Globethics Repository



Niños y Niñas en Guatemala [Boys and Girls Guatemala]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Aldana Mendoza, Carlos
Publisher	Fundación Friedrich Ebert (FES)
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-14 01:18:13
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/220256

Nueva Sociedad Nro. 129 Enero- Febrero 1994 , pp. 79-89

Niños y Niñas en Guatemala

Aldana-Mendoza, Carlos

Carlos Aldana Mendoza: Pedagogo guatemalteco, coordinador del Departamento de Educación de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, profesor titular de pedagogía en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Este ensayo se refiere a las condiciones de carácter general que presenta la sociedad guatemalteca y que constituyen la base objetivo-subjetiva para la constitución de una realidad adversa a los sectores vulnerables, principalmente los niños y las niñas. Se presentan, de manera no exhaustiva, algunos indicadores sobre la situación de la niñez guatemalteca, así como los diferentes «rostros» que ella muestra. Se incorpora a estas referencias objetivas un breve análisis de por qué y cómo el sistema educativo se convierte en el principal reproductor de dichas situaciones.

En América Latina, Guatemala ocupa uno de los primeros lugares en condiciones difíciles de todo tipo. Políticamente, el enfrentamiento armado ha sido un componente inseparable de la historia de las generaciones presentes. En lo económico, lo social y lo cultural, este país - con un premio Nobel de Literatura y uno de la Paz - ha sido muestra palpable de cómo las políticas dirigidas por el mundo dominante van deteriorando la vida de los pueblos. En estos deterioros, los sectores vulnerables deben pagar una cuota muchísimo más alta que los demás. Los ancianos, los indígenas, las mujeres, los niños, son en Guatemala quienes sufren de la manera más contundente esa reconstitución del mundo internacional en la que lo humano parece desvirtuarse y dar paso al dios del Mercado. En este trabajo pretendemos revisar la situación objetiva de la niñez guatemalteca, al mismo tiempo que tratamos de llamar la atención sobre el sistema educativo. ¿Y por qué la educación? Porque en este sector de la vida social se fortalece - de manera implícita, obviamente - ese orden de cosas peligroso para los niños. Y porque es la educación la que justifica (deformando ideológica y culturalmente) que la vida sea así.

Contexto general

En Guatemala habitan 4.390.920 niños y niñas menores de 15 años que constituyen el 45,7% de la población total. Si a esta cifra se agrega la población entre 15 y 24 años, entonces nos encontramos frente a una variable demográfica que evidencia una población mayoritariamente joven: el 65% de los guatemaltecos son menores de 24 años. Las agudas condiciones de vida se profundizan y toman rasgos realmente alarmantes en los niños, no sólo por su alta vulnerabilidad, sino por constituir un sector mayoritario. A esto se suma el hecho de que el país crece aceleradamente, con una tasa de aumento poblacional del 2,9%.

En la última década, la sociedad guatemalteca presenció el empeoramiento de los factores económico-sociales (a tal grado que entre 1980 y 1989, 340.000 familias se empobrecieron y otras 425.000 pasaron a la extrema pobreza). Hoy puede afirmarse que más del 85% de la población es pobre (con un 67% de miseria). El desempleo se encuentra entre el 46 y el 52% de la población económicamente activa, y más del 60% de la PEA tiene ingresos inferiores a los 35 dólares mensuales.

Súmese la carente oferta de servicios sociales que presenta el Estado guatemalteco con indicadores como los siguientes: analfabetismo del 52,3%; déficit de más de 30.000 maestros; más de 2.900 poblaciones sin ningún tipo de servicio de salud; un millón de viviendas como déficit habitacional; el 39% de la población sin acceso al agua potable; el 70% sin energía eléctrica; una desigual e injusta distribución de la tierra en la que menos del 5% de los propietarios poseen más del 65% de la tierra cultivable. A este breve marco de referencias económico-sociales, tenemos que incorporar el hecho de que Guatemala vive el más largo y grave conflicto armado interno del continente, con cauda de más de 150.000 asesinatos políticos, más de 40.000 desaparecidos, un millón de desplazados internos, 45.000 refugiados, 440 aldeas arrasadas, más de 20.000 personas viviendo en resistencia civil en montañas y selvas.

