

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Educación y Ciudadanía: niños y niñas en
condiciones de pobreza en Montevideo**

Romina Acosta Mazzolini

Tutora: Adriana García

2015

ÍNDICE

	Página
1) INTRODUCCIÓN	2
2) SITUACIÓN DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY	4
2.1) Aproximación a la situación de la infancia en Uruguay y en particular la infancia pobre.....	4
2.2) La situación del sistema educativo primario.....	9
2.2.1) La repetición	9
2.2.2) La extraedad.....	16
2.2.3) El abandono intermitente.....	17
2.2.4) El riesgo de deserción	18
2.3) La perspectiva de Derechos Humanos y ciudadanía.....	21
3) EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIONES DE POBREZA	23
3.1) El marco sobre los derechos de la infancia.....	23
3.2) Educación y ciudadanía.....	24
3.3) Segmentación educativa y pobreza.....	33
4) REFLEXIONES FINALES	44
5) BIBLIOGRAFÍA	50
5.1) Fuentes documentales.....	55

1) INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la monografía final de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República. El mismo plantea como *tema de estudio*: *"La construcción de ciudadanía a través de la educación en los niños y las niñas en situación de pobreza en Montevideo"*.

El propósito de este documento consiste en realizar un análisis conceptual de la educación pública como principal agente en la construcción de ciudadanía en los niños y las niñas que viven en situación de pobreza en Montevideo. Para poder cumplir con dicho propósito se analizarán las siguientes categorías: educación - ciudadanía - segmentación educativa - pobreza.

Se apunta a problematizar la temática desde el Trabajo Social, considerando la importancia de la misma para una disciplina que se propone la reflexión permanente, la actitud indagadora, cuestionadora y crítica. *"Así, la profesión tiene posibilidades de favorecer los espacios donde los sujetos puedan pensar y pensarse como sujetos de derechos y responsabilidades, y que pueden ejercerlos a través de sus reclamos legítimos"*. (Custo, E.; 2003:104)

Por otro lado, el interés en el tema surge a partir de la experiencia vivenciada a nivel curricular, en particular en la práctica pre-profesional de la Metodología de la Intervención Profesional III, desarrollada en el marco del Plan de Estudios 1992 en el área Infancia y Adolescencia desde el *"Proyecto de Erradicación de Trabajo Infantil-ONG Gurises Unidos"*.

La propuesta de este trabajo tiene como objetivos: a) Exponer un análisis conceptual sobre educación-ciudadanía y segmentación educativa-pobreza. b) Recopilar información sobre las condiciones de vida de niños y niñas pobres de Montevideo y sus resultados escolares. Para poder cumplir con dichos objetivos, se plantea responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo incide las condiciones de pobreza de los niños y las niñas de Montevideo, en el proceso de construcción de ciudadanía? ¿Cuáles son los

resultados escolares que obtuvieron los niños y las niñas que viven en situación de pobreza en Montevideo?

A su vez, como objeto de estudio se define para este trabajo: *la educación pública y su relación con la construcción de ciudadanía en los niños y las niñas que viven en situación de pobreza en Montevideo*, a partir del cual se plantea como *problema de estudio* que las condiciones de vida en las que nacen los niños y las niñas de sectores pobres de Montevideo dificulta su integración social y afecta las posibilidades de desarrollo de sus capacidades personales e intelectuales en tanto sujetos de derechos, comprometiendo sus capacidades para ejercer su ciudadanía, vinculada a la participación y ejercicio pleno de los derechos. En este sentido, se entiende pues que para comprender el objeto de estudio es necesario realizar un análisis de algunas de las categorías que explican dicho fenómeno.

Este trabajo se posiciona desde la perspectiva de los derechos de niños y niñas enmarcados en la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, de la doctrina de la Protección Integral que reconoce a la infancia y a la adolescencia con todos los derechos inherentes a todo ser humano. Este es el marco teórico en el que se va a enfocar este trabajo de investigación, ya que la educación y los derechos de los niños y las niñas son un vínculo indisoluble en la construcción de ciudadanía, potenciando y promoviendo una mirada como persona-sujeto de derechos.

Por último, desde el punto de vista metodológico, se plantea como forma de trabajo la revisión bibliográfica, fuentes secundarias de datos cuantitativos y documentos oficiales de organismos públicos. Para la realización del análisis conceptual se recoge y ordena información teórica sobre las categorías: educación-ciudadanía y segmentación educativa-pobreza.

2) SITUACIÓN DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY

2.1) Aproximación a la situación de la infancia en Uruguay y en particular la infancia pobre

En primer lugar, para comenzar este punto, se puede decir que según Carmen Midaglia (2000) el Estado Moderno Uruguayo se constituyó sobre cuatro pilares básicos que marcaron una característica específica de integración nacional: la asistencia pública, la educación pública, la regulación del mercado de trabajo, y la política de retiro de la fuerza de trabajo. La educación pública se la define por ley como laica, gratuita y obligatoria, puesto el énfasis en principio en la expansión educativa a nivel primario, para luego experimentar, a partir de 1912, un continuo desarrollo de grado secundario y terciario bajo el mismo principio.

La autora señala que el sistema de bienestar logró una combinación excepcional con los cuatro pilares, favoreciendo una matriz de seguridad social abarcativa, capaz de atender los problemas relacionados a la protección laboral, la transformación económica y la integración social, generando a su vez las bases de una sociedad hiperintegrada e igualitaria.

Para avanzar en la evolución de la mencionada matriz de protección social y en la idea de sociedad integrada e igualitaria, es pertinente tomar los aportes del primer Informe de Desarrollo Humano, que es publicado en el año 1999 en Uruguay con la colaboración del Programa de las Naciones Unidas. Dicho informe es significativo para el país no sólo porque recopila datos del crecimiento económico, la evolución de la pobreza, las formas y grados de desigualdad de los quince años anteriores, sino que además entre otras cosas advierte sobre determinados riesgos de desarrollo humano a pesar de mantener altos índices de integración social en la sociedad uruguaya.

Brinda un amplio panorama del desarrollo de Uruguay, desde la perspectiva del desarrollo humano, orientado a la expansión de las capacidades humanas y colocando al ser humano en el centro como sujeto y beneficiario último del

mismo. Si bien el crecimiento económico es un medio para el avance de las sociedades, no constituye el fin último del Desarrollo Humano.

En dicho Informe se identifican tres dimensiones que captan los aspectos fundamentales y las limitaciones del desarrollo humano: el bienestar material, la longevidad y la educación de las personas. Es decir, acceder al confort básico, extender la vida de las persona y permitir a las mismas el acceso al conocimiento para operar en el mundo. Estas dimensiones constituyen una aproximación a la medición del desarrollo humano, vinculadas al incremento de las capacidades y oportunidades de los individuos.

Por otra parte, el informe señala algunos problemas centrales de las condiciones del país en ese entonces. Uno de ellos, era que Uruguay debía enfrentar un desafío intergeneracional en cuanto a una estructura de la población envejecida, con tasas de fecundidad bajas en los sectores medios y altos, y alta en los sectores más pobres.

Siguiendo esta idea, se venía anunciando no sólo una población de adultos mayores proporcionalmente alta, con implicancias en altos costos fiscales para las políticas sociales que protegen a este sector y una alta carga para la población económicamente activa. Sino también una tardía emancipación de los jóvenes uruguayos de sus hogares (sectores medios y altos), que obedece a una marcada dificultad para ingresar en el mercado de empleo con niveles de remuneración adecuados para la conformación de nuevos núcleos familiares.

Esta situación genera una muy baja tasa de fecundidad y natalidad de los sectores integrados socialmente y con mejores niveles educativos, lo que hace que el peso mayor de la reproducción biológica intergeneracional de la sociedad se concentre en los sectores pobres. En otras palabras los jóvenes que ingresan tempranamente al mercado de trabajo son los que presentan menos capital humano (educación y trabajo) y por ende menos productividad, y las familias que forman estos jóvenes cargan con la reproducción biológica de la sociedad y con gran parte de la socialización de las nuevas generaciones, lo

cual tiende reforzar la permanencia de la pobreza y la infantilización de la pobreza.

Un segundo problema que el Informe indicaba, es que Uruguay sufrió y continuará sufriendo transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas, que incidirán entre otros aspectos en un proceso de precarización e inestabilidad de las fuentes de bienestar, de los ingresos derivados del trabajo. Los signos inequívocos de desigualdad creciente en materia de ingresos, se manifiesta en la segregación cultural (que separa cada vez más a los sectores pobres, medios y altos), y los procesos de segregación residencial que limitan la interacción entre diferentes estratos sociales.

Se puede indicar entonces, que ya desde la década de los 80 en adelante se advertía un proceso de deterioro de las condiciones socio-económicas y signos de fragmentación social, que venía socavando los pilares de integración de la sociedad uruguaya y la idea de sociedad hiperintegrada e igualitaria.

Poco más de una década después del primer Informe de Desarrollo Humano, el Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (2012), señala que en las últimas cuatro décadas la situación económica y social¹ muestra la acumulación de notorios déficits en relación con la equidad en la distribución de las oportunidades entre los niños y las niñas. En el año 2011 la pobreza llega a su menor nivel en las últimas cuatro décadas, sin embargo la brecha entre la población general de Montevideo y la infantil persiste en su tendencia histórica. Mientras que la pobreza entre la población total de la capital del país fue de 16,7 %, el 32,3 % de los niños y las niñas de 6 a 12 años de edad viven en hogares pobres. Esto muestra que la situación de pobreza continúa afectando en mayor medida a los niños y las niñas en edad escolar.

En los últimos siete años la pobreza y la indigencia infantil han caído en forma sostenida, sin embargo la brecha de inequidad en el acceso al bienestar social entre los niños, niñas y adolescentes y el resto de la población, en particular los

¹ Los datos estadísticos que se presentarán a continuación son extraídos de: (UNICEF; 2012) y (INE; 2012).

adultos mayores, no ha variado sustancialmente. Lo cual responde a factores de carácter estructural, referidos por un lado al perfil sociodemográfico de las familias con niños y niñas en situación de pobreza, específicamente la relación de los adultos con el mercado laboral, y por otro a la distribución de los recursos que son destinados por el Estado a las políticas sociales.

Esta asimetría tan marcada coloca a Uruguay en una posición atípica en términos comparativos, no sólo respecto de otros países de la región, sino también con relación a países de mayor desarrollo.

En cuanto a la pobreza, y según se advierte en varios trabajos², una de las características particulares de Uruguay es su concentración en los hogares con niños, niñas y adolescentes. *“(...) la capacidad de generación de ingresos en estos hogares –especialmente aquellos en situación de pobreza (...)– es insuficiente, principalmente por la precariedad de los vínculos con el mercado de trabajo (principalmente determinada por los bajos niveles de formación educativa y capacitación laboral de los adultos potencialmente perceptores de ingresos)”*. (Arroyo, A; 2012:33-34)

Si bien los datos confirman la mejora general en los niveles de bienestar de la sociedad, y la consecuente disminución de la pobreza y la indigencia definidas a partir de la variable ingresos, no siempre se traducen en una reducción de las disparidades.

“Los fenómenos de pobreza (...) se asocian fuertemente en Uruguay a procesos de segregación residencial y exclusión sociocultural que viene operando desde hace varios años”. (Arroyo, A; 2012:34)

Según el Observatorio (2012), la pobreza infantil posee mayor incidencia en Montevideo que en el resto del país urbano y, en particular, que en las zonas rurales, y dentro del Departamento la pobreza se ha ido concentrando progresivamente en la periferia.

² Entre otros estudios se pueden consultar los siguientes documentos: UNICEF (2004; 2007 y 2009); CEPAL (2010); ETNIA (2008).

A pesar del crecimiento económico sostenido, el incremento de los ingresos e incluso de la reducción de la desigualdad en la distribución de la renta, muchos niños y niñas uruguayos siguen naciendo y viviendo en condiciones de pobreza, que les impiden desarrollar sus capacidades y potencialidades, así como acceder a oportunidades de desarrollo personal y colectivo.

