

# INFANCIA, TRABAJO Y EDUCACIÓN

## cinco países, cinco programas

Aprendizajes y preguntas compartidas  
Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú

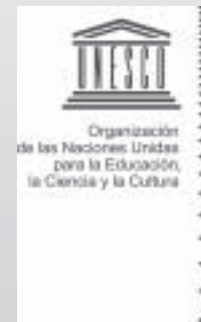


Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

# INFANCIA, TRABAJO Y EDUCACIÓN

## cinco países, cinco programas

Aprendizajes y preguntas compartidas  
Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú



Proyecto

**“Nuevos roles de la educación para disminuir el trabajo infantil”**

Coordinación del proyecto

**Alfredo Astorga**

Sistematización

**Maria del Pilar Unda**

Organizaciones no gubernamentales participantes

**CAFNIMA**, Guatemala

**CASA ESPERANZA**, Panamá

**DYA**, Ecuador

**CESIP**, Perú

**GLOBAL INFANCIA**, Paraguay

Colaboradoras

**Anavela Cifuentes**

**Roxana Méndez**

**Maró Guerrero**

**Ana Vásquez**

**Tina Alvarenga**

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

**OREALC / UNESCO** Santiago

Diseño: Juan Carlos Berthelon

ISBN: 956 - 8302 - 50 - 6

Impreso en Chile por Gráfica Funny  
Santiago, Chile, abril 2006

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Presentación</b> .....	5
<b>Capítulo I.</b> Las organizaciones y sus programas .....	8
<b>Capítulo II.</b> Sobre la situación del trabajo infantil en cada país .....	13
<b>Capítulo III.</b> Procesos y resultados de los programas .....	16
<b>Capítulo IV.</b> Aprendizajes, nudos e interrogantes .....	31
<b>Capítulo V.</b> Aportes de la educación a la problemática del TI .....	39
<b>Documentos de referencia</b> .....	50
<b>Anexo 1.</b> Tematización .....	51
<b>Anexo 2.</b> Ficha síntesis del proyecto .....	53



## PRESENTACIÓN

Los esfuerzos invertidos en la disminución de la pobreza y el quiebre de las inequidades han sido significativos en algunos sectores e insuficientes en otros. Los resultados, de todas maneras, aparecen aún lejanos, principalmente para los países y sectores más pobres. El **trabajo infantil** (TI) es una expresión de la exclusión y tiende a agravarse en alcance, en edades, en labores peligrosas. Las secuelas son visibles en la salud, la seguridad, la convivencia familiar, el acceso, permanencia y resultados educativos.

Lo más doloroso es contemplar el fenómeno convertido en situación natural. Cada vez produce menos extrañeza ver trabajadores infantiles en calles, mercados, buses, espectáculos, servicios domésticos. Lo que esto provoca de presente violentado y futuro comprometido se torna prácticamente invisible.

Es importante reconocer que, en este tema, también hay esfuerzos por encontrar salidas creativas para eliminar el TI que incluyen el mundo de la educación. Para nuestra Oficina, afrontar estos temas sobre inequidad es parte de su mandato, sintetizado en los marcos de Educación para Todos y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

El proyecto que se sistematiza en este documento mira -desde el ángulo de la educación- nuevos aportes y roles frente al tema. Sabemos que la escuela no resolverá tanta complejidad por sí sola, pero creemos que desde ella se puede contribuir mucho con actores educativos sensibles a la situación social del entorno y del país.

Este proyecto de un año optó por sumar fuerzas a procesos en marcha y colocó ingredientes nuevos como la visión desde el sistema educativo, las sinergias con ONG y el aprendizaje entre pares. Sus lecciones, nudos y horizontes se plantean en este texto. El mismo no cierra el tema, lo vuelve a abrir desde nuevos ángulos y apuestas.

La sistematización recupera la práctica y sentido de las ONG que se sumaron al esfuerzo: CAFNIMA de Guatemala, CASA ESPERANZA de Panamá, DYA de Ecuador, CESIP de Perú y GLOBAL INFANCIA de Paraguay. Su experiencia, estrategias, gestión y logros tienen signos comunes y particulares. Como todo en nuestra América Latina, tan distinto y tan parecido.

La recuperación de las experiencias se acompaña de miradas transversales de conjunto y de reflexiones suscitadas a partir de ellas. Este ejercicio de reconstrucción y desarrollo de saberes desde la práctica, ha sido posible gracias al sustento de las ONG participantes: CAFNIMA, CASA ESPERANZA, DYA, CESIP y GLOBAL INFANCIA.

El proyecto ha tejido en su proceso alianzas y complicidades nuevas que hoy suman fuerzas en esta tarea de disminuir el TI, tarea tan compleja como gratificante.



Ana Luiza Machado  
Directora

Oficina Regional de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe  
OREALC/UNESCO Santiago

## CINCO PAÍSES, CINCO PROGRAMAS. APRENDIZAJES Y PREGUNTAS COMPARTIDAS

María del Pilar Unda Bernal\*

Con el propósito de posicionar la contribución de las instancias educativas a la disminución del trabajo infantil y al ejercicio del derecho a la educación, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO en Santiago impulsó, durante el año 2005, el Proyecto *Nuevos Roles de la Educación para Disminuir el Trabajo Infantil*.

La iniciativa se inscribe en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), carta de navegación de OREALC/UNESCO, que tiene como propósito impulsar el cumplimiento de los objetivos de Educación para Todos, considerando las características particulares de la región. El PRELAC, sustentado en un Acuerdo de Ministros de Educación firmado en 2002, enfatiza entre sus preocupaciones centrales la atención a poblaciones vulnerables, la problemática de la inequidad y el desafío de hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

En este marco, y con el ánimo de fortalecer programas y capacidades ya existentes, la OREALC/UNESCO, con base en una serie de criterios y de consultas con organizaciones frateras, identificó cinco programas considerados «relevantes o emblemáticos» y generó condiciones para la sistematización de sus experiencias, con visión comparativa y regional, haciendo énfasis en la pregunta por el papel que desempeñan y pueden desempeñar la escuela y la educación en este campo. El proyecto propuso también la búsqueda de nuevas fases de ampliación y consolidación en los países participantes y en otros que han mostrado especial interés<sup>1</sup>.

Una vez seleccionados los programas de ONG en cinco países de América Latina -Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú-, cada una de ellas desarrolló un plan de sistematización de su experiencia, profundizó en alguna línea de especial relevancia y estuvo presente en encuentros, intercambios y pasantías con las demás instituciones participantes. En agosto de 2005 se realizó un primer encuentro en Asunción (Paraguay), donde se presentaron avances de las sistematizaciones y se desarrolló un fructífero intercambio de experiencias.

Este trabajo intenta ser un momento de producción, ya no sobre cada práctica en particular, sino sobre el ejercicio de sistematización realizado por los cinco programas, en una mirada de conjunto que permite, al mismo tiempo, realzar las especificidades y aportes de cada una. Por la complejidad y riqueza de las experiencias, por sus sintonías y diferencias, se ha convertido en una excelente oportunidad para avanzar en la producción de un saber que esperamos pueda nutrir otras iniciativas y procesos en marcha, aportar a los debates y a las formas - afortunadamente muy diversas- de abordar el tema.

Se trata, pues, de colocar en el escenario público las prácticas y esfuerzos realizados, así como los interrogantes, dificultades y propuestas en torno al «aporte de la educación a la disminución y erradicación del trabajo infantil» y a la atención de la infancia trabajadora en países y contextos diversos de nuestra América Latina.

---

\*. Consultora de la UNESCO para la sistematización de este proyecto. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

1. UNESCO. Documentos oficiales del proyecto. Astorga, Alfredo, 2005. Ver anexos.

El material de base han sido los documentos elaborados por cada programa como sistematización de su experiencia, cuyas referencias se encuentran al finalizar el texto<sup>2</sup>. También se tuvieron en cuenta las presentaciones y conversaciones surgidas en el marco del Segundo Encuentro realizado en Antigua Guatemala en febrero de 2006, con la participación de dos representantes por organización y dos delegados de las instancias educativas vinculadas más directamente a cada programa, que posibilitaron un mayor acercamiento y profundización sobre los temas planteados.

En el Anexo 1 se presenta el resultado de la tematización realizada, producto de la lectura de estos materiales presentados por cada programa. La tematización permite ver los asuntos a los cuales se refieren las organizaciones al documentar sus prácticas. Con la información correspondiente, extraída textualmente de los escritos, se puede ver lo dicho y lo no dicho por las organizaciones, consideradas de manera particular y en su conjunto, permitiendo hacer lecturas por programa y cruces entre éstos, convirtiéndose así en una herramienta clave para la realización de este trabajo.

A continuación se hace una presentación de los programas, sus procesos y resultados y, más adelante, se exponen algunos de los aprendizajes, dificultades, incertidumbres y «nudos» o tensiones sugeridos, algunos de los cuales han sido expuestos y trabajados en los momentos de intercambio.

---

2. De cada uno de ellos procede la información y las citas correspondientes, que aparecen entre comillas.



## I. LAS ORGANIZACIONES Y SUS PROGRAMAS

Sin excepción, las cinco organizaciones vinculadas al proyecto trabajan con poblaciones que viven en condiciones, no de pobreza, sino de extrema pobreza e indigencia.

Se trata de programas realizados todos desde Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que tienen posiciones, propósitos institucionales, comprensiones de la problemática del Trabajo Infantil (TI), miradas y formas particulares de pensar lo educativo, de relacionarse con maestros y escuelas, de pensar y de actuar en política pública. Esta es precisamente una de las riquezas de este proyecto, pues ha permitido una aproximación y un intercambio entre múltiples perspectivas, propuestas y acciones. La mayoría de ellas, pero no todas, tienen vínculos con agencias de cooperación internacional especializadas en el tema<sup>3</sup>.

Cada uno de los programas<sup>4</sup> pone en juego múltiples actores, escenarios y prácticas. Ellos pueden ser abordados desde los más diversos ángulos y perspectivas. En lo que sigue se intenta una aproximación que posibilite, de alguna manera, vislumbrar su complejidad y riqueza.

En Ecuador, el **Centro de Desarrollo y Autogestión (DYA)** se propone erradicar el trabajo infantil en aquellos lugares donde adelanta su programa, mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos: mejoramiento de la calidad y la cobertura de los servicios de salud y educación, incidencia en la formulación de políticas públicas, sensibilización frente al trabajo infantil y sustitución del aporte de los hijos a la economía familiar a través de ingresos complementarios para los adultos.

Para efectos de este proyecto, el centro documentó su trabajo en un sector rural y en otro urbano, con poblaciones distintas: en la concesión de la mina de oro de Bella Rica<sup>5</sup>, en la región costera de la provincia de Azuay, donde habitan cerca de tres mil personas de distintas provincias del país, dedicadas a la minería artesanal y de pequeña escala, 20% de las cuales vive bajo línea de pobreza y 80% bajo línea de indigencia. Y en la Escombrera, relleno sanitario de desechos de La Bota<sup>6</sup>, al norte de la ciudad de Quito, con las 41 familias que viven en el asentamiento, en viviendas temporales construidas con desechos, en el 61% de las cuales la madre es cabeza de familia.

El énfasis en lo educativo consiste en garantizar el acceso a la escuela y su permanencia en ella. Para ello, el programa se ocupa de crear condiciones que faciliten la inserción escolar: gestión de cupos, becas, entrega de incentivos a los padres por

---

3. Principalmente con la OIT, el IPEC y UNESCO; esta información se especifica en la presentación de cada programa.

4. En adelante se hará referencia a las organizaciones y sus programas con las letras de los países correspondientes que se encuentran marcados en negrilla, así: **E** (DYA de Ecuador), **G** (CAFNIMA de Guatemala), **PN** (CASA ESPERANZA de Panamá), **PR** (Global Infancia de Paraguay) y **PE** (CESIP de Perú).

5. Este programa ha sido impulsado por la OIT, desde 2001.

6. Con el apoyo de UNICEF, durante 2003/2004.

mantener a sus hijos en la escuela. Al mismo tiempo, se dirige a hacer más atractiva la escuela, orientando sus acciones al mejoramiento de las condiciones físicas (infraestructura y dotación), al mejoramiento de condiciones pedagógicas (modalidad y relaciones) y a replantear el vínculo de la escuela con los **PMF**<sup>7</sup> y la población. Para los mayores de 14 años, gestiona alternativas de capacitación técnica e impulsa iniciativas productivas que, además de asegurar su educación intermedia, se conviertan en oportunidad de inserción laboral en actividades no peligrosas y dignas.

El programa contempla también el trabajo directo con **NNA/J**<sup>8</sup>, un programa de recuperación del retraso escolar y otros componentes, como el político, el organizativo, el de valores y el de ingresos. Se destaca también su contribución a la creación de una guardería en La Bota y en Bella Rica, como “prevención del trabajo infantil, y ayuda a las madres trabajadoras, con el propósito de cortar desde el primer momento la inserción al trabajo”.

En Guatemala, el **Centro de Atención a la Familia y al Niño Maltratado (CAFNIMA)** realiza el Programa Educación Extraescolar Alternativa para Niños, Niñas y Jóvenes Trabajadores, y de extrema pobreza, con el propósito de proveerles educación integral, nutrición balanceada y atención en salud preventiva y curativa, promoviendo los derechos humanos de la infancia trabajadora en riesgo social. Este programa tiene la particularidad de recibir a los estudiantes, de abrirles las puertas de la educación en cualquier época del año y de nivelarlos en el grado superior inmediato en dos años, por medio de un plan intensivo, aprobado por el Ministerio de Educación Nacional.

La propuesta educativa vincula las actividades pedagógicas a la vida de los **NNA/J** trabajadores del relleno sanitario, poniendo en juego sus conocimientos y experiencias, en un “encuentro afectuoso” que les permite encontrarse consigo mismos, valorarse y reconocer las potencialidades que hay en cada uno<sup>9</sup>, promueve el liderazgo a través de acciones como juntas escolares y tutorías que realizan los mismos estudiantes a sus compañeros de grados menores.

Parte integral de este trabajo es el Programa Educación en la Calle, que integra a **NNA/J**, madres y padres de familia de la comunidad a procesos educativos alternativos, como primaria acelerada, alfabetización y acciones de promoción del mejoramiento económico de las familias y las mujeres, mediante proyectos productivos y capacitación técnica. También promueve

- 
7. Se utiliza la convención **PMF** para hacer visibles las madres en lo que comúnmente se denomina “Padres de familia”, cuando es un hecho reconocido que la presencia, tanto en la familia como en la relación con las escuelas y los programas educativos, la hacen ellas.
  8. **NNA/J** alude a Niños, Niñas y Adolescentes/Jóvenes, hombres y mujeres, para evidenciar la diversidad de género y edad del término “Trabajo Infantil”, que tiene implicaciones en los programas. Las denominaciones “adolescentes” o “jóvenes” varía según los programas y no hay acuerdo en torno a ello para referirse a las poblaciones entre los 13-14 años aprox. y los 18 años.
  9. “Cuando se les invita en el basurero para que vengán a estudiar, no les atrae porque piensan que esto se parece a la escuela formal, donde el maestro es el que sabe y el que transmite los conocimientos. Pero esta es una propuesta diferente, que parte de la vida y los intereses de los niños, como en la educación popular de Paulo Freire... ellos conocen su realidad y vienen acá para aprender, regresar y transformar su realidad”. Entrevista realizada en enero de 2006 al maestro Carlos Paz, encargado de hacer la conexión e invitación en el basurero a los programas de la Casita Amarilla.

procesos de discusión y reflexión colectiva con padres y madres de familia de la comunidad, sobre la importancia y el derecho a la educación de sus hijos e hijas.