Este es, brevemente, el contexto en que vive, crece y sufre ese 45% de la población guatemalteca integrado por niños. Es claro que ellos, más que nadie, padecen un presente que les niega toda posibilidad de auténtico desarrollo. ¿Qué esperar, hoy y mañana, de esta sociedad que cada vez agrava la vida de los niños, si cada día es la muestra palpable de condiciones adversas para quien recién acaba de nacer? Por ejemplo, cada día mueren 68 niños y niñas por enfermedades prevenibles; 32 mueren diariamente por hambre. De los que se mantienen con vida, más del 85% se encuentran desnutridos, con graves problemas visuales y auditivos que sin ninguna

atención a tiempo, les afectan en todo sentido, incluso en procesos de desarrollo de su autoestima y de su evolución escolar.

Es innegable que un contexto como el guatemalteco se presente como el de índices de morbi-mortalidad infantil más altos de la región (más del 90% de morbilidad y mortalidad de 58 por cada mil nacidos vivos).

Diferentes rostros de la infancia guatemalteca

Los niños y niñas de este país no sólo representan un determinado grupo etario. También se nos presentan de múltiples maneras, cada uno con su problemática específica. A1 infante pobre típico (que no trabaja, que no se encuentra en áreas conflictivas, que vive en una casa), hay que agregarle lo que algunos organismos denominan «menores en circunstancias difíciles». Hablamos, entonces, de niños trabajadores, niños en conflictos armados, niños de la calle, niños institucionalizados.

Los niños trabajadores. Se pueden encontrar en cualquier actividad económica del país. Sin ninguna prestación laboral que los proteja, los niños trabajadores, con horarios de hasta 12 horas diarias, existen desde el sector de servicios hasta los adolescentes y jóvenes reclutados ilegalmente para el servicio militar.

En el área centroamericana se ha calculado que un 12% de la población económicamente activa, como promedio, está constituido por niños trabajadores, lo que nos permite inferir una cantidad de poco más de 300.000 niños trabajadores en Guatemala.

Niños en conflictos armados.
En un país con cauda de más de 100.000 asesinatos políticos, 75.000 viudas, 250.000 huérfanos, 440 aldeas arrasadas, no caben dudas sobre el grave impacto en los niños y niñas que habitan esas áreas llamadas «zonas de conflicto». La pérdida de padres y todo tipo de familiares se suma al desarraigo provocado por el enfrentamiento. Más de 40.000 refugiados en México, un millón de desplazados internos y entre 15.000 y 25.000 personas en las Comunidades de Población en Resistencia (CPR), son indicadores que refuerzan el análisis sobre la situación de estos niños. La violencia y el desplazamiento constituyen, así, las improntas más graves que caracterizan la vida de estos niños.

Resulta, por ejemplo, un grito de condena, pero al mismo de esperanza, el testimonio vivo de los niños que han sobrevivido en estas áreas. Por ejemplo, los niños de

las CPR, quienes en diferentes testimonios muestran al mundo cómo - desde su calidad de niños y niñas - han contribuido a mantener la seguridad (frente a los embates de las fuerzas militares) de sus comunidades. Llegaron, incluso, a agudizar el oído para poder diferenciar el tipo de naves aéreas que los visitaban (si eran de reconocimiento o de ataque directo, por ejemplo).

Niños de la calle.
Se habla de entre 5.000 y 15.000 niños de y en la calle. Estos en su mayoría son niños que provienen de familias desplazadas, que han debido vivir la agudización de factores económico-sociales, políticos y culturales. Ellos representan el rostro de una sociedad hipócrita y en franco proceso de descomposición, que no los ve como reflejos o consecuencia directa precisamente de esas estructuras injustas en las que nacieron.

Su vulnerabilidad es tal, que constituyen uno de los principales sectores golpeados por las fuerzas de seguridad. Sólo entre 1992 y junio del 93, fueron asesinados 18 «niños de la calle», en su mayoría con claras señales de tortura y con el tiro de gracia[1]. Además, es muy conocido que los elementos de la policía ejercen una presión hacia los niños de la calle, para que éstos los sirvan de cualquier modo. Por ejemplo, los hacen y permiten - asaltar a cambio de cierto «pago» con las mercancías que roban.