Un rasgo fundamental “(...) es la característica poblacional de Uruguay, dada por el envejecimiento y la disminución de la población infantil y adolescentes en términos relativos y absolutos (...) dicho en otros términos el país no se puede permitir desperdiciar las capacidades, potencialidades y talentos de cada nueva corte de niños que nacen año a año”. (Arroyo, A; 2012:34)

Uruguay tiene cada vez menos niños y niñas, en una población relativamente estancada desde el punto de vista del crecimiento demográfico, como resultado de la caída de los nacimientos y la fecundidad. Como consecuencia de las transformaciones demográficas, la población uruguaya se ha ido envejeciendo en forma sostenida. Las mismas se experimentaron antes de la primera transición demográfica que el país recorrió durante el siglo XX. Según Mariana Paredes (2003), la transición demográfica refiere al pasaje desde una sociedad tradicional, en la que predominan altas tasas de mortalidad y natalidad, a una sociedad moderna, en la que estos indicadores avanzan hacia niveles bajos. Actualmente Uruguay está transitando por la tercera fase de la segunda transición demográfica, caracterizada por: la estabilización de las tasas de divorcio, reducción de segundos matrimonios, extensión de la cohabitación prematrimonial, recuperación de la fecundidad después de los 30 años. Según dicha autora, estos comportamientos demográficos impactan principalmente, en primer lugar en el incremento de los divorcios, la disminución de la duración de los matrimonios, el retraso en la edad del matrimonio y la disminución de la fecundidad en todas las edades, junto con el incremento de la fecundidad adolescente. En segundo lugar, esta fase de transición demográfica, se caracteriza por el aumento de la cohabitación prematrimonial, el incremento de los nacimientos fuera del matrimonio y la disminución sostenida de la fecundidad.

2.2) *La situación del sistema educativo primario*

Con respecto a la situación actual de la educación formal primaria, cabe señalar que la cobertura educativa cubre casi universalmente a los niños y las niñas entre 6 y 11 años de edad, de todos los estratos sociales. (MEC; 2013)

Según Arroyo, *“el sector público es casi exclusivo de los hogares de menores ingresos, ya que prácticamente todos los niños que se ubican en el primer quintil de ingresos asisten a establecimientos públicos”*. (Arroyo, A.; 2012:63)

No obstante la amplia cobertura educativa primaria a la que acceden los niños y niñas uruguayos, persisten en los sectores pobres, situaciones que tensionan sus condiciones socio-educativas, los procesos de aprendizaje y las oportunidades de integración social, pilar fundamental para el efectivo ejercicio de derechos de ciudadanía.

Se exponen a continuación cuatro problemáticas que suelen operar en forma asociada al momento de analizar el tránsito educativo de niños y niñas y sus impactos en los procesos de socialización y de integración social.

- ü Repetición de grados escolares
- ü Situaciones de extraedad
- ü El abandono intermitente
- ü El riesgo de deserción

2.2.1) La repetición

Es importante indicar que más allá de la universalización en el acceso a la educación primaria pública y a los avances registrados en las últimas décadas en cuanto a una mayor retención de los niños y las niñas en la escuela, la repetición se concentra fuertemente en los primeros grados y en las escuelas ubicadas en los estratos sociales más desfavorables, ubicándose en 6,1% en el

año 2011, el porcentaje más bajo desde que se tienen registros, luego de permanecer incambiada en el entorno del 10% en la década del noventa y parte del 2000. Este resultado es más evidente si se compara la diferencia en la repetición entre las escuelas del quintil 1 (las más vulnerables en términos socioculturales) con las del quintil 5 (las mejor posicionadas). (Arroyo, A.; 2012) Por lo tanto, la repetición sigue siendo un elemento que compromete el normal desarrollo del proceso educativo.

Según Aristimuño y De Armas (2012), la incidencia que la repetición tiene en el sistema educativo escolar uruguayo genera preocupación, no sólo por la comparación con los restantes países de la región y con otras regiones del mundo, sino también por el cuestionamiento del instrumento tradicional por parte de investigadores académicos y técnicos en cuanto a la formulación de políticas educativas. Beswick y Willms (2008) plantean que los argumentos a favor de la repetición se fundan en un supuesto discutible: que los niños y niñas tienen un desarrollo homogéneo lo cual permitiría establecer estándares de rendimiento únicos donde los alumnos podrían alcanzar por medio de un esfuerzo razonable; por ende no conseguirlo indicaría falta de aptitud o falta de esfuerzo, y en ambos la promoción al grado siguiente no se justificaría. No obstante, otras corrientes de análisis de esta problemática educativa, indican que hacer repetir un grado a los alumnos de bajo rendimiento no les ayuda a mejorar, sino que los pone en una ruta de fracaso, agravando su situación de rezago y conduciendo a la deserción. Por el contrario, plantean que debería ser posible apoyar a los alumnos de manera diferenciada de acuerdo al avance previo de cada uno, de forma de conseguir niveles de rendimiento aceptables pero a ritmos diferentes. (Aristimuño, A. y De Armas, G.; 2012)

Para Martínez Rizo (2011) la aplicación de políticas de no reprobación en sistemas educativos completos no lleva a resultados negativos a los que temen quienes se oponen a ellas, y no existen elementos para creer que una mayor repetición lleve a mejores niveles de aprendizaje. En otras palabras la temprana repetición no produce avances académicos duraderos, ya que la repetición genera desinterés de los niños y las niñas respecto a la escuela y su

posterior deserción. (Aristimuño, A. y De Armas, G.; 2012)

“La existencia de niveles de repetición tiene varias implicancias: para el niño, [la niña] supone un fracaso difícil de afrontar, el que probablemente se manifestará en frustraciones futuras y que traerá aparejado una pérdida de expectativas para el niño y una mayor probabilidad de abandono. Para los maestros, en particular para aquellos que enseñan en los primeros grados de escuela de contexto carenciado, implica que al grupo al que tendrán que enseñar estará compuesto por varios niños [y niñas] que han tenido experiencias de fracaso”. (UNICEF; 2004:42)

A su vez, la repetición en los grados inferiores, produce frustraciones tempranas no sólo en los niños y las niñas sino también en sus padres, lo que contribuye a la deserción escolar en etapas posteriores. En esta línea Huidobro (2000) argumenta que la repetición como herramienta pedagógica genera efectos perversos que conducen al abandono escolar temprano, a partir de la acumulación de frustraciones producto de experiencias previas de fracaso y repetición.

Según De Moura Castro, la experiencia de promoción automática *“(...) implica reconocer que la promoción automática no posee efectos negativos sobre el aprendizaje, también supone aceptar que tampoco produce efectos necesariamente positivos. La razón fundamental de las nuevas modalidades de promoción automática y la promoción por ciclos tiene menos que ver con sus efectos positivos que con los efectos negativos de la repetición como instrumento eje de la evaluación, incentivos y castigos de aprendizaje”.* (ANEP; 2005:79)

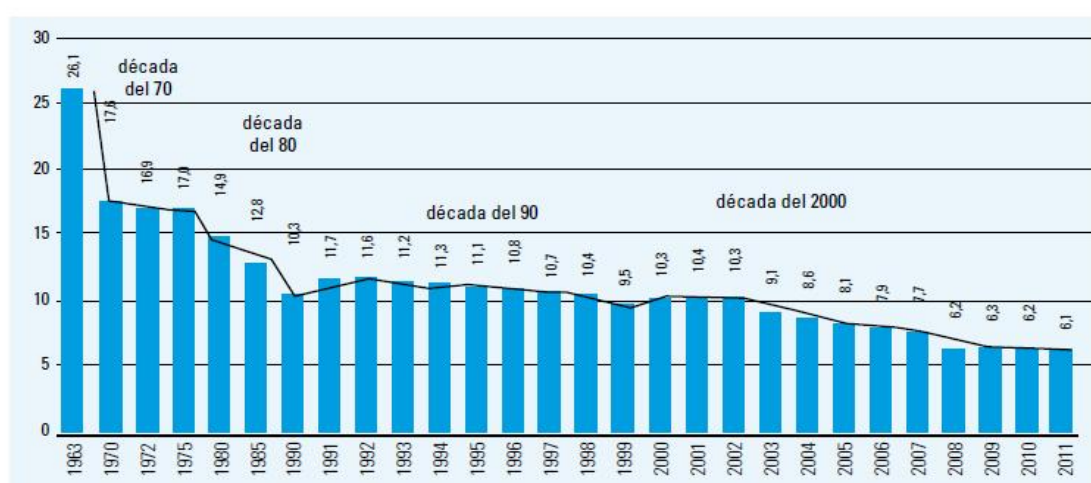
El gráfico que se muestra a continuación brinda la evolución de los valores de la repetición de primero a sexto grado desde 1963 a 2011. De los datos se desprende que hubo un descenso considerable de la repetición a lo largo del tiempo, pasando de un 26,1% en 1963 a un 6,1% en 2011. Si se analiza por tramos, se observa que entre 1963 y 1990 el descenso en la repetición fue muy pronunciado, llegando a disminuir un 15%. En los primeros años de la década

del 90 la repetición no varió mucho, se mantuvo estable en un 11%, teniendo un leve descenso a finales de los años 90 alcanzando un valor de 9,5%. Ya en la década del 2000 en sus primeros años tuvo un leve crecimiento, alcanzando en el año 2002 un valor de 10,3%, desde ese año hasta el 2011 la repetición fue cayendo hasta alcanzar un valor mínimo de 6,1%.

Gráfico 1

Repetición en escuelas públicas urbanas (1.º a 6.º grado)

Uruguay, años seleccionados de 1963 a 2011. En porcentaje

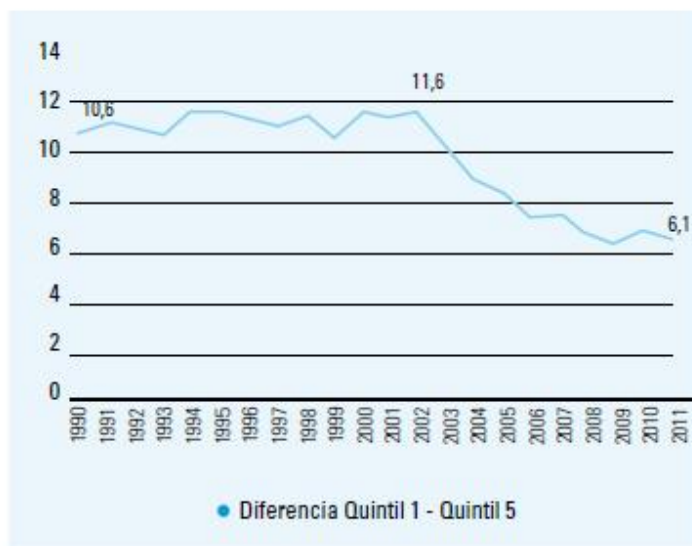


Fuente: CIDE (1966) y ANEP, *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*.

Por otra parte el siguiente gráfico 2, muestra las brechas de repetición entre las escuelas de contexto menos favorable (quintil 1) y las escuelas de contexto más favorable (quintil 5). Si bien en los años 90, la diferencia de repetición entre las escuelas del quintil 1 con las del quintil 5 siguió alta y estable (11 veces mayor en el quintil 5), en el año 2003 comenzó a disminuir, como consecuencia de la mejora en el desempeño escolar entre los alumnos que presentan mayores desventajas socioculturales, actualmente la brecha se redujo prácticamente a la mitad.

Gráfico 2

Evolución de la brecha* de repetición de 1.º a 6.º grado en escuelas públicas urbanas según contexto sociocultural
Uruguay, 1990-2011



* La brecha se calcula como la diferencia de la repetición de las escuelas de contexto menos favorable (quintil 1) y las escuelas de contexto más favorable (quintil 5).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ANEP, *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*.

A pesar de ello, la estratificación de la repetición por entorno socio-económico continúa siendo un problema para el sistema educativo, esto significa que la repetición en las escuelas del quintil 1 es seis veces mayor que en las escuelas mejor posicionadas.

Esta problemática aparece asociada a los procesos de segregación residencial que ha venido experimentando la sociedad en las últimas décadas, y que a su vez es acompañado por la segmentación educativa.

