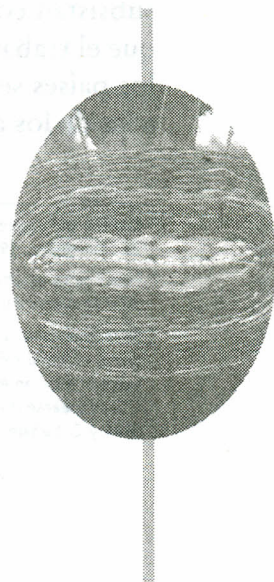


Trabajo infantil y educación en América Latina: Algunos avances y efectos de las políticas educativas en la década de los 90*

Durante el año 1997 se reunieron las dos conferencias internacionales sobre trabajo infantil en Ámsterdam y Oslo, que cambiaron para siempre el ambiente de abandono e indiferencia de los gobiernos frente a la niñez trabajadora en el mundo. Allí los gobiernos proclamaron su repudio al trabajo que afecta el desarrollo pleno y la educación de los niños, se comprometieron a luchar contra él, considerándolo una de las manifestaciones más violentas y crueles de la inequidad en la distribución de la riqueza social y de la injusticia que reinan en muchos países del mundo. Con contundencia, la Conferencia de Oslo afirmó la necesidad de luchar a escala nacional e internacional contra el trabajo infantil y contra sus causas.

Las políticas dirigidas a la infancia no podrán ya desconocer la urgencia de la protección contra la explotación económica de los niños y contra toda forma de trabajo que impida su educación y pleno desarrollo, como bien lo establece el artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Igualmente se destacó la importancia de la educación como una de las maneras de lograr que los niños y niñas en edad escolar se alejen de los trabajos

* Publicado originalmente en García Méndez, Emilio y María Cristina Salazar (comps.), 1999, *Nuevas perspectivas para erradicar el trabajo infantil en América Latina, Seminario regional post-Oslo, Bogotá: UNICEF-Tercer Mundo*, pp. 175-206.



riesgosos y, al permanecer en escuelas de buena calidad hasta los 14 ó 15 años, reúnan las condiciones necesarias para ingresar a los mejores niveles del mercado laboral¹.

Durante la década de los 90 los países de nuestra región han avanzado en términos del conocimiento acerca de los niños y niñas trabajadores, sus características², las formas de trabajo que desempeñan, la discriminación de que son objeto y otros aspectos similares. Podemos hoy, gracias a los estudios de UNICEF y del Programa IPEC de la OIT en la región, explicar las relaciones entre educación y trabajo, y ya empiezan a verse los resultados de algunas políticas y programas de los gobiernos, de las agencias internacionales y de las ONG's, que contribuyen a mantener a la niñez de edad escolar en el lugar más apto para ella, que es la escuela³.

En esta ponencia se presentan algunos puntos que esclarecen la relación entre trabajo y educación de los niños y niñas, algunos avances de las políticas y programas y sus efectos sobre el trabajo infantil.

Trabajo infantil y escolaridad

Se ha documentado mucho más la relación entre trabajo infantil y escolaridad, que tiende a ser excluyente y afecta sobre todo a los estratos más pobres de la población. La deserción, la repitencia, la falta de rendimiento escolar, la extraedad o atraso escolar caracterizan a los niños trabajadores. No puede ser de otra manera, mientras subsistan condiciones laborales en las que se comprueba claramente que el trabajo infantil no tiene un carácter esporádico, pues en todos los países se señalan jornadas laborales que equivalen o aun superan a las de los adultos.

¹ Can the war against child labour be won? Oslo Conference says an emphatic "yes", en ILO International Review, No. 22, diciembre, 1997.

² Para una caracterización del trabajo infantil en América Latina ver Cap. III: Explotación económica y educación del niño en América Latina, ítems 1 al 5. (Nota del Editor).

³ Se recogen aquí algunos resultados de informes preparados dentro del programa mundial de International Working Group on Child Labour (Brasil, Colombia, Chile y Guatemala), (véase Salazar y Gárate, 1996) y de estudios de caso sobre la relación entre trabajo infantil y educación realizados en esos mismos países, Ecuador y Perú, exceptuando a Chile (véanse UNICEF, 1996 y Salazar y Alarcón, 1996). Para Chile, véase Madariaga, 1997; para Argentina, Feldman, 1994 y El trabajo Infantil en Argentina, 1993.

Los estudios se refieren a la situación atrasada, muchas veces desastrosa, de la educación en sus respectivos países; se habla de la "escuela fracasada", que en lugar de atraer a los niños y niñas, los expulsa. Se señala la urgencia de transformar el sistema educativo, aumentar la inversión estatal en educación, mejorar los niveles de los maestros e introducir pedagogías nuevas, para que la escuela se convierta en imán de los niños. Se enfatiza la necesidad de una voluntad política expresa y clara de retener a los niños en la escuela como el primer objetivo por lograr dentro de la meta de erradicación del trabajo infantil. También la necesidad de reincorporar a los niños que desertan por motivos económicos y, en particular, por la ineficacia de la escuela para vincularse al mercado de trabajo. Se destaca la idea referente a la necesidad de impulsar un proceso de apropiación colectiva del sistema escolar para convertirlo en un ámbito público, y de desarrollar la capacidad social de plantear problemas y soluciones y generar responsabilidades compartidas.

Los niños que nunca asisten a la escuela siguen siendo numerosos. La carencia de un aprestamiento escolar incrementa las posibilidades de fracaso, repetición y deserción para los niños de los sectores más pobres. El mejoramiento de la educación primaria depende de una atención preescolar equitativa y suficiente (UNICEF, 1992).

Las evidencias en América Latina son nítidas al demostrar que la mayor parte de los menores de edad que trabajan, o un sector significativo de estos, no asiste a la escuela. Este es un punto de central importancia. Ciertamente sería erróneo suponer que el trabajo es el único factor que impide la asistencia escolar. Además de la condición laboral existen variables diversas que inciden en la no incorporación o en el abandono del sistema escolar. No obstante, las evidencias conducen a afirmar que el trabajo prematuro es una variable que difícilmente es compatible con la asistencia escolar. Más bien se trata de una relación excluyente.

Este fenómeno muestra matices de los trabajadores prematuros, básicamente según edades y localización geográfica. En este campo es necesario examinar el problema no exclusivamente por el lado de cómo el trabajo obstaculiza la asistencia escolar, sino también por el lado de cómo esta escuela no satisface las demandas y expectativas de

los educandos, ya que las carencias de la escuela se comportarían como un factor de expulsión.

