

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

IV.III. Gobierno, políticas y prácticas de inclusión social y educativa

Políticas de inclusión educativa para menores de 16 años que trabajan en Salta

Guzmán, Ricardo Salvador (Facultad de Ciencias de la Educación y la
Comunicación Social, Universidad del Salvador)

Marinaro, Guillermo Salvador (Facultad de Ciencias de la Educación y la
Comunicación Social, Universidad del Salvador)

salvadormarinaro@gmail.com

Mercado, Justo Andrés (Facultad de Ciencias de la Educación y la
Comunicación Social, Universidad del Salvador)

El objetivo de esta ponencia es el observar las políticas de inclusión educativa para niños y adolescentes menores de 16 años que se ven obligados a trabajar en la zona rural de la provincia de Salta. Se buscará identificar el marco legal e institucional, determinar con qué infraestructura se cuenta (docentes, escuelas, luz y caminos), comprendiendo el contexto social, económico y cultural en el que se plasman.

Se ha observado que la región del NOA se inscribe en un escenario marcado por enormes desigualdades; tanto de infraestructura, (red de caminos de asfalto, gas natural, electricidad, agua) e inversión (créditos, exenciones impositivas, etc.) desfavorables para la generación de empleo digno para los adultos. Esta provincia muestra un llamativo déficit educativo. En efecto, según el informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, mientras la sobreedad en el sexto grado del nivel primario en el todo país alcanza al 26,64 %; en Salta asciende al 53,90%. La misma brecha se observa en el nivel secundario: sobre los nueve años de educación obligatoria, en el territorio argentino se estima en 39,10%, pero sólo en la provincia de Salta llega al 44,29% (DINIECE, 2009).

Según algunas investigaciones estos indicadores se relacionan con la temprana inserción en el mercado laboral informal y familiar (Silva, 2012). En efecto, para la Red de Comunidades Rurales (2009) en la ruralidad del norte argentino la primera causa de inasistencia es el factor climático (58%) y el segundo factor es la necesidad “de ir a trabajar en el campo” (56%). Dada la naturaleza compleja de esta problemática, donde se vinculan modelos productivos, trayectorias familiares y políticas estatales, es necesario observarla desde una multiplicidad de factores. En esta ponencia, que se inscribe en una investigación superior¹, analizaremos los siguientes aspectos: el contexto social, las infraestructuras, los marcos legales y las representaciones de los funcionarios in situ.

Las desigualdades sociales en el contexto socio-educativa de la provincia

Según determinados investigaciones (CIPPEC, 2011), hay marcadas disparidades en la inversión por alumno a lo largo del territorio argentino. Sin ir más lejos, en Tierra del Fuego la inversión promedio asciende a \$ 10.609 por alumno, mientras que en Salta sólo llega a \$ 1.668. En ese contexto existen escasos estudios que analicen los alcances y limitaciones de las políticas de inclusión educativa destinadas a niños que trabajan en la zona rural.

En los resultados del censo nacional realizado en el año 2001, se determinó una población

¹ Dicha investigación se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación Social de la Universidad del Salvador y está integrada por: María Alejandra Silva (directora), Pilar Iummato, Laura Quispe, Ricardo Guzman, Guillermo Salvador Marinaro y Andrés Mercado.

de 36.200.000 de habitantes, de los cuales el 10% (3.620.000) eran población rural, considerando como localidades rurales a los que residen en parajes de menos de 2.000 habitantes. Las dos zonas de mayor densidad en estas áreas son, en primer lugar, el Noreste argentino (NEA) con un 23,7% de población rural (853.200 habitantes) y el Noroeste (NOA), con un 21,5% (774.000 habitantes). A estas últimas estadísticas hay que sumar las comunidades aborígenes que, a nivel nacional, representan el 1,24% de la población total: hay 275.832 hogares donde al menos una persona reconoce ser descendiente o pertenece a un pueblo indígena.