“(...) Los barrios urbanos del Uruguay presentaban en el pasado una marcada y positiva heterogeneidad en su composición social. Ello hacía que las escuelas reflejaran esta heterogeneidad social de las aulas, lo que favorecía procesos de integración social, percepción de ciudadanía e intercambio de

capital humano y social entre sectores de menores y mayores ingresos". (Filgueira, F.; 2005:69). Se puede señalar, que la escuela primaria agrupaba a escolares provenientes de diferentes estratos sociales, los cuales tenían la posibilidad de interactuar, compartir e intercambiar experiencias cotidianas.

Para Kaztman y Retamoso (2007) los procesos de segregación residencial transforman la composición social de los barrios, lo cual se manifestó en el aumento de la concentración de hogares pobres en barrios pobres. Contribuyó a esto, el deterioro de los niveles de ingreso y de protección social de los trabajadores menos calificados. Es decir, que los procesos de segregación residencial condujeron a una mayor homogeneidad en la composición social en los barrios de Montevideo, y en particular, a una mayor concentración de trabajadores de baja calificación en barrios pobres.

Según el informe del Panorama de la Educación en Uruguay (2005), la educación pública ha tenido múltiples funciones, desde la integración social hasta la movilidad social de amplios segmentos sociales, así como también dotar de un patrimonio común en términos intelectuales, morales y actitudinales a un conjunto heterogéneo de personas, así como aportar en la formación de su ciudadanía.

Las condiciones de pobreza, la segregación residencial y segmentación educativa son resultado de un proceso de desigualdades, que repercuten en el tránsito escolar de los niños y las niñas, impactando en los niveles de repetición, incidiendo en el fracaso escolar, en la extraedad, y en el temprano abandono del sistema educativo, ocasionando también una anticipada y precaria incorporación al mundo de trabajo.

Justamente el trabajo infantil *"constituye una limitación al cumplimiento de los derechos de los niños, y es también una amenaza al desarrollo de los adolescentes en la medida en que puede implicar obstáculos para la adecuada participación en el sistema educativo"*. (Amarante, V. y Aramin, R.; 2005: 54) El trabajo de los niños y las niñas constituye un aporte a las familias en situación de pobreza y es un obstáculo para su permanencia en el sistema educativo,

comprometiendo de esta forma las posibilidades de desarrollo de sus capacidades personales, y vulnerando sus derechos.

Las respuestas del sistema educativo ante esta problemática en Uruguay, comenzó a tener algunos niveles de respuesta en la década del noventa con la ampliación de la oferta de la educación pública a nivel primario. *“De un modelo tradicional, que sólo distinguía entre las escuelas urbanas y rurales, se pasó a un modelo basado en una diversidad de opciones que procuraba atender, a través de formatos pedagógicos alternativos y de modelos compensatorios, la heterogeneidad cada vez más evidente en las situaciones de la infancia”.* (Kaztman, K. y Retamoso, A.; 2007:146) Así pues, las políticas educativas compensatorias se focalizaron hacia los sectores más vulnerables a través de las escuelas de contexto sociocultural crítico (CSCC) y las escuelas de tiempo completo (ETC).

Las primeras *“se insertaron en los entornos más pobres, a diferencia de las de tiempo completo, son de turno simple, no presentan una propuesta pedagógica específica y se apoyan más bien en medidas compensatorias básicas que buscan atraer a los docentes más experimentados, otorgándoles un premio salarial”.* (Kaztman, K. y Retamoso, A.; 2007:146)

A fines del año 2005 la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) junto al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) implementaron un nuevo programa denominado Maestros Comunitarios, el cual *“se orienta a las escuelas de tiempo simple y contexto crítico, y consiste en un cuerpo de maestros que trabajan en forma personalizada, fuera del horario escolar, con el fin de brindar apoyo pedagógico a niños de bajo rendimiento educativo y mejorar interrelación entre sus familias, la escuela y la comunidad. La intervención se realiza con visitas a los hogares y a través de un trabajo conjunto con las familias en sus viviendas y en las escuelas (...)”.* (CEP/MIDES; 2006:s/n)

Las ETC *“comenzaron a funcionar a inicios de la década de 1990, con la transformación de escuelas comunes existentes en los contextos geográficos*

más pobres. En sus primeras etapas, su aporte principal consistió únicamente en la extensión del horario escolar. Recién en 1995 comenzó a instaurarse en ellas un proyecto pedagógico e institucional específico (...) implementó la construcción de nuevas aulas y asignó compensaciones salariales a sus maestros (...)". (Kaztman, K. y Retamoso, A.; 2007:146)

2.2.2) La extraedad

Por otro lado, se presentan expresiones preocupantes referidas a situaciones de extraedad, entendiéndose por ésta a *"(...) la población entre 8 y 14 años cuyos logros educativos son inferiores, a los que, de acuerdo a su edad, podrían haber alcanzado si no hubiera repetido cursos o abandonado la escuela (...) por ejemplo, un niño (...) habiendo cumplido sus ocho años de edad todavía no ha completado el primer año de primaria (...)*". (Kaztman, R.; 2001:96)

El informe sobre el Panorama de la Educación en el Uruguay (2005), señala que la extraedad constituye, al igual que la repetición, una de las principales características de nuestro sistema de educación primaria, ya que este fenómeno está relacionado con la deserción temprana en el ciclo básico, específicamente en la transición de primaria a enseñanza media y durante el propio ciclo medio.

La extraedad constituye una desventaja adicional que refuerza las desigualdades con las que los niños y las niñas ingresan al sistema educativo, despojando a la educación uruguaya de otra de las funciones que tradicionalmente se le ha atribuido, un eficiente canal de movilidad social ascendente.

El abandono escolar y la temprana repetición a nivel de educación primaria generan extraedad. *"(...) Estas tempranas experiencias de fracaso escolar repercuten sobre la expectativas educativas del alumno y su familia, y*

constituyen un fuerte incentivo para el abandono prematuro en etapas posteriores del ciclo educativo". (Filgueira, F.; 2005:82)

En los sectores pobres, la deserción del sistema escolar de los varones se vincula a su ingreso temprano y precario al mercado laboral, mientras que el abandono por parte de las mujeres obedece fundamentalmente a su dedicación a las tareas del hogar y el cuidado familiar, también a su ingreso transitorio al mercado de trabajo, y a la convivencia en pareja y/o a la maternidad temprana. (PNUD; 1999)

Según los datos presentados por UNICEF (2012) al egresar de primaria, 1 de cada 3 niños (31,3%) presenta al menos un año de extraedad debido a la repetición, y 1 de cada 10 egresa con dos o más años de repetición. Esta situación es aún más preocupante cuando se realiza la apertura del indicador por niveles de contexto sociocultural de las escuelas. En aquellas de características más vulnerables (quintil 1) las experiencias de repetición alcanzan prácticamente a la mitad de los alumnos.

Por último, es importante indicar que la extraedad no sólo aparece como causa y efecto asociados a otras variables educativas (repetición, abandono intermitente, entre otras), sino que también la explican las condiciones de vida económica, social y cultural en la que crecen los niños y las niñas de sectores pobres.

2.2.3) El abandono intermitente

Las situaciones de abandono intermitente son materia de seguimiento por parte del organismo educativo rector en Uruguay y es definido como *"el porcentaje de alumnos que asistió hasta 70 días en el año e indica el riesgo de abandono"*. (ANEP; 2011:s/n) De acuerdo a la ANEP la situación de riesgo de abandono escolar se ubica en 1,2%.

Aunque el porcentaje sea menor, se continúa confirmando que persisten situaciones de abandono escolar temprano en niños y niñas, comprometiendo

de esta forma el desarrollo del proceso educativo. Es decir, sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requeridos; con fuerte asociación a futuras inserciones precarias en el mercado de trabajo y con debilidades en su formación ciudadana.

2.2.4) El riesgo de deserción

La repetición y el retraso escolar - fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar - unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, perjudican el potencial de los niños y las niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan en el transcurso del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar de los sectores más pobres.

El abandono escolar durante la primaria, al término de la misma y en la secundaria se produce con mayor frecuencia en los hogares de menores ingresos, afectando tempranamente la construcción de una plena ciudadanía. La misma se puede ver afectada en su construcción, en tanto si no se logra una mayor y mejor efectivización del ejercicio efectivo de los derechos, específicamente del derecho a la participación de niños y niñas como sujetos activos en los diferentes ámbitos de la esfera social como pueden ser la familia, la comunidad y las instituciones. (Giorgi, V.; 2009) Es decir, la construcción de ciudadanía se debilita cuando los procesos de la vida cotidiana que se expresan en tanto en los espacios familiares como en los entornos más amplios de socialización, ven menoscabada la conformación de valores, creencias y prácticas socio culturales que construyen subjetividades que aportan a la constitución de ciudadanas y ciudadanos más activos.

Nucci (2003) plantea que la familia ocupa un lugar fundamental en los procesos en que los hijos aprenden a participar en los diversos ámbitos de la vida social, por ello es posible pensar que las experiencias de la vida en familia pueden potenciar la formación en valores que aporten al logro de esas capacidades, al

mismo tiempo que aportan a la construcción de una nueva socialidad. Es decir, que las personas aprenden a vivir, a sentir y a relacionarse con los demás.

Cuando las familias presentan trayectorias de vida de desvinculaciones y pérdidas de lugares socialmente valiosos como pueden ser el trabajo, la escuela y otros espacios de participación; no sólo se vuelve frágil su vinculación con el trabajo (trabajos informales que no cuentan con protección social, entre otros), sino también se fragilizan sus lazos sociales, se restringe el acceso a la participación, a un empleo formal, a prestaciones sociales, y a las relaciones valiosas y valoradas con los demás miembros de la sociedad. La vulneración sostenida de derechos, se traduce en el ejercicio de una 'ciudadanía de baja intensidad'³. Las condiciones de pobreza sostenida, instalan condiciones de carencia de ciudadanía, de derechos y de su ejercicio efectivo.

En términos de García Canclini *"ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades . (García, C.; 1995:19)* La ciudadanía requiere de un proceso de preparación como cualquier práctica con miras a su ejercicio efectivo. Se desprende de aquí la argumentación acerca de la necesidad de generar espacios y prácticas que favorezcan el aprendizaje ciudadano y la participación desde la infancia.

La constitución de ciudadanos y ciudadanas, en tanto colectivos sociales que comparten derechos, valores y creencias, se adquiere mediante la participación en centros educativos, en sindicatos, en distintos espacios que exigen de la asociación con otros.

La escuela ocupa un lugar preponderante en los procesos de construcción de la ciudadanía, en la conformación de valores (solidaridad, cooperación, igualdad) y su relación con las prácticas sociales. En términos de Giorgi (2009),

³ Término utilizado por Guillermo O' Donell.

los individuos aprenden a relacionarse con los demás no sólo en el intercambio de opiniones, la escucha, en el trabajo en equipo y decisiones colectivas acorde a sus edades, sino también en el desarrollo de sentimientos de pertenencia a sus comunidades, compromiso y responsabilidades en los temas colectivos.

Así pues, para que niños y niñas puedan participar plena y responsablemente en la sociedad, deben adquirir y desarrollar estas capacidades que le son transmitidas desde los diferentes espacios sociales. Es decir, aprender a ser escuchado, a ser respetado, a sentirse valorados como personas, a expresar sus opiniones en todos aquellos espacios que forman parte de la vida cotidiana y especialmente donde existen prácticas y comportamientos que atenten contra sus derechos, de manera de ir cuestionando y transformando las relaciones en su propio escenario.

Mariana Acevedo plantea que la escuela no puede pensarse sólo rica en contenidos curriculares, completa de conocimientos, sino que es imprescindible recordar que se aprende a ser con el otro. (Acevedo, M.; 2003)

“Facilitar la participación de los niños en acciones solidarias que llevan adelante organizaciones de su comunidad. Motivar espacios en las destrezas necesarias para emprender estas acciones. Fomentar, motivar, movilizar y formar a niños y adolescentes para emprender acciones solidarias en sus comunidades. Facilitar la relación de la escuela con las organizaciones comunitarias. Al participar de estas iniciativas, los niños y adolescentes se comprometen. Fomentar este protagonismo social, de por sí facilitará la apropiación de un conciencia ciudadana ética y solidaria”. (Acevedo, M.; 2003:164-165)

A su vez, Acevedo también menciona que cuando se habla de las posibilidades de la escuela en el aprendizaje ciudadano, hay que reconocer a la misma como espacio privilegiado, en el sentido de formadora, generadora y transmisora de valores.

