

## ACERCA DE LA RELACIÓN TRABAJO INFANTIL Y ASISTENCIA ESCOLAR: APUNTES PARA SU COMPRENSIÓN

*María Eugenia Rausky*

*Universidad Nacional de La Plata / CONICET (Argentina)*

*[ondrico@uolsinectis.com.ar](mailto:ondrico@uolsinectis.com.ar)*

En sociedades occidentales el trabajo de los niños suele pensarse como un fenómeno problemático en tanto entra en contradicción con lo que se considera adecuado para dicho período de la vida. Concretamente, a partir de la época moderna se ha ido consolidando la idea de que la infancia es un momento especial en el curso de vida de los sujetos en el que se van construyendo los elementos necesarios para el desarrollo. Entendiendo que los niños son seres vulnerables, que necesitan de cuidados especiales, se ha ido afianzando la idea de que se los debe excluir de ciertas prácticas, uno de cuyos ejemplos más obvios es el trabajo.

Las investigaciones sobre trabajo infantil han puesto el acento en diferentes aspectos que dan cuenta del mismo. Algunas de ellas se interesan por las consecuencias que las actividades laborales de niños y niñas tienen fundamentalmente en la salud y/o en la educación.

Respecto de esto último, uno de los aspectos en los que desde la literatura se ha puesto gran énfasis es en el análisis de la relación entre el trabajo infantil y la escolaridad. A modo de síntesis pueden encontrarse dos grandes vertientes, una, entiende que el trabajo infantil perjudica y limita la asistencia a la escuela; entre quienes sostienen esta idea, se encuentran organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La otra de las vertientes plantea algo bastante diferente y es que en verdad varios de los chicos que trabajan lo hacen para poder conseguir dinero y así asistir a la escuela (Nieuwenhuys, 1996).

Entendiendo que la relación trabajo infantil-escuela es en principio compleja, y que circulan diferentes discursos sobre ella, el propósito de este estudio es indagar las representaciones que un grupo de padres de niños trabajadores tiene acerca de la educación de sus hijos, y de la relación entre el trabajo y la escuela, como así también, recuperar la mirada que desde la institución escolar tienen sobre la temática.

La investigación fue desarrollada en un barrio con características de pobreza estructural situado en la periferia de la ciudad de La Plata, que presenta situaciones de trabajo infantil. Para llevar a cabo el trabajo nos hemos valido de un abordaje cualitativo, utilizando como técnica la entrevista semi-estructurada. Las primeras entrevistas comenzamos a realizarlas a mediados del año 2004 y las últimas a principios del año 2006, pudiendo entrevistar a dieciséis padres de niños trabajadores (generalmente las informantes fueron las madres de los niños, y en algunos casos se dio la presencia del matrimonio). A algunos de ellos volvimos a contactarlos para profundizar sus puntos de vista. Asimismo, realizamos entrevistas a parte del equipo docente de una escuela próxima al barrio, a la que la mayoría de los niños que trabajan asisten, puntualmente a la vicedirectora, la ex orientadora educacional y una entrevista grupal con los miembros del gabinete (orientadora social, educacional y maestra recuperadora).

El artículo está dividido en tres secciones. En la primera sección recuperamos las diferentes perspectivas sobre la relación trabajo infantil-educación. En la segunda sección rescatamos la visión de los padres de los niños trabajadores. En la tercera sección nos centramos en la perspectiva de la institución escolar.

### **I. Las aproximaciones al tema**

La relación entre trabajo infantil y educación ha sido investigada desde distintos campos disciplinares, fundamentalmente desde la economía, las ciencias de la educación, la antropología y la sociología.

Como planteamos al comienzo, muchas de las investigaciones recalcan que la realización de trabajos por parte de los niños va en detrimento de la formación escolar. Aunque gran parte de los chicos que trabajan asisten a la escuela, el ausentismo y la sobreedad son factores clave que inciden negativamente en la trayectoria escolar y los logros educativos (Feldman, 2001; Duro, s/f, Krichesky, 1990; Sanchez Parga, 2002; Tokman, 2004; Beegle, Dehejia y Gatti, 2004).

La mayoría de las investigaciones sobre la temática del trabajo infantil insisten en la incompatibilidad entre la

escuela y el trabajo sosteniendo que cuando un niño realiza actividades laborales se dan por lo general dos situaciones: o bien abandona la escuela, o se da el fenómeno del bajo rendimiento escolar y/o repitencia; cualquiera de los casos nos hablan de tránsitos por la institución escolar signados por la dificultad y el fracaso. Como sostiene Macri (2005) la tendencia general ha sido la presencia significativa del conjunto de fenómenos involucrados en la noción de fracaso escolar.

Si bien para algunos es el trabajo de los niños el motivo principal de abandono o ausentismo escolar, hay otros que relativizan este diagnóstico y argumentan que, en realidad, muchos de los chicos trabajan para poder sostener los gastos de su formación escolar. Nieuwenhuys (1996) advierte que en ocasiones la escuela tiene un impacto negativo en los niños que trabajan y esto no sólo se debe a una cuestión económica (para asistir los niños necesitan dinero para comprar libros, útiles y vestimenta adecuada) sino también a la competencia que entre alumnos se da en el espacio áulico, generando un sentimiento de inferioridad y fracaso en estos niños.

