UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Abordaje del trabajo infantil desde el ámbito escolar

Leticia Arzaguet

Tutor: Sandra Leopold

INDICE

Introducción.....3

CAPITULO I:

I).a) La infancia como construcción histórica 8

I).b) Diferentes miradas hacia la infancia del S. XXI 13

I).c) Trabajo infantil y sus diferentes miradas teóricas en relación al vínculo escuela -trabajo 18

CAPITULO II

II).a) Escuela Pública: su itinerario histórico 28

II).b) Contexto en el cual surgieron las Escuelas de "contexto sociocultural crítico".....32

CAPITULO III

III).a) Trabajo infantil desde las escuelas de "contexto sociocultural crítico" 35

III).b) Trabajo infantil y abordajes detectados en las escuelas de "contexto sociocultural crítico" 41

III).c) ¿La escuela constituye o no un ámbito para detectar, prevenir y erradicar el trabajo infantil?.....51

IV. REFLEXIONES 55

V. BIBLIOGRAFÍA.....58

VI. ANEXOS.....63

INTRODUCCION

El presente trabajo constituye la Monografía Final exigida curricularmente para dar por finalizada la Licenciatura en Trabajo Social, perteneciente al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

En este trabajo se pretende estudiar ¿Cuál es el abordaje de las escuelas de "contexto sociocultural crítico" ante la detección de situaciones de niños y niñas que trabajan y además acceden a éstas escuelas?[1]

A través de este trabajo se intentará dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿El trabajo infantil constituye una de las problemáticas en éstas escuelas? ¿Se tiene registros de niños que a pesar de estudiar trabajan? Ante la posible detección de situaciones de trabajo infantil ¿Cuál es el accionar de la institución escolar? ¿Para los maestros/as y directoras/es la institución escuela constituye un espacio para la detección, prevención y erradicación del trabajo infantil?

Sin lugar a dudas, una de las posibles interrogantes que se les puede presentar al lector al momento de leer el objeto de este trabajo, puede ser: ¿La escuela es la encargada de detectar y abordar situaciones de trabajo infantil ?

En una primera instancia, hay que destacar que desde los discursos nacionales como internacionales se considera al derecho de la educación escolar como una herramienta esencial y privilegiada para la reversión del ingreso de los niños y niñas al mercado de trabajo.

En una segunda instancia, no se puede negar que desde el ámbito educativo es más factible que se irrumpan, detecten y emerjan situaciones de vulnerabilidad por la que transitan muchos de los niños[2]. De manera tal se considera que la detección de problemáticas en el ámbito escolar se verá facilitada o no según el contacto o vínculo que maestros/as, directores/as y demás funcionarios de la institución entablen con los niños y las respectivas familias de los niños que acceden a éstas escuelas.

Las motivaciones en la elección de esta temática fueron varias, en primer lugar porque el trabajo infantil no es invisible a nuestros ojos y cada día nos impacta más la cantidad de niños y niñas que frecuentan nuestras calles Montevideanas, limpiando parabrisas, vendiendo en los ómnibus, en las calles, etc. Estas situaciones son una constante y sin dudas, son unas de las violaciones a los derechos de los niños, por lo

---

[1] En aquellas situaciones de no existencia de trabajo infantil se les preguntó a las maestras y directoras cual seria su abordaje ante ésta problemática.

[2] En este trabajo, la palabra niño se expresa en sentido genérico. De ninguna manera se pretende hacer discriminación de género.

tanto, es una realidad que no puede, ni debe ser ignorada tanto por estudiantes como profesionales de Trabajo Social. En segundo lugar, porque desde el ámbito académico no se ha encontrado un bagaje relevante de producciones teóricas (de lo contrario, se desconocen) específicamente, vinculadas al abordaje del trabajo de los niños desde el ámbito escolar. De ser así, se considera hace aún más interesante la elección de esta temática siendo un desafío contribuir humildemente a que se conozca aún más esta realidad o sirva como motivador de nuevas investigaciones.

En otro orden de ideas, para la elaboración de este trabajo, fue fundamental el relevamiento de artículos establecidos en el Código de la Niñez y Adolescencia, la Constitución de la República, la Convención de los Derechos del Niño, entre otros documentos que se consideren relevantes para ampliar y ahondar sobre la temática en estudio.

Al momento de incursionar en la recopilación y selección del material bibliográfico vinculado a ésta problemática, se ha comprobado la existencia de una variada producción en distintas partes del mundo, en especial, las elaboradas por la Organización Internacional del trabajo (OIT). Sin embargo, a nivel nacional, a través de la búsqueda bibliográfica se ha detectado escasas investigaciones en sus dimensiones cuantitativas, lo cual se entiende como una consecuencia de la falta de información que poseía Uruguay hasta el año 1999 acerca del trabajo que realizaban la población menor de 14 años de edad . En relación a sus dimensiones cualitativas, a nivel nacional se considera que las mismas también han sido muy escasas. Aún así se reconoce que la atención y concientización de esta problemática está siendo día a día y año a año un foco de atención por las instituciones y actores sociales [3]. Por tal motivo, se nos presentó como un desafío la selección adecuada de la bibliografía teniendo que recurrir más de las veces a producciones extranjeras.

En relación al ámbito escolar nos encontramos con material muy variado, sin embargo, no se han encontrado estudios vinculados al abordaje de las situaciones de trabajo infantil desde las escuelas de "contexto sociocultural crítico". Es por ello un desafío contar con datos actualizados y acercarnos a nuestro objeto de estudio a través de entrevistas exploratorias a los diferentes integrantes de las escuelas de contexto

[3] Un ejemplo de ello son las metas planteadas por el Comité Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CETI) que en su plan de trabajo para el año 2009 se establece impulsar una campaña de sensibilización y concientización a nivel primaria sobre el trabajo infantil, la realización de foros sobre la importancia de erradicar el trabajo infantil como las consecuencias del mismo apelando a maestros y docentes. En su plan de trabajo además se decidió trabajar en subcomisiones, una de ellas conformada con el objetivo de crear un sitio web sobre la problemática del trabajo infantil, otro de los cometidos es actualizar la lista de las peores formas de trabajos peligrosos realizados por menores de 18 años y por último cabe destacar que se logro a través del INE incorporar en la nueva encuesta de hogares un módulo específico de consultas sobre el trabajo infantil. Por más información consultar en www.cetiuruguay.org

sociocultural crítico de la ciudad de Montevideo, con el objetivo primordial de conocer como éstas escuelas abordan las situaciones de trabajo infantil de aquellos niños y niñas que asisten a éstas escuelas con dicha problemática.

En función a la temática a estudiar, el presente trabajo se estructurará del siguiente modo:

En un primer capítulo, se intentará tomar a la infancia desde una perspectiva histórica, a los efectos de proporcionar al lector que la acepción de la infancia no es algo dado ni natural sino que es parte de una construcción histórica que la fue configurando como tal, en un contexto histórico determinado. En este recorrido, se considera fundamental mencionar como eran representados los niños en la Edad Media, como era percibido el trabajo de los niños y la función que cumplía la familia, para luego señalar las modificaciones efectuadas en dichos ámbitos a partir del *"descubrimiento de la infancia"* [4] en el S. XVIII.

En el segundo apartado de este primer capítulo, se dará a conocer las diferentes lecturas que hoy en día encontramos en relación a la infancia. Con tal fin, se señalaran los planteamientos centrales de los siguientes autores: Viviana Minzi, Melina Curia, Mariano Narodowski, Neil Postman. El objetivo de mencionar las diferentes lecturas o interpretaciones de estos autores, es a los efectos de conocer la diversidad de opiniones y por ende comprender que la infancia no es una categoría "acabada" ni universal.

En un tercer apartado, se realizará un breve recorrido del trabajo infantil para apreciar su percepción y evolución a nivel nacional. Asimismo se describirá las diferentes concepciones que se manejan sobre dicho fenómeno para luego mencionar a grandes rasgos los componentes jurídicos nacionales e internacionales que lo regulan y protegen.

Seguidamente, se destacará un estudio realizado en Uruguay que nos aporta la incidencia del trabajo infantil en la asistencia escolar. Es por ello pertinente exponer un mero debate sobre las diferentes miradas teóricas hacia el vínculo escuela -trabajo infantil. Para ilustrar la discusión en esta materia, se consideró necesario retomar de aquellos autores que dejan emerger diferentes posicionamientos teóricos en relación a ésta problemática, para dar a conocer específicamente, cuál es la visión que cada postura asume ante dicho vínculo. Con tal fin, se colocará especial énfasis en los planteamientos de dos autores: por un lado, García Méndez[5] se enmarca en la postura de erradicación

---

[4] Aries Philipe." El niño y la vida familiar en el antiguo régimen". Taurus. Madrid.1987.

[5] Consultor del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, Costa Rica; Consultor de UNICEF de las Oficinas de Chile, Uruguay, India y Angola; presidente de la Comisión de Infancia del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, Argentina.

del trabajo infantil y por otro, Alejandro Cussiánovich[6] se posiciona desde el paradigma que articula tanto a nivel discursivo como práctico al trabajo como un derecho. El propósito de exponer los argumentos que esgrimen cada uno de los autores, no sólo nos ofrece la posibilidad de ampliar, profundizar sobre esta realidad tan predominante en nuestros tiempos sino además nos habilita a reflexionar sobre estos argumentos y su aplicabilidad en la sociedad uruguaya.

En un segundo capítulo de este trabajo, se considera pertinente destacar el surgimiento y desarrollo de la primera reforma escolar por considerar que fue J. P. Varela el que sentó las bases de nuestro sistema educativo. Siendo fundamental en este análisis considerar el contexto político y socioeconómico en el cual se gestó la reforma, al igual que aquellos valores imperantes de la época, por considerar que la concepción que cada época tiene de la educación, está influenciado con la forma de concebir la sociedad en su conjunto en ese momento histórico determinado.

Se entiende que regresar a los orígenes del sistema educativo, nos permitirá a grandes rasgos comprender el proceso de transformación de la escuela pública y por ende develar los cambios y continuidades a partir de las transformaciones por la que ha transitado la educación en los inicios de la década de los 90. Corresponde hacer mención que uno de esos cambios ha sido la creación de las escuelas catalogadas de "contexto sociocultural crítico" como una forma de atender a los nuevos cambios y necesidades por la que transitaba la población, en especial, las más carenciadas. Por tal motivo, en un segundo apartado de este mismo capítulo, se intentará enmarcar el contexto del surgimiento de éstas escuelas.

En el tercer capítulo, se destacará el objeto en estudio formulado a través de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el abordaje de las escuelas de "contexto sociocultural crítico" ante la detección de situaciones de niños y niñas que trabajan y además acceden a éstas escuelas?

Para el logro de tal cometido, se realizaron entrevistas abiertas a maestras y directoras pertenecientes a 4 escuelas de "Contexto Sociocultural Crítico: una escuela ubicada en el barrio del Cerro, dos escuelas ubicadas en el barrio la Teja y una escuela ubicada en el barrio Belvedere de la ciudad de Montevideo.

---

[6] Cussiánovich es maestro de educación primaria, co-fundador y acompañador de los Movimientos NATs en el Mundo, hoy coordinador del Instituto de formación para educadores IFEJANT de Lima; se desempeña actualmente como encargado del curso de Historia del Pensamiento Social sobre la infancia en la Maestría de Políticas sociales y Promoción de la Infancia de la Universidad San Marcos UNMSM de Lima; acaba de publicar el libro "Ensayos sobre infancia, sujeto de derechos y protagonista" (www.ifejants.org).

Para la selección de las mismas, en una primera instancia, fue menester captar las escuelas que comprendan la denominación "contexto sociocultural crítico"; dicha selección se vió facilitada por una lista brindada por funcionarios del C.E.P (Consejo de Educación Primaria). En una segunda instancia, se acudió a solicitar la posibilidad de realizar entrevistas, las cuales se ejecutaron en función a la disponibilidad de cada escuela. Hay que hacer mención que las mismas fueron realizadas en el mes de diciembre del año 2008 en el momento de finalización de clases.

Para llevar a cabo este cometido, se formularon preguntas predominantemente cualitativas aunque para obtener un conocimiento global de la problemática se tuvo que acudir a la formulación cómo mínimo de 2 o 3 preguntas de carácter cuantitativas.

Entonces, la estrategia metodológica seleccionada es de tipo cualitativa, por ésta se entiende a aquellas que estudian significados intersubjetivos, situados y construidos, eligen la entrevista abierta y la observación directa, estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla, se eligen la descripción y los conceptos comprendidos del lenguaje simbólico[7].

Para el desarrollo de este estudio exploratorio se recurrirá a fuentes de información primarias, testimonio de informantes calificados, mediante la aplicación de entrevistas abiertas:

" La entrevista abierta se presenta útil, por lo tanto, para obtener información de carácter pragmático, es decir de cómo los diversos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales de sus practicas individuales. Así, la entrevista tiene un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento del ideal del individuo concreto en su relación con el objeto de investigación"[8]

En relación a la forma de recabar información se optó por grabar y desgrabar textualmente las entrevistas realizadas a maestras y directoras de las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico a los efectos de no tergiversar la información y obtener datos de los más genuinos para la elaboración del análisis y problematización del objeto de estudio.

Para finalizar se presentan las reflexiones y conclusiones provisionales sobre el tema en estudio.

---

[7] Ruiz Ignacio:"Metodología de la investigación cualitativa".Cáp. 1: a Investigación cualitativa. Segunda Edición. Universidad de Deusto, Bilbao.1999.Página 23-26

[8] Alonso, Luís. Sujeto y Curso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado y Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntesis.1995.Pág. 226

Cáp. I a)

La infancia como construcción histórica

"La construcción de un concepto de infancia se pauta prioritariamente en la diferenciación frente al mundo del adulto y está ligada a la toma de consciencia, por parte del adulto, de esa diferenciación".

Rita Marisa Ribes Pereira

Desde el ámbito de la cotidianeidad nos habituamos a considerar a la infancia como algo natural sin reconocer que la misma deviene de un proceso histórico que la fue configurando; a pesar de ello nos cuesta pensar que tal acepción no siempre tuvo tal reconocimiento. En base a ello, en este primer capítulo se pretende pensar la infancia desde una perspectiva histórica, siendo fundamental para lograrlo, romper con tal naturalización y demostrar que tal concepción por ser una construcción socio- histórica y cultural ha ido adquiriendo diferentes apreciaciones a lo largo de la historia.

Para dar comienzo a este itinerario histórico, podemos mencionar a uno de los autores más reconocidos y considerado uno de los referentes en el tema de la infancia: Philipe Aries[9], éste en su libro " El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen" sostiene que *"el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela"* ; dicho autor manifiesta que en la iconografía de la época hasta el siglo XIII los niños aparecían mezclados con los adultos, sin rasgos, ni vestimentas características de un infante; sino que eran representados como *"adultos en miniatura",* siendo la mayoría de las veces, la talla la que los diferenciaba.

La representación de *"adulto en miniatura"* ha sido objetada por De Mouse, ya que la misma "*supone hacer caso omiso a los artistas medievales de que sabían representar a los niños con realismo*"[10] ésta consideración forma parte de una tesis opuesta a la de Ariés, en la que se sostiene que en la Alta Edad Media ya existía la acepción infancia.

Más allá de las diferentes concepciones sobre la acepción de la infancia y por no contar con datos más precisos de la época, se destacará lo que manifiesta Ariés sobre la niñez en la Edad Media. En este contexto histórico los niños no contaban con un status que los diferenciara y a partir de muy corta edad (7 años) se iniciaban en el mundo

[9] Medievalista e historiador Francés. En este trabajo se concluye que antes del siglo XVII los niños fueron representados como adultos en miniatura. A partir de estos hallazgos los historiadores han aumentado el acervo documental que enriquece la investigación de la niñez en tiempos remotos.

[10] Victor Lasareff apud De Mause, L. "La historia de la infancia". Alianza Universidad, Madrid, 1982.

adulto realizando los mismos trabajos y juegos cotidianos, conformando éstas actividades parte de su aprendizaje. Hay que destacar que en la Edad Media no había una concepción de educación ni conciencia de su importancia, será recién en la época moderna que la institución escuela va a sustituir *" el aprendizaje por la educación"*[11].

En la doctrina medieval, más precisamente de Inglaterra, una máxima de la época era *laborare est orare* que significaba *"trabajar es orar o el trabajo es culto"*. Por tal motivo muchos niños y niñas desde muy pequeños sin importar su jerarquía social *" desde el más encumbrado hasta el más humilde"* realizaban los trabajos asignados (cocer, vender, el comercio, la industria, etc.) debido a que la ociosidad era vista *"como un pecado contra el individuo en busca del paraíso"* y la pereza era considerada un pecado *"contra la comunidad que se veía privada de los servicios de ese individuo"* [12].

Al respecto, parafraseando al autor Cussiánovich podemos decir, que con anterioridad al S. XVIII predominaba una visión penitencial del trabajo como factor de redención, de rehabilitación del ser humano y que según él autor, ésta función se le atribuye por el carácter penoso, tedioso de las labores manuales[13].