En las áreas rurales se muestra con mayor claridad el desencuentro entre la educación que se ofrece y las necesidades reales de las familias. Las prácticas culturales favorecen el trabajo de los niños desde temprana edad. En la población indígena de Guatemala se evidencia este fenómeno: el niño mantiene una estrecha relación con su madre y participa directa o indirectamente de todas sus actividades. Poco a poco se aumenta la exigencia de disciplina y autonomía a que sus padres lo exponen y esta exigencia se manifiesta en la obligación que se le impone de asumir por sí mismo tareas productivas y domésticas. El juego es visto como una pérdida de tiempo; los padres piensan que trabajando, los niños aprenden más.

Si se examina la educación con base en sus resultados, encontramos en general una situación crítica. Altas tasas de repitencia y, por lo mismo, de atraso escolar. La deserción escolar se mantiene en niveles elevados. Es decir, ni siquiera en sus propios términos (independiente de la crítica a los contenidos o metodologías educativas) esta escuela es exitosa. Siendo esta la situación predominante, los niños y niñas de los estratos socioeconómicos más pobres se ven particularmente desfavorecidos, en particular aquellos que trabajan.

Políticas

No se pueden desconocer los esfuerzos de los países durante los últimos 15-20 años en lo concerniente a dar prioridad a la educación. Se ha reconocido su estrecha relación con el desarrollo, la equidad y la pobreza, y se han propuesto acciones para reducir el analfabetismo, completar la cobertura de la educación básica (primaria y secundaria) y lograr un mejoramiento parcial en términos de la equidad. Los avances hacia estos objetivos se han caracterizado por el consenso como mecanismo preferencial para definir la política educativa y por la implementación de estrategias diseñadas para reformar los procesos pedagógicos. Aunque no se han logrado cambios drásticos en la calidad de la enseñanza y en el entrenamiento de docente, ha aumentado la información y la investigación sobre la elaboración de políticas; se han creado y ejecutado modelos de planeación y

administración, han surgido fuentes nuevas de financiación y la cooperación internacional ha ejercido un papel significativo.

Pero a pesar de ello y de la existencia de leyes referidas a la educación obligatoria y gratuita en la mayoría de los países, el 15% del grupo de niños y niñas entre 6 y 11 años de edad no asiste a la escuela debido a que sobrepasa la edad normal de ingreso, o a la deserción temprana de la escuela. A escala regional, casi la mitad de los niños no completa el ciclo primario; a pesar de una matrícula inicial que ya sobrepasa el 90%, sólo el 47% completa el ciclo de primaria. Millones de niños repiten por lo menos un año; la mayoría de los niños que se matriculan permanece en la escuela seis o más años, pero sólo llega al tercer o cuarto grado debido a la repitencia. En promedio, un niño(a) necesita 1,7 años para alcanzar la promoción de un curso a otro (UNESCO, 1996).

Es así como en las áreas rurales de toda la región, donde las tasas específicas de participación laboral (TEP) son las más altas, una tercera parte de los niños(as) entre 12 y 13 años y dos terceras partes del grupo de 14 a 17 años trabajan de tiempo completo. La mayoría de los niños y niñas comienzan a trabajar consistentemente cuando cumple 10 años. En las áreas rurales, desde los 6 ó 7 años empiezan a desempeñar oficios caseros durante un número impresionante de horas. El trabajo infantil excesivo claramente tiene un impacto negativo sobre el rendimiento escolar y sin duda disminuye las oportunidades de vida de los niños⁴. Los niños trabajadores tienen en promedio logros académicos menores que sus compañeros no trabajadores; muchos se retiran de la escuela sin haber completado el ciclo básico de la primaria. Aquellos casos donde no parece significativa la diferencia de rendimiento entre niños trabajadores y no trabajadores se deben a la mala calidad de la escuela misma, puesto que sus exigencias son mínimas o hasta inexistentes (García, 1998).

Por otra parte, los niños que asisten a la escuela pueden trabajar cualquier número de horas y se incluyen en la categoría "niños que

⁴ Aunque García (1996: 61-62) muestra para el Ecuador que el número de repitentes entre trabajadores y no trabajadores es similar. Una explicación puede ser el bajo nivel de exigencia de la escuela, o que los niños que trabajan no tienen horarios excesivos. Pero se encontró también que los niños trabajadores tienen más posibilidad de abandonar la escuela tempranamente, y que el fenómeno de la extraedad se presenta más en ellos que en los niños que no trabajan.

trabajan y asisten a la escuela". Niños que se incluyen en la categoría "sólo trabajan" incluyen a los asalariados y a los que trabajan en empresas familiares. Estos por lo general son niños que trabajan en producción casera en áreas rurales y en el comercio y los servicios en las áreas urbanas.

El tipo y la cantidad de trabajo del niño pueden tener impacto directo sobre su rendimiento escolar: entre más riguroso sea un trabajo y entre más tiempo demande, mayor probabilidad de que el niño tenga malos resultados en la escuela, asista con menos regularidad y repita cursos. Los niños que trabajan continuamente tienen mayor posibilidad de desertar de la escuela, logrando apenas un nivel mínimo de educación.

Cada año en la región 32,2 millones de estudiantes repiten cursos en los niveles de primaria y secundaria, lo que representa un costo anual de 5,2 billones de dólares. Casi la mitad de los niños(as) repiten el primer grado, y entre los sectores económicos débiles, 60 de cada 100 son repitentes. Los niños no aprenden mucho en la escuela: las evaluaciones de años recientes en varios países revelan resultados deficientes, en particular en la lectura y la escritura.

Educación, equidad y pobreza

La crisis de la década de los 80's hizo que perdieran fuerza las prioridades establecidas en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE-1979), que se referían a la erradicación de la pobreza extrema mediante la educación básica de calidad para todos los niños, y a la eliminación del analfabetismo. Pero al principio de los 90's estas metas volvieron a cobrar importancia gracias a la evidente relación entre educación y desarrollo.

Los nuevos modelos de desarrollo fundamentados en la competencia económica internacional se basan sobre todo en la inteligencia y el conocimiento, y en la distribución equitativa de éste. La educación ahora vuelve a reformularse como un factor importante en la erradicación de la pobreza, y la función del Estado se ha modificado para permitir la intervención directa, aumentado su capacidad de supervisión y de crear estímulos adecuados. Se insiste en la urgencia

de aumentar el nivel de competitividad para lograr mayor productividad y mejoramiento en la calidad de vida.