**CASA ESPERANZA**, en Panamá, comprende cuatro aspectos: un programa de atención directa que ofrece servicios de salud, nutrición, educación, recreación, orientación y capacitación a **NNA/J** trabajadores; prevención en los barrios y en las familias, en la sociedad civil, productores agrícolas, empresarios y gobierno, para buscar un compromiso con la educación, como una forma de salir de la pobreza; la defensa de los derechos, particularmente a la educación; y la protección contra el trabajo infantil.

La atención directa contempla dos fases: el contacto con **NNA/J** en las zonas de trabajo, ya sea en el sector informal en el ámbito urbano, o en el sector agrícola rural; y la atención en centros, orientada al retiro de la actividad laboral en los menores de 14 años, y el mejoramiento de las condiciones de trabajo en el caso de mayores de 14, utilizando como estrategia prioritaria la inserción y retención exitosa en la escuela, para lo cual realiza acciones de búsqueda de cupos, apoyo a matrículas y útiles, acompañamiento para la realización de las tareas escolares, recuperación académica y seguimiento.

Los centros de atención integral se proponen “ofrecer un ambiente donde puedan desarrollar plenamente sus capacidades, ejercer sus derechos, aprender a relacionarse bien y mejorar su autoestima”. El ingreso es voluntario y no sustituye el entorno familiar.

Este programa se complementa con el de orientación familiar, en el cual, las madres fortalecen sus capacidades para atender las necesidades de sus hijos y reciben orientación y subsidios para asistir a programas de capacitación en competencias laborales o para iniciar pequeños proyectos productivos que contribuyan a mejorar su precaria situación económica.

En Paraguay, **GLOBAL INFANCIA** adelanta el Programa *Atención Integral a niños y niñas trabajadores domésticos en hogares de terceros en el Gran Asunción*, como parte del Proyecto Prevención y eliminación del Trabajo Infantil Doméstico en hogares de terceros<sup>10</sup>. La atención directa a **NNA/J** consiste en educación y consejería para los menores de la EMAE<sup>11</sup> y en capacitación vocacional y laboral para los mayores, buscando la inclusión en programas existentes y ofreciendo actividades de educación no formal o extraescolar, como soporte emocional y desarrollo integral, con una perspectiva pedagógica “centrada en la intervención activa de la realidad y la constitución de sujetos y de identidades comprometidas con el cambio”.

---

10. Ha contado con apoyos de agencias internacionales como Save The Children, la Cooperación Canadiense, el Departamento de Trabajo de EE.UU. y la OIT/IPEC.

11. Edad Mínima Para la Admisión en el Empleo.

También orienta su acción a la convocatoria y construcción de una plataforma que permita la coordinación de diversos actores, instituciones y organizaciones sociales, en torno a sus propósitos de “reconducir la práctica cultural del ‘criadazgo’” y de atender a la población que realiza Trabajo Infantil Doméstico<sup>12</sup>, reconociendo que esta es una problemática social que incide en un sector de la infancia y que se requiere una perspectiva de género, dado que afecta en mayor medida a las niñas y a las J/A.

El programa tiene como ejes los siguientes: reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho (en familia propia, familia empleadora o “encargados”, escuela y comunidad); ruptura del aislamiento a través de redes de atención integral; recuperación del vínculo familiar como factor de construcción de identidad; mejora de la calidad educativa, tomando en cuenta la perspectiva de **NNA/J**; responsabilización del Estado como garante de la protección integral en instituciones locales y nacionales; incidencia sobre políticas públicas. En todo ello, los medios de comunicación masiva juegan un papel central.

En Perú, el **Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP)** tiene como eje crear condiciones para una escuela pública amiga, acogedora y no expulsora, en el marco de su propósito institucional de contribuir a la construcción de “ciudadanía con equidad”.

Para el efecto, esta organización ejecuta dos proyectos: PRONIÑO<sup>13</sup>, que se realiza en dieciséis escuelas de ocho ciudades, promueve la escolarización, entendida como acceso y permanencia exitosa en la escuela y retiro del trabajo de los NNA<sup>14</sup> que trabajan; un instrumento clave de esta estrategia es el subsidio, consistente en un “paquete escolar” con útiles, uniformes y cuotas de matrícula para quienes se encuentran en peores condiciones de vulnerabilidad, y en estímulos materiales para las escuelas que acogen a NNA trabajadores.

Con el proyecto ESCUELAS AMIGAS de niños, niñas y adolescentes<sup>15</sup>, que se realiza en cuatro escuelas de Lima<sup>16</sup>, busca que la escuela pública asuma un rol de promoción y protección de los derechos, especialmente del derecho a la educación de NNA que trabajan, desalentando el TI y previniendo el maltrato y el abuso sexual infantil a través de procesos de capacitación y asesoría a maestros, sensibilización de la comunidad educativa y promoción de la participación y el liderazgo de NNA en la

---

12. Se atienden dos modalidades de Trabajo Infantil Doméstico (TID): en el “criadazgo”, los **NNA/J** se incorporan a una familia que no es la suya bajo la modalidad del “amparo”, a cambio de techo, comida, ropa y educación, sin recibir retribución; en la otra, sí reciben pago monetario.

13. Es un programa de Telefónica Móviles y Fundación Telefónica, ejecutado por CESIP en Perú, que incluye subvención para generar acceso y permanencia de los NNA en el sistema educativo.

14. CESIP prefiere utilizar el término “adolescente” en lugar de joven, por lo cual se mantiene en este documento en las referencias que hacen alusión a este programa específico.

15. Apoyado por la organización holandesa Kinderen in de Knel.

16. En dos de ellas se realiza simultáneamente con PRONIÑO.

escuela<sup>17</sup>. Para ello, construye espacios y crea condiciones que posibiliten encuentros entre NNA en cada escuela y en su localidad, con el fin de intercambiar opiniones y soluciones sobre su problemática, así como sobre la marcha de la experiencia. Se espera, de esta manera, que adquieran capacidades, instrumentos y estrategias de vigilancia y control ciudadano sobre el ejercicio de sus derechos.

El programa también incluye refuerzo y nivelación escolar, y promueve iniciativas de las familias.

---

17. Con ello, las escuelas adelantan un proceso que les permite certificarse como “escuelas amigas”.

## II. SOBRE LA SITUACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL EN CADA PAÍS

Aun cuando ha estado presente a lo largo de la historia, el Trabajo Infantil (TI) ha sido sólo en los últimos años problematizado y visibilizado con gran fuerza. Dada la magnitud del fenómeno y la manera como éste pone en cuestión la capacidad de los Estados y de las sociedades para garantizar la equidad y atender las más mínimas necesidades de sus poblaciones, ha generado una amplia movilización internacional y numerosos esfuerzos de documentación, análisis, formulación y realización de propuestas diversas.

Se calcula que 250 millones de **NNA/J** trabajan en el mundo en condiciones de riesgo y sometidos a explotación y que la mayoría de ellos se encuentra en Asia (61%), el resto en África (32%) y América Latina (7%). Esto equivale a una cifra aproximada de 18 millones para la región de América Latina.

En la numerosa documentación existente en el IPEC y en la OIT se encuentran estudios pormenorizados sobre el tema. A continuación se presentan los datos a los cuales hacen referencia los programas involucrados en este proyecto<sup>18</sup>, con el propósito de hacer un acercamiento específico a la problemática del TI en estos países.

A pesar de las dificultades y subestimaciones, reconocidas en los trabajos estadísticos en este ámbito, por la invisibilización de ciertos tipos de trabajo y el criterio de edad mínima utilizado para contabilizar la población TI, las cifras permiten una aproximación a las características y magnitud del problema.

**CUADRO 1. Datos sobre población TI por país**

	<b>E</b>	<b>G</b>	<b>PN</b>	<b>PR</b>	<b>PE</b>
Total NNA/J Trabajadores	830.949	507.000	57.524	1.953.725	1.987.000 <sup>19</sup>
% TI/ población total	24%		7.6%	13.6%	7%
EMAE	15 años		14 años		14 años
Distribución según sexo	52.95% H <sup>20</sup> 37.05% M	42% H 58% M	76.8% H 23,2% M		

18. Esta información está incluida en los documentos de las sistematizaciones de cada organización, anteriormente citados.

19. Cit. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI), Encuesta Nacional de Hogares, IV trimestre 2001.

20. Datos Censo de Población 2001, procesamiento de Trabajo Infantil realizado por DYA para Comité Nacional de Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil (CONEPTI).

Al referirse a los resultados del Censo Nacional de Población, **PE** resalta el hecho de que éste “ sólo registra de siete años de edad o más; sin embargo, en los distintos municipios y departamentos se pueden ver menores trabajando” . De otra parte, **G** señala: “ 147.000 laboran en el ámbito familiar (acarreo de leña, cuidado de hermanitos), con lo cual su trabajo no es visto como actividad económica” .

En los documentos de cada país se avanzan algunos análisis que vale la pena resaltar:

– Del total de población económicamente activa, el 50,48% es TI en **G**. Y “ uno de cada tres menores de 18 años trabaja” en **PE**. De ellos, 61% tiene entre 6 y 13 años, esto es, se encuentra por debajo de la edad mínima legal de admisión al empleo; 39% está entre los 14 y los 17 años.

– Un alto número de niños, niñas y adolescentes/jóvenes realizan trabajos peligrosos, tanto por la naturaleza de la labor como por las “ condiciones en que se efectúan, entre ellos: comercio ambulatorio en calle, servicio doméstico, cargadores en mercados, recolección desperdicios para reciclaje en basurales, limpieza de calzados, producción adobes y ladrillos, minería artesanal de oro, pesca en alta mar, trabajo agrícola que emplea sustancias tóxicas, picapedreros, y otros” , en **PE**. En **E**, “ el 37% de los TI trabaja en actividades peligrosas, como minería, botaderos de basura, construcción, servicio doméstico y trabajo sexual” <sup>21</sup>. Y en **G**, “ el TI se concentra en la agricultura y en trabajos de alto riesgo, como construcción, electricidad, gas, agua y minas” .

– En **PN**, el 68,8% de TI se encuentra en sectores rurales y 31,2% en el ámbito urbano.

Y, definitivamente, el derecho a la educación en los países de América Latina es una tarea pendiente. A pesar de todos los esfuerzos orientados a la definición de políticas, planes y programas para asegurar la cobertura del sistema educativo, las cifras son elocuentes:

– En **PE**, 1.253.000 **NNA/J** entre 6 y 16 años no asiste a la escuela. De ellos, 400.000 son TI. El 20% de los TI no asiste a la escuela.

– En **PN**, 27.839 (el 58%) de los **NNA/J** trabajadores no van a la escuela. Es decir, seis de cada diez **NNA/J** trabajadores no asisten a la escuela, y un 5,5% no tiene ningún grado aprobado, situación que se hace más crítica en las zonas rurales e indígenas del país.

---

21. Cit. Comité Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil.

– Y, en el caso particular de los TID<sup>22</sup> en PR, el 30% de la población no asiste a la escuela.

Asimismo, el acceso y la permanencia de los TI en la escuela disminuye de manera progresiva con la edad. Y, aun cuando asistan, como ocurre en **PR** con la mayoría de los TID<sup>23</sup>, “ las brechas se observan en las ausencias, el bajo rendimiento, el retraso extraedad y la asistencia de un 12% en horario nocturno” . Cuando se logra que accedan a la escuela, muchos se ven obligados a dejarla, entre otros factores claves, por fenómenos de migración, según tiempos de siembra y de cosecha en las zonas rurales.

Esta situación se ve agravada por el fenómeno del “ retraso escolar” , que afecta de manera particular a los NNA/JT:

– En **PN**, las y los J/A que trabajan y estudian presentan un índice 30% mayor de retraso escolar, en contraste con el de sus pares que sólo estudian.

– En **PR**, el 50% de los TID presenta retraso escolar, entre ellos el 70% de los TID adolescentes.

– Y en **PE**, 56% de las y los adolescentes entre 15 y 17 años que trabaja no ha concluido el primer ciclo de educación secundaria, lo que muestra una brecha de 13% con respecto al 43% que no lo han concluido entre aquellos que no trabajan<sup>24</sup>.

Paradójica e insólitamente, el empleo, en no pocas ocasiones, se convierte en una necesidad para poder solventar la continuidad de los estudios. En **PR**, por ejemplo, el 39% trabaja para estudiar<sup>25</sup>.

---

22. Trabajadores Infantiles Domésticos.

23. Trabajo Infantil Doméstico.

24. Cit. OIT-IPEC. Nuevos desafíos en el combate contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur, 2006.

25. Cit. Estudio de Evaluación Rápida sobre TID en Hogares de Terceros en Paraguay, 2002.



### III. PROCESOS Y RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS

#### a) En qué trabajan los NNA/J de los programas

Los NNA/JT a los cuales se orientan estos cinco programas, viven en condiciones por debajo de las líneas de pobreza de cada país y se encuentran vinculados a las siguientes actividades:

– En la mina de oro de Bella Rica (Ecuador) trabajan como jornaleros por contratación, generalmente en los túneles de las sociedades mineras o en las plantas de procesamiento; otros lo hacen en el rancho, esto es, buscando restos auríferos en el material de desperdicio de las empresas o sociedades mineras, como una forma de contribuir al ingreso familiar. Algunos trabajan por cuenta propia, otros al lado de sus madres, más de cinco días por semana y entre 6 y 18 horas/día. Los niños y niñas rancheros suelen también acompañar a sus padres y desarrollar tareas durante el procesamiento del material acumulado en las plantas.

En los túneles, los niños/as están expuestos a daños óseos y musculares por la posición adoptada durante largas jornadas; en las minas, algunos manipulan dinamita o se encuentran en áreas de derrumbe. Adicionalmente, los niños mineros inhalan permanentemente polvos de roca que desembocan en la edad adulta en la común enfermedad minera denominada silicosis. En los botaderos de rancho no sólo están expuestos a sufrir accidentes por el golpeteo de las rocas y por los derrumbes frecuentes; al igual que los niños/as de los túneles, transportan pesos superiores a su capacidad corporal. Y los que trabajan en las plantas de procesamiento están en contacto con sustancias tóxicas como mercurio, cianuro y ciertos ácidos que afectan su salud.

– En la escombrera La Bota de Quito, también en Ecuador, los **NNA/J** trabajan en el reciclaje de desechos, en permanente contacto con sustancias tóxicas y contaminantes que ponen en riesgo su salud. El trabajo en el minado de basura es familiar, los menores de 15 años trabajan con y para sus padres durante más de 8 horas los cinco días de la semana y en vacaciones durante 9 o 10 horas/día. El botadero se convierte en el lugar de socialización de los niños y niñas, que son llevados por sus padres y poco a poco se van incorporando a esta actividad desde pequeños.