En trabajos de Cervini y Dari (2005; 2006) se da cuenta de estudios previos sobre los efectos del trabajo infantil en la educación. Según los autores una gran cantidad de investigaciones han puesto énfasis en el análisis de la relación trabajo infantil-asistencia a la escuela, llegando a distintas conclusiones. Algunos sostienen que el aumento de la matrícula escolar no está asociado con la disminución del trabajo infantil, mientras que otros han demostrado la relación inversa. Para ellos, hay muy pocas investigaciones que han explorado el efecto del trabajo de los niños en el aprendizaje, elemento muy importante en aquellos casos en que escolarización y trabajo no son excluyentes. Cervini y Dari concentran su producción en este tema, llegando a la conclusión de que el trabajo precoz tiene efectos negativos en el aprendizaje. Asimismo los niños trabajadores no sólo experimentan un rendimiento escolar más bajo, sino que también las tasas de progreso de aprendizaje son inferiores.

Otro estudio en el que se analizan los efectos del trabajo infantil en la escolaridad de niños de 12 a 14 años es de Ray y Lancaster (2005). El interrogante central que recorre su investigación es si existe un umbral de horas de trabajo semanales que no perjudique a los niños en su educación. Para ello utilizan encuestas nacionales sobre trabajo infantil provenientes de siete países (Belice, Camboya, Filipinas, Namibia, Panamá, Portugal y Sri Lanka) y la conclusión principal a la que arriban es que aunque el trabajo infantil dure pocas horas igualmente perjudica la tasa de asistencia del niño a la escuela y el tiempo de escolaridad (duración real y duración oficial de los estudios a una edad determinada). Junto a esta evidencia se destacan otras, por ejemplo que los niños de hogares en que el nivel de instrucción de los adultos es bajo tienen un rendimiento escolar menor. Por ello se recomienda que las políticas en materia de trabajo infantil incorporen el mejoramiento de la educación de los adultos, como otras medidas que mejoren la escolaridad infantil (enseñanza de mejor calidad, inversión en infraestructura, etc.).

A modo de síntesis, lo cierto es que de las investigaciones realizadas se desprende que las características que asuma la relación escuela-trabajo depende de varios factores: las condiciones de vida, las trayectorias educativas de los padres, las expectativas sobre la educación formal; las características de las escuelas a las que asisten los chicos, entre otras.

## **II. Las percepciones de los padres de los niños trabajadores**

Para situarnos en contexto, antes de indagar las representaciones de los padres sobre la educación, y su relación con el trabajo infantil, nos parece importante destacar algunas características de las familias y sus condiciones de vida.

Se trata de familias inmersas en condiciones de vida de extrema pobreza, en las que los entrevistados tienen vinculaciones de carácter precario con el mundo del trabajo. La mayoría de ellos percibe el plan jefes y jefas de hogar, que consiste en una ayuda económica "no remunerativa" a cambio de una serie de contraprestaciones que deben realizar los beneficiarios. El monto del beneficio es de 150 pesos y los destinatarios son jefes y jefas de hogar que, como sostiene el nombre del programa, se encuentran desocupados y tienen hijos menores a cargo. Este plan más bien representa para ellos una "ayuda", pero no es bajo ningún concepto la fuente principal de la que se valen para vivir. Tal como nos cuenta Evangelina:

"Pregunta: ¿y ahí cuando conseguiste el plan dejaste de pedir?"

Evangelina: no, a veces iba con el carrito igual y pedía, porque el plan no te alcanza... y no tenía garrafa o para comprar pero no me alcanzaba para vestirlos y a veces ni para comer, como me pasa ahora, a veces no tengo ni dos moneditas para comprar pan y por ahí a mí me dan ropa, yo vendo alguna cosita que me dan para mí las vendo".

La vía principal que estas familias tienen para la generación de ingresos es el autoempleo. Los tipos predominantes de actividades laborales desarrolladas son el cirujeo, la venta de objetos (flores o alimentos) o algún servicio (abrir puertas de taxis o limpiar vidrios); que también se combinan eventualmente con la realización de "changas", es decir, una serie de actividades esporádicas entre las que se encuentran trabajos de albañilería, jardinería (poda de árboles, cortado de césped, arreglos de electricidad, etc.), todos ellos emprendimientos laborales de carácter familiar. Al tratarse de actividades autogeneradas, los trabajos desarrollados por los diferentes miembros de los hogares no se hallan sometidos a una relación salarial, en ninguno de los casos hay personas que tengan una inserción laboral basada en una relación de este tipo. Salvo unas pocas excepciones, los niños desarrollan sus actividades junto a otros miembros de la familia, se entrecruzan los lazos familiares y laborales, aspecto que es crucial en cuanto a los significados que tanto para el adulto como para el niño el trabajo infantil asume.

Como planteamos en la introducción, recuperar la visión de la educación en general, y de la escuela a la que asisten sus hijos en particular nos pareció de absoluta importancia debido a que la relación educación-trabajo suele presentarse como problemática. ¿Cuáles son las expectativas de los adultos en relación con la educación de sus hijos? ¿Qué aspiraciones tienen sobre el nivel educativo a ser alcanzado? ¿Cómo evalúan la escuela a la que asisten los niños? ¿Se presentan problemas para que los niños vayan a la escuela? ¿Encuentran alguna dificultad en cuanto a la relación escuela y trabajo?