En este contexto podemos apreciar también que el trabajo realizado por los niños y niñas aparece como un proceso normal y natural de la época. Más precisamente, si prestamos atención a los cuentos infantiles de los S XVII y XVIII como parte de un relato que marca una época histórica y un reflejo de la misma, se puede localizar la naturalización con que se toma el trabajo de los niños ; a modo de ejemplo: en los fragmentos de los cuentos "La cenicienta" del escritor Francés Charles Perrault[14], así como el cuento "La niña de los fósforos" de los autores Hans Christian Andersen-Jacob y Wilhelm Grima[15], se reflejan dos tipos de trabajos que hoy en día son muy común percibir

---

[11] Aries Philipe." El niño y la vida familiar en el Antiguo régimen". Taurus. Madrid.1987.S/d

[12] M. J. Tucker El niño como principio y fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI .Cáp. 5. En: De Mause, L. "La historia de la infancia". Alianza Universidad, Madrid, 1982. Pág. 281

[13] Cussiánovich Alejandro. Infancia y Trabajo: dos nudos culturales en profunda transformación. En: Niños trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Ediciones Ifejant. Lima.1997.Pag113

[14] Charles Perrault nació en París (Francia), y vivió desde 1628 - 1703. Fue un escritor francés que ejerció la abogacía durante algún tiempo. Es conocido ante todo por sus cuentos, entre los que figuran Cenicienta y La bella durmiente, que él recuperó de la tradición oral en Historias o cuentos del pasado (1697).

[15] Hans Christian Andersen, (1805-1875) fue un autor danés nacido el 2 de abril de 1805 en Dinamarca, al norte de Europa y uno de los escritores de cuentos de hadas para niños más conocidos. Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) y Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) eran dos hermanos nacidos en Alemania, que tenían como profesión el estudio de la filología y el folclore. Debido a ello, recorrieron su país y fueron hablando con los campesinos, con las vendedoras de los mercados, con los leñadores, para aprender de ellos.Jacob Grimm y Wilhelm Grimm recogían historias de los lugareños,

en nuestros tiempos; por un lado, en el cuento "La Cenicienta" por obligación de su madrastra debía realizar todas las tareas del hogar y por otro, "La niña de los fósforos" desarrollaba la tarea de vendedora ambulante.

En ambos cuentos las dos niñas son pobres y viven con sus madrastras, y la "solución" que nos aportan los autores para salir del estado de infelicidad, de pobreza, de trabajo, era mediante la espera del príncipe azul (en el cuento "La Cenicienta") y en la espera de ser llevada por su abuela al "reino de los cielos" para no sufrir de frío, de hambre, ni de tristeza. (En el cuento "La niña de los fósforos").

Podemos percibir que las soluciones que se bosquejan en ambos cuentos aparecen vinculadas al mundo de lo ficticio, entonces: ¿será que la moraleja de ambos cuentos, es que la "solución" al trabajo de los niños se encontraría solo en los cuentos y en el mundo real los niños trabajadores están condenados a la pobreza y al trabajo y su "solución" sería ficticia, por lo tanto irrealizable?

Asimismo en este período de creación de cuentos, surgen en la sociedad una nueva sensibilidad, un nuevo trato hacia los niños y niñas. Según el historiador Ariés en el Siglo XVIII se produce el *"descubrimiento de la infancia"*, tal descubrimiento, trajo aparejado la creación de instituciones y mecanismos específicos para su control, por un lado, la institución familia fue la encargada de la transmisión de bienes y apellidos como era habitual en la Edad Media, pero en la sociedad moderna se le adjudicó una nueva tarea:*" su función moral y espiritual y será quien forme los cuerpos y las almas"*[16]. Por otro lado, la institución escuela también será la encargada de la formación de los niños. De esta manera, se coloca al niño como centro de la educación y la infancia comienza a ser comprendida como el tiempo para la educación y disciplinamiento. Por ende, aquella libertad que los niños gozaban en la Edad Media se vió restringida por éstas instituciones, según De Mouse se le impone al niño *" la férula y la celda carcelaria"*[17].

Esta nueva sensibilidad hacia la infancia como una categoría específica, central y separada del mundo adulto, no se instaló de la misma forma en todas las clases sociales.

La infancia de los pobres era percibida "*como un tiempo de adaptación a los hábitos de trabajo"*[18] proceso que obstaculizó el acceso de éstos niños a la educación escolar,

---

además de estudiar la lengua y su uso, el antiguo folclore de la región, etc. Iban de acá para allá, interrogaban a la gente, les pedían que se sumergiesen en su memoria en busca de los cuentos que les contaban de pequeños, y tomaban notas inmediatamente.

[16] Aries Philipe." El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Taurus. Madrid.1987.S/d
[17] De Mouse, LL.: Historia de la Infancia. Alianza Editorial. Madrid.1982. Pág22
[18] Cunningham; Hugh. Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el S.XVII. London. 1990 .

realidad ésta que no se asemejaba a la de *"los hijos de los ricos"*. Podemos apreciar aquí, como el trabajo de los niños niega el modelo de niño establecido en la modernidad.

Desde ese entonces, se establecen diferencias en la categoría infancia: por un lado, están los que acceden a la institución escolar y por otro, los que quedan excluidos de la misma. Realidad que nos indica la inexistencia de una única infancia es por ello más oportuno hablar como menciona Cussiánovich de *"infancias diversas en contextos diferenciados"* al considerar que el modelo de ser niño, no es natural ni universal, sino que se inscribe en la relatividad cultural[19].

Hasta mediados del S. XIX el discurso de *"los hijos de los pobres"* fue un discurso sobre los niños trabajadores. Tal denominación no sólo remarcaba distancia y desigualdad entre clases, estilos de vida e infancias sino que además su invocación *"hijos de los pobres"* incitaba miedo por su presentación "desarreglada" y "sucia" además si no se hacia "algo" por ellos eran considerados una amenaza a la "raza humana[20].

A partir del discurso de los " hijos de los pobres" se comenzó a prestar atención a los niños que vivían en la calle o que se ganaban sus sustento, que inicialmente fueron percibidos como seres "peligrosos" y seres "salvajes" pero paradójicamente inspiraron lástima, al ser vistos como niños "perdidos y abandonados" o "pillos" en necesidad de ser rescatados para que pudieran vivir su infancia[21].

Entre 1780 y 1850 en Inglaterra, las discusiones acerca del trabajo de los niños en los talleres, fábricas, minas, comienzan a cobrar más fuerza, se comenzó a percibir lo nocivo que eran esos trabajos para los niños. En la época se pudieron detectar 2 tipos de daños que fueron el centro de las objeciones ante el trabajo que realizaban los niños. Por un lado, el daño físico generado por las largas jornadas de trabajo que muchas veces eran nocturnas, en las calurosas y sucias hilanderías y no estaban exentos de castigos y abusos físicos. Por otro lado, el daño moral era originado en la ausencia de educación o religión y en la temprana adaptación a los hábitos adultos. Siendo este último daño más nocivo que los daños físicos[22].

Detrás de estos argumentos se desprende una conciencia en la forma correcta de criar a los hijos, es decir, aquella que respetaba su desarrollo físico y moral y en el reconocimiento que la infancia tenía sus características propias.

---

[19] Cussiánovich Alejandro. Infancia y Trabajo: dos nudos culturales en profunda transformación. En: Niños trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Ediciones Ifejant. Lima.1997.Pag113

[20] Cunningham; Hugh. Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el S XVII .London.1990

[21] Idem.

[22] Ibidem

Hacia fines del S. XIX y comienzos del S. XX, los niños de los pobres fueron un inevitable centro de atención. La insistencia del Estado hacia los niños trabajadores intentó asegurar condiciones sanitarias mínimas, legislando en materia de trabajo infantil y "asegurando" la educación obligatoria. Lo cual "ayudó" a acortar la distancia entre los "hijos de los pobres" y los demás niños.

El siglo XX pareciera dar un cambio importante respecto a siglos anteriores:

"Cambio que se manifiesta(..) en la sincera intención de descentrarse del lugar de los adultos y , empáticamente , colocarse en el lugar de los niños.(...) para comprenderlos, para adecuarse a sus posibilidades, sus necesidades, sus deseos"[23].

Por ello el S. XX fue caracterizado como el *"Siglo del Niño"*[24]; haciendo alusión a que el niño ha sido objeto de saber, de definición social, cultural y jurídica, que tiene su momento culmine en la ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño en donde los niños, niñas y adolescentes son considerados sujetos de derechos.

[23] Volnovich J, C. El niño del "Siglo del niño" Editorial Lumen. Buenos Aires-Argentina.1999. Pág. 35
[24] Ibidem

CAP 1. b)

DIFERENTES MIRADAS HACIA LA INFANCIA DEL SIGLO XXI

"Los niños siempre son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se hallan más mediados por la inscripción del pasado en su memoria generacional"

Sandra Carli[25]

En el S. XXI pareciera que estamos ante la presencia de niños y niñas diferentes a generaciones anteriores. El peso creciente de la nueva tecnología, a través de la televisión, Internet, celulares, video juegos, la publicidad, etc. irrumpen en las nuevas generaciones, instalándose así modos de *"fragmentación y heterogenización de la "sociedad infantil"*[26], es por ello la dificultad de representar a la infancia de manera homogénea y universal; sino que hoy es factible encontrar una diversidad de interpretaciones sobre la niñez que van desde la imagen de "niños clientes", "niños consumidores ", hasta la imagen de la desaparición de la niñez.

Si bien la representación de la infancia la vamos construyendo día a día desde: desde las organizaciones, la salud, lo económico, político, social etc. A los efectos de este trabajo, se intentará destacar específicamente cual es la representación de la infancia que muchas veces nos dejan entrever los medios de comunicación.

En los medios televisivos como en los medios de prensa escrita, son una constante los hechos de violencia y actos delictivos asociados a los menores de edad, dejando la imagen de *"niños peligrosos"* e *"instalándose como verdaderas representaciones sociales"*[27].

Según el informe de la Agencia de Comunicación Voz y Vos[28], la violencia es uno de los artículos más tratados en la prensa escrita uruguaya y en el momento de ser

---

[25] Licenciada en ciencias de la Educación y Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).Profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora adjunta de CONICET y del instituto de investigaciones GINO GERMANI.

[26] Carli Sandra." El problema de la representación. Balances y dilemas". Texto para el VII Seminario Internacional "Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde". Organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios, Bs. As, 11 y 12 de abril de 2003.Pág. 3

[27] Carli Sandra."La Cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping".1ª Edición Editorial Paidós. Buenos Aires.2006. Pág. 33

[28] La Agencia de Comunicación por la Infancia y la Adolescencia Voz y Vos es una iniciativa llevada adelante por la organización El Abrojo en convenio con UNICEF en Uruguay y forma parte de la Red de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI) de América Latina. *Voz y Vos* pretende - entre otros objetivos- impulsar una **cultura y práctica de** comunicación entre periodistas, medios y fuentes de información que dé prioridad a la promoción y la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia en la agenda pública.

abordada se constató el uso de términos peyorativos en casi 4 de cada 10 textos publicados, predominando los términos de "menor" y "menor infractor " que son los más usados en la prensa nacional[29].

Sin dudas que esa construcción mediática de "niños peligrosos" genera cierta alarma social, miedo, estigmatización, dejando una sensación de amenaza e inseguridad social y por ende, una "representación negativa" de la niñez de nuestros tiempos.

Una de las interpretaciones de la infancia en la actualidad es la brindada por Viviana Minzi[30] quien sostiene que los medios de comunicación al igual que el mercado consolidan nuevos agentes de socialización, en base a ello, la autora sostiene que estamos ante una nueva acepción en la definición de infancia: *"el niño como cliente"*, es decir, cliente de los productos destinados a la niñez expuestos en los medios televisivos[31].

Dicha autora en su artículo indaga las representaciones de los niños/as emergentes en los *spots* publicitarios televisivos de productos destinados a la niñez del S. XXI y sostiene que los avisos publicitarios nos aportan una imagen de la niñez como formando parte de un mundo feliz, de diversión, marcando una tendencia a que todos los niños son iguales y eluden cualquier conflicto en el que pueda habitar nuestra niñez, sea económico, social, cultural o político. Por lo tanto, podemos decir como menciona la autora que la publicidad desconoce la diversidad de "infancias", es decir, las diferentes formas de ser niño e ignora la infancia de los más afectados por su desigualdad económica, social y cultural.[32]

No hay dudas como menciona Melina Curia[33] que la amplia oferta de productos infantiles sostenidos por el mercado genera modelos de identidad e incita una imagen de "niño consumidor"; pero cabe interrogarnos: ¿Qué ocurre con aquellos niños de los sectores que son ignorados por los spots publicitarios? ¿Será que el discurso del mercado está muy lejos de estos sectores y por ende quedan por fuera de la orbita del consumo?

---

[29] Voz y Vos. Agencia por la comunicación de la infancia y la adolescencia. El Abrojo miembro de Red ANDI América Latina .Niñez y Adolescencia en la prensa escrita uruguaya. Monitoreo de Medios. Informe de Resultados 2007. Editorial Frontera. Montevideo-Uruguay. 1ª Edición: Nov. 2008. Pág. 66-71

[30] Licenciada e Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Magister de la Maestría en Educación de la universidad de San Andrés. Becaria Doctoral de la UBA en el Instituto Gino Germani. Docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

[31] Minzi Viviana apud Sandra Carli. La Cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping/compilación de Sandra Carli.1ª Edición Editorial Paidós. Buenos Aires.2006. Pág. 211-212

[32] Ibidem. Pág. 223

[33] Licenciada de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la carrera de ciencias de la comunicación, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Al respecto podemos considerar lo que establece Sandra Carli:

"La problemática del consumo y la figura del niño consumidor resulta una metáfora de la inclusión material o imaginaria y no es antinómico de la figura del niño de la calle, en tanto el consumo supone un horizonte imaginado, excediendo los proceso de identificación con los objetos y las posibilidades económicos de apropiación del consumidor"[34]

Lo cierto es que por más que los productos televisivos destinados a la niñez, en cierta forma ignoran a los sectores más desfavorables de nuestra sociedad, no por ello podemos descartar la vinculación de que los sectores de menores recursos tienen con el consumo, aunque exista desigualdad social y medios diferentes en la forma de acceder a los mismos.

A los efectos de demostrar que el consumo se da en todos los sectores de la sociedad aunque en mayor o menor medida y a modo de ejemplo: podemos pensar un niño/a en situación de trabajo infantil no sólo como un forma de llevar el sustento económico a su hogar sino que también a través de su trabajo es una forma de acceder a ropas de determinadas marcas o championes de última moda.

Al respecto, estos niños que suelen trabajar desde muy temprana edad son representados por Mariano Narodowski[35] como formando parte de una *"infancia desrealizada"* es decir, de una infancia independiente, autónoma y que tiende a realizar *"estrategias isoformas"* debido a su exclusión. Este grupo de infancia pareciera pertenecerle a los niños que viven en contexto de pobreza. Por cierto es muy diferente a la *"infancia hiperrealizada"* es decir, la infancia de la realidad virtual, la que tiene un acceso tecnológico, ya sea mediante Internet, las computadoras, celulares, etc, quienes al poseer estos conocimientos ante otras generaciones mayores coloca en duda el tradicional lugar del saber (Padres y Maestros), considerados *"pequeños monstruos"* [36]

---

[34] Carli Sandra .La Cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping.1ª Edición Edit. Paidós. Buenos Aires.2006. Pág 27

[35]Académico, docente e investigador Argentiño dedicado al campo de la pedagogía y las políticas educativas.

[36]Narodowski Mariano "De Oliver Twist a los pibes chorros Cumbia Villera e infancia desrealizada", en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.2004

Este autor sostiene que aquel concepto de niño caracterizado por la obediencia, la dependencia, inocencia, etc. está en decadencia, es decir la infancia moderna está en crisis.

En una misma línea el sociólogo, pedagogo y teórico de la comunicación Neil Postman[37] pone en cuestionamiento la existencia de la infancia a través de un estudio donde centra su atención en las implicancias que los medios electrónicos ejercen en los niños.

En su libro la *"Desaparición de la infancia"* ha formulado una hipótesis que sostiene que así como los medios gráficos crearon la infancia, los medios electrónicos tienden a su "desaparición". Según el autor es porque esas nuevas tecnologías (televisión, radio, cine) no guardan secretos y sin secretos la inocencia de los niños desaparece y sin inocencia no existe niñez[38]. De esta manera parafraseando al autor Volnovich podemos decir que *"de las cigüeñas y de los repollos se ha pasado al acceso de la verdad"*[39].

Tradicionalmente, la diferencia entre los niños y los adultos sostiene Postman, fue por el conocimiento, pero sin embargo hoy en día el autor parece no encontrar ninguna diferencia adjudicando una imagen de niño similar a la establecida en la Edad Media como *"adultos en miniatura"*.