– En el relleno sanitario de la zona 3 de la capital, en Guatemala, los niños, niñas y adolescentes se dedican a la recolección de basura y a otras actividades relacionadas con el proceso de reciclaje y comercialización de la misma. Quienes se dedican a la clasificación y el reciclaje de la basura (aluminio, papel, vidrio, cartón o plástico) se denominan "guajeros"<sup>26</sup>.

– En áreas públicas, como las calles y los mercados de Panamá, ya sea mendigando, ya sea ofreciendo servicios informales, como limpiar vidrios o cargar paquetes, o vendiendo artículos, por 10 o más horas diarias. Este programa también incluye

---

26. En la actualidad se registran aproximadamente 800 familias trabajando en el relleno sanitario, de las cuales cerca de 500 son menores de 18 años que viven en el basurero o que asisten a él acompañando a sus familias.

población indígena contactada en fincas cafetaleras de la zona rural de Chiriqui, Boquete; y niños/as campesinos que se dedican a la zafra de caña de azúcar y a otras actividades del campo, en El Roble, zona rural del distrito de Aguadulce.

- En oficios domésticos en casas de terceros, ya sea en la condición de “criadazgo” o recibiendo un salario a cambio, en **PR**.
- En zonas urbanas marginales de **PE**, ya sea en los rellenos sanitarios (Zapallal y sus alrededores, Las Lomas de Carabaillo, El Milagro y sus alrededores, en Trujillo), en la fabricación artesanal de ladrillos (zona de Huachipa, Lurigancho Chosica) o en diversas actividades urbanas, calles, mercados y otras áreas públicas de Lima y Chiclayo.

Como puede verse, las cinco organizaciones desarrollan programas en contextos urbanos. Solamente en **E** se contempla también un programa con niños mineros en una zona rural costera. Y **PN**, además de establecer los contactos iniciales tanto en las calles y mercados de la Ciudad de Panamá como en el sector rural agrícola, incorpora en su programa población indígena de una zona rural cafetalera y población campesina dedicada al cultivo de la caña de azúcar.

## b) Objetivos propuestos

Por la importancia de este tema, en el Cuadro 2 se muestran los objetivos propuestos por el conjunto de las organizaciones, resultado de las formulaciones hechas textualmente por cada uno de ellos. Permite apreciar el panorama de búsquedas y apuestas. Y, si resultara de interés para un trabajo específico en el tema, podrían identificarse allí los objetivos particulares de cada programa, contrastar sintonías y diferencias entre éstos y estudiar, por ejemplo, relaciones entre objetivos, acciones, procesos y resultados.

### CUADRO 2. Formulación de los objetivos

Disminuir TI: retiro del trabajo o disminución de jornadas.
Cambiar trabajo peligroso por actividades no peligrosas.
Promover alternativas de atención y protección de NNA/JT en familias y escuelas.
Sensibilizar frente a TI (a familias, maestros, NNA/J y autoridades).
Incluir en programas educativos formales y prevención abandono escolar (derecho educación).
Garantizar permanencia y “éxito” en la institución escolar.
Mejorar calidad y cobertura educativa.
Promover y proteger los derechos NNA/JT, especialmente del derecho educación.

## **CUADRO 2. Formulación de los objetivos. Continuación**

Construir propuesta pedagógica que lleven a la visibilización y constitución de sujetos de derechos para la transformación social, con perspectiva de género.

Estimular la participación y liderazgo NNA/J en la vida escolar.

Convertir el programa educación extraescolar en modelo intervención comunitaria y promoción derechos de NNA/J en riesgo social.

Insertar a niños y niñas en programas cuidado diario (guardería).

Insertar a adolescentes/jóvenes en programas de capacitación técnica.

Mejorar la calidad y cobertura servicios salud.

Complementar ingresos adultos para sustituir aporte hijos a economía familiar.

Fortalecer rol de organizaciones locales en Erradicación Trabajo Infantil.

Promover formulación políticas municipales y empresariales de ETI.

Incidir en formulación de políticas públicas.

Es interesante anotar que en la presentación inicial de este cuadro, donde se incluían los países y se identificaban los objetivos expuestos por cada uno de ellos en los documentos de sistematización, se encontraron muy pocos cruces, con lo cual podría pensarse que las propuestas tenían poco que ver entre sí, aun cuando todas estuvieran orientadas a atender la problemática de la infancia trabajadora.

Sin embargo, esto no es así. Evidentemente, hay diferencias importantes en los enfoques y propósitos planteados por los programas. Pero también ocurre que, aun cuando no se formulan determinados objetivos en la presentación de un programa, algunos de ellos sí se abordan y se hacen evidentes, ya sea en las acciones, los procesos, o en la presentación de los resultados. Ocurrió, en los intercambios sostenidos a propósito de la realización de este documento, que los programas identificaron como suyos la mayor parte de los objetivos incluidos en el cuadro, salvo algunas excepciones, aun cuando no se encontraban formulados como tales anteriormente o presentaban categorizaciones y articulaciones diversas. Sin duda, este ejercicio de explicitación contribuye a un mayor seguimiento y abre perspectivas para otros trabajos y estudios.

### c) Incidencia de los programas

Tomando como referente el ejercicio de tematización presentado en el Cuadro 1, se exponen a continuación los principales aspectos tratados en los documentos sobre población atendida, procesos y resultados de los programas.

Este trabajo intenta hablar desde aquello que se vive y enfrenta cuando se adelantan propuestas en distintos países, que buscan la disminución y erradicación del Trabajo Infantil, en cada lugar específico, en condiciones particulares y en un trabajo directo con niños, niñas y adolescentes/jóvenes que trabajan, con familias, comunidades, escuelas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Un escenario muy distinto al de definición de políticas macro, aun cuando interactúan, inciden y a la vez se ven afectadas por éstas.

Es importante precisar que este no es un estudio de tipo analítico que pretenda determinar efectos específicos de determinados componentes o acciones de los programas. Más bien, parte de considerar los programas en su complejidad, con los numerosos componentes, variables e interacciones que ponen en juego, unos más visibles y explícitos, otros casi inadvertidos. Como se ha podido ver, son muchísimas las aristas y resistirían múltiples e interesantes lecturas, según los puntos donde se focalice la mirada. Tampoco puede confundirse ni esperar que este sea un trabajo de tipo evaluativo.

Se trata de una lectura de conjunto e interproyectos, sobre la base de la información, los análisis y los aprendizajes presentados por cada uno de los programas, en relación con aquellos aspectos que consideran prioritarios, sin un formato previo acordado para el efecto.

Aun cuando sería deseable, no en todos los casos, las cifras o la información pueden ser contrastadas entre proyectos, no siempre se cuenta con información consolidada del conjunto de las organizaciones, sobre cada una de las temáticas abordadas. Varían los tiempos considerados en el trabajo de sistematización, las poblaciones incluidas, los énfasis puestos en cada trabajo, los asuntos tratados y la información aportada. Pero esta situación no se convierte en un impedimento. Se puede trabajar con la información disponible y formular, así sea de manera transitoria, hipótesis que puedan animar otro tipo de trabajos.

Es necesario aclarar que las organizaciones, en su mayoría, realizan también otros proyectos, involucran poblaciones o adelantan acciones que no fueron contempladas en este ejercicio de documentación de sus programas. Ellos hacen parte del saber acumulado y contribuyen a las lecturas que hacen de sus prácticas, pero no se abordan en este trabajo. Es el caso del Centro DYA de E, que ejecuta paralelamente programas con niños/as de tres basurales más (380 niños/as), con niños/as trabajadores del mercado de Manta (150), con niños/as bananeros (500) y con niños/as indígenas (4.500), a través de los cuales atiende a 5.530 niños y niñas trabajadores adicionales y previene a otros 7.000 niños/as. También el trabajo específico

con poblaciones indígenas y campesinas en **PN**. Y el trabajo que **G** realiza en jornada vespertina y nocturna con 60 jóvenes, a los cuales capacita técnicamente y busca insertar en el trabajo.

Es en este contexto y desde esta perspectiva que se abordan los asuntos aquí tratados, los cuales, como se verá, resultan muy enriquecedores en términos de aproximaciones, hipótesis y preguntas, para abordar los temas de la atención a niños, niñas y jóvenes/adolescentes trabajadores, sus familias y sus comunidades y, desde allí, a los procesos que estas organizaciones adelantan en torno a la disminución y erradicación del TI.

#### • Población atendida

Antes de considerar los “resultados” o “efectos” de los programas, se hace necesario darle la importancia que requiere, al papel de estas y otras instituciones que trabajan en la atención de las poblaciones más vulnerables. Por los procesos mismos, por la presencia, por las acciones, por los instantes: miles de niños, niñas y jóvenes/adolescentes menores de 18 años, sus familias y las comunidades, en medio de las peores situaciones de abandono y de miseria, se han visto atendidos en sus condiciones nutricionales, afectivas, educativas, culturales y de vida. Muchos han tenido la oportunidad de descubrirse a sí mismos, de experimentar otras formas de ser y de actuar, de encontrar alternativas antes impensables para sus vidas y las de sus comunidades.

**CUADRO 3. Población atendida por proyectos**

Programa	Tiempo	Trabajadores NNA/J atendidos	NNA/J en riesgo atendidos	Edades
<b>Ecuador</b> Mina	2001/2005	279	389	Menos de 5 a 18
<b>Ecuador</b> Escombrera	2004/2005	74	62	
<b>Guatemala</b>	2005	175		5 a 18
<b>Panamá</b>	2001/2005	3.300*		3 a 17
<b>Paraguay</b>	2002/2004	711		5 a 17
<b>Perú</b>	2001/2004	1.931		6 a 17
		menores 14 años 1.426 de 14 a 17 años 505		

\* En este caso no se tiene el dato exacto de cuántos son trabajadores, algunos de los incluidos aquí se consideran población infantil “en riesgo” de trabajar.

Con estos cinco programas, en los períodos de tiempo abordados en sus trabajos de sistematización (en todos los casos no mayor a cinco años), se han atendido 6.470 niños, niñas y adolescentes/jóvenes, como se desprende de la información contenida en el Cuadro 3.

Si se compara la población atendida con el total de la población TI en estos cinco países (4.856.198), el porcentaje es sólo del 0,13%, lo cual hace ver la necesidad de realizar mayores y más sostenidos esfuerzos en este campo, de inventar y poner en marcha otros y diversos caminos. Pero vale la pena reiterarlo: ¡qué importancia tiene el hecho de que se esté atendiendo a 6.470 **NNA/J** trabajadores, por diferentes organizaciones en nuestros países!

#### • Disminución o retiro del TI

La información sobre retiro de los trabajos “ peligrosos ” o en condiciones difíciles resulta sorprendente. Nuevamente, este no es sólo asunto de cifras y porcentajes, pero aportan y dan luces sobre algunos de los interrogantes planteados en este campo: 234 de los 279 niños, niñas y jóvenes/adolescentes de la mina y 66 de 74 de la escombrera dejaron el trabajo durante los cinco años (2001/2005) del Programa DYA de **E**. La magnitud de este hecho no se observa tan fácilmente en estos datos, pero si se tiene en cuenta que equivalen a un 84% y a un 89% de la población atendida por cada uno de los programas, respectivamente, se puede afirmar que aquí se encuentran claves indiscutibles para conseguir el resultado esperado de disminuir el trabajo infantil.

Y **PN** reporta el retiro del trabajo de 1.843 **NNA/J**, de los 3.300 atendidos durante este mismo período de tiempo de cinco años, esto equivale a un 56%; sólo en el último año se han retirado 736 **NNA/J**, lo cual equivale a un 77% de la población atendida, sólo en el 2005. En un período un poco más corto (2001/2004) y en condiciones distintas, CESIP de **PE** consigue que 482 de los 1.426 menores de 14 años (33,8%) se retiren del trabajo y que 315 (22,1%) disminuyan su jornada laboral o empiecen a trabajar en actividades livianas o de ayuda familiar.

Asimismo, en tres años (2002/2004), 293 de 711 TID atendidos por Global Infancia dejan el “ criadazgo ” o el trabajo doméstico en **PR**, lo que equivale a un 41%.

Y el programa de **G** tiene mucho que aportar. Utilizando una estrategia muy diferente a las anteriores, como es la atención directa a través de un programa extraescolar. Sólo durante el 2005 se incorporaron a la escuela regular 30 de los 175 TI atendidos, a pesar de las serias dificultades que se enfrentan para el acceso de esta población a la escuela.

**CUADRO 4. Disminución o retiro del TI**

Programa	Población TI atendida	Población en riesgos	Retiro	%	Reducc. jornada	Edades	
						Asistencia	Aprueban
<b>Ecuador</b> Mina	279	380	234	84%	30	100%	
<b>Ecuador</b> Escombrera	74	62	66	89%		97.2%	
<b>Guatemala</b>	175		30	17%	60	78%	60.5%
<b>Panamá</b>	3.300*		1.843	56%		20%	92%
<b>Paraguay</b>	711		293	41%			
<b>Perú</b>	1.931		482	33.8%	315**	100%	90.8%
	menores 14 años 1.426 entre 14 y 17 años 505		(menores 14 años)	(menores 14 años)	(22.1%)	(los 402 que no estudiaban)	(96.3% termina año)

Los resultados, sin excepción, muestran todo lo que pueden estos programas en relación con lo propuesto, en medio de las condiciones límite y de pobreza extrema en que se realizan. En total, 2.968 **NNA/J** dejaron de trabajar durante los períodos de tiempo contemplados en las sistematizaciones de los programas<sup>27</sup>. Y, si se contabilizan los 30 que redujeron su jornada laboral en la escombrera de **E**<sup>28</sup>, los 315 (22,1%) que en **PE** disminuyeron su jornada o realizan actividades livianas o en el hogar, y los 60 de **G**, la incidencia resulta mucho mayor.

Estos resultados son a todas luces sorprendentes, sobre todo si se tiene en cuenta que, aun cuando no es el único factor, la pobreza juega un papel determinante en la producción de TI, lo cual es ampliamente reconocido por las organizaciones que adelantan estos proyectos.

Este aspecto sólo ha sido parcialmente atendido por los programas, a través de sistemas de subsidios y apoyos para la generación de ingresos por parte de las madres y los padres de familia. Este es, sin duda, otro de los temas que amerita documentación y un estudio específico que permita mayor profundización.

\* Como se señaló anteriormente, una parte de esta población no es trabajadora.

\*\* Disminuyen jornada o se vinculan a actividades más livianas o en hogares.

27. Si se tiene en cuenta la información de 10 años, entre 1994 y 2004 **PN** registra 2.256 **NNA/J** retirados del trabajo en el sector urbano y 500 en el sector rural, entre 2001 y 2004.

28. Al cierre de este trabajo se informa que en el momento ya todos dejaron de trabajar y están en la escuela o en programas de formación.

