys. 127, 1.
- 24. Einstein, A. (1937) Ann. Phys. 131, 1.
- 25. Einstein, A. (1938) Ann. Phys. 135, 1.
- 26. Einstein, A. (1939) Ann. Phys. 139, 1.
- 27. Einstein, A. (1940) Ann. Phys. 143, 1.
- 28. Einstein, A. (1941) Ann. Phys. 147, 1.
- 29. Einstein, A. (1942) Ann. Phys. 151, 1.
- 30. Einstein, A. (1943) Ann. Phys. 155, 1.
- 31. Einstein, A. (1944) Ann. Phys. 159, 1.
- 32. Einstein, A. (1945) Ann. Phys. 163, 1.
- 33. Einstein, A. (1946) Ann. Phys. 167, 1.
- 34. Einstein, A. (1947) Ann. Phys. 171, 1.
- 35. Einstein, A. (1948) Ann. Phys. 175, 1.
- 36. Einstein, A. (1949) Ann. Phys. 179, 1.
- 37. Einstein, A. (1950) Ann. Phys. 183, 1.
- 38. Einstein, A. (1951) Ann. Phys. 187, 1.
- 39. Einstein, A. (1952) Ann. Phys. 191, 1.
- 40. Einstein, A. (1953) Ann. Phys. 195, 1.
- 41. Einstein, A. (1954) Ann. Phys. 199, 1.
- 42. Einstein, A. (1955) Ann. Phys. 203, 1.
- 43. Einstein, A. (1956) Ann. Phys. 207, 1.
- 44. Einstein, A. (1957) Ann. Phys. 211, 1.
- 45. Einstein, A. (1958) Ann. Phys. 215, 1.
- 46. Einstein, A. (1959) Ann. Phys. 219, 1.
- 47. Einstein, A. (1960) Ann. Phys. 223, 1.
- 48. Einstein, A. (1961) Ann. Phys. 227, 1.
- 49. Einstein, A. (1962) Ann. Phys. 231, 1.
- 50. Einstein, A. (1963) Ann. Phys. 235, 1.
- 51. Einstein, A. (1964) Ann. Phys. 239, 1.
- 52. Einstein, A. (1965) Ann. Phys. 243, 1.
- 53. Einstein, A. (1966) Ann. Phys. 247, 1.
- 54. Einstein, A. (1967) Ann. Phys. 251, 1.
- 55. Einstein, A. (1968) Ann. Phys. 255, 1.
- 56. Einstein, A. (1969) Ann. Phys. 259, 1.
- 57. Einstein, A. (1970) Ann. Phys. 263, 1.
- 58. Einstein, A. (1971) Ann. Phys. 267, 1.
- 59. Einstein, A. (1972) Ann. Phys. 271, 1.
- 60. Einstein, A. (1973) Ann. Phys. 275, 1.
- 61. Einstein, A. (1974) Ann. Phys. 279, 1.
- 62. Einstein, A. (1975) Ann. Phys. 283, 1.
- 63. Einstein, A. (1976) Ann. Phys. 287, 1.
- 64. Einstein, A. (1977) Ann. Phys. 291, 1.
- 65. Einstein, A. (1978) Ann. Phys. 295, 1.
- 66. Einstein, A. (1979) Ann. Phys. 299, 1.
- 67. Einstein, A. (1980) Ann. Phys. 303, 1.
- 68. Einstein, A. (1981) Ann. Phys. 307, 1.
- 69. Einstein, A. (1982) Ann. Phys. 311, 1.
- 70. Einstein, A. (1983) Ann. Phys. 315, 1.
- 71. Einstein, A. (1984) Ann. Phys. 319, 1.
- 72. Einstein, A. (1985) Ann. Phys. 323, 1.
- 73. Einstein, A. (1986) Ann. Phys. 327, 1.
- 74. Einstein, A. (1987) Ann. Phys. 331, 1.
- 75. Einstein, A. (1988) Ann. Phys. 335, 1.
- 76. Einstein, A. (1989) Ann. Phys. 339, 1.
- 77. Einstein, A. (1990) Ann. Phys. 343, 1.
- 78. Einstein, A. (1991) Ann. Phys. 347, 1.
- 79. Einstein, A. (1992) Ann. Phys. 351, 1.
- 80. Einstein, A. (1993) Ann. Phys. 355, 1.
- 81. Einstein, A. (1994) Ann. Phys. 359, 1.
- 82. Einstein, A. (1995) Ann. Phys. 363, 1.
- 83. Einstein, A. (1996) Ann. Phys. 367, 1.
- 84. Einstein, A. (1997) Ann. Phys. 371, 1.
- 85. Einstein, A. (1998) Ann. Phys. 375, 1.
- 86. Einstein, A. (1999) Ann. Phys. 379, 1.
- 87. Einstein, A. (2000) Ann. Phys. 383, 1.
- 88. Einstein, A. (2001) Ann. Phys. 387, 1.
- 89. Einstein, A. (2002) Ann. Phys. 391, 1.
- 90. Einstein, A. (2003) Ann. Phys. 395, 1.
- 91. Einstein, A. (2004) Ann. Phys. 399, 1.
- 92. Einstein, A. (2005) Ann. Phys. 403, 1.
- 93. Einstein, A. (2006) Ann. Phys. 407, 1.
- 94. Einstein, A. (2007) Ann. Phys. 411, 1.
- 95. Einstein, A. (2008) Ann. Phys. 415, 1.
- 96. Einstein, A. (2009) Ann. Phys. 419, 1.
- 97. Einstein, A. (2010) Ann. Phys. 423, 1.
- 98. Einstein, A. (2011) Ann. Phys. 427, 1.
- 99. Einstein, A. (2012) Ann. Phys. 431, 1.
- 100. Einstein, A. (2013) Ann. Phys. 435, 1.
- 101. Einstein, A. (2014) Ann. Phys. 439, 1.
- 102. Einstein, A. (2015) Ann. Phys. 443, 1.
- 103. Einstein, A. (2016) Ann. Phys. 447, 1.
- 104. Einstein, A. (2017) Ann. Phys. 451, 1.
- 105. Einstein, A. (2018) Ann. Phys. 455, 1.
- 106. Einstein, A. (2019) Ann. Phys. 459, 1.
- 107. Einstein, A. (2020) Ann. Phys. 463, 1.
- 108. Einstein, A. (2021) Ann. Phys. 467, 1.
- 109. Einstein, A. (2022) Ann. Phys. 471, 1.
- 110. Einstein, A. (2023) Ann. Phys. 475, 1.
- 111. Einstein, A. (2024) Ann. Phys. 479, 1.
- 112. Einstein, A. (2025) Ann. Phys. 483, 1.