Por otro lado, en los datos recuperados por el documento de la Fundación Cimientos para la Igualdad de Oportunidades Educativas (2010) del total de alumnos en el territorio del país de nivel inicial (1.485.899), 108.266 se encuentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (7,3%), 639.221 en la provincia de Buenos Aires (43,0 %) y 37.807 en Salta (2,5 %). En cuanto al desempeño escolar en el nivel primario, la tasa de promoción -es decir, niños y adolescentes que logran acceder al siguiente año correspondiente- a nivel país es del 93,05 %, donde la provincia de Buenos Aires está en el 95,25% y CABA en el 97,08%. En cambio en Salta se observa el 90,72%, es decir por debajo del general del país. La tasa de repitencia varía de modo similar. Sobre el total del país, ubicado en un 5,77%, la provincia de Buenos Aires exhibe un el 4,81% y CABA, un 2,18%; mientras que Salta mantiene un 7,10%.

Si consideramos abandono o deserción escolar, vemos que el total a nivel país es del 1,18%: un 0,05% en la provincia de Buenos Aires y 0,74% en CABA. En cambio Salta tiene un 2,18%.

Por último, la sobreedad también varía considerablemente según la zona que se tenga en consideración: sobre el total del país, caracterizado en un 22,43%, en la provincia de Buenos Aires, un 16,47% y en CABA un 10,91%; mientras que en Salta asciende al 37,01%. En este indicador es importante, porque, según algunos autores (Silva, 2012) se relaciona con el trabajo infantil.

Otra investigación que tendremos en cuenta es la realizada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina. Este observatorio realizó, en el 2014, el primer informe sobre el Estado del Desarrollo Humano y Social en el Gran Salta. Toma datos del período 2010 – 2012 para analizar de modo descriptivo y comparativo los recursos para el desarrollo humano y social de la región de la ciudad de Salta (Deuda Social, 2014). Dicha encuesta se realizó a partir de 2942 personas en un total de 576 hogares.

El informe describe a la región urbana del Gran Salta como un área de crecimiento económico, pero también demográfico desordenado, lo cual genera problemas diversos.

En lo que se refiere a la población en edad escolar, el informe considera separadamente dos franjas etarias: entre 6 y 12 años y entre 13 y 17 años. Con respecto al acceso a la educación, en la primera franja etaria es casi total. Sin embargo, se observa grandes diferencias por estrato socio-económicos, principalmente, se reconoce mayor sobreedad en los estratos más bajos. Asimismo, se

tiene en cuenta una relación con el nivel máximo educativo alcanzado por los padres. En la segunda franja etaria estas desigualdades se repiten entre los distintos estratos, mientras que aumenta la asistencia. Por otro lado, se consideran tres materias: computación, la enseñanza de una segunda lengua y música. Se trata, según el informe de la Deuda Social Argentina, de recursos significativos para el desarrollo de las infancias y adolescencias. La estadística arroja resultados acordes a las desigualdades sociales que se describieron anteriormente.

Asimismo, el tipo de gestión escolar es una variable que se suma a la estadística, resultando más desfavorecida la población que concurre a establecimientos públicos respecto de la población que concurre a establecimientos de gestión privada. En cuanto a las franjas etarias, los estudiantes de entre 6 y 12 años acceden en menor proporción a las materias consideradas. Por el contrario, los estudiantes de entre 13 y 17 años acceden en mayor medida a lo que el informe define como “oferta educativa integral” (Observatorio Deuda Social Argentina, 2014).

Un dato importante es la ausencia de datos sobre las zonas rurales salteñas en el informe. Presumiblemente, la problemática en el contexto rural tendrá un grado mayor de profundidad en las desigualdades marcadas en el cono urbano de la ciudad de Salta.

Estos datos sirven para ilustrar las circunstancias sociales y educativas en los cuales se inscribirán las políticas de inclusión educativa para niños que se ven en circunstancias de explotación laboral en zonas rurales de esta provincia. A continuación, analizaremos la infraestructura educativa y su relación con las distintas agencias de gobierno con las que cuenta la provincia.

Las tramas instituciones: infraestructura educativa y organización ministerial

La provincia de Salta cuenta con 23 departamentos, con un total de 1427 establecimientos educativos de los cuales 660 aproximadamente pertenecen al ámbito rural, siendo el departamento de Rivadavia con 121 establecimientos el más amplio.

Las escuelas rurales dependen de la provincia y sus gastos están a cargo de cada jurisdicción o de la coparticipación en el presupuesto nacional. La partida presupuestaria para educación que recibe cada jurisdicción proviene de la provincia. Dentro de los porcentajes publicados no se especifican cuánto corresponde a escuelas urbanas, rurales o de la periferia.

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación trabaja junto con el Ministerio de Educación de cada provincia para llevar a cabo estrategias que permitan dar respuestas a las distintas situaciones que se presentan en la educación rural. Existen factores como la Formación Docente inicial y continúa dentro del Sistema Educativo que permiten capacitar a los docentes, en el abordaje de los plurigrados como ejes organizacionales, institucionales, curriculares

y didácticos.

Casi todas las instituciones cuentan con comedor, con un cocinero rentado, docentes y directivo, en el nivel inicial (profesor Gutierrez, entrevista personal, 9/03/2014). Los días estipulados para el ciclo lectivo varían significativamente por las circunstancias climáticas de las zonas de procedencia de las escuelas: las zonas puneñas en el límite con Chile, junto con determinadas áreas de la cercanía en el centro de la provincia cuentan con un ciclo lectivo que se extiende de verano a otoño, ya que durante el invierno se imposibilita el acceso.

La diversidad cultural es otro factor importante. Las únicas escuelas bilingües de la provincia se encuentran ubicadas en la zona del Río Pilcomayo, en el chaco salteño, pertenecientes a las comunidades wichís y chorotes (profesora Flores, entrevista personal, 9/03/2014). A su vez, se ha observado un déficit en la capacitación bi-cultural de los docentes, ya que faltan diseño de cursos y enseñanzas de los idiomas (profesor Gutierrez, entrevista personal, 9/03/2014).

El acceso a las nuevas tecnologías se encuentra diferenciado por zonas y tipos de gestión. Mientras que en la localidad del Alfarcito, se encuentra la escuela piloto de enseñanza digital, gestionada por la provincia y la agencia internacional UNICEF; cuyo modelo educativo es presencial y se desarrolla, íntegramente, a través de los medios digitales de comunicación; en determinadas zonas la electricidad es reciente (profesor Gutierrez, entrevista personal, 9/03/2014).

En las zonas rurales, principalmente en las regiones del chaco salteño, se deben recorrer grandes distancias para acceder a la educación secundaria, en efecto, las escuelas tienen un promedio de distancia de 32 km, entre primaria y secundaria y los mayores desplazamientos los realizan hasta 140km de distancia (Aparicio et. Al y otros, 2012).

Se ha observado en este punto la carencia de estadísticas que reflejen, separadamente de las escuelas en ámbitos urbanos. La situación de la infraestructura de los establecimientos rurales en circunstancias rurales es difícil de retratar sin el acceso a datos concretos, con así también la buena o mala fortuna de las políticas educativas de inclusión. A continuación, buscaremos indagar en el marco legal, vinculado a la inclusión laboral y a la explotación infantil, en la provincia.

Los marcos legales ante la explotación infantil

Para el abordaje de la explotación infantil rural, revisar el marco legal tanto de la provincia de Salta como de la nación argentina. En este sentido, la Ley de Educación salteña (LES) en su título I establece que el derecho de enseñar y aprender es un derecho constitucional; que el Estado Provincial es el garante del cumplimiento de ese derecho; que la educación es fundamental para el desarrollo cultural, social y económico de la provincia; que es una obligación de la familia brindar educación y que la ley establece el funcionamiento, los niveles y el financiamiento de la educación

en la provincia (LES 2009). Además, indica que es un deber, una responsabilidad y una acción prioritaria del Estado provincial, el fijar políticas educativas. Asimismo, la ley de Educación Salteña dispone que el gobierno provincial garantiza: la educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la provincia; la gratuidad del servicio; la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo; los recursos presupuestarios que se requieran; la asistencia “psicológica, pedagógica, fonoaudiológica y social” (LES 2009, art. 7 inc. f) a través de equipos interdisciplinarios. En el art. 9 del título II, la ley provincial propone a la familia como responsable primera de la educación, al Estado provincial en segundo lugar y a la Iglesia Católica en tercer lugar. En el capítulo II dispone a la Educación Rural como una de las 9 modalidades del Sistema Educativo provincial. Aparecen en el capítulo VI, en el cual figura uno de sus objetivos: garantizar el acceso y permanencia a través de “propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las comunidades y las actividades productivas locales” (LES 2009, art. 56 inc. a). Además, en su art. 57, el Ministerio de Educación de la provincia propone articular con organismos de gobierno a nivel nacional para el otorgamiento de becas, servicios asistenciales, integrar redes de organismos gubernamentales y ONG para garantizar las oportunidades de los alumnos. Proveer servicios de educación no formal para la capacitación laboral y promoción cultural de las mujeres, principalmente, y equipamiento informático, textos y televisión educativa es parte de las exigencias que establece la Ley de Educación salteña. El título X “Políticas de promoción de la igualdad educativa”, en su último artículo aparece una mención a la erradicación del trabajo infantil, estableciendo que el Ministerio de Educación provincial “participará de las acciones preventivas que realicen los organismos competentes para la erradicación efectiva del trabajo infantil” (LES, 2009 art. 90). En las disposiciones específicas - art. 98 de la ley provincial - figura como contenido curricular el conocimiento de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

La Ley de Educación Nacional (LEN) dispone en su título I, que la educación es una prioridad nacional y los principales responsables son el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Ellas deben garantizar la gratuidad, la equidad e igualdad con calidad. Propone a las organizaciones sociales y a las familias como partícipes de la educación nacional. (LEN, 2006) Es mencionado al Estado como contralor, respetando particularidades provinciales y locales. En el art. 11 del capítulo II, la LEN garantiza el respeto a los derechos de los niños y adolescentes, establecidos en la ley 26.061. En el título II, art. 17, la LEN establece como una de las 8 modalidades del Sistema Educativo Nacional a la Educación Rural. El capítulo X que versa sobre la Educación Rural, propone entre otros objetivos promover diseños institucionales y curriculares flexibles, la igualdad y equidad de género. Además, en el art. 51 propone el otorgamiento de becas, recursos materiales y capacitación laboral. En el art. 82 del título V

“Políticas de promoción de la igualdad educativa” aparece una mención a la erradicación del trabajo infantil, estableciendo que las autoridades educativas competentes a nivel local participarán de las acciones preventivas que realicen los organismos competentes. En las disposiciones específicas, art. 92 de la ley nacional, figura como contenido curricular el conocimiento de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, de acuerdo a la ley 26.061 (LEN, 2006).

En términos generales, ambos textos toman al Ministerio de Educación como un organismo participante de las acciones que realicen “autoridades competentes” en pos de la erradicación del trabajo infantil. En este sentido, el marco legal presenta algunos “vacíos” en cuanto a la distribución de responsabilidades de los organismos oficiales sobre el tratamiento de la explotación infantil rural, que marcan una falta de un mecanismo procesal para la acción vinculada entre las distintas agencias estatales.

Si bien es necesario la confección de estadísticas e índices para determinar la fortuna de las políticas de inclusión educativa de la que venimos hablando, a continuación analizaremos entrevistas realizadas a distintos funcionarios de la provincia de Salta que muestra una “huella” de las problemáticas vinculadas al trabajo infantil y la misma frustración de las políticas que ellos tienen a cargo.

Una visible invisibilidad: Las representaciones de los funcionarios *in situ* sobre el trabajo infantil rural.

Los significados otorgados a las prácticas y discursos, según considera Patrick Champagne (1997), adquieren un sentido de realidad, a través de una relación compleja con los actores intervinientes, donde los funcionarios estatales se transforman en piedras angulares y determinantes de la reproducción de esos discursos (Van Dijk, 2003). En efecto, como se observa en las políticas públicas de inclusión educativa en las zonas del norte de nuestro país, distintas agencias del Estado intervienen con prácticas, presupuestos y estilos políticos bien diferenciados; a las que se les debe sumar las ONGs y agencias internacionales. Esta superposición nos permite observar que las políticas que abordan la ruralidad funcionan como un juego de cajas chinas, cuyo impacto muchas veces está determinado por las relaciones entre los funcionarios cercanos a las regiones donde se aplican las políticas de inclusión y aquellos que responden desde los centros urbanos más poblados del país. Teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en el diseño y aplicación de políticas educativas, en este inciso nos detendremos en las representaciones que tienen los funcionarios *in situ* sobre las problemáticas del trabajo infantil. Para eso hemos decidido utilizar entrevistas semi-estructuradas a los funcionarios locales sobre las repercusiones de las prácticas gubernamentales que se aplican en la ruralidad.

Irene Vasilachis (2003) ha destacado los discursos sobre infancia trabajadora a principios del nuevo milenio. Mostraba cómo eran mencionados los “niños de la calle” y los efectos cognitivos que conllevaban.

Destacaba las continuidades en las formas de nombrar y los silencios de esos discursos. El descubrimiento de estas continuidades eran los indicios de una estructura cognitiva para pensar al Otro en las circunstancias de abandono.

Una de las continuidades que hemos observado en el discurso de los funcionarios *in situ*, es una mención a la frustración de las mismas políticas aplicadas:

“Desde la instalación de los modelos productivos, como los ingenios, y las plantaciones de Cuyo o el Río Negro, generaciones tras generaciones han sido contratados como trabajadores golondrinas. Entonces, *nos compiten* contra los modelos educativos. Ya en noviembre empiezan a convocar a los chicos para la recolección de viñedos, frutas de carozo, sobre todo en Mendoza. Y volviendo, recién en abril, entonces nosotros tenemos que abordar estrategias de recepción tardías, *por vías informales, pero hay que hacerlos*. Para ellos (los niños y jóvenes) rinde económicamente un monto que ninguna beca puede cubrir. Nosotros con todos los sistemas de prevención del abandono, no tenemos ninguno que pague lo que reciben ellos trabajando. *No hay manera de competir con eso.*” (9/02/2014, profesor Giménez, funcionario Ministerio de Educación de la provincia de Salta, las cursivas son nuestras).

En efecto, en el párrafo anterior se observa la tendencia a considerar a la erradicación del trabajo infantil como una tarea perdida de antemano frente al poderío económico. Se observa una naturalización de estas prácticas, que reafirma la consideración de un imposible, como una tarea titánica. A través del verbo “competir”, que se repite en dos ocasiones, se metaforiza una lucha desigual, que coloca al Estado en segundo plano de la economía. También se destaca la mención a las vías de reincorporación de los alumnos a través de la informalidad, pese al reconocimiento del problema.

“En las áreas tabacaleras, en la zona Güemes, la ruta 13, cerca de Aguas Calientes, tenemos un colegio en el límite con Jujuy, a las seis de la tarde se instalan una o dos camionetas a la salida del colegio. Se instalan para llevarlos a trabajar” (9/02/2014, entrevista personal, profesor Giménez, funcionario del Ministerio de Educación de Salta).

“En la mayoría de los pueblos originarios, se van a la pescar para poder comer.” (9/02/2014, entrevista personal, profesora Flores, funcionario del Ministerio de Educación de Salta).

En ambas entrevistas, se tiende a asimilar una diferencia notoria entre el niño del campo y el niño de la urbe, como dos universos distintos. El ocio infantil se transforma en algo propio del un

habitus de una clase o etnia, a la que no pertenecen los niños de la ruralidad:

“En el campo hay tres clases de niños:

Unos, que más hay en Santa Victoria Oeste y el departamento de Rivadavia. Es el mayor número de pueblos originarios en la provincia. Muchos de ellos viven en forma precaria (chozas de adobe y plástico) muy pocos tienen luz. Hay problemas con el agua. Precisamente, se intentaron la construcción de reservorios. La mayoría están incluidos en distintos planes sociales. Hay distintas situaciones en el interior profundo. Hay mucho ausentismo, embarazos precoces, mucha rebeldía. Son más tímidos y la mayoría hablan lengua materna.

Por otro lado, hay gente muy humilde en el campo. También viven en casas precarias (no al nivel anterior, tienen agua, luz y televisión). Estos se abren con mayor facilidad y respetan la autoridad.

En la zona de montañas: son más sumisos, precavidos. Se dedican a la cría del ganado (son los que más hay en los albergues y hogares-escuelas, porque los padres se van de un lado para el otro y a veces terminan alejados de las escuelas). Hay trabajo infantil a nivel familiar: se dedican al pastoreo, a acarrear agua, etc.” (9/02/2014, entrevista personal, profesora Flores, funcionaria del Ministerio de Educación de Salta).

Las categorizaciones por etnias, a las cuales están asociadas mayor o menor rebeldía o “respeto a la autoridad”, califican a la inserción escolar como un problema de origen, sin vincularse a políticas institucionales, modelos educativos y prácticas escolares.

“Los padres de las (estas) comunidades consideran que un joven de 13, 14 años tiene capacidad para tomar sus propias decisiones. Por más que nosotros vayamos y le digamos que no lo permitan, que no lo dejen, que va en contra de la ley. Falta mucho desarrollo, falta una legislación más ajustada que nos permita actuar. Todo está en la percepción de las oportunidades, en un mundo muy complejo como el urbano, la oportunidad está en estudiar. Pero en la ruralidad la percepción *está en ir a trabajar*”(9/02/2014, entrevista personal, profesora Flores, funcionaria del Ministerio de Educación de Salta).

Precisamente, un hilo conductor en las representaciones que se observa en los funcionarios de la zona norte de nuestro país es la de asimilar el trabajo de los niños a la esfera privada, en relación a las ayudas a sus familias, al permisismo de los padres, a la cría de los hermanos menores y a las tareas de producción para la supervivencia (Rausky, 2011). En efecto, esto tiende a una

mirada doméstica del trabajo infantil, que reafirma las desigualdades, como “traídas de la casa”, una herencia sobre la cual el Estado no puede, o más bien, no debería intervenir, oponiendo lo público de lo privado.

Esta mirada del niño trabajador invisibiliza lo visible, es decir, una vez que se observa la problemática es desestimada por tratarse de un “imposible” con el cual no se puede competir. Se la considera una lucha dispar, contra el modelo económico naturalizando la incorporación de mano de obra infantil.

Las representaciones sociales de los mismos funcionarios repercutirán en las políticas que ellos dispongan. Se dispone de esta manera, como una tarea doméstica, una lucha imposible del Estado contra las corporaciones, que no tiene los mismos recursos ni puede marcar la diferencia, condenando al fracaso las políticas a implementar.

Conclusión

En esta ponencia hemos abordado la problemática de la inclusión educativa desde el marco social de la provincial, las tramas institucionales en el cual se plasman y el marco legal. Por último, hemos intentado rescatar la voz de los actores estatales para remarcar una latencia de las frustraciones de aquellas políticas.

Se destacan la falta de estadísticas y de informes que tomen el problema de lo rural. Como así también de un conocimiento claro sobre la aplicación de políticas tales como Plan Conectar y otros planes de índole nacional.

A su vez, como hemos afirmado, este trabajo se inscribe en un proyecto superior que intenta observar la problemática del trabajo infantil rural desde distintas ópticas. De esta manera, se busca observar un fenómeno desde la complejidad que lo caracteriza, el trabajo infantil rural es, en efecto, un problema que atañe tanto a lo económico, social como cultural.

Bibliografía

- Aparicio, S. (2007), *El Trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Oficina Internacional del Trabajo. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Beloff, M. (2008) *Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Argentina*, Revista Jura Gentium, IV, 1, Italia.
- Carli, S (2002) *Niñez, Pedagogía y Política*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Croce, Alberto (2008), *De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el*

sistema educativo, en: Krichesky, Marcelo (comp.), Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión, Edición Novedades educativas, Buenos Aires, 2008.

INDEC_UNICEF (2008), Sistema integrado de indicadores sociales y económicos sobre la niñez y adolescencia en la Argentina, Buenos Aires, UNICEF, disponible en URL: <http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=7991>. Fecha de consulta: 16 de octubre de 2009.

Landini, F. (2007), “Una mirada desde la psicología a las representaciones de pequeños productores”, Boletín INTA-CIPAF NEA; Año 1; NUMERO 5, JUNIO/DICIEMBRE 2007. Web cite: www.inta.gov.ar/cipaf/info/nea/boletines/05.html/nota_7

Llobet V. (2006), Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 1, Colombia.

Madagan, C. (2008), Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de las escuelas rurales de la Argentina, En: UNICEF (2008), Las TICs en la agenda política, Buenos Aires, UNESCO-UNICEF.

Misirlis, G (compiladora) (2009), Todos en la escuela, Buenos Aires, UNSAM.

Nosei, C. (2003), Retención escolar y calidad educativa. Del dilema al problema, Encuentros de investigación educativa, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina, disponible en URL: <http://www.uccor.edu.ar/modelo.php?param=11.4.12.1>. Fecha de consulta: diciembre de 2010.

Plencovich, M.C. y Constantini A (2011), Educación, ruralidad y territorio, Buenos Aires, CICCUS.

Rausky, M. E. (2008), Acerca de la relación trabajo infantil y asistencia escolar: apuntes para su comprensión, Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

RED COMUNIDADES RURALES (2008), Encuesta sobre educación y desarrollo, Fundación Andreani y Red Comunidades Rurales, Buenos Aires, Argentina.

Silva, M. A. (2010) Explotación laboral infantil y salud mental: otro desafío para las prácticas en salud mental, 1ª Jornada de Salud Mental y Derechos Humanos del Colegio de Psicólogos 2º Circ. “Memorias, Subjetividades y Cambio Social”, Rosario (Santa Fe).

_____ (2012), Trabajo infantil en la ciudad de Corrientes: Aspectos macro y micro sociales, Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de sociales, Universidad de Buenos Aires, CABA.

SITEAL- IYPE - UNESCO / OEI (2011), Tasa de analfabetismo y Porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar en la primaria o secundaria según clima educativo del hogar. Argentina 2001-2010. En base a: Argentina Urbano - EPH del INDEC, 2012. Buenos Aires,

Argentina.

Tenti, Fanfani, E. (compilador) (2008) “Nuevos temas en la agenda de política educativa”, buenos Aires, Edit Siglo XXI.

Wainerman, C. y M. M. Di Virgilio (2011), El quehacer de la investigación en educación, Buenos Aires, Manantial.

Champagne, P. (1999), “La visión mediática”, en Pierre Bourdieu (dir.), La miseria del mundo, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Landini, M. ; Varela, M.; Correa, E. y Ureta, A. (2000) “Lo visible y lo invisible del trabajo infantil”, ponencia presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia “La convención Internacional de los Derechos del Niño y las prácticas sociales”, UNICEF - Fundación Arcor y Fundación Antorchas, Ciudad de Córdoba, abril.

Vasilachis, Irene (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona, Gedisa.

Van Dijk, Teun (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona, Gedisa.

Rausky, María Eugenia (2011). “¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, nùm. 7.