El riesgo de deserción escolar, compromete seriamente las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de estas prácticas sociales en el marco de la institución escolar.

2.3) La perspectiva de Derechos Humanos y ciudadanía.

En este punto se pretende desarrollar algunos aportes de la perspectiva de Derechos Humanos y ciudadanía, porque se entiende que este marco contribuye a comprender la educación pública como el agente fundamental en el proceso de construcción de ciudadanía, vinculada a los derechos y la participación, de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos y en particular, en los sectores pobres de Montevideo.

El Ministerio de Educación y Cultura plantea dentro de los objetivos de la educación la formación de ciudadanía, es decir la formación de personas que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática.

Desde el enfoque de derechos humanos *"se puede afirmar que los Estados deben adoptar todas las medidas posibles -legales, administrativas o de otro tipo- para garantizar el ejercicio pleno de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todos sus ciudadanos"*. (UNICEF; 2012:32)

A su vez, con relación a los derechos económicos, sociales y culturales de los niños, las niñas y los adolescentes, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) sostiene en su artículo 27 que *"los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social"*. (UNICEF; 2012:33) Así pues, los padres y otras personas titulares de los niños y las niñas tienen la responsabilidad de brindarles, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para su desarrollo.

Según Di Candia (s/d), la Convención considera el primer tratado amplio de Derechos Humanos dedicado a los niños, niñas y adolescentes, donde los

Estados asumen el compromiso de respetar y proteger el conjunto de derechos sociales, civiles, políticos, económicos y culturales que les fueron reconocidos.

En otras palabras, la CDN representa la reafirmación y consolidación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. *“Se combinan, en un solo cuerpo legal, derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y adolescente”*. (Di Candia, A.; s/d: 9) La familia, la sociedad y el Estado deben asegurar el cumplimiento de esos derechos.

De esta forma, la CDN marca un hito indiscutible respecto a la condición de la infancia y adolescencia, donde se concreta el pasaje del menor como objeto de compasión-represión, al niño-niña y adolescente como sujeto pleno de derechos. Es decir, el niño sujeto de derechos, protagonista, activo y capaz de aportar en su comunidad, de enriquecerla y transformarla.

Por otra parte, según Giorgi la educación en derechos humanos empieza con las experiencias de los niños y niñas, es decir, que *“las experiencias participativas no se agotan en ellas mismas sino que constituyen aprendizajes para los niños, pero también para los adultos que asumen roles de promotores o facilitadores, y para la comunidad en general en tanto descubre las potencialidades de los niños cuando se les da un lugar como personas”*. (Giorgi, V.; 2009: s/n)

Por ello la importancia de la transmisión de los valores y modelos que sostiene y dan sentido a los procesos participativos.

Los niños y niñas que ven participar e involucrarse a los adultos en los diferentes espacios cotidianos incorporan con más facilidad las habilidades y actitudes que la participación requiere.

Cabe señalar que este aspecto del tema se desarrolla con más detenimiento en el punto 3.1 del Capítulo 3: *Educación y Ciudadanía en niños y niñas en condiciones de pobreza*.

3) EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIONES DE POBREZA

3.1) *El marco sobre los derechos de la infancia*

La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, reconociendo los derechos de la infancia y la adolescencia, y para los gobiernos que la ratifican introduce la obligación de actuar para que estos derechos sean respetados. Fue ratificada por Uruguay en 1990, lo que implica que el país se comprometió a adoptar las medidas necesarias para asegurar que las normas dispuestas por la Convención se cumplan.

La Convención establece específicamente el derecho de niños y niñas a beneficiarse de la seguridad social, el derecho a un nivel de vida adecuado, a la salud, igualdad ante la ley, la recreación, el derecho a la educación. Justamente este último es reconocido por el artículo 28, y en el primer punto del mismo, se establecen las responsabilidades del Estado para que todos los niños y las niñas ejerzan este derecho *‘en condiciones de igualdad de oportunidad’* haciendo énfasis en las obligaciones estrictamente vinculadas con aspectos educativos.

Con la aprobación de la Convención, tiene lugar un cambio de paradigma donde el niño y la niña deja de ser considerado objeto de protección y de control para convertirse en sujeto de derecho en sentido pleno, y no solamente como persona incapaz representada por los adultos a los que pertenece la competencia y el deber de cuidarlos. Este es el momento culminante de un proceso de evolución de concepciones en torno a la infancia y adolescencia. Se dan estos avances en un marco jurídico cultural donde se logra la superación del llamado paradigma de la situación irregular -en el cual niños, niñas y adolescentes eran considerados objeto de tutela- y emerge y se cristaliza un nuevo paradigma de la protección integral que reconoce a la niñez y a la adolescencia como sujeto portadores de derechos, deberes y garantías.

A partir de entonces se concibe al niño y niña como sujeto de derechos por parte de su familia, la sociedad y el Estado. Tienen derecho a ser oídos, a que se tenga en cuenta su opinión y a tener respuestas cuando se tomen decisiones inherentes a ellos y ellas.

“Ser niño no es ser ‘menos adulto’, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta, ya que la infancia y la adolescencia son formas de ser personas y tiene igual valor que cualquier otra etapa de la vida (...) La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica”. (Cillero, M; s/d: 35)

Cabe señalar que los niños y las niñas no son sólo nuestro futuro, son el presente, la Convención consagra sus derechos. Es decir, que el no acceso a un nivel básico de cuidados y servicios de índole física, como puede ser alimentación, vivienda, atención sanitaria, protección, educación, y un entorno adecuado, supone que sus derechos serían vulnerados y el desarrollo del niño y la niña se vería comprometido.

“Así, la CDN inspira una doctrina que considera al niño un pleno sujeto de derecho, dejando atrás la imagen del niño objeto de representación, protección y control de los padres y del Estado”. (Cillero, M; s/d:35) En este marco de la Convención, en el cual nuestro país se comprometió a actuar a fin de que los derechos sean respetados, adquiere especial importancia el monitoreo de la situación de los niños y las niñas, así como de las políticas y recursos destinados a la consecución de un mayor bienestar infantil.

3.2) Educación y ciudadanía

Como introducción a este punto, es importante destacar que la familia es el primer agente socializador del niño y la niña, es decir, que la familia trasmite modos de sentir, pensar, valorar, actuar, entender. En su interior existen y se transmiten normas, valores y sistemas de representación social, y se construyen diferentes modos de interacción. Por tanto, *“las familias socializan a los niños*

mediante el ejemplo y la acción, o dicho en términos más técnicos, mediante modelos de rol (...) la familia incide en forma determinante, ya que los adultos definen un amplio rango de comportamientos y normas adecuadas para que los niños procedan a internalizar. Así mismo, mediante el ejemplo que surge de la conducta cotidiana de los adultos, los niños aprenden a percibir ciertos comportamientos y normas como adecuados o inadecuados". (Kaztman, R.; Filgueira, F; 2001:37) La vida en familia puede promover la formación y el fortalecimiento de valores y capacidades, lo que lleva a un ejercicio activo de la ciudadanía, impulsando una mayor cooperación con el otro, a acciones colectivas y solidarias, aunque también se pueden dar origen a prácticas individualistas. En el proceso de construcción de la misma, las familias transmiten ciertos hábitos, creencias costumbres, normas. Los valores son transmitidos no sólo a través de lo que se dice o no, sino también de lo que se hace o deja de hacer.

La familia cumple un rol fundamental en los primeros años de vida, pero con el paso del tiempo también se van incorporando nuevos espacios de socialización que influyen en el desarrollo, por ejemplo: los medios masivos de comunicación, el grupo de pares y las instituciones educativas. En esta parte del trabajo el interés está puesto no sólo en analizar las instituciones educativas y su relación con la construcción de ciudadanía, sino también de comprender estos conceptos en condiciones de pobreza, segregación residencial y segmentación educativa.

En lo que refiere a la relación educación y ciudadanía, se puede comenzar por definir que esta última se entiende *"en tanto conjunto de derechos y responsabilidades de las personas en el marco de una comunidad determinada (...)"*. (Aquín, N.; 2003:15)

Según el Ministerio de Educación y Cultura uno de los principales objetivos que tiene la educación es la formación de ciudadanos y ciudadanas que contribuya a la paz, al respeto a los derechos humanos y al medio ambiente. Para alcanzarlo se debe promover el diálogo, la comprensión y la relación democrática entre los diferentes actores. El fomentar una actitud laica como

principio ético significa el respeto por la libertad de pensamiento, la cual contribuye a la formación de una sociedad democrática. (MEC; 2005)

A su vez, la autora Acevedo plantea que *"educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, (...) el cual (...) contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático"*. (Acevedo, M. P.; 2003:161) La autora menciona también que *"la educación ciudadana consiste en formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía"*. (Acevedo, M. P.; 2003:162) Con respecto a esta última frase que señala la autora, cabe indicar que esta idea se contrapone con la concepción de niñez de la Convención en tanto sujetos de derechos y la cual se enmarca el documento. Siendo la perspectiva de la CDN una de las que guía la reflexión que se pretende desarrollar en este trabajo monográfico, es de interés presentar estas perspectivas teóricas, que en una lectura inicial parecen alinearse en la misma concepción de niñez y derechos. Pero que un análisis más detenido, permite evidenciar contradicciones conceptuales que obviamente desembocarían en formas muy distintas de entender y de actuar en ámbitos de educación y ciudadanía.

La escuela es un espacio de socialización, de integración, donde niños y niñas desarrollan aptitudes físicas, morales y mentales. En ella 'aprenden' a interactuar con otras personas que no forman parte de su entorno más cercano, de su ámbito familiar, incorporan además del contenido de las clases (materias curriculares), elementos culturales como valores y pautas de conducta que rigen a la sociedad en general. Entonces, se puede decir que la educación *"apunta a los objetivos básicos del aprendizaje: desarrollar el pleno potencial del niño y del adolescente, prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre e inculcarle los valores de respeto por su identidad, por los demás y por el medio ambiente"*. (Oliver Ricart, Q.; 2004:48)

Por otro lado, cabe mencionar también que así como la educación es un derecho de todos los niños y las niñas, es base fundamental tanto para el desarrollo de sus potencialidades como para su bienestar. Éste debe ser

ejercido *‘en condiciones de igualdad y oportunidad’*. (Art. 28 CDN) Cuando los niños y las niñas experimentan algunas situaciones de riesgo prolongado, se acrecientan las posibilidades que dejen de asistir a la escuela o a un abandono intermitente.

Las personas y las familias expuestas a situaciones de vulnerabilidad e inestabilidad social en contextos de pobreza, segregación residencial y segmentación educativa, desarrollan comportamientos, valores, códigos muy diferentes respecto de aquellos que son dominantes en la sociedad. Ellas encuentran grandes dificultades para la generación de ingresos (son muy bajos, en algunos casos inexistentes y cuando los logran les requiere mucho tiempo, en pésimas condiciones de desempeño) y para desarrollar estrategias de sobrevivencia que sobrepasen la resolución de las urgencia cotidianas.

“Los hogares que enfrentan una situación más desfavorables tienden a realizar actividades laborales en condiciones de alta informalidad para lograr un sustento mínimo (...)”. (Arim, R.; 2008:89) Existe un proceso de degradación del trabajo estable y protegido de estas familias, de la llamada ‘sociedad salarial’, lo que lleva a la desestabilización de los estables, en la instalación de la precariedad, y en el surgimiento de lo que Castel (1997) denomina como supernumerarios.