Sin embargo, en la región, el ingreso promedio per cápita generado por los nuevos modelos económicos no ha logrado resolver el desequilibrio social: las tasas de pobreza crecen y parece imposible el crecimiento económico dada la pobre calidad y distribución de la educación. Cerca de 200 millones de personas en la región viven en pobreza, siendo la mayoría de ellas niños y jóvenes. Así que los beneficios de unos pocos como resultado de la modernización, contrastan dramáticamente con la desigualdad que afecta a la mayoría.

Las inversiones en educación y en la disminución del crecimiento de la población han logrado facilitar el proceso de escolarización; pero sólo el 50% de los estudiantes que terminan el ciclo de primaria tienen la capacidad necesaria para comunicarse por escrito como lo requieren las sociedades modernas. La educación tampoco ha tenido efectos importantes en programas de salud. Por el contrario, han aumentado la intolerancia, la violencia intrafamiliar y social, y la xenofobia, lo que indica una necesidad urgente de crear modalidades educativas que promuevan la comprensión y respeto de las diferencias individuales, sociales y culturales.

Consenso en política educacional

Muchos países han creado políticas de Estado que trascienden la corta vida de una administración gubernamental. El consenso significa plantear objetivos a largo plazo y reconocer la importancia de acuerdos de larga duración que incorporan propuestas amplias con un contenido de equidad para todos los ciudadanos, como las que caracterizan a los Planes Decenales de Educación de varios países.

Procesos pedagógicos y entrenamiento de docentes

Los países reconocen la necesidad de cambiar los procesos pedagógicos y elevar la calidad de la enseñanza. El gran número de estudiantes que terminan el sexto grado sin adquirir las habilidades mínimas de lectura y escritura, indica la urgencia de la reforma en la preparación

de docentes. Con unas pocas excepciones, predominan los procesos pedagógicos basados en la exposición y repetición de la información. Los procesos que se llevan a cabo para modificar la enseñanza de tipo frontal son lentos y causan alguna resistencia.

Y aunque se han introducido algunos cambios, hay muchas limitaciones. En unos pocos países se han utilizado incentivos económicos para los maestros que obtengan mejores resultados, pero aún no se conocen bien sus efectos. En todos los programas de formación de docentes se han introducido cambios desde 1994, y hay un número mayor de docentes ingresando a las universidades. Pero no parece influir mucho en su enseñanza el entrenamiento universitario, que a veces no se dirige a las realidades de la escuela. Tampoco tienen en cuenta las diferencias entre las poblaciones en edad escolar que requieren educación distinta, como puede ser el grupo de niños trabajadores. Pero ha habido programas innovadores que estimulan la elaboración de proyectos institucionales al nivel de la escuela. Hay mayor insistencia en opciones pedagógicas nuevas, que tengan en cuenta la diferencia cultural y étnica.

En varios países de población indígena numerosa se han desarrollado programas que reconocen la especificidad cultural. Algunos estados han hecho esfuerzos especiales en el entrenamiento para la alfabetización, la educación adulta y popular y la instrucción básica escolar en lenguas vernáculas.

Cobertura, calidad y equidad

A partir de 1980 se ha logrado un progreso significativo en términos del aumento al acceso a la educación y a una duración mayor del año escolar. Sin embargo, los métodos de enseñanza frontal son de uso exclusivo en la mayoría de las aulas de clase y en más de la mitad de las escuelas públicas, sobre todo en las de los grupos menos privilegiados socialmente. O sea que han fracasado en proporcionar una educación capaz de confrontar las nuevas demandas que surgen de los procesos de desarrollo y del cambio sociocultural.

Las matrículas en cada nivel educativo han aumentado notoriamente, lo mismo que el número de quienes se declaran alfabetos. Pero la

repitencia ha aumentado y las clases disminuyen en intensidad horaria, haciendo que el costo por alumno suba. La proporción de niños que asisten a la escuela es más alta que nunca antes; casi se llega al acceso universal de la educación básica, es decir, que casi todos los niños y niñas de las distintas culturas y de los hogares pobres han podido ingresar a la educación básica.

El acceso a la educación primaria ha aumentado desde 60% en 1960 hasta casi 95% en esta década. En 1992, la matrícula para niños de 6 a 11 años alcanzó el 87% y para los niños de 9 años pasó del 95%. Los que quedan por fuera del sistema escolar son los más aislados, que viven en condiciones de extrema pobreza o en comunidades indígenas, precisamente donde se genera la mayor cantidad de trabajo infantil.

La educación de las mujeres ha mejorado sustancialmente, y en los años ochenta ya se había superado la brecha que existía anteriormente entre mujeres y hombres. En casi todos los países de la región, la matrícula de mujeres en la educación básica y media se equipara con la matrícula masculina. En varios países, sobre todo caribeños, las mujeres alcanzan niveles de educación universitaria superiores a los de los hombres. Este hecho es importante para la disminución del trabajo infantil, ya que se conoce que entre mayor sea el nivel de escolaridad de los padres, menor es la vinculación de los niños y niñas al trabajo.

Las recomendaciones de los años noventa se enfocan a mejorar la calidad de la educación básica y a sugerir inversiones siguiendo cuatro líneas: aumentos en los servicios preescolares, acceso a material adecuado para la enseñanza (incluyendo computadores y *software*), cambios en la conducta de los maestros dentro del aula de modo que puedan proporcionar instrucción individual y colectiva, un año escolar prolongado para disminuir las diferencias con países desarrollados, y atender las necesidades básicas de los estudiantes.

No cabe duda sobre la necesidad de modificaciones estructurales en las políticas estatales, particularmente en las sociales y en las dirigidas a la población infantil. Hay que aplicar políticas que respondan a un modelo de crecimiento equitativo, tales como las enfocadas a generar

empleos decentes para adultos, aumentar el nivel adquisitivo de los salarios y crear recursos para invertirlos, en particular, en la educación y en la protección del medio ambiente para las generaciones futuras.

Hay un consenso creciente acerca de los principales objetivos de intervención en el área del trabajo infanto-juvenil, tales como los siguientes:

- Erradicación progresiva del trabajo infantil para todos los niños y niñas menores de 12 años (o menores de 14 según las leyes nacionales).
- Erradicación de los trabajos peligrosos, insalubres, nocivos o penosos para todos los niños, niñas y adolescentes.
- Cumplimiento de las normas legislativas referidas al trabajo de adolescentes y a sus derechos laborales.
- Establecimiento de una política pública y popular de formación profesional para los adolescentes de 12 a 14 años y la creación de empleos para los que hayan terminado el ciclo básico escolar. Tal vez en este caso puedan aceptarse trabajos ligeros, de cortas jornadas laborales, que no interrumpen el proceso escolar.
- Formulación y ejecución de políticas de protección legal y de profesionalización para los adolescentes de 14 a 18 años no cumplidos.
- Definición de políticas socioeconómicas dirigidas a erradicar la pobreza; y de políticas sociales y salariales que favorezcan la democratización del acceso al ingreso, y la recuperación y mejoramiento del salario mínimo.
- Movilización y organización de los adolescentes y jóvenes trabajadores en defensa de sus propios derechos en el trabajo y de sus derechos ciudadanos.
- Fiscalización y control social y estatal eficientes, con presión nacional e internacional.

