
El programa “Buena cosecha”, Trabajo infantil y rendimiento académico en 1° año del secundario en la provincia de Mendoza durante el año 2013

Mesa temática a la que se presenta: Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencia formativa (mesa 5)

Mesa temática alternativa: mesa 1

Mg. Ricardo H Lovaglio. Instituto de trabajo y Producción (ITP)
ricardo.hernan.lovaglio@gmail.com

Resumen

Los datos estadísticos se usan para analizar la relación entre educación y pobreza cuando la escuela se convierte en un lugar de contención para los sectores más vulnerables. La discusión se centra en el Programa “Buena Cosecha” (PBC) llevado a cabo entre 2012-2015 por el Gobierno de Mendoza, apuntado a erradicar el trabajo infantil estacional en zonas rurales. El método de análisis (Triangulación) involucró: (1) encuesta estandarizada (2) entrevista en profundidad y (3) fuentes documentales. Más del 50% de los niños entre 13 y 15 años son afectados por alguna forma de trabajo infantil. De los que trabajan, el 7.5% lo hacen fuera de su hogar, 12.5% recibe pago y 6.6% trabaja 3 o 4 horas por día. Las proporciones aumentan cuando el nivel educativo de la madre decrece. Las proporciones relativamente altas de trabajo infantil evidencian la necesidad de un programa preventivo específico, y justifican la implementación del PBC. Los centros del PBC posibilitan cumplir con la escolaridad obligatoria, promueven la solidaridad social entre las familias y docentes involucrados, y permiten la participación de ONG’s y empresas locales a través de apoyo financiero. El PBC permite el ejercicio pleno de derechos sociales infantiles básicos: educación y contención, acceso a facilidades culturales y deportivas, tiempo libre para socialización y creatividad personal. El PBC permite así el desarrollo de una Ciudadanía Emancipada. A través del PBC, el Estado combina educación e inclusión social para posibilitar una mayor equidad a futuro.

1. Introducción

El trabajo infantil no es una problemática social nueva en la Argentina. En muchas zonas vulnerables y rurales afecta a una fracción significativa de estudiantes (Lopez, 2001, pp. 26-42).

La presente investigación lleva a cabo un análisis estadístico del trabajo infantil y rendimiento académico en la provincia de Mendoza, y complementa con el análisis del Programa Buena Cosecha, implementado a partir del año 2012 con el objetivo principal de prevenir el trabajo infantil en las zonas rurales de la provincia.¹ Los objetivos propuestos fueron:

Objetivo General.

Analizar en el diseño del Programa “Buena Cosecha” los elementos que procuran evitar el trabajo infantil y posibilitan una mejora en el rendimiento académico, así como en las condiciones sociales de los niños/as involucrados, como parte de la construcción de una ciudadanía emancipada

Objetivos Específicos:

1. Establecer relaciones entre: sexo, edad, el tipo de escuela (pública y privada), repitencia, nivel educativo de padre y la madre y la incidencia del trabajo infantil mediante los cuestionarios de factores escolares y extraescolares y evaluaciones estandarizadas llevadas a cabo por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa a los alumnos de 1er año del secundario de la provincia de Mendoza en el año 2013.

¹ El Programa se lleva a cabo dentro de los Servicios Educativos de Origen Social (SEOS) y es ejecutado por la Dirección General de Escuelas (DGE) a través de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa en conjunto con la Dirección de Empleo del Ministerio de Trabajo de la provincia. La DGE cubre los sueldos de los docentes y elabora las estrategias pedagógicas relevantes. La Dirección de Empleo articula el uso de recursos.

2. Analizar a) los resultados del Programa b) el rol asumido por el Estado ante la problemática de “trabajo infantil y educación” y su aporte a la construcción de ciudadanía a través de la equidad educativa mediante entrevistas en profundidad a funcionarios encargados de diseñar e implementar el Programa Buena Cosecha.
3. Examinar los documentos obtenidos de las Direcciones de Evaluación de la Calidad Educativa, de Gestión social y Cooperativa y de Empleo de la Subsecretaría de Trabajo a efectos de identificar las ideas que dieron origen al programa, en particular con relación a la construcción de una ciudadanía emancipada

2. Desarrollo

2.1 Trabajo Infantil

Carrasco y Torrecilla (2013, pág. 3) muestran que para los niños que trabajan fuera de la casa (10%) en América Latina, asistir y permanecer en la escuela significa realizar un gran esfuerzo tanto por parte de ellos como de sus familias, simplemente porque tienen menos tiempo de dedicación al estudio y a las tareas adicionales propias de la escuela. Las cifras de abandono y deserción escolar son mayores entre los estudiantes que trabajan, quienes representan una escolaridad reducida y eventualmente una inserción precaria en el mercado laboral en las edades más avanzadas.