No se trata solamente de aciertos. Visibilizar las dificultades, explorar cuáles son los obstáculos que se presentan e indagar sobre el porqué de su ocurrencia, arriesgar hipótesis provisionales, constituyen una fuente de primera importancia para el propósito de construir y movilizar pensamiento en un campo específico de actuación social. Un ejemplo de ello es el aporte que hace **PE** en relación con el resultado esperado de disminución y erradicación del TI:

“Una de las principales dificultades encontradas es que un buen porcentaje de familias no lograron retirar a sus hijos e hijas del trabajo, ni disminuir las horas de dedicación al mismo (46%). Esto se debió, principalmente, a la pobreza extrema de las familias, generalmente agravada por situaciones de crisis familiar, como el abandono del padre o la madre, enfermedad de uno de los progenitores, que los obliga a dejar de trabajar temporalmente; por el crecimiento de la familia, etc. También se debe a la dificultad de desprenderse de patrones culturales, sobre todo en la población inmigrante de zonas rurales. De otro lado, muchos(as) adolescentes ingresan al mercado laboral por la falta de recursos económicos en sus hogares y porque muchos de ellos provienen de familias monoparentales y numerosas, lo que hace que tengan que suplir los roles del padre o madre en el sostenimiento familiar”<sup>29</sup>.

#### • Prevención del TI

Los cinco programas invierten buena parte de sus esfuerzos en la sensibilización de las poblaciones involucradas, sobre los efectos nocivos del TI y la defensa de los derechos, particularmente del derecho a la educación. Es probable que esta acción tenga repercusiones importantes no sólo en la disminución del TI, sino también en la prevención del mismo. En todo caso, algunos proyectos parecen coincidir en que ha sido posible transitar “de una concepción que alentaba el trabajo infantil hacia una concepción que lo reprueba”.

De otra parte, resulta de particular interés la iniciativa de construcción y dotación de guarderías para los más pequeños, como una forma de prevenir el trabajo infantil, cortando desde el primer momento la inserción en él. Esta acción hace parte importante de los programas de prevención del Centro DYA de **E**, orientados a la población “en riesgo” (380 y 62 pequeños en cada uno de los programas), buscando garantizar el cuidado diario de los más pequeños y apoyar a las madres trabajadoras. Es sabido que el basurero se convierte en el lugar de socialización de los más pequeños, quienes se inician allí como trabajadores.

Las dos guarderías fueron gestionadas y son sostenidas con recursos del Ministerio de Bienestar Social, que cubre los costos de las madres comunitarias y de alimentación de los niños/as. Con gestión del programa y de los PMF se ha realizado el equipamiento y la capacitación a las madres comunitarias. Éstas se encuentran en el máximo de su capacidad: 25 niños y niñas en la mina (otros 30 esperan obtener cupo en ella) y 23 en la de la escombrera.

---

29. CESIP, Perú. Precisiones a la matriz de tematización, con el contenido correspondiente a su programa, 14 febrero 2006.



## • Acceso y permanencia en la escuela

El acceso y la permanencia “exitosa” en la escuela es otro de los ejes de trabajo en los que más coinciden estos programas, con un propósito claro: contribuir a garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Aun cuando utilizan estrategias y acciones muy distintas, todas buscan el ingreso o reintegro a la escuela, la permanencia, el aprovechamiento y los buenos resultados en ella. Por su importancia, a continuación se enuncian las acciones más documentadas en los trabajos:

- Sensibilización sobre la importancia de la educación y los efectos nocivos del TI, a través de diferentes mecanismos dirigidos a NNA/JT, **PMF**, comunidades, organizaciones y autoridades, así como a directivos, maestros y maestras en las escuelas.
- Búsqueda, consecución y gestión de cupos en las escuelas.
- Contribución al mejoramiento de las condiciones físicas de las escuelas (construcción y dotación).
- Incidencia sobre las modalidades pedagógicas y las relaciones de las escuelas con **PMF** y estudiantes, buscando una mayor participación de éstos en la vida de las mismas.
- Realización de programas de ayuda y de nivelación extraescolares.
- Incentivos a las familias como compensación económica del trabajo infantil, subsidios y apoyos para generar alternativas de trabajo de **PMF**.
- Creación de escenarios y condiciones para la expresión y el liderazgo de los **NNA/J**.

Nuevamente, los resultados de los proyectos impactan y de manera sorprendente: el 100% de los **NNA/J** de la mina y el 97,2% de la escombrera en **E**, y el 100% de los 402 que no estudiaban en el caso de CESIP en **PE**, accedieron a la escuela. Adicionalmente, 96,3% culmina el año escolar y 90,8% lo aprueba en **PE** y 92% lo aprueba en **PN**.

La información reportada por **PN** resulta particularmente interesante: más de 200 **NNA/J** se encuentran en los últimos tres años de secundaria y 7 de los 15 jóvenes que terminaron secundaria están actualmente cursando estudios universitarios.

Llama la atención el siguiente hecho: sólo con el mejoramiento de las condiciones físicas y la dotación de una escuela, los

**PMF** que antes mostraban desconfianza y escepticismo y que consideraban que sus hijos e hijas aprendían más en el trabajo que en la escuela, parecen “descubrir” que las cosas pueden cambiar y, a partir de ello, desarrollan todo un proceso de acercamiento, de iniciativas y de trabajo participativo en **E**.

De todas maneras, los resultados de los programas muestran la presencia de tensiones interesantes: en algunos casos, se “logró posicionar la escolarización como factor de desarrollo y cambio” y los padres y madres de familia empezaron a valorar la escuela. En otros casos, y esto también resulta de particular interés y tendría que ser abordado en mayor profundidad, “el apoyo educativo no siempre ha sido acogido, dado que el valor de los estudios compite con el ingreso diario. No se puede renunciar fácilmente a un ingreso cuando se vive en condiciones de pobreza”, como lo señala **PE**.

Estos resultados nos colocan frente a una de las preguntas o nudos más fuertes con los cuales se encuentran los programas: la tensión pobreza-trabajo infantil-escolarización. Quedan muchas preguntas de significativa importancia que no fueron agotadas durante este proceso y que seguirán presentes en muchas experiencias: ¿Qué ocurre con las familias y sus condiciones de supervivencia cuando los menores dejan de trabajar? ¿Se redistribuyen y de qué manera las cargas laborales de los demás miembros de las familias? ¿Qué papel juegan en estos programas los incentivos y subsidios, ya sea económicos o materiales, y el apoyo a **PMF** en la gestión de alternativas de ingreso?

#### • Cambio de prácticas en la escuela y el tema del sujeto

Aun cuando no todos los programas lo abordan, algunos le dedican muy buena parte de sus acciones y sus análisis a este aspecto.

Se resalta aquí la experiencia de CESIP en **PE** que, al posibilitar y crear escenarios de participación de estudiantes, elegidos por sus compañeros como “representantes”, con lo cual adquieren capacidades de participación, organización y liderazgo, muestra cómo es posible convertir los enunciados retóricos a la actuación, en términos de pensar a niños, niñas y adolescentes/jóvenes como sujetos y actuando como tales.

El análisis, sugiere que con ello “adquirieron importantes niveles de autonomía, empleando sus capacidades para analizar los problemas y encontrar soluciones que involucran su acción colectiva”. Y todo esto, claramente, se da en medio de situaciones no siempre fáciles, lo que la hace aún más valiosa, pues en ocasiones requiere enfrentar supuestos de pérdida de autoridad por parte de directivos y docentes.

Se encuentra también que en las escuelas con las cuales CESIP ha trabajado, “las propuestas de los alcaldes y las alcaldesas escolares (niños, niñas y adolescentes) fueron incorporadas a los planes de desarrollo institucional: a través de los

municipios escolares, los niños, niñas y adolescentes han elaborado y presentado propuestas e iniciativas para mejorar su entorno y la calidad de vida en la escuela”

Esto, en lo concerniente al tema del sujeto, guarda similitudes con componentes de otros programas, como es el enfoque de toda la propuesta de capacitación técnica para los mayores de 14 años de DYA en **E**, cuestión que será abordada en el siguiente apartado, y la orientación de la propuesta pedagógica del programa de educación extraescolar del CAFNIMA en **G**, en la cual los **NNA/J** trabajadores son vistos como sujetos que no llegan desprovistos a la escuela, pues tienen saberes y experiencias en su vida que se ponen en juego en los procesos de aprendizaje, de pensamiento y de actuación social.

Dicen ellos: “Las personas aprenden haciendo y son protagonistas de sus propios aprendizajes y generan construcción colectiva de aprendizajes, lo que los hace pertinentes y plurales”. A este aspecto específico de la propuesta que aparece apenas enunciado en su sistematización, habría que dedicarle un buen trabajo de producción de saber desde la práctica.

En **PR**, el trabajo de Global Infancia con los jóvenes sobre sus derechos generó por parte de ellos la necesidad y la demanda de espacios de encuentro que les permitieran “integrarse y compartir vivencias y el interés manifiesto por iniciar procesos de organización en torno a su realidad, a fin de generar líneas de acción que posibiliten mejorar sus condiciones de vida”. Este hecho, como puede verse, habla por sí solo.

Por otro lado y sin lugar a dudas, la aproximación a la escuela y a los maestros y maestras requiere ser trabajado con mayor detenimiento. A veces, se ve la escuela como un “objeto” a ser intervenido, o como un simple instrumento a ser utilizado para los diferentes propósitos. Allí no existirían sujetos que saben, que desean y que actúan social y políticamente. En algunas referencias aparece como un ente homogéneo. Se la identifica como un lugar de “reproducción del maltrato”, como un “modelo autoritario”, con un esquema formal e inflexible de organización y desconectado de otras organizaciones e instancias sociales.

Aun reconociendo que se tienen dificultades, algunos identifican como resultados o efectos de los programas, que las características inicialmente asociadas a las escuelas han sido modificadas: ahora cuentan con “capacidades adicionales para tratar con los niños y estimular su desarrollo”, han desarrollado mecanismos de coordinación y han cambiado las relaciones con otros, favoreciendo la participación de **PMF** y niños.

Se ve la escuela desde lejos, desde afuera, sin reconocer que es un escenario que comporta en sí misma toda una multiplicidad y complejidad. Valdría la pena intentar otros acercamientos, posibilitar la identificación y vinculación de actores y voluntades institucionales, particularmente de maestras y maestros, en calidad de sujetos, con capacidad para imaginar y construir propuestas desde aquello que les es propio, desde la escuela como un ámbito de la cultura, desde sus saberes, sus deseos y sus prácticas.

Quedan varios puntos a profundizar en el debate sobre la función social de la escuela y las demandas que se le hacen para atender todas aquellas problemáticas que la sociedad en su conjunto no ha querido o no ha sabido resolver.

### • Programas de capacitación, profesionalización y trabajo alternativo

Esta es una vertiente de trabajo que muestra, en las prácticas, perspectivas interesantes para la población de adolescentes/jóvenes cuyas edades oscilan entre los 13, 14 o 15 años, según el programa y la definición de la “edad mínima de admisión en el empleo” en cada país, y los 17 o 18 años.

En términos generales, los proyectos dirigen una atención diferenciada a este segmento de la población, alejándose de cierta manera del propósito claro de escolarización para los menores y centrándose, en cambio, en algunos casos, en la formación técnica o en la gestión de propuestas de trabajo alternativo.

La experiencia de DYA en **E** ha sido documentada con alguna profundidad y los aprendizajes derivados de ella resultan de particular interés para los propósitos de este trabajo. El programa incluye cuatro líneas de capacitación: orfebrería, metalmecánica, informática y liderazgo, para los/las jóvenes trabajadoras y para las madres de la comunidad.

La iniciativa consistió en la creación de un Centro de Capacitación Técnica Metalmecánica “que, por un lado, les interesaba a los empresarios mineros que tendrían personal calificado y podrían manejar el retiro de los jóvenes del trabajo, y por otro lado, les interesaba a los jóvenes y a los padres de familia, que veían en el centro una oportunidad de adquirir un oficio, de concluir la educación intermedia y de aspirar a mejores remuneraciones” .

En la línea de orfebrería ofreció cursos de capacitación técnica, durante 18 meses, para los y las jóvenes de la mina. Una vez finalizados y aprobados, realizaron pasantías en las principales ciudades del país. Pero ocurrió algo que resultó sorprendente para el mismo programa: durante las pasantías, la mayoría recibió ofertas laborales en otros lugares, lo cual habla de la calidad de los cursos realizados. Pero “la mayor parte de los estudiantes resolvió regresar a Bella Rica para conformar la Asociación de Orfebres, desde la que comercializan sus joyas. Sólo dos jóvenes aceptaron las ofertas” .

Estos resultados hacen visibles aspectos muy importantes en relación con las estrategias utilizadas. En primer lugar, como lo subraya **E**, “estas propuestas de capacitación técnica han surgido de iniciativas comunitarias, de sueños y expectativas locales, y son estudiadas técnicamente por el programa, a fin de garantizar su viabilidad social, técnica y financiera, cuidando además que se constituyan en un aporte para la comunidad: que la comunidad crezca en distintos aspectos, incluido el económico, que abra opciones distintas a futuro para todos sus pobladores, incluidos los niños y las niñas” .

Un segundo aspecto a destacar consiste en que esta experiencia involucra un enfoque de trabajo “ alternativo” que amplía el horizonte, que no se deja reducir al tema del empleo y en el cual los y las jóvenes asumen un papel activo, construyen propuestas, gestionan, inventan. Otro de los temas específicos, que amerita un mayor detenimiento, es oír las voces de adolescentes/jóvenes, de los **PMF**, de las poblaciones involucradas.

En tercer lugar se encuentra que, a pesar de recibir ofertas de trabajo en otros lugares, tanto las madres como los jóvenes que participaron prefirieron volver a su lugar, aportar a sus comunidades. Con su decisión de volver y dedicarse al oficio de la orfebrería, no sólo no desprotegen, por el contrario, amplían las perspectivas del trabajo que realizan sus padres y la población en general.

Ahora, estos muchachos y muchachas hacen parte de un movimiento juvenil constituido y con agenda propia para mejorar las condiciones de niños, niñas y jóvenes. Además, se encuentran administrando el Centro de Cómputo, creado por el municipio, convirtiéndolo en espacio de recreación, aprendizaje y servicio a la comunidad.

En **G**, CAFNIMA ofrece oportunidades para que, quienes ya han pasado por el programa, puedan trabajar en el mismo centro y dedicarse, desde su experiencia, a educar otros niños y niñas trabajadoras.

Como puede verse, son aproximaciones que rompen con otros enfoques en el trabajo con jóvenes. En lugar de asociar joven con inmadurez, inexperiencia o riesgo, crean condiciones y permiten que ellos y ellas desplieguen toda su potencia, su vitalidad y su imaginación<sup>30</sup>. Son propuestas que se basan en la confianza, que no los infantiliza. Asumen el trabajo con ellos desde una perspectiva que, sin dejar de reconocer el lugar que ocupan (la pobreza, las restricciones y las carencias en sus vidas), no se deja atrapar ni reducir por ese filtro.

Aun cuando no lo expone suficientemente, CESIP en **PE** también adelanta programas de formación laboral que se ofrecieron a 266 mayores de 14 años (criterio EMAE) y programas de formación en temas de interés (computación, mantenimiento y ensamblaje de computadores, cosmetología, operatividad de máquina, confección textil, electrónica, mecánica automotriz y otros).

#### • Relaciones interinstitucionales y propuestas organizativas

Buena parte de las acciones de los programas se ha orientado a este asunto, que también en la literatura sobre el tema se muestra como uno de los aspectos a los cuales habría que dedicar especial atención y mayores esfuerzos.