Puede verse con mayor claridad que existe un vínculo muy fuerte entre el trabajo infantil y la educación primaria, como ya se venía documentando. En particular con los niños menores de doce años, deben crearse los mecanismos institucionales y sociales necesarios para que dejen de trabajar en el corto plazo. Buena parte de esos niños y niñas acompañan a sus padres al trabajo sin hacer una contribución económica relevante para la subsistencia de la familia. En la mayoría de casos no existe justificación estrictamente monetaria de su presencia como trabajadores. Es necesario que los padres se convenzan de que es útil promover el alejamiento de estos niños del trabajo y paralelamente fortalecer su presencia y mejorar sus resultados en la escuela. En este campo deben hacerse las coordinaciones y presiones necesarias para que la educación a estos niños sea realmente gratuita. Para las familias urge recuperar la credibilidad en la escuela pública como espacio de instrucción y socialización.

Programas: el difícil camino hacia una educación de calidad para todos⁵

A pesar de distintos esfuerzos por solventar los múltiples problemas de las escuelas, aún no se logra una credibilidad suficiente en las opciones educacionales entre muchos padres de niños trabajadores para quienes no se justifica la presencia de sus hijos en la escuela. Desde 1980, en varios países se han puesto en marcha programas dirigidos a proveer insumos básicos, a disminuir la aglomeración en las aulas, a proporcionar transporte, a elevar el nivel nutricional de los niños y a incluir lenguas autóctonas en la enseñanza. También se han establecido procesos de descentralización que fortalecen las decisiones a escala local y conducen a una mayor conciencia frente a los resultados de la calidad de la educación impartida. Otros intentos se dirigen a aumentar el tiempo dedicado a la enseñanza, lograr mayor flexibilidad en el currículum, mejorar las posibilidades de promoción y aumentar los salarios de los docentes. Sin embargo, pocos cambios se han logrado en los procesos llevados a cabo dentro de las mismas aulas escolares.

⁵ Esta sección se basa en Schiefelbein, 1997.

Por ejemplo, en Chile, un análisis del período 1980 a 1992 reveló que los logros en el rendimiento de los alumnos de cuarto grado no habían cambiado mucho, a pesar de un mayor número de colegios privados, empleo de docentes profesionalmente capacitados, entrega de textos a cada estudiante, descentralización de las escuelas oficiales, disminución del número de niños por aula y otras medidas. La carencia de módulos de aprendizaje para ayudar a los niños a desarrollar sus propias habilidades de conocimiento mediante experiencias interesantes y activas y el poco tiempo de los docentes y de los mismos niños se señalan como dificultades para el cambio dentro del aula.

A continuación se presentan algunos de los programas exitosos, desarrollados en diferentes países de América Latina:

El Programa de las 900 escuelas de Chile.

Se inició en 1990 para mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas de los sectores rurales y urbanos más pobres, los más afectados por la baja calidad de la educación. El programa se concentró en los cuatro primeros años escolares, y en 1991 las escuelas atendidas representaban el 15% de todas las escuelas primarias públicas de Chile, que incluían 220.000 niños y cerca de 7.300 maestros. Las acciones abarcaron el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento, la capacitación de los maestros, la dotación de textos escolares –todos los niños recibieron textos de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales–, una biblioteca básica, el refuerzo escolar para los niños que presentaban atraso académico, el apoyo a profesores y administradores mediante materiales específicos dirigidos a lograr mayor calidad en la docencia, y procesos de apoyo para la evaluación y divulgación del programa.

Los principios pedagógicos del programa destacan la enseñanza de la lengua materna, el tener en cuenta la experiencia de los niños como base de la enseñanza y el fortalecer su autoestima. Ha sido clave la participación de ONG's como el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y el Centro de Investigación y Desarrollo; igualmente, la vinculación de algunas universidades. *El Programa de las 900 escuelas* constituye una nueva

forma de relación entre el Estado, las ONG's y las universidades, y también establece vínculos complementarios entre educación formal y no formal.

Escuela Nueva en Colombia.

En Colombia, la *Escuela Nueva*, un programa estatal de amplia divulgación en la región, ha logrado mejorar los niveles de rendimiento académico en zonas rurales⁶ y en 1991 se había extendido a cerca de 20.000 escuelas y a un millón de niños. Este programa utiliza materiales que conducen a los niños a procesos de autoenseñanza y discusión en grupos. Se utilizan la experimentación, la observación del contexto local, las entrevistas, la presentación de las experiencias de aprendizaje a los estudiantes, familias y comunidades, el gobierno escolar con participación de los mismos niños y la evaluación cualitativa que reemplaza al sistema de notas.

Escuela Nueva facilita un enfoque personalizado a cada niño, lo que es esencial frente a la heterogeneidad del alumnado. Mediante las "guías de aprendizaje" los niños pueden aprender solos, siguiendo los ejercicios e indicaciones de las guías y ayudándose entre ellos mismos. Esto libera el tiempo del maestro, con frecuencia sobrecargado de trabajo por tener a los niños de distintos cursos en una sola aula.

En *Escuela Nueva* se cambia el sistema de enseñanza tradicional o "frontal" por la participación activa de los niños. Si los niños faltan a la escuela en razón de su trabajo, por ejemplo durante la cosecha de café, pueden regresar a continuar sus estudios en el punto en que los interrumpieron. Así se han visto descensos importantes en las tasas de repitencia y deserción. Igualmente se ha logrado extender el número de años cursados por niños y niñas campesinos más allá de los cinco cursos de primaria.

Evaluaciones sobre la *Escuela Nueva* señalan que sus alumnos tienen mejores resultados académicos, excepto en matemáticas en el quinto año, y que logran niveles de autoestima, creatividad, civismo, responsabilidad y solidaridad (Psacharopoulos *et al.*, 1992). La

⁶ Para mayor información sobre la Escuela Nueva de Colombia, véase Schiefelbein, 1993.

participación de la comunidad en las actividades escolares se ha incrementado y se ha reducido el número de deserciones al terminar el quinto grado; este modelo ha incidido en la educación de los adultos, la extensión agrícola y las campañas de salud (Rojas y Castillo, 1988).