Dado que en la literatura se da cuenta de esta diversidad de situaciones, nos propusimos ver qué acontece específicamente con el grupo de familias con las que hemos trabajado. Para eso, nos pareció pertinente distinguir dos cuestiones. Por un lado, las valoraciones que los padres le dan a la educación, esto se vincula con las aspiraciones que tienen en relación con los niveles educativos que desean para sus hijos y con los contenidos en términos de enseñanzas y aprendizajes que el tránsito por una institución educativa les puede legar. Por otro lado, quisimos recuperar las percepciones de la escuela a la que asisten los niños en tanto institución específica y las visiones sobre la particular situación escolar de sus hijos.

Por supuesto que tales representaciones están mediadas por su propia trayectoria vital, varios de estos padres han trabajado desde pequeños, y han tenido un tránsito escolar, que según lo que nos han relatado, ha estado signado por un camino plagado de dificultades. En su mayoría, han cursado la primaria pero de manera incompleta y un pequeño grupo ha logrado obtener la primaria completa, no presentando otros estudios. Como nos cuenta el matrimonio conformado por Anahí y Julio:

Anahí: Y nosotros siempre trabajamos de chiquitos. Mi papá trabajaba en una "chanchería" (...) Sí. Yo empecé a trabajar de chiquita...

Julio: Medio golpeados venimos (...) Golpeados venimos, no somos nenes de mamá, no tengo nada contra ellos... estamos medio "curtidos"...

Anahí: Que el frío, que lo otro..."

Todos los entrevistados, sin excepción, tienen una visión homogénea en cuanto a las potencialidades de la educación formal, los padres creen y ven como algo positivo que sus hijos asistan a la escuela. Ellos sostienen que indefectiblemente en un contexto como el actual las credenciales educativas necesarias para ingresar a "un buen trabajo" o "un trabajo digno" son cada vez más elevadas, hecho que los lleva a pensar que para que sus hijos no repitan la misma trayectoria que ellos, "para que sean alguien" necesariamente deban escolarizarse. De este modo, la educación representa un medio que facilitaría básicamente una inserción laboral relativamente mejor que la de ellos, al menos en el plano de lo simbólico.

"porque yo quiero que estudien, quiero que... yo le decía a mi marido la otra vez, lo primero es los chicos para nosotros, porque queremos que estudien porque ahora si no estudian no son nadie (...) Tenés que tener por lo menos el secundario hasta para entrar de mucamo. Por eso decíamos, lo primero que vamos a hacer es que los chicos terminen el colegio, como sea, pero que terminen" (Luisa).

Ahora bien ¿en qué consiste esa situación definida como "mejor"? Si profundizamos un poco más en cuanto a lo que significa para ellos ese "ser alguien", que para nosotros puede traducirse en los niveles de formación y preparación a los que aspiran para sus hijos, es interesante ver que el alcance pasible de ser imaginado en su horizonte es, en la mayoría de los casos, el de la educación básica obligatoria (EGB), y en unos pocos el polimodal, combinando esto con las posibilidad de desarrollar algún oficio: peluquería, albañilería, mecánica, entre otras. Igualmente, la decisión última de continuar o no los estudios no obligatorios siempre termina quedando en manos

de los niños, no hay algo así como un mandato familiar, lo que sí aparece como incuestionable es la escolarización básica y obligatoria.

Hasta aquí nada resulta demasiado novedoso, la cuestión de evaluar las virtudes de la educación como facilitadora de mejores incorporaciones al mundo del trabajo es algo que trasciende a todas las clases sociales, tanto pobres como no pobres pueden coincidir en esta cuestión. En todo caso lo que sí marca la diferencia es lo relativo a las expectativas a ser alcanzadas: la niñez transcurre en ámbitos que estimulan niveles educativos muy por debajo de lo que una incorporación como la esperada (no precaria o no informal) actualmente demanda.

Además de evaluar positivamente la educación como un medio que habilitaría inserciones laborales relativamente mejores que las que ellos han alcanzado a lo largo de sus vidas, lo más llamativo es que aparece más bienpreciada en tanto facilitadora de un conjunto de saberes prácticos, necesarios para el desenvolvimiento de los niños en la vida cotidiana. En este sentido, la educación formal es útil y se apuesta a ella principalmente en tanto espacio que trasmite una serie de conocimientos necesarios como la enseñanza de la lectura, escritura y los cálculos matemáticos básicos (suma, resta, división y multiplicación).

“Sí, tienen que aprender a estudiar, a leer... Capaz que el día de mañana van a venir unos viejos y les van a decir “firmame acá” y ese papel ellos no saben ni para qué es. El tipo les dice “firmame acá, que te voy a hacer esto y lo otro”; el tipo va y con esa firma de él saca algo. Después ¿quién es el responsable? El que firmó, el que dio la firma y si él no sabe leer... Entonces, eso es lo que pasa, entonces tienen que aprender aunque sea a leer, aunque sea a leer y a firmar el nombre de ellos; pero principalmente que aprendan a leer. Porque el día de mañana puede pasar que lo agarre uno de afuera y le diga “mira que tenés que hacer estas notas para tal lado...” (Analía).