El autor realiza un agudo análisis del proceso de resquebrajamiento de la trayectoria de la condición salarial; señalando como uno de los elementos centrales el déficit de los lugares ocupables en la estructura social, de los espacios que tienen un cierto reconocimiento social o público y que se relacionan con la utilidad social de los individuos. (Castel, R.; 1997)

En las familias de sectores pobres hay un debilitamiento o inexistencia de los vínculos con el mercado laboral, debido a que la sociedad se vio afectada por las transformaciones de la problemática del empleo, siendo el desempleo una de las manifestaciones más visible de ésta transformación profunda. Otra es la precarización del trabajo, donde el contrato de trabajo por tiempo indeterminado está perdiendo su hegemonía. Dentro de las formas particulares de empleo se incluyen situaciones diversas como contratos de trabajo por

tiempo determinado, trabajo provisional, trabajo de jornada parcial y distintos 'empleos ayudados'. (Castel, R.; 1997)

El autor considera el trabajo como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, y fundamental de la integración social. Señala también que existe una correlación fuerte entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes sociales.

Las familias de sectores pobres conviven en el mercado de trabajo con la desocupación, la inestabilidad, la precariedad, las bajas remuneraciones y nula o intermitente protección social. Presentan grandes dificultades para su inserción laboral como su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad; ello va afectando gravemente un ejercicio pleno de sus derechos, viéndose su ciudadanía reducida.

Es en ese escenario socioeconómico que algunas familias recurren a sus niños y niñas para la obtención de ingresos y como estrategia de sobrevivencia; esto lleva al abandono intermitente de las actividades escolares. El fenómeno del trabajo infantil es significativo en nuestras ciudades, a veces oculto, otras no reconocido como tal. Muchas veces realizan actividades indignas, que suponen distintos tipos de riesgos y en definitiva, la vulneración evidente de sus derechos.

Estos niños y niñas no cuentan con las condiciones mínimas necesarias para su desarrollo integral. Asisten de forma intermitente o irregular, y con problemas de rendimiento; también se limitan las posibilidades de jugar y encontrarse con sus pares, debido principalmente al trabajo infantil que *"constituye una limitación al cumplimiento de los derechos de los niños, y es también una amenaza de desarrollo de los adolescentes en la medida en que puede implicar obstáculos para la adecuada participación en el sistema educativo"*. (De armas, G.; 2005:54) Cabe indicar entonces que lo anteriormente expuesto está incidiendo en la participación de los niños y las niñas en el ámbito escolar y en sus resultados educativos, ya que transitan con

niveles de extraedad, repetición y abandono intermitente, y por tanto en la construcción de su ciudadanía.

La situación de estos niños y niñas está muy alejada aun de la nueva concepción de la infancia que promulga la Convención, ratificada por el Estado uruguayo.

En este sentido se puede decir que se va generando en estos niños, niñas y sus familias un aislamiento de los lugares valiosos y simbólicamente valorados por la sociedad; el lugar donde se vive, donde se estudia, se trabaja, se participa va condicionando su propio desarrollo, y la formación de su ser ciudadano. Es decir, que van quedando excluidos por la desvinculación o no integración en el mercado de trabajo de los adultos, por la inexistencia o fragilidad en los soportes relacionales, por la no participación en los diferentes espacios de la sociedad, así como también por las dificultades en el ejercicio de sus derechos.

Las familias socialmente excluidas se vuelven ‘desnecesarias’ en lo económico y ‘amenazadoras’ en lo social. No existe un reconocimiento del otro como persona y de los derechos que le son propios. De este modo la exclusión agudiza las desigualdades, amenaza a la existencia de espacios de iguales, de semejantes.

Por lo tanto para poder comprender estos procesos, es necesario explorar la naturaleza de ciertos fenómenos que tienen consecuencias sobre el nivel de integración de estos niños, niñas y sus familias en la sociedad. La exclusión social como contracara de la inclusión social, emerge como una de las manifestaciones de la cuestión social, en tanto “(...) *un conjunto de problemas sociales, políticos, y económicos que se generaron con el surgimiento de la clase obrera dentro de la sociedad capitalista, no es una problemática nueva*”. (Pastorini, A.; 2001:91)

El término exclusión social comienza a ser utilizado en la década de los 70 en Francia, a medida de que se iban produciendo consecutivas crisis sociales y políticas. Inicialmente se usó para designar a todos los grupos que quedaban

por fuera del sistema de seguridad social y eran considerados como ‘problemas sociales’: impedidos, drogadictos, suicidas, hogares desintegrados, etc. Posteriormente fue asociado a las situaciones de amplios sectores de población afectados por el desempleo prolongado, la dificultad de ingresar al mercado de trabajo, el aumento de personas que estaban aisladas de las relaciones y dinámicas sociales. (Baraibar, X.; 1999)

La exclusión social emerge como expresión del derrumbamiento de la sociedad estructurada durante la denominada ‘edad de oro’, identificada con la situación de pleno empleo y Estados de Bienestar garante de derechos, protecciones y obligaciones.

En América Latina son aun más agudas, ya que los problemas de exclusión social producto de los cambios en el mundo del trabajo y crisis de los Estado, se plantean en sociedades que no lograron desarrollar plenamente mecanismos de bienestar y protección, no resolvieron las situaciones de pobreza y desigualdad y no alcanzaron niveles de integración social importantes. (Baraibar, X.; 1999)

En este escenario la educación pública uruguaya, pilar de integración social también sufrió cambios. Se fueron transformando las escuelas primarias que reunían en sus aulas a escolares de distintos sectores sociales, donde alumnos de estratos bajos tenían la posibilidad de interactuar cara a cara con sus pares provenientes de hogares de estratos medios y altos.

Se fueron debilitando y en algunos territorios periféricos, fueron desapareciendo los intercambios de experiencias como integrantes de una sociedad, el compartir problemas y destinos con otros, van modificando los sentimientos de pertenencia en la comunidad, sus vínculos de solidaridad y afecto, que se generan y fortalecen a partir de esos encuentros cotidianos.

Estos cambios no correspondieron sólo a la privatización de la enseñanza sino también a que las escuelas primarias públicas reclutan alumnos de su entorno barrial, siendo la composición social de los barrios pobres altamente

homogénea, debido al proceso de segregación residencial del territorio, pasando a ser un rasgo de la morfología social de la ciudad.

Se transforma la composición social de las escuelas públicas, por lo que, la interacción de los niños y las niñas de sectores pobres pierde diversidad, pluralidad e integralidad, ante una interacción que iguala desde la vulnerabilidad y la exclusión social. Esto conlleva a una limitación en las posibilidades de integración social y en su construcción de ciudadanía.

En este sentido Kaztman (2003) señala que la segmentación educativa debilita la formación de redes de reciprocidad y solidaridad entre los que tienen más y los que tienen menos, y la posibilidad de encuentros entre ambos.

Es importante destacar la relevancia que tiene la asistencia a la escuela, ya que es en este ámbito donde se promueve las características de personalidad, actitudes y futuras formas de relacionarse con uno mismo y sus pares, además de los contenidos de las materias que se imparten. La escuela es un espacio de socialización, de integración y de participación.

En sectores de población con precaria inserción laboral, con vínculos sociales débiles y con prolongados procesos de fragmentación y exclusión social, la interacción con otros y la integración a otros espacios sociales también se encuentran debilitadas. En este escenario la escuela pasa a ser exclusivamente la institución a través de la cual los niños y las niñas no solamente se relacionan con otras personas, sino que también con su medio en general; es allí donde se debe continuar el proceso de socialización de los niños y las niñas.

Ese relacionamiento es determinante en el desarrollo de todo ser humano, porque es precisamente cuando el niño y la niña, está más motivado para el aprendizaje. Cuanto más rico sea el proceso, mayor y mejor será su 'experiencia de vida', lo que le permitirá afrontar los desafíos que se le presentan día tras día. También niños y niñas tiene ciertos deberes y obligaciones en la escuela, es decir, que se espera que asista a clase, que centre su atención en sus estudios y que participe en las actividades escolares.

La educación no refiere sólo a contenidos curriculares ni meras informaciones sino que también a todas aquellas experiencias, modelos y valores que niños y niñas incorporan como aprendizajes. *“(...) educar en derechos no es educar para participar sino educar a través de la propia participación, no es necesariamente una educación curricular sino una promoción de aprendizajes que debe articular distintas estrategias y transversalizar diversos espacios cotidianos”.* (Giorgi, V.; 2009:s/n)

La escasa participación de los niños y las niñas que asisten a la escuela de forma intermitente, y aún en una escuela cuyo territorio es homogéneamente pobre, también está afectando la posibilidad de participar, de ser parte. Se va perdiendo un tiempo educativo con otros y con una institución que apunta no sólo a incorporar las materias curriculares sino también a construir y aprender con el otro. Hay una ruptura del lazo social, donde los vínculos de integración de los individuos y los de las familias se tornan frágiles e inestables; hay una pérdida de pertenencia de las personas, de encontrarse fuera de los diferentes espacios donde se dan los intercambios sociales. El autor elabora este concepto y lo denomina desafiliación, con la finalidad de mostrar trayectorias, procesos que se desenganchan y caen. (Castel, R.; 2003; 2004)

La participación es un derecho que se logra a través de un proceso de construcción y lucha no sólo individual sino también colectiva fundamentado con respeto y solidaridad. Participar implica *“aprender a expresar las diferencias con respeto, a escuchar a los otros, a ser responsables en sus afirmaciones y propuestas, a saber representar y ser representado. Implica habilidades, herramientas, normas, valores, aprendizajes”.* (Giorgi, V.; 2009)

En este marco los espacios participativos deben reconocer y respetar al niño y niña como portadores de experiencias, cultura, valores, así como también a ser escuchados y poder expresar sus opiniones.

Justamente *“en la edad escolar, el riesgo mayor es la deserción del sistema antes de haber alcanzado los niveles de calificación que en cada momento histórico se requieren para realizar actividades que habiliten al bienestar”.*

(Kaztman, R. y Filgueira, F.; 2001: 73) Según este autor la deserción escolar permite anticipar el riesgo de logros educativos insuficientes para una participación plena en la sociedad actual.

“La educación debe ser favorable a los niños y deben inspirar y motivar a cada uno de ellos. Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir a los niños que se desarrollen según la evolución de sus capacidades”. (Landsdown, G.; 2005: 23) Es en las escuelas en donde los niños y las niñas adquieren conocimientos fundamentales y aprenden a conocer la dinámica del medio en general, es decir, donde son socializados, y donde se les hace saber lo que la sociedad espera de ellos en tanto ciudadanos. (UNICEF; 2003).

3.3) Segmentación educativa y pobreza

Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas en la sociedad uruguaya y los profundos procesos de transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que han ido conformando un panorama social donde los niños y las niñas, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de pobreza, continúan padeciendo la vulneración sus derechos, particularmente los económicos y sociales.

“(...) Uno de los rasgos particulares de Uruguay en cuanto a la pobreza es su concentración en los hogares con niños/as y adolescentes (...)”. (Arroyo, A.; 2012:27) Es producto del fenómeno de la **infantilización de la pobreza** denunciado hace 25 años por Juan Pablo Terra.

Carmen Terra plantea una aproximación crítica al fenómeno de la infantilización de la pobreza, lo que permite comprenderlo y entenderlo desde los procesos de empobrecimiento y marginación. *“La pobreza infantil, en una primera aproximación, habla y nos remite a la pobreza del mundo adulto. Nos habla de la no accesibilidad al y la no participación en, respecto del conjunto heterogéneo de recursos históricamente disponibles en una sociedad concreta. Se trata del conjunto que puede satisfacer y realizar las necesidades así como*

efectivizar derechos adscriptos a la condición de ciudadanas y ciudadanos, de seres humanos. Refiere a las relaciones sociales de apropiación, uso y goce de recursos materiales y simbólicos. O sea, todo aquello que en una sociedad en un momento o período histórico realiza posibilidades de crecer, desarrollarse, participar y ser plenamente humanos y miembros de una sociedad". (Terra, C.; 2010:156)

Si bien los niños y las niñas son 'seres dependientes' a los que se deben garantizar las condiciones mínimas necesarias para su desarrollo integral (físico, psíquico, afectivo y cognitivo), corresponde su reconocimiento como sujetos de derechos, es decir, personas con derecho a respeto, protección, cuidado, desarrollo de su identidad y autonomía, que hacen al proceso de construcción de su ciudadanía. Siguiendo la línea de la autora (2010), la posibilidad de vivir, desarrollarse y realizarse depende de los cuidados, de la protección, de los soportes y recursos que le sean brindados por la sociedad y no de que se los provean a sí mismos.