Escuela Nueva ha mostrado que es posible mejorar la educación rural, en especial su expansión y retención. El material etnográfico recogido (Parra, 1996) muestra, sin embargo, que no se puede hablar de *Escuela Nueva* como algo homogéneo y que su eficacia es distinta, por ejemplo en zonas cafeteras de alto desarrollo, que en zonas de desastre o de mayor pobreza. Las de más alta eficacia son las que llevan más tiempo trabajando y las ubicadas cerca de áreas de alto desarrollo, como las ciudades.

Programas similares se han ensayado exitosamente en Chile, Guatemala, Honduras y Paraguay.

Rodrigo Parra señala que en *Escuela Nueva* la primera diferencia con la escuela tradicional tiene que ver con la intermediación que hacen los textos en ésta y las guías en aquella. El texto en la escuela tradicional es una ayuda educativa para la utilización del maestro; en *Escuela Nueva* la guía desplaza al maestro y también al niño, puesto que el centro pedagógico de interés no es el estudiante sino la guía. El maestro enseña según los objetivos incluidos en la guía y tanto él como el niño son evaluados en términos de su cumplimiento de esos objetivos. La guía se convierte en el centro del mundo escolar. Sin embargo, la guía ayuda a que el maestro sea un orientador del trabajo con ella, y tanto él como el niño pueden apartarse de la guía y buscar la creación de conocimiento, el descubrimiento, la búsqueda, la aplicación a situaciones nuevas. Parra señala que las guías en cierto sentido han reemplazado la anterior autoridad centrada en el maestro y que ellas son el centro del mundo escolar. Todos los ingredientes de *Escuela Nueva* están enfocados al trabajo con las guías: la biblioteca, los rincones de trabajo y la misma capacitación de los maestros.

Escuela Nueva muestra progresos en el trabajo en grupo; éste crea una cultura de cooperación indispensable para la vida en una sociedad modernizada y para la vida democrática, el trabajo en instituciones complejas y el trabajo científico. Sin embargo, debido a la capacitación

insuficiente de los maestros, las guías plantean problemas que éstos no saben resolver. Y ha tomado alguna fuerza entre los maestros la noción de que es bueno trabajar con las guías porque no hay que esforzarse tanto. Con maestros mejor capacitados podría haber un mayor trabajo de creación de conocimiento.

El gobierno escolar en *Escuela Nueva* no siempre tiene la independencia debida por la dificultad de cambiar la actitud tradicional autoritaria del maestro. Junto a maestros que logran asumir el nuevo rol que les asigna la *Escuela Nueva*, hay maestros para quienes estos cambios no merecen su atención. O para quienes es demasiado exigente ese nuevo rol que supone una renovación pedagógica a fondo y una participación comunitaria que ellos consideran opuesta a su función docente en el aula (Torres, 1992).

Los costos estimados de la *Escuela Nueva* son entre un 5 y 10% más altos que en las escuelas convencionales (Schiefelbein, 1993) y el costo de la capacitación docente es hasta tres veces mayor (Psacharopoulos *et al.*, 1992).

En resumen, *Escuela Nueva* en Colombia ha logrado aumentos en la expansión de la educación rural y disminución de la deserción. Ha mejorado el nivel de participación de los alumnos, pero no ha podido generar autonomía en la vida escolar. Parece haberse concentrado en mejorar la distribución de conocimiento por medio de las guías, pero ha puesto poco énfasis en la creación de conocimiento. Como lo señala Parra (1996: 161-162):

Esto ha generado un proceso de disociación en la dirección que han tomado la formación de ciudadanos y el mundo del conocimiento escolar. Mientras la formación de ciudadanos se dirige hacia el incremento de la participación y la creación de actitudes democráticas, el conocimiento se enfoca hacia el trabajo de los objetivos de las guías, centrándose en una forma autoritaria de conocimiento que no se dirige hacia los intereses del niño, el niño como centro, sino hacia la guía como centro.

Este hecho transforma el sentido de los demás elementos, cierra las puertas del cultivo de la autonomía en la formación de ciudadanos y hace que técnicas derivadas de la escuela activa, como los rincones de trabajo, pierdan

su sentido inicial de posibilitar proyectos individuales de los estudiantes y se conviertan en ayudas para el desarrollo de las guías. Tal vez esto se deba a que en la práctica de Escuela Nueva la guía es el elemento dominante que transforma el significado de los demás elementos que actúan en ella, los pone a su servicio.

Las guías, al fin de cuentas, son un instrumento cuyo origen conceptual está muy cercano a la tecnología educativa. El hecho de que las guías sean el elemento dominante en la práctica de Escuela Nueva, permite pensar en ésta como una escuela instrumental.

Cursos Comunitarios en México.

En México son de interés los cursos comunitarios y los albergues indígenas que surgieron como programa estatal en los años setenta. Los cursos comunitarios comenzaron como un intento por llevar la escuela primaria a las áreas rurales mediante instructores jóvenes (de 15 a 21 años), originarios del medio rural, que hubieran completado sus estudios secundarios. Ellos reciben US\$100 mensuales, más la alimentación y vivienda durante uno o dos años, y, al terminar su tarea, una beca para continuar su propia educación (US\$900/mes). Al comienzo del programa, los cursos se llevaban a cabo en alguna casa, pero poco a poco las comunidades construyeron instalaciones escolares con el apoyo de los gobiernos locales. La participación comunitaria es un elemento básico del programa. Se han elaborado materiales especiales, como *Dialogar y Descubrir*, una serie de 9 libros, y los *Manuales del Instructor Comunitario*, que han permitido igualar la enseñanza de los cursos con el currículum oficial de la primaria.

No se ha realizado una revisión general del programa, pero se tienen algunas evaluaciones parciales que permiten concluir que los cursos llegan a casi 8.000 comunidades, permitiendo a muchos niños obtener su certificado de primaria.

En las regiones indígenas, con el fin de proporcionar la primaria completa a los niños de comunidades dispersas, se establecieron albergues en los pueblos donde los alumnos permanecían de lunes a viernes para asistir a la escuela.

Enfoques complementarios al mejoramiento escolar

Educación bilingüe.

Algunos intentos se han desarrollado con éxito en Guatemala, Perú y Paraguay.

Mayor participación de la comunidad.

