ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ಮ್ಯೂಸ್

ನಾಳೆಯ ನೆನಪುಗಳು:
ಮಕ್ಕಳು, ದುಡಿಮೆ, ಮತ್ತು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸರ್ವೌಷಧಿ

ಶಾರದಾ ಬಾಲಗೋಪಾಲನ್

ದಿ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ದಿ ಹಿಸ್ಟರಿ ಆಫ್ ಚೈಲ್ಡ್ಹುಡ್ ಅಂಡ್ ಯೂತ್, ಸಂಪುಟ 1, ಸಂಖ್ಯೆ 2, ವಸಂತ ಋತು 2008, ಪುಟ 267-285 (ಲೇಖನ)

ಪ್ರಕಟಣೆ: ಜಾನ್ಸ್ ಹಾಪ್ಕಿನ್ಸ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್
DOI: 10.1353/hcy.0.0005

ಈ ಲೇಖನದ ಬಗೆಗಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ
http://muse.jhu.edu/journals/hcy/summary/v001/1.2.balagopalan.html

ಈ ಲೇಖನವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಆರು ಹಾಗೂ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ನಡುವಿನ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ದ್ವಂದ್ವದ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಕಾರಣ ನೈತಿಕ ನಿಶ್ಚಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತವೆ, ಅಂದರೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಒಂದೇ ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು "ವಿಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವ" ನೆಲೆ ಎಂದು ನೋಡುವ ಚೌಕಟ್ಟು. ಈ ಲೇಖನವು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಸಮಗ್ರ ಮರುಪರಿಶೀಲನೆಯೂ ಅಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ಈ ದ್ವಂದ್ವವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ಅಲ್ಲ. ಲೇಖನವು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊರತಾದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು, ಬಾಲ್ಯ, ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಸಂಕಥನಗಳು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡಲು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಷಯದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ರೂಪಿಸುವ

ದ್ವಂದ್ವ ಹಾಗೂ ತದನಂತರ ಅದು ಪರಿಣಾಮಿಸುವ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳನ್ನು ಅದರ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಗೃಹೀತಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆ ಅಲ್ಲದೆ ಸ್ಥಳೀಯತೆಯ ಮೇಲೆ ಅದು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವದ ಮೂಲಕ ಕೂಡ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ವಿವರಣೆಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗಿದ್ದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅಸಮರ್ಥ ಎಂಬ ಒಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾದ ಸಾಪೇಕ್ಷತಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಅತಿಶಯಿಸಲು, ಲೇಖನವು ಈ ದ್ವಂದ್ವದ ಆಧಾರಭೂತವಾಗಿರುವ ಮೂರು ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಃ ಅವೆಂದರೆ ಮಗುವಿನ, ಶಾಲೆಯ, ಹಾಗೂ ದುಡಿಮೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು.

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

2002 ರಲ್ಲಿ ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದ ಜನನಿಬಿಡ ಬೀದಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಫಲಕವೊಂದು ನಾಗರಿಕರನ್ನು ಆರರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ನಡುವಿನ ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಯಾವುದೇ ಮಗುವು ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬೀದಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಲ್ಲಿ ಪೊಲೀಸರಿಗೆ ವರದಿ ಒಪ್ಪಿಸುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸಿತ್ತು. ಪೊಲೀಸರ ಕ್ರೌರ್ಯತೆಗೆ ಅಭಿಮುಖವಾಗಿ ಬೀದಿ ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಾಗಲಿ, ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ವರದಿ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಸುದ್ದಿವಾಹಿನಿಗಳ ಮಾಮೂಲು ಕಾರ್ಯತತ್ಪರತೆಯಾಗಲಿ, ಈ ಸೂಚನಾ ಫಲಕವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದೊಳಗೆ ಚರ್ಚೆಗೆ ತರುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾದವು. ಈ ಮೌನದ ಒಂದು ಸಂಭಾವ್ಯ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಎಂದರೆ ನಗರದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಕುರಿತು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಒಂದು ಒಕ್ಕೂಟವಾದ ಸಿಟಿ ಲೆವೆಲ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್ ಆಫ್ ಆ್ಯಕ್ಷನ್ ಫಾರ್ ಸ್ಟ್ರೀಟ್ ಅಂಡ್ ವರ್ಕಿಂಗ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ (CLPOA – City-Level Programme of Action for Street and Working Children) ಈ ಸೂಚನಾ ಫಲಕವನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸಿತ್ತು ಮತ್ತು ಇದು ಬಹುಶಃ ಸಾರ್ವಜನಿಕರಿಗೆ ಭರವಸೆ ತುಂಬಿರಬಹುದು ಎಂಬುದು. ಆದರೆ CLPOA ಯನ್ನು ಈ ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಪೊಲೀಸರ ಅತಿರೇಕದ ಇರುವನ್ನು ಕೊನೆಗೊಳಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ರಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ ಈ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಜಟಿಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾದರೆ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜವು ಈ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಿಗಾ ಇಡುವುದನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸುವಂತೆ ಕಾಣುವ ಈ ವಿಲಕ್ಷಣ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನು?

ಉತ್ತರ ಇರುವುದು ಪೊಲೀಸರ ಮಾರ್ಪಾಡಿನಲ್ಲಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಸ್ತುತ ಜೀವನವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು "ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ"ವು ಪರಮೌಷಧವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ. "ಅಪಾಯದಲ್ಲಿರುವ ಮಗು", ಅಂದರೆ ಬೀದಿ ಆಶ್ರಿತ ಮಗು ಹಾಗೂ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿ ದುಡಿಯುವ ಮಗುವಿನ ಇರುವಿಕೆ, ಉದಾರೀಕರಣೋತ್ತರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇದು ನಗರಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ "ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಕಾಪಾಡುವ" ನೈತಿಕ ಸಂಕಥನವೊಂದರ ಒಂದು ಹೊಸ "ವಿಷಯ"ವಾಗಿ ಅವರು ಕಾಣಬರುತ್ತಿರುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ. ಬಡ ತೃತೀಯ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಬಾಲ್ಯದ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ "ತಮ್ಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ" ಎಂದು ಅವರನ್ನು ನೋಡುವ ಈ ಸಂಕಥನವು ಅವರನ್ನು ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಗೆ ತರುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸುಧಾರಣೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹವಾದದ್ದು ಎಂದರೆ "ಶಾಲೆ". ಈ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ, ಈ ನೆಲೆಯು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ನಾಳೆಯನ್ನು ತಲುಪಿಸುವ

ಮಾಂತ್ರಿಕತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ; ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಭರವಸೆ ನೀಡುವಂತಹ ಪ್ರತಿಫಲಗಳಿಂದ ಭವಿಷ್ಯವೊಂದು ಖಚಿತವಾದಂತೆ.[1]

ಇತ್ತೀಚಿನ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಅಭಿಯಾನಗಳು ಪಡೆದಿರುವಂತಹ ಅಪಾರ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ, ಹಾಗೂ ನಾಗರಿಕ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ 1989 ರಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕುರಿತ ಒಪ್ಪಂದ (Convention on the Rights of the Child) ವು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಈ ಒಪ್ಪಂದವು ಒಂದು ಆಧುನಿಕ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಬಾಲ್ಯದ ಆದರ್ಶವನ್ನು ಪ್ರಮಾಣವನ್ನಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗಿ ಇಂದು ಪ್ರಪಂಚದ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಜೀವನವೆಲ್ಲವನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿ ಅಳೆದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ.[2] ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನು ಚಲಾಯಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಅಗತ್ಯತೆಯು ಪೌರತ್ವದ ಸಂಕಥನಗಳಿಂದಲೂ, ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಎನ್ನುವುದರ ಸುತ್ತ ಇರುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಕ್ಕುಗಳ ಭಾಷೆಯಿಂದ ತಮ್ಮ ಸಹಮತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಮ್ಮತವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಮುನ್ನಡೆ, ಅವಕಾಶ, ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಅರ್ಹತೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಧನಭೂತ ಪಾತ್ರವು ಜಾಗತಿಕ ಸಾಮಾನ್ಯ-ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಕೇವಲ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಯುಳ್ಳ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾವಂತ ಮೇಲ್ವರ್ಗದವರಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇಲ್ಲದೆ, ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುವಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ನಿರಾಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರಣ ಬಡವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಅದು ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾಗಿ ಇದೆ.[3] ಭರವಸೆಯ ನಾಳೆಯು ಹೇಗೆ ಕಾಣಬಲ್ಲದು ಎನ್ನುವ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ತುಂಬುವ ಮೂಲಕ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಆಶಯವನ್ನು ಶಾಲೆಯ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಅವರು ಅನುಪಸ್ಥಿತರಾಗಿದ್ದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಸಮುದಾಯಗಳು, ತತ್ತ್ವತಃ, ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳ ಮೂಲಕ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಕೊನೆಗಾಣಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವರೂಪಗತವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಡ ಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುವ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆಯುವವರ ಸಂಖ್ಯೆ ಹೆಚ್ಚಿನದ್ದಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುವ ಬದಲು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಕಳುಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಸಹ ಆಸ್ಥೆ ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾದರೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಈ ಹಿಂಜರಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು ಏನು?

ಈ ಚರ್ಚೆಗೆ "ಬಾಲ ಕಾರ್ಮಿಕ" ಪ್ರವರ್ಗ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಈ ಲೇಖನವು ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದಾದ ವಯಸ್ಸಿನ ಬಗ್ಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಮಾನದಂಡ ಮತ್ತು ಅವರು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಕೆಲಸಗಳ ವಿಧಗಳು - ಈ ಚರ್ಚೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರಿಸುವುದಿಲ್ಲ.[4] ಬದಲಿಗೆ ನಾನು ಬಾಲ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಭಿನ್ನ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಮೈಕಲ್ ಬೋರ್ಡಿಯಾನ್ (Michael Bourdillon) ಅವರ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿ ಬಗೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇನೆ. ಇಂಥದೊಂದು ರಚನೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾದುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಚರ್ಚೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಎಳೆಗಳ ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತಲೆದೋರುತ್ತಿರುವ ಬಾಲ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಬೃಹತ್ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಕಾಳಜಿಗಳಿಗೆ ಈ

ಎಳೆಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ವಿಷಯದ ಹೆಚ್ಚಿನದೊಂದು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಚರ್ಚೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸೃಷ್ಟಿಸುವಂತಹ ನೈತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸಲು ಇದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿ ಬಾಲ್ಯವು ಅಸಹಜಗೊಳಿಸುವ ಹಾಗೂ ಐತಿಹಾಸಿಕಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ನಿರೋಧಕವಾಗಿ ಇದ್ದಿದೆ. ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೂ ಬಾಲ್ಯದ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನವು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಜೈವಿಕ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಆಧಾರವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರದೊಳಗೆ ಅಡಕವಾಗಿತ್ತು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಐತಿಹಾಸಿಕ ರಚನೆಯಾಗಿ ಬಾಲ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮೊದಲಿಗೆ ಫಿಲಿಪ್ ಏರಿಸ್ (Philippe Aries) ಅವರ ಮೂಲ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು; ಅನೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೋಧನಶಾಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಲಾದ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾದ ರೀತಿಯನ್ನು ಅವರ ವಾದಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿವೆ.[5] ರಾಜಕೀಯ ಅರಿವಿರದ ಅಥವಾ ಲೈಂಗಿಕ ಅರಿವಿರದವರು ಎಂಬ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆಗಿದ್ದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಬದಲಾದ ಕಾರಣ, ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಮುಗ್ದತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತೋರುವ ಅತಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ವಯಸ್ಕರು ಮಗುವಿನ ಮೇಲೆ ಇರಿಸಿದ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಕುರಿತು ಮಾಡುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ವಿಷಯವಾದರು.[6] ಮೇಲಾಗಿ, ಹಣಕಾಸಿನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಾದ ಮಗುವಿನ ವೈಭವೀಕರಣ ಆಧುನಿಕ ಕೈಗಾರಿಕಾ ಸಮಾಜಗಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಜನಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಹಾಗೂ ಸುಧಾರಿಸುವ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ರಾಜ್ಯಗಳ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಸಿವೆ ಎಂದು ನೋಡಲಾಗಿದೆ.[7]

ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಎರಡು ಚಿಂತನಮಾರ್ಗಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಬಹುದು[8]. ಮೊದಲನೆಯದು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಬಾಲ್ಯವು ಪರಮ ಪ್ರಧಾನ ಆದರ್ಶವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತು ಅದರ ಭೌತ ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಧುನಿಕತೆಯ ಅರಿವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಹೊಂದದಿರುವ ಜೀವಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಒಂದು ನಿಜಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿ ಮಾಡುವತ್ತ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ರಚಿಸಲ್ಪಡಬೇಕು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತದೆ. ಈ ಆದರ್ಶದಲ್ಲಿ, ಮಗುವನ್ನು ಪಾಲನೆ ಹಾಗೂ ಆರೈಕೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ವಸ್ತುವಾಗಿ, ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿರದ ಮುಗ್ಧ ಜೀವಿ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಬಹುಶಃ ಕಲಿಯುವ ಸಲುವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು, ದುಡಿದು ಕುಟುಂಬಕ್ಕೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವಂತಾಗಬೇಕಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಅಲ್ಲ. ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಮರ್ಶಕರು ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕುರಿತ ಒಪ್ಪಂದ (ಸಿಆರ್ಸಿ (CRC)) ಈ ರೀತಿಯ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಆದರ್ಶವನ್ನಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ತನ್ಮೂಲಕ ಜೈವಿಕ ವಯಸ್ಸು, ಕಾನೂನುಬದ್ಧ ಅವಕಾಶಗಳು, ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಪಾತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಬೇರ್ಪಡಿಕೆಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಬಾಲ್ಯದ ಮಾದರಿಯ ಸಂಕುಚಿತ ಕಲ್ಪನೆಯ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಸುಧಾರಣೆ ಮಾಡುವುದರೆಡೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಜಾಗತಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಚಿಂತನಮಾರ್ಗ ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾದರಿಯೊಂದು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದರಿಂದಾಚೆಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಅವರ ವಿಭಿನ್ನ ಹಿನ್ನಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಜೈವಿಕ ವಯಸ್ಸು, ವಯಸ್ಕ-ಮಗು ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ, ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಕೆಲಸಗಳಂತಹ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ವಾಸ್ತವ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಭೌತ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದ ಪರಿಣಾಮಗೊಂಡ ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ

ಸಂಬಂಧಿಸಲಾಗುತ್ತವೆ. ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಕಲ್ಪನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಾಪೇಕ್ಷತಾ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಸರಳೀಕರಿಸಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಉದ್ದೇಶದ ಬಗ್ಗೆ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಆದರ್ಶವು ನೀಡುವಂತಹ ಸದೃಶವಾದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸಂಕಥನದ ಗುರಿಯು ಈ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಗುಪ್ತ ಗೃಹೀತಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಶೋಧಿಸುವುದಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ತನ್ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಅವು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಇತಿಹಾಸದ ಎಳೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಶಕ್ತಿಗಳಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಜ್ಞಾನ, ಹಾಗೂ ಅತಿಹಿಂಸೆಯ ಮೂಲಕ ಬೃಹತ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವಂತೆ ರಚಿಸಲು ಸುಗಮವಾಗಿಸುತ್ತದೆ[9].

ಈ ಎರಡು ಚಿಂತನಮಾರ್ಗಗಳ ಭಿನ್ನವಿಭಿನ್ನವಾದ ನಿಲುವುಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ ಅವು ಕೇವಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹಾಗೂ ಕಾರಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಿಸುವ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿಹಾರಕಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದರಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ "ಹಾನಿ"ಯ ಕುರಿತಾದ ವಿಭಿನ್ನ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಈ ಎರಡೂ ಚಿಂತನಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದದಲ್ಲಿ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿನ ಹಾನಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಬಿಗಿಯಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅವುಗಳನ್ನು ವಯಸ್ಸು, ಪ್ರಕಾರ, ಹಾಗೂ ಕೆಲಸ ಸ್ಥಳಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯಾದರೆ ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಹಾನಿಯು ಸಾಪೇಕ್ಷ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಮ್ಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಎರಡನೆಯದರಲ್ಲೂ ಸಹ ಯಾವುದು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ದೃಢ ಗಡಿಗುರುತು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಮತ್ತು ಲೈಂಗಿಕ ಕೆಲಸದವೃತ್ತಿ ಹಾಗೂ ಬಲವಂತದ ದುಡಿಮೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯ ಅತಿನಿಕೃಷ್ಟ ರೂಪಗಳು ಎಂದು ILO (International Labour Organisation - (ಐಎಲ್‌ಒ – ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಮಿಕ ಸಂಸ್ಥೆ)) ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. "ಹಾನಿ"ಯ ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ವಯಸ್ಕರ ಪಾತ್ರಗಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳು ಕೂಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸದ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಬಾಲ್ಯದ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಆದರ್ಶದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ದುಡಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಮುಖ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಪೋಷಕರದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಆಧುನಿಕ ನೆಲೆಯು ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಮಾದರಿಗಳಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಈ ವೈಪರೀತ್ಯವನ್ನು ಮೀರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ "ಶಾಲೆ"ಯು, ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮುಗ್ಧತೆ, ಪಾಲನೆ, ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕ ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಪಾತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಗೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಒಂದು "ಸಾಮಾನ್ಯ" ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ನಂಬುವವರಿಗೆ ಕೆಲಸದ ಅವಧಿ ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದೊಂದಿಗೆ ಅಸಂದಿಗ್ಧವಾಗಿ ಸೇರಿಸಬಹುದು.[10] ಪೋಷಕರ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಗುವಿನ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವವರು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪಾಲನೆ ಹಾಗೂ ಆರೈಕೆಗಳ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭವು ಒದಗಿಸುವಂತಹ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಮುಖಾಂತರ, ಈ ಲೇಖನವು ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಹಾಗೂ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಭೌತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಇವು ಒಳಗೊಂಡಿರುವಂತಹ

ಸ್ವಯಂ ರಚನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಾಹಿತ್ಯದ ತನ್ನ ಮರುಪರಿಶೀಲನೆಯಲ್ಲಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ದ್ವಂದ್ವವು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಾಗಲಿ ಸಮಗ್ರವಲ್ಲದ ಈ ಲೇಖನವು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊರತಾದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು, ಬಾಲ್ಯ, ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಸಂಕಥನಗಳು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡಲು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಷಯದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ದ್ವಂದ್ವ ಹಾಗೂ ತದನಂತರ ಅದು ಪರಿಣಾಮಿಸುವ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳನ್ನು ಅದರ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಗೃಹೀತಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆ ಅಲ್ಲದೆ ಸ್ಥಳೀಯತೆಯ ಮೇಲೆ ಅದು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವದ ಮೂಲಕ ಕೂಡ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿವರಣೆಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗಿದ್ದು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅಸಮರ್ಥ ಎಂಬ ಒಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾದ ಸಾಪೇಕ್ಷತಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಅತಿಶಯಿಸಲು, ನಾನು ಈ ದ್ವಂದ್ವದ ಆಧಾರಭೂತವಾಗಿರುವ ಮೂರು ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ: ಅವೆಂದರೆ ಮಗುವಿನ, ಶಾಲೆಯ, ಹಾಗೂ ದುಡಿಮೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು. ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿ ಹಾಗೂ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವೆ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ನೈತಿಕ ನಿಶ್ಚಯತೆಯನ್ನು ಅದು ಹೇಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು "ವಿಮುಕ್ತಗೊಳಿಸಲೆಂದೇ" ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆಯಾದರೂ ಸಹ ಅವರ ದಿನಿನತ್ಯದ ಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಬಿಚ್ಚಿಡುವುದು ಇಲ್ಲಿನ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ.

"ಮಗು"ವಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶದ ಗಾರ್ಮೆಂಟ್ ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಹಾರ್ಕಿನ್ ಮಸೂದೆ (1994)ಯ ಹೇರಿಕೆ ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಗೊಂದಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಯಾರಿಸಿದ ಸರಕುಗಳ ಮೇಲೆ ಹಾಕುವ ನಿಷೇಧಗಳ ದೂರಾಲೋಚನೆಯ ಅಭಾವವನ್ನು ಜಗತ್ತಿನ ಅರಿವಿಗೆ ತಂದಿತು. ಹಾರ್ಕಿನ್ ಮಸೂದೆಯು ಒಮ್ಮೆ ಅವರ ಕೆಲಸದ ಸ್ಥಳಗಳಿಂದ ಹೊರಹಾಕಲ್ಪಟ್ಟ ನಂತರ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅವರಿಗಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ದೇಶದ ಗಾರ್ಮೆಂಟ್ ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ತಡೆಯಬಹುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿತು. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುವುದರ ಬದಲು ಅವರು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ನೇಮಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಕಂಡುಬಂದಿತು. ಕೆಲವರು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸೇರಿದರಾದರೂ ಅಲ್ಪಕಾಲದ ನಂತರ ತೊರೆದರು ಮತ್ತು ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷ ತಲುಪಿ ಮತ್ತೆ ಗಾರ್ಮೆಂಟ್‌ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳನ್ನು ಸೇರುವವರೆಗೆ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ನಿಷೇಧವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಾರ್ಮೆಂಟ್‌ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಿಂದ ಹೊರಗಿಟ್ಟಿರಬಹುದಾದರೂ (ಮತ್ತು ಸೆನೇಟರ್ ಹಾರ್ಕಿನ್ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಪ್ರಜ್ಞಾವಂತ ಹಾಗೂ ಉದಾರ ಮನಸ್ಕ ಅಮೇರಿಕದ ಗ್ರಾಹಕರಿಗೆ ಸಮಾಧಾನವನ್ನು ನೀಡಿರಬಹುದು), ಇದು ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ದೂಡಿತು, ತನ್ಮೂಲಕ ಅದರ ವಿಶಾಲವಾದ ನೈತಿಕ ಅತ್ಯಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ನಿಷ್ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಿತು.

ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ನಿಷೇಧದ ಪ್ರಮೇಯವು ಮಗುವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿತ್ತು, ಮತ್ತು "ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಪದ್ಧತಿ"ಯನ್ನು ಕೊನೆಗಾಣಿಸುವ ಹಲವಾರು ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು ಅನೇಕವೇಳೆ ಸಾಮಾನ್ಯಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಮಗುವನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಉಳ್ಳದ್ದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲು

ಹಿಂದಿದ್ದ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಅದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಲಭವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲೆಂದು. ಇದನ್ನು ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ವ್ಯಕ್ತೀಕರಣ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನನ್ಯ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ನಮ್ಮ ಸಾಮಾನ್ಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶೋಷಣೆಯ ನೆಲೆಯಿಂದ ಸುಧಾರಣೆಯ ನೆಲೆಗೆ ಸ್ಥಾನಪಲ್ಲಟ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾದಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕಪೂರ್ವ ಜೀವಿಗಳು ಎಂದು ಅವರನ್ನು ಅವರ ಜೈವಿಕ ವಾಚ್ಯಾರ್ಥಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಲು ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯದ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ಅಳಿಸುವುದು ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲದೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಈ ಆಕಾರವನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಾಂದರ್ಭಿಕತೆ ಇಲ್ಲದ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಕೂಡ. ಕೇವಲ ದೈಹಿಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಡುವ ಮಗುವಿನ ಈ ಸಂಕುಚಿತ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ "ಮುಗ್ಧತೆ"ಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲು ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ "ತುರ್ತು" ವಿಷಯವೆಂದು ಅಭಿಯಾನವು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ (ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ, ಬೀದಿ ಆಶ್ರಿತ ಮಕ್ಕಳು, ಶಿಕ್ಷಣ, ವಲಸೆ, ಇತ್ಯಾದಿ) ಸೀಮಿತ ಎಂಬ ಅವರ ಜೀವನದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ನಿಷೇಧವು ಅವರನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ಮತ್ತು ಯಾವಾಗಲೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನೋಡಬಹುದಾದ ಕಾಳಜಿಯ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಕಲ್ಪಿಸಲಾದಂತಹ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಸೀಮಿತ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿತ್ತು. ಈ ಜಾಗತಿಕ ಸಂಕಥನವೇ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಶ್ಚಯತೆಯನ್ನು ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಒಂದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಹಂತವನ್ನಾಗಿ ಸಹಜಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಮಗವೊಂದು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಮಗುವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಮಗುವನ್ನು ಯಾವುದೇ ಇತಿಹಾಸವಿರದ ಕೇವಲ ಭವಿಷ್ಯ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಒಂದು ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಒಂದೆಡೆ ಈ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಭವಿಷ್ಯದ ಭಾವಾತ್ಮಕ ಸೃಷ್ಟಿಯು ಮಗುವಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾಸ್ತವದ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆದರೆ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ವಿರೋಧಾಭಾಸವಾಗಿ ಅದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಲು ಅದನ್ನು "ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ" ಎಂಬ ಅರ್ಥಶೂನ್ಯ ಗುರುತಿನಲ್ಲಿ ಮೂರ್ತೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಮೇಲಾಗಿ ಈ ವ್ಯಕ್ತೀಕರಣ ವಿಕಸನದ ವಿಷಯೀಗಳಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಸಂಕಥನವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಅವರ ಸಹಜ ಸತ್ತೆಯ ವಿಕಸನವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಅವರ ಜೈವಿಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಆಧಾರದ ಮೂಲಕ, ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಆಧುನಿಕತೆಯ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ ಇರುವ ಈ ಬಡ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲವಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು "ಸಂಪೂರ್ಣ ನಾಗರಿಕರನ್ನಾಗಿ" ಮಾಡುವುದು ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯ ಮೂಲಕ.

ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಮಗುವಿನ ಸುಧಾರಣೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು (ಕಾನೂನಿನ ಪ್ರಕಾರ ಕೆಲಸದ ವಯಸ್ಸು, ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ತರಗತಿಗಳು) ಅದರ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಪ್ರಮುಖ ಸೂಚಕವನ್ನಾಗಿ ವಿಧ್ಯುಕ್ತಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶದ ಗಾರ್ಮೆಂಟ್ ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರಿಗೆ, ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ಇತರ ಹಲವಾರು ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿರುವಂತೆ, ಜನನ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳು ಲಭ್ಯವಾಗಿರದೆ ಇರುವುದು ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲದೆ ಅವು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ವಯಸ್ಕರೊಡಗಿನ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿರುವುದು ಸಹ ವಿರಳ. ಸೂಸನ್ ಬಿಸ್ಸಲ್ (Susan Bissell) (2003) ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶದಲ್ಲಿನ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಕರ ನಡುವೆ ಸ್ವ-ರಚಿತವಾದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರ

ಶಾರೀರಿಕ ಔನತ್ಯ ಅಥವಾ ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಸೂಚಿಸದ “ದೊಡ್ಡ”, “ಸಣ್ಣ”, ಅಥವಾ “ಮಧ್ಯ” ಎಂಬಂತಹ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಬದಲಿಗೆ ಈ ಪರಿಭಾಷೆಗಳು ಕುಟುಂಬದ ಆದಾಯಕ್ಕೆ ತಮ್ಮ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಮನೆಗೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೂಲಕ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸಲು ಬಳಸಲಾದವು.[11]

ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವನ್ನು ಅರ್ಥ್ಯಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ನಿಷೇಧದ ಮತ್ತೊಂದು ದೋಷಪೂರ್ಣ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಕೇವಲ ಗಳಿಕೆಗಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅದರ ಗೃಹೀತ. ಶ್ರೀಲಂಕಾ ದೇಶವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ದಕ್ಷಿಣ ಏಷ್ಯಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿರುವಂತೆ ಬಾಂಗ್ಲಾದೇಶದಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ನಿಬಂಧನೆಯು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಸಮಾನವಾಗಿತ್ತೆಂದರೆ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸೇರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆ. ದತ್ತ ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಅರ್ಹತೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಮುನ್ನಡೆಯ ಭರವಸೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಭವಿಷ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಯು ಕೇವಲ ಜನರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅದರ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲದೆ ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಅದನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಪೇಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಇದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಈ ಒಟ್ಟಾರೆ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯು ದತ್ತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಕಾರ್ಮಿಕರಾಗಿ ಜನರ ದಿನನಿತ್ಯ ಜೀವನದ ನೈಜ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಜಾಲಬಂಧಗಳು ಇವು ಅವರು ಅವರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಂತಹ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿದೆ. ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳೆರಡೂ ಭವಿಷ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಆಶಯದಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರು ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದುರ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದಂತಹ ಕೆಲಸದ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಗಂಡುಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಸೇರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಿಷೇಧವು ಕೇವಲ ಆದಾಯವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಗಾರ್ಮೆಂಟ್ ಉದ್ಯಮ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸೇರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಉದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಸತತ ಹಾಗೂ ಭವಿಷ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೌಶಲಗಳ ಕ್ರಮೇಣ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಅವರ ಹೂಡಿಕೆ ನಗಣ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿತ್ತು. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ವೇತನಗಳು ಮನೆಯನ್ನು ನಡೆಸಲು ಅಗತ್ಯ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಭವಿಷ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯು ಮಕ್ಕಳು ಏಕೆ ದುಡಿಯಬೇಕು ಎಂಬ ಕುಟುಂಬಗಳ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣವಾಗಿ ಉಳಿದಿದೆ.

“ಶಾಲೆ”ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

1999 ರಲ್ಲಿ ಕೋಲ್ಕತ್ತಾ ಎಲ್ಲ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ನಗರ ಆಧಾರಿತ ಉಪಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಥಮ ಮಹಾನಗರವಾಗಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಾಲಯ ಪ್ರೊಕಲ್ಪ (SPK – Shikshalaya Prokalpa) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವತ್ತ ಒಂದು ಬೃಹತ್ ನಗರದಾದ್ಯಂತದ ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮೊದಲ ಹಂತವಾಗಿತ್ತು. ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಒಂದು ಉಪಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದ ಇದು ನಗರದ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಸಂಕಲ್ಪ ಹೊಂದಿತ್ತು.[12] ಸಮೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಿದ 141 ವಾರ್ಡಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿಸುಮಾರು ಮೂರರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವಯಸ್ಸಿನ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ನೂರನಲವತ್ತು ಸಾವಿರ ಮಕ್ಕಳು ಕಂಡುಬಂದರು. ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಬೃಹತ್ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಅದರ ನೈತಿಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ನೀಡಿತು ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಬೆಂಬಲ ದೊರೆಯಿತು.[13] ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿನ ಯುನಿಸೆಫ್ (UNICEF – United Nations International Children’s

Emergency Fund) ಕಚೇರಿಯು ಹೊರಭಾಗದಲ್ಲಿ ತಗಲುಹಾಕಿದ್ದ "ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವಂತಾದರೆ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರು ಇರುವುದಿಲ್ಲ" ಎಂಬ ಬರಹವನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಪತಾಕೆಯ ಮೂಲಕ ಈ ಉಪಕ್ರಮಕ್ಕೆ ತನ್ನ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿತು.

ಹಿಂದೆ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿದ್ದವಾದರೂ, ಈಗ ಅವರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಲ್ಪಡುವರು ಎಂಬ ವಾಸ್ತವ ಈ ಕ್ಷಣದ ಮಹತ್ವವಾಗಿತ್ತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿಪರ್ಯಾಸವೇನೆಂದರೆ ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಇದ್ದ ನೈತಿಕ ತೀವ್ರತೆಯು ಈ ಮಕ್ಕಳು ದಾಖಲಿಸಲ್ಪಡಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ "ಹೊಸ" ಶಾಲೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಎಂತಹವು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುವ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಕುಂದಿಸಿತು.[14] ಪ್ರಸ್ತುತ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಸ್ಥಾನಗಳು ತುಂಬಿಹೋಗಿದ್ದು ಈ ಹೊಸ "ಶಾಲೆಗಳು" ಈ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ವಾಸವಾಗಿದ್ದ ನೆರೆಹೊರೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯ ಕ್ಲಬ್ಬಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡವು.[15] ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಯೋಜನೆಯು ಈ ಚಿಕ್ಕ ಒಂದೇ-ಕೋಣೆಯ ಜಾಗಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿದಿನ ಕೆಲವು ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಒಂದು "ಶಾಲೆ"ಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿತ್ತು. ಬೆಳಗಿನ ಹೊತ್ತು ಗೋಡೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹಲವಾರು ಬೋಧಕ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಜೋಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟು ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ವೇಳೆಗೆ ತೆಗೆದುಬಿಡಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ಈ ಏರ್ಪಾಡಿನ ಮೂಲಕ ಈ "ಶಾಲೆ"ಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಿರಿವಂತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಸರ್ಕಾರಿ ಹಾಗೂ ಖಾಸಗಿ ಎರಡರಲ್ಲೂ, ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ಸುಗಮವಾಗಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಭುತ್ವದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಈ ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಅಧಿಕೃತ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸಿದ್ದು, ತನ್ಮೂಲಕ ಈ ಮಕ್ಕಳು ಹಿಂದೆ ಪಡೆದಂತಹ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯಿಂದ ಭಿನ್ನವೆಂದು ಸೂಚಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು "ಶಾಲೆಗಳು" ಎಂದು ವಿಧ್ಯುಕ್ತಗೊಳಿಸಿದ್ದರು. ಈ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಾರತಮ್ಯವುಳ್ಳದ್ದಾಗಿರುವುದು ಸಾಲದು ಎಂಬಂತೆ, ಪ್ರಭುತ್ವವು "ಸಮುದಾಯ ಶಿಕ್ಷಕರು" ಅಥವಾ ನೆರೆಯ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹ ನಿರ್ಧರಿಸಿತು. ಕೇವಲ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಮುದಾಯದ ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ಸ್ವರೂಪದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಮಾತ್ರ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿದದ್ದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಬಡ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆಗಳಿದ್ದ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಆಗಿದ್ದ ಕಾರಣ ಅದು ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿತ್ತು. "ಸಮುದಾಯ" ಕುರಿತಾದ ಸಂಕಥನಗಳ ನೆಪದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಭುತ್ವವು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ತರಬೇತಿ ಇಲ್ಲದ ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಿತರಲ್ಲದ ಮಹಿಳೆಯರಿಂದ ಈ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಅನುಮೋದಿಸಿತ್ತು. ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ಶ್ಲಾಘಿಸಲಾಗಿತ್ತು, ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಸಮುದಾಯವನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು ಮತ್ತು ಕನಿಷ್ಠತಮ ವೆಚ್ಚದಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಲುಪಿಸಬಹುದಾದುದ್ದರಿಂದ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಫಲಕಾರಿತ್ವ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು.

2004 ರಲ್ಲಿ ನಾನು ಐವತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರಿದ್ದ ಈ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗಳೊಂದರಲ್ಲಿ ಜನಾಂಗ ವಿವರಣಾ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿದ್ದೆ.[16] ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಪಾಠವನ್ನಾಗಿ ಸಂಶೋಧಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವುದರ ಮೇಲೆ ಮಕ್ಕಳು ಇರಿಸುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು, ಮತ್ತು ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಈ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ರಚಿಸುವ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸೇರಿದ್ದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲಾ ನಂತರದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ಸಹ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಪ್ರದೇಶದ ಬಾಲಕರು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಅಂಗಡಿಯ ಮುಂಭಾಗದ

ಕೊಠಡಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನೂ ಅಲ್ಲದ ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ ಕುಶಲಕರ್ಮಿ ಮತ್ತು *ಚಪ್ಪಲಿಯೊಂದನ್ನು* ಮಾಡುವ ವಿಭಿನ್ನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಲ್ಲೀನವಾಗಿದ್ದ ಹಲವಾರು ಬಾಲಕರು ಅಥವಾ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯ ಹುಡುಗರನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ *ಚಪ್ಪಲಿ ಕಾರ್ಖಾನೆ*ಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. *ಚಪ್ಪಲಿ ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿ* ನೌಕರಿಯೊಂದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿನ ಸಂಪರ್ಕಗಳ ಅಗತ್ಯತೆ ಇದ್ದು ಅದನ್ನು ನಂಬಿಕೆ, ನಿಯತ್ತು, ಹಾಗೂ ಅದರ ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಾಂಧವ್ಯದ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಜಾಲಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅನೇಕವೇಳೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ *ಕಾರ್ಖಾನೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ* ತಲೆಮಾರುಗಳ ಕಾಲ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕುಟುಂಬವೊಂದು ಪೋಷಿಸಿಕೊಂಡು ಬಂದ ಬಾಂಧವ್ಯಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸುತ್ತಿದ್ದವು, ಮತ್ತು ಈ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನೇ ಮಕ್ಕಳು ಆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೆಲಸದ ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ಪರಿಚಯಿಸಿದಾಗ ಬಳುವಳಿಯಾಗಿ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಾಲಕರನ್ನು ಪ್ರತಿ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಮುನ್ನಡೆ ಹೆಚ್ಚಿನದ ಹಣಕಾಸಿನ ಪ್ರತಿಫಲವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಕ್ರಮೇಣ ಆದರೆ ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಯಂತಹ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಕೂಲಿಯ ಮೂಲಕ ಗಳಿಸಿದಂತಹ ಹಣ ಅಲ್ಪವೇ ಆಗಿದ್ದರೂ, ಹುಡುಗರು ಅವರು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅವರ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಹೆಚ್ಚಿನದೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಹೆಗ್ಗುರುತು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ ಖಾನಾವಳಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ತಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತೊಳೆಯುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಲಾರಂಭಿಸಿದ್ದು ಅವನು ಕಾರ್ಖಾನೆಯ ಹುಡುಗರಿಗಿಂತ ಮೂರು ಪಟ್ಟು ಗಳಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಇದು ಬೆಳಕಿಗೆ ಬಂದಿತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಹೊಟ್ಟೆಕಿಚ್ಚು ಪಡುವ ಬದಲು ಇತರರು ತಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತೊಳೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಹುಡುಗನ ಬಗ್ಗೆ ಕನಿಕರ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಆತ ತನ್ನ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಳವಾದ ಗಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಪರೂಪವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ತಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತೊಳೆಯುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ತಗಲಿಕೊಂಡಿರುವ ಕೀಳುತನದ ಕಳಂಕದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಅದು ಯಾವುದೇ ಕ್ರಯವಿಕ್ರಯ ಕೌಶಲವನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲದ ಕೆಲಸವೆಂಬ ವಾಸ್ತವದ ಬಗೆಯೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚೆನ್ನಾದ ಅರಿವು ಇತ್ತು. ಈ ಮಕ್ಕಳು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆಂದು ತೋರಿದ್ದು ಏನೆಂದರೆ ಅದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕೌಶಲದ ಕ್ರಮೇಣ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಇದು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆಯೇ ಇಲ್ಲವೇ ಎನ್ನುವುದಾಗಿತ್ತು. *ಚಪ್ಪಲಿ ಕಾರ್ಖಾನೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ* ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಆ ಪ್ರದೇಶದ ಆರ್ಥಿಕತೆಯೊಳಗೆ ಬಾಲಕರಿಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಂಭಾವ್ಯ ನೌಕರಿ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವಂತದ್ದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಕಾರ್ಯಗಳ ಮುನ್ನಡೆಯ ಹಂತಗಳ ಮೂಲಕ ಕೌಶಲಗಳ ಸಂಚಯನ, ಮತ್ತು ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಇತರ ಸ್ಥಳೀಯ ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳು ಬೇಡುವಂತೆ ಯಂತ್ರೋಪಕರಣಗಳಲ್ಲಿನ ಹೂಡಿಕೆ ಇಲ್ಲದ ವಾಸ್ತವವು *ಚಪ್ಪಲಿ* ಹೊಲೆಯುವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಆಶಾದಾಯಕ ಕೆಲಸವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿತ್ತು.

ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ ಬಾಲಕಿಯರು ಅನೇಕವೇಳೆ ಕುಟುಂಬದ ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು ಅವರು ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಪ್ರಮಾಣಾನುಸಾರದ ದರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಜೀವನ ಸಾಗಿಸಲು ತಮ್ಮ ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಸಹಾಯವನ್ನು ಕೂಡ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು.[17] ಒಂಬತ್ತರಿಂದ ಹನ್ನೊಂದು ವರ್ಷಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಮೂವರು ಸಹೋದರಿಯರು ನಿಯತವಾಗಿ ತಮ್ಮ ತಾಯಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ *ಬೀಡಿ* (ಒಣ ಎಲೆಯಲ್ಲಿ ತಂಬಾಕನ್ನು ಸುತ್ತಿ ಕೈಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದಂತಹ ಸಿಗರೆಟ್) ಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿ ಪೇರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಕೆಲ ಹಿರಿಯ ಬಾಲಕಿಯರು ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ಹಾಳೆಗಳನ್ನು ಮಡಿಸಿ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನಾಗಿ ಹೊಲೆಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಇಬ್ಬರು ಬಾಲಕಿಯರು ಮನೆಗೆಲಸದವರಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಿದ್ದು ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿಯೇ ವಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಬಾಲಕಿಯರು ತಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುವಿಧದ ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರ ನಡುವೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ

ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಡೀ ಮಧ್ಯಾಹ್ನ ಹಾಗೂ ಸಂಜೆಯವರೆಗೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದಾಗಿ ಹೇಳಿದರು. ಮೇಲಾಗಿ, ಅವರು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮನೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರಣ, ಈ ಬಾಲಕಿಯರು ಸುಮಾರು ಹತ್ತು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿಗೆ *ಕಾರ್ಖಾನೆಗಳಲ್ಲಿ* ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಬಾಲಕರಿಗಿಂತ ಅತಿ ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಕೆಲಸಗಳು ದಿನನಿತ್ಯ ಶಾಲೆಗೆ ಹಾಜರಾಗಬೇಕೆಂಬ ಅವರ ಶಕ್ತಿಗುಂದದ ಹುಮ್ಮಸ್ಸನ್ನು ಜಟಿಲಗೊಳಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ. ಈ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಯನ್ನು 2001 ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದರ ಹಾಜರಿ ದಾಖಲೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿದ್ದ ಐವತ್ತು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾದಾಗಿನಿಂದ ಇದ್ದರು; ಈ ಮಕ್ಕಳು ಸರಿಸುಮಾರು ಹತ್ತರಿಂದ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಹಿಂದೆ ಬೇರೆಲ್ಲೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆದಂತೆ ಕಂಡುಬರಲಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಎಳೆಯವರಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ತಮ್ಮ ಹಿರಿಯ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರೊಡನೆ ಶಾಲೆಗೆ ಬರುತ್ತಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಸಮುದಾಯ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಪೈಕಿ ಇಬ್ಬರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಅವರು ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗಿನಿಂದ ಇಲ್ಲಿಯೇ ನೆಲೆಸಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಮತ್ತೊಬ್ಬರು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ತಮ್ಮ ಮದುವೆಯ ನಂತರ ಇಲ್ಲಿಗೆ ಸ್ಥಳಾಂತರಗೊಂಡಿದ್ದು ಹತ್ತನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಓದಿದವರಾಗಿದ್ದರು. ಇಬ್ಬರೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಕ್ಕರೆಯಿಂದ ಅವರನ್ನು ಸಂಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಇದು ಶಾಲೆಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಆತ್ಮೀಯ ಚಿರಪರಿಚಿತತೆ ಹಾಗೂ ನಿರಾತಂಕದ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನೀಡಿತ್ತು.

ಈ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಅಳೆಯಲು ನಾನು ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂದು ಹಾಗೂ ಅವರು ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರಾದರೂ ಇದು "ನಿಜವಾದ ಒಂದು ಶಾಲೆ" ಅಲ್ಲ ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ನನ್ನ ನಿತ್ಯ ಇರುವಿಕೆಯ ಹಿಂದಿದ್ದ ಉದ್ದೇಶದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿಲ್ಲದ ಅವರು ನನ್ನ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವಾಗ ಎಚ್ಚರಿಕೆ ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರ ಮುಂಜಾಗ್ರತೆ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯರಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿತ್ತೆ ಹೊರತು ಶಾಲೆಗೆ ಅಲ್ಲ. ನಾನು ಅಪ್ಪಿತಪ್ಪಿಯೂ ಎರಡನ್ನೂ ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ಅವರು ಖಾತ್ರಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. "ಶಿಕ್ಷಕಿಯರು ಇಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನವರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ನಾವು ನಿಯತವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯಾದರೂ ಇದು ನಿಜವಾದ ಒಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲ" ಎನ್ನುವುದು ಹೆಚ್ಚುಕಡಮೆ ನಾನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಸಿದ್ಧ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳ ಆದರ್ಶೀಕರಿಸಿದ "ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆ"ಯ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ನೆಲೆಯೊಂದರಿಂದ ಅವರನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲ್ಪಟ್ಟ ವಾಸ್ತವದ ಕಾರಣದಿಂದ ಅದರ ಆಕರ್ಷಣೀಯತೆ ವರ್ಧನೆಗೊಂಡು ಆ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿರಬೇಕೆಂಬ ಅಪೇಕ್ಷೆಯನ್ನಾಗಿ ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಆದರ್ಶ ಶಾಲೆಯೊಂದು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಚಿತ್ರ ಹಾಗೂ ವಿವರಣೆಗಳ ಮುಖಾಂತರ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಅವರು ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟಾಗಿ ವಿವಿಧ ಮಹಡಿಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ತರಗತಿಕೋಣೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು ಅವು ಪಂಖ, ದೀಪ, ಮೇಜು, ಹಾಗೂ ಅದರ ಪಕ್ಕದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ನಿಂತಿದ್ದ ಕಪ್ಪುಹಲಗೆಯೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಎತ್ತರದ ಕಟ್ಟಡಗಳ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದರು. ಓರ್ವ ಬಾಲಕಿ ಪುಟವನ್ನು ಅರ್ಧಕ್ಕೆ ಮಡಚಿ ಒಂದು ಮಗ್ಗುಲಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಕಾಲ್ಚೆಂಡು ಆಡುತ್ತಿದ್ದ ಮೈದಾನವೊಂದನ್ನು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯೊಂದು ಕಪಾಟು, ಗಡಿಯಾರ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಜು, ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದ

ಕಪ್ಪುಹಲಗೆಯೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದಳು. ಮತ್ತೊಂದು ಮಗುವಿನ ಚಿತ್ರ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದ ಹಲಗೆಯತ್ತ ತೋರುತ್ತಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮೇಜುಗಳ ಹಿಂದೆ ಗಮನವಿಟ್ಟು ಕುಳಿತಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುತ್ತಿರುವಳಂತೆ, ಶಾಲೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಆಕೆ ಭಾವಿಸಿದ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಚಿತ್ರಿಸಿದಳು. ಇವು ಒಂದು ಊಟದ ಡಬ್ಬಿ, ಶಾಲಾ ಚೀಲ, ಪಾದರಕ್ಷೆಗಳು, ರಿಬ್ಬನ್ಗಳು, ಕಾಲುಚೀಲಗಳು, ಹಾಗೂ ಸಮವಸ್ತ್ರವೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು.