---

30. Esta es precisamente una razón por la cual, autores dedicados al trabajo comunitario y pedagógico dirigido a estos segmentos de edad, diferencian el concepto “joven” del término “adolescente”, para intentar romper con la asociación que se hace con dificultades o carencias, para verlos en su momento vital y no como quienes “adolecen” de algo para llegar a ser... ¡adultos!

Veamos algunas de las iniciativas y aportes orientados al propósito de vincular a otros actores sociales y organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, en cada lugar:

**PR** es, quizás, el programa que aborda este aspecto con mayor profundidad y detenimiento, pues es un eje central a su propuesta. No de otra manera puede abordarse el propósito de “reconducción de la práctica del “criadazgo”, una práctica cultural muy arraigada e institucionalizada en Paraguay, que requiere una actuación decidida que articule diversos actores e instituciones sociales.

Muchos de los esfuerzos de GI se orientan al fortalecimiento de instancias locales para la atención de las/los TID y a la conformación de una red de instituciones sensibilizadas frente al tema. Los resultados dan cuenta de todas las organizaciones que finalmente incorporaron el TID en sus planes de acción, incluidos los Ministerios de Justicia y de Trabajo. Desde el inicio, para la realización del programa, se conformaron equipos en los cuales participa el equipo técnico de Global Infancia y las consejeras de las CODENI<sup>31</sup>. En total, se sensibilizaron y capacitaron 377 funcionarios y 28 docentes voluntarios, que actualmente se encuentran vinculados y trabajando.

Dado que este enfoque supone la dedicación de una considerable cantidad del tiempo, así como esfuerzos específicos destinados a la coordinación y negociación, algunos prefieren iniciar el trabajo directamente, en el afán por alcanzar sus propósitos y obtener resultados a corto plazo. Pero este no es el caso, pues de esa manera se aplaza la amplia movilización que se requiere y se limitan las posibilidades de incidir de manera más contundente sobre aspectos de tan hondo calado cultural.

De otro lado, para DYA en **E**, la conformación de organizaciones comunitarias se convierte en eje de la propuesta que permite identificar problemas y conectarlos con la oferta de servicios existente. En los dos proyectos sistematizados se constituyó una red de instituciones dedicadas a la infancia en diferentes temas, como educación, salud, recreación y crédito.

Seis instituciones han incorporado en sus servicios a los NNA/JT y sus familias, para restituir los derechos afectados por su trabajo, a través de programas de becas, refuerzo escolar, guardería y “capacitación” de maestros. La participación de la escuela de la mina en una red local con otras nueve escuelas, ha posibilitado compartir su modalidad pedagógica, que al ser equiparada a la reforma curricular, permitió acceder a recursos del Ministerio de Educación y Cultura para formación, infraestructura, materiales y equipamiento, entre otras.

---

31. Consejerías para los Derechos de la Niñez.

“ Todo esto supone entrar en otras lógicas, requiere tiempos, a veces no se ve, es un asunto de construir tejido social y organizativo, antes que resultados” , como lo dice **G. Y**, al decir de **PR**: “ La coordinación entre organizaciones y redes requiere tiempo y ritmo, que entra en tensión con producir resultados a corto plazo” .

De todas maneras, es importante anotar que en las presentaciones sobre articulación de esfuerzos con otras instituciones se marca un fuerte énfasis en aquellas iniciativas que toman como punto de referencia la propuesta de cada una de las organizaciones, ellas se convierten en el eje desde donde se hace la convocatoria y alrededor de las cuales giran las acciones de los demás.

Valdría la pena documentar los intentos y aciertos en perspectiva de sumar esfuerzos a los de otros actores y organizaciones locales o nacionales que existen y se mueven en cada país en torno a la problemática. Es el caso de los movimientos constituidos por jóvenes en torno a su propia problemática de TI, que se han organizado desde hace varios años y se pronuncian en eventos, seminarios y congresos de orden nacional e internacional. ¿Cómo tienen eco, cómo se reconocen aquí esas otras voces y perspectivas? Sin lugar a dudas, este aspecto amerita mayor discusión y análisis.

Ahora bien, no todo lo que están haciendo estos programas y la manera como están afectando las vidas de **NNA/J**, **PMF** y comunidades, se puede expresar en términos de resultados, pero no por ello son menos significativas: las oportunidades de participación en actividades de recreación y juego, los seminarios o eventos sobre temáticas específicas, las distintas maneras de enriquecer la autoestima, la confianza en sí mismo, la experimentación de las posibilidades de la acción colectiva y la construcción de un tejido social en torno a este tema particular del TI.

## IV. APRENDIZAJES, NUDOS E INTERROGANTES

Si se tiene en cuenta el conjunto de las experiencias realizadas en los cinco países, cada una de las cuales cuenta con una trayectoria y una experiencia considerables, resulta de particular importancia en un trabajo como éste identificar interrogantes, tensiones o aspectos no resueltos, a partir de los cuales se podrían formular a manera de conjeturas o de hipótesis algunos planteamientos que contribuyan y animen estudios y discusiones que están vivos en el campo de las alternativas de actuación sobre el TI, con los niños, niñas y adolescentes/jóvenes trabajadores.

### a) La diversidad contenida en el denominado *Trabajo Infantil*

La diferenciación por grupos de edad, género y momentos vitales de **NNA/J**, a pesar de haber sido muy poco considerado a la hora de impulsar y definir acciones de política macro, juega un papel muy importante para los programas aquí estudiados.

Las experiencias en su conjunto evidencian que para la definición y realización de acciones con niños, niñas y jóvenes trabajadores, se tienen en cuenta de manera específica las distintas poblaciones que cobija la noción *Trabajo Infantil*. La consideración de las diferencias étnicas y culturales todavía no han sido abordadas, pero ya se vislumbran como foco de atención en programas como el de **PR**.

Los programas distinguen por lo menos dos grupos de edades, que se toman como referencia para definir estrategias, metodologías y acciones específicas. Más aún, las organizaciones definen propósitos para quienes tienen 13 años o más que contemplan la formación y la realización de determinados tipos de trabajo, diferentes a los que venían haciendo, sí, pero trabajos e iniciativas que generan ingresos de otras maneras, en otras condiciones.

Desde el inicio, en la formulación de la propuesta, algunos de estos programas se aproximan diferencialmente a la población con la cual trabajan, según edad y género. **PE**, en la presentación de su población trabajadora, distingue entre la población "menor" (78,8%) y entre 14 y 18 años (21,2%), tomando como referente la EMAE.

También se encuentran diferenciaciones con respecto a las estrategias y acciones que adelantan los programas: **E** distingue tres grupos de edad, dado que incluye un énfasis en prevención del TI: menores de 5 años, entre 5 y 11 y entre 12 y 18 años. **GI** de **PR** adelanta estrategias y acciones centradas en programas de educación y consejería para los "menores", mientras la capacitación vocacional y laboral es el énfasis para el caso de los "mayores"<sup>32</sup>.

Y, en uno de los ángulos más interesantes del trabajo del Centro DYA en **E**, al cual se hizo referencia anteriormente, se prevé la atención diferenciada para los mayores trabajadores, aproximadamente entre los 14 y los 18 años, al cual, entre otras

---

32. En todos los casos, la definición de "menores" o "mayores" no tiene otra connotación distinta a la definición de la "EMAE".



cosas, habría que darle una mayor valoración y visibilización: a diferencia de las formas de atención dirigidas a niños y niñas, centradas en la escolarización, el énfasis en este caso es la capacitación técnica y el “trabajo alternativo”, con los sorprendentes resultados en términos de las iniciativas que tomaron los y las jóvenes en torno a su trabajo, los aportes a **PMF** y a las comunidades y su participación en movimientos sociales de NNAT más amplios.

Asimismo, al presentar los resultados de su intervención, GI en **PR** reporta diferencias según las edades: los “mayores” parecen adquirir más confianza en sí mismos, lo cual les permite enfrentar situaciones y tomar decisiones relacionadas con su situación y perspectivas de vida: “Resulta mucho más difícil reanudar vínculos con las familias en las menores de la EMAE que con adolescentes, necesitan acompañamiento más cercano y monitoreo constante, están más expuestas a ser convencidas o manipuladas por las familias encargadas. Las adolescentes tienen más posibilidades de exigir y ejercer su derecho”.

Con respecto a la perspectiva de género, ésta se encuentra explícita en el uso del lenguaje en las cinco organizaciones participantes y se observa en los registros de las prácticas de actuación de varios programas, de manera especial en el caso de **PR**, que también hace ver la importancia de las diferencias culturales, como las planteadas con respecto a la población indígena y la lengua propia. Este tema ameritaría un mayor esfuerzo de producción sobre los aprendizajes que al respecto se pueden derivar de estas experiencias.

Lo anterior pone en evidencia la diversidad que contiene el concepto “Trabajo Infantil” y plantea la necesidad de aproximarse a los modos de atención a la “infancia trabajadora”, según grupos de edades, con el consiguiente diseño de estrategias, metodología y acciones diferenciales.

#### • **Sobre la relación trabajo infantil-pobreza-educación**

Ahora bien, el planteamiento de una hipótesis-pregunta sobre si el reconocimiento de estas diferencias pudiera tener también un impacto, así sea de manera provisional, sobre la definición de los objetivos de los programas, en relación con la escuela y el trabajo, ha suscitado un intercambio que reviste particular interés y pone en el escenario una de las tensiones que aparecen con mayor fuerza entre quienes abordan este tema desde distintos ámbitos. Aun cuando no se evidenció claramente en las sistematizaciones de cada programa, se expresa también entre las organizaciones que participan en este proyecto, como se verá más adelante.

Para algunos autores, existen tendencias claramente identificables en relación con el TI en América Latina y en el mundo:

Una... señala que “la infancia debe estar reservada para el estudio y el juego... que el trabajo infantil interfiere con el normal desarrollo del niño, y por tanto debe eliminárselo. Así, la meta es la progresiva erradicación del trabajo infantil”. Posición ésta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de su Programa IPEC.

Una segunda considera que el trabajo infantil bajo una apropiada protección y supervisión, es para los niños un vehículo de socialización, formación y autoestima. Aunque apoyan la prohibición del trabajo peligroso, estiman que “ quienes deben trabajar deberían tener el derecho y el reconocimiento para hacerlo” .

Y una tercera afirma que “ mientras no cambien las condiciones socioeconómicas que obligan al trabajo infantil, hay que entenderlo como una realidad que debe ser protegida en orden a disminuir los riesgos que dicho trabajo implica” <sup>33</sup>.

En las voces de algunos de los participantes en este proyecto, se verían de estas diferentes maneras:

- “ Me parece que contamos con un consenso entre las organizaciones: el fin es la *erradicación* del trabajo infantil, en personas menores de 14 o 15 años, sin embargo reconocemos que este es un proceso gradual tomando en cuenta la magnitud del problema en cada país, por lo que a nivel muy general, para llegar a la erradicación, debemos pasar a la disminución anual de la tasa de participación de los menores de 14 o 15 años (de acuerdo a la edad mínima de admisión al empleo). Este proceso debe ser mucho más acelerado en los casos de los trabajos que representan más riesgos y ponen en peligro la vida de los niños/as (botaderos, minas, servidumbre cañaverales, etc.)...

... Para los mayores de 15 años, edad permitida, las ONG estamos promoviendo el retiro del trabajo en condiciones de peligro o explotación y se ofrecen alternativas de capacitación para un empleo digno o sustitución de actividades por otras más seguras, pero siempre priorizando en la educación y el retiro hasta la mayoría de edad, como la mejor opción para este grupo de adolescentes” <sup>34</sup>.

- “ El enfoque bajo el que trabajamos la mayoría de organizaciones es el de los convenios internacionales de la OIT que hablan de la erradicación ‘progresiva’ del trabajo infantil. Como dice Roxana, todas las organizaciones perseguimos el retiro de los niños/as de los trabajos peligrosos y consideramos que es un proceso gradual que, sobre todo en el caso de los adolescentes, es más complejo porque ya generan ingresos significativos, son considerados adultos y además generalmente han abandonado ya la escuela. En esos casos se habla de desplazamiento temporal a actividades no peligrosas como alternativa a la erradicación. Paralelamente, se realizan esfuerzos de escolarización con estrategias diferentes a aquellas dirigidas a niños/as menores.

... En resumen, el retiro del trabajo peligroso es la meta común, pero en los adolescentes, por circunstancias antes descritas, las estrategias son más progresivas. El trabajo *peligroso* es prohibido y por ello debe ser erradicado; en el caso de los menores,

---

33. Venegas, Fernando. Los conceptos, estrategias y metodologías en relación con el Trabajo Infantil. Instituto Nacional de la Niñez y la Familia, 2003, p. 8.

34. Méndez, Roxana, Casa Esperanza, Panamá. Comentarios al texto inicial, 17 de febrero 2006.

erradicado para DYA significa eliminado completamente, y para los adolescentes, erradicado puede significar desplazamiento temporal a actividades no peligrosas. En definitiva, me parece que el concepto es el mismo, las estrategias son diferenciadas”<sup>35</sup>.

- “... es bueno señalar que en América Latina, el trabajo infantil (‘peligroso o no’) atenta contra el desarrollo integral de niños y niñas, atenta contra su derecho a la educación, a la recreación... Los datos sobre la vulneración de derechos de los niños y niñas que trabajan son contundentes. El CESIP trabaja por un futuro sin trabajo infantil; evidentemente, las estrategias para enfrentar esta situación son complejas y deben ser graduales y también integrales, pues el problema no será resuelto de la ‘noche a la mañana’. Con seguridad existen situaciones que no se pueden tolerar ni un minuto más, y sobre las cuales hay que actuar de inmediato. El CESIP no matiza, tampoco replantea, el objetivo general de ‘disminuir y erradicar el trabajo infantil’; pero sí define y desarrolla estrategias específicas considerando las diversas situaciones”<sup>36</sup>.

- “El trabajo infantil es una estrategia de sobrevivencia de las familias en condiciones de pobreza”, y por eso “no trabajamos el tema de la erradicación, sino el acompañamiento de los y las jóvenes trabajadores”<sup>37</sup> (buscando alternativas que permitan la vigencia y el disfrute pleno de la niñez).

- “Se requiere una redefinición y revalorización del trabajo como dignificación del trabajo humano, que permita diferenciarlo de la explotación infantil. Nosotros promovemos la participación de los niños trabajadores en el trabajo. El problema es el de los niños, niñas y adolescentes que cada vez en mayor medida están trabajando en condiciones no dignas y de manera prematura”<sup>38</sup>.

Tenemos una postura que es un NO rotundo frente a todo tipo de trabajo infantil. Otras, no son un Si, son también un NO, pero inscrito en otra valoración de las condiciones asociadas al TI, otra valoración del trabajo ligado a la sobrevivencia, otro sentido de complejidad y participación de los sujetos en las alternativas de actuación sobre sus propias soluciones, otro sentido de los programas de intervención sobre la problemática. Parecería también que la diferencia se ubica por el lado no de los principios, sino de las realidades y la política, de las estrategias, tiempos y prisas por cortar de raíz la problemática o por mirarla en el contexto, trabajar múltiples frentes, provocar que los propios sujetos construyan alternativas, trabajar justamente en las alternativas para la sobrevivencia...