"La infantilización es una manifestación, especialmente cruda, de las distancias y desamparos creados por nuestra modalidad de vida en sociedad, de las condiciones a que están sometidas las familias de los sectores a que pertenecen estos niños y niñas, pero también del tipo de pobreza de una sociedad". (Terra, C.; 2010:156) Se puede decir por un lado, que la infantilización de la pobreza no es un fenómeno individual ni familiar, sino un proceso de la sociedad toda, donde su manifestación se hace más evidente en las condiciones de vida de los sectores más afectados por la pobreza. Y por otro, la pobreza va cambiando según el contexto socio-histórico de cada sociedad de acuerdo a su situación económica, política y cultural. Es un fenómeno pluricausal que surge en el modelo de desarrollo y en el sistema económico que prima en nuestra sociedad. El concepto es relativo porque depende de niveles económicos, del desarrollo tecnológico y de las características culturales que permitan saber lo que es digno y justo en un país.

"Pobreza, al interior de un país, es un fenómeno producido en la vida en sociedad que refleja la desigualdad en las condiciones para vivir y

desarrollarse. En la pobreza lo que está en juego es el poder de acceso a los recursos y satisfactores necesarios y efectivos de que una sociedad dispone en un momento histórico determinado". (Terra, C.; 1995:86) Se puede señalar entonces que la pobreza se expresa de diferentes maneras en cada sociedad de acuerdo a los grados de poder de acceso. Por eso las *"situaciones concretas de pobreza son relativas a cada sociedad y a las relaciones entre sociedades"*. (Terra, C.; 1995:86) La pobreza es un problema de la sociedad en general y no sólo de aquellos que la padecen.

Por lo tanto, hablar de la categoría pobreza dice también de los procesos de exclusión, explicados y comprendidos, siempre en relación a los procesos de inclusión. Las condiciones de pobreza de estos niños, niñas y sus familias llevan a un debilitamiento de los lazos existentes con los demás integrantes de la sociedad, a que tengan dificultades en la inserción laboral, o al aislamiento social de estos sectores pobres. Lo cual limita el acceso a las garantías básicas de protección a la vida, a la igualdad, a la participación como 'formar parte de' y a la toma de decisiones en asuntos que atañen a la sociedad, así como también en las garantías de acceso universal a bienes y servicios sociales básicos como la salud, la vivienda y la educación; en definitiva en el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales en tanto ciudadanos.

Los procesos de exclusión ponen en juego la idea de ciudadanía. (Baraibar, X.; 2005) La vida sin trabajo, o con trabajo precario, poco calificado y no reconocido, representa para la persona la condena a la inutilidad y la inexistencia social. La ciudadanía no se construye sobre esta idea de inutilidad social.

En esta línea Castel (1997) menciona que la inutilidad social descalifica en el plano cívico o político. Por el contrario, la utilidad social por medio del trabajo y del salario que reconoce y remunera esa actividad laboral, generan derechos, obligaciones, responsabilidades y reconocimiento.

El trabajo no es el único eje que hace posible la integración o no de individuos, sino que éste se articula a su vez con el 'eje relacional', el cual refiere a los

soportes relacionales de vecindad, participación en grupos, sindicatos, partidos, asociaciones.

Se identifican por tanto, dos grandes esferas de integración en la población: la que surge de los vínculos en la actividad productiva, y la que deviene en los sistemas de integración social, política y cultural. (Carpio, J. y Novacovsky, I.; 1999).

Cuando estas esferas se debilitan, se suceden procesos y situaciones de fragmentación entre diferentes grupos y sectores sociales.

En estos niños, niñas y sus familias se debilita la participación en los diferentes espacios de su vida, en la posibilidad de que permanezcan los lazos que sustenta la integración social, viéndose restringida las posibilidades de un desarrollo pleno de la ciudadanía.

A su vez, en los últimos años, el fenómeno de la infantilización de la pobreza ha venido, acompañado por la concentración geográfica de las familias en condiciones de pobreza en determinadas áreas de la ciudad. Es decir que en las ciudades del país se ha ido produciendo una diferenciación de la ubicación espacial de los distintos sectores sociales. La fragmentación social también se expresa en los territorios, en los que se asientan familias con rasgos socioeconómicos similares. Específicamente la ciudad de Montevideo *“ha vivido un proceso de homogeneización socioeconómica interna de sus barrios y muestra una distancia cada vez mayor entre ellos”*. (De Armas, G.; 2007:64)

Los resultados de estudios realizados por Kaztman (1997) y Filgueira-Kaztman (2001) confirman que el nivel de homogeneidad en la composición social de los barrios pobres incide en los rendimientos educativos. En palabras de estos autores los niños y las niñas que provienen de familias de escasos recursos muestran mejores resultados curriculares cuando residen en vecindarios de composición social heterogénea, que cuando lo hacen en barrios donde la gran mayoría de los hogares cuentan con escasos recursos.

Los nuevos barrios pobres urbanos tendieron a quebrantar, antes que a fomentar, las potenciales virtudes de la socialización vecinal. *“La inestabilidad de los patrones de la vida comunitaria, la escasez y baja calidad de instituciones locales, y la carencia de adultos que pudieran funcionar como modelos de rol y ejercer de manera eficiente controles sociales informales sobre el comportamiento de los niños, contribuyeron a reducir la fuerza socializadora del vecindario o, al menos, a desviarla del paradigma convencional que define a la educación como principal para la movilidad social y la realización personal”.* (Kaztman, R. y Retamoso, A.; 2007:150)

La **segregación residencial** define el *“(...) proceso por el cual la población de las ciudades se van localizando en espacios de composición social homogénea (...) como antecedentes de estos procesos están el grado de urbanización y la urbanización de la pobreza, el grado de concentración del ingreso, las características de la estructura de distancias sociales propias de cada sociedad y la homogeneidad o heterogeneidad de la composición étnica, religiosa o por origen nacional de la población de las ciudades”.* (Kaztman, R.; 2001:178)

A su vez con estos procesos de segregación residencial se va consolidando esa ‘periferia precaria’, homogénea, y ‘desestabilización’ de los trabajos de los integrantes de estas familias. Esto está indicando las condiciones de vida económica y social en la que crecen los niños y las niñas de sectores pobres, donde a su vez y como bien expresa Castel (1997) hay una pérdida de los lugares ocupan en la estructura social, los cuales están asociados a la utilidad social de estas personas y al reconocimiento por parte de la sociedad en general.

Además de las familias y escuelas, los barrios son para los niños, las niñas y sus familias de gran relevancia como ámbito de interacción y relación entre vecinos, estableciendo códigos y normas de sociabilidad entre ellos.

En la vida cotidiana se van construyendo no sólo códigos comunes sino además formando vínculos de solidaridad y afecto, los cuales son incorporados por niños y niñas como su primera experiencia de ser parte de la sociedad.

No se puede dejar de mencionar que uno de los elementos fundamentales para la generación de buenos climas de convivencia es a través del diálogo y la posibilidad de que este se genere a su vez en espacios de confianza, en donde la palabra puede ser escuchada y respetada como tal (Bentancor, G.; 2010).

“El aprendizaje de prácticas solidarias, el reconocimiento de asuntos comunes, pueblan la escena pública revalorizando diversas y renovadas formas de interacción, las cuales se expresan en distintas organizaciones que se fortalecen en la medida en que se produce la comprensión de que las cuestiones políticas y sociales son asuntos de todos”. (Aquín, N.; 2003:24).

Se puede decir entonces que es en esas prácticas democráticas, en el trato con vecinos y la participación en los diferentes espacios de la sociedad, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la reciprocidad, los derechos y las obligaciones se transmiten e internalizan en interacción con el resto de la sociedad; elementos que se encuentran en la base de la identidad ciudadana.

Por el contrario, *“(...) la falta de empleo, la desocupación, la pérdida de trabajo nos hablan de múltiples pobrezas que se instalan en todos los órdenes de la vida humana. En este sentido, se hace referencia no sólo a la pobreza material, sino también a la pobreza de participación, de representación, de conocimiento, produciendo determinadas subjetividades”* (Custo, E.; 2003:101).

Cuando los niños y niñas crecen en condiciones de pobreza que se sostienen en varias generaciones, no sólo se ve afectada la dimensión económica, sino que existe también una ‘pobreza de participación’ de los espacios de la sociedad, la cual se vuelve reducida o en algunos casos inexistentes. O sea que se va debilitando en los niños, las niñas y sus familias esa idea de ciudadanía de pertenencia, participación, así como también derechos, responsabilidades de índole civil, política y social, que regulan y dan sentido a la pertenencia y la convivencia de los mismos en la sociedad.

A su vez, De Armas analiza como el proceso de segregación residencial da cuenta de *“cómo el territorio y la forma en que se distribuye la población pasan*

a ser otro determinante significativo de la distancia entre los sectores sociales y cómo estas tendencias pueden erosionar paulatinamente los procesos de integración social". (De Armas, G.; 2007:64)

Esto lleva a nuevos desafíos por parte del sistema educativo, siendo uno de ellos *"cómo afrontar la creciente homogeneidad social de los barrios y, por ende, de los niños que concurren a las escuelas, en el entendido de que no es lo mismo educar sobre la base de la diversidad social del alumnado que hacerlo en la homogeneidad de condiciones sociales más desfavorables". (De Armas, G.; 2007:65)* En esta misma línea, el autor plantea que la extensión de la periferia de las ciudades se relaciona con que las familias presentan al interior de la misma un alto número de integrantes, a la escasa formación educativa, a la falta de inserción laboral de los miembros adultos y las pocas perspectivas de movilidad social.

Justamente *"estos rasgos en común se transfieren a la composición social de las escuelas ubicadas en esas áreas, y plantean a la educación, a los maestros y a la institución escolar desafíos que en décadas anteriores no eran significativos". (De Armas, G.; 2007:65)*

La educación pública *"jugó un papel central en los mecanismos que condujeron a que la sociedad uruguaya se distinguiera en la región por su alto nivel de integración social. A ese carácter integrador contribuyó la calidad de la enseñanza pública, pero también el hecho que ésta congregaba en las mismas aulas a escolares de distintos orígenes sociales (...)* Ese potencial integrador de la escuela primaria pública fue socavado por la segmentación de la enseñanza. (Kaztman, K. y Retamoso, A.; 2007:136)

Los aportes de dichos autores indican que al menos tres fenómenos fueron reduciendo el papel integrador de la escuela pública primaria: la infantilización de la pobreza, la reducción del gasto público en educación y **segmentación de la enseñanza**.

Con respecto a esta última, se puede decir que la misma se refiere no sólo a la distinción público-privado, sino también a las diferenciaciones a la interna del

mismo sistema público. *“La situación antes descrita motivó a padres de estratos medios y altos a buscar en la educación privada un mayor ajuste entre la enseñanza disponible y los conocimientos que exigían los nuevos tiempos”.* (Kaztman, K. y Retamoso, A.; 2006:27)

En base a los aportes de estos autores, se puede señalar que la combinación de las tendencias a la privatización de la enseñanza y a la diferenciación de las escuelas públicas según su localización espacial contribuyó a elevar la segmentación educativa en la ciudad, perjudicando de ese modo la tradicional función de integración que tienen las escuelas públicas en el Uruguay.

Por otro lado, es importante destacar que la segmentación educativa no es sólo a consecuencia de la privatización de la enseñanza. A medida que aumenta la segregación espacial, se va disminuyendo el carácter de integración social, sobre bases de equidad de niños y niñas de distintos orígenes.