Ésta ha resultado en mejorar la selección de maestros y en asegurar que ellos respeten sus obligaciones docentes y los derechos de los niños. Por ejemplo, en México, los Instructores Comunitarios; en el Salvador, *Educación con Participación de la Comunidad* (Educo), y en Nicaragua, *Apoyo a Comunidades Escolares*, son programas que han aumentado de manera sustancial el tiempo dedicado a la enseñanza, logrando una mejor calidad. Otros ejemplos incluyen el *Plan Social Educativo* en Argentina, las *Escolas Padres* en Brasil, los *Proyectos Educativos Institucionales* en Colombia, el *Sistema de Subsidios* en Chile y la *Elección de Directores de Escuela* por períodos de cinco años en Brasil.

Tiempo adicional de aprendizaje.

En Argentina, Chile, Costa Rica, México y Venezuela se han extendido los horarios escolares. En Chile y Uruguay de 5 a 7 horas (con la meta de cerrar la brecha entre el día escolar y el día laboral de los padres); en Colombia se han iniciado planes para prolongar la jornada y se han contratado asistentes jóvenes para ayudar a alumnos atrasados. En Chile, el programa *P-900* ha extendido el tiempo de aprendizaje para alumnos de lento aprendizaje, en casi un 20%. En América Latina se utiliza únicamente el 50-70% del tiempo escolar para la enseñanza activa, dejando el resto para procedimientos administrativos o disciplinarios, o para tiempo libre.

Computadores.

Se han introducido más en los colegios privados. Sin embargo, Costa Rica ha implementado un programa nacional para el aumento en el uso de computadores tanto en escuelas primarias como secundarias.

Programas similares en escuelas oficiales se están desarrollando en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Uruguay y Venezuela.

Vinculación de los sindicatos.

En Brasil la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE, agrupa a los maestros vinculados a la educación pública y su objetivo principal es proteger la calidad de la educación pública, el derecho de los niños y niñas a la educación y el estatus y condiciones de los educadores. Representa a 29 sindicatos de los 27 estados brasileños y tiene 700.000 afiliados de un total de 2 millones de educadores.

A pesar de ser obligatoria la educación, se calcula que entre 3 y 4 millones de niños brasileños no asisten a la escuela. Algunos nunca han ingresado, pero la mayoría ha asistido a la escuela antes de retirarse. Desde 1990, el número de desertores de la escuela ha aumentado en forma alarmante, debido a los problemas señalados para toda la región. La creciente pauperización ha llevado a aumentos en las cifras de niños trabajadores sobre todo en el sector informal.

La CNTE, convencida de que la deserción y el fracaso escolar se relacionan con el trabajo infantil, adelantó un estudio para conocer los logros educativos de niños y niñas que combinan el trabajo con el estudio en 44 escuelas públicas de las seis ciudades principales, cuyos índices de trabajo infantil eran los más altos. Se entrevistaron alrededor de 7.000 niños y se espera que el análisis de la información, actualmente en curso, permita elaborar estrategias para acabar con el trabajo infantil. Los resultados del estudio se utilizarán para la campaña de concientización dirigida a maestros, familias de los niños trabajadores y a sus comunidades.

Este es un ejemplo de cómo el sector sindical puede favorecer la erradicación del trabajo infantil, enfatizando políticas de protección basadas en el concepto de que los niños son ciudadanos plenos y no se les puede seguir viendo como objetos pasivos de intervenciones hechas a su favor, que los niños pueden reclamar derechos exclusivos apropiados a su edad y que sus intereses deben tener absoluta prioridad en la formulación de políticas sociales y en el otorgamiento de recursos públicos (Fyfe y Jankanish, 1997).

El Programa IPEC-OIT.

Este programa busca mejorar la capacidad de los estados miembros de la OIT para diseñar e implementar políticas y programas que se dirijan a la niñez trabajadora y a su protección, y aumentar la conciencia de los estados miembros y de la comunidad internacional respecto a las dimensiones y consecuencias del trabajo infantil y las obligaciones nacionales acordes con los estándares laborales internacionales.

El IPEC se desarrolla en 24 países, incluyendo trece de la región de América Latina⁷.

Su énfasis está en la eliminación de los trabajos intolerables, es decir, aquellos que representan mayores riesgos a los niños.

Incentivos económicos para promover mejor rendimiento académico

Sustitución de ingresos.

Varios países de la región han intentado reducir las tasas de deserción y repitencia, que tienen efectos directos e indirectos sobre el trabajo infantil, mediante programas de sustitución de ingresos. Los programas incluyen diferentes estrategias, desde pagos en efectivo hasta la provisión de insumos a las familias o la asignación de fondos a la escuela y a la municipalidad. Los incentivos pueden ser en dinero o en especie, ya que cualquier subsidio entregado a un estudiante (pago de matrícula, nutrición, materiales escolares, transporte) contribuye eventualmente a mejorar el ingreso de la familia. Existe alguna evidencia acerca de la mayor efectividad de subsidios otorgados en especie o en dinero a las madres, antes que a los adultos varones del hogar. Por ejemplo, en Venezuela se han venido reemplazando los subsidios en dinero por programas escolares de nutrición, con el fin de lograr mayor eficacia.

En evaluación reciente de Harker y Melkas (1996), quienes enviaron un cuestionario a varias ONG's, se analizaron las respuestas de 51 ONG's en 18 países. Se señala que:

⁷ Esos países son Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (Isaza, 1998: 99).

- Los incentivos más comunes para aumentar la asistencia a la escuela han sido en especie (almuerzos, textos, materiales escolares).
- Los programas tienen baja cobertura, ya que el 66% atiende a menos de mil niños.
- El 61% de los programas se dirige a niños y niñas.
- El 88%, a menores de 10 años.
- El 46%, a hogares uniparentales.
- El 75% a niños con varios hermanos.
- Los niños aportan del 20 al 25% del presupuesto familiar.

El estudio concluye que el impacto de los programas debe ser analizado con mayor rigor, que hay necesidad de un enfoque integral que combine incentivos económicos, con educación no formal, recreación, actividades de generación de ingresos para las familias y concientización de éstas y de las comunidades. Se cuestionan los pagos en dinero por el uso indebido que pueda dárseles. Se enfatizan los esfuerzos por generar ingresos; la participación comunitaria es esencial, la recolección de información, igualmente.

Programas de incentivos

El Programa de becas escolares en Brasil.