De acuerdo con Miranda (2008, pág. 191 Gráfico 5), la carga de actividades extra-escolares (ya sean laborales o domésticas) es mayor entre los adolescentes ² que habitan en hogares de menores recursos y se relacionan con el cuidado del hogar y los hermanos menores, la ayuda en los emprendimientos productivos familiares y el trabajo fuera del hogar. Esta situación es más extendida entre las mujeres. Más del 20% de las mujeres no estudia, ni trabaja, encontrándose en una situación que se ha denominado como de “domesticidad excluyente”, en referencia a su escasa participación en ámbitos públicos, de carácter educativo o laboral. En contraste, los jóvenes con más altos recursos no tienen actividades extraescolares demandantes ni tampoco responsabilidad en el hogar tales como cuidar de sus hermanos.

² Miranda usa la siguiente clasificación etaria : jóvenes menores (15 a 19 años), jóvenes plenos (20 a 24 años) y jóvenes adultos (25 a 29 años) (Miranda, Otero, & Zelarayan, 2016)

Consistentemente con los resultados de Miranda y Corica, para Paz y Piselli (2011, pág. 145) una de las variables más relevantes en los estudios sobre trabajo infantil es la de sexo, dado que permite comprender el nivel de actividad laboral además de la especificidad de las tareas involucradas. Paz y Piselli (2011) muestran que los varones participan más que las mujeres en el mercado; y estas más que aquéllos en actividades domésticas (intensas). Otras variables son el tipo de escuela a la que asiste ya que, si esta es pública o privada importa no sólo por el costo de la escolaridad, sino también por la posibilidad de jornadas extendidas (doble jornada), y el presentismo.

Tal vez el dato más original de los estudios de Paz y Piselli (2011) es el enorme impacto positivo de la educación de la madre. Un mayor nivel educativo de la madre disminuye más el trabajo doméstico de niños y adolescentes varones que el de niñas y adolescentes mujeres. *“Esta conclusión sugiere que aun en aquellos ambientes educados se verifica un importante sesgo de género que afecta más a las niñas que a los niños”* (Paz y Piselli, 2011, pág. 149).

2.2 Escuela

De acuerdo con López (2005) el Estado es el encargado de definir, a través del sistema educativo, las propuestas educativas estableciendo criterios de participación y educabilidad. Esto lo hace estableciendo supuestos acerca del alumno que percibirá esa propuesta pedagógica. Esta definición formal que hace el sistema educativo se graba en cada escuela. A esto se suma una definición informal de los directivos y docentes, construidas a partir de disposiciones y prejuicios. De esta manera los criterios de educabilidad quedan plasmados en el del “alumno ideal” que es construido por cada escuela: “un niño será educable en la medida en que, como “alumno real”, se asemeje a ese “alumno ideal”, pues para él fue pensada esa escuela, y consecuentemente cuenta con los recursos y lo saberes para educarlo” (2005, pág. 89) . Así cuando un alumno real entra a las aulas de esas escuelas donde se esperan alumnos ideales, los maestros no saben qué hacer con ellos, ni siquiera como tratarlos. No se establece la relación pedagógica en la que se fundamenta el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el Programa Buena Cosecha está implícito que el lugar para trascurrir la infancia es la escuela. Si bien en la escuela están presentes las desigualdades sociales, desde el concepto de “escuela eficaz” se puede reconocer el contexto social del cual proviene cada alumno y brindarles una educación integral que en la práctica ayude a “*desnaturalizar el trabajo infantil, es decir hacer visible que el lugar de los niños es la escuela y no la calle o cualquier establecimiento ya sea fábrica, finca o campo de cultivos. Y destacar la educación como el modo en que las niñas y los niños puedan aprender a comenzar de otra manera*” (Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de Mendoza, 2011, pág. 10)” (Bustelo E. S., 2011).