Estas posiciones -de la literatura sobre el tema y de los programas- expresan comprensiones y aproximaciones distintas a aspectos que resulta inevitable enunciar como “tensiones” o “nudos” aún no resueltos, que merecen escenarios de debate y

---

35. Guerrero, Maró, DYA, Ecuador. Comentarios al texto, 2 de marzo de 2006.

36. Vásquez, Ana, CESIP, Perú. Comentarios al texto, 24 febrero de 2006.

37. Presentación en Encuentro de Antigua Guatemala, 2006.

38. *Ibid.*

estudios específicos, aun cuando no sea este precisamente el objeto de este trabajo. Es importante tener en cuenta que no siempre se presentan y delimitan de manera tan marcada, tampoco son extremos de un plano que pueda leerse de manera dicotómica, en términos de “blanco” -“negro”, de “bueno” -“malo”; más bien, entre ellas se producen mezclas y combinaciones que permiten evidenciar relaciones-tensión, expresión de la complejidad de la problemática y de las propuestas o alternativas de actuación.

- El reconocimiento de los aportes del TI a la sobrevivencia familiar como derecho de vida, y la consideración de que es urgente erradicarlo, dado que “los niños que trabajan serán adultos en desventaja en el mundo laboral”, con lo cual el TI reproduce la pobreza.
- “Persistir en la lucha contra las causas de la pobreza y no sólo contra sus síntomas”<sup>39</sup> e intentar resolver la problemática de los **NNA/J** que puedan ser atendidos con alguna celeridad.
- Derecho a la educación visto como escolarización y la educación como propuesta que puede desenvolverse en espacios abiertos y en la perspectiva de su decisión y actuación como sujetos sociales.
- El trabajo de los niños visto como un hecho social que niega la vigencia y universalidad del “concepto moderno de infancia”<sup>40</sup> y la infancia como tiempo reservado al estudio y el juego.
- Los **NNA/J** como beneficiarios de acciones y programas y como sujetos, como ciudadanos y como actores políticos.
- Atención y erradicación del TI y atención a la problemática que produce el trabajo infantil de manera simultánea, sin buscar “inmediatismos” ni aplazar los asuntos de fondo.

### **b) Políticas: entre las legislaciones, los acuerdos y las prácticas**

Los trabajos de los cinco países confirman, en términos generales, que los cuerpos normativos relacionados con la disminución, erradicación y protección han sido sensibles a esa compleja realidad del trabajo infantil, como se expresa en las reformas en los códigos de la infancia y del trabajo, las convenciones y leyes de protección, el aumento de reglamentos de control e inspección laboral, la ratificación de los convenios de la OIT sobre peores formas de trabajo infantil y edad mínima de admisión en el empleo.

---

39. **Cussianovich, En: Trabajo Infantil en Debate. Entrevista de Cecilia Álvarez**, periodista del Equipo de Radio de APRODEH, s.f, p.4. En: <http://www.aprodeh.org.pe>.

40. *Ibid.*

Es el caso de la Constitución Política que, en algunos países, incluye consideraciones específicas, como ocurre en **PR**, donde “ los menores de 14 años no podrán ser ocupados en ninguna clase de trabajo...” .

Existen también Códigos de Niñez y Adolescencia (**E**), Código de Familia y Código de Trabajo (**PN**) que permiten contar con instrumentos jurídicos para regular el trabajo, garantizar los derechos y asegurar protección de los NNA/JT. Y la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, en **G**.

Sin embargo, la presencia de ese gran número de niños, niñas y adolescentes o jóvenes trabajadores y las condiciones en que realizan su trabajo, no sólo muestra debilidad en la formulación de políticas educativas. También evidencia la debilidad en el cumplimiento de las normas y convenios que se tienen frente a un tema, que es de número y proporción, de parámetros para medir la gravedad del problema como el tipo de trabajo, las condiciones en que lo realizan y los riesgos a los que están expuestos, como lo señala la OIT. Habría que agregar, y este es un asunto capital, que no basta con ello.

Aun cuando aparece un vacío muy fuerte en las consideraciones respecto a los procesos económicos y políticos y, particularmente, frente a la ausencia de decisiones y voluntades para erradicar la pobreza y la desigualdad social, estos aspectos no pueden desvincularse en los análisis de las políticas que contribuyan a evitar que tantos **NNA/J** se vean obligados a trabajar.

Por otra parte, también se presentan inconsistencias en relación con las políticas formuladas. Es el caso de **PR**, donde el Código del Trabajo hace una “ discriminación explícita hacia el trabajo doméstico... pues es el único caso para el cual establece una jornada de 12 horas con un pago del 40% del salario mínimo vigente” . Y dispersión, como en **PA**, donde “ la profusión de documentos de política y convenios puede generar fragmentación y caos” , impide su operatividad: “ La dispersión dificulta su aplicación por falta de claridad en las competencias de los organismos de control y donde se encuentra 7,6% de población TI, a pesar de las numerosas normas que controlan y colocan límites de edades a su realización” . O se observa la obsolescencia de las mismas, como en el caso de **G**.

Ahora bien, no siempre los programas adelantados por las ONG participantes se sienten respaldados por las definiciones de política. Para **E**, una de las problemáticas centrales, a la cual se le atribuye un peso específico en la caracterización de la problemática del TI, es “ la carencia de políticas públicas de prevención, control y protección” . Y en **PR** “ no ha existido política marco ni política social específica ni oferta institucional frente al Trabajo Infantil” , aun cuando se reconoce “ la promulgación del Código de Niñez y Adolescencia que protege y regula las condiciones laborales del trabajo doméstico, legitimó la acción de GI” .

Los acuerdos firmados por los gobiernos con instancias de orden internacional, como la OIT, se comprometen a realizar los mejores esfuerzos para eliminar el Trabajo Infantil y evitar que los niños y niñas realicen trabajos en condiciones que pongan en riesgo su vida y su dignidad. De hecho, en todos estos países se han ratificado los Convenios 182 y 138 sobre “ peores formas de trabajo

infantil” y “edad mínima de admisión al empleo”, que dan un marco para la ejecución de acciones ETI desde el Estado. Pero estos convenios no se cumplen y se ha visto cómo los organismos de orden nacional tienden a descargar toda su responsabilidad y a delegar la iniciativa en los organismos internacionales.

A diferencia de lo que señala Tokman con respecto a los países de Mercosur<sup>41</sup>, no siempre se logra una armonización legal entre las normas, ni se precisan los mecanismos de actuación requeridos, ni se cumplen los compromisos establecidos en los convenios.

Lo cierto es, y en esto se estuvo de acuerdo en el encuentro realizado en Antigua Guatemala, que no se logra convertir la normatividad vigente en voluntad política y agenda de actuación: “La expedición de marcos legales, e incluso la ratificación de convenios internacionales, no asegura que éstos sean aplicados”. A veces, parecería que con ello, “ni siquiera el gobierno o el Estado se sensibilizan frente al tema, no se da el paso del discurso lírico a la política pública”, como lo afirma **G**.

Se ve con claridad la necesidad de avanzar en la formulación de planes y programas de acción que garanticen la asignación de recursos y permitan articular esfuerzos en los ámbitos locales y nacionales, pero también en el plano regional, que comprometen a los diferentes actores, públicos y privados, en una tarea que decisivamente no le corresponde a una organización particular.

#### • Otras comprensiones de la política

Todos los trabajos aquí reseñados muestran cómo el ejercicio de la política no se reduce al terreno de la definición de normas y leyes en el nivel macro. En cada lugar, con resultados como los ya descritos, estas ONG están mostrando todo lo que pueden su determinación y su fuerza para incidir en definiciones, que si bien no siempre logran incidir sobre leyes y jurisprudencia, movilizan voluntades, casi siempre en el orden local, para tomar decisiones que comprometen el retiro del trabajo, asistir a la escuela, atender y proteger a la infancia trabajadora...

Estas decisiones son tomadas en algunos casos por los **PMF**, por los mismos niños, niñas y jóvenes, por las comunidades, por las instituciones, en ocasiones por los gobiernos locales. No se delegan, se arriesgan. Incluyen también acciones para capacitarse y trabajar en oficios que ofrecen menos riesgos, o tiempos menores, crear conjuntamente nuevas formas de percibir ingresos, de aportar a la vida de sus familias y sus comunidades. Son decisiones individuales y colectivas, sobre su propia vida...

... y la de las poblaciones, como ocurre con los grupos, organizaciones e instituciones que, al conformar redes, deciden trabajar colectivamente, conjugar programas y acciones, con el propósito de conseguir los resultados esperados en las poblaciones con las cuales trabajan.

---

41. Tokman, Víctor E. Subdirector General de la OIT. Trabajo Infantil en los países del Mercosur, 2002.

Con todo esto, las ONG tejen una red social tomando la problemática del TI como eje. Algunas montan toda su propuesta sobre la construcción de una red de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Es el caso de Global Infancia en **PR**. Y **PA** ha conseguido que empresarios e instancias de política pública se comprometan activamente con la propuesta. En **E** se tejen redes que involucran comunidades e instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que están atentas a la problemática y prestan sus servicios o programas de atención a niños, niñas y jóvenes trabajadores.

En la práctica, todos ellos se convierten en actores decididos de política, como sujetos que deciden y actúan, en este caso, en torno al trabajo infantil y a la inserción de niños, niñas y jóvenes en la escuela.

En varios casos, es desde toda esta movilización social del orden local como se ha logrado incidir tanto en políticas gubernamentales del orden local como en la sensibilización de instancias del ámbito nacional, como Ministerios de Trabajo, de Bienestar y de Educación, consiguiendo que se planteen el tema y se incluya en sus respectivas agendas de trabajo. Se experimenta así una búsqueda por articular, no sin dificultades y como producto de un esfuerzo decidido, instancias del orden nacional, a partir de definiciones en los espacios municipales y locales en torno a definiciones de políticas.

Este documento es el resultado de un trabajo comprometido y sistemático de ONG que, en varios países de América Latina, realizan programas con el propósito de disminuir/erradicar el trabajo infantil y de proteger a la niñez trabajadora. Ha requerido un esfuerzo de cada uno de los programas por convertir su práctica en experiencia y, de esta manera, colocarla en el escenario público. Como ha podido verse, resulta muy fructífero el resultado de desprenderse por un momento de las exigencias y urgencias de la práctica, para colocarse en el plano de la producción de un saber sobre las mismas y entrar así en relación con otras formas de pensar y abordar el problema.

## V. APORTES DE LA EDUCACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL TI

A continuación se sintetizan los principales aprendizajes y planteamientos, desde las experiencias pero más allá de ellas, específicamente con relación a los aportes de la educación a la problemática. Para su mejor comprensión es necesario tener en cuenta que en esta aproximación se entiende que las actuaciones de las ONG involucradas son también educativas, que la educación no se reduce a los procesos de escolarización y que no hay una manera única de hacer escuela, ni históricamente ni en la actualidad.

Por considerar que es el aspecto que reviste mayor importancia, nos detenemos en el tema de la equidad. La reducción de la pobreza y de las desigualdades no ha sido prioridad ni para las sociedades ni para los gobiernos. Pero no puede dejar de ser una prioridad para quienes buscamos alternativas a la problemática del trabajo infantil que, si bien tiene una relativa autonomía, como se muestra en los trabajos descritos, no puede verse al margen de las condiciones sociales y económicas de los pueblos.

En el tema específico de la política educativa, en América Latina los esfuerzos se han orientado desde hace más de treinta años, con muy pocas variaciones, a la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la "calidad" de la educación y la "eficiencia" del sistema educativo. El tema de la equidad, si bien aparece enunciado en los títulos de algunas formulaciones, aún no ha sido abordado, a pesar de la imperiosa necesidad de hacerlo, no sólo por la profunda segmentación de los sistemas educativos en la región, sino por su poca capacidad de atender a las problemáticas específicas de la diversidad étnica, cultural y económica de las poblaciones.

Actualmente, se cuestiona si un sistema con excelentes resultados, alta cobertura y gran eficiencia puede atribuirse el título de calidad, cuando está reproduciendo o agravando desigualdades, discriminaciones, exclusiones. Algunos estudios empiezan a plantear con fuerza el tema de la calidad asociado al de equidad, se habla del binomio calidad-equidad como algo inseparable. La equidad, sin embargo, sigue apareciendo en muchas propuestas como un factor adicional o un aspecto al margen, y no como dimensión estructural de la calidad.

En todo caso, la presencia de índices tan altos de menores de 18 años que, además de trabajar para sobrevivir, no acceden a la escuela y las dificultades que enfrentan para su permanencia y buenos resultados, cuando logran ingresar a ella, muestra las graves limitaciones de las políticas, planes y programas de cobertura, y las profundas discriminaciones y exclusiones que produce el mismo sistema educativo

Lo anterior pone en cuestión los resultados de las políticas de cobertura que, aun cuando muestran un alto nivel de alcance para el conjunto de la población en la región (existen estudios que incluso muestran índices superiores al 100%<sup>42</sup>, justificados por la matrícula de población que supera la edad considerada "escolar"), ocultan lo que está ocurriendo respecto a

---

42. Muñoz Izquierdo, Carlos. Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. En Álvarez Gutiérrez, J. (2003). En busca de la equidad educativa en América Latina [Reseña del libro: Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultada el 17 de febrero de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-alvarez.html>



poblaciones históricamente excluidas, como es el caso de los trabajadores y trabajadoras en edad escolar. Con excepción de la consideración de sexo, otras dimensiones de la discriminación siguen sin registrarse.

Por ello, una de las tareas inmediatas para adoptar medidas que garanticen la inclusión completa lo más pronto posible, es realizar una "topografía" del perfil de la exclusión educativa, un estudio del alcance de la discriminación en educación, con la participación de las poblaciones involucradas, encaminado a asumir políticas y prácticas para su eliminación y un control público del cumplimiento de éstas, como lo propone Katarina Tomasevski<sup>43</sup>.

Afortunadamente, en distintos lugares cada vez se escuchan más voces y se realizan esfuerzos que ven en la educación, específicamente en la educación de los más pobres, uno de los caminos que tenemos que transitar para contribuir a la eliminación de la exclusión y de la discriminación y al mejoramiento de las condiciones de vida.

Es el caso de las cinco ONG que participaron en este estudio, los programas que realizan con las poblaciones descritas, y que viven en las más duras condiciones de miseria, apuntan todas a la inclusión, permanencia y continuidad de los niños, niñas y jóvenes trabajadores en la escuela. Pero, más que esto, apuntan a eliminar uno de los más duros obstáculos que tiene la educación para eliminar el trabajo infantil que, como lo señala también Tomasevski, procede de la definición misma de las políticas, puesto que cuando se afirma que la educación es un derecho de todos y todas, se está haciendo una generalización que no resulta equitativa, porque "no define ninguna *preferencia*", ni tiene en cuenta que "los programas no son flexibles ni se ajustan a poblaciones con características específicas", como en el caso de los niños y niñas trabajadores<sup>44</sup>.