Los niños institucionalizados.
«Recluidos» en instituciones públicas y privadas de servicio, alrededor de 3.700 niños llevan una vida «institucionalizada» como producto de la extrema pobreza, del conflicto armado, de la desintegración familiar, etcétera. Aunque pareciera que su situación es mejor que la de los otros tipos de niños, no hay que soslayar la pérdida de la posibilidad de una vida plena; además, muchos de estos niños viven una institucionalidad muy inestable y/o efímera.

Disfraces de una educación que mata

El discurso oficial siempre se refiere a la prioridad que representan las enormes masas infantiles. La práctica y la organización sociales desmienten la retórica, sobre todo en los campos en que son más directos los efectos sobre la infancia. Uno de esos campos es la educación, que en cualquiera de sus subsectores (formal, no formal e informal) no presenta respuestas profundas y efectivas para los niños. Además de no ofrecer respuestas, sobre todo cuando las políticas neoliberales se

[1]Siglo XXI, Guatemala, 26/6/1993, p. 6.

apoderan de las directrices sociales, el sistema educativo no sólo fortalece las agudas condiciones, sino que se legitima a sí mismo en esa función social de reproducción (es aquí donde aparece su función ideológica) [2].

Esta función se presenta a través de innumerables disfraces que encubren las verdaderas intenciones y logros de un sistema educativo que, por su estructural dependencia del macro sistema económico-social, no puede y ni siquiera se esfuerza por sentar las bases de nuevas condiciones de vida para la población infantil. Pero hay un aspecto más: estos «disfraces» no sólo encubren la realidad, sino que la deforman y sirven de distractores que impiden el reconocimiento de la verdad. Veamos.

El análisis excluyente .

Generalmente se pretende entender las condiciones de la infancia guatemalteca mediante el análisis que gira alrededor de los niños que asisten a la escuela. Se trasplantan, de otras regiones y culturas, maneras de analizar esta problemática, sin la necesaria e ineludible contextualización del análisis. Pretender y responder a los problemas de nutrición, salud, vestuario y desarrollo general desde los niños y niñas escolarizados no sólo es ofrecer respuestas parciales, temporales y superficiales, sino que es, además, excluir a las mayorías infantiles de este país, pues no puede soslayarse que el déficit educativo es muy alto.

De cada 100 niños en edad de asistir a la educación preprimaria, 74 no asistirán nunca a dicho nivel; el déficit en educación primaria es de 42, y esto se agrava en la educación secundaria, a la que no asiste el 84% de adolescentes y jóvenes con la edad respectiva. Así pues, un análisis que se contenta con los escolarizados es excluyente y no refleja objetivamente la problemática que nos ocupa. Quienes no acceden al sistema educativo, no lo hacen porque su vida es más difícil y conflictiva, o porque el sistema económico-social no los prioriza.

El acceso al sistema educativo .

Es falaz afirmar que en Guatemala existe igualdad de oportunidades para ingresar al sistema educativo. La formalidad del enunciado se devela con la realidad que lo contradice. ¿De qué igualdad de acceso puede hablarse entre el niño de la ciudad que come todos los días y no trabaja y el pequeño campesino al que el trabajo en las fincas agroexportadoras lo hace permanecer 12 horas diarias bajo el sol (sin las mínimas condiciones de seguridad laboral y de salario), dejando de lado la vida escalar?

[2] Cfr. P. Bourdieau; J. C.Passeron: La reproducción, Laia, Barcelona, 1981, 285 p.

Es obvio que si ese niño campesino no asiste a la escuela, la «culpa» no es del Ministerio de Educación. Pero, ¿no ocurre, entonces, que hay una responsabilidad estructural que impide el acceso igualitario a la escuela? ¿Y no es responsabilidad de ese Ministerio la educación para todos, al amparo de la ley constitucional (artículo 71 de la Constitución Política de la República) y de lo ratificado frente a la comunidad internacional? (Art. 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

Sin embargo, al concepto de «igualdad de acceso» hay que agregar el de «igualdad de oportunidades para la permanencia». Ya hace más de una década, Juan Carlos Tedesco afirmó que «un a de las experiencias de aprendizaje más significativas que realizan los alumnos es la del fracaso escolar»[3]. Es decir, la mayoría de niños y niñas guatemaltecos no pueden ingresar al sistema educativo, pero tampoco a los que ingresan se les garantiza (mediante condiciones económicas, sociales, culturales y pedagógicas) una permanencia estable y que les permita concluir algún nivel de escolaridad. Por ejemplo, la inestabilidad se percibe en cifras como la que nos indica que el promedio para alcanzar los primeros cuatro años de primaria es de 7 años[4] . Además, la escolaridad promedio de los guatemaltecos es apenas de cuatro años.