ಶಾಲಾ ಜಾಗದ ಶಿಸ್ತಿನ ರಚನೆ ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ಸಮವಸ್ತ್ರ, ಚೀಲ, ಹಾಗೂ ರಿಬ್ಬನ್ಗಳೊಂದಿಗೆ ಚಿತ್ರಿಸಲ್ಪಡುವ "ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಇತರರ" ವಿಧ್ಯುಕ್ತತೆ - ಇವೆರಡರ ಪ್ರಭೆ "ನೈಜ"ವನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದವು. "ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆ"ಯ ಈ ಪರಮ ಪ್ರಧಾನ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಸ್ವರೂಪಗತವಾಗಿ ಒಂದು ಶಾಲಾ ಸಮವಸ್ತ್ರದಿಂದ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವಷ್ಟೇ ತರಗತಿಯೊಂದರ ರಚನೆಯಿಂದ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವ ವ್ಯತ್ಯಯ ಪ್ರದರ್ಶನದ ಮೂಲಕ ಸ್ವತಃ ತನ್ನನ್ನು ಪ್ರದೇಶದ ಸರ್ವಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಜೀವನಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಈ ಜಾಗದ ರಚನಶೀಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಈ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಮೊದಲು ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಸ್ಥಳೀಯ ಕ್ಲಬ್ ನ ಪರಿಚಿತ ಜಾಗವನ್ನು - ಅದರ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ - ಅಮೂರ್ತ ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆಯ ಬೋಧನಾವಿಧಾನದಂತೆ ಪರಿವರ್ತನೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಅಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಒಮ್ಮೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆಯ "ಅಮೂರ್ತ ಜಾಗ" ದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸಾಧಿಸಲಾದ ನಂತರ "ಶಾಲೆ" ಯು ಅದು ಮೂಡಿಸುವಂತಹ ವಾಸ್ತವ ಚಿತ್ರಣದ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಇರಲು ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಯ ಸಾವಯವ ಇರುವಿಕೆ, ಅದರ ಒಳಾಂಗಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಸುಪರಿಚಿತ ಜ್ಞಾನ, ಜಾಗದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಿಸ್ತಿನ ಪಾವಿತ್ರ್ಯತೆಯ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿ, ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಗೃಹಿಣಿಗಳಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೀವನ - ಇವೆಲ್ಲವೂ ಹೊಸ "ಶಾಲೆ"ಗೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಿರುವ ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನೀಡಲು ವಿಫಲವಾದವು.

ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಯು "ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆ"ಯಾಗಿ ಆಕಾರ ಪಡೆಯಲು ವಿಫಲವಾದರೂ ಸಹ ಅಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿದರು. ಅವರು ಈ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಇರಲು, ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಕುರಿತು, ಭಾನುವಾರ *ಕಾರ್ಖಾನೆಯು* ಮುಚ್ಚಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಭೇಟಿಯಾಗಬಹುದಾಗಿದ್ದಂತಹ ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರೊಡನೆ ಆಟವಾಡಲು ಸಿಕ್ಕ ಅವಕಾಶದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂತಸಪಟ್ಟರು ಎಂದು ತೋರುತ್ತಿತ್ತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರು ಈ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಅನುಭವವನ್ನು **ಕೇವಲ** ಮೂಲಭೂತ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲಗಳ ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಹಾಗೂ ಯಾವುದೇ ಬದಲಾವಣೆಗೊಂಡ ಭವಿಷ್ಯವಿರುವಂತದ್ದು ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಈ ನಗರದಾದ್ಯಂತ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಉಪಕ್ರಮದ ಮುನ್ನ ಹಾಗೂ "ಶಾಲೆಗಳು" ಅಗತ್ಯವಾದ ಬಿರುಕನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕೆಂಬ ಉದ್ದೇಶವು ಈ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಾಕಾರವಾಗುವ ಮುನ್ನ ಇದ್ದ ಈ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲಗಳು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಯುನಿಸೆಫ್ ಕಛೇರಿಯ ಹೊರಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೇತುಹಾಕಿದ್ದ ಪೋಸ್ಟರ್ ನಾವು ಏನನ್ನು ನಂಬಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿತ್ತೋ ಅದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಈ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಮಕ್ಕಳ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ. "ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ" ಈ ಪರಿವರ್ತನೆಯು ಶಾಲಾ ಜಾಗದ ಭೌತಿಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ಜಟಿಲವಾದ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ.[18] ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಮಗುವನ್ನು ಸುಶಿಕ್ಷಿತದ ಆದರ್ಶವನ್ನಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ಈ ವೈಫಲ್ಯತೆಯು ಕೇವಲ ಪರಿಚಿತವಾಗಿರುವುದರದ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ದುಡಿಮೆಯ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ

ಮಗು ಮತ್ತಷ್ಟು ಸೇರಿಹೋಗುವುದು ಭವಿಷ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗವೊಂದಕ್ಕೆ ಅದೊಂದೇ ಸಂಭಾವ್ಯ ತರಬೇತಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿನ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ *ಕಾರ್ಖಾನೆಯು* ತಮ್ಮ ಭವಿಷ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಹೆಚ್ಚಿನದೊಂದು ಮೂರ್ತ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವಂತೆ ತೋರಿತು. ಪಾಲ್ ವಿಲ್ಲಿಸ್ (Paul Willis) ತನ್ನ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಗ್ರಂಥ *Learning to Labor (ಲರ್ನಿಂಗ್ ಟು ಲೇಬರ್)* ನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಮಿಕವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ದೈಹಿಕ ಶ್ರಮದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಅವರ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಈ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ನೈಜ್ಯ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಕೆಲಸದ ಅನುಭವಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿಲ್ಲಿಸ್ ಈ ಕಾರ್ಮಿಕವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಸಂಸ್ಕೃತಿಯು ಹೇಗೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ಸ್ಥಳದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾರೆ.[19] ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಿಸಲಾದ ಸಮುದಾಯವು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬಯಸಿದರೆ, ಈ ನೆಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳು ಸಂಭಾವ್ಯ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳ ಅವರ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಇದು ಅವರನ್ನು ಇದು "ಶಾಲೆ" ಎಂದು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಈ ಮಕ್ಕಳು, ತಮ್ಮ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಮೂಲ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲಗಳ ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಸುಶಿಕ್ಷಿತದ ಆದರ್ಶವಾಗಿ ಅವರು ಪರಿವರ್ತನೆಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಪ್ರತಿಬಂಧಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಅವರ *ಕಾರ್ಖಾನೆ* ಅಸ್ಮಿತೆಗಳ ಹಾಗೂ ಅವು ಒದಗಿಸುವ ಭವಿಷ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮತನವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತನೆಗೊಂಡ ಈ ಸ್ಥಳೀಯ ಕ್ಲಬ್ಬಳು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸನ್ನದು ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದ್ವಂದ್ವ ರಚನೆಯುಳ್ಳ ಸಂಕಥನದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವು ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಭಾವದ ಚಿತ್ರವಾಗಿ ಇತಿಹಾಸದಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗಳಿಗೆಯನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸಿತು. ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಯು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಭಾರತದಾದ್ಯಂತ ಸ್ಥಾಪನೆಗೊಂಡ ಒಂದೇ-ಕೋಣೆಯ ಶಾಲೆಗಳ ಹಲವಾರು ಇತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಹಲವಾರು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರಗಳು ಕೂಡ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕೇವಲ ಎಂಟನೆಯ ತರಗತಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮತ್ತು ಕೆಲವೇ ತಿಂಗಳುಗಳ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ಸಹಾಯಕ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ "ಸಮುದಾಯ"ದ ಕುರಿತ ಸಂಕಥನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸಿವೆ.[20] ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ನವ ಉದಾರವಾದಿ ಪ್ರಭುತ್ವದೊಂದಿಗೆ ಜೊತೆಗೂಡಿ ಅಂತರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು, ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಲೇ ಈಗಾಗಲೇ ಪ್ರಸ್ತುತವಿರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ನ್ಯಾಯಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಬಲಪಡಿಸುವಂತಹ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿವೆ. ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುವಂತೆ, ಈ ಶಾಲಾ ನೆಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ನಿಶ್ಚಿಂತೆಯ ನಾಳೆಗಳನ್ನಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಿತ ಭವಿಷ್ಯವೊಂದರ ಭರವಸೆಯನ್ನಾಗಲಿ ತುಂಬಲು ವಿಫಲವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ವಿಫಲತೆಯು ಅವರು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಲ್ಲದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯ ನೆಲೆಗಳನ್ನಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ತನ್ಮೂಲಕ ಭವಿಷ್ಯದ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸಲು ಶಿಷ್ಯವೃತ್ತಿಗಳಾಗಿ ತಮ್ಮ ದುಡಿಮೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ.

“ದುಡಿಮೆ”ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರು ಹಾಗೂ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿರುವ ದ್ವಂದ್ವವು ಒಮ್ಮೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವಂತಾದಾಗ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಗೃಹೀತದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮೊದಲು ಚರ್ಚಿಸಿದಂತೆ, ಕೇವಲ ಈಗ ದಾಖಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಬಹುಪಾಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇದು ನಿಜವಲ್ಲವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಈ ಗೃಹೀತವು ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು “ಬೌದ್ಧಿಕ” ಕೆಲಸವು ಉನ್ನತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತದ್ದು ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ “ದೈಹಿಕಶ್ರಮ”ದ ಕೆಲಸಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಯೋಗ್ಯವಾದದ್ದು ಎಂದು ಸ್ವಾಭಾವೀಕರಿಸುವ ರೀತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿದೆ. ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಮಗುವೊಂದು ಕೆಲಸ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಎರಡನ್ನೂ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿ ಮಾಡಬೇಕೆಂದರೆ ಎಷ್ಟು ಸಮಯಗಳ ಕಾಲ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಮಾಣಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದರ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ.[21] ಮತ್ತು ಇದು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಅಂಗೀಕೃತಗೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಕನಿಷ್ಠ ಸಮಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಅದು ರೂಪಗೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ ಮೇಲೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದೊಂದಿಗಿನ ಅವರ ನಿರಂತರ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ತನ್ನ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯೊಳಗೆ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

2000-01 ರಲ್ಲಿ ನಾನು ಉತ್ತರ ಭಾರತದ ಎರಡು ರಾಜ್ಯಗಳ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ *ದಲಿತ* (ಕೀಳುಮಾಡಿದ ಜಾತಿ) ಹಾಗೂ *ಆದಿವಾಸಿ* (ಬುಡಕಟ್ಟು) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದೆ. ಈ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತರು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಶಾಲೆಯ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಅನುಭವಿಸಿದ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿತು. ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕೌಶಲವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ನಂಬಿದ್ದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಈ ಶಾಲೆಗಳ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಗಳು ಸ್ಫುಟವಾಗಿದ್ದವು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನೇಕವೇಳೆ ದಲಿತ ಹಾಗೂ ಆದಿವಾಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗಿನ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ವರ್ಣಿಸಲು “ಈ ಮಕ್ಕಳು ನಿಧಾನ” ಎಂಬಂತಹ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಸ್ಪಷ್ಟ ತಾರತಮ್ಯವು, ಅದರ ಜಾತಿ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ತೀವ್ರ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತಲೇ ಅದು ಶಾಲಾ ನೆಲೆಯು ಯಾವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಇತರರಿಗಿಂತ ಕೆಲ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತ ಎಂದು ನೋಡುವ ಮಾದರಿಗೆ ವಿಶೇಷಗೌರವ ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಮಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟಮಾಡಿತು. ಈ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ಮಾದರಿಯು ಮೇಲ್ಜಾತಿಯ ಮನಃಪ್ರವೃತ್ತಿ (habitus) ಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಲೇ, ಈ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹವು ಅದರ ಪ್ರಮುಖ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿ ಎಂಬುದಾಗಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗೃಹೀತಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿದೆ.

ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಪ್ರಯತ್ನವು ಈ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ಈ ಹೊಸ ನಿವಾಸಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ತನ್ನನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗಿನ ದಿನನಿತ್ಯದ ಅನುಭವವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸದ (homework) ಮೇಲಿನ ಅತಿಯಾದ ಅವಲಂಬನೆಯು ಮಗುವು

ಸಾಕ್ಷರದ ಮನೆಯೊಂದರ ಪರಿಸರದಿಂದ ಬರುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಮಾತ್ರ ಅಲ್ಲದೆ ಅದು ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲಾ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯ ಇದೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೂ ಸಹ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ಬಾಲಕಿಯರ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕೆಳಮಟ್ಟ ಪ್ರಮಾಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸದ ಲಿಂಗ ಆಧಾರಿತ ಸ್ವರೂಪವು ಕಾರ್ಯನೀತಿಜ್ಞರ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅರಿವು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸವು ಒಂದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಅಂಶ ಎಂದು ಅದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಉದ್ದೇಶಿಸಿಲ್ಲ. ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಕಲಿತದ್ದನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮಗುವು ಶಾಲೆಯ ನಂತರ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರರಿಂದ ನಾಲ್ಕು ತಾಸುಗಳ ಕಾಲ ಅದರೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಮಗುವಿನ ಶ್ರಮ-ಸಂಬಂಧಿತ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ನಂತರದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸದ ಕಾರ್ಯವು ಬೇಡುವ ಸಮಯದೊಂದಿಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಬಹಳ ಅಪರೂಪ.

ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಂತಹ ನಗರದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಂತೆ ಅಲ್ಲದೆ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಡುವ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸವು ಜೀವನೋಪಾಯಕ್ಕೆಂದು ಅವರ ಕುಟುಂಬಗಳು ಮಾಡುವ ವ್ಯವಸಾಯದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯಗಳು ದನ ಮೇಯಿಸುವುದರಿಂದ ಹಿಡಿದು ಧಾನ್ಯಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು, ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯು ಅದರ ವಾರ್ಷಿಕಸೂಚಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವಾಗ ಈ ವ್ಯವಸಾಯ ಕೆಲಸದ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿರುವ ಋತುಮಾನತೆಯನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಭುತ್ವದ ನವ ಉದಾರವಾದಿ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳಿಂದ ಪರಿಸರದ ಅಧೋಗತಿ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳಾಂತರದ ಕಾರಣ ಹಲವಾರು ಕುಟುಂಬಗಳ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳು ಅಪಾಯದಲ್ಲಿದ್ದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಬಡತನಕ್ಕಿಳಿದ ಕುಟುಂಬಗಳು ಜೀವಧಾರಕ ಕೂಲಿಯನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಕಾಲ ವಲಸೆ ಹೋಗುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕುಟುಂಬಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಧಿಕವಾಗಿ ಅವರ ಕೂಲಿಗೆಲಸದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕಟಾವಿನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಕ್ಟೋಬರ್ ನಿಂದ ನವೆಂಬರ್ ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಸೋಯಾ ಕಾಳುಗಳ ಕಟಾವು ಮತ್ತು ಏಪ್ರಿಲ್ ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ಗೋಧಿಯ ಕಟಾವಿನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವರ್ಷಕ್ಕೆ ಎರಡು ಬಾರಿ ವಲಸೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಲಸೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಕಾಲ ಇರುವಂತವಾಗಿದ್ದು, ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ವಲಸೆ ಹೋಗದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಅವರ ವಲಸೆ ಹೋಗಿರುವ ಕುಟುಂಬ ಸದಸ್ಯರು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಂತಹ ಮನೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯವಸಾಯ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಅವರ ಹಾಜರಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಕಡಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಪರೀಕ್ಷಾ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯು ಏಪ್ರಿಲ್ ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ ವಲಸೆ ಹೋಗುವ ಕಾಲದೊಂದಿಗೆ ತಾಳೆಯಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಇದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳು ನಪಾಸಾಗಲು ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರತಿ ವರ್ಷ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಡಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮೇಲಿನವು ಕೇವಲ ಮಗು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವ ಸಮಯವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮಗು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆಂದು ಮೀಸಲಿಡಬೇಕಾದ ಅಧಿಕ ಗಂಟೆಗಳೂ ಕೂಡ "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ"ಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಕೆಲ ರೀತಿಗಳ ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳಾಗಿವೆ. ಅಗತ್ಯ ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಡಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇರುವುದು ಅಲ್ಲದೆ, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುವ ತನಕ ಕಲಿಯುವ ಅವರ ಬಯಕೆಯು ಅನೇಕವೇಳೆ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ

ಇವರ ಅನುಭವ ಒಂದು ಶ್ರಮವಾಗಿದ್ದು ಆ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಲಿಯುವ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ವಿಫಲತೆ ಎಂದು ಅಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, "ದುಭಾಷಿ"ಯರ ವರ್ಗವೊಂದನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ವಸಾಹತು ಅಗತ್ಯತೆಯಿಂದ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿರುವಂತಹ ಪರಮ ಪ್ರಧಾನ ಚಿಂತನೆಯು "ಬೌದ್ಧಿಕ" ಉದ್ಯೋಗಗಳನ್ನು ಅವು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಯುಳ್ಳವು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಪದವಿ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಕೈಗೆತ್ತಿಗೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಏಕೈಕ ರೀತಿಯ ಕೆಲಸವು ಎಂದು ಎರಡೂ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಆದರ್ಶೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ನಿರಾಶೆ, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದ ನಿಕೃಷ್ಟತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಗುವಿಗೆ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಮನಗಾಣಿಸುವ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು, ಅನೇಕವೇಳೆ ಈ ಅಪೂರ್ಣ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿರುವ ದುಡಿಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಲು ಅಥವಾ ಅವರಲ್ಲಿ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ತುಂಬಿದಂತಹ "ಬೌದ್ಧಿಕ" ಕೆಲಸದ ಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ತೆಗೆದು ಹಾಕಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ತಲುಪುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ *ಆದಿವಾಸಿ* ತಂದೆ ಕಲುರಾಮ್ ಈ ಸಂದಿಗ್ಧವನ್ನು ಹೀಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಸಾರಾಂಶೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ: "ನನ್ನ ಮಗ ಮನೆಗೂ ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ, ಜಮೀನಿಗೂ ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ". ಅವರ ಈ ಮಾತಿನ ಅರ್ಥವೇನೆಂದರೆ ಆತನ ಮಗ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದಿಂದ ಬಿಡುಗಡೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಔಪಚಾರಿಕ ನೌಕರಿಯೊಂದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನೂ ಹೊಂದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೆಲಸದ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ದೃಢವಾಗಿ ಪ್ರತಿಷ್ಠಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಕಾರಣ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ (ಜಮೀನು) ಇನ್ನುಮುಂದೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನೂ ಹೊಂದಿಲ್ಲ ಎಂದು.[22]

ಪ್ರಭುತ್ವದ ನವ ಉದಾರವಾದಿಯ ಆರ್ಥಿಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳು ಪರಿಣಾಮಿಸುತ್ತಿರುವ ಈ ಸಮುದಾಯಗಳ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ದಿವಾಳಿತನವು ಅವರ ಪೋಷಕರ ಜೀವಧಾರಕ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳಿಗೆ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳು ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸುತ್ತಿದೆ. ಇದು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುವ ಆದಿವಾಸಿ ಪೋಷಕರ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಉತ್ಸುಕತೆಯನ್ನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನೇ ಕಲುರಾಮನ ವಿವರಣೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ಗಿಟ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಇವೆರೆಡರಲ್ಲಿಯೂ ಅವರ ಮಕ್ಕಳು "ವಿಫಲ"ರಾದಲ್ಲಿ, ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಒಲವನ್ನು ಈ ಪೋಷಕರು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಸೂಚಿಸುವಂತಹ ಈ ಹೆಚ್ಚು ಗಂಭೀರವಾದ "ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆ"ಯ ವಿಷಯವನ್ನು - ಮತ್ತು *ಆದಿವಾಸಿ* ತಂದೆಯು ಹೇಳುವ "ಮನೆಗೂ ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ, ಜಮೀನಿಗೂ ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ" ಎಂಬುವುದರಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತವಾದಂತೆ - ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ದುಡಿಮೆಯ ನಡುವಿನ ಈ ದ್ವಂದ್ವದಿಂದ ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಗೆಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತದ್ದಲ್ಲ.

ದ್ವಂದ್ವವು ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದು ಅದರ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವು ಮಗುವಿನ ಪ್ರಸಕ್ತ ದುಡಿಮೆಯ ಜೀವನದಿಂದ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಸೃಷ್ಟಿಸುವಂತಹ ಅಂತರದ ಒಂದು ವರ್ಧನೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಭರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಭಿಯಾನಗಳು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಲಭ್ಯವಾಗಿಸುವ ಭವಿಷ್ಯದ "ಅವಕಾಶಗಳ" ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ "ಅವಕಾಶ"ದ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಲು ಎಲ್ಲ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸಮಾನ

ಅವಕಾಶದ ಅಂಗೀಕಾರ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿದೆ. ತಡೆಯಿಲ್ಲದೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮುನ್ನಡೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು "ಕಠಿಣ ಶ್ರಮ" ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಕಡೆಯಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯದ ಶಿಕ್ಷಣೀಯತೆ ಆತ ಅಥವಾ ಆಕೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ಮತ್ತು ತದನಂತರ ಸುಲಭವಾಗಿ ಕೆಲಸವೊಂದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಆಧಾರಭೂತವಾಗಿರುವ ಚಿಂತನಮಾರ್ಗದ ಪ್ರಮೇಯದ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ. ತೊಂಬತ್ತರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿನ ಬೀದಿ ಆಶ್ರಿತ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪೊಂದಿಗಿನ ನನ್ನ ಜನಾಂಗ ವಿವರಣೆಯ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ದಾಖಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವುದು ಎನ್ನುವುದು ಅವರಿಗೆ ಎನನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವರ್ಣಿಸಲು ಆ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸಿದ ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲು ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವಿಲ್ಲದ ಜೀವನ "*ಖಟ್ನೆ*" ಅಥವಾ ಕಠಿಣಶ್ರಮ. *ಖಟ್ನೆ* ಉದ್ಯೋಗಗಳು ಮೈ ಮುರಿಯುವ ದೈಹಿಕಶ್ರಮವನ್ನು ಬೇಡುವಂತಿದ್ದರೆ, *ಖಟ್ನೆ* ಅಲ್ಲದ ಉದ್ಯೋಗಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವವರು ವೈದ್ಯ, ವಕೀಲ, ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಪಾರಸ್ಥರಾಗಿ ಕಛೇರಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಂತವರಾಗಿದ್ದರು. ಕೀಳುಮಟ್ಟದ್ದು ಎಂದು ಈ ಹುಡುಗರು ಪರಿಗಣಿಸಿದ *ಖಟ್ನೆ* ಉದ್ಯೋಗಗಳು ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಪೋಷಕರು ಇನ್ನೂ ಕೂಡ ಬೇಸಾಯಗಾರ, ರೈತ, ಕೂಲಿಗಳಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು. ಇದರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅತಿಹಿಂಸೆಯು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಅವರನ್ನು "*ಮನುಷ್ಯ*"ರಾಗಲು ಅಥವಾ ಒಂದು ಮಾನವ ಜೀವಿಯಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸುತ್ತ ಇದ್ದ ಅವರ ಬಯಕೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಈ ಹುಡುಗರು ಬಳಸಿದ ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ವ್ಯಕ್ತವಾದವು.[23] ಸಗಟು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ತಮ್ಮ ಬೆನ್ನಿನ ಮೇಲೆ ತರಕಾರಿ ಮೂಟೆಗಳನ್ನು ಹೊತ್ತೊಯ್ಯುತ್ತಿದ್ದ ವ್ಯಾಪಾರಿಗಳತ್ತ ಬೆರಳು ಮಾಡುತ್ತ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ ಅರ್ಥಗರ್ಭಿತವಾಗಿ ಹೇಳಿದಂತೆ, "ಆಂಟಿ, ನಾನು ದೊಡ್ಡವನಾದಾಗ ರೈಲೊಂದಕ್ಕೆ ಕಾಯುತ್ತ ಸುಮ್ಮನೆ ಇಲ್ಲಿ ಕುಳಿತುಕೊಂಡು ಅದು ಬಂದಾಗ ತರಕಾರಿಗಳನ್ನು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗೆ ಒಯ್ಯುವ ಅವರಂತೆ ಇರಲು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ನಾನು ಮುಂದೆ ಪೈಲಟ್ ಆಗಲೆಂದು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ದೊಡ್ಡವರಾದಾಗ ನಾವು *ಮನುಷ್ಯರಾಗಬೇಕಾದರೆ* ಸಣ್ಣವರಿದ್ದಾಗ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು." ಈ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ *ಮನುಷ್ಯನಾಗುವುದರ* ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅರ್ಥವು, ತರಕಾರಿ ವ್ಯಾಪಾರಿಗಳಂತೆ ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಅಂತಹ ಜೀವನಗಳನ್ನು ಕೀಳುಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಬೌದ್ಧಿಕ ದುಡಿಮೆಯ ಮೂಲಕ ಇಂತಹ ಜೀವನದಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಆಳವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ.

ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸ ಹಾಗೂ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ (ಬೌದ್ಧಿಕ ಕೌಶಲಗಳು) ನಡುವಿನ ಈ ಅಂತರವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ದ್ವಂದ್ವವು ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸವು ಹೆಚ್ಚು ಯೋಗ್ಯವಲ್ಲದ, ಕೀಳಾದ, ಹಾಗೂ ಯಾವುದೇ ಕೌಶಲಗಳ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲದಂತದ್ದು ಎಂಬ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅದು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಾಗಿಸುವ "ಅವಕಾಶ"ಗಳಿಗೆ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದರಿಂದ, ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು "ವಿಮುಕ್ತಗೊಳಿಸುವ" ಪ್ರಸ್ತುತ ಉಪಕ್ರಮಗಳು ದೈಹಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕಶ್ರಮದ ಕೆಲಸದ ನಡುವಿನ ಈ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ದ್ವಂದ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ವಿಫಲವಾಗಿವೆ. ಒಂದು ನಗರ ಕೇಂದ್ರಿತ, ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ, ವರ್ಗ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಲೋಕದೃಷ್ಟಿಯು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅದರ ತಿರುಳನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಈ ಪ್ರಬಲ ಸಂಕಥನದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಕಾರ್ಯದ ಮೂಲಕ ಸ್ವದ ಆದರ್ಶ "ಮಾನವ"ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವಾಗಿ ಹೀಗೆ ರೂಪಾಂತರಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮೊದಲ ತಲೆಮಾರಿನ ಈ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ

ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇದು ಅವರ ಪೋಷಕರ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳು ಅಲ್ಲದೆ ಅವರ ಭೂತ ಹಾಗೂ ಪ್ರಸ್ತುತ ನೈಜ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಕೀಳುಮಾಡುವುದು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮೇಲಾಗಿ, ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅತಿಹಿಂಸೆಯು ಮನುಷ್ಯನಾಗಿರುವ ಅಥವಾ *ಮನುಷ್ಯನಾಗುವ* ಕಲ್ಪನೆಯು *ಖಚಿತ* ಅಲ್ಲದಂತಹ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿದ್ದು ಪ್ರಭುತ್ವವು ಒದಗಿಸುವ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅವಕಾಶದಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆಯ ಕಾರಣ ಹಾಗೂ ಈ ನೆಲೆಯು ಪ್ರಮಾಣಕ ಗೃಹೀತಗಳನ್ನು ಆಧಾರವನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅವರು ಸುಲಭವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಕಾರಣ ಅಂತಹ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಈ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಅಸಂಭವನೀಯವಾಗಿದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಮೇಲಿನದ ಉದ್ದೇಶ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಬಾರದು ಎಂದಲ್ಲ. ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬಂತಹ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಸಮಾನತೆಯ ವಲಯವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿರುವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಉದಾರವಾದದ ನಡುವಣದ ಅತಿಶಯದ ಅಂತರವನ್ನು ದುಡಿಯುವ ಮಕ್ಕಳು ಈ ವಲಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ರೀತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಬಿಚ್ಚಿಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆ ಎಂಬ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಸೇರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಅದೇ ಜನತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ, ಜೀವನ, ಹಾಗೂ ಜೀವನೋಪಾಯಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬಲ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ನಾವು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸದೆ ಹೋದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿತಿವೊಂದರ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನೀತಿ ನಿರ್ದೇಶಕ ತತ್ವಗಳನ್ನಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದು ಇಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶ.

ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಬೇಕೆಂಬ ಈ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಜನರ ಅಪೇಕ್ಷೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಜೀವನ ಅನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ಅಗೌರವ ಹೊಂದಿರುವ ನೆಲೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಶಾಲೆ - ಇವುಗಳೆರಡನ್ನೂ ನಾವು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಆಗ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಹೊಣೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ವಿರೋಧಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಾಯಗಳು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತವೆ. ಮೂರ್ತೀಕರಿಸಲಾದ ಶಾಲೆಯ ನೆಲೆಯು ಸ್ವಾಭಾವೀಕರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಹ ಪ್ರಮಾಣಕ ಬಾಲ್ಯದ ಗೃಹೀತಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆಯನ್ನು ಸಮತೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಳಗೊಂಡಲ್ಲಿ ಈ ಪರಸ್ಪರ ವಿರೋಧಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಲಾರಂಭಿಸಬಹುದು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳ "ವಿಫಲ"ವಾದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ಈ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟು ಒದಗಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಆದಾಯ ಗಳಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಶಾಲಾ-ವಯಸ್ಸಿನ ಮಗುವೊಂದರ ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾದ ಬೇರ್ಪಡೆಯನ್ನು ಬಹುವಿಧ ಬಾಲ್ಯಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಮರುಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು

1. ಸ್ವಯಂವೇದ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿರುವ ಈ ದ್ವಂದ್ವವು ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಪಶ್ಚಿಮದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಒಂದು ನೈಜ್ಯತೆಯನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಸುದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸವನ್ನು ಮರೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. See Phillip McCann ed., *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century* (London: Methuen & Co. Ltd., 1977) and Brian Simon, *Education and the Labour Movement 1870–1920* (London: Lawrence and Wishart, 1965). ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ (1986) ಯು, ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಅಸಂಭಾವ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ, ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು. ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹೆಚ್ಚು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಈ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಸುತ್ತ ತನ್ನನ್ನು ರಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳ ಬಾಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮರಳಿ ಪಡೆಯಲಾಗದಂತೆ ಕಳೆದುಹೋಗಿವೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಲಾಗಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ 1990 ರ ಆರಂಭದಲ್ಲಿನವರೆಗೂ ನಾಗರಿಕ ಸಮಾಜದ ಉಪಕ್ರಮಗಳು ಈ ಅಂಚಿಗೆ ನೂಕಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯ, ಸ್ವಪರ್ಯಾಪ್ತ, ಹಾಗೂ ಉದ್ಯೋಗಶೀಲ ವಯಸ್ಕರನ್ನಾಗಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಿಸುವುದರ ಸುತ್ತ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಹೆಣೆದವು.

2. See Sarada Balagopalan, "Constructing Indigenous Childhood: Colonialism, Vocational Education and the Working Child," *Childhood* 9(1) (2002): 19–34; Jo Boyden, "Childhood and Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood" in *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood*, 2nd ed., Allison James and Alan Prout eds. (London: Falmer Press, 1997), 190–229; and Olga Niewenhuys, "Global Childhood and the Politics of Contempt," *Alternatives* 23(3) (1998): 267–89.

3. ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಬಡ ಸಮುದಾಯಗಳ ಅನಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಬರದಿರುವ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆ ಇದೇ ಸಮುದಾಯಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಆಸೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ವರದಿಸಿವೆ. See R. Govinda, ed., *India Education Report* (New Delhi: Oxford University Press, 2002).

4. See Michael Bourdillon, "Children and Work: A Review of Current Literature and Debates," *Development and Change* 37:6 (2007): 1201–26 for a succinct summary of the debates.

5. Philippe Aries ಹದಿನೈದು ಹಾಗೂ ಹದಿನೆಂಟನೆಯ ಶತಮಾನಗಳ ನಡುವೆ ಜೀವನದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಹಂತವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಬಾಲ್ಯದ ಆಧುನಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳತೊಡಗಿದ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗೀಯ ಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ಕುಟುಂಬ, ಗೌಪ್ಯತೆ, ಹಾಗೂ ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿತ್ತು ಎಂದು *Centuries of Childhood*, trans. Robert Baldick (London:Jonathan

Cape, 1962) ನಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮತ್ತು ಇತರ ಇತಿಹಾಸಜ್ಞರುಗಳಾದ Loyd DeMause ed., *The History of Childhood* (London: Souvenir Press, 1976); Barbara Hanawalt, *Growing Up in Medieval London* (New York: Oxford University Press, 1993); Linda Pollock, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500–1900* (Cambridge: Cambridge University Press 1983) ಅಂತಹವರು Aries ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ಬಾಲ್ಯದ ಕುರಿತು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾದ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿವಾದವಿರಲಿಲ್ಲ.

6. See Marilyn Ivy, "Have You Seen Me? Recovering the Inner Child in Late Twentieth-Century America," in *Children and the Politics of Culture*, Sharon Stephens ed. (Princeton: Princeton University Press, 1995), 79–104; Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan: The Impossibility of Children's Fiction* (London: Macmillan, 1984); Nancy Scheper-Hughes and Caroline Sargeant, eds. *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood* (Berkeley: University of California Press, 1998); and Valerie Walkerdine, *Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture* (Boston: Harvard University Press, 1997).

7. See Vivianna Zelizer, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children* (Princeton: Princeton University Press, 1994) and Jacques Donzelot, *The Policing of Families* (New York: Pantheon Press, 1979).

8. 'ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕತೆ' ಯ ಕುರಿತು International Labor Organization ಹೊಂದಿರುವ ನಿಲುವು ಮೇಲೆ ವಿಶದೀಕರಿಸಿದ ಬಾಲ್ಯದ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಅವರ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರದಿ, *The End of Child Labor: Within Reach* (2006), ಕೆಲಸದೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮೂರು ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದಾದ 'ಆರ್ಥಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆ'ಯು ಕಾನೂನಾತ್ಮಕ ಪ್ರವರ್ಗಕ್ಕಿಂತ ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದು, ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಹಾಗೂ ಅದರಿಂದಾಚೆಗೂ ಕೈಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳ ಉತ್ಪಾದಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಸಕ್ರಿಯ ಎಂದು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಮಗು ಒಂದು ವಾರದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಒಂದು ತಾಸು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರಬೇಕು, ತನ್ನದೇ ಮನೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಕೆಲಸಗಳ ಹೊರತಾಗಿ. ಎರಡನೆಯ ಪ್ರವರ್ಗ "ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕತೆ'. ಇದು ILO Minimum Age Convention 1973 (No.138) ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದ್ದು, ಅನುಮತಿಸಿದ ಹಗುರ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ವಾರದಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ತಾಸುಗಳ ಕಾಲ ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮತ್ತು 'ಅಪಾಯಕಾರಿ' ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲ್ಪಡದ ಹದಿನೈದು ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ಪಟ್ಟ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮಾಡುವ ಕೆಲಸಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಮೂರನೆಯ ಪ್ರವರ್ಗ 'ಅಪಾಯಕಾರಿ ಕೆಲಸ'ವಾಗಿದ್ದು ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರವರ ಸುರಕ್ಷತೆ, ಆರೋಗ್ಯ (ದೈಹಿಕ ಹಾಗೂ ಮಾನಸಿಕ ಎರಡೂ), ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುವ ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಅಥವಾ ಉದ್ಯೋಗವನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಉದ್ದೇಶಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ILO ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ನಿಲುವು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ILO ಅತ್ಯಲ್ಪ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

9. See Allison James and Alan Prout, ed. *Constructing and Reconstructing Childhood.*

10. Myers ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ವಾರವೊಂದರ ಹತ್ತು ತಾಸಿನ ಹೊರಗಿನ ಕೆಲಸ ಮಗುವಿನ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಣಮಿಸುವುದಿಲ್ಲ. William Myers, "Can Children's Work and Education be Reconciled?" *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* 2(3) (2001): 307–30.