“Yo ya te dije, ellos... es mi obligación y la obligación de ellos... porque el día de mañana, bueno, no quiero que sean... que anden en un carro igual que como ando yo... por ahí capaz, en una de esas, pueden tener algo mejor, viste... aunque uno no lo sabe, pero bueno... dentro de todo, es bueno... te saco la cuenta: en este momento, vos fijate, hoy, eh, mi cuñado tiene... tiene 21 años y no sabe nada... y ponele, yo tengo la habilidad, que tengo, bueno, que yo sé, yo te saco una cuenta de más, de menos, multiplicar, te divido por 4, 5 cifras, te multiplico por 4, 5 cifras... no tengo problemas de multiplicación ni nada de eso. Yo te saco cualquier cuenta. Lo único, o sea, me cuesta lo... esas porquerías con números decimales y eso, pero eso son cosas que... que hay que estudiarlas, viste (...) mi hermano para leer, en una palabra te... 20 horas tarda...sí, sí... y bueno y yo... que sé yo... ese, ese camino no quiero que lo recorran mis hijos. Me gustaría que el día de mañana nadie los cague... en el sentido de que tienen que saber sacar una cuenta, viste. Que sepan. Que sepan los valores, los valores de las cosas” (Gerardo).

Vemos así que la educación es antes que nada valorada en su veta más pragmática, pero también, estos relatos dan cuenta de cierta desconfianza hacia los más instruidos, hay temor a que ese otro (quien quiera que sea) los traicione o se aproveche de su desconocimiento. Aunque las familias transiten situaciones de elevada privación, la asistencia de los niños a la escuela es altamente valorada. Nos parece importante recalcar que esto no queda sólo en el plano de lo discursivo, sino que de hecho, prácticamente el total de los hogares con los que hemos trabajado tienen a los niños incorporados al sistema escolar. Resta ver cómo son sus trayectorias educativas, es decir, si han atravesado por situaciones de repitencia, reiterado ausentismo, dificultades en el aprendizaje o en el rendimiento, propio de la fatiga o cansancio que cualquier situación laboral produce.

En relación con esto último, esbozaremos aquí algo acerca de tal situación. Dijimos que prácticamente todos los chicos están dentro del sistema escolar, ahora bien, algunos presentan tránsitos escolares “normales”, esto es, que su edad escolar se corresponde con su edad cronológica, mientras que para otros la situación es más compleja: o han repetido uno o más grados, o han tenido largos períodos de ausentismo. Lo interesante es ver que casi ninguno de los padres adjudica estas dificultades a la situación de trabajo, no asignan la responsabilidad del mal desempeño escolar, ausentismo o repitencia al mismo, tampoco a las dificultades que ellos pueden llegar a tener en acompañar a sus hijos en el tránsito escolar (ayudar a hacer las tareas), en sus discursos lo ligan más bien a otras razones. Por ejemplo, el ausentismo muchas veces aparece asociado a la falta de calzado o indumentaria, y las dificultades en el proceso de aprendizaje-enseñanza se ligan o a problemas de la institución (paros, malos docentes, etc.) o, a aspectos personales de los niños pensados como inconvenientes de índole psicológica (pérdidas de seres queridos, celos entre hermanos, entre otros).

Otro tratamiento merece el caso de los niños que no asisten a la escuela, en este tipo de situación encontramos dos hogares, si bien en ambos al momento de realizar las entrevistas los chicos ya estaban escolarizados, sabemos que por años no lo han hecho. Creemos que esto no puede adjudicarse netamente al trabajo, es más bien una combinación de factores que a nuestro entender lo explicarían. Básicamente creemos que responde fundamentalmente a situaciones de una profunda desestructuración del grupo familiar.

Si bien en lo que atañe a la educación las valoraciones de los padres son positivas, no podemos decir lo mismo respecto de la mirada que tienen sobre la institución escolar (lugar en el que transcurre la educación) a la que asisten sus hijos.

Como nos recuerdan Ezpeleta y Rockwell (1985), en el trasfondo de la realidad escolar está presente la relación entre el Estado y las clases sociales subalternas, aunque en cada escuela este vínculo adquiere contenidos específicos. El espacio escolar es concebido como espacio singular debido a que allí confluyen intereses de ambas partes: del Estado (mantenimiento del orden social) y de las clases subalternas (atributo requerido como necesario para el sistema productivo).

Siguiendo a Achilli (1994) varios estudios han planteado los frecuentes desfasajes entre las expectativas de las familias y los logros, prácticas y características de las escuelas a las que acceden niños de sectores urbanos en situación de pobreza.

No debemos olvidar, que las condiciones en las que se desarrolla el trabajo en escuelas a las que asisten niños provenientes de familias pobres, son particularmente dificultosas y adversas. La vida escolar está permeada por distintas situaciones del contexto socio-económico en que está inserta. De tal modo, las particularidades que adquiere la vida de un niño en un contexto de pobreza, los usos y costumbres familiares, las estrategias organizativas de las familias, los conflictos y prácticas comunitarias penetran e inciden en los procesos escolares (Ibíd.).