2.3 Infancia

Bustelo (2005, pág. 264) puntualiza que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) es un instrumento jurídico y político que regula el campo de la infancia y la adolescencia en el cual se conforma al niño/adolescentes como sujetos de derecho.

Para Bustelo (2012, págs. 264-290) hay dos categorías en oposición. En la primera la infancia se entiende como una construcción histórica y social y no como un simple registro de la naturaleza. Es claro el antagonismo que presenta con la adultez sumado también al de otras categorías sociales como clase, género, etnia, etc. No obstante, la categoría infancia también es atravesada por ellas. El niño/a en relación a su edad, conquista paulatinamente derechos, y en la medida en que ingresa a su subjetividad, consigue su plena autonomía. En esta concepción el niño es visto como un continuo y no se entra en ninguna ruptura generacional: “*la niñez es un tiempo de preparación para la adultez para repetir "la adultez" de los adultos*”. En la segunda categoría, hay una concepción de la niñez según la cual la evolución del niño es un proceso autónomo y discontinuo, que se caracteriza por su distinción y oposición al mundo adulto. El proceso finaliza con la emancipación del niño que al construir su subjetividad supera al mundo adulto.

Para Bustelo (2011, págs. 15-21) (2005, pág. 256) tanto la escuela como la familia son instituciones que soportan la infancia con diferentes funciones y ambas están en crisis. La primera al estar presionada por lo económico sumada a su estructura interna en desorden, constituye una parte de la fragilidad constitutiva de la infancia. En el segundo caso, la escuela

se ve acosada por una exterioridad material que la supera, ya que solo supone alumnos y no chicos con hambre o padres desempleados y no alcanza a conformar una subjetividad integrada en un colectivo como ciudadanía. Además, tanto una como la otra se encuentran sobrepadas por los medios de comunicación masivas y la industria cultural, que condicionan la subjetividad consumista de la infancia o la horizontaliza en la realidad somnífica y apaciguadora de los entretenimientos. En coincidencia con Tiramonti (2010, p. 23) señala que “la estética del consumo ha reemplazado la ética del trabajo en la función de articular los individuos al orden social”³.

La cuestión de la relación infancia-democracia no es sólo un problema de identidad sino de igualdad *entre la asimetría del niño/a adulto y de otro, la que oprime igualmente a niños/as, adolescentes y adulto* (Bustelo Graffigna E. S., 2005, pág. 273) y esto sería en principio lo más importante que debería garantizar una democracia. Los derechos de niñas, niños y adolescentes dependen de la política para poder generar las condiciones de su ciudadanía. La vulnerabilidad también afecta a los adolescentes que estudian y necesitan trabajar. (Montes, 2010, p. 55).

Los argumentos discutidos hasta el momento señalan que la sociedad junto con la familia y la escuela están en crisis. Esto se manifiesta en la creciente fragmentación en la educación. El Estado debería asumir un rol importante como generador de políticas públicas apuntadas a la inclusión social. La escuela tendría que recuperar su papel integrador de las clases sociales, especialmente en las grandes problemáticas que trae aparejada la pobreza. Esto lo cumple a través de políticas educativas y asistencia social. El Estado tiene un rol primordial que cumplir a los fines de establecer y defender los derechos de los niños y adolescentes. Bustelo puntualiza que la asistencia social no se debe entender como un proyecto

³ Guillermina Tiramonti (2018), en una conferencia (Proyecto Educar 2050) argumenta sobre la necesidad de un cambio en el paradigma educativo. Según su visión, la Institución escolar pensada por la modernidad atrasa y es injusta a la vez. El atraso se debe a que escuela clásica fue pensada para un mundo moderno con problemas, tecnología y demandas políticas determinadas que han sido sobrepasadas. La escuela actual está en un mundo que cambia vertiginosamente lo cual requiere una educación para un mundo impredecible. Nadie sabe cómo va a ser el mundo de los chicos actuales. En particular en los 60 nadie sabía que iba a existir la Internet. La matriz ilustrada del enciclopedismo fue la referencia del conocimiento de la Escuela Moderna. Para superar la Modernidad, ahora obsoleta, la escuela de hoy debe cambiar la concepción del conocimiento y hacer hincapié en los aprendizajes tomados como un proceso existencial, en donde los alumnos tienen una participación activa en la producción del conocimiento.

paternalista o de caridad. Más bien, en el plano educativo, *“la asistencia social también debe ser pensada como inscrita en un proyecto educativo que concilie una ayuda social consistente con una mayor autonomía, y creciente subjetividad con pertenencia social”* (2005, pág. 275).