11. Susan Bissell, "The Social Construction of Childhood: A Perspective from Bangladesh," in *Child Labour and the Right to Education in South Asia: Needs versus Rights*?, Naila Kabeer, Geetha Nambissan and Ramya Subrahmanian eds. (New Delhi: Sage Publications, 2003).

12. ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸದಿರುವ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಪೋಷಕರನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ವಿವಿಧ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಗರಿಷ್ಠ ಒಟ್ಟಾರೆ ತಾಳೆಯನ್ನು ಪಡೆದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಎಂದರೆ ಅದು ಅವರು ಶಾಲಾ ಸಂಬಂಧಿತ ವೆಚ್ಚಗಳಾದ ಪುಸ್ತಕ, ಸಮವಸ್ತ್ರ, ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಭರಿಸಲು ಆಗಲಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಆಯ್ಕೆ "ಶಾಲೆ ಬೇಸರದ್ದು" ಎಲ್ಲ ವಯಸ್ಸಿನ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ಮೊತ್ತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಪಡೆಯಿತು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಏಕೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದರ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ "ಶಾಲೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತ" ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು (1.2%) ಪಡೆಯಿತು.

13. ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿನ SPK ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಲ ರಾಜ್ಯದಾದ್ಯಂತ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬಾಲಕಾರ್ಮಿಕರಿಗಾಗಿಯೇ ತೆರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ಈ ರೀತಿಯ (ಶಿಶು ಶಿಕ್ಷಾ ಕೇಂದ್ರಗಳು ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ) 11,000 ಶಾಲೆಗಳು ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಲದಲ್ಲಿನ ಈ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಅಸಮಾನವಾದ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅಚ್ಚರಿ ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಈ ರಾಜ್ಯ ದೀರ್ಘಕಾಲ ಮತ್ತು ಸತತವಾಗಿ ಚುನಾಯಿತ ಕಮ್ಯೂನಿಸ್ಟ್ ಸರ್ಕಾರವನ್ನು ಸತ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿತ್ತು.

14. ಭಾರತವು ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಸಮಾನವಾದ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಮಧ್ಯಮ ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ವರ್ಗದವರಿಗೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಡವರಿಗೆ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಇರುವುದಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಬಹುದು. ಕಳೆದ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಈ 'ದೊಡ್ಡ' ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿವೆ ಎಂಬ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸಂಕಥನಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸಲು ನಡೆದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ (ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ಬಹುಪಕ್ಷೀಯ ಧನಸಹಾಯ ಒದಗಿಸುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಂದ) ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸುಲಭವಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಬಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತರದಾಯಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲ್ಪಡಬಲ್ಲ ಶಾಲೆಯ ಹೊಸ ಜಾಗಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಲು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಯಿತು. ಈ ಹೊಸ ಜಾಗಗಳು ಅನೇಕವೇಳೆ ಕಡಮೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಹತೆಯುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಒಂದೇ-ಕೋಣೆ ಶಾಲೆಯ ಹಲವಾರು ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಾಂತರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ನೌಕರಿಯ ಯಾವುದೇ ಖಾತ್ರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ

ಪ್ರಭುತ್ವಕ್ಕೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಉತ್ತರದಾಯಿಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ Govinda, ed. *India Education Report*.

15. ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿದ್ಯಮಾನವಾದ ಸ್ಥಳೀಯ ಕ್ಲಬ್ಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೆರೆಹೊರೆಯ ಯುವಕರಿಂದ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟು ಅವು ಸುಮ್ಮನೆ ಕಾಲ ಕಳೆಯಲು, ಹಬ್ಬಗಳನ್ನು ಆಚರಿಸಲು, ಮತ್ತು ತಮಗೆ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಒಂದು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಅವರಿಂದ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕ್ಲಬ್ಗಳು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ನಗರದ ಬಡ ನೆರೆಹೊರೆಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿವೆ ಎಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ.

16. ಈ ಜನಾಂಗ ವಿವಿರಣೆ ಆಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಮುಸ್ಲಿಮರ ಪ್ರದೇಶವಾಗಿದ್ದ ವಾರ್ಡ್ ಸಂಖ್ಯೆ 28 ರಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಇಲ್ಲಿ 5,152 ಕುಟುಂಬಗಳು ಹಾಗೂ ಮೂರರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವಯಸ್ಸಿನ 5,480 ಮಕ್ಕಳು ಇದ್ದರು, ಇವರಲ್ಲಿ 2,103 ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗದವರಾಗಿದ್ದರು. ಈ ಸಮೀಕ್ಷೆ ತನ್ನ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾರ್ಡ್‌ವೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶ ನೀಡಲು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸರ್ಕಾರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ (ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲದೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಲ್ಲದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೇಂದ್ರಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು) ಎಷ್ಟು ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವಿದೆ ಎನ್ನುವ ಮಾನದಂಡವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ವಾರ್ಡ್ ಸಂಖ್ಯೆ 28 ರ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿದ್ದ 2,103 ಮಕ್ಕಳಿಗೆಂದು ಹನ್ನೆರಡು SPK ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಹಾರಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕೇಂದ್ರವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿತ್ತು. ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಯ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿದ್ದ ಮೂರರಿಂದ ಒಂಬತ್ತು ವರ್ಷದ ಗುಂಪಿನ 100 ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಂಡದ್ದರಿಂದ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು ಎರಡು ಹೊಸ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವಂತೆ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿತು. ಈ ಎರಡು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿತ ಕ್ಲಬ್-ಶಾಲೆಗಳ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಉರ್ದು ಮಾಧ್ಯಮ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಇದ್ದವಾದರೂ ಅವುಗಳ ದಾಖಲಾತಿ ಪ್ರಮಾಣಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಎಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿದ್ದವು ಎಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಇರಲಿಲ್ಲ.

17. ಇದು *ಬೀಡಿ* ಕಟ್ಟುವುದು, ಪುಸ್ತಕ ಹೊಲೆಯುವುದು, ಅಥವಾ ಬಟ್ಟೆಗಳಿಗೆ ಕಸೂತಿ ಹಾಕುವಂತಹ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ ಗಂಟೆಗಳ ಅವಧಿಗೆ ಹಣ ನೀಡುವ ಬದಲು ತಯಾರಿಸಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಸ್ತುಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಕೂಲಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಮಾಣಾನುಸಾರ-ದರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗಿದ್ದು ಅದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕುಟುಂಬದ ಒಬ್ಬರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸದಸ್ಯರನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ವೇಳೆ ಪ್ರಮಾಣಾನುಸಾರ ಕೆಲಸದ ದರವು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿ ಒಂದು ಗಂಟೆಯ ಸಮಾನ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಹಣಕ್ಕಿಂತ ಕಡಮೆ ಇರುತ್ತದೆ.

18. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ರೂಪಗೊಳ್ಳುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದ ಭೌತಿಕತೆಯು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವವು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಸುಶಿಕ್ಷಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ನೆಲೆಗಳನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿದ್ದಿವೆ. ಸ್ಥಳದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಟ್ಯಾಗೂರ್, ಗಾಂಧಿ, ಪೆಸ್ಟಲಾಟ್ಜಿ, ಹಾಗೂ ರೂಸ್ಸೊರವರಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಪೂರ್ಣ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅವರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಪರಿಪಾಠಗಳು ಅದರ ಒಂದು ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಳಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿತ್ತು. ಈ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರ

ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳಗಳ ಬಳಕೆಯು ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳದ ಬಳಕೆಯು 'ನೈಜ್ಯ ಶಾಲೆ'ಯೊಂದರ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ (ಮತ್ತು ಇವುಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ) ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಬಂಡವಾಳ ಕುರಿತಾದ ಬೊರ್ಡ್ಯೂನ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಕೂಡ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅರ್ಥ ಕೊಡುವ ಸ್ಥಳದ ಸೃಷ್ಠಿಗೆ ಅಂತರ್ಭೂತವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಆದಿಯಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ದುಡಿಯುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆಂದು ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರ್ಖಾನೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ದೈಶಿಕತೆಯ ಬಳಕೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 1904 ರಲ್ಲಿ ಮದ್ರಾಸಿನ ಪೆರಂಬೋರಿನಲ್ಲಿ ಬಕ್ಕಿಂಗ್ಹ್ಯಾಮ್ ಹಾಗೂ ಕರ್ನಾಟಿಕ್ ಗಿರಣಿಗಳು ದುಡಿಯುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆಂದು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ ಶಾಲೆಯು ಕಾರ್ಖಾನೆಯ ಸಮೀಪದಲ್ಲೇ ಇದ್ದು ಅದರ ತರಗತಿಯ ಕೊಠಡಿಗಳು ಗಿರಣಿಯ ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಹಲವಾರು ಯಂತ್ರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು; ಪ್ರತಿ ಯಂತ್ರದ ಬುಡದಲ್ಲಿ ಅದರ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹೆಸರನ್ನು ಮುದ್ರಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವುಗಳ ಹೆಸರು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. See Pierre Bourdieu and Loïc Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

19. Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1977).

20. ದೇಶದಲ್ಲಿನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಕುಸಿಯುತ್ತಿರುವ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಬೃಹದಾಕಾರವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿರುವಾಗ, ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನವ ಉದಾರಿವಾದಿ ಪ್ರಭುತ್ವವು ತಾರ್ಕಿಕ ವಾದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಖಾಯಂ ಆದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಆರೋಪವನ್ನು ಹೊರೆಸುವ ಮೂಲಕ ಚತುರೋಪಾಯದಿಂದ ಈ ಕುಸಿತದಿಂದ ತನ್ನನ್ನು ದೂರವಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿತು ಎನ್ನುವುದು ಆಸಕ್ತಿಕರ. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಲಯದ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ಸೋಮಾರಿತನದ ಮೇಲಿನ ಸಂಕಥನಗಳನ್ನು ಹೋಲುವ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಗಲುಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುವ ರೋಗಲಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅವರ ಬದ್ಧತೆಯಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯವು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಾರ್ಯಕಾರಿಯಲ್ಲದ ಒಂದು ಸಂಪೂರ್ಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವಂತಾಗಿದ್ದು, ತನ್ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಗೊಳಿಸಲು ಒಂದು ಹೊಸ ಸಮುಚ್ಚಯದ ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧೀಯ ಕಾರ್ಯರೀತಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗದ ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಂಗಾಮಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಅಥವಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಹತೆಗಳು, ಕ್ರಮಬದ್ಧ ತರಬೇತಿಗಳಿಲ್ಲದ, ಮತ್ತು ಕಡಮೆ ಸಂಬಳ ಹಾಗೂ ಕಾಯಂ ಆಗದಿರುವ ಅಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವವರು. ಪ್ರಭುತ್ವವು ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕ್ಷೇಮಾಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದೂ ಇಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ಪಿಂಚಣಿ ಸಿಗುವಂತೆಯೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ Govinda, ed. *India Education Report*.

21. See Myers, "Can Children's Work and Education be Reconciled?"

22. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ Sarada Balagopalan, "Neither Suited for the Home nor for the Fields: Inclusion, Formal Schooling and the Adivasi Child." *IDS Bulletin*, Vol.34:1 (2003): 55–62.

23. ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅತಿಹಿಂಸೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ ನೋಡಿ Bourdieu and Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*.