Es aquí, en relación con este asunto clave de la equidad, donde reside uno de los mayores aportes de los programas. Ellos están mostrando cómo construyen propuestas educativas que se orientan y tienen en cuenta las condiciones y características de cada población:

- La construcción de una propuesta pedagógica que incorpora las vivencias, experiencias y saberes de los niños, niñas y jóvenes que viven en el basurero<sup>45</sup>, desde la perspectiva de formar sujetos capaces de entender y transformar sus propias condiciones de vida, como lo hace CAFNIMA en Guatemala.

---

43. Tomasevsky, Catarina. El derecho a la educación en Colombia. Informe relatora especial de las Naciones Unidas, sobre el derecho a la educación. Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, 2004, p. 23.

44. Op. cit., p. 24.

45. Por su pertinencia repetimos el texto de la nota N°9: "Cuando se les invita en el basurero para que vengan a estudiar, no les atrae porque piensan que esto se parece a la escuela formal, donde el maestro es el que sabe y el que transmite los conocimientos. Pero esta es una propuesta diferente, que parte de la vida y los intereses de los niños, como en la educación popular de Paulo Freire. ellos conocen su realidad y vienen acá para aprender, regresar y transformar su realidad. Entrevista realizada en enero de 2006 al maestro Carlos Paz, encargado de hacer la conexión e invitación en el basurero a los programas de la Casita Amarilla.

- La creación de condiciones que posibilitan una “escuela pública amiga y no expulsora”, específicamente en lo que tiene que ver con la participación y el liderazgo de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, como lo hace CESIP en Perú. Aun cuando no se presentan en el documento de sistematización respectivo, vale la pena un acercamiento a los planteamientos y propuestas que hacen niñas, niños y jóvenes en sus intercambios y encuentros en las escuelas y localidades, en relación con su problemática y la misma marcha del programa.
- Las formas de promover y proteger los derechos, particularmente el derecho a la educación, en las escuelas, como lo ha trabajado también CESIP, y los procesos que se siguen para “desalentar”, a través de ello, el trabajo infantil.
- Los procesos de “mejoramiento de la calidad educativa”, que tienen en cuenta la perspectiva de los **NNA/J** trabajadores, precisando cómo se piensan, en qué consisten y cómo se han dado, en la experiencia de GLOBAL INFANCIA en Paraguay.
- La contribución al mejoramiento de las condiciones físicas y pedagógicas de la escuela y sus relaciones con los PMF, por parte del Centro DYA en Ecuador, que han permitido ver cómo los cambios más elementales rompen con la desesperanza y despiertan el interés, la confianza y el compromiso de las poblaciones con la educación de sus hijos<sup>46</sup>.

Los trabajos descritos en los capítulos anteriores sistematizaron el conjunto de la práctica, con un énfasis en lo educativo. En este marco, y gracias a ellos, es posible identificar aspectos puntuales como éstos que, sin lugar a dudas, permiten extraer las mejores lecciones de cada experiencia para ser tenidas en cuenta e incorporarlas en la definición de políticas, en esta perspectiva de flexibilizar y ajustar las propuestas pedagógicas y educativas a las condiciones específicas de las poblaciones.

Cada uno de estos aportes se convierte, sin duda, en un referente de trabajo que podría ser tenido en cuenta e incorporado en políticas, planes, programas y prácticas de los sistemas educativos y de las escuelas.

Otro de los aportes, ya ampliamente expuesto, se refiere a las particularidades de acciones, procesos y resultados, según aspectos como edad, género y cultura, con lo cual se atiende a la diversidad contenida en la noción “Trabajo Infantil” y se evitan nuevamente generalizaciones que perpetúen discriminaciones y exclusiones.

Las experiencias están mostrando la importancia de la ampliación de cupos, de la construcción de escuelas y del mejoramiento de sus condiciones físicas. Pero también están diciendo que no basta con ello para poner en práctica el derecho a la educación;

---

46. Adicionalmente, para el Centro DYA en Ecuador, “los cambios más evidentes se dieron en las condiciones de las escuelas, que por sí mismas mejoraron el clima escolar”.

es más, muestran caminos, enfoques y propuestas concretas que, desafortunadamente, aún no se están teniendo en cuenta desde los Estados para garantizar el ejercicio de este derecho y su capacidad de incidencia en la disminución y erradicación del trabajo infantil.

Una buena parte de los esfuerzos realizados por estos programas se ha dedicado a procesos de consecución de cupos, becas, subsidios e incentivos a **PMF**, a adelantar programas de nivelación y refuerzo escolar, los cuales resultan de particular importancia no sólo por los resultados obtenidos, sino por los procesos mismos, sus aciertos y dificultades.

También se encuentran aportes para "bloquear desde el primer momento la inserción al trabajo", a través de propuestas como la atención en guarderías a niños y niñas que es a la vez una forma de apoyar a las madres trabajadoras, como una manera de abordar la prevención del Trabajo Infantil, como en la experiencia del basurero en Ecuador.

Es importante precisar que los resultados obtenidos sólo pueden ser vistos en relación con el conjunto de las actividades que realiza cada uno de los programas: sensibilización a las poblaciones, a las instituciones y a las instancias de política en cada lugar, esfuerzos por garantizar ingreso, permanencia y bienestar en la escuela, programas de nutrición, de recreación y actividades relacionadas con los intereses, según grupos de edad y sexo, deliberadamente orientados al mejoramiento de la confianza, de la autoestima, de la capacidad para defender sus propios derechos.

Un aspecto que merece una especial consideración, porque indiscutiblemente juega un papel decisivo con respecto a los buenos resultados de los programas, tiene que ver con los diferentes mecanismos de apoyo a las familias para garantizar el acceso y la permanencia de sus hijos e hijas en la escuela, como becas, incentivos económicos y materiales, programas de refuerzo escolar, entre otros.

Esto es así, particularmente si se tiene en cuenta que, aun cuando no es el único factor asociado, la pobreza juega un papel decisivo en la generación de la problemática del Trabajo Infantil, una problemática que no sólo no tiende a disminuir, sino que se acrecienta a medida que se profundizan y amplían las brechas entre países ricos y pobres y entre ciudadanos ricos y pobres en cada uno de nuestros países.

La distribución del ingreso en América Latina y el Caribe sigue siendo profundamente desigual: el 60% de las familias de la región recibe el 30% de los ingresos totales; mientras que el 40% restante recibe el 70%. Ello repercute en la distribución social de las oportunidades educativas. A partir de la educación media y principalmente en la enseñanza superior, las oportunidades tienden a concentrarse en el 40% de las familias que perciben los ingresos más altos<sup>47</sup>.

---

47. Muñoz Izquierdo, Op. cit.

La garantía del derecho a la educación requiere ser vista en el marco del fortalecimiento de la protección de los derechos económicos y sociales. La necesidad que han tenido estas ONG de subsidiar con apoyos económicos o materiales a las familias para asumir los costos de la “canasta escolar”, muestran los altos costos adicionales a la matrícula, que continúan siendo responsabilidad de **PMF** si quieren que sus hijos tengan acceso a la escuela, con lo cual se ponen en tela de juicio las declaraciones sobre la “educación gratuita y obligatoria” en la región.

Casi todo el énfasis de la política educativa de la región se concentra en la oportunidad de ingreso en el primer grado y, en algunos casos, en garantizar condiciones para completarlo de manera que sea posible continuar en la escuela, pero falta mucho para asegurar que los egresados de un mismo nivel educativo tengan las mismas opciones sociales y económicas que les permitan ampliar sus perspectivas de vida. Aquí es donde se quedan la mayoría de los pobres. Es más, este nivel no existe en América Latina, como lo afirma Reimers<sup>48</sup>.

Llegados a este punto hay que hacer una distinción, que no siempre está presente y que se muestra como uno de los aspectos de controversia en los trabajos sobre TI, aun cuando los análisis realizados sobre la denominada “década perdida” ya habían dado buena cuenta de ello. Hay que diferenciar entre el impacto de la educación en las condiciones de vida de los pobres y su impacto en la pobreza misma y la desigualdad, como bien lo señala Fernando Reimers:

“La expansión educativa ha permitido aumentar la escolaridad de los pobres y mejorar sus condiciones de vida, en tanto la falta de escolaridad misma es una condición de exclusión”<sup>49</sup>. Pero no existen pruebas de que los sistemas educativos contribuyan a la movilidad social y, mucho menos, a disminuir la desigualdad social. Para el caso de las investigaciones estadounidenses, “nada sugiere que la educación pueda resolver realmente desigualdades muy hondas sin cambios en otros sectores de la sociedad”<sup>50</sup>.

Desde esta perspectiva, a continuación se presentan los análisis realizados con respecto a los sistemas educativos, las escuelas y los maestros, sus limitaciones y posibles aportes a la problemática del TI, particularmente a partir de la lectura de los planteamientos hechos durante el Segundo Encuentro realizado en Antigua Guatemala.

#### • Sobre los sistemas educativos

En el nivel macro predomina en diversas zonas un doble discurso y el abandono. Por una parte, los Ministerios y los

---

48. Reimers, Fernando. Educación, Pobreza y Desigualdad. Entrevista realizada por Cordero, G. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1999.

49. Ibid.

50. Orfield, Gary. “Política y equidad: lecciones de un tercio de siglo de reformas educacionales en los Estados Unidos”. En: Reimers, Fernando (Coord.) (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Madrid: La Muralla, p. 609, 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultada el 9 de marzo de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-alvarez.html>

gobiernos en general suscriben grandes declaraciones sobre la obligatoriedad y el derecho a la educación, los derechos humanos, la “calidad” y la “eficiencia” del sistema. Por otra, no incorporan casi nada en sus políticas reales respecto al tema, no definen acciones, no asignan responsabilidades ni presupuestos. Hay excepciones y tendencias de cambio en determinados países, por supuesto.

Ni siquiera en elementales aspectos como flexibilización de los períodos anuales de clases, horarios de entrada y salida, pautas para ingreso y acogida de niños en extraedad, promoción de modalidades focalizadas, identificación y seguimiento de situaciones que atentan contra la dignidad de niñas, niños y jóvenes. Mucho menos, en flexibilización de currículos y proyectos educativos que tengan en cuenta las problemáticas y condiciones específicas de las poblaciones. No se piensa en una escuela que prepare para la vida, para el trabajo, para la cultura, que rompa con el modelo homogéneo e inflexible que tiene como única meta la preparación para la universidad y la continuidad de los estudios.

No dan muestras de conocer el tema a cabalidad y muy pocas veces lo relacionan con aquellos factores que son de su interés como extraedad, deserción y retención; cuando lo identifican, terminan responsabilizando al TI por generar este tipo de problemas, sin capacidad de relacionarlo con problemáticas asociadas a los modelos económicos y sociales imperantes.

En varios casos, el tema está más posicionado en los Ministerios del Trabajo o de Bienestar Social -o similares, según el país-, probablemente debido a la conexión directa e incidencia de organizaciones como la OIT, el IPEC y UNICEF, que se han movido más en la dirección de definir aspectos relacionados con prohibición del trabajo infantil, edades mínimas para admisión en el empleo, programas de protección de la infancia trabajadora. Parecería que los sistemas educativos no han jugado aún un rol trascendente en este tema.

De todas maneras, es importante reconocer que en algunos países se han conformado instancias donde participan todos los ministerios, incluido el de Educación, en torno a niñez y juventud, y se están impulsando réplicas de ello en el nivel local.

Es más bien en los niveles locales, municipales, y dependiendo mucho del grado de acercamiento a las poblaciones, de la sensibilidad o de las presiones que ellas ejercen, donde se puede encontrar un mayor compromiso y donde es posible definir acciones al respecto, incluyendo asignación de recursos para el efecto.

Sin embargo, por factores como la falta de autonomía, de capacidad de decisión y de recursos en estos niveles, las ONG suelen optar por la vía de un convenio marco, un acuerdo general, una especie de visto bueno de la autoridad máxima para que, si no apoyan frontalmente, al menos no se conviertan en un obstáculo y puedan adherirse gradualmente. Se tienen en varios países propuestas de incorporación del tema a los currículos, de capacitación de maestros, de sensibilización a la comunidad educativa, de elaboración de módulos, de modalidades focalizadas, para llevarlas a las instancias locales a través de los Ministerios de Educación.

El problema que puede surgir en estos casos es que se está “delegando” hacia instancias de orden “superior” decisiones que tendrían que estar en manos de las comunidades, apoyadas por los gobiernos.

Aquí entra en juego la discusión sobre el papel del Estado y la importancia del tema en relación con la retórica sobre gratuidad, acceso y permanencia en la escuela. En términos generales, se observa la precariedad de los presupuestos asignados a la educación y el abandono en que se encuentran muchas instituciones escolares, por lo cual algunas de las acciones de las ONG se han orientado a resolver directamente aspectos de infraestructura, dotación y recursos.

### • Sobre las escuelas

Las distintas posiciones de las ONG frente a las escuelas son críticas y paradójicas: se afirma que son expulsoras y no tienen en cuenta las condiciones específicas de los niños trabajadores<sup>51</sup>; se destaca que son el mejor escenario para identificar y hacer seguimiento de la población infantil trabajadora y realizar acciones dirigidas a las comunidades y a los mismos niños (a veces, claramente, “porque no hay otra opción”); se proponen como un lugar decisivo para la divulgación y promoción de los derechos humanos.

De otra parte, los programas realizados han conseguido que, si bien no en todos los casos, las escuelas se vinculen a los procesos en los espacios más locales: han incorporado y acogido a **NNA/J** que trabajan con ritmos diferentes en sus espacios, consiguen que la escuela sea atractiva y tenga relación con las expectativas e intereses de los niños, incorporan el tema al PEI, realizan actividades para garantizar que reconozcan sus derechos, impulsan modalidades más abiertas y alternativas, formas aceleradas, horarios nuevos.

En estos casos, el liderazgo de directores o rectores juega un papel central. No ha sido resultado de políticas nacionales, ni existen políticas locales o institucionales explícitas, ni se desprenden de planes institucionales colectivos. Una condición favorable suele estar relacionada con la “lejanía” del centro, con un menor grado de dependencia a las órdenes que vienen de arriba, con una incidencia más directa de las poblaciones y sus demandas.

En algunos casos, estos directores y docentes sensibilizados se han aliado para estos fines con autoridades municipales y gobiernos locales. Construyen redes de escuelas, enlaces entre escuelas y organizaciones comunitarias, entre escuelas y universidades que contribuyen a pensar y a actuar de otras maneras y con mayor potencia frente a la problemática.

---

51. La escuela es expulsora por los requisitos de ingreso que impiden el acceso a **NNA/J** trabajadores, por la selectividad y estigmatización, costos, currículos estandarizados, centrados en el maestro, sistemas rígidos de evaluación. “Las escuelas son selectivas y no saben o no desean manejar a jóvenes trabajadores que están en la calle y adquieren cultura de callejización, ellos son rechazados. Son jóvenes maltratados que para ser escuchados gritan, ellos replican la violencia de la que han sido objeto. La escuela los expulsa. Hay que tener pedagogía especial, Y en clases que tienen más de 50 alumnos, la presencia de jóvenes desafiantes resulta difícil”. Christian Aponte, Encuentro Antigua Guatemala, enero de 2006.