Oficialmente se reporta el abandono anual de unos 144.136 niños escolares en el nivel primario. Esta es una tasa promedio de deserción escolar del 11,8%. La situación es más grave en el área rural con una deserción del 13,7%, mientras en el área urbana es del 9,2%. No ingresar al sistema educativo, así como su abandono, no sólo tiene repercusiones para la sociedad en general, sino para los mismos niños que se ven autodefinidos desde el fracaso que representa no concluir la escuela (sólo la tercera parte de los niños concluyen la educación primaria). Esto es una muestra de cómo la sociedad guatemalteca va hipotecando el futuro, sin la menor garantía de transformar esa realidad. Se proyecta el disfraz de la igualdad de acceso (porque en realidad no existe esa igualdad) y no se le acompaña con el análisis sobre la permanencia en el sistema. ¿Y qué del egreso? ¿Hay plenas posibilidades para esa tercera parte que concluye la escuela primaria?

Desigualdades al interior del sistema educativo .

En un país multilingüe y pluricultural como Guatemala (22 etnias indígenas diferenciadas), un sistema educativo que pretende uniformar la cultura desde los patrones de los sectores dominantes, constituye una de las más flagrantes violaciones a la dignidad y la identidad de los mayoritarios bloques poblaciones. Los niños y

[3]Ricardo Nassif y otros: El sistema educativo en América Latina. Kapelusz-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1984, p. 21.

[4] Prensa Libre, Guatemala, 21/7/1993, p. 12.

niñas indígenas que acuden a las aulas viven en éstas la más clara de las formas para la acentuación de las desigualdades, en provecho de quienes han ido forjando un poder económico-social, político y cultural que no se conmueve, ni mueve de su sitio. La presencia indígena mayoritaria (más del 60% de la población) nunca ha representado una presión que transforme, de raíz, las directrices homogeneizantes del sistema educativo (aunque se han fortalecido en los últimos años instancias educativas que promueven la educación bilingüe, como el Programa Nacional de Educación Bilingüe).

Los niños y niñas de todo el país se ven sometidos a una educación que privilegia las capacidades escritas sobre las orales, siendo que la cosmovisión indígena gira alrededor de la tradición oral para mantener su identidad y continuidad histórica. La escuela, en general, ha tratado siempre de romper - aunque el discurso oficial se refiera a lo contrario - esa fuerza cultural de los pueblos mayas. Pero dejemos que nuestra Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú, con breves palabras nos hable sobre ello: «Gracias a Dios que nuestros padres tampoco aceptaron alguien (como maestro), una escuela en nuestra comunidad que borrar lo nuestro. Había veces que tenía oportunidad de oír cómo educaban los maestros, cómo educaban en las comunidades. Decían que la venida de los españoles era una conquista, era una victoria, mientras que la práctica nos enseñaba lo contrario (...) Mi papá tenía una gran desconfianza de las escuelas, de todo eso. Entonces me ponía como ejemplo de que muchos de nuestros primos han sabido leer y escribir, pero no han sido útiles para la comunidad. Tratan de apartarse y de sentirse diferentes cuando saben leer y escribir»[5] .

Pero también en los mismos niños ladinos de áreas urbanas las desigualdades se fortalecen desde una concepción de la educación que uniformiza el pensamiento, que valora muchísimo más aquellos atributos y cualidades que sólo se alcanzan desde óptimas condiciones familiares y sociales. El niño o niña con condiciones familiares y sociales precarias ya llega con desventaja a la Escuela. Esta la agravará con un currículum que nunca fue diseñado para los niños desventajosos, sino para los aventajados. Por ejemplo, el tipo de códigos que para comunicarse maneja un niño en áreas urbano-marginales es distinto al que utilizan los niños de estratos medios, con mejores posibilidades económicas y sociales. La escuela refuerza y desarrolla su marcha en función de los códigos de este segundo tipo de niños. Los primeros quedan así en franca desventaja[6].