El programa Buena Cosecha cumple con estos fines atendiendo a los sectores sociales donde el riesgo de padecer el trabajo infantil es más marcado.

2.4 Ciudadanía Emancipada

Bustelo, inspirado en Marshall (1950), (Bustelo E., 1998, pág. 3) , puntualiza que hay dos formas básicas de entender la ciudadanía en relación a los tres problemas sociales más relevantes que socavan Latinoamérica: desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social. Estas formas de ciudadanía son la emancipada y la asistida que pueden verse como dos modelos rivales de la política social.

El modelo de ciudadanía asistida (CA) pertenece a la tradición conservadora de política económica y social. Su origen está en una idea atomista de la sociedad en la se pueden observar individuos con intereses “como el principio básico organizador de toda asociación humana”. El arquetipo de modelo es el “hombre económico”. Maximizando el beneficio personal automáticamente beneficia al conjunto (Bustelo E., 1998, pág. 5)

La ciudadanía emancipada (CE) reconoce otra tradición conceptual que es el de la igualdad social, entendida como el derecho de las personas en la posibilidad de tener iguales oportunidades en el acceso a bienes económicos y sociales importantes. Igualdad conlleva equidad, proporcionalidad en el acceso a los beneficios y costo del desarrollo y también justicia redistributiva basada en la solidaridad colectiva (Bustelo E. , 1998, pág. 6). Es una propuesta socialmente inclusiva ya que entre sus argumentos encontramos: el acceso al empleo productivo, a una educación de calidad y a los códigos socialmente relevantes que habilitan a hombres y mujeres a participar y ampliar el campo de sus derechos y responsabilidades (Bustelo E. , 1998, pág. 7). En la CE las personas no son pacientes sino actores en su doble dimensión individual y societaria: la emancipación corresponde a cada individuo debido a su propia autonomía.

En síntesis, si bien ambos modelos de ciudadanía son estereotipos y rivales a la hora de hacer política social, ambos pueden ser total o parcialmente plausibles de ser pensados como posibilidad de definir políticas sociales en la realidad presente de América Latina (Bustelo E. , 1998, pág. 19).

La noción de ciudadanía emancipada está implícita en muchos programas tales como el del Centro de Estudios Educativos (2015, pág. 7) o en Tenti Fanfani (1999) (2014) según el cual para un eficiente gestión del Sistema Educativo Nacional y Estatal, es necesario que las políticas y los programas educativos se diseñen y ejecuten pensando que se debe alcanzar a toda la población con educación equitativa. El Programa Buena Cosecha propone objetivos similares (Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de Mendoza, 2011).

3. Metodología

Tal como se explicitó en el resumen, la estrategia usada es la triangulación, combinando:

1. Encuestas estandarizadas incluyen como componente central el cuestionario del alumno referido a las variables sexo, edad, repitencia, nivel educativo de los padres y trabajo expuestas en los resultados.
2. Entrevistas abiertas a Gestores del Programa Buena Cosecha
3. Fuentes documentales del programa Buena Cosecha (anexo II)

1. Encuestas estandarizadas, trabajo de campo

Los alumnos evaluados respondieron a un cuestionario (CA) y las pruebas sobre Ciencias Naturales (CN) y Sociales (CS). El operativo de evaluación se implementó en dos procesos paralelos, uno muestral y el otro censal definidos a continuación.

- (i) *Muestra.* El diseño muestral fue definido por la DECE. Se trata de un diseño estratificado por conglomerado, donde la unidad de selección fue la escuela y dentro de ella, se consideraron a todos los alumnos de la división de 1º año (afijación proporcional = 1). Cuando la escuela tenía más de una división de 1º año, una de ellas se seleccionó aleatoriamente.
- (ii) *Censo.* Las pruebas y el cuestionario en papel se enviaron a todas las escuelas estatales y privadas de la Provincia. Además, se elaboró y envió a los profesores una planilla Excel destinada a volcar los resultados de las pruebas. La planilla tenía

integrada las fórmulas para calcular diferentes indicadores de aprendizaje de interés pedagógico. Entonces, los profesores de ambas asignaturas aplicaron, evaluaron las pruebas de acuerdo a las indicaciones de la DECE, y cargaron los resultados de las mismas en esas planillas, obteniendo de esta forma indicadores acerca del nivel de aprendizaje de sus propios alumnos. Finalmente, las planillas fueron enviadas a la DECE a través de correo electrónico. Los cuestionarios del alumno también fueron aplicados por los propios profesores. Seguidamente, las escuelas los remitieron a las sedes de supervisión, desde donde fueron enviados a las tres direcciones de educación secundaria correspondientes (privada, orientada o técnica). La carga de las informaciones contenidas en el cuestionario fue realizada en la DECE a través de una plataforma desarrollada para tal finalidad.