" En esta sociedad moderna en que vivimos, el niño mata como el adulto, se emborracha como el adulto, viola como el adulto, se droga como el adulto, roba como el adulto... Por lo tanto, uno se pregunta: ¿por qué llamarles niños? ¿Sólo porque son personas de baja estatura? Para mi no son niños, son adultos en miniatura"[40]

---

[37]*Especialista en comunicación social y profesor de la universidad de Nueva York. Su libro tuvo amplia repercusión, especialmente en los medios educativos. En la primera parte de su libro plantea que en la Edad Media la niñez desapareció debido a tres factores: la gran disminución de la alfabetización, la existencia de la educación en un "estadio primitivo" y en tercer lugar, se refiere a la falta de "un sentido bien desarrollado de la vergüenza, sin lo cual no puede existir la niñez". Es decir, sostiene una idea totalmente moderna: la de que los niños deben ser protegidos de los secretos adultos, particularmente los sexuales. Esto no ocurría en los niños medievales, que desde temprano estaban mezclados con los adultos en la vida cotidiana de la comunidad. Sostiene que en la época actual estamos ante una situación similar. Para Postman el invento de la imprenta al final de la edad Media permitió la configuración de la niñez, ya que creo un nuevo universo simbólico que requería una nueva concepción de la adultez, que excluía a los niños. En su perspectiva, el veloz desarrollo y diseminación de los inventos de medios de comunicación: la prensa rotativa, la fotografía, el teléfono, el fonógrafo, la radio, el cine y la televisión es la causa de la des aparición de la lecto –escritura, y por consiguiente, de la niñez.* Extraído de Lic. Maria Julia García (UBA) Conferencia ¿El fin de la infancia? En: VIII Jornadas de Psicología del Uruguay.2006

[38]ENTREVISTA (publicada en "La Vanguardia" el 26/8/1994) En: http://kane.uab.es/jmartinezp/ccee/arxius/postman.doc

[39] Volnovich J, C. El niño del "Siglo del niño" Editorial Lumen. Buenos Aires - Argentina.1999. pág 87

[40]ENTREVISTA (publicada en "La Vanguardia" el 26/8/1994) En: http://kane.uab.es/jmartinezp/ccee/arxius/postman.doc

En las interpretaciones del autor sobre la infancia actual, parece aludir a una visión maligna del niño, visión que se acerca a la tesis de la maldad del niño que remite a la criminología del S XIX en donde C. Lombroso encontró un anatema de la tendencia del niño al delito.[41]

Sin duda que en el día a día es una constante ver niños trabajando, en situación de calle, de violencia, de abandono, etc. que nos indican una adultización notoria y una posible ausencia de infancia, en este sentido la vida de estos niños/as no se diferencian de la vida del mundo adulto aunque se comparte que *"el borramiento de las diferencias entre niños y adultos no nos permite afirmar en forma terminante que la infancia desaparece"*[42].

Al respecto se comparte con Sandra Carli que en la actualidad lo que si desapareció fue "nuestra" infancia, es decir, la infancia de la que hoy son adultos, por lo cual los que advienen al mundo les resulta complejo, incomprensible e incontenible desde las instituciones. Podemos decir que las diferentes interpretaciones sobre la infancia de nuestros días nos demuestran que la acepción infancia establecida en el inicio de la modernidad, no es una categoría "acabada" sino que continuamente se va configurando y reconfigurando en cada contexto histórico pero aún así, concepciones del pasado como los niños "peligrosos", "adultos en miniatura" se siguen manteniendo vigentes en nuestros días, resquebrajando y contradiciendo aún más aquella concepción de infancia originada en el siglo XVIII.

---

[41] Carli Sandra. La infancia como construcción social. En: De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires – Argentina. octubre 1999. Pag 30.

[42] Ibidem. Pág15

CAP 1. C

Trabajo infantil y sus diferentes miradas teóricas en relación al vínculo escuela- trabajo.

"La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco"[43].

Lloyds de Mouse

En el día a día nos enfrentamos ante la *"pesadilla"* visible y real que conforman el paisaje de nuestras calles Montevideanas: como ser la de un gran número de niños, niñas y adolescentes mendigando, haciendo malabares, vendiendo flores y diversos artículos en las calles como en los ómnibus, ocupando éstas actividades gran parte de su vida cotidiana y en donde la calle se presenta como su único medio de subsistencia, como un lugar de recreación, de amistad y juego. Al mismo tiempo la calle conforma "*un ámbito de recomposición de vínculos, un lugar de exploración y aventura, un lugar de refugio, un lugar cargado de símbolos*"[44].

Si bien la problemática del trabajo infantil proviene de larga data[45], por mucho tiempo no fue considerado un problema, debido a que las concepciones tradicionales lo concebían un fenómeno invisible, por ende "*se trata de un problema viejo con nueva conciencia*"[46]

A nivel nacional el fenómeno del trabajo infantil tampoco es nuevo, a inicios del S. XX que desde el marco legal se ha manifestado la preocupación por la situación del trabajo de los niños, niñas y adolescentes. Fue recién en 1919 que se le dió un marco legal a ésta problemática a través de los diferentes Convenios[47] adoptados por el Organismo Internacional del Trabajo (OIT). Sin embargo, el carácter sectorial de los

---

[43] De Mouse Apud Volnovich J, C . El niño del "Siglo del niño" Editorial Lumen. Buenos Aires-Argentina.1999. Pág. 35

[44]Gurises Unidos." Niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Uruguay" ¿Cuántos son?. Montevideo, febrero de 2005. Pág. 2

[45] Hay que recordar que ya en el siglo el Siglo XVIII en Inglaterra se comienza a constatar el trabajo de los hijos de los pobres en las fábricas, minas, talleres. etc. Se establecieron discursos y prácticas en su defensa que fue cobrando más dimensión en los siglo XIX y XX.

[46]Dono Liliana; Filgueira Fernando; Santestevan Ana. Análisis y Recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa Nacional e Internacional sobre trabajo infantil y adolescente en Uruguay. Lima: OIT /Oficina Internacional para las Américas /Programa IPEC Sudamérica. Documento de trabajo 173.2003.Pág.14

[47] Convenio sobre la edad mínima (industria), 1919; Convenio sobre la edad mínima trabajo marítimo), 1920; Convenio sobre la edad mínima (agricultura),1921; Convenio sobre la edad mínima (pañoleros y fogoneros), 1921; Convenio sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1932; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajo marítimo), 1936; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (industria), 1937; Convenio (revisado) sobre la edad mínima (trabajos no industriales), 1937; Convenio sobre la edad mínima (pescadores), 1959, y Convenio sobre la edad mínima (trabajo subterráneo), 1965)

mismos limitaba su campo de acción y sus alcances, además que se carecía de instrumentos con una visión integral acerca del trabajo infantil. Es por eso, que en 1973 surgió un instrumento justamente con esas características de integralidad, se trata del Convenio N° 138 sobre edad mínima de admisión al empleo que intentará remplazar gradualmente a los Convenios precedentes a los efectos de lograr la total abolición del trabajo de niños.

A pesar del marco normativo, fue recién en la década del los 80 que se percibe un cambio de conciencia mundial ante este fenómeno, en primer lugar UNICEF en 1986 impulsa el programa:" Niños en circunstancias especialmente difíciles"que junto a la creación del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo infantil (IPEC[48]) fueron dando difusión y conciencia a esta problemática[49].

Hasta el año 1999 Uruguay no disponía de ninguna fuente de información objetiva y confiable acerca de la incidencia del trabajo en la población menor de 14 años de edad[50]. La principal fuente de información disponible sobre trabajo infantil es el Módulo de Trabajo Infantil aplicado por el Instituto Nacional de Estadística entre julio de 1999 y febrero del 2002, junto con la Encuesta Continua de Hogares nos permitió por primera vez contar con una estimación del fenómeno pero no se han realizado otras mediciones que permitan conocer con exactitud la evolución del trabajo infantil. En 1999 había en las áreas urbanas aproximadamente 34.000 niños y adolescentes trabajadores, de los cuales 10.100 vivían en Montevideo, 6.900 en el área metropolitana y 17.000 en el resto del país. Asimismo, la información recabada permitía observar que el 7,9% de esta población (2.700 niños) correspondía al tramo de 5 a 11 años de edad[51].

---

[48] La OIT creó en 1992 el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil -IPEC, por sus siglas en ingles, una iniciativa de cooperación técnica dedicada exclusivamente a prevenir y combatir el trabajo de los niños y niñas. El objetivo principal de este Programa es impulsar el proceso de eliminación del trabajo infantil a través de acciones conjuntas con gobiernos, organizaciones de empleadores, de trabajadores, organizaciones no gubernamentales y otros grupos sociales. Desde sus inicios hasta la actualidad, IPEC ha evolucionado hacia una red mundial que actualmente abarca 90 países, de los cuales 27 son de América Latina y el Caribe.

[49] Dono Liliana; Filgueira Fernando; Santestevan Ana. Análisis y Recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa Nacional e Internacional sobre trabajo infantil y adolescente en Uruguay. Lima: OIT /Oficina Internacional para las Américas /Programa IPEC Sudamérica. Documento de trabajo 173.2003.Pág.14

[50] Si bien en el año 1996 se realizó un Censo Nacional una de las dificultades para la obtención de las mediciones sobre el trabajo infantil reside en la Encuesta Continua de Hogares porque comienza a relevar información sobre las condiciones de trabajo a partir de los 14 años. Por tal motivo, en este trabajo se comienza a considerar los datos a partir de la encuesta Continua de Hogares del año 1999. Por más información En: OIT. Trabajo Infantil en los países del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay. Documento 74. Cooperación Española. Primera Edición. Ginebra.1998

[51] La encuesta se realizó en el marco de un convenio suscrito entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, UNICEF y el INE. Los datos surgen de las entrevistas realizadas a 12.076 hogares particulares en localidades de 5.000 o más habitantes. La definición de trabajo infantil utilizada, se ajusta a las recomendaciones del Programa Internacional para la

El 27 de agosto de 1999, el Estado Uruguayo ante la pretensión de erradicar el trabajo infantil, suscribe una carta intención entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el gobierno se compromete a promover las condiciones que permitan progresivamente controlar, restringir y prohibir el trabajo de los niños, garantizando el pleno respeto de las normas internacionales de trabajo relativas a la edad mínima de admisión de empleo. Con posterioridad se crea el Comité Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil mediante el decreto Nº 367/2000 el día 8 de diciembre del 2000[52]. Lo expuesto nos demuestra que si bien desde inicios de siglo (XX) Uruguay no cuenta con datos sobre la magnitud del fenómeno del trabajo infantil (hasta el año 1999), aún así , podemos percibir que se ha mantenido una posición favorable respecto a la necesidad de erradicación del trabajo de los niños y adolescentes.

A partir del año 2005 en Uruguay mediante un estudio realizado por Gurises Unidos,[53] se nos aporta la cuantificación de niños, niñas y adolescentes en situación de calle. La información obtenida en este estudio nos muestra la realidad de 3.100 niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Montevideo y área metropolitana y 4.740 en el interior urbano[54] , siendo la mendicidad una de las estrategias de sobrevivencia más utilizadas concentrándose el 36% en el Área Metropolitana, y 46% en el interior urbano.

---

erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Incluye además de las actividades económicas consideradas en las encuestas sobre fuerza de trabajo, todas las labores domésticas que realiza el niño en el hogar por mandato de padres o tutores, de las que es principal responsable. Encuesta del modulo de trabajo infantil 1999 apud UNICEF. "Trabajo infantil y Adolescente en Uruguay y su impacto en la Educación" Análisis de la situación en la década pasada y el presente. Montevideo-Uruguay. Enero 2003

[52] Hay que hacer mención que fue a partir de la marcha global contra el trabajo infantil, llevada a cabo por países del mundo y Uruguay celebrada el día 5 de marzo de 1998 , se comenzó a revitalizar y coordinar la acción de todas las instituciones publicas y privadas que apuntan a la erradicación del trabajo infantil. Es en el mes de abril de este mismo año que el CETI es convocado con carácter no institucional integrándose por representantes del sector gubernamental, empleadores, trabajadores y ONGs, estableciéndose metas y objetivos acordes a la declaración adoptada el 5 de marzo de 1998. El Comité tiene tres asesores permanentes que son representantes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), IPEC/OIT y el Instituto Interamericano del Niño (IIN). Por más información visitar la página www.cetiuruguay.org

[53] Gurises Unidos es una organización de la sociedad civil comprometida en la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde el año 1989.El abordaje del trabajo infantil se realiza a través de una intervención educativa, familiar y comunitaria, haciendo sustentables los caminos de salida con el compromiso activo y protagónico de todos los integrantes del núcleo familiar. En: PRONIÑO URUGUAY: Abordaje integral del trabajo infantil en contexto de pobreza. Sistematización de la metodología de la intervención

[54] En el Interior urbano, las capitales departamentales con mayor presencia de niños/as y adolescentes en situación de calle en términos absolutos son:
Salto: 681 .Paysandú: 560 Maldonado/Punta del Este: 435 Rivera: 326 . Melo: 264 Florida: 206 Entre las ciudades no capitales se destacan dos localidades fronterizas con Brasil: Río Branco: 173 Chuy: 121
En Montevideo, las estrategias de mendicidad junto a las vinculadas con la recolección/clasificación de residuos predominan alcanzando casi dos tercios de los casos. En la capital, si bien se tiene una imagen de los niños y niñas en situación de calle asociada a los vendedores callejeros, los limpia-vidrios, los malabares, los resultados indican que estos servicios callejeros son apenas el 17% del total.

Más recientemente contamos con la realización de la Encuesta Nacional Continua de Hogares Ampliada, relevada por el INE en el año 2006: a través de su Módulo de trabajo infantil y Adolescente[55] la cual permite estimar un aumento significativo de los niños trabajadores en la franja de 5 a 11 años en donde la proporción pasó de 1 a 2 %, es decir de 2700 niños a 5932.

En Uruguay además de contar con poca información cuantitativa y cualitativa sobre este fenómeno, muy paulatinamente va resonando en los medios de comunicación; para ser más precisos según el monitoreo que realizó la agencia Voz y Vos[56] el trabajo infantil fue uno de los 10 temas menos tratados de la infancia y adolescencia en el año 2007.

En otro orden de ideas, al momento de definir qué significa trabajo infantil, nos encontramos con más de una definición; asimismo los organismos encargados de ésta problemática (UNICEF, OIT) sostienen diferencias en cuanto a su concepción.

Una primera concepción es la elaborada por la OIT[57] reserva el término trabajo infantil exclusivamente aquellas actividades realizadas por los niños y niñas que no alcancen la edad mínima especificada y que limite o impida su educación y ponga en peligro el bienestar físico, mental o moral de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, este organismo sostiene que no todas las actividades que realizan los niños ingresan dentro de la categoría de trabajo infantil, a modo de ejemplo la ayuda familiar se considera legítima por considerar que a través de ella los niños aprenden a asumir responsabilidades, adquieren aptitudes, incrementan su bienestar y en ocasiones sus ingresos[58].

En el Interior Urbano, la mendicidad (46%) y los servicios callejeros (23%) constituyen dos terceras partes de los casos. Cabe señalar que los servicios callejeros en el Interior se definen mayoritariamente por la venta de diversos artículos entre los que se destacan: los de uso domestico y los alimenticios.

[55] Arim Rodrigo y Gonzalo Salas: Encuestas Nacional de hogares Ampliada 2006: Modulo de trabajo Infantil y adolescente. Documento presentado en el taller de trabajo infantil. Montevideo. PNUD. Diciembre de 2006.

[56] La Agencia de Comunicación por la Infancia y la Adolescencia Voz y Vos es una iniciativa llevada adelante por la organización El Abrojo en convenio con UNICEF en Uruguay y forma parte de la Red de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI) de América Latina. ***Voz y Vos*** pretende - entre otros objetivos- impulsar una cultura y práctica de comunicación entre periodistas, medios y fuentes de información que dé prioridad a la promoción y la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia en la agenda pública. Extraído de http:// www.unicef.org/

[57] Organización Internacional del Trabajo (OIT): fundada en 1919 para promover la justicia social y mejores condiciones de vida en el mundo entero. Es una organización tripartita: representantes de los trabajadores y empleadores toman parte en su labor en condiciones de igualdad con los gobiernos

[58] Por más información consultar en la siguiente página.

En: *http://white.oit.org.pe/ipec/pagina.php?seccion=47&pagina=156es.*

Una segunda concepción elaborada por UNICEF[59] nos aporta una definición bastante amplia que a diferencia de la OIT, incluye:

" Las actividades que se encuentran dentro de la economía formal, informal o marginal desarrollándose tanto dentro o fuera del núcleo familiar, en la calle o fuera de ella, utilizando para ello tiempo parcial o total y recibiendo o no una remuneración, la que puede ser en dinero, especie o servicio..."

En esta definición el trabajo de los niños no se reduce únicamente al ámbito de las relaciones salariales o del empleo remunerado sino que ésta definición por ser tan amplia y abarcativa incluyen las actividades domésticas, la mendicidad, etc.

Identificadas estas concepciones, cabe mencionar la existencia de la normativa nacional como internacional ratificados por nuestro país, como el convenio Nº 138 que estipula la edad mínima para trabajar (que en Uruguay es de 15 años), firmado en 1973 y ratificado por la Ley Nº 14.567 el 30 de agosto de 1976. Más recientemente, se ha aprobado el Convenio Nº 182[60] ratificado por la ley 17.298 del 15 de marzo del 2001. El mismo versa sobre las peores formas de trabajo infantil y en su artículo 7 inc. 2 se destaca la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil enfatizando la adopción de medidas y asegurando el acceso a la enseñanza básica gratuita.

Por otra parte, la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño nos permitió contar con uno de los artículos que protege el trabajo infantil; en su Art. 32 se señala:

---

[59] Es un organismo de las Naciones Unidas dedicado a la infancia y la adolescencia, cuyo mandato es ayudar a los países a cumplir con sus compromisos adquiridos en materia de derechos humanos.

[60] **Art. 3**
A los efectos del presente Convenio, la expresión *las peores formas de trabajo infantil* abarca:
a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

" Los estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligrosos o entorpecer la educación o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social".

El Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay establece en el Artículo 162 la edad mínima de admisión al trabajo estableciendo la edad de 15 años y el Art. 163 se establece la protección contra toda forma de explotación económica y contra el desempeño de cualquier tipo de trabajo peligroso, nocivo para su salud o para su desarrollo físico, espiritual, moral o social.

De esta manera, se puede apreciar que Uruguay cuenta con una amplia normativa que incluye leyes, convenios, convenciones razón para cuestionar: ¿La normativa nacional e internacional se tornan suficiente para acabar con el trabajo de los niños, niñas? ¿Dónde podemos encontrar la "solución" a esta problemática que afecta a tantos niños y adolescentes de nuestro país?

Desde el Organismo Internacional del Trabajo (OIT) se considera a la educación como:

"El principio más trascendente que debe inspirar la lucha contra el trabajo infantil, cabe mencionar al derecho a la educación como la herramienta privilegiada a la que debemos apuntar para lograr revertir el ingreso de los niños y niñas al mercado de trabajo. Solo la educación concebida como eje central del derecho de los niños permitirá construir una sociedad más justa y más igualitaria."[61]

Como se puede ver este organismo parte de la idea de que la educación es la respuesta en la lucha contra el trabajo infantil. Menciona la OIT *"el trabajo infantil y adolescente compite con la escolaridad en términos de dinero"* [62] es decir, ante la dificultad de combinar la asistencia a la escuela con el trabajo, muchas veces termina sacrificándose la educación a favor a una mejor contribución económica en el hogar.

---

[61]Dono Liliana; Filgueira Fernando; Santestevan Ana. Análisis y Recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa Nacional e Internacional sobre trabajo infantil y adolescente en Uruguay. Lima: OIT /Oficina Internacional para las Américas /Programa IPEC Sudamérica. Documento de trabajo 173.2003 Pág. 16

[62] Por más información ver página: http://white.oit.org.pe/ipec/pagina.php?seccion=47&pagina=156es.

Según un estudio de la OIT se sostiene que el sistema educativo uruguayo ha sido considerado la institución central que ha mantenido en niveles bajos a la problemática del trabajo infantil, pero sin dudas, por sí sola la educación no puede erradicar el trabajo infantil, aunque en este estudio se entiende que *"lo inhibe por múltiples vías. En primer lugar porque ocupa al niño al menos durante cuatro horas en actividades escolares. En segundo lugar porque en muchas escuelas los maestros, directores, y en muchos casos asistentes sociales, desarrollan formas informales y por momentos formalizadas de control. En tercera instancia porque los padres que envían a sus hijos a la escuela reconocen y ven reforzado en su imagen del niño, a un niño, con necesidades y derechos que le son específicos. Es por ello un indicador fundamental en la detección del trabajo infantil la no asistencia o la baja concurrencia a la educación primaria*[63].

En un estudio realizado por UNICEF "Trabajo infantil y Adolescente en Uruguay y su impacto en la Educación" se sostiene que la incidencia de la actividad laboral en la asistencia escolar, representa una de las dimensiones más relevantes con relación al fenómeno del trabajo infantil. Algunas de las cifras que se destacan entre 1999 y 2000 es que el 2,6% de los niños de entre 5 y 11 años no asistía a ningún tipo de establecimiento educativo, lo que significaba que aproximadamente 7.400 niñas y niños se encontraban fuera de la educación[64].

Para finalizar este apartado se intentará describir las diferentes miradas hacia el vínculo escuela-trabajo infantil mediante la exposición de dos autores con posturas antagónicas: por un lado, García Méndez se enmarca en la postura de erradicación del trabajo infantil y por otro, Alejandro Cussiánovich se posiciona desde el paradigma que articula tanto a nivel práctico como discursivo al trabajo como un derecho humano que no depende de la edad, raza, condición social, ni género. Sostiene además que reconocer al trabajo infantil como un derecho (" sin legitimar las inadmisibles formas en que se ejerce ") exige normarlo, protegerlo y "luchar por todo aquello que lo mutile como experiencia humanizante"[65].

Dicho autor, además nos manifiesta la importancia de las expresiones organizativas en los niños, niñas y adolescentes trabajadores, no sólo como una forma de luchar y reivindicar sus derechos sino que además como una instancia que favorece la identidad

---

[63] Dono Liliana; Filgueira Fernando; Santestevan Ana. Análisis y Recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa Nacional e Internacional sobre trabajo infantil y adolescente en Uruguay. Lima: OIT /Oficina Internacional para las Américas /Programa IPEC Sudamérica. Documento de trabajo 173.2003 Pág. 21

[64] UNICEF. "Trabajo infantil y Adolescente en Uruguay y su impacto en la Educación" Análisis de la situación en la década pasada y el presente. Montevideo-Uruguay. Enero 2003.Pág. 7

[65] Cussiánovich Alejandro. Comentarios de la ponencia "debate actual..."del Dr. Emilio García Méndez. En apuntes 5, trabajo infantil, ¿ ser o no ser?.Perú. 1995. Pág 36-37

grupal, el sentimiento de pertenencia, la participación, la valoración del trabajo y en el aspecto subjetivo de los niños trabajadores genera confianza en sí mismo, autoestima[66].

"El temor a las exigencias sociales que plantearía reconocer el derecho al trabajo también para los niños, priva a la sociedad de posibilidades de repensarse a sí misma, de renovar su conciencia humanitaria, de imprimirle a sus proyectos políticos, educativos, económicos un sentido inequívoco de vida, de perspectiva universal y solidaria."[67]

Si bien este autor reconoce al trabajo como un derecho de los niños, desde una mirada opuesta, establecida por García Méndez se sostiene su erradicación, entendiendo por trabajo infantil *"Exclusivamente a las actividades realizadas por aquella parte de la infancia comprendida hasta los doce años*[68]. Razón por la cual Cussiánovich se interroga:

"¿Cómo algo que merece ser abolido, erradicado, negado social y personalmente hasta los 13 o 14 años, se torna positivo al día siguiente al llegar a la edad legal de trabajar?,¿Por arte de mago sucede esto?, y ¿Cómo algo tan negativo puede ser una propuesta de desarrollo de la personalidad, de integración honesta en la sociedad, de futuro digno?" [69].

Cussiánovich comparte y expresa que en la visión peruana recogida por el Código[70] de la Niñez y la Adolescencia, el trabajo no sólo no es malo para los niños, sino que además puede ser articulado con la escuela. Se establece la obligación de hacer compatibles el trabajo con el estudio y según él esta realidad se debe plasmar sin menoscabo de ninguno. Sostiene además que este código refleja una visión positiva, valorizante del trabajo infantil que reconoce a los niños como "sujetos de derechos" .

---

[66] A mediados de la década del 70 (S. XX) a través del movimiento de los Niños Adolescentes Trabajadores (NATs) en Perú emerge un paradigma práctico y conceptual que coloca al protagonismo como articulador de las propuestas, iniciativas de estos movimientos. Nota al pie infancia trabajo

[67] Cussiánovich Alejandro. Infancia y Trabajo: dos nudos culturales en profunda transformación. En: Niños trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Ediciones Ifejant. Lima.1997.

[68] García Méndez, Emilio: Capitulo XII:"El debate actual sobre trabajo infanto-juvenil en América latina y el Caribe : tendencias y perspectivas".En: Derecho de la infancia- adolescencia en América Latina. De a situación irregular a la protección integral. Ediciones Forum Pacis. Colombia.1997. Pág. 13

[69] Cussiánovich Alejandro. Comentarios de la ponencia "debate actual..."del Dr. Emilio García Méndez. En apuntes 5, trabajo infantil, ¿ ser o no ser?.Perú. 1995. Pág 43

[70] Este Código fue promulgado el 28 de diciembre del año 1992. el código tiende a favorecer la participación y la promoción del protagonismo de los niños y adolescentes en aquellos que los concierne

Desde una perspectiva diferente se denota incompatibilidad en el vínculo escuela-trabajo infantil al decir García Méndez *" Hay que cambiar el énfasis de la inserción precoz en el mercado del trabajo por la inserción precoz y permanencia en el sistema educativo"*[71].

Vemos aquí la centralidad que adquiere la educación no sólo como una forma de "revertir" esta problemática sino que también como una herramienta de "igualdad" porque por un lado, sostiene que la educación a futuro permitiría un posible ingreso al mercado de trabajo y por otro es el "lugar" más idóneo de construcción de las bases de la ciudadanía de la infancia. Igualmente, se sostiene que la escuela por sí misma no es suficiente para afrontar este problema sino que requiere de la intervención en el ámbito familiar a través de una política de apoyo a la familia para que ésta apoye a sus niños.

En síntesis, García Méndez nos aporta dos propuestas para erradicar el trabajo infantil (es decir, para los menores de 12 años) por un lado, vía "universalización de la educación básica" y por otro, mediante una política que apoye a las familias destinada aumentar el poder adquisitivo en cuanto a su capacidad de autorresolución de problemas sociales[72].

Cussiánovich se cuestiona que hoy en día la escuela siga siendo "el factor de integración social", en efecto, sostiene que la ausencia de una critica a la escuela que hoy se ofrece a los "niños trabajadores", deja la impresión de la escuela como "lugar" de construcción de ciudadanía e integración[73]. Sin embargo, este autor no desvaloriza la función social de la educación, sino que cuestiona que la alternativa al trabajo infantil en el corto plazo se pueda dar por la vía de la universalización de la educación básica. Expresando lo siguiente:

" Mientras se logra la universalización de la educación básica, la elevación del nivel familiar,¿qué hacemos?,¿se archiva el problema?, ¿se desconoce?, ¿se penaliza?, ¿se atiende?"[74].

Hasta aquí se ha intentado mencionar las diferentes miradas hacia el vínculo escuela –trabajo infantil con el propósito de ir más allá de posicionamientos a favor o en contra de determinadas posturas sino que se pretende que los mismos habiliten a la

---

[71] García Méndez, Emilio: Capitulo XII:"El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas".En: Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Ediciones Forum Pacis. Colombia, 1997.Pág24

[72]Ibidem. Pág. 25-27

[73]Cussiánovich Alejandro. Comentarios de la ponencia "debate actual..."del Dr. Emilio García Méndez. En apuntes 5, trabajo infantil, ¿ ser o no ser?.Perú. 1995. Pág 32

[74]Ibidem. .Pág. 34

reflexión sobre la viabilidad que las mismas tendrían o tienen en nuestro país, por entender que el fenómeno del trabajo infantil debe plantearse desde la particularidad de los contextos en los que se inscribe, ya que ambos analizan este fenómeno en una sociedad y cultura diferente.

A partir de la postura establecida por García Méndez que considera a la escuela como un lugar de socialización del niño y como creadora de identidad e integración en la sociedad, encontramos la necesidad de hacer una breve revisión y desarrollo del itinerario histórico por el que ha transitado la escuela pública uruguaya. Este itinerario también nos permitirá responder a las siguientes interrogantes: ¿La escuela de nuestros días sigue siendo integradora e igualitaria como establece G. Méndez? ¿Cuál es el tipo de escuela que hoy en día se ofrece a los "niños trabajadores"?

CAP II. a) Escuela Pública: su itinerario histórico

"La ilustración del pueblo, es la verdadera locomotora del progreso"[75].

J. P. Varela

Se considera pertinente mencionar cual fue la trayectoria de la escuela pública para poder comprender los cambios y continuidades que se manifestaron en la educación a partir de la década de los 90. Para ello es menester posicionarnos en el surgimiento de la primera reforma escolar, por considerar que fue José Pedro Varela[76] quien sentó las bases de nuestro sistema educativo.

Es de importancia destacar que con anterioridad a la reforma, se generaron una serie de condiciones que fueron favorables para su surgimiento y desarrollo:

En primer lugar, en el ámbito económico, nuestro país necesitaba mejorar su producción tradicional en base a los requerimientos del mercado mundial, por lo cual la educación aparece como un requerimiento esencial para disminuir las abrumadoras cifras de analfabetismo y obtener obreros disciplinados, con conocimientos básicos de lectura, escritura y lograr una mejor eficacia en los trabajadores.

En lo social los sectores de mayor dominio (estancieros, comerciantes, etc.) atribuían en la educación la clave para clausurar el periodo anárquico de desorden institucional y confiaban que a través de la educación se trasmitiría la aceptación de valores dominantes y contribuiría a la estabilidad política[77].

En el S. XIX (1870) Uruguay va a vivenciar cambios políticos y económicos en los que la reforma de la educación *"participa como factor y como resultado".*[78]

En este marco, se produjo la primera reforma del sistema educativo uruguayo que se inicia en el S. XIX en el gobierno autoritario del Cnel. Lorenzo Latorre. Aunque J. P.

---

[75] En esta frase al utilizar la palabra locomotora plantea la idea de la modernización, desde el punto de vista que la educación será la que llevará al progreso de la sociedad.

[76] Inició su actividad periodística a los 20 años de edad (1865) en un periódico de moda y novedades literarias llamado La revista literaria publicando, entre otros artículos, Los gauchos, artículo donde expresa su visión urbana y europeizada sobre los habitantes de la campaña de aquel entonces. En 1867 realizó un viaje a París —casi obligatorio para su época y condición social— donde visitó al poeta Víctor Hugo. Poco después viajó a los Estados Unidos donde conoció al político y escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien despertó su interés por los temas de la enseñanza, comenzando desde entonces una serie de investigaciones, trabajos y propuestas que más tarde finalizarían en la implantación de la enseñanza obligatoria por parte del estado uruguayo. En 1868, ya en Montevideo, se dedicó a la actividad política a través del diario La Paz, que dirigió hasta 1873. Al mismo tiempo creó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular junto a Elbio Fernández, Carlos María Ramírez y otros jóvenes de su generación. En 1874 publicó La educación del pueblo y en 1876 publicó La legislación escolar, libro donde demostraba no sólo la necesidad de una reforma escolar sino también su plausibilidad. Para ello aportó datos estadísticos sobre la población del país, que manejó como argumentos de su tesis, siendo el primero en usar esta herramienta en la historia intelectual del Uruguay.Muere en 1879 cuando solo tenía 34 años, su hermano Jacobo Varela se encargó de continuar con su reforma educativa. Por más información visitar página "http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pedro_Varela"

[77] Traversoni Alfredo; Piotti Diosma. Nuestro sistema educativo hoy. Ediciones de la Banda Oriental. Temas del Siglo XX. Montevideo. Uruguay.1984.Pág. 14.

[78] Bralich; J ."Breve historia de la educación en el Uruguay" .CIEP/Ediciones del Nuevo Mundo. Abril de 1987 Pág.61

Varela era opositor a éste gobierno, colaboró con él, entendiendo que su acción evitaría experiencias autoritarias como las existentes. En ese entonces, Varela ocupaba el cargo de Inspector Nacional de la Instrucción Pública y logró a través de éste gobierno la aprobación del Decreto- Ley de Educación Común en el año 1877[79] en la que se establecían los principios que constituyen la matriz filosófica, política e institucional del sistema educativo: bajo la idea de la complementariedad entre los valores de democracia y solidaridad, se establecen los principios de obligatoriedad y gratuidad de la Educación Primaria y asimismo, se forja una orientación laica entendida como un instrumento estructurador de pacificación e integración de la sociedad, aunque este último principio no se pudo concretar en ese momento histórico porque la enseñanza seguía predominando la religión católica[80].

"Este gobierno logró concentrar en la autoridad central los elementos de su rápida y eficaz modernización: la fuerza militar, la justicia, la supervisión y el aliento de las comunicaciones y el transporte, el desarrollo de la enseñanza y el perfeccionamiento del aparato administrativo y judicial. La nación oriental constituía ahora un Estado"[81].

Por lo tanto, la reforma valeriana se gestó ante la consolidación de un Estado fuerte y moderno, que hasta la asunción de este gobierno ha sido caracterizada como "débil e inestable". Junto a estos cambios políticos debe sumarse la modificación del modelo económico tradicional *"que implicó la sustitución de la vieja estancia cimarrona (...) por empresas ganaderas científicamente explotadas"*.[82] Fue así que la educación comenzó

---

[79] El 23 de septiembre de 1877 se aprobó el Decreto-Ley de Educación Común, que prescribió el régimen de concursos para la designación de los maestros y su promoción en la carrera; estableció que todo niño entre 8 y 14 años de edad debía concurrir obligatoriamente a dicha escuela, y se prohibió la actuación política de los inspectores. Por otras disposiciones legislativas se fijaron las condiciones de admisión de los alumnos en las escuelas –que pasaron a ser mixtas –, se reglamentó el acceso a la carrera docente, se organizó el sistema de exámenes y se prohibió rigurosamente toda clase de castigos corporales a los alumnos, admitidos hasta entonces. Se conformaron los programas de enseñanza, se crearon diez grados –la Enseñanza Secundaria aún no existía como tal– y se determinaron las asignaturas que incluían "*Labores de uso común*"; lecciones sobre objetos y manejo de máquinas de coser y corte para las niñas, que se sumaban a las clásicas Lectura, Escritura, Aritmética, Geografía, Gramática, Composición, Historia, Teneduría de Libros, Derechos y Deberes del Ciudadano, Nociones de Filosofía, Higiene, Física e Historia Natural, Gimnasia y Música, además de Religión y Moral. La idea era dar a los alumnos una noción general del conocimiento universal pero orientarlos hacia una aplicación práctica de lo que se aprendía, al estilo estadounidense, con vistas al mercado de trabajo en expansión. Se establecieron las reuniones de docentes (llamadas Conferencias de Maestros, que debían realizarse cada 15 días) y la *Enciclopedia de la Educación* (1878), que pretendía poner al alcance de los docentes las teorías y avances realizados en otros países respecto de la enseñanza. En: "http://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_Vareliana"

[80] Renato Opertti; Alberto Villagrán. "La reforma educativa en Uruguay. Aportes para su análisis "Revista de Ciencias Sociales .Departamento de Sociología . Nº 21 . AGOSTO 2003

[81] Bralich,J "Breve historia de la educación en el Uruguay" .CIEP/Ediciones del Nuevo Mundo. Abril de 1987 Pág. 62

[82] Ídem. Pág. 53

adquirir un papel preponderante en el desarrollo social, económico, político y cultural de nuestro país.