La segmentación educativa no contribuye a las posibilidades de interacción de niños y niñas provenientes de hogares de escasos recursos con sus pares de hogares de mejor posición socioeconómica. Esto se debe a que el aumento de la homogeneidad en la composición social de estos nuevos barrios produjo cambios similares entre los usuarios de prestaciones de base territorial, los centros de atención de salud, el transporte, en los servicios de esparcimiento, y en la educación pública a nivel primario. Ante este escenario educativo y social, en particular a las condiciones de pobreza y exclusión social en la infancia, se implementaron políticas educativas focalizadas hacia los sectores más desfavorables: las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y las Escuelas de Tiempo Completo, entre otras. Esto implica que se puede correr un riesgo de profundización de la fragmentación en vez de facilitar la integración social.

Según Kaztman y Retamoso (2007) las escuelas se encontraron con mayores dificultades para transmitir y generar habilidades de aprendizaje en grupos de niños y niñas pertenecientes a sectores sociales homogéneamente pobres. Algunos de los maestros y autoridades escolares en áreas de fuerte concentración de pobreza se han visto desbordados por el nivel de

insatisfacción de necesidades básicas de los alumnos, por el débil apoyo que recibían de sus familias y por un déficit notorio en el desarrollo cognitivo y en el manejo de destrezas sociales básicas que los niños y las niñas traían a las aulas.

A pesar de ello, la escuela continúa siendo para los niños y niñas un espacio educativo y de socialización privilegiado, donde no sólo se transmiten modelos de relacionamiento y de estar en el mundo, sino que también se apuesta a la formación de ese ser ciudadano con un rol activo. Es decir modos y maneras en que la institución favorece y promueve no sólo contenidos curriculares sino también buenos climas de convivencia en su interior, siendo sin dudas los espacios de diálogo, de juego y actividades lúdicas estrategias para ello. (Bentancor, G.; 2010)

También es importante señalar, que las instituciones educativas no sólo son espacios que contribuyen a la socialización y a la constitución de ciudadanía de los niños y las niñas, sino que también éstas promueven acciones con las familias y con lo que sucede en los entornos comunitarios inmediato, mediante el involucramiento, participación, en la interrelación de las personas, aprendiendo con los otros, elementos que hacen a la constitución de la ciudadanía.

“En este sentido, la escuela es el escenario privilegiado para favorecer los espacios de diálogo y participación, donde es posible generar formas alternativas de expresión y comunicación entre iguales. Espacio donde la igualdad ya no esté dada por dejar de ser diferentes sino por tener los mismos derechos y oportunidades para hacer uso de su voz, de la palabra. Para ello es necesario habilitar los mecanismos de participación, en donde sea posible el reconocimiento del otro como sujeto”. (Bentancor, G.; 2010:22)

La escuela permite a niños y niñas tomar la palabra, les brinda voz, confiere significados compartidos para su interacción y relacionamiento, logrando de esta forma un rol activo a través de ser partícipes en sus propios procesos.

La puesta en práctica de la ciudadanía en tanto participación y en el ejercicio de sus derechos puede fortalecer los derechos, la pertenencia y la participación de niños, niñas y familias de sectores pobres en la construcción de su identidad, de sus propios proyectos y alternativas.

La ciudadanía en tanto derechos y responsabilidades requiere también de la formación en valores democráticos y solidarios, que contribuya a construir una sociedad donde el respeto por la justicia y la tolerancia permita la integración de todos sus miembros, en el sentido de pertenencia y participación en la comunidad. (Acevedo, P. M.; 2003)

En los niños y las niñas que crecen en condiciones de pobreza, con prolongados procesos de segregación y exclusión social, y por ende con redes sociales débiles, son determinantes las relaciones entre pares y los aprendizajes que se adquieren en los primeros años de vida, ya que el individuo está más dispuesto a nuevas ideas y a la posibilidad de internalizar las normas, costumbres y valores. Siendo fundamental en el proceso de aprendizaje la participación en los diferentes espacios sociales que faciliten el ejercicio y las prácticas de sus derechos y responsabilidades, favoreciendo de esta forma la constitución de una ciudadanía activa.

En base a lo planteado, se puede mencionar que tanto la segmentación educativa como la segregación residencial, tienen consecuencias en el debilitamiento de la integración de la sociedad. Es decir que generan procesos de formación de fronteras sociales y disminución de las oportunidades de interacción entre personas de origen socioeconómico distinto.

En estas condiciones se instalan desde edades muy tempranas situaciones de exclusión social, desintegración, ruptura de vínculos valiosos con el resto de la sociedad. Lo que lleva a una sociedad cada vez más fragmentada exponiendo a estos sectores a los daños de carácter psico-físicos que acarrea crecer en estas condiciones de pobreza y que resultan obstáculos para su desarrollo integral. Impidiendo de esta forma no sólo a los niños, las niñas y sus familias

el pleno desarrollo dentro de la sociedad, sino también imposibilitando una adecuada sobrevivencia material o desenvolvimiento social.

En la sociedad, la integración social se manifiesta en el funcionamiento de sus instituciones y en la comunicación fluida sin barreras entre personas de distintas condiciones socioeconómicas. (Kaztman, R.; 1997) Pero a pesar de ello, en las últimas décadas han surgido signos de fisuras y pérdida de cohesión social, que dificultan la convivencia social entre sectores de diverso origen socio-económico.

Las condiciones de pobreza, la segregación territorial, la segmentación educativa terminan consolidando estas situaciones de aislamiento y de reducción de las posibilidades de interacción, de vínculos y de contactos entre individuos de diferentes sectores sociales, e incidiendo en los procesos educativos de los niños y las niñas, así como también en su formación como ciudadano.

4) REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha intentado realizar un análisis conceptual de la educación pública como principal agente en la construcción de ciudadanía en los niños y las niñas en situación de pobreza, centrando la mirada en la realidad de Montevideo. Para ello se trató de comprender los procesos sociales que explican las condiciones de pobreza en que nacen, crecen y se desarrollan muchos de los niños y niñas, y por tanto la vulneración de sus derechos, incidiendo de esta forma en la construcción de su ciudadanía.

Respecto del sistema educativo Uruguay se destaca por su acceso, cobertura y egreso. No obstante ello, los niños y las niñas de sectores pobres transitan la escuela con niveles significativos de extraedad, repetición y abandono intermitente. Se puede decir entonces que las condiciones de pobreza en la que crecen estos niños y niñas pueden estar explicando en parte los resultados escolares. Más allá de que los niveles de pobreza hayan disminuido en los últimos años en la población infantil, continúa siendo el sector que presenta los índices más altos en Uruguay.

Desde este trabajo se analizan las situaciones de extraedad escolar de niños y niñas en tanto problemática que afecta a la educación primaria uruguaya, pero se requeriría además analizar la categoría adolescentes, y en cómo la extraedad incide en el pasaje de primaria a secundaria. Analizar los problemas de extraedad adolescente en el sistema educativo, trasciende los objetivos propuestos para este trabajo; no obstante, se menciona lo anterior a los efectos de dar cuenta de la complejidad que el fenómeno presenta.

Así mismo, se trató de analizar las condiciones de vida socioeconómica de los niños y las niñas de sectores pobres para comprender sus procesos educativos y su formación como ser ciudadano. No se abordaron las condiciones culturales presentes también en estos procesos, las cuales podrían ser una posible línea a profundizar en el tema investigado.

La educación pública ha sido durante el transcurso de la historia uruguaya, uno de los principales agentes integradores de la sociedad, reuniendo en un mismo espacio educativo a niños y niñas provenientes de distintos sectores sociales, que comparten además de los contenidos curriculares, prácticas y aspectos fundamentales de ejercicio de ciudadanía.

La incorporación de los niños y las niñas al sistema educativo amplía los espacios de socialización y de interacción con sus pares y con los adultos, generando nuevos desafíos y posibilidades. También se intercambia y se promueve el trabajo con las familias, el involucramiento en los procesos educativos y de socialización. La familia y la escuela son por excelencia lugares de construcción de ciudadanía activa y favorecedoras de aprendizajes, prácticas competentes para el pleno ejercicio de los derechos.

La educación en los niños y las niñas constituye *“un proceso constante de aprendizaje dialéctico y socializador donde intervienen la familia, la escuela, el liceo, el grupo de pares, la comunidad y el medio social”*. (IMM-UNICEF; 2000: 25)

Los autores analizados, aún desde distintas perspectivas conceptuales, reflexionan acerca de la importancia y complementariedad de la familia y la escuela en los procesos socio-educativos y pedagógicos de niños y niñas.

A partir de las últimas décadas del siglo XX Uruguay registra algunas transformaciones económicas, sociales y políticas, las cuales inciden en aspectos de la integración social, evidenciando fisuras y ciertas fragmentaciones en la sociedad. Siendo muestra de estos cambios, los procesos de segregación residencial, la segmentación educativa, los procesos de infantilización de la pobreza y la exclusión social, como manifestación de la cuestión social.

En este contexto, la escuela pública tuvo que afrontar no sólo un número cada vez más importante de niños y niñas en condiciones de pobreza, sino además una concentración cada vez más acentuada de éstos en determinadas áreas de la ciudad. De este modo, la educación pública debió atender una demanda

educativa con mayores problemas sociales e implementar políticas que tuvieran en cuenta las condiciones sociales de la infancia.

El sistema educativo uruguayo no es ajeno a los cambios que se han venido dando en la sociedad, y en particular al proceso de deterioro de la situación de la infancia, ni tampoco a los resultados educativos de los niños y las niñas de sectores pobres.

A principios de los años '90 se implementaron una serie de programas focalizados y territorializados, los cuales fueron novedosos para el sistema educativo del sector público. Estos consistieron en un conjunto de medidas focalizadas en la población en condiciones de pobreza. En este marco surgieron las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico, y más recientemente el programa maestros comunitarios, el programa verano educativo, la incorporación de profesores de educación física y los campamentos educativos, entre otros.

Además, en la última década se destaca la entrega de las laptop para todos los escolares y maestros de las escuelas públicas. El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) apunta no sólo a disminuir la brecha digital (en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías) existente entre los estratos sociales, y en donde la sociedad es cada vez más dependiente de esta tecnología, sino además ampliar el conocimiento a partir del uso de las computadoras portátiles, logrando de esta forma las competencias básicas que exige la sociedad.

En los últimos años los temas educativos son centro de atención y debate por parte de pedagogos, docentes, políticos, organizaciones de la sociedad civil y población en general. Se han generado múltiples espacios de reflexión sobre las fortalezas y debilidades del sistema educativo, en particular adquiere gran relevancia los debates acerca de la calidad de la enseñanza y la equidad con la que ésta se imparte.

A partir de que se aprobó en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, y en particular luego de ser ratificada en 1990 por Uruguay, la educación

asume una nueva mirada con énfasis en la concepción de ésta como uno de los derechos humanos fundamentales de niños y niñas, lo que implica garantizar el derecho de la ciudadanía; así lo expresa la nueva Ley de Educación (Nº 18.437). Es decir el acceso de todos los niños y las niñas a una educación que les permita desarrollar sus capacidades y destrezas para su vida personal y socialmente activa. Siendo el fin de la educación la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos.

Sin embargo, las condiciones de pobreza, los procesos de segregación residencial, segmentación educativa y exclusión social en la que crecen muchos de los niños y las niñas uruguayos están incidiendo en el desarrollo de sus capacidades personales e intelectuales y en su formación como sujeto de derechos, capaces de exigir y ejercer su plena ciudadanía. De esta manera se reducen las oportunidades de los niños y las niñas de sectores pobres de experimentar la pertenencia de una comunidad con iguales derechos y obligaciones.

Por ello, es relevante destacar que en el proceso de 'adquisición' de ciudadanía de los niños y niñas, no se puede dejar de mencionar la importancia que tiene la educación, tanto de la familia como de la escuela, y otras organizaciones de la comunidad que aparecen como espacios de gran importancia en esta tarea.

En este sentido aprender a ser ciudadano implica superar el plano de información teórica sobre derechos y responsabilidades de los cuales las personas son titulares y lograr la participación en espacios sociales que faciliten el ejercicio y las prácticas de aquéllos. (Acevedo, M. P.; 2003) Los primeros años de vida es una etapa fundamental para el aprendizaje ya que el desarrollo del niño y niña se produce con mayor rapidez y asienta de esta forma las bases tanto para su presente como para su futuro.