También en estos casos, muchas ONG empiezan a cambiar sus posturas, desde una culpabilización abierta a las escuelas, a una estrategia de persuasión, de enamoramiento gradual que, en varios casos, origina alianzas y estrategias no pensadas inicialmente. Cuando se produce un acercamiento directo, respetuoso y sensible a la situación de maestras, maestros y directivos, la escuela aparece como una aliada. Se encuentra una gran receptividad al tema, compromiso, ganas de innovar, de establecer una mayor conexión con las poblaciones, sus condiciones y expectativas.

#### • Sobre los maestros

Lo mismo ocurre en las referencias a los maestros. En este caso en particular, se afirma que no conocen la temática del TI, que deben ser objeto de "capacitación"<sup>52</sup>, que se requiere que analicen y usen las estadísticas sobre TI-escuela, que deben realizar el trabajo directo con los programas de atención a la problemática, prevenir y denunciar el TI. Se menciona también que son reacios a ciertos compromisos, que su rol se centra en el cumplimiento de programas académicos y que carecen de métodos pedagógicos adecuados... que hay distancias entre sus discursos y sus prácticas.

Es una mirada totalizante, que no reconoce diferencias, de carácter diagnóstico, construida sobre limitaciones y carencias. No hay acercamiento alguno a la condición de sujeto del maestro, no se pregunta por sus intereses, búsquedas y compromisos y, aun cuando en algunos casos se hace referencia a las precarias condiciones sociales y laborales en las que realizan su acción, no se avanza mucho en ello.

Pero también aquí las ONG reconocen que, cuando están dispuestos y se ha actuado más "por convencimiento", los maestros se involucran y se comprometen con los programas, abren espacios para trabajar sobre el TI, sobre los derechos, realizan programas de refuerzo pedagógico, se disponen a construir otras pedagogías.

Este es un punto particularmente crítico porque los maestros no han sido vistos por muchas ONG ni como sujetos o actores sociales, ni como intelectuales. Su aproximación ha sido de carácter instrumental y, por ello, es uno de los asuntos que requieren un tratamiento especial en los debates que se sigan sobre el tema.

Afortunadamente, existe en América Latina un movimiento de maestros y maestras que se encuentran periódicamente para compartir sus prácticas y saberes, problematizan la escuela, los saberes que enseñan, su función social, su relación con la cultura. Son profesionales de la pedagogía, se arriesgan a romper con currículos y planes de estudio homogéneos en donde no

---

52. El modelo de capacitación se ha puesto en cuestión precisamente porque no reconoce al maestro como sujeto, porque lo considera "incapaz", porque no pone en juego sus saberes, sus propuestas, sus deseos. Y, adicionalmente, ya se ha reconocido suficientemente que este modelo, al menos en América Latina, no ha contribuido a enriquecer la vida de las escuelas.

se escuchan sus voces ni las de las poblaciones con las cuales trabajan, se han atrevido, inventan y experimentan otras formas de hacer escuela. Son intelectuales de la pedagogía, trabajadores de la cultura, no se piensan a sí mismos como simples asalariados, saben de la dimensión profundamente política de la pedagogía<sup>53</sup>.

Sin duda, aspectos a los cuales hacen referencia las ONG, como los currículos, los materiales de aprendizaje o las pedagogías, requieren un acercamiento a esta comprensión de los maestros como sujetos<sup>54</sup>.

Ahora bien, son múltiples y muy diversas las demandas que se hacen a la escuela y al maestro, desde el sistema educativo y desde fuera de él. La pregunta nuevamente es hasta dónde se puede llegar por esta vía<sup>55</sup>.

De la educación, y en particular de la escuela, se pueden esperar algunas cosas, pero ella sola no puede resolver asuntos que requieren decisiones del conjunto de la sociedad y que comprometen los ámbitos locales, pasando por cada uno de los países y, sin lugar a dudas, las definiciones de política internacional.

El Seminario *Políticas Educativas y Equidad*, realizado en Santiago de Chile en noviembre de 2004, aportó algunas precisiones al respecto: "Queda cada vez más claro que la escuela, por sí sola, no puede resolver la desigualdad de los sistemas educativos y mucho menos la desigualdad de la sociedad. Es urgente pensar la escuela como parte de un sistema social y actuar con otros sectores"<sup>56</sup>. En palabras de Patrick Bouveau: "La escuela no puede hacer todo por sí sola, pero puede más de lo que se piensa"<sup>57</sup>.

De otra parte, ya algunos estudios han probado las limitaciones de la estrategia de incorporar el tema del trabajo infantil a los planes y programas existentes, para la ejecución de las acciones previstas por la política:

"... en cada sector, el tema se agrega como un componente más y el plan se diluye en la programación sectorial, con lo cual se avanza en la inserción del tema en los programas regulares, pero se pierde la especificidad de acciones que requiere la población

---

53. Ver referencias de las distintas redes, como la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) de México, la Red IRES de España, la Red DHIE de la CTERA de Argentina, la Red RIE de Brasil, la Red CEE de Colombia, todas las cuales confluyen en la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela.

54. Este tema del maestro como sujeto de saber, de deseo y de política, ha sido ampliamente trabajado por el Grupo de la Práctica Pedagógica y por las redes y actualmente nutre la Expedición Pedagógica Nacional que se adelanta en Colombia.

55. Esta discusión es particularmente importante si se tiene en cuenta que en algunos análisis "la escuela debe resolver el asunto de la pobreza, ella es la responsable". Participación en Encuentro Antigua Guatemala, enero de 2006.

56. García Huidobro, Juan Eduardo. "Síntesis del Seminario". En: Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional, Universidad Alberto Hurtado, OREALC/UNESCO, Fundación Ford y UNICEF, 2004, p. 296.

57. Bouveau, Patrick. "La discriminación positiva en el mundo", ¿una utopía pedagógica? En: Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario. Op. Cit., 2004, p. 52.



de niños, niñas y jóvenes trabajadores. Al final, se observa una suma de esfuerzos aislados que demuestra el logro de la multisectorialidad, pero limita la intersectorialidad y, por ende, el logro de objetivos, pues las acciones sectoriales o institucionales no son suficientes para 'compensar' las situaciones de inequidad en que se encuentran los niños, las niñas y los jóvenes trabajadores"<sup>58</sup>.

Bien vale profundizar en esta vía de las alianzas, del movimiento social, de la intersectorialidad, con capacidad de convocar y de definir agendas y planes de trabajo, de traducir en acciones los enunciados de principios en torno a la problemática amplia que, como se ha visto, no se reduce al tema de las acciones puntuales para erradicar, así sea de manera gradual, el TI.

En educación, vale la pena reiterarlo, un compromiso inmediato es la movilización en torno al ejercicio del derecho a la educación, incluyendo su gratuidad, subsidios del costo de la canasta educativa, la flexibilización y adecuación de las propuestas para todos los niños, niñas y jóvenes trabajadores en edad escolar. Esto incluye también pensar y proponer otras formas de hacer escuela, capaces de reconocer y plantear en su trabajo educativo y pedagógico las condiciones específicas de vida y las problemáticas que enfrentan los niños, niñas y jóvenes, así como una aproximación a las distintas "infancias" que existen en esta región latinoamericana.

La lucha contra el trabajo infantil es también la lucha contra la pobreza, y las políticas contra el trabajo infantil no pueden verse separadas, no pueden dejar de considerarla. En palabras de una participante, esta conclusión del encuentro:

"Permaneciendo las condiciones de pobreza de las familias, un buen número de niños y jóvenes tienen que volver al trabajo. No hay suficientes oportunidades y frente a ello hemos hecho muy poco. Por eso la necesidad de sensibilizar a las autoridades locales, que se vuelva política de Estado y de gobierno"<sup>59</sup>.

"Permaneciendo las condiciones de pobreza de las familias, un buen número de niños y jóvenes tienen que volver al trabajo. No hay suficientes oportunidades, y frente a ello hemos hecho muy poco. Por eso la necesidad de sensibilizar las autoridades locales, por eso la necesidad de que se vuelva política de estado y de gobierno"<sup>60</sup>

Como se ha podido ver, este trabajo aborda tres aspectos. En primer lugar, evidencia todo lo que pueden lograr cinco ONG dedicadas y comprometidas con una infancia que, en medio de condiciones de extrema pobreza y de miseria, se ha visto obligada

---

58. Observatorio sobre Infancia. Análisis de la política nacional frente al trabajo infantil en Colombia, 1995-2002, Universidad Nacional, 2003.

59. Encuentro Antigua Guatemala, enero de 2006.

60. Encuentro Antigua, enero de 2006.

a trabajar. Los resultados, en términos de lo que cada una de ellas se ha propuesto y los procesos a través de los cuales -tantas niñas, niños y jóvenes, así como sus familias y comunidades- construyen nuevas maneras de verse a sí mismos y experimentan otros modos de vida individuales y colectivos, se convierten en referente de primer orden para pensar y construir propuestas en torno a la problemática.

En segundo lugar, este trabajo expone algunos de los interrogantes y nudos que resultan de las diferentes posturas implicadas en un campo que, sin lugar a dudas, requiere nuevos y más amplios escenarios para el encuentro, el intercambio, la búsqueda y la invención.

Por último, la sistematización propone aportes y responsabilidades específicas de la educación, en el entendido de que ésta es una tarea que requiere un esfuerzo intersectorial y decisiones que comprometen al conjunto de la sociedad. De ahí la importancia de ampliar iniciativas como las redes y el trabajo entre instituciones y organizaciones, que fortalecen la capacidad de decisión y de actuación en lo local, llegan al ámbito nacional y se sitúan en perspectiva de construcción de un tejido, como el iniciado con este proyecto propiciado por la UNESCO, entre países de América Latina.

## DOCUMENTOS DE REFERENCIA

**CAFNIMA.** Sistematización del Programa de Educación Extraescolar Alternativa para Niñas, Niños y Jóvenes Trabajadores. Casita Amarilla, Guatemala, 2005.

**CENTRO DYA.** Sistematización de los Modelos de Erradicación del Trabajo Infantil en las minas de oro de Bella Rica y en el botadero de basura de Quito. Ecuador, 2005.

**CASA ESPERANZA.** Sistematización-Evaluación Programa de Atención Integral. Panamá, 2005.

**GLOBAL INFANCIA.** Criadas y trabajadoras domésticas infantiles en Paraguay: de la invisibilidad al reconocimiento de derechos. Reflexiones sobre la práctica educativa. Paraguay, 2005.

**CESIP.** Sistematización de la Experiencia de Actuación institucional del CESIP en la promoción del Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Adolescentes que Trabajan. Perú, 2005.

## ANEXO 1 TEMATIZACIÓN

### FORMATO MATRIZ INFORMACIÓN CONTENIDA EN SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAS CINCO PAÍSES

	ECUADOR	GUATEMALA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ
<b>INSTITUCIONES</b>					
Nombre/Programas					
Propósito institucional					
<b>DATOS SOBRE TRABAJO INFANTIL Y JUVENIL EN CADA PAÍS</b>					
Trabajadores y trabajadoras infantiles y juveniles (TIJ)					
Escolarización TIJ					
Factores que generan TIJ desde perspectiva instituciones					
<b>MARCO POLÍTICAS Y ACCIONES</b>					
Políticas					
Programas erradicación/diminución TIJ					
<b>PROGRAMAS</b>					
Población atendida					
Condiciones trabajo población atendida					
Factores de intervención para disminuir/erradicar trabajo infantil <sup>61</sup>					
Objetivos específicos					
Metodología general					
Acción directa con TIJ					
Acción con escuelas					
Acción con familia/comunidad					
Acción sobre lo organizativo					

61. Se requiere precisar en cada caso si las referencias corresponden a la comprensión general de los factores que comprometen la disminución/erradicación TIJ o si son los aspectos a abordar por el programa específico.

RESULTADOS					
Retiro y prevención Trabajo Infantil					
Inserción escuelas					
Formación laboral y trabajo alternativo jóvenes					
Nutrición y salud					
Percepción de sí mismo y de sus derechos/percepción trabajo infantil					
Actitud ante escuela y expectativa futuro					
Vínculo y comunicación familias de origen					
Infraestructura y equipamiento escuelas					
Formación maestros					
Prácticas escuelas					
En lo organizativo					
Padres y madres (PMF)					
Sobre actividades propias programa					
Producción materiales					
DIFICULTADES					
APRENDIZAJES					
SOSTENIBILIDAD					

## ANEXO 2

### FICHA SÍNTESIS DEL PROYECTO

<b>Título</b>	Nuevos roles de la escuela para disminuir el trabajo infantil (ETI: educación y trabajo infantil)
<b>Marco general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserción en orientaciones de EFA-PRELAC: combate a la pobreza, equidad, apoyo a grupos vulnerables, educación básica, alternativas en gestión, cultura y nuevos sentidos.</li> <li>Derecho.</li> <li>- Proyecto de fortalecimiento a iniciativas existentes.</li> <li>- Proyección de ampliación futura a otros países o áreas.</li> <li>- Coordinación con otras redes y programas de OREALC.</li> </ul>
<b>Propósito general</b>	Fortalecer y difundir buenas prácticas sobre disminución de TI considerando los aportes y limitaciones desde la educación (sistema, institución y gestión, docentes): adecuación curricular, seguimiento, retención y resultados, gestión y cultura institucional, relación con la familia y la comunidad.
<b>Meta</b>	Contribuir -desde las instancias educativas- a la disminución del trabajo infantil y al ejercicio del derecho a la educación.
<b>Objetivo</b>	Desarrollar y posicionar nuevas estrategias educativas que complementen programas sobre trabajo infantil.
<b>Resultados esperados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración integral de programas y en especial de líneas educativas.</li> <li>2. Estrategias e instrumentos educativos nuevos aplicados en programas seleccionados.</li> <li>3. Experiencia sistematizada y posicionada con diversos actores oficiales y de sociedad civil.</li> </ol>
<b>ONG y países participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DESARROLLO Y AUTOGESTIÓN, DYA, Ecuador.</li> <li>- CAFNIMA, Guatemala.</li> <li>- CASA ESPERANZA, Panamá.</li> <li>- GLOBAL INFANCIA, Paraguay.</li> <li>- CESIP, Perú.</li> </ul>
<b>Principios claves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suma de esfuerzos a procesos en desarrollo.</li> <li>- Coordinación con entidades involucradas.</li> <li>- Valoración alta de interaprendizaje entre pares.</li> <li>- Valoración de aspectos comunes y particulares.</li> <li>- Líneas de sistematización participativas.</li> </ul>

<b>Problemáticas de TI</b>	Diversas. Entre ellas: trabajo en basurales, en la calle, en diversos negocios, servicio doméstico, trabajo en minas, etc.
<b>Beneficiarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niños y niñas y comunidades educativas.</li> <li>- Programas e instancias involucradas en programas que impulsan alternativas al trabajo infantil.</li> </ul>
<b>Contrapartes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas alternativos al trabajo infantil. ONG, movimientos sociales, Iglesia, Estado central o local.</li> <li>- Comunidades educativas involucradas.</li> <li>- Instancias locales de Ministerios de Educación.</li> </ul>
<b>Enlaces</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficinas de UNESCO de países.</li> <li>- Relaciones con programas internacionales: OIT, UNICEF, etc.</li> </ul>
<b>Duración</b>	Un año.
<b>Fuente</b>	Proyectos extrapresupuestarios. Capacity building for EFA.