Para las familias con las que hemos trabajado, la escuela más próxima al barrio y a la que asisten la mayoría de los niños es evaluada como una institución con pésimo nivel educativo. Según los testimonios recogidos, prima una mirada profundamente negativa, y aun más, en los casos en que fue posible algunos padres han realizado un pase a otras instituciones escolares, que si bien no son tan cercanas e implican el traslado en ómnibus o el recorrido a pie de un camino de varias cuadras, creen que en esas otras escuelas sus hijos están más protegidos y reciben una mejor educación.

Descontrol, contenidos educativos evaluados como pésimos, violencia física (entre alumnos, entre docentes y alumnos y en algunos casos entre padres y docentes), desatención y mal trato de los docentes hacia los alumnos, son algunas de las referencias más frecuentes al caracterizar la escuela a la que asisten los chicos. Hay una sensación generalizada de que allí los chicos no están seguros, están más bien expuestos a todo ese tipo de situaciones. Para los padres la escuela no solamente no cumple con su función básica: enseñar a los niños, sino que además tampoco es capaz de brindar las garantías necesarias de protección física para ellos.

“los chicos más grandes encierran a los chicos en el baño, y ellos no dicen nada. Ellos faltaron hace un mes al colegio porque los chicos de 4º y de 5º te encerraban a las nenas de 1º y 2º en el baño (...) nadie controla, todos decían que había, y no había nadie. Todas las madres se fueron a quejar por el mismo problema. A ella me la encerraron en el baño, a la de 1º, y yo me fui a quejar y me dijeron que no, que no podía ser, si le digo ¿la nena me va mentir? Y fue un caso real porque pasaron dos o tres problemas con unas nenitas (...) mi marido dice que las encierran en el baño y tiene miedo. Hacen cualquier cosa en el colegio. Van y le sacan los gorros, se los sacan, no les tienen paciencia. Entonces, mi marido dijo que no. Que no los mande. Tiene miedo (...) No tiene seguridad ese colegio. Yo le dije a mi marido ¿las mando o no? Y dijo que no. Más ella que es grandecita. Ella viene y le cuenta todo lo que le hacen a mi marido (...) pero en la escuela acá le enseñan dibujitos, los números del... ella se sabe hasta el 50 y le enseñaron del 20 al 30, le enseñan a hacer conjuntitos y nada más, lo que yo enseñé es más mejor de lo que enseñan en la escuela” (Julieta).

Los padres le reclaman a la escuela algo que antes era y ya no es, la institución ha perdido no sólo su desempeño como espacio estrictamente educativo, sino también como lugar de socialización y transmisión de pautas y valores, lo cual vuelve la relación escuela-familia problemática ya que también desde el otro lado (el escolar) se les reclama a las familias algo que ya no son (como lo veremos más adelante) tornando el diálogo imposible. El punto es que en ambos discursos, el de docentes y el de padres mantienen algo en común: el

anhelo del orden y la disciplina que el espacio escolar ha perdido.

Veamos qué sucede para los docentes ¿qué representaciones tienen del niño que trabaja? ¿Cómo visualizan la relación educación-trabajo?

### **III. La perspectiva de los docentes**

Desde el sentido común es frecuente hallar opiniones que ubican a los niños que trabajan –fundamentalmente en las calles- como pobres víctimas de sus padres y/o de la sociedad en general, o que los ven como sujetos peligrosos, se visualizan como “adultos terroríficos presos en cuerpos infantiles” (Grima y Le Fur, 1999). El trabajo infantil es más bien visto por la mayoría de los actores sociales como algo negativo, aunque esa negatividad adquiere distintas connotaciones, en función de cuál sea la explicación por la que los sujetos se inclinen. Como sostienen Da Silva Telles y Abramo (1987: 244) “entre la imagen de la pobreza y el crimen, se delinean los contornos en que los niños viven su condición de clase; en esa doble imagen se inscriben los mecanismos que dirigen su individualización, diferenciación y segregación a través de los varios estigmas y prejuicios que hacen parte del saber especializado y del discurso oficial, también incorporados por las formas de conciencia popular”.

Tomando en cuenta estos estereotipos, nos propusimos indagar las representaciones que los docentes de la escuela a la que la mayor parte de los niños asisten tienen sobre el fenómeno de los niños trabajadores y su relación con la escolarización. La importancia analítica de esta indagación responde a que los discursos socialmente instituidos ofrecen modelos que influyen en la construcción de subjetividad de los niños trabajadores.

En lo que respecta a la escuela, desde la perspectiva institucional, uno de los problemas más importantes por los que atraviesa es la discontinuidad en la asistencia de los alumnos, que se expresa en un serio problema de ausentismo reiterado, deserción transitoria y deserción definitiva. La misma es, frecuentemente, producto del trabajo infantil: muchos niños se ausentan frecuentemente porque deben trabajar.

Frente a esta realidad parte del personal docente hace unos años comenzó a buscar formas alternativas para lograr acercar a los chicos a la institución. Es así como surgió el proyecto “Todos a la escuela aprendiendo”, se propuso lograr la retención, permanencia y recuperación de la matrícula en edad escolar. Si bien este fue un primer intento por resolver la problemática desde la escuela, el proyecto no ha prosperado.