"La escuela estatal valeriana, por fin, gratuita y obligatoria desde 1877, imprimió a la vez la obediencia y el estudio tanto al niño "indómito" de la campaña, (...). Maestros, curas, médicos, cuando buscan convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes con el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, (...), por lo que los alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos"[83].

La institución escolar surge como un instrumento civilizador de ese niño considerado un "bárbaro etario" y del gaucho un "bárbaro cultural", ambos, serían transformados en ciudadanos pacíficos y trabajadores, y por lo tanto, *"la "civilización" de esas dos "barbaries" era esencial si se deseaba la "regeneración" del país"*[84].

Según algunos autores[85], los aspectos más relevantes del sistema Educativo Uruguayo que colocan en evidencia la centralidad de la educación son : por un lado, la temprana formación de un sistema de educación pública como asunto de Estado en la primera reforma educativa encabezada por Varela en 1877, constituyó una cultura homogeneizadora con predominio de valores igualitarios y meritocráticos. Por otro lado, la temprana separación de la Iglesia del Estado contribuyó a consolidar la laicidad de la enseñanza pública. Y por último, la centralidad de la educación también reforzó la imagen de una sociedad democrática e integradora que veía a la educación como un medio de movilidad social.

Entonces, podemos decir que la escuela pública se enmarcó dentro de los principios de igualdad, laicidad y gratuidad, lo cual nos permitió contar con una escuela abierta, de acceso universal, que no distinguía la raza, la etnia, la condición económica y que a través del principio de la laicidad se tornó más tolerante y pluralista, ya sea en el terreno religioso, cultural o estrictamente político, fortaleciendo así los lazos para la integración social.

---

[83]Barrán J. P. "Historia de la Sensibilidad" Tomo II. " El Disciplinamiento " (1860-1920) Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.1990. Barrán Pág.18-19.

[84] Ídem .Pág. 20

[85] Clarisa del Huerto Marzioni; Antonio Romano; Patricia Salti. La "Reforma Rama" (1995-2000): afirmación de una nueva cultura Institucional". Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Abril de 2003

"Esta escuela (...) nos enseña desde pequeños que los diferentes no son enemigos, que podemos convivir entre diferentes y que es solamente nuestra inteligencia trabajada en ese espacio la que nos convertirá en mejores o peores para la aventura humana"[86]

Esta primera reforma produjo sus efectos hasta mediados de la década del 50, ya que las transformaciones en la educación[87] y han ido cobrando mayor magnitud e impactaron en la capacidad del sistema educativo. Ante este telón de fondo se intentó introducir algunas reformas en la educación a través de la ley 14.101[88] pero el golpe de Estado dejo en stand by a ese proceso reformista hasta luego de la restauración de la democracia.

---

[86] Tornaría Carmen "Educación Pública y Ciudadanía Democrática" En: "Educación para la Sociedad del Conocimiento".Aportes hacia una política de Estado. Proyecto Agenda Uruguay. Editorial Trilce. Montevideo. 2002. Pág. 163

[87] En ese entonces la educación estaba transitando por un elevado numero de la matricula, un gran deterioro de la carrera y salarios docentes; una estructura curricular humanista de tipo clásico; la cancelación progresiva de la educación como vehículo de movilidad social ascendente, entre otras transformaciones. Extraído de ANEP–Gerencia de Investigación y Evaluación. *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004.* Montevideo.2005. Pág. 31

[88] Ley General de Educación nº 14101 (1972): introduce una serie sustantiva de cambios en la estructura educacional. Decreto-Ley 14252 de 22 de agosto de 1974: fija los cometidos de la Dirección de Educación del Ley General de Educación nº 14101 (1972): introduce una serie sustantiva de cambios en la
estructura educacional.
Decreto-Ley 14252 de 22 de agosto de 1974: fija los cometidos de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.Decreto-Ley 14470, Ley Penitenciaria: se establece que se buscará mejorar la educación de los reclusos orientándolos especialmente hacia su formación moral.
Declaraciones de Derechos de Impedidos del 9 de diciembre de 1975.
Decreto 348/982 (con modificaciones en los Decretos 467/982 y 420/986): se instituyen 34 becas trabajo anuales.
Decreto 450 del 11 de octubre de 1984: reglamenta la Escuela de Aeronáutica.
Decreto nº 502/84: establece que los docentes de educación pública tienen cuatro causales distintas de jubilación.
Ley de Educación nº 15739 (28 de marzo de 1985, sustituta de la Ley 14101 que rigió durante el régimen de facto, y que fue declarada como Ley de emergencia) y Decreto 395/985 (30 de julio de 1985) que la reglamenta: reafirman los principios de libertad de acceso a las fuentes de la cultura y de laicicidad y buscan proteger a los educandos de su posible utilización para fines políticos o gremiales.
Decreto 407/85 de 31 de julio de 1985: establece los objetivos que tiene el Ministerio de Educación y Cultura Por más información buscar en la siguiente página : www.oei.es/quipu/uruguay/uru20.pdf

Cáp. II. b) Contexto en el cual surgieron las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico.

Hay que destacar que desde fines de los 80 e inicios de los 90 el sistema educativo plasmado en las primeras décadas del S. XX caracterizado como *"democratizador e igualitario"*[89] comenzó a evidenciar falencias. El panorama ya no era muy alentador, problemas de inequidad social y deterioro en la calidad de los aprendizajes parecen responder al agotamiento del sistema educativo y a las necesidades que surgen por las problemáticas heterogéneas y segmentadas y por el desdibujamiento de la integración social.

"La sociedad uruguaya exhibe, claros signos de exclusión social. Los procesos de "infantilización de la pobreza", segregación residencial y segmentación educativa, entre otros[90] *dan cuenta de un nuevo paisaje social; un nuevo paisaje en el que la mayor parte de los niños y adolescentes -en particular aquellos que viven en situación de "pobreza extrema"- padecen la vulneración o afectación de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales."*[91].

En este escenario asistido por las más variadas transformaciones, hay que mencionar que Uruguay es parte un nuevo modelo económico, político y social que supone un nuevo papel del Estado y un nueva orientación en las políticas sociales, las mismas se caracterizaron por colocar especial énfasis en la selectividad del gasto y la inversión social con el objetivo de dirigir los llamados "fondos de emergencia" exclusivamente hacia "poblaciones vulnerables".[92]

Es en este contexto histórico que emerge la necesidad de una segunda reforma en la educación que tiene lugar en la administración de Julio M. Sanguinetti (1995-2000). En este período se designó al Prof. Germán Rama como Director Nacional de la A.N.E.P que a través de la ley del presupuesto 1996-2000 puso en marcha una reforma que abarcaría los diferentes niveles de enseñanza.

---

[89] ANEP. Una visión Integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999". Publicaciones Anep. Montevideo-Uruguay .2000. Pág. 29

[90] A estos procesos, se suman las nuevas modalidades de familia, así como los preocupantes niveles de repetición que se registran en el primer año escolar, los cuales no han cambiado en la década de los 80 y 90

[91] UNICEF. La reducción de la pobreza infantil en Uruguay durante el 2005.Logros alcanzados, posibles impactos de las políticas y asignaturas pendientes. Uruguay 2005.Pág. 1

[92] ANEP–Gerencia de Investigación y Evaluación. *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004.* Montevideo. Pág 34

Las acciones y objetivos ha implementar se catalogaron como de *"refundación del sistema Educativo"*[93] lo cual supone un compromiso con la tradición fundacional, pero también está abierta a nuevas innovaciones, nuevas normas como respuesta a las necesidades y expectativas de nuestros tiempos. Uno de los objetivos centrales de la reforma es la *"consolidación de la equidad social"*,[94] para el logro de este objetivo se implementaron una de las acciones innovadoras (con respecto a la matriz fundacional), vinculada a la universalización de la cobertura en la educación inicial para los niños de 4 y 5 años, provenientes de los sectores más *desfavorecidos* con el propósito de generar mayor estimulación temprana, rendimiento, éxito escolar e integración[95]. Al respecto me gustaría hacer mención de la exposición del director de la A.N.E.P Germán Rama ante la Comisión de Educación y Cultura de la cámara de Senadores:

"El problema mayor de la equidad es otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen en igualdad de condiciones, tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país"[96]

Entonces, de la exposición se logra entender que se espera que *esos* niños de los sectores más carenciados, algún día lleguen a ser "iguales" a los otros "niños no carentes". Y para ello fue fundamental la creación de las escuelas de "*Tiempo Completo*"[97]

---

[93] La refundación del sistema uruguayo supone reafirman la matriz histórica de nuestra enseñanza caracterizada por la equidad social, la integración política y la tolerancia cultural pero al mismo tiempo se innovan sus características apuntando a mejorar la calidad de la inserción de nuestra sociedad en la región y el mundo. En: AN.E.P. Una visión Integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999". Publicaciones Anep. Montevideo-Uruguay .2000 43-46

[94] Los otros objetivos de la reforma son: 2) la dignificacion de la formación y función docente en donde se impone una política continua de capacitación y actualización docente. 3) Mejoramiento de la calidad educativa que se sustenta en la mejora de la formación de los recursos humanos como una adecuada prestación de servicio. 4) El fortalecimiento de la gestión institucional, la que sirve de apoyo a los objetivos anteriores. Un instrumento central de este objetivo es la informatización de toda gestión del sistema educativo. En: ANEP. "La Reforma Educativa en Uruguay".Presentación por el Director Nacional de Educación Publica. Prof. Germán Rama. Montevideo, febrero de 1998.

[95] A.N.E.P. Una visión Integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999". Publicaciones Anep. Montevideo-Uruguay .2000.Pág 69-70

[96] ANEP "la reforma de la Educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la Republica" Montevideo-Uruguay. Pág8

[97] Las escuelas de tiempo completo surge en los inicios de los 90. El componente central fue la extensión del horario escolar. Luego en 1995 se comienza el diseño de un proyecto pedagógico integral destinado a éstas escuelas. Entre las innovaciones pedagógicas concretas se distinguen la definición de tres tiempos de aprendizaje: regular, complementario y de planificación (éste solo para profesores).La adopción de estas propuestas fueron acompañadas de la construcción de nuevas aulas y la integración de nuevas escuelas al modelo. De acuerdo con los datos surgidos del Monitor Educativo las escuelas de tiempo completo y las CSCC son las que presentan mayor porcentaje de madres con educación primaria completa o menos. Asimismo ambas escuelas se caracterizan por presentar los mayores porcentajes de alumnos que viven en hogares donde no se logra cubrir las necesidades básicas (59.1% en CSCC y 45.8% en ETC).La localización de las escuelas se distribuyen mayoritariamente en los barrios con menor capital educativo de la población adulta. Extraído de: ANEP-CEP. Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados: tipos de escuela, contexto socio-cultural y resultados educativos. Montevideo 2004.

y las escuelas denominadas de *"Contexto Socio-cultural crítico"*[98], ambas surgen como respuesta a los problemas de inequidad social y aparecen como la "salvación" para este "tipo de niños" porque se considera que a partir de la implementación de programas compensatorios, se brindará "un nivel mínimo" y esencial para cubrir las necesidades básicas insatisfechas y así lograr "igualar" a los niños de *estas* escuelas, de cara a su futura inserción ciudadana, laboral y social. En la actualidad la educación es considerada:

"El pilar de las políticas sociales no sólo por ser un factor esencial en el fortalecimiento ético de la democracia y en el logro de una mayor competitividad económica y social, sino también por ser el instrumento más eficaz y con efecto más duradero en el combate a la pobreza y marginalidad"[99].

Ante lo expuesto podemos concluir que la ruptura de la fragmentación social, las nuevas "facetas" de la pobreza y las diversas transformaciones surgidas a fines de los 80 e inicio de los 90 (S.XX), han resquebrajado aquella idea de la escuela integradora e igualitaria caracterizada desde el siglo XIX. Paradójicamente, en los nuevos discursos de la educación sigue siendo considerado un espacio de integración e igualdad y como el "lugar" más "apropiado" para enfrentar fenómenos de desintegración, marginalidad, pobreza. Por ende, la institución escuela aparece como "salvadora" de numerosas problemáticas aunque hay que hacer mención que en la actualidad la misma ya no logra enfrentar estos factores por sí sola sino que para el logro de su cometido requiere de la articulación de las políticas sociales.

De modo que *"estos nuevos síntomas de desintegración social pueden encontrar en la escuela pública el freno o la valla de contención para su desarrollo. La escuela pública (incluyendo la educación inicial) representa el ámbito mas idóneo y efectivo para el desarrollo de estrategias de incorporación de los sectores más carenciados sociocultural y económicamente, en otras palabras, el principal escenario de construcción y reforzamiento de la integración social. "*[100]

---

[98] Las escuelas de Contexto Socio-cultural Crítico, se insertan en las áreas geográficas más carenciadas de nuestro país y los criterios que definen tal categorización son a partir de tres variables: en primer lugar, se considera la tasa de repetición del primer año escolar, en segundo lugar, las altas tasas de inasistencia de los alumnos de primer año y en tercer lugar, la tasa de niños de sexto año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal. Extraído de: ANEP-CEP. Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados: tipos de escuela, contexto socio-cultural y resultados educativos.2004

[99] ANEP-."La Reforma Educativa en Uruguay".Presentación por el Director Nacional de Educación Publica. Prof. Germán Rama .Montevideo, febrero de 1998.Pág. 14

[100] ANEP " Una visión Integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999". Publicaciones Anep. Montevideo-Uruguay .2000. Pág. 71

CAP III. TRABAJO INFANTIL DESDE LAS ESCUELAS DE "CONTEXTO SOCIOCULTURAL CRÍTICO"

Este apartado se desarrollará a través de 3 ejes centrales: en un primer momento, se mencionarán aquellos aspectos más relevantes extraídos de las entrevistas realizadas en las escuelas de "Contexto Sociocultural Crítico", a modo de ejemplo se destacará la percepción que los maestros tienen de su rol en éstas escuelas, se detallarán aspectos relevantes en relación a los aprendizajes, etc. En segundo lugar, se desarrollará el objeto de estudio que conforma este trabajo, es decir, se intentará mencionar cuales son los abordajes identificados en éstas escuelas, al momento de detectar en sus alumnos situaciones de trabajo infantil. Para finalizar, se desarrollará las representaciones que maestras y directoras tienen con respecto a si la institución escuela constituye o no un ámbito para detectar, prevenir o erradicar el trabajo infantil.

En el desarrollo de cada uno de los ejes, se ira incorporando las representaciones y valoraciones tanto de las maestras como directoras a los efectos de ilustrar las ideas textuales que desde el ámbito escolar se manejan en relación a la temática que se establece en cada uno de ellos. .

Para dar comienzo al desarrollo del primer eje temático, podemos expresar como resultado de las entrevistas realizadas que nos encontramos ante escuelas que reciben una población de las áreas geográficas más carenciadas, ubicadas en la periferia de nuestra ciudad, catalogadas como de "contexto sociocultural crítico". Tal categorización se define a partir de tres variables: la tasa de repetición del primer año escolar, las altas tasas de inasistencia de los alumnos de primer año y por último la tasa de niños de sexto año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal[101].

Estas escuelas a pesar de contar con criterios diferentes a las demás, no contienen una propuesta pedagógica específica. A pesar de ello, cada institución escolar realiza un proyecto institucional para plasmar en él las debilidades y fortalezas y a partir de allí delinear las prioridades y objetivos a perseguir durante el año.

[101] ANEP-CEP Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados: tipos de escuela, contexto socio-cultural y resultados educativos. Montevideo.2004

Las circunstancias sociales, políticas, económicas de nuestro país en la década de los 90, han ido generando modificaciones en el sistema educativo para que el mismo se adecue a las expectativas y necesidades de la sociedad. Se considera que éstos cambios han generado la adjudicación de nuevos roles en el ámbito escolar como a los profesionales allí inmersos.

¿Con que tipo de escuelas nos encontramos en el Siglo XXI? Según el autor Pablo Martinis las escuelas denominadas de "contexto" aparecen como escuelas que *"asisten y contienen"* [102] de una manera similar se a percibido que los maestros[103] no logran escapar del rol "asistencial y contenedor", el cual parece amenazar su rol tradicional de transmisión y apropiación de conocimiento.

En estas escuelas se expresa que el rol del maestro se ha ido desdibujando y reconfigurando en nuevos roles "atravesados" por las diversas problemáticas. Así lo expresa una de las maestras entrevistadas:

"El maestro viene a enseñar a la escuela, hace asistencialismo. Fuera de la parte intelectual, tenes que ser la "mamá", la segunda mamá, la enfermera, lo llevas a vacunar, tenes que preocuparte si el niño tiene fiebre, si el niño se siente mal y no contás con la familia."[104]

La adjudicación de nuevos roles derivados por las exigencias y problemáticas con la que ingresan los niños, se presentan como un desafío adicional para docentes y directivos como a los demás integrantes de éstas escuelas , en donde se entiende que las respuestas a esos desafíos, serán afrontados por cada integrante de la institución escolar a partir de su particularidad, es decir, a partir de sus experiencias, convivencias, prenociones, formación individual como pedagógica y fundamentalmente, según la capacidad de comprensión del lugar de trabajo en donde está inmerso.