En el Distrito Federal de Brasilia se provee el equivalente de un salario mínimo (alrededor de US\$100 mensuales) a familias pobres con niños en edad escolar (7-14 años) con el fin de aumentar su retención en la escuela. Si el niño deja de asistir a la escuela, el subsidio se pierde. Desde 1995 hasta 1997, el programa cobijó a 22.415 familias y 43.893 alumnos de las escuelas públicas distritales (Rocha y Morales, 1997). Los siguientes puntos resaltan el éxito del programa:

- De 1995 a 1997 hubo un incremento neto de 1% en la cobertura de la escuela (como ya la cobertura alcanza el 98% de los niños en edad escolar, es significativo este aumento). El incremento no se debe sólo a las becas, ya que existen otros programas, pero sí puede decirse que las becas promueven el aumento de la cobertura de la educación básica.
- La deserción de los becarios es muy baja, cerca a cero. Este resultado se esperaba porque para mantener la beca el niño tiene que estar en la escuela. La deserción entre becarios fue 15 veces menor que la de los no becarios.
- Existe un desempeño escolar mejor entre los becarios; las tasas de rendimiento son significativamente mayores que las de los no becarios y son mayores que la media.
- Los resultados significan que el 5% de los alumnos aprovecharon mejor la escuela; en 1996 esto equivalía a 1.100 alumnos (los becarios representaron el 11% de la población escolar).
- Entre los becarios hubo un menor nivel de expulsión que entre los no becarios. El programa influye así en todo el sistema educativo, no sólo en los beneficiarios directos.
- Debido a las becas, 2.300 alumnos dejaron de ser expulsados.
- Con el 1% de reducción en las tasas de deserción, se genera el 1% de aumento en el nivel de rendimiento.
- Existen restricciones financieras para mantener el Programa. UNICEF-Brasil ha solicitado fondos al gobierno alemán para continuarlo.

Las conclusiones y recomendaciones de la evaluación son:

- El programa es un éxito absoluto desde el punto de vista del sistema educacional.
- Atender a las clases tradicionalmente excluidas y caracterizadas por pasivos educativos dramáticos lleva a romper la inercia del

sistema, ayudando a quebrar la tendencia secular de reproducir el ciclo de retención escolar y expulsión del alumno.

- Los efectos del programa son altamente significativos en cuanto se refieren a los indicadores de desempeño de los grupos beneficiados, pero también tienen efectos importantes sobre los grupos no beneficiados; este aspecto se deriva de los procesos de implementación (registros, selección, etc.).
- Aparentemente, los efectos del programa son acumulativos; todo pasa como si en el primer momento se acumulasen energías que van a manifestarse, con mayor intensidad y dinamismo, en el momento (año) siguiente.
- Las ganancias económicas eventuales acompañan esta tendencia: cuanto mayor la extensión (cobertura del programa), mayores serán las ganancias económicas; la relación también es lineal: de casi 1 a 5.

El salario escolar.

En Costa Rica existe el salario escolar, que proporciona a los trabajadores cuyo ingreso es inferior al salario promedio del cuartil inferior el equivalente de un mes de salario, al final del año escolar. La Beca alimentaria de Venezuela pagaba unos US\$20 por cada estudiante que pasa el año para mejorar su nivel nutricional, utilizando el sistema bancario, pero actualmente este sistema se está transformando en un programa escolar nutricional.

En México, desde 1992, se paga a unas 500.000 familias US\$20 por niño en edad escolar que tenga un nivel de rendimiento mínimo. También se ha diseñado una "tarjeta de alimentación" que puede ser usada en los supermercados para comprar alimentos.

Proyectos del Banco Mundial⁸.

En Colombia, el Proyecto de Becas para educación secundaria busca promover mayores oportunidades para niños pobres. El proyecto

⁸ Información basada en Patrinos y Lakshmanan Ariasingam, 1997.

se desarrolla en 87 municipios y en escuelas secundarias privadas y públicas y es cofinanciado por el gobierno nacional en un 80%, teniendo los municipios que aportar el resto. El sistema se diseñó para ofrecer a los municipios una opción a corto plazo, eficiente en costos y para expandir el acceso a la escuela secundaria. Se conceden becas a estudiantes de bajos ingresos para que puedan matricularse en el nivel de la educación secundaria. El objetivo del proyecto es aumentar el acceso a la educación secundaria para 90.000 niños de primaria y proveer oportunidades para educación secundaria hasta para 22.000 estudiantes de familias de bajos ingresos. De las 25.000 becas otorgadas por el gobierno, el Proyecto financia 5.500 cada año en los 87 municipios. Se busca bajar la tasa de deserción.

Los requisitos para obtener beca son estrictos: el estudiante debe provenir de los dos niveles socioeconómicos más bajos, haberse graduado de una escuela pública o de un colegio privado sin ánimo de lucro, y no ser mayor de 15 años. El ICETEX administra el programa con el apoyo del Banco Central Hipotecario, que maneja los fondos de los becarios. La sustentabilidad del programa depende de la participación de los municipios, que no siempre cumplen con la obligación de aportar fondos.

Otro proyecto del Banco Mundial otorga asistencia financiera a escuelas privadas primarias y secundarias en República Dominicana, en zonas pobres rurales y urbanas, debido a la amplia participación del sector privado en estos niveles.

Un proyecto del Banco Mundial en México cubre 10 estados y apoya la estrategia gubernamental de alivio a la pobreza con el incremento de inversiones en educación primaria. Se dirige a los estados más pobres y a áreas donde puedan apoyarse a las familias más pobres para lograr una distribución más equitativa de las oportunidades educativas y económicas. Se han seleccionado grupos indígenas para efectivamente mejorar las desigualdades existentes. Incluye incentivos y capacitación de los maestros, textos, materiales didácticos, rincones de lectura y actividades para la construcción, rehabilitación y mantenimiento de las escuelas. Se espera entrenar a 31.900 maestros indígenas y mejorar las escuelas donde exista una población indígena mayoritaria. Se están desarrollando materiales en las 17 lenguas

especiales que cubren al 90% de la población en esas áreas. Se utilizan metodologías participativas para la elaboración de textos y materiales educativos. Se han publicado 126.000 textos, 126.000 cuadernos de trabajo para alumnos y 5.000 guías bilingües para maestros.

En 1996, 100.000 becarios estaban estudiando en colegios privados; se calcula que un 20% estaba en colegios privados establecidos después de 1991, año en que se inició el Programa, probablemente para aprovecharse del subsidio. El programa se ha extendido rápidamente pero ha sido criticado en razón de la baja calidad de los colegios recientes y por la transferencia de recursos del sector público al privado. Colombia también otorga becas a unos 100.000 niños de hogares pobres dirigidos por madres cabeza de familia.