A partir de un diagnóstico realizado en el año 2001 por la orientadora educacional de la escuela, se detectó que la población que asistía al establecimiento escolar presentaba problemas de ausentismo reiterado y un importante fracaso escolar que conducía finalmente a la deserción. Ante esta problemática los objetivos del proyecto se basaban en lograr la retención, permanencia y recuperación de la matrícula en edad escolar. Se elaboró una propuesta pedagógica alternativa y se programaron un conjunto de actividades para abordar los contenidos curriculares en un tiempo escolar acotado.

Al momento de indagar sobre la evaluación de los docentes acerca de la implementación de este proyecto, los entrevistados distinguieron dos grandes esferas temáticas: a- desde lo exclusivamente pedagógico se presentó una evaluación positiva en cuanto a los aprendizajes adquiridos por los niños y su rendimiento escolar y b- desde el compromiso de los alumnos y sus familias la evaluación fue negativa: no se ha podido revertir principalmente por los problemas de discontinuidad de la población beneficiaria.

La dificultad más importante que identificaron en la implementación del proyecto fue la imposibilidad de mantener lo que se proponían, o sea, la continuidad en la concurrencia por parte de los chicos. Ahora bien ¿por qué no se pudo sostener esta continuidad?

“Es costoso, había que permanentemente ir a buscar a la gente, los chicos no venían, venían al principio quizás... y vos haces todo un trabajo de concientización del padre, de la madre, costó un montón, porque claro, hay una realidad y es que el chico que sale a trabajar, va a trabajar, y de la escuela se olvidó... entonces, sino hay otro tipo de herramientas que ayuden, porque yo entiendo, yo creo que hay una política de Estado que no está funcionando, para lo que es la parte educativa, porque se tendría que hacer algo que sea realmente obligatorio, que tengas las herramientas para hacerlo obligatorio, y no que sea tan amplio y tan abierto, porque sino... o sea, el plan “ Todos a la escuela” a mí me parece que es positivo, pero tendrías que tener otras herramientas que ayuden a que ese compromiso. Tiene que estar pautado de otra manera para que lo cumpla el chico, sino que haya... eh... algún tipo de sanción... no sé, por ahí está mal decir sanción, algo que diga...porque vos agotas todos los recursos, pero ante el momento que la madre te dice: `no tengo plata, y mi hijo tiene que ir a

trabajar ¿yo, qué hago? Yo no le puedo ir a poner a la madre contra la pared, si en definitiva uno lo que tiene que hacer es tratar de contener a la familia, y si no hay otro arriba que apoye este plan, porque a mí me parece que dejando sólo a la escuela, el plan no sirve, tiene que haber una apoyatura, desde el ministro (...) yo creo que es el único responsable en una familia que los padres... eh... breguen por la salud, la educación, el bienestar de los chicos, pero esta gente... no lo puede brindar, porque aparte, tienen una cultura también distinta, que uno tiene que entenderlos a ellos a veces y no ellos a nosotros..." (Vicedirectora).

"... del lado de los chicos yo pienso que hay una motivación intrínseca que es muy bajita y una baja tolerancia a la frustración porque es frustración sobre frustración ¿no? Desde que nacen hasta una cantidad de cosas del contexto y creo que la escuela (no es algo nuevo lo que te voy a decir) está tan alejada de los recursos que realmente pueden motivar a un chico (...) La familia, bueno, (...) necesita de la escolaridad de estos chicos regular para que no les interrumpen el Plan Jefes y Jefas, pero de todos modos en la acción les cuesta, los siguen usando para cuidar al hermanito, para mandarlos a pedir y que cuesta que el compromiso en la acción se cumpla" (ex orientadora educacional).

Sin embargo, para el equipo conformado por la orientadora educacional, la orientadora social y la maestra recuperadora, el diagnóstico es muy diferente.

"la escuela está abierta a esta situación y ellos no quieren, es su idiosincrasia, las familias son diferentes, las madres se casan no sé cuántas veces, tienen muchos hijos (...) la escuela hace todo y ellos no quieren".

"la escuela buscó todas las posibilidades, ellos no quieren, son drogadictos, homosexuales, los padres dicen que ellos no quieren y que no los pueden obligar".

"esto es así porque no ven salida, ven el pasado, presente y futuro y no hay historia de que algo fue diferente, se acostumbraron a pedir, a que les den..."

"yo desde los 15 los pondría en un paredón y los encerraría, y que vivan ahí, después de esa edad son irre recuperables (...) estos te comen, te van a venir a matar, y la clase media chau".

De aquí se desprenden diferentes diagnósticos que explican la situación: los dos primeros testimonios son justamente de docentes que trabajan en la institución desde hace tiempo y que se comprometieron con la implementación del proyecto, es así que explican el fenómeno encontrando como causas la pobreza de las familias, que lleva a priorizar lo más inmediato de la reproducción; la discontinuidad institucional; problemáticas de raíz psicológica como así también la ausencia del Estado.