A pesar de los desafíos que implica trabajar en contextos de pobreza, en la mayoría de las entrevistas, se percibe un gran involucramiento y un querer actuar en las problemáticas que afectan a los alumnos que acceden a éstas escuelas. Según la mayoría de los docentes ante la imposibilidad de actuar, por no contar con las herramientas necesarias, les invaden sentimientos de impotencia, malestar, resignación hasta un marcado cuestionamiento hacia su predominante rol "asistencialista". De igual forma se

---

[102] Martinis, Pablo. Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Psico Libros Montevideo, 2006

[103] La denominación maestros se utiliza en sentido genérico.

[104] Ver anexo EscuelaN° 9 Entrevista N°1 maestra 1

sostiene: *"lo seguimos haciendo porque tenemos que lograr que el niño venga a la escuela"*[105].

Sin embargo, desde una posición contraria se sostiene:

"Últimamente se pretende que el maestro sea un asistencialista, más que el rol de educador que siempre tuvo. Yo personalmente, no lo cambio, yo vengo a la escuela a enseñar (...) Como les ha pasado a compañeras que son tan permeables a los que les pasa a los niños, al final terminas olvidándote de lo que tenes que hacer. Entonces, si no come, si no se baña, si el padre le pego, si el otro la violó, entonces, ves a ese niño, a ese sujeto como que nunca va a aprender"[106].

Desde este argumento, expresado por una de las maestras, se sostiene mantener una postura de "no involucramiento", de un "no saber", de un "no actuar " ante lo que le pasa al *otro* a los efectos de no tergiversar su función pedagógica.

Al respecto, podemos entender que la excesiva intervención en lo social puede ir en detrimento de la función pedagógica, paradójicamente, entendemos que para poder lograr un mejor proceso pedagógico, debemos conocer lo que le pasa al "otro", porque si no intervenimos, si no conocemos, puede que el proceso pedagógico tampoco llegue a buen puerto.

Por otra parte, estas escuelas como parte de la realidad y reflejo de la misma, pareciera haber golpeado duramente a una de las maestras, a tal punto de cuestionarse la elección de su profesión manifestando lo siguiente:

"Es muy difícil trabajar, a mí se me hace muy difícil y doloroso, estoy deseando que termine. En el grupo eran 20 varones o sea que fue un sufrimiento y lograr trabajar los contenidos de un programa de aprendizaje, que razonen en medio de niños que se pelean, que no tienen hábitos escolar que no tienen hábito de trabajo, no tienen ganas, no les interesa, te dicen: ¡no me interesa!, ¡a mi que me importa! Le digo te voy a dar el carnet, te voy a poner esta nota ¡Y a mi que me importa! ¡Y a mí que me importa! Es horrible!, es más a mí a esta altura no se que me da ser maestra, no me gusta ser maestra, además soy docente de liceo y estoy cuestionándome todos los días de seguir en primaria (..)Yo

[105] Ver anexo EscuelaNº 9
[106] Ver anexo Maestra de Escuela Nº 9

muchas veces me siento un trapo de piso. A mi este año un niño me tiro un banco, tengo una uña rota, hay agresiones físicas y sobretodo al principio de año, ahora no"[107].

En este argumento, los niños y las niñas de su aula son calificados negativamente mediante las expresiones: "no tienen hábito escolar" "no tienen ganas" "no les interesa", "no les importa". Es por ello necesario, continuar con los argumentos brindados por ésta maestra para hacer una revisión sobre el vínculo maestro- alumno que desde allí se construye:

"A veces encontrás gente, compañeros que les encanta, aman la escuela, aman los niños estos. Yo me doy cuenta de compañeros que trabajan bien, que los respetan. A mí los gurises, yo noto que me rechazan así como yo a ellos, trato de que no. Para mí no es mi grupo social, no tengo la cantidad de dificultades de relacionamiento, no le tengo que decir a un vecino no escupas en el suelo, no le tengo que decir a un niño no digas tal o cual malas palabras (...) no tengo vecinos que hablen así, entonces, esto es una subcultura, es la subcultura de la pobreza, una población marginada de la sociedad"[108].

Esta situación particular, denota una imposibilidad de adaptación y respeto hacia la diversidad, hacia los diferentes modos de vida. Se refleja un vínculo maestro-alumno resquebrajado, signado por rechazos, por ausencia de respeto, por dificultades de relacionamiento. De esta manera, se entiende que éstos aspectos que caracterizan a ese vínculo, pueden presentarse como un obstáculo en el proceso de aprendizaje del niño.

En relación a los aprendizajes quiero hacer mención lo que expresa Germán Rama:

"El símbolo Valeriano de la túnica y la moña azul es un símbolo de equidad y de atención a todos. Sin embargo, no se puede lograr ante desiguales una educación pareja, porque los que menos tienen, menos aprenden. Por ello hay que realizar un esfuerzo compensatorio para darle más educación a los que menos tienen para emparejarlos y que puedan continuar"[109]

---

[107] Ver entrevista realizada a la maestra de la escuela 344 entrevista 1 Maestra 1
[108] Ver entrevista realizada a la maestra de la escuela 344 entrevista 1 Maestra 1
[109] Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la Republica. La reforma de la educación. Montevideo, Uruguay. 2005. Pág. 18

En este párrafo llama la atención las concepciones que sustentaron y sustentan los discursos educativos, por considerar de manera a priori la imposibilidad e incapacidad de aprender que tienen los niños de los sectores más carenciados, esto se refleja al decir *"los que menos tienen menos aprenden"*. Una imagen similar surge de las representaciones de las maestras en donde las problemáticas con la que ingresan los niños, son unos de los principales motivos que impiden el proceso pedagógico y por ende, el aprendizaje. Entonces ¿Como poder lograr el aprendizaje si desde el discurso y la práctica docente se considera al "contexto" como determinante de la capacidad del niño?

Se parece desconocer que el aprendizaje se logra con la existencia de un educador-educando y no a través del vínculo contexto- niño. Es por ello interesante que desde el discurso y la práctica se intente realizar una revisión de las "dificultades de aprendizaje" no sólo desde el niño y su "contexto" sino que también desde la práctica docente.

A través del discurso se entiende que *estos* niños de la "diversidad", los "niños pobres", mediante su acceso a la institución escolar y el esfuerzo compensatorio se logrará "emparejarlos" a los "otros" niños.

En referencia a lo anterior se comparte con Pablo Martinis:

"En este sentido, ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? No. Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de una inteligencia. Eso no depende de contextos, ni de necesidades básicas. Es un dato a priori. Se trata de no reproducir en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser, asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. Es así como la educación puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias, aunque ello suponga ir contra el sentido común de una sociedad que finge demencia"[110]

Se trata de ubicar al otro como sujeto de posibilidad, como un sujeto de aprendizaje y para ello consideramos fundamental que dentro como por fuera de las instituciones escolares sean vistos como tal. De lo contrario, si desde los discursos y las instituciones los consideramos de forma a priori "sujetos carentes de aprendizaje", entendemos que nunca se podrá establecer un vínculo maestro-alumno "adecuado" por carecer de un "sujeto de aprendizaje".

[110] Martinis, Pablo. Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Psico Libros Montevideo, 2006

Uno de los esfuerzos orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas de "contexto sociocultural crítico" es el Programa de Alimentación Escolar (PAE) que se brinda en los comedores. Sin embargo, a través de las entrevistas se pudo detectar algunas dificultades en la puesta en práctica de este programa, ya que se ha mencionado la necesidad de que los servicios de alimentación debían encontrarse separados de los centros educativos por la gran sobrecarga que genera en el equipo de trabajo escolar y por considerar que su inserción en el ámbito escolar acorta el proceso pedagógico.

Según el estudio de Santiago Cardozo quien realiza un análisis de las principales líneas de políticas educativas orientadas hacia la infancia y la adolescencia en Uruguay en el período comprendido entre 1990 y 2008, con respecto a la implementación de las políticas asistenciales dentro de la institución escolar se sostiene lo siguiente:

"En otros términos, estos programas han procurado en todos los casos combinar distintas estrategias de asistencialismo básico focalizado, por ejemplo, a través del servicio de comedores escolares, con esfuerzos orientados a mejorar las condiciones de los aprendizajes, ya sea a través de la dotación de materiales escolares y de equipamiento didáctico como de la activación de espacios de capacitación en servicio para los docentes (...) la mirada en el mediano plazo indica que algunas de estas acciones han impactado en un acortamiento de las brechas tanto en términos de repetición como de desarrollo de conocimientos en las áreas básicas del currículo, aunque no existe evidencia suficiente para asignar tales efectos a componentes específicos de dichos programas. La evidencia más reciente, sin embargo, alerta sobre un desaceleramiento de esta tendencia"[111].

[111] Cardozo Santiago. Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia Montevideo, Uruguay. Agosto de 2008.Págs 8-16

TRABAJO INFANTIL Y ABORDAJES DETECTADOS EN LAS ESCUELAS DE "CONTEXTO SOCIOCULTURAL CRÍTICO"

Al momento de preguntar sobre las problemáticas que más aquejan a éstas escuelas, se ha mencionado la violencia verbal y física, (ambas son las más perceptibles), problemas de hambre, de pobreza, problemas intelectuales, problemas vinculados a la drogadicción, problemas de conducta (la falta de modales, de límites, falta de interés por aprender), problemas de salud (vinculados a dificultades en la dicción, déficit atencional, niños con plombemia, parasitosis etc.), problemas de ausentismo, problemas de violencia doméstica, familias con integraciones diversas (convivencia con abuelos, tíos).

Podemos apreciar que desde una primera instancia, no se ha considerado al trabajo infantil como una de las problemáticas que más aquejan, sin embargo, al momento de ahondar en este fenómeno, existe un reconocimiento de niños en situaciones de trabajo infantil, aunque la mayoría de las actividades aparecen identificadas bajo la denominación de "ayuda" y "colaboración" a su ámbito familiar. En las entrevistas se ha demostrando dificultades para identificar qué actividades se incluyen o no dentro de la categoría trabajo. En especial, suele ocurrir en situaciones de mendicidad o en situaciones de trabajos vinculados a la recolección (de residuos, comida, cartones) y clasificación. Es por esta razón que desde una primera instancia, suelen responder a la no existencia de trabajo infantil en sus escuelas. Se entiende además que esas dificultades en identificar qué actividades se incluyen en la categoría trabajo infantil, es un fiel reflejo de la ausencia de consenso en las definiciones que se manejan sobre este fenómeno.

A pesar de la existencia y reconocimiento de situaciones de trabajo infantil, se carece de una propuesta pedagógica específica para abordar ésta problemática, por otro lado, tampoco cuentan con registros de la cantidad de niños que trabajan y acceden a éstas escuelas, ni de aquellos que quedan excluidos de la institución escolar por razones de trabajo. A partir de lo expuesto nos planteamos la siguiente interrogante ¿Constituye el trabajo infantil una problemática central de éstas escuelas?

Con respecto a los trabajos[112] que suelen realizar los niños que acceden a las escuelas de "contexto sociocultural crítico" entrevistadas, aparecen con una marcada

[112] Cabe destacar que estos trabajos que se mencionan son los más visibles aunque según la opinión de algunas maestras no descartan la posibilidad de trabajos "no visibles" como la prostitución. Hay que destacar además que las problemáticas mencionadas no son exclusivas de las escuelas de contexto sociocultural crítico.

división de género, por un lado, se ha mencionado la situación de un niño que trabajaba en una casa de enchufes, otros en la venta de metales y de botella, el cuidado de coches, el trabajo en los carros[113] , la mendicidad[114], trabajos en la feria. Estas actividades son realizadas mayoritariamente por los varones. Por otro lado, las actividades que suelen realizar las niñas están vinculadas a la ayuda en las tareas del hogar, al cuidado de los hermanos. En general, se sostiene que el impacto del trabajo infantil se suele ver en los niños de tercer año hacia adelante y más predominantemente en las edades de 12 y 14 años.

Dentro de las causas de ausentismo, no se suele mencionar que sea por razones de trabajo:

"No, no hay mucho ausentismo por razones de trabajo. Por ahí hay más ausentismo en invierno pero por cuestiones de que cuando llueve mucho o hace mucho frío se le mojan las cosas y se complica la dinámica familiar, hay gente que viene de muy lejos"[115]

Sin embargo, se ha podido detectar un predominante ausentismo en las niñas, debido a la atención en el hogar y cuidado de hermanos. Esta ha sido una de las causas más destacadas en la mayoría de las entrevistas.

"Hay muchos niños que se encargan de cuidar a los más chicos. A veces ese rol les resulta pesado y vienen cansados a estudiar o no logran despegarse de ese rol en la escuela. Entonces, están pendientes de los hermanos más chicos, de que lloran para entrar, de que le pego el compañero. Siempre están como sacando la cara por el hermano más chico y eso le impide concentrarse o ser niños en la escuela"[116].

Si bien, como se mencionó anteriormente, el trabajo de los niños realizado fuera del ámbito escolar, puede influir en sus aprendizajes, ya sea por situaciones de cansancio, malestar, desconcentración. En la mayoría de las entrevistas, se pudo apreciar que los

---

[113] Los trabajos en los carros incluyen las siguientes actividades :como la recolección de bosta de caballo, de basura, cartones, clasificación)

[114] Al respecto cabe destacar una de las concepciones sobre el trabajo infantil que incluye a la mendicidad como trabajo, forma parte de una de las definiciones más amplias y abarcativas brindada por UNICEF define el trabajo infantil como: " las actividades que se encuentran dentro de la economía formal, informal o marginal desarrollándose tanto dentro o fuera del núcleo familiar, en la calle o fuera de ella, utilizando para ello tiempo parcial o total y recibiendo o no una remuneración, la que puede ser en dinero, especie o servicio..." [114]

[115] Ver Anexo entrevista realizada a la Directora de la Esc. Nº 104

[116] Ver Anexo entrevista realizada a la Directora de la Esc. Nº 104

elementos más destacables y obstaculizadores del aprendizaje no se atribuye únicamente a situaciones de trabajo infantil sino que las dificultades de trabajar un programa de aprendizaje se extiende al conjunto de los alumnos, considerándose como parte de los elementos obstaculizadores: por un lado, "falta de límites" ,"falta de modales" , "la falta de interés por aprender" y por otra parte, las dificultades en el aprendizaje parecen ir de la mano del contexto familiar del niño por las problemáticas allí inmersas.

Para afrontar algunas de las problemáticas que inciden en los aprendizajes, en el año 2005 se desarrolla el Programa de Maestros Comunitarios (PMC)[117], con el fin de mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad e incrementar el tiempo pedagógico a través del apoyo específico a los niños con bajo rendimiento escolar, problemas de asistencia o desertores en escuelas ubicadas en zonas carenciadas del país.[118]

Según las evaluaciones impulsadas por INFAMILIA con respecto a este programa:

"Indican resultados promisorios en términos de las metas, de logro trazadas, aunque el impacto global de la experiencia sobre la disminución de la repetición, la asistencia insuficiente o el abandono escolar todavía no resulta claro[119].

Ahora bien, para introducirnos en el objetivo general de este estudio exploratorio, que consiste en identificar cuales son los abordajes de las escuelas de "contexto sociocultural crítico" ante la detección de situaciones de trabajo infantil en aquellos niños y niñas que acceden a éstas escuelas; se dará comienzo a esta temática, a través de la siguiente interrogante: ¿Cómo se detectan las situaciones de trabajo infantil en las escuelas entrevistadas? Generalmente, se suelen detectar por el contacto diario que los maestros tienen con sus alumnos[120], por la información brindada por la comunidad barrial o cualquier persona que tenga conocimiento del trabajo del niño, ya sea compañeritos de clase, hermanos, maestras o en última instancia por el propio niño. Otros de los aspectos

---

[117] Este programa es llevado a cabo por el Consejo de Educación Primaria Y el Programa de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el apoyo de UNICEF

[118] Programa de Maestros Comunitarios."Primer Informe de difusión pública de resultados. CEP. Infamilia. Montevideo , marzo 2006.Pág. 6

[119] INFAMILIA Apud Cardozo Santiago. Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia Montevideo, Uruguay. Agosto de 2008 Montevideo-Uruguay. Págs. 8-16

[120] La palabra alumno se expresa en sentido genérico sin querer hacer discriminación de género.

que permiten detectar situaciones de trabajo son el cansancio con el que llega el niño, las inasistencias, la falta de concentración. Por ende, son muchas las formas de detección, lo cual exige un estar atento a los niños y a su comportamiento en el ámbito escolar.

Ante la detección de situaciones de trabajo infantil y sin aspirar a una construcción tipológica, a partir de las escuelas entrevistadas se manifestaron tres posturas diferentes y por lo tanto, tres formas de abordajes. En primer lugar, se detectó una postura "intransigente" hacia el trabajo infantil en el ámbito escolar; en segundo lugar, una postura "permisiva" de trabajo infantil en el ámbito escolar, en tercer lugar, una postura asistencialista.