En esta línea cabe destacar que la educación constituye un aporte fundamental a la democracia, ya que aquélla no son solo contenidos e informaciones, sino que también refiere a todas aquellas experiencias, modelos y valores que niños y niñas van incorporando como aprendizajes en el ámbito familiar, comunitario

e institucional. (Giorgi, V.; 2009) Las condiciones de pobreza y exclusión social prolongadas en el tiempo, no sólo limitan las posibilidades que dichos procesos ocurran, sino que exponen al riesgo de daños sociales perdurables.

Con respecto a la ciudadanía, es importante mencionar que el concepto ha ido cambiando con el transcurso del tiempo, generando controversias tanto en su contenido como en su direccionalidad. Cabe reiterar que en este trabajo se entendió el concepto de ciudadanía no sólo como el conjunto de derechos y responsabilidades inherentes a las personas, sino también vinculado a su pleno ejercicio y participación.

Los derechos de estos niños y niñas de sectores pobres están siendo limitados y vulnerados por las condiciones de vida en la que se desarrollan. No logran un verdadero empoderamiento en el que sea posible pensarse como sujeto, reflexionar, elegir, participar en los diferentes espacios de la sociedad, hacer valer su voz, pero también reconocer la voz del otro. En definitiva no están alcanzando una ciudadanía activa en donde las distintas voces interactúen, intercambien, dialoguen, entren en contradicción, opinen y se involucren en asuntos que le atañen con el fin de generar transformaciones en su entorno social.

Reafirmando lo anteriormente expuesto, Nora Aquín (2003) plantea que la ciudadanía se puede analizar tanto en términos negativos como positivos. En cuanto a lo negativo, la preocupación se centra en que la ciudadanía es cada vez más consciente de que se la convoca para votar, a la vez que se advierte una pérdida de confianza en las instituciones democráticas. En términos positivos se asocia como condición que permitiría la reconstitución de una autoimagen de la sociedad a través del fortalecimiento del espacio público pensado como espacio común.

Precisamente, en los espacios participativos los niños y las niñas pueden sentirse escuchados y escuchar a los otros, aprender a expresar las diferencias con respeto, compartir diversas experiencias con sus pares, poder representar y ser representado, y sentirse valorados como personas. Las experiencias

participativas adquieren gran relevancia para la formación de ciudadanos capaces de consolidar y profundizar la democracia.

La educación en derechos humanos comienza con las experiencias de los niños y las niñas en los distintos ámbitos de la sociedad. Así pues, la construcción de una cultura de derecho requiere de cambios en las prácticas sociales y en los significados que se construyen a partir de las mismas. Por ende niños y niñas deben participar activamente en esas transformaciones, contribuyendo a la construcción de una convivencia de respeto. (Giorgi, V.; 2009)

Por tanto, la participación de niños y niñas de sectores pobres no sólo debe ser entendida como una necesidad para su desarrollo humano sino también como una forma de protección de sus derechos. Es decir, reconocerse como persona con derechos y como actores y partícipes en sus formas de sentir, ver, entender el mundo y su propia vida.

5) BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. P. (2003). El aprendizaje ciudadano: desafío ineludible en la compilación del sistema democrático. En: Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. (pp. 153-168). Argentina. Espacio Editorial.
- Amarante, V. y Aramin, R. (2005). Inversión en la infancia en el Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desarrollo y desafíos. Montevideo. UNICEF-UDELAR Uruguay.
- Aquín, N. Trabajo Social, Ciudadanía y Exclusión. En Revista de Trabajo Social N° 22. Montevideo. EPPAL. 2001. pp. 25-31.
- Aquín, N. (Comp.). Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Primera Edición. Argentina. Espacio Editorial. 2003.
- Aquín, N. (2003). En torno a la ciudadanía. En: Aquín, N. (Comp.). Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. (pp. 15-25). Primera Edición. Argentina. Espacio Editorial.
- Arim, R. (2008). Crisis económica, segregación residencial y exclusión social. El caso de Montevideo. En: Ziccardi, A. (Comp.). Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI. (pp. 71-98). CLACSO-CROP. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias para el debate en Uruguay. Montevideo. UNICEF.
- Arroyo, A; De Armas, G.; Retamoso, A.; Vernaza, L. (2004). Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay. Montevideo. UNICEF Uruguay.
- Arroyo, A; De Armas, G.; Retamoso, A.; Vernaza, L. (2005). Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay 2005. Primera Edición. Montevideo. UNICEF Uruguay.

- Arroyo, A; De Armas, G.; Retamoso, A.; Vernaza, L. (2007). Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay 2006. Primera Edición. Montevideo. UNICEF Uruguay.
- Arroyo, A; De Armas, G.; Retamoso, A.; Vernaza, L. (2009). Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay. Montevideo. UNICEF Uruguay.
- Arroyo, A; De Armas, G.; Retamoso, A.; Vernaza, L. (2012). Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay 2012. Primera Edición. Montevideo. UNICEF Uruguay.
- Baraibar, X. Articulación de lo diverso: lectura sobre la exclusión y sus desafíos para el Trabajo Social. En Revista Servicio Social. N° 59. Cortez Editorial. Brasil. 1999. pp. 81-99.
- Baraibar, X. Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social. En Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. Segunda Edición. UDELAR- FCS- DTS. Montevideo. 2005.
- Bentancor, G. y Otros. (2010). Convivencia en el centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión. UNESCO-UNCIEF-ANEP. Central de impresiones. Montevideo.
- Carpio, J. y Novacovsky, I. (Comp.). De igual a igual. El desafío del Estado ante nuevos problemas sociales. FLACSO-SIEMPRO. Brasil. 1999.
- Castel, R. (1997). Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Castel, R.; Tourine, A. y Otros. (2003). Desigualdad y globalización. Cinco conferencias. Facultad de Ciencias Sociales (UBA)-MANATIAL. Buenos Aires.
- Cillero Bruñol, M. (s/d). Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. En Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho, Políticas Sociales en América Latina y el Caribe. Tomo 4. Montevideo. UNICEF.

- Custo, E. (2003). Ciudadanía e intervención grupal. Un espacio y un tiempo de significaciones en el campo profesional. En: Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. (pp. 101-112). Argentina. Espacio Editorial.
- Di Candia, A. (s/d). Los niños y adolescentes como sujeto de derecho. En: Infancia y Adolescencia en los Asentamientos Irregulares. INTEC Fundación para el desarrollo integral-UNICEF Uruguay.
- Filgueira, F. (2005). Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004. Montevideo. ANEP.
- Franco, R. y Ordaz, E. (2002). Panorama Social de América Latina 2001-2002. CEPAL. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- García, C. (1995). Consumidores y ciudadanos. Editorial Grijalbo. México.
- Giorgi, V. (2009). La participación de niños, niñas y adolescentes en la construcción de la ciudadanía en las políticas públicas. Eje temático N° 3. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes- Organización de los Estados Americanos. En: <http://www.xxcongresopanamericano.org/presentacion/espanol/documentos/EJE3-participación.pdf>
- Gomes da Costa, A. C. (1997). Niñas y niños de la calle: vida, pasión y muerte. Trayectoria, situación actual y perspectivas de una categoría de comprensión y acción social en la lucha por los derechos del niño y del adolescente en América Latina. Buenos Aires. UNICEF Argentina.
- González, C. (2003). La relación Familia-Estado y la formación de Ciudadanía. En: Aquín, N. (Comp.). Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. (pp. 67-87). Primera Edición. Argentina. Espacio Editorial.
- González, F; Horajales, R; Macari, A. (2012). Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2011. Montevideo. INE.
- Huidobro, J. (2000). “La deserción y el fracaso escolar”. En: Educación, Pobreza y Deserción. Santiago de Chile. UNICEF.
- Karsz, S. (Comp.). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y

- matices. GEDISA Editorial. Barcelona. 2000.
- Kaztman, R. (1997). Marginalidad e integración social en Uruguay. Revista de la CEPAL 62. pp. 91-116.
 - Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL 75. pp. 171-189.
 - Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). Panorama de la infancia y la familia en Uruguay. Montevideo. Universidad Católica del Uruguay.
 - Kaztman, R y Retamoso, A. (2006). Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa. Documento de Trabajo del IPES – Monitor Social del Uruguay. Universidad Católica del Uruguay.
 - Kaztman, R y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. Revista de la CEPAL 91. pp. 133-152.
 - Kessler, G. (1996). “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”. En: Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Editorial Losada. Buenos Aires.
 - Landsdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Save the Children. UNICEF. Montevideo.
 - Midaglia, C. (2000). Alternativas de protección a la infancia carenciada. Primera Edición. Buenos Aires. CLACSO.
 - Nucci, N. (2003). ¿Reproducción o subversión? Reflexiones sobre la familia desde el Trabajo Social. En: Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. (pp. 89-99). Argentina. Espacio Editorial.
 - O’ Donell, G. (1997). Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización. Editorial Paidós. Buenos Aires.
 - Paredes, M. (2003). Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica? En: UNICEF-UDELAR. “Nuevas formas de familia”. pp. 73-100. Montevideo.
 - Pastorini, A. (2001). La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad. En: Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y

- perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. Primera Edición. (pp. 91-109). Montevideo. UDELAR-FCS-Departamento de Trabajo Social.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1999). Desarrollo Humano en Uruguay, 1999. PNUD Uruguay.
 - Quinti, G. (1997). “Exclusión Social: sobre medición y evaluación”. Pobreza, Exclusión y Política Social. FLACSO. Costa Rica.
 - Serna, M. (Coord.) Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate. Primera Edición. Montevideo. CLACSO- FCS-DS. 2010.
 - Terigi, F. (Comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Fundación Siglo XXI. Buenos Aires. 2006.
 - Terra, C. (1995). Un problema pendiente: concepto y medición de la pobreza. Revista de Trabajo social N° 1. pp. 85-91. Montevideo.
 - Terra, C. (2010). ¿Infantilización de la pobreza o pauperización de sectores populares?: claves para una problematización. En: Serna, M. (Coord.) Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate. (pp. 155-169). Primera Edición. Montevideo. CLACSO- FCS-DS
 - Torche, F. Exclusión Social y pobreza: implicancias de un nuevo enfoque. En Lecturas sobre la exclusión social. OIT-Equipo Técnico Interdisciplinario. Informe N° 31. Santiago. 1996.
 - UNICEF. (2003). Estado Mundial de la Infancia 2003. UNICEF Montevideo.
 - Ziccardi, A. (Comp.). Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires. CLACSO. 2001.
 - Ziccardi, A. (Comp.). Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI. CLACSO-CROP. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. 2008.

5.1) Fuentes documentales

- ANEP-CODICEN (2011). Monitoreo educativo de Enseñanza primaria. (Escuelas públicas de 2010). Recuperado: 2012, 23 de enero, En: <http://www.anep.edu.uy/> / archivo pdf.
- ANEP-MEC-UDELAR (2011). Hacia la construcción de una agenda para la mejora educativa. Aporte de la comisión coordinadora del sistema nacional de educación pública. Montevideo.
- Cardozo, S. (2008). Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1998-2008. Cuadernos de la ENIA-Políticas Educativas. ENIA 2010-2030. Montevideo.
- CEP/MIDES (2006). Programa Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados. Montevideo.
- CEPAL (2010). Panorama social de América Latina. Editorial CEPAL.
- ENIA (2008). Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030. Sustentabilidad Social. Montevideo.
- IMM-UNICEF (2001). Niños y niñas creciendo en igualdad. Montevideo.
- INE (2011). Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso. Montevideo. [http://www.ine.gub.uy/biblioteca/estimación pobreza 2010/](http://www.ine.gub.uy/biblioteca/estimación%20pobreza%2010/)
- MEC. (2005). Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo. GEGA S.R.L. Montevideo.
- MEC. Anuario Estadístico de Educación 2012. MEC. Montevideo. Edición 2013.
- Oliver Ricart, Q. (2004). La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia. Montevideo. UNICEF Uruguay.
- Proniño Uruguay (s/d). Abordaje integral del Trabajo Infantil en contextos de pobreza. Tercera Edición. Fundación Telefónica. Movistar. Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.
- UNICEF. Educación, Derechos y Participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en el Uruguay. <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/>