Sin embargo, los últimos testimonios recogidos por parte de docentes que justamente no se comprometieron con el proyecto, culpabilizan no sólo a la familia por la situación escolar de los niños (la misma es absoluta y directamente responsable de la no escolarización de los chicos) sino que van más allá, responsabilizando a los propios niños. Dadas las características que se les atribuyen pareciera ser que tienen un único destino: convertirse en hacedores de los peligros que acechan al conjunto de la sociedad. Vemos así la carga de prejuicios que contienen las opiniones que hemos recortado, que dan cuenta de relatos construidos en torno a visiones etnocéntricas, que suponen al otro como un ser en condiciones de inferioridad cultural. Ahora bien, en los tiempos presentes "los atributos negativos del "pobre" no son sólo de índole cultural sino que conllevan nuevamente una impugnación moral. Ya no se trata simplemente de la calificación tradicional de 'ignorantes', 'incultos', 'mal hablados', 'lentos': el discurso moral se ha actualizado. Ahora se trata de 'valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia'" (Dustchasky y Corea, 2002: 84).

Coincidimos con estas autoras en que el problema central de la educación es su "impotencia enunciativa". La cuestión no pasa por creer que los docentes no están capacitados para ejercer su función educativa, el problema es aún más complejo y se vincula con los dispositivos escolares, con las condiciones institucionales. "La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede" (Ibid.: 85).

El discurso de algunos de los docentes de la escuela, básicamente de aquellos comprometidos con el proyecto y con la población, es el haber agotado todas las estrategias posibles de acercamiento de los niños a la institución vía el proyecto "todos a la escuela aprendiendo" pero el poder sostener esta propuesta tiene que ver también con que desde el Estado se den otras alternativas o posibles soluciones para abordar esta problemática tan compleja.

Si bien esta flexibilización de criterios que imparte el plan, este "ajustarse" (de algún modo) a estos contextos implica dar un paso adelante, sin otro tipo de intervención no es viable. Por cierto, el problema central en la viabilidad del programa fue el lograr la continuidad de los beneficiarios, continuidad que no estuvo dada por los diferentes motivos arriba expresados.

Los niños que participaron de este plan recibían menos horas de escolarización que el resto de los niños. Es así como inevitablemente surge la pregunta ¿cómo se piensa la calidad de la educación a la que ellos tenían acceso ¿es posible pensar que a pesar de transitar por el sistema educativo menos días y menos horas estos niños reciben la misma educación que el resto? Notablemente los docentes piensan que es posible:

"que el chico vaya cuatro horas semanales no quiere decir que vaya a ver menos que el otro que va más, porque la enseñanza a siete alumnos, así tengan intereses distintos no es lo mismo que a treinta (...) con la enseñanza personalizada vas mucho más rápido (...) yo creo que pasa más por la calidad que por la cantidad" (vicedirectora).

Quienes llevaron adelante el proyecto tienen una visión positiva de este tipo de prácticas como así también una mirada muy alentadora sobre el niño, en la cual el fracaso educativo no está relacionado con la falta de talento, se valoriza su interés y su empeño por aprender, en contraste con las visiones generalmente desvalorizantes que provienen de los maestros que están a diario en el aula.

Ahora bien, al llegar aquí una reflexión se impone, si bien la escuela no renuncia a su tarea de enseñar y se abre a nuevas prácticas, no se puede negar que los saberes que adquieren estos niños son diferentes tanto en relación con los chicos que asisten a otras escuelas, de "mayor calidad" o "prestigio", como así también de los que asisten a esa misma escuela: quienes están bajo plan reciben en sus horas de escolarización (como propuesta de máxima) los contenidos mínimos. Surgen aquí las siguientes dudas: ¿es una solución el dar menos horas de clase? ¿Se trata de trabajar con más maestros por alumno? Tal como señalan Duschatsky y Corea (2002) la educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla, pero la condición previa para este tipo de tarea es que nunca hay que olvidar de preguntarse por la problemática de trasfondo y trabajar sobre ella.

La reformulación de la política educativa y la consecuente implementación de políticas focalizadas han implicado una revisión y reconsideración de la educación como un derecho universal. El Plan "Todos a la escuela" podría considerarse como una de las tantas políticas que incorporan la discriminación como condición de acciones que compensan las deficiencias pre-existentes. Se identifican grupos con ciertas características dentro de una institución y se los hace objeto de una política de discriminación positiva temporal con la cual se pretende gradualmente nivelar. En este sentido se intentaría atender momentáneamente las diferencias con el fin de recuperar la posibilidad de la equidad (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1990). Ahora bien, ¿son estos los mecanismos para actuar sobre las condiciones de desigualdad? O mejor aún ¿se propone verdaderamente operar sobre las condiciones estructurales e institucionales que generan la desigualdad?

Este tipo de proyectos que ya desde la educación inicial, momento de la homogeneización, no en el sentido de producción de sujetos iguales, pero sí en lo que respecta a igualar las oportunidades de los niños, plantea desde un comienzo una educación diferente, en tiempo y en calidad tiene ciertas limitaciones. Aunque se manifieste que la producción y el aprendizaje de los niños bajo programa "es buena" en las breves horas de clase que tienen, no se puede negar que es diferente. Si bien estos programas pueden visualizarse como un esfuerzo por parte de la política educativa en pos de favorecer y alentar la entrada al sistema de enseñanza obligatorio a todos los niños que tengan dificultades en hacerlo, tal esfuerzo no resulta exitoso en tanto y en cuanto no se opere sobre otras problemáticas que exceden lo educativo y que abarcan la esfera de las condiciones de vida, tal como lo muestra la experiencia de este proyecto en esta escuela.