2. Entrevistas abiertas a Gestores del Programa Buena Cosecha.

Los funcionarios entrevistados ocupaban los siguientes cargos:

- Director de Gestión Social y Cooperativa perteneciente a la Dirección General de Escuelas (DGE).
- Directora de Empleo de la Subsecretaría de Trabajo y Empleo.
- Directora General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza durante la Gestión 2011-2015.

Las entrevistas se prepararon de acuerdo a Valles (1999) y pueden verse en detalle en el Anexo II. Las mismas se llevaron a cabo de acuerdo a las siguientes categorías principales:

- Caracterización general del Programa
- Trabajo Infantil
- Infancia
- Educación
- Ciudadanía
- Rol del Estado

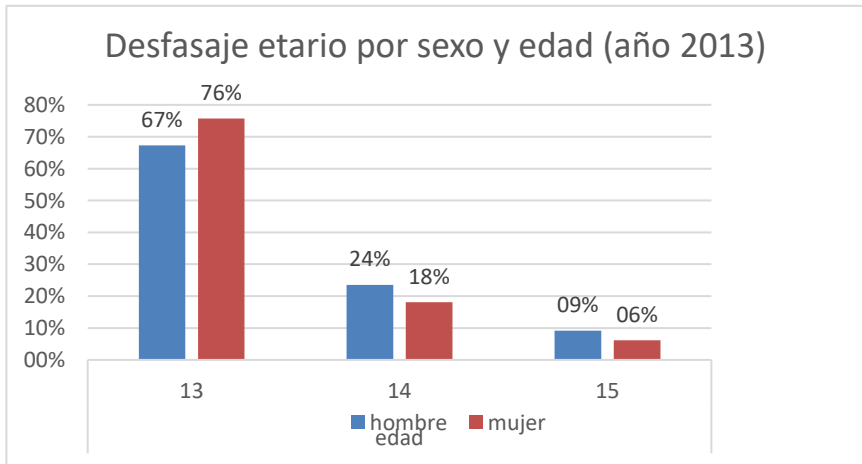
Las entrevistas fueron llevadas a cabo por el autor.

3. Fuentes documentales del programa Buena Cosecha:

Los documentos fueron provistos por la Dirección de Gestión Social y Cooperativa y la Dirección de Empleo. Se busca describir y explorar el material para poder indagar sobre las ideas que dieron origen al programa.

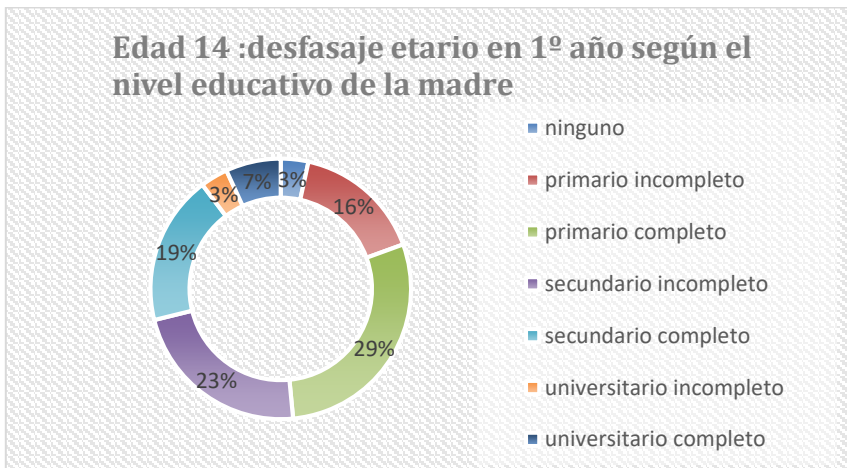
Resultados

1. Características sociