

IV Simpósio “Cidades médias pequenas da Bahia”

Dinâmicas espaciais, contradições E perspectivas na relação Cidade –campo

07 ao 10 de outubro do 2014, Barreiras (BA), UFBO

Nome: Maria Alejandra Silva

Instituição: Professora- pesquisadora de CONICET- USAL- Argentina

Mail: msilvakusy@yahoo.com.ar; asilva@usal.edu.ar

Dinamicas e contradições na educação rural no norte da Argentina

1. Resumo

A pesquisa tem interesse em conhecer implementação das políticas da inclusão na educação nas crianças que trabalhar nas pequenas escolas da área rural do Corrientes e Salta, dois estados do norte da Argentina. Ela tem os piores indicadores do desenvolvimento econômico, social e educativo da Argentina.

Conhece-se que fatores de abandono escolar no norte da Argentina são: fator clima (58%), e depois a necessidade do trabalho infantil (56%) (Red de Comunidades rurais, 2009)

Sabe-se que quando na Argentina sobre-idade no ensino fundamental e dos 26, 64% em Salta ela cresce a 53,9%. (DINIECE, 2009) No estado do Corrientes a sobre-idade e do 46,2% no ensino fundamental. (Deyc, 2010)

Este estudo tem baseamento no conceito seguinte: “a educação tem uma pequena autonomia, mais fica na relação dos projetos políticos e processos sociais, porem e fundamental o abordagem dela no quadro dos processos políticos, sociais econômico

nacionais e globais. (Grinsburg et al, 1990, Ball 1997; Gorostiaga, 2009; Wainerman y Di Virgilio, 2011).

Se procura conhecer programas políticos e condições da infra-estrutura (caminhos, luz, água, gás, telefone), onde trabalhar os professores.

Neste quadro da preocupação social e educativa que mostram as duas províncias do norte da Argentina, existem políticas insuficientes e poucos estudos para conhecer si las políticas de transferencia condicionada de la inclusión educativa llegan para las niñas que trabajan e dan respuesta al problema. En este camino en este estudio se procura ofrecer líneas de abordaje de propuestas de inclusión educativa a los gobiernos nacional, provincial y municipal que aún carecen de ellas.

2. Las características del sector rural Argentino:

Existen dos argentinas, la pampeana, una gran llanura, pero con aumento de las inundaciones, incremento del tamaño de las unidades productivas, y caída del número de productores, y las economías regionales con diversidad de cultivos y unidades productivas.¹

Según la Federación Agraria Argentina existen numerosos problemas como: el proceso de concentración y fuga de capitales, la existencia de ganadores y perdedores en el proceso de devaluación y pesificación, el impacto anterior sobre las economías regionales, la ausencia de regulaciones y la dificultad de gestionar el Estado que condujo a la concentración de tierras y a problemas de infraestructura, la creación de los *pools* de siembra e inversión, la extranjerización de los recursos, el subsidio y otras barreras arancelarias, el contexto internacional adverso, la monoproducción, entre otros. También comenta que las

¹ FAO (2003). Argentina: situación y perspectiva del desarrollo agrícola y rural y de la seguridad alimentaria, Seminario Interno, Santiago de Chile, 19 al 24 de agosto.

retenciones son un elemento de redistribución positivo, pero si se las usa para pagar al Fondo Monetario Internacional no sirven.²

Dentro de dicho contexto se encuentra situado el paradigma sojero, como el modelo a seguir, que desplaza a otras actividades productivas en varias provincias de Argentina. Incluso han hecho posible alcanzar buenas producciones en zonas consideradas marginales o no tradicionales y de mayor vulnerabilidad agro ecológica y económica, tales como el área central de Entre Ríos, Santiago de Estero y otras regiones especialmente del NEA, con efectos económicos globales altamente positivos pero difíciles de evaluar en términos de sus costos colaterales ecológicos y sociales.

Esto se produce porque permiten a los empresarios apropiarse de beneficios por bajas en los costos que emergen de la factibilidad de aprovechar el "efecto escala" y/o el "efecto tamaño" en las empresas. En estas estrategias el paradigma sojero está demostrando ser imbatible. Hay que imaginar el diferencial de esfuerzos de gerenciamiento que significa por ejemplo producir, cosechar, transportar y vender la producción de 1.000 ha de soja contra 1.000 ha de otra producción alternativa. Esto ayudaría a explicar por qué ante situaciones en que los márgenes brutos de otras producciones puedan ser mayores a los de la soja, y a riesgos productivos y comerciales similares, los productores rurales, sobre todos aquellos considerados de gran tamaño, deciden sembrar soja.³

Según el INTA, se pueden enumerar los efectos positivos y negativos del modelo sojero al año 2004, como a continuación se detalla:

² Ibidem.

³ Ibidem INTA, 2004.

ACTIVIDADES FAVORECIDAS	ACTIVIDADES DESFAVORECIDAS
Maquinaria Agrícola – Crece 80%	Sup. Cultivada de algodón –Cae 83%
Vehículos Pickup –Crece 40%	Sup. Cult. De Arroz- disminuye 44%
PYMEs agroindustriales	Sup. Cult. De Maíz – disminuye 25,5 %
Algunas actividades locales	Sup. Cult. De Girasol- disminuye 23,8%
	Sup. Cult. De Trigo – disminuye 14,5 %
	Act. Ganadera de cría, invernada y producción tambara
	Tala del bosque chaqueño de: Chaco, Formosa, Stgo del Estero, NOE de Sta fe y NE de Salta

Otras voces disidentes, sostienen que el modelo de agricultura industrial basada en monocultivos e ingeniería genética orientada a la exportación determina el destino de la agricultura global y repercute también negativamente en los países importadores (precariedad del campesinado). Asimismo atenta contra la salud de las poblaciones, implica riesgos irreparables de contaminación genética, contaminación del medio ambiente debido al intenso uso de agroquímicos, pérdida de la fertilidad de los suelos agrícolas, deforestación y cambio climático.⁴

También hablan de un impacto social del desarrollo rural, porque hay una agricultura sin agricultores, desde que Argentina se ha transformado en segundo productor de soja MG en el mundo, solo detrás de EUA. Según grupos ecologistas, las villas miserias están estallando en las afueras de las grandes ciudades con los campesinos desplazados por aeroplanos cargados de glifosato, mientras los gigantes de la agro-industria se apoderan de

la tierra. El éxodo rural en los últimos años asciende a un ritmo alarmante: 300.000 campesinos abandonaron el campo y casi 500 pueblos han quedado abandonados⁵.

Sin embargo es preciso complejizar el análisis mediante la observación de las respuestas que ofrece el estado y las políticas a este problema complejo.

3. 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

⁵ Arrizabalaga, S y Ann Scholl(2005), La soja, un mal augurio, web site: www.ecoportalenet/content/view/full/21198.

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.

La misma realidad se observa en los funcionarios gubernamentales de Corrientes que fueron entrevistados, que “invisibilizan” la cultura específica del niño de la zona rural, al tiempo que indican que se ha capacitado a los profesores, pero aún no todas las escuelas poseen laboratorios e internet accesible. Estas declaraciones se suman a la puja entre el poder central y la provincia, a causa de la pertenencia a diferentes grupos políticos.

Esta “subdeclaración” del trabajo infantil se comprende en el marco de la cultura predominante en la zona rural. Por un lado, del RENATRE resaltan: “en nuestra cultura el trabajo infantil esta naturalizado, empezando por los padres, la familia, el trabajo familiar rural, (y a partir de allí la cadena de explotación que termina en los empleadores) hace que se encuentre naturalizado... Formando parte de esta problemática se encuentra asociada la prostitución infantil y el embarazo adolescente”. Además manifiesta: “En el sector rural se le pide todo al chico, mientras en la ciudad no se le exige nada. En el campo si trabaja a los 13 años es porque es guapo y rinde en el trabajo, además se prefiere que aprenda el oficio y que no ande vagando”⁶.

4. Disímiles formas de inclusión educativa en Corrientes y Salta: los niños que trabajan son los excluidos de siempre.

Se considera que la investigación de políticas educativas esta inevitablemente conectada a proyectos políticos y procesos sociales (Ball, 1997, Gorostiaga, 2009). La educación si bien tiene cierta autonomía, es fundamental encarar sus análisis en el marco de procesos sociales, económicos y políticos nacionales y globales (Grinsburg et al, 1990, Gorostiaga en Wainerman y Di Virgilio, 2011:58).

Por tal motivo es preciso comenzar señalando la cultura que persiste en estas sociedad, las cuales se inscriben en un contexto económico-social particular que se percibe en la políticas de inclusión educativa.

Los niños “colaboran” en actividades productivas y reproductivas (socializan en el mundo de los adultos). Alimentación, pastoreo, ordeño, capado, curación, marcación y señalado,

⁶Entrevista realizada en el año 2008, publicadas en el paper denominado “**Agricultura familiar y desarrollo sustentable: una mirada desde las políticas protectoras del trabajo decente y saludable**”, presentado en *ALFATER 2008, Alimentación, Agricultura Familiar y Territorio, IV Congreso Internacional de la Red SIAL, organizado por INTA Balcarce, Mar del Plata, 27 al 31 de octubre de 2008 por quien suscribe, María Alejandra Silva.*

fabricación y arreglo de corrales, mangas y bretes. No es tema “percibido”, por lo tanto no se asumen responsabilidades desde el ámbito técnico en el gobierno local (Kess, 2010:13)

Esto también fue constatado en otra zona con diferente perfil productivo, donde las escuelas distan hasta 60 km de las ciudades cabeceras, el ausentismo se debe a las inclemencias y enfermedades y al trabajo en el campo.(Plencovich y Constantini, 2011: 115)

Llamativamente, cuando Argentina informa a los organismos internacionales sobre su situación, solo presenta indicadores de educación de las ciudades derivados del censo nacional (cada diez años) y luego se carece de datos de ciudades intermedias y pequeñas y de la zona rural (poblaciones con menos de 4.000 habitantes).⁷ Esto corrobora el estigma de lo rural, pues subyace en este conjunto de creencias, valoraciones, sentimientos e ideas, un gradiente de valoración en el que se concibe en un extremo *un minus* de desarrollo (lo rural), y en el otro, un máximo de plenitud (lo urbano) como forma de realización de la vida de las personas y de los territorios (Plencovich y Constantini, 2011: 36).

Esto se observa claramente no solo en la falta de estadísticas rigurosas, serias, mantenidas en el tiempo, como en la conectividad a internet en las escuelas de la zona rural.

En ese marco se observa que Salta y Corrientes se encuentran en el extremo opuesto de una ciudad con altos índices de desarrollo humano e inclusión educativa: la ciudad de Buenos Aires (CABA).

Anañizando la tasa de repitencia, el total del país está en el 5,77% y la CABA en el 2,18%, y Corrientes en el 13,43% y Salta en el 7,10%, de modo que se observa que la tasa de repitencia en Corrientes es triple con respecto a Buenos Aires y casi doble de Salta. En cuanto abandono en todo el país es del 1,18%, siendo del 0,74% en CABA. En Corrientes la tasa de abandono interanual es del 4,11% y en Salta 2,18%. Nuevanete se aprecian las desigualdades regionales entre la CABA que no llegan al 1% y en Corrientes un poco más del 4%. (Cimientos, 2010)

Se observan inconsistencias en el relevamiento anual del DINIECE, pues con 335 cargos docentes de nivel inicial es imposible declarar solo 22 horas cátedras en Corrientes. Esto se

⁷ CEPAL, “Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión”. Panorama Social de América Latina. Capítulo III, CEPAL; Chile, 2007: 195.

observa de la contrastación de cada cuadro presentado por dicho organismo. Otra duda similar se origina al comparar unidades educativas por nivel y alumnos, aunque se sabe que varios grados comparten el aula y el docente.

Cuadro N°1: Alumnos del nivel inicial de gestión estatal y gestión privada según unidades educativas en Corrientes

Tipo de gestión	Alumnos	Unidades educativas
Estatal	6.448	547
Privada	28	1

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2012 Corrientes. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación Argentina

En cuanto a los Alumnos del sector de gestión privado por modalidad y nivel de enseñanza según división político-territorial, la insuficiencia de datos aumenta. Jujuy, Rio Negro y Santa Cruz, carecen de datos, otras jurisdicciones poseen algunos, y de Corrientes se indica que existen 1265 alumnos, siendo 28 del nivel inicial y 1237 del nivel secundario.

Por último se le agrega el problema de la inclusión digital, pues si bien hubo una mejora en el acceso a la enseñanza de computación en la escuela primaria, las inequidades se perpetúan entre regiones con el paso de los años.

Según un estudio académico, en 2007 el 56,8 % carecía de ella en el nivel primario y en 2010 solo el 48,5% de la muestra nacional estudiada se encuentra en esa situación desfavorable. (ODSA, 2011).

Otro estudio indica la brecha de conectividad entre escuelas rurales y escuelas urbanas en varios sitios. En provincias como Corrientes, que cuenta con el 54% de escuelas rurales, menos de un 1% de estas se reporta como equipadas y conectadas; en contraste, un 6,5% de las escuelas urbanas cuenta con computadoras y acceso a internet (Madagan, 2007: 112)

Asimismo del Censo Nacional 2010 se desprende que de un total de correntinos censados de 931.438, solo la mitad (406.977 personas) conforma la población de 3 años y más en hogares particulares con utilización de computadores. Por el contrario, de los 2.727.786 censados en la CABA casi todos poseen computadoras, alcanzando la cifra a unos 2.016.683 de personas. Asimismo, de 291.482 correntinos de 3 años a 14 años en hogares particulares, existen solo 14.802 que las utilizan. (INDEC, 2010)

Otra fuente de datos importante sobre el caso de Salta proviene de la Universidad Católica Argentina, quien aborda el problema desde una perspectiva de “desarrollo humano”. El informe se consideran 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 repiten las diferencias por estrato, habiendo mayor sobreedad en los estratos más bajos. Asimismo, se observa una correlación con el nivel máximo educativo alcanzado por los padres. En la segunda franja etaria también se repiten las desigualdades por estrato, pero se observa más inasistencia y rezago⁸.

Con respecto al acceso a una oferta educativa integral, se consideran tres materias: Computación, la enseñanza de una segunda lengua y música. La estadística arroja resultados acordes a las desigualdades sociales: los estudiantes de estratos más altos acceden en mayor proporción a las materias consideradas. Asimismo, el tipo de gestión es una variable que se suma a la estadística, resultando más desfavorecida la población que concurre a establecimientos públicos.

Para finalizar, se analiza el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Con respecto al uso de internet, en el estrato medio alto, 2 de cada 10 niños de entre 6 y 12 años acceden al servicio. Por el contrario, 8 de cada 10 niños provenientes del estrato socioeconómico muy bajo no acceden al uso de internet. Sin embargo, 1 de cada 10 niños de entre 13 y 17 años pertenecientes a estratos altos no accede a internet, mientras que 6 de cada 10 niños de estratos bajos no acceden. En cuanto a la telefonía celular, la mayoría de los niños de menor estrato no poseen este servicio, aunque los niños de entre 13 y 17 años

⁸ El rezago hace referencia a la sobreedad marcada en estudiantes de entre 13 y 17 años. Es un desfase entre la edad cronológica y el curso escolar.

de menor estrato lo usan en mayor medida. Con respecto al comportamiento lector, las diferencias se repiten de acuerdo al estrato socioeconómico y al grupo etario. Sin embargo, los porcentajes de niños de entre 13 y 17 años que no leen se acercan al comparar las cifras por estrato.

5. Algunas reflexiones finales

Se observa que tanto Corrientes como Salta ofrecen un contexto de posibilidad para la persistencia del trabajo infantil rural en las ciudades medianas y pequeñas, solo es posible si, además de la voluntad política, se cuenta con la capacidad administrativa, técnica y financiera a la hora de definir políticas de inclusión educativa para el desarrollo rural.

Respecto a la voluntad política y capacidad técnica local, pareciera que hasta el momento los organismos gubernamentales carecen de interés por el problema del trabajo infantil y de la inclusión educativa de los mismos.

Respecto a la capacidad financiera se suman algunos interrogantes, pues ¿qué posibilidades tiene la provincia de Corrientes y la de Salta a la hora de definir en qué, cuándo, dónde y con qué fondos intervenir en la infancia?. Se sabe que son provincias con escasa capacidad de recaudación fiscal para cubrir sus gastos (a causa del escaso grado de desarrollo del PBI), y con alta conflictividad política con el poder central que la frena en el acceso a fondos de la coparticipación y del presupuesto nacional.

Además, los propios referentes sociales y políticos consultados manifiestan la existencia de trabajo infantil rural diverso a lo que se suma el trabajo doméstico (o criadazgo), que muchas veces se convierte en abuso sexual y servidumbre por deudas.

En suma, la realidad antes descrita en torno al desarrollo rural con inclusión educativa y sin trabajo infantil en Corrientes y Salta ofrece desafíos científicos, socio-políticos y éticos.

El primer desafío requiere diseñar proyectos de investigación y ciencia interdisciplinarios tendientes a conocer la naturaleza y magnitud que adquiere el trabajo infantil rural según municipios o zonas de la provincia, escolaridad, género, edad, tipo de familia, calendario escolar, movilidad territorial, estación, época productiva (siembra, cosecha, acopio, transporte, etc.), riesgos del trabajo, acceso a planes y programas sociales,

etc.. En ese sentido los datos e informes producidos pueden abonar al diseño de las políticas de inclusión social para el desarrollo rural sustentable.

El segundo desafío se relaciona con la necesidad de construir consensos entre nación y provincia, a fin de plasmar políticas de coparticipación federal y presupuesto nacional que fortalezcan el desarrollo rural sustentable con inclusión educativa y sin trabajo infantil reduciendo las desigualdades regionales persistentes en: infraestructura, créditos, empleo, salario, pobreza, educación, salud, vivienda, etc.

6. Bibliografía

Cimientos. Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas. La Educación argentina en números. Doc.N.5. actualización de datos estadísticos sobre la escolarización en Argentina. Enero de 2010.

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

Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad (bases para una teoría de la estructuración)*, Buenos Aires, Amorrortu.

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

INDEC (2011), Censo Nacional de Población y Vivienda, Buenos Aires, Argentina.

Koop, F., Marinaro S. y Silva M.A. (2014), Políticas de inclusión educativa para menores de 16 años que trabajan en el campo, Informe final Proyecto de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina

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

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.

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

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. (2008) Agricultura familiar y desarrollo sustentable: una mirada desde las políticas protectoras del trabajo decente y saludable, *IV Congreso Internacional de la Red SIAL "Alimentación, Agricultura Familiar y Territorio" ALFATER 2008*, organizado por INTA Balcarce, Mar del Plata, Bs. As., 2008: 25.

Silva, María Alejandra (2011), La mirada sobre el desarrollo sustentable: ¿Tiene en cuenta la infancia y el trabajo infantil?”, *III Jornadas Interdisciplinarias en desarrollo sustentable: abriendo caminos a RIO+20*, Organizada por la Corrientes, 18 y 19 de Noviembre de 2011.

Silva, M. A. (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.

Silva, María Alejandra (2013), Políticas de inclusión educativa para menores de 16 años que trabajan: ¿lejos o cerca del abordaje psico-social de las problemáticas rurales?, *Ier*

Congreso Latinoamericano de Psicología Rural, 1er Congreso de Psicología Rural del MERCOSUR, 1ras Jornadas Nacionales de Psicología Rural “Construyendo una psicología para el desarrollo social y productivo en el ámbito rural,” 9, 10 y 11 de octubre de 2013, Universidad de la Cuenca del Plata, Posadas, provincia de Misiones, Argentina

Silva, M. A. (2014), Desigualdades, inclusión educativa y trabajo infantil rural, enviado al XIII SEMINARIO INTERNACIONAL RII Y VI TALLER DE EDITORES RIER, Universidad Federal da Bahia, Salvador, Bahía, Brasil, 01 a 04 de septiembre de 2014

UNICEF (2010a) *Panorama general del país*, buenos Aires, Argentina, marzo de 2010. Web cite: http://www.unicef.org/argentina/spanish/overview_11123.htm. Fecha de consulta: 5 de febrero de 2012.

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

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

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