En Chile, el sistema de becas existe para los distintos niveles del sistema escolar. La educación privada subsidiada ha aumentado del 10 al 30%, pero los cambios en el rendimiento académico han sido marginales.

Según Patrinos *et al.* (1997), los proyectos de apoyo financiero promovieron el acceso a la escuela mediante aumentos en la matrícula. En muchos casos también promovieron la equidad al referirse a grupos marginados; hubo una mayor eficiencia y en la mayoría de los casos se mejoró la calidad de la educación.

Las principales lecciones aprendidas en la revisión de programas del Banco Mundial son las siguientes:

- Es importante el apoyo de los beneficiarios para la viabilidad y sustentabilidad de los proyectos.
- Debe estimularse la participación activa de los padres.
- La participación del sector privado resulta muy beneficiosa.
- Deben hacerse alianzas con contrapartes comerciales.
- Es importante tener flexibilidad e ir construyendo la capacidad y la participación de ONG's.

- Los programas deben tener relevancia cultural y manejarse con equidad y transparencia.

Programas nutricionales.

Existen en varios países. El Programa Nacional de Merienda Escolar, PNAE, en Brasil, cubrió a 32 millones de estudiantes en 5.000 municipios, con un costo anual de US\$650 millones. Los Consejos Municipales reciben los fondos y pueden determinar qué alimentos se incluyen de acuerdo con los costos y necesidades locales. El Programa ha logrado reducciones en los niveles de deserción y repitencia.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, hace pagos en dinero a escuelas y asociaciones de padres para familias pobres. Se calcula que estos pagos llegan a unos 2 millones de niños del quintil más pobre de hogares colombianos y que cubren alrededor del 30% de las necesidades nutricionales de cada niño.

La Junta Nacional de Alimentación Escolar y Becas en Chile ha promovido programas nutricionales para los niños de hogares más pobres. Las evaluaciones no parecen indicar cambios en las tasas de deserción, repetición o rendimiento escolar.

Conclusiones

La mayor parte de los niños y niñas que trabajan no asisten con regularidad a la escuela. El trabajo no es el único factor que impide la asistencia escolar; la escuela misma no satisface las demandas y expectativas de los educandos ni de sus padres, actuando como factor de expulsión. Así, el trabajo infantil, más bien, compite con la escolaridad, en lugar de facilitarla. Los estudios revisados muestran que la relación excluyente entre trabajo y escuela es preocupante: en Perú, 67% de los niños trabajadores están fuera de la educación formal; en Brasil, aunque más de la mitad de los niños trabajadores logran trabajar y estudiar al mismo tiempo, entre más alta la tasa de participación laboral de los niños de 10 a 17 años, más bajo el nivel de escolaridad formal. En general, el trabajo afecta la asistencia y el rendimiento escolares. Los niños trabajadores tienen muchas dificultades para permanecer en la escuela.

En el campo se muestra con mayor claridad el desencuentro entre la educación que se ofrece y las necesidades reales de las familias. Las prácticas culturales favorecen el trabajo infantil y éste se relaciona negativamente con el rendimiento escolar. Una proporción grande de los padres de los niños trabajadores en el área rural perciben la educación como irrelevante para el futuro de sus hijos y por eso prefieren enviarlos a trabajar. También ocurre que las posibilidades de la movilidad social futura ofrecidas por la escuela no corresponden a las necesidades urgentes del presente. Los niños de las familias rurales más pobres, en particular los que pertenecen a las familias campesinas, son los más vulnerables frente a las duras exigencias de la sobrevivencia familiar.

La naturaleza del trabajo que los niños desempeñan, en especial en áreas rurales, es poco conducente a una escolaridad exitosa. Los niños deben luchar contra el cansancio para concentrarse en las clases y tienen muy poco tiempo para estudiar y hacer tareas. El carácter repetitivo y monótono de muchas de sus actividades laborales no conducen a su formación integral. En resumen, la carga del trabajo convierte la escuela en otra carga, comprometiendo la motivación y el rendimiento de los niños.

Los niños trabajadores están condenados a competir desde una posición desventajosa en el mercado laboral. El trabajo se convierte en un factor de transmisión intergeneracional de la pobreza. Millones de niños y niñas, aún los que no han cumplido 12 años de edad, acompañan a sus padres al trabajo sin aportar una contribución económica significativa a la subsistencia familiar. En la mayoría de los casos, no puede hablarse estrictamente de una justificación monetaria de estos aportes. Es necesario trabajar con los padres de familia para persuadirlos de que no envíen a sus niños a trabajar, mientras se refuerzan su asistencia escolar y su rendimiento académico. La necesaria coordinación y exigencia colectivas tendrán que ser desarrolladas para hacer que la educación de estos niños y niñas sea realmente gratuita.

Deben fomentarse programas con los padres sobre la conveniencia de promover el alejamiento de sus niños del trabajo y mejorar sus

resultados en la escuela. Se requieren medidas más amplias para proporcionar educación gratuita y para que la escuela pública obtenga credibilidad como espacio de instrucción y socialización.

Se necesitan en especial estrategias alternativas para mejorar la situación de las familias pobres del campo, tales como inversiones para aumentar su productividad y sus ingresos y una reforma agraria que les permita vivir en condiciones distintas a las actuales.

En toda la región comienza a surgir una conciencia pública mayor sobre los efectos del ingreso prematuro de millones de niños y niñas al mercado laboral y, en particular, de su participación en trabajos dañinos o peligrosos, que afectan su desarrollo, salud y escolaridad. Tanto los gobiernos como la sociedad civil han comenzado a responder a este problema, mediante la elaboración de nuevas políticas y programas sociales, inspirados muchos de ellos en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los programas para eliminar el trabajo infantil mediante el fortalecimiento del sistema escolar cumplen una función importante desde hace algunos años. Pero es necesario ampliar su cobertura, mejorar sus contenidos e introducir más procesos participativos, con funcionarios, maestros, padres y niños trabajadores, para evaluar críticamente los resultados que permitan mayores posibilidades de equidad y justicia para los niños y niñas trabajadores de la región. Es esencial que las familias recuperen la fe en la escuela pública como un espacio de instrucción, socialización y construcción de la ciudadanía.





...Y encerrado en este viejo estudio, sentado al borde de la cama, vuelvo a ver el dibujito de la casa que me regalaste, y que yo supuse que era la casa de tus sueños, con flores, pequeñas ventanas y cortinas, con una gran chimenea en el centro que largaba humo de colores, toda esa magia encantatoria de los niños que ni la miseria pareciera borrar.

ERNESTO SABATO
De: Antes del fin - Memorias