1) Una de las argumentaciones representativas de la primera postura denominada "intransigente" hacia el trabajo infantil en el ámbito escolar es la siguiente:

"Esa situación es complicada pero igual seguiría con la misma postura porque me parece que no tienen que trabajar. La postura de que deje de trabajar porque no es el rol. Me parece que tenemos que estar firmé en la postura y llegar a un acuerdo de lo que es."[121]

En esta línea de abordaje y ante situaciones de ausentismo escolar por causa de trabajo se enunciaron las siguientes estrategias:

En primer lugar, se procede a comunicar la situación detectada a la directora[122] de la escuela para establecer las líneas de acción a seguir. En general como primera línea de acción, se intenta dialogar con la familia (yendo a la casa, citando a la familia, derivando la situación a las maestras comunitarias, etc.) para conocer los motivos de no concurrencia. En última instancia, según una de las directoras *"viene la amenaza, aviso para que te suspendan la asignación, no pueden venir solamente a comer sino que también a la escuela"*[123].

"Con uno hubo un acercamiento con la familia pero la familia respondió. Vos hablas con la mamá y evidentemente es una situación de necesidad. Ella reconocía que lo ideal para ella no hubiese sido esto, que no era lo que ella quería para los hijos. Ahí hubo una

[121] Ver Anexo: Entrevista 1 realizada una maestra de la escuela 104.
[122] Las 4 escuelas entrevistadas contaban con la presencia de Directoras, lo cual no quiere decir que sea así en todas las escuelas.
[123] Ver Anexo. Directora de la Escuela 334

respuesta positiva porque del otro lado, encontrás que hay determinados valores. En otros casos, lo que funcionó fue directamente con el niño, (...) fue el niño el que se comprometió, el que se levantaba temprano a maestro comunitario, que vino todos los días , fue el niño que venia y trataba de hacer lo que podía, digo, en final son niños que generalmente están muy solos. Entonces el vínculo con la familia, si lo logras, si logras que el padre se acerque porque muchas veces presienten generalmente, cuando lo llamas es para hacerles un llamado de responsabilidad. Entonces, ya directamente por ese lado ni aparecen, tampoco tenes un mecanismo que los obligue a acercarse"[124]

Otra de las estrategias detectadas es la de fortalecer el vínculo con los padres a través de la realización de talleres a modo de sensibilizar y concientizar sobre los derechos de los niños y los perjuicios del trabajo infantil. Sin embargo, en la realización de talleres pareciera haber una problematización sobre las consecuencias del trabajo infantil como de la valoración sobre la educación escolar, de los derechos de los niños y los perjuicios del trabajo infantil pero según una de las maestras *"no siempre pueden despegarse de la situación".*

En última instancia, se procede a realizar la denuncia a la inspección de ANEP. Esta última estrategia no es la que ha dado más resultado, ya que por experiencias anteriores, la denuncia ha incentivado a la ruptura del vínculo con la familia de los niños y por consecuencia el alejamiento de éstos del ámbito escolar.

Así lo expresa una maestra ante la situación de trabajo infantil:

"Yo te digo que yo cito al padre y le digo que eso no está previsto, que él sabe como padre no puede mandar a su hijo a trabajar y que si yo constato que lo está haciendo lo va a denunciar, yo voy derechito"[125].

Esta postura denominada intransigente hacia el trabajo infantil nos hace recordar a la postura de erradicación establecida por García Méndez, que en capítulos anteriores hace alusión a que el "lugar" más idóneo de los niños es la escuela y no el trabajo, manifestando: "*cambiar el énfasis de la inserción precoz en el mercado del trabajo por la*

[124] Ver anexo .Maestra de Escuela 104
[125] Ver Anexo. Entrevista a Directora de Escuela 9

inserción precoz y permanencia en el sistema educativo".[126] Además sostiene que la universalización de la educación básica[127] es una de las bases fundamentales para la erradicación del trabajo infantil.

Si aplicamos ésta propuesta en Uruguay, podríamos decir que la educación sigue siendo considerada tanto por los organismos nacionales como internacionales una herramienta privilegiada en la lucha contra el trabajo infantil.

En relación a la universalización de la educación primaria, podemos decir que ha sido lograda hace varias décadas. Sin embargo, en la enseñanza media se ha registrado un gran crecimiento en los últimos 30 años, pero aún no se ha llegado a niveles de cobertura satisfactorios ni en el CB obligatorio (que tiene una Tasa Neta de Escolarización (TNE) del 55%) ni en el 2do. Ciclo.[128]

Por otra parte, con respecto a la segunda propuesta de García Méndez sobre la necesidad de una política que apoye a las familias de los sectores más pobres, podemos decir que en Uruguay a partir de la asunción del gobierno de Frente Amplio en el año 2005, se han impulsado políticas con el fin de reducir la pobreza e indigencia.

El denominado "Ingreso Ciudadano" ejecutado en el año 2005, como parte de la ley 17.869, es uno de los Programas incluidos en el Plan de Atención Nacional de la Emergencia Social (PANES) y consistió en una transferencia monetaria destinada a jefes y jefas de hogares, como contrapartida de la cual el protagonista asume compromisos relacionados con la realización de controles médicos del núcleo familiar, la seguridad de la permanencia de niños, niñas y adolescentes en escuelas y liceos, el cumplimiento de tareas comunitarias y la mejora del entorno y la capacitación. Cabe destacar que el monto del Ingreso Ciudadano es de $1.360 por mes y por hogar, de acuerdo a la Ley recientemente aprobada [129].

Podemos apreciar que Uruguay cuenta con la existencia de un aporte adquisitivo a las familias de menores recursos, pero según se establece en el observatorio de la infancia el valor escaso de las transferencias[130] monetarias limita su capacidad para reducir o mitigar la pobreza infantil.

---

[126] García Méndez, Emilio: Capitulo XII:"El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas".En: Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Ediciones Forum Pacis. Colombia, 1997.Pág24

[127] En Uruguay la educación básica obligatoria consta de nueve años: seis de primaria (1ro. a 6to.) y tres de CB de Enseñanza Media (1ro. a 3ro.)1, que se imparte en liceos y escuelas técnicas con el mismo currículum.

[128]

[129]Para más información consultar en http://www.presidencia.gub.uy/

[130] Hay que considerar que por las asignaciones se está pagando por hijo que asista a primaria se paga $700 pesos uruguayos y los que asistan a Secundaria se paga $ 1.000 pesos uruguayos. Otra de las acciones fue el aumento de la cobertura de asignaciones familiares entre los hogares más pobres e indigentes, en especial entre los años 2004 y 2006 y

Al respecto, se nos presenta pertinente destacar las respuestas que desde el cuerpo docente y directivo se obtuvieron al momento de preguntar sobre el impacto que ellos consideran , ha tenido el plan de emergencia específicamente, en las familias de los niños/as trabajadores/as que acuden a las escuelas de "contexto sociocultural crítico".

Las respuestas identificadas se mantuvieron en la misma línea de argumentos que se expresa a continuación:

"El tema es que en cierta forma ese dinero tampoco se invierte en los gurises, si vos los ves a los gurises siguen viniendo en las mismas condiciones, siguen viniendo al comedor porque necesitan comer porque cuando no vienen al comedor no comen, vienen sin los útiles, la escuela les da todo, la escuela le da el cuaderno, la escuela le da el lápiz, la escuela le consigue la túnica, todo".[131]

Intentando plasmar las propuestas establecidas por García Méndez a nuestra realidad uruguaya, se pudo percibir, por un lado, la existencia de políticas que apoyan a las familias de los sectores más pobres. No obstante ello según el Observatorio de la Infancia el valor de las transferencias aún no logran mitigar la pobreza .Por otro lado, se procura universalizar la educación básica aunque todavía no se ha logrado un nivel de cobertura satisfactoria. Para concluir, podríamos decir que ambas propuestas aún no parecen ser medidas suficientes para que los niños dejen de contribuir económicamente al hogar o como alude Gracia Méndez "erradicar el trabajo infantil".

2) Una segunda forma de abordaje detectada, en este trabajo la denominamos postura "permisiva" del trabajo infantil en el ámbito educativo. ¿Qué queremos decir con postura "permisiva" del trabajo infantil en el ámbito escolar ? Al respecto, si consideramos que una de las manifestaciones más básicas de la relación entre educación y trabajo infantil es la inasistencia a la escuela; en base a ello, desde la institución escolar se establecen estrategias para lograr la permanencia de los niños trabajadores en el sistema educativo y por ello desde el ámbito escolar se trata de acercar las posibilidades para que el niño concurra sin que tenga que dejar de realizar su trabajo. Entonces, se le permite al niño que trabaje y a su vez se intenta buscar estrategias flexibles que permitan ambas tareas.

---

el porcentaje que reciben este beneficio paso del 41.2 a 72 % al mismo tiempo que los hogares en situación de indigencia que reciben estas prestaciones paso de 32 a 59.1 %.

[131] Ver anexo Maestra de Escuela 104

Una de las estrategias detectadas, es la de permitir al niño ingresar un horario más tarde bajo la resignación que de otra manera, el niño no podría acudir a la escuela y en cierta manera la tranquilidad de que por lo menos están siendo alimentados.

Si bien desde el ámbito escolar hay cierta flexibilidad en los horarios para que los niños que trabajan sigan concurriendo a la escuela, se considera que no por ello podemos generalizar, ni afirmar a secas que la escuela promueve el trabajo infantil sino que esa flexibilidad parece ir de la mano con los cambios que ha tenido la escuela en nuestros días, que por ser últimamente, un lugar destinado a la implementación de programas sociales, la importancia de que el niño acuda a la escuela es más amplia, ya que ahí no sólo podría aprender a leer y escribir sino que también podría cubrir sus necesidades más básicas como la alimentación .

Así los expresa los argumentos de una de las maestras:

"El año pasado tenia 2 alumnos que el trabajo de ellos era recoger lo que es la bosta de caballo cuando va secándose. Ellos van en los carritos y como son los mas rápidos en bajar y juntar, le pagan por eso. Ellos trabajaban de noche, ponele que llegaran al hogar a las 4 y 30 o 5:00 de la mañana y entraban a la escuela a las 8:00. A veces se dormían y nosotros en la escuela podíamos dejarlos entrar a las 9 o las 10, con tal de que vinieran porque nosotros sabíamos que el denunciar y todos los caminos a seguir al niño no lo ayudaba porque el niño por lo menos venia, tomaba la leche, almorzaba. Entonces, quedábamos en eso y que el niño por lo menos iba a leer y escribir . (...)Sabíamos que si no era así no venían nunca, y este año no, dentro de todo vienen igual porque la feria es martes, viernes y sábados, entonces el resto de los días podían venir[132].

Esta segunda forma de abordaje también nos hace recordar a la postura establecida por Cussiánovich mencionada en los primeros capítulos de este trabajo. La postura de este autor es considerada a los efectos de poder analizar si la misma tiene aplicación en el Uruguay o no. Para ello vale recordar que el mismo sostiene que el trabajo es un derecho humano por lo que negar esta posibilidad a los niños y las niñas y/o restringirlo sería una violación de aquellos. Cabe aclarar que este autor se posiciona desde una cultura diferente a la nuestra (Perú) y además de considerar compatible la actividad laboral con la educación, sostiene y defiende el desarrollo de expresiones organizativas de niños y adolescentes trabajadores para la lucha y reivindicación de sus derechos.

[132] Ver Anexo de Maestra 2 de la Escuela Nº 9

Si bien en Uruguay no se encuentran organizaciones que promuevan movimientos de niños trabajadores, sí contamos con un Instituto de Estudios Legales y Sociales del Uruguay (IELSUR) que es una organización no gubernamental, con personería jurídica, sin fines de lucro, constituida con el propósito de defender los derechos Humanos. Al respecto ante la realización de una entrevista a uno de los integrantes de ésta institución, se ha percibido una semejanza con la postura del autor Cussiánovich. Es por ello, importante destacar específicamente, cual sería su propuesta frente al fenómeno del trabajo infantil en Uruguay.

"En Uruguay, tenemos una cultura adulta de ver las cosas, no se piensa en esa lógica de protagonismo de los niños, de participación, que no es tampoco decir: los niños hablan y se hace lo que ellos dicen porque socialmente no es así, pero sí que su voz valga y la tengan en cuenta; pero en el Uruguay no hay ni asomo de experiencias de organización de niños (...)A mi me gustaría que en determinado momento por lo menos las organizaciones que trabajan con niños de la calle, pongan esa semilla de autoorganización y que las familias y los niños que son beneficiarios en el programa no sean solo eso, sino que se autoorganicen, sean conscientes de los fenómenos que los llevan a ellos a la calle, que son fenómenos, decisiones de políticas sociales y económica pero fundamentalmente económica. Y que sea así, porque sino lo que hacemos es ciudadanos agradecidos (..) y yo quiero ciudadanos"[133].

Sin embargo, desde una perspectiva opuesta establecida por un integrante calificado de UNICEF de nuestro país se sostiene:

"Sí, los gurises tienen derechos políticos, derechos civiles y entre ellos está el derecho a la asociación pero los gurises en Uruguay no se asocian para nada porque no es una cultura de asociaciones infantiles y adolescentes, son muy pocas porque tampoco se enseñan, ni se comentan, ni se promueven. En la escuela no hay promoción de derechos de participación (..)Entonces, me parece que no hay cultura de participación primero en el país y menos hay cultura de organización en todos los temas. ¡Por suerte no hay cultura de organización a nivel del trabajo infantil !"[134]

Entonces: ¿Qué aplicabilidad puede tener la propuesta de Cussiánovich en Uruguay? En primer lugar, como se mencionó anteriormente no existe una cultura de

[133] Extraído de una entrevista realizada a un integrante de IELSUR en el mes de febrero del 2007.
[134] Extraído de una entrevista realizada a un integrante de UNICEF en el mes de febrero del 2007

organización de niños, tampoco se promueve desde el ámbito escolar, lo cual responde a que en Uruguay hay una marcada postura alineada a desalentar el trabajo de los niños, niñas y adolescentes a través de la normativa nacional e internacional. Es por ello que la postura de Cussiánovich como la sostenida por IELSUR no tiene aplicabilidad en nuestro país.

3) Por último, en las escuelas entrevistadas se detectó un abordaje de carácter asistencialista que aparece justificado bajo la imposibilidad e impotencia de dar solución a la problemática del trabajo infantil y por ello, se tiende a realizar actos asistenciales (darle la comida, juguetes, ropa, etc.) a los efectos de apaciguar la situación del niño que trabaja. Considerándose además que a través de la enseñanza de buenos hábitos, buenos tratos y caridad se compensa dicha problemática.

Así lo expresaba una de las maestras:

"No podes meterte en la familia, es muy difícil, porque es el único medio de trabajo que tienen, lo que yo puedo ayudar de mi parte ayudo. Cuando en invierno vienen con poca ropa, lo que hacia era traer cosas de mi casa, de los vecinos, una de las madres me lo agradecía la otra nunca, me da lástima por el niño. (...) Le doy ropa para que por lo menos pase mejor, cuando sobran cosas del comedor y bueno trato de inculcar determinados hábitos de higiene, de que hay que bañarse todos los días, peinarse, andar con la ropa limpia."[135]

Cabe advertir que si bien en este trabajo cada postura tiene una forma de proceder ante la problemática del trabajo infantil, de ninguna manera se debe intentar generalizar, ni considerar a estos abordajes como algo "acabado", mecánico y exclusivo de estos contextos. Los mismos han sido detectados a través de las entrevistas a los diferentes integrantes de las escuelas, identificando muchas veces su complementariedad, lo cual nos indica que no existe una forma univoca de abordaje sino que cada uno de ellos se consideran según la situación particular en que se inscribe.

[135] Ver Anexo de Maestra de la Escuela Nº 112

¿ LA INSTITUCION ESCUELA CONSTITUYE O NO UN AMBITO PARA DETECTAR, PREVENIR Y ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL?

Al respecto, en todas las entrevistas se ha considerado a la escuela como un espacio que facilita la detección precoz de muchos problemas que inciden en los niños, entre ellas la problemática del trabajo infantil. Detección que se ve facilitada o no según el contacto o vínculo que tengan con el niño, con el entorno social y familiar. De igual manera, la institución escuela es considerada un espacio de prevención lograda mediante la sensibilización y concientización de los derechos y deberes aunque se deja claro en las representaciones de las maestras y directoras que por sí sola la escuela no puede solucionar ésta problemática.

Uno de los argumentos representativos es el siguiente:

"La escuela detecta muchas cosas, el tema es una vez que nosotros detectamos eso ¿Qué pasa? Porque esa es una imposibilidad que más perturba a los que nos dedicamos a esto. Nosotros somos testigos de muchas situaciones que tienen que ver con lo social, familiar y no tan relacionado con lo educativo. Si bárbaro nosotros hacemos una detección y después empezás a buscar por donde resolver eso o por donde mejorarle la vida al guri pero no hay por donde! (...) La realidad es que la escuela tampoco, nosotros no tenemos medios (...) te podes acercar a la familia pero el problema es que la escuela no despierta en el padre, la familia la obligación de algo, vos no tenes por donde hacerle coaccionar al padre. Capaz las instituciones las tienen pero que la escuela le diga al padre "mira tu hijo no puede trabajar porque el trabajo esta mal o el tiene el derecho de estudiar".Si bárbaro, le viene bárbaro la información pero a la hora de realmente cambiar las cosas, la decisión final es del padre, el padre hace lo que quiere con ese niño, total vos no me podes hacer nada, hay muchos que te dicen: "vos que sabes, que te crees que sos"[136].

Un aspecto importante a destacar de las entrevistas realizadas, es la existencia de un amplio conocimiento general sobre las diversas problemáticas que transitan los alumnos, lo cual refleja el intercambio e interés del equipo de trabajo. Sin lugar a dudas, la institución escuela no puede resolver por sí misma los problemas provenientes de sus alumnos como de su entorno aunque si bien se suele establecer vínculos con las

[136] Ver Anexo Maestra de la escuela 104

instituciones de la zona; parece no haber una suficiente coordinación y retroalimentación de la información; se entiende que esto será posible cuando los canales institucionales converjan sobre la problemática en forma articulada.

Es tiempo de que la escuela reciba los apoyos necesarios para que pueda constituir una vía institucional que eleve estas problemáticas a las instituciones pertinentes para darles solución y no pierda su "especificidad pedagógica".

Para ello, se considera fundamental una mirada integral al problema lo cual exige mayores esfuerzos de articulación de las diferentes políticas públicas a los efectos de generar acciones que permitan "efectivizar" los derechos vulnerados.

En tal sentido, se considera que el aporte del Trabajador Social en el área escolar es pertinente y necesario porque se entiende que una de las posibles líneas de intervención en dicha área, podría ser la de promover el seguimiento de situaciones de trabajo infantil y contribuir a un mejor pasaje de información y retroalimentación de la misma entre otros posibles aportes.

IV. Reflexiones

En el recorrido de este trabajo se pudo apreciar que el surgimiento de la problemática del trabajo infantil, está ligada a la construcción del concepto de "infancia" originada en el S. XVIII. Es así que el trabajo que hasta entonces realizaban los niños, aparecen en contradicción al modelo " ideal" de ser niño establecido en la modernidad, porque el acceso a la institución escolar, el juego y las actividades que se comienzan a considerarse propias de su edad, la mayoría de las veces quedaban excluidas de su vida cotidiana. Por lo tanto, desde el surgimiento de la infancia, ésta tiene diferentes formas de manifestarse según el acaecer económico, familiar, social y cultural de cada niño, dejando entrever que la misma no es una categoría homogénea ni universal sino que es parte de una construcción histórica que la va configurando en cada contexto histórico determinado y que a su vez asume diferentes expresiones en virtud de la pertenencia social de los sujetos.

En este trabajo, hemos apreciado además que desde inicios del S. XX en la legislación nacional se ha manifestado la preocupación por el trabajo realizado por los niños, niñas y adolescentes, por ende, este fenómeno no es nuevo en nuestro país, sin embargo, la conciencia de esta problemática es muy reciente; razón por la cual entendemos la escasa información existente tanto en sus dimensiones cuantitativas como cualitativas hacia este fenómeno. Entendemos que ya es hora de profundizar sobre esta problemática y contar con datos más actualizados que nos permitan obtener un diagnóstico real de la situación actual de los "niños trabajadores" e intentar buscar a mediano y largo plazo una "solución " a la misma.

Como advertimos en el segundo capítulo de este trabajo, desde comienzos del siglo XIX el sistema educativo ha sido caracterizado como democrática e integradora y como medio de movilidad social

Sin embargo, a pesar de los cambios gestados en la educación a partir de la década de los 90 del siglo pasado (S XX), la misma sigue siendo considerada desde los discursos nacionales e internacionales como una de las herramientas esenciales para la erradicación del trabajo infantil. La importancia que adquiere la educación se expresa en el siguiente párrafo:

"El derecho a una educación ocupa una posición central entre los derechos humanos, ya que es esencial para el desarrollo y el ejercicio de los otros derechos humanos. Constituye el medio a través del cual los niños y jóvenes, económica y

socialmente excluidos, pueden salir de la pobreza. Además, los niños que se han beneficiado de la educación son más propensos a enviar a la escuela a sus propios hijos"[137].

Al respecto, en la actualidad se sigue manteniendo que la institución escolar es un espacio de integración e igualdad y constituye uno de los ámbitos para salir de la situación de pobreza. Aunque a través de este trabajo, se percibe que la institución escuela ya no logra enfrentar estos factores por sí misma sino que para el logro de su cometido requiere de la articulación de las políticas sociales. Por tal motivo la creación de las escuelas de "contexto sociocultural crítico" vienen acompañadas con la implementación de políticas compensatorias mediante las cuales se pretende "igualar" a los sectores más carenciados a los "otros" de la sociedad. Ahora bien: ¿Son igualadoras e integradoras éstas propuestas o en definitiva, terminan remarcando, desintegrando y estigmatizando a los sectores de menores recursos? Será que la escuela que se ofrece a los niños trabajadores, en especial, las denominadas "contexto sociocultural crítico" ¿Es la institución que logrará "revertir" la situación del trabajo infantil?

Si bien las entrevistas realizadas en las escuelas de "contexto sociocultural crítico" constituyeron un canal óptimo para la reflexión inicial sobre la temática que nos ocupa, se pretende dejar en claro que este trabajo no constituye una investigación acabada sino que resultaría interesante para próximos estudios exploratorios seguir indagando sobre el fenómeno del trabajo infantil, no sólo desde el abordaje que las escuelas dan a ésta problemática sino que también desde las percepciones y vivencias del "niño trabajador".

El trabajo infantil es una realidad a la que no podemos escapar, por ser así y lejos de avalar ésta problemática, se entiende que conocer al "niño trabajador"(tanto en el ámbito escolar como fuera de él), saber de sus necesidades, de sus representaciones simbólicas, con respecto a su relación con la escuela, con sus maestros, con el aprendizaje en el ámbito escolar, etc. Puede llegar a ser un insumo fundamental para que desde el ámbito escolar se conozca aún más sobre esta problemática. Esto podría contribuir a la elaboración de estrategias "adecuadas" que permitan desalentar a mediano y largo plazo el trabajo infantil.

Para ello en una primera instancia, se considera fundamental que desde el ámbito escolar se genere un vínculo maestro-alumno "adecuado" signado por el respeto mutuo y de cordialidad; un vínculo que permita conocer al niño como aquello que lo aqueja y así lograr no sólo una "mejor" transmisión, apropiación y construcción de conocimiento sino

[137] Por más información consultar n la siguiente página
http://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/WDACL/2008/lang--es/index.htm

que además la imagen del educador sea un ejemplo a seguir, y deje una huella constructiva al educando. Se entiende además que desde la institución educativa se debe impartir y asegurar una educación que tenga como eje primario el respeto hacia los derechos humanos a partir de la aceptación y respeto a la diversidad. Si partimos de la comprensión que los individuos en general y el "sujeto escolar" en particular, son seres únicos e irrepetibles, con necesidades, vivencias y problemáticas diferentes, que hacen de cada individuo un ser particular. Quizás a partir de allí se podrá establecer una mejor conexión con el "sujeto escolar" y la creación de un ambiente digno de aprendizaje en la institución escolar. Es importante además que esa ida a la escuela no quede marcado en el niño como una situación de necesidad, es decir que su concurrencia no se realice únicamente por las políticas asistenciales allí inmersas sino que además tanto el niño y su familia día a día vayan construyendo una valoración positiva sobre la educación considerándose esencial para su posible transmisión de generación a generación.

Ahora bien, intentando dar respuestas a las interrogantes planteadas en este trabajo, podemos decir que nos encontramos ante escuelas que si bien predominan muchas problemáticas, en una primera instancia el trabajo infantil no constituye una problemática central. Además se ha detectado que en las escuelas entrevistadas no cuentan con una propuesta pedagógica para abordar este tipo de problemáticas, ni con registros precisos sobre los niños que estudian y trabajan, ni de aquellos que quedan fuera del ámbito escolar por causa de trabajo, tampoco contienen un mapa de ruta para abordar estas situaciones. Aunque sin embargo, ante la detección de situaciones de trabajo infantil se pueden apreciar diferentes posturas y abordajes que nos indican la existencia de diferentes miradas hacia este fenómeno y por ende la inexistencia de una forma univoca de abordaje. Siendo cada uno de ellos considerados según la situación particular en que se inscribe, detectándose muchas veces su complementariedad. De todos modos se intenta dejar claro que los abordajes detectados no son generales, ni exclusivos de estos contextos sino que los mismos nos permiten tener una primera aproximación tanto de los abordajes como de las representaciones y percepciones que se sostiene ante este fenómeno desde el ámbito escolar.

Por otra parte, a partir de las entrevistas realizadas a maestras y directoras, la institución escuela ha sido considerada por las mismas como un espacio de detección de problemáticas, entre ellas el trabajo infantil. De igual forma se sostiene que desde el ámbito escolar se puede prevenir dicha problemática a partir de la sensibilización y concientización de los derechos pero sin dudas se ha sostenido que la erradicación no puede lograrse únicamente a través del ámbito escolar sino que se considera fundamental

la articulación de las diferentes políticas sociales para abordar de una forma integral los problemas allí inmersos, en este caso el trabajo infantil.

Para concluir, nos pareció pertinente reflexionar sobre el Trabajo Social desde el ámbito educativo, y cual podría ser su aporte ante la problemática del trabajo infantil. Si bien, desde nuestro lugar y ante ésta problemática no contamos con una metodología específica para intervenir y abordar situaciones de trabajo infantil, sí contamos con un código de ética que nos permite orientar nuestra práctica profesional:

"Como profesionales, tenemos la responsabilidad de defender una ética que reafirme la capacidad humana de ser libres, o sea de escoger conscientemente, con protagonismo, las alternativas para una vida social digna (....) pero es necesario establecer las mediaciones de esa proyección social en la profesión, o sea traducir los valores de emancipación humana en la práctica cotidiana"[138]

Lo expuesto nos invita a pensar desde una perspectiva ética, cuales podrían ser los aportes que el Trabajador/a Social podría realizar desde el ámbito educativo ante la problemática del trabajo infantil. Algunos de los lineamientos posibles de intervención son:

- Realizar un control de la efectividad de las políticas y programas sociales implementados en las escuelas y los efectos generados en los niños en situación de trabajo infantil y sus familias.

- Contribuir a la realización de un registro o sistematización de los niños y niñas que trabajan y quedan excluidos del sistema educativo.

- Promover instancias interdisciplinarias para un mejor conocimiento de la problemáticas y establecer las posibles estrategias en conjunto a seguir.

- Sensibilizar a la comunidad barrial sobre los derechos de los niños, revalorando la importancia de la educación.

- Localizar y coordinar con instituciones que puedan brindar herramientas (a través de capacitaciones laborales) a las familias de los niños trabajadores a los efectos

[138] Adasu. "Código de Ética para el Servicio Social o trabajo Social del Uruguay". Montevideo-Uruguay. 2001

que puedan acceder a un trabajo digno y así los niños no tengan la necesidad de contribuir económicamente a su hogar.

- Promover y ejecutar el seguimiento de las derivaciones hacia otras instituciones e intentar contribuir a un mejor pasaje de la información, coordinación y retroalimentación de las mismas.

- Elaboración de estrategias en base al conocimiento adquirido de los niños en situación de trabajo infantil, los integrantes de la escuela, las familias y comunidad barrial.

En este sentido el Trabajo Social tiene un gran desafío y múltiples posibilidades de aportar a las problemáticas allí inmersas, pero sin dudas que las respuestas desde una sola profesión se tornan insuficientes, para eso se vuelve imprescindible el abordaje integral e interdisciplinario, que si bien seria lo ideal para el abordaje de ésta como de otras situaciones, sabemos que no es una tarea sencilla porque depende del Gobierno, de sus políticas y sus recursos, que por cierto son muy escasos.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ANEP–Gerencia de Investigación y Evaluación. *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004.* Montevideo.2005

- Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P)." Una visión Integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999". Publicaciones Anep. Montevideo-Uruguay .2000

- ANEP. "La Reforma Educativa en Uruguay".Presentación por el Director Nacional de Educación Publica. Prof. Germán Rama. Montevideo, febrero de 1998.

- ANEP-CEP. Monitor Educativo de Educación Primaria. Segunda comunicación de resultados: tipos de escuela, contexto socio-cultural y resultados educativos. Montevideo 2004

- Alonso, Luís. Sujeto y Curso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado y Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Síntesis. Madrid.1995.

- Aries Philipe." El niño y la vida familiar en el antiguo régimen". Taurus. Madrid.1987.

- Barrán J. P. "Historia de la Sensibilidad" Tomo II. " El Disciplinamiento " (1860-1920) Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.1990.

- Bralich J._:"Breve historia de la educación en el Uruguay" .CIEP/Ediciones del Nuevo Mundo. Uruguay. Abril de 1987.

- Cardozo Santiago. Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia Montevideo, Uruguay. Agosto de 2008.

- Carli Sandra .La Cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping.1ª Edición Editorial Paidós. Buenos Aires.2006

- Carli Sandra. La infancia como construcción social. En: De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires – Argentina. octubre 1999.

- Clarisa del Huerto Marzioni; Antonio Romano; Patricia Salti. La "Reforma Rama" (1995-2000): afirmación de una nueva cultura Institucional". Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Abril de 2003

- Cunningham; Hugh. Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el S.XVII. London. 1990

- Cussiánovich Alejandro. Comentarios de la ponencia:"El debate actual" del Dr. Emilio García Méndez. En Apuntes 5 trabajo infantil, ¿ser o no ser? Perú.1995

- Cussiánovich Alejandro. Infancia y Trabajo: dos nudos culturales en profunda transformación. En: Niños trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Ediciones Ifejant. Lima.1997.

- De Mouse, L. "La historia de la infancia". Alianza Universidad, Madrid, 1982.

- Dono Liliana; Filgueira Fernando; Santestevan Ana. Análisis y Recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa Nacional e Internacional sobre trabajo infantil y adolescente en Uruguay. Lima: OIT /Oficina Internacional para las Américas /Programa IPEC Sudamérica. Documento de trabajo 173.2003.

- Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la Republica. La reforma de la educación. Montevideo, Uruguay.1995

- García Méndez, Emilio: Capitulo XII:"El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas". En: Derecho de la infancia-

adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Ediciones Forum Pacis. Colombia, 1997

- Martinis, Pablo. Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Psico Libros Montevideo-Uruguay. 2006

- Minzi Viviana. "Los chicos según la publicidad".Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En: Carli, Sandra. La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Primera Edición. Editorial Paidos. Buenos Aires.2006

- Narodowski Mariano "De Oliver Twist a los pibes chorros Cumbia Villera e infancia desrealizada", en Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.2004

- Opertti;R- Villagrán. Alberto "La reforma educativa en Uruguay. Aportes para su análisis " Revista de Ciencias Sociales .Departamento de Sociología . Nº 21. Agosto. 2003

- Ruiz Ignacio:"Metodología de la investigación cualitativa".Cáp. 1: a Investigación cualitativa. Segunda Edición. Universidad de Deusto, Bilbao.1999.

- Tornaría Carmen: "Educación para la sociedad del conocimiento".Aportes hacia una política de Estado. Proyecto Agenda Uruguay. Editorial Trilce. Montevideo. 2002.

- Tucker M. J." El niño como principio y fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI" . En: De Mouse, L. "La historia de la infancia". Alianza Universidad, Madrid, 1982.

- Traversoni, A. Nuestro sistema educativo hoy. Ediciones de la Banda Oriental. Temas del Siglo XX. Montevideo- Uruguay.1984.

- Volnovich J, C. El niño del "Siglo del niño" Editorial Lumen. Buenos Aires-Argentina.1999.

Fuentes documentales

- Adasu. "Código de Ética para el Servicio Social o trabajo Social del Uruguay". Montevideo-Uruguay. 2001

- Arim R. y Salas Gonzalo: Encuestas Nacional de hogares Ampliada 2006: Modulo de trabajo Infantil y adolescente. Documento presentado en el taller de trabajo infantil. Montevideo. PNUD. Diciembre de 2006.

- Carli Sandra." El problema de la representación. Balances y dilemas". Texto para el VII Seminario Internacional "Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde". Organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios, Bs As, 11 y 12 de abril de 2003.

- Código de la Niñez y Adolescencia
- Constitución de la República
- Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- ENTREVISTA a Postman publicada en "La Vanguardia" el 26/8/1994 En: http://kane.uab.es/jmartinezp/ccee/arxius/postman.doc

- Francés Charles Perrault. Cuento "La cenicienta".En: www.encuentos.com
- García Maria Julia (UBA) Conferencia ¿El fin de la infancia? En: VIII Jornadas de Psicología del Uruguay.2006
- Gurises Unidos." Niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Uruguay" ¿Cuántos son?. Montevideo, febrero de 2005.

- Hans Christian Andersen-Jacob y Wilhelm Grima. Cuento "La niña de los fósforos" .En: www.encuentos.com

- Dussel; Ines: escuela y diversidad: un debate necesario. En: http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf

- Material de José Pedro Varela. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pedro_Varela

- Material Extraído de la OIT en la página: http://white.oit.org.pe/ipec/pagina.php?seccion=47&pagina=156es
- OIT. Trabajo Infantil en los países del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay. Documento 74. Cooperación Española. Primera Edición. Ginebra.1998
- Reforma Valeriana :http://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_Vareliana
- Programa de Maestros Comunitarios."Primer Informe de difusión pública de resultados. CEP. Infamilia. Montevideo , marzo 2006
- UNICEF. Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay. 2006.
- UNICEF. La reducción de la pobreza infantil en Uruguay durante el 2005.Logros alcanzados, posibles impactos de las políticas y asignaturas pendientes. Uruguay 2005.
- Voz y Vos. Agencia por la comunicación de la infancia y la adolescencia. El Abrojo miembro de Red ANDI América Latina .Niñez y Adolescencia en la prensa escrita uruguaya. Monitoreo de Medios. Informe de Resultados 2007. Editorial Frontera. Montevideo-Uruguay. 1ª Edición: Nov. 2008
- www.unicef.org