[5]Elizabeth Burgos: Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, Siglo XXI, México, 1987, pp. 195, 115.
[6]Cfr. Basil Bernstein: «Clases sociales, lenguaje y socialización» en Revista Colombiana de Educación No 15, Bogotá, UPN, 1985, pp. 25-44.

El currículum oculto.

A la par del currículum formal o explícito que oficializa y legitima el sistema educativo, tiene lugar la realización de un currículum oculto con una incidencia más profunda y significativa que el formal (según algunos autores, casi el 90% de las transformaciones en la conducta de los niños tienen lugar desde el currículum oculto). La categoría de socialización primaria[7] es el centro fundamental de ese currículum oculto por el que se deforma a la infancia desde la Escuela. Podemos también hablar del «control social» que se pretende ejercer a través de la escolarización, con un currículum que desarrolla y profundiza la obediencia, la sumisión, la ausencia de discusión y debate, el no protagonismo, la marginalidad, etcétera.

Estos «logros» educativos (que no se explicitan por ninguna parte) constituyen el fortalecimiento de un tipo de sociedad en la que las mayorías (indígenas, campesinos y obreros) no participan en la construcción de su propio destino. A esto son sometidos los niños y niñas que acceden al sistema educativo. Por ninguna parte aparece la plena valoración teórica y práctica de lo necesario que es desarrollar la criticidad en las mayorías infantiles, acaso porque ello represente el más grave peligro para la estabilidad de los sectores de poder. Si la lucha por los derechos humanos es la lucha por la vida, la dignidad, la igualdad y la libertad, la criticidad como capacidad de descubrir lo que está encubierto no puede dejar de estar presente en la educación. Pero es precisamente por ello que el sistema educativo la excluye.

Es en esto que el sistema educativo es una de las mayores manifestaciones de la violación descarada de los derechos de los niños y niñas guatemaltecas, porque se disfraza de igualitario cuando no lo es, porque agudiza las diferencias y, principalmente, porque reproduce y fortalece un sistema económico-social que, en el caso de Guatemala, ha significado la violación histórica y estructural de los derechos humanos, agravada en los sectores más vulnerables (entre ellos, los niños).

¿Y las niñas? Si las condiciones generales de la niñez guatemalteca son graves, lo son mayormente en el caso de las niñas en particular. En muchos casos, la vulnerabilidad se triplica por el hecho de ser indígena, ser niña y ser mujer. Tanto en las condiciones generales, como en las educativas, el sector femenino ha debido conformarse con escasa participación y marginación. Por ejemplo, aunque la población femenina representa casi la mitad de la población (49%), en los índices educativos su participación baja ostensiblemente a porcentajes de alrededor del 40 % . Guatemala es el país con la más alta tasa de analfabetismo femenino en el continente:

[7]Cfr. P. Berger y T. Luckman La construcción social de la realidad, Buenos Aires, 1989, 235 p.

60%. En las mujeres indígenas esa tasa sube al 71,9%. Universitariamente ello habrá de agudizarse llegando a un 33% de participación.

Más de la mitad de huérfanos en el país son niñas; el 60% de analfabetos son mujeres; a los 16 años, sólo hay una niña por cada dos niños matriculados en la escuela primaria. La marginalidad, la explotación y la manipulación constituyen rasgos bastante precisos sobre lo que las niñas van introyectando desde temprana edad, en detrimento total de su desarrollo. La educación sistemática poco o nada hace para esa toma de conciencia que permita la profunda revisión de concepciones y prácticas educativas en las que las niñas, de manera sutil pero decisiva, van «acostumbrándose» a la violación de sus elementales derechos. Prácticamente, se van dando las condiciones para su aniquilamiento como sujetos históricos y políticos.