Analizando la información sobre el plan podría decirse que la propuesta recupera el carácter central que tiene la educación y supone que este plan es una forma de contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, que es un buen medio de "acercar" y "retener" en la escuela a la mayor cantidad de niños posible. Pero, si coincidimos con Bourdieu y Passeron (2003) en que una enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional el permitir al mayor número de individuos posible, adquirir en el menor tiempo posible, de manera completa, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado, cabe preguntarse entonces ¿es este el camino? Con una escuela desprovista de todo, maestros que desarrollan su trabajo con serias restricciones y niños y familias en condiciones de vida paupérrimas creemos



difícil que esta sea la vía.

A modo de cierre, a partir de la recuperación de los discursos de los distintos actores hemos visto los múltiples significados asociados a la relación trabajo infantil-escolarización. Desde el punto de vista de los padres de niños trabajadores, la educación formal es altamente valorada. Si bien el trabajo –al menos en el caso analizado– no impide la escolarización de los niños, en el plano educativo, sus hijos, son en el presente hijos de la repitencia y las dificultades escolares, son niños que desde pequeños comenzaron a transitar caminos colmados de obstrucciones, lo que nos indica que, probablemente, sea difícil concretar aquel “futuro mejor” al que sus padres aspiran. En el caso de los docentes, hemos visto que hay representaciones marcadamente diferentes. Por un lado, quienes apuestan y generan proyectos que hagan viable la retención de los niños que trabajan en la escuela; y por otro, aquellos que directamente condenan a estos niños.

Creemos que el hecho de dar cuenta de estos discursos ayuda a pensar en las múltiples percepciones y tensiones que diferentes actores tienen en torno a la relación trabajo infantil-escuela, intentando poner de manifiesto la necesidad de no simplificarla misma, resta ver cómo estos discursos repercuten y llegan a los niños.

## Bibliografía

Beegle, K., Dehejia, R. y Gatti, R.) *Why should we care about child labor? The education, labor market and health consequences of child labor*. Working Paper 10980. National Bureau of Economic Research. Cambridge. Disponible en internet (14/03/05): <http://www.nber.org/papers/w10980>, 2004.

Achili, E. “Escuela y Pobreza Urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares”. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Antropología Social. Olavarría. 19 al 22 de julio. 1994.

Birgin, A.; Dussel, I.; Tiramonti, G. “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos” en *Propuesta Educativa*. Año 9. N°18. Buenos Aires. 1998.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno. 2003.

Cervini, R. y Dari, N. “Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. N° 025 abr./jun. Distrito Federal. 2005.

Cervini, R. y Dari, N. “Trabajo infantil y aprendizaje en la educación secundaria básica”. Ponencia presentada en Pluralidades. Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia. La Convención Internacional de los Derechos del Niño y las prácticas sociales. Realizadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. 28 y 29 de septiembre. 2006.

Da Silva Telles, V. y Abramo, H. “Experiencia urbana, trabajo e identidad. Apuntes a una investigación sobre menores proletarios en Sao Paulo” en *Derecho a tener Derecho*. Tomo III. UNICEF. Venezuela. 1987.

Duro, E. “Consideraciones acerca de las tensiones entre educación y trabajo infantil y adolescente: una deuda pendiente de las políticas de infancia” (s/f).

Duschatzky, S. y Corea, C. *Chicos en Banda*. Paidós. Buenos Aires. 2002.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. “Escuela y clases subalternas” en Rockwell, E. Ibarrola, M. (comps) *Educación y clases populares en América Latina*. IPN-DIE. México. 1985.

Feldman, S. “Trabajo infantil en el ámbito urbano en la Argentina”. Ponencia presentada en el 5to. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. 2001.

Grima, M. Y Le Fur, A. *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* Lumen Hvmánitas. Buenos Aires. 1999.

Krichesky, M. “Trabajo infantil y escolaridad primaria: prácticas, percepciones y valoraciones acerca de la escuela y el trabajo” en *Revista Propuesta Educativa*. N° 3. Buenos Aires. 1990.

Macri, M., Ford, M., Berliner, C., Molteni, M. J. *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Editorial Stella y La Crujía Ediciones. Buenos Aires. 2005.

Nieuwenhuys, O. “The paradox of child labour and anthropology” en *Annual Review of Anthropology*. 1996.

Ray, R. y Lancaster, G. “Efectos del trabajo infantil en la escolaridad” en *Revista Internacional del Trabajo*. Vol. 124. N° 2. OIT. 2005.

Sanchez Parga, J. “Para una sociología de la infancia y adolescencia” en *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*. Tomo I. IFEJANT. Lima. 2002.

Tokman, V. *Una voz en el camino. Empleo y equidad en América Latina: 40 años de búsqueda*. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile. 2004.