A modo de conclusión

En el país de los mayas, la historia nos demuestra que la violación de los derechos humanos ha sido un reflejo - y al mismo tiempo causa - del subdesarrollo y dependencia. El conflicto armado (de baja intensidad) de ya casi 40 años ha sumido a la población civil en un estado de cosas que muestra sus más feroces caras cuando se trata de la niñez. La doctrina de los derechos humanos se refiere a las distintas generaciones de derechos humanos: la primera (derechos individuales, civiles y políticos); la segunda (derechos económicos, sociales y culturales) y la tercera (derechos de los pueblos). La interdependencia e indivisibilidad de los derechos exige que unos se entiendan obligadamente ligados a otros, aunque en algunas sociedades se enfatice en determinados tipos. Por ejemplo, en algunos países latinomericanos desde hace algunos años se insiste en los de segunda generación, ya que se asume - de manera general - la vigencia de los derechos civiles y políticos. En Guatemala, sin embargo, no se puede cronogramar y ordenar el proceso para alcanzar la vigencia de unos y después de los siguientes.

El conflicto armado va de la mano con las obsoletas y reaccionarias estructuras económicas que refuerzan la desigual e injusta distribución de la riqueza. Así que no puede pensarse en alcanzar ya los derechos de la segunda generación, pues los derechos civiles y políticos siguen conculcándose gravemente. Transfiriendo este análisis a los derechos de los niños y niñas, debemos insistir en que las condiciones estructurales del país alimentan, profundizan y fortalecen que la niñez represente un sector de alta vulnerabilidad, (con lo que el futuro se hace también muy endeble).

La lucha por la defensa de los derechos de los niños y niñas guatemaltecos no es más que la lucha general por transformar radicalmente esa cultura de miedo, muerte y opresión que vivimos los guatemaltecos. Es decir, la opción por los niños no se restringe a ellos solos. Es la opción por el cambio profundo, por la vigencia de la legalidad y la justicia. Casi cada mes pueden conmemorarse fechas de asesinatos de niños de la calle a manos de las fuerzas de seguridad, pero casi nunca podemos recordar las fechas en que la justicia ha condenado a los responsables. La impunidad se hace más presente cuando se trata de casos de niños y jóvenes. ¿Y qué decir de los cientos de niños reclutados forzosamente por el Ejército?

Pero no es necesario que nos concentremos sólo en la realidad trágica de la muerte, la tortura, el reclutamiento forzoso. La realidad que aniquila a los niños de Guatemala tiene formas más técnicas y sutiles para afirmarse. Aunque no se acepte, también debe hablarse de violación de los derechos de los niños cuando tiene lugar una educación que los hace pasivos, indiferentes y acríticos. Ya sea por la opresión física y psicológica, o por la deformación ideológica, los niños y niñas (de los sectores mayoritarios de Guatemala) viven un presente que los aniquila y que, mientras les roba el derecho a vivir una infancia plena, les veda la esperanza de un futuro distinto.

Por eso, los rostros de los niños y niñas guatemaltecas representan la visualización plena y brutal de la más descarada de las injusticias: aquella que destruye la vida, al mismo tiempo que aniquila la esperanza y el futuro.

Bibliografía

BERGER, P. y T. LUCKMAN: La construcción social de la realidad, Buenos Aires, 1989, 235 p.

BERNSTEIN, BASIL: «Clases sociales, lenguaje y socialización» en Revista Colombiana de Educación Nº 15, Bogotá, UPN, 1985, pp. 25-44.

BOURDIEAU, P. y J.C. PASSERON: La reproducción, Laia, Barcelona, 1981, 285 p.

BURGOS, ELIZABETH: Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, Siglo XXI, México 1987, 287 p.

INE: Perfil de la pobreza en Guatemala, INE, Guatemala, 1989, 81 p.

LENKERSDORF, CARLOS: Guatemala, el clamor del pueblo, CEE, México, 1989,70 p.

MINISTERIO DE EDUCACION DE GUATEMALA: Anuario Estadístico 1993, Guatemala, 195 p.

NASSIF, RICARDO y otros: El sistema educativo en América Latina. Kapelusz-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1984.

UNICEF: Los niños de las Américas, Colombia, 1992, 87 p.

UNICEF-SEGEPLAN: Análisis de la situación del niño y la mujer, Guatemala, 1991,70 p.

Este artículo es copia fiel del publicado en la revista Nueva Sociedad Nº 129, Enero- Febrero de 1994, ISSN: 0251-3552, **<www.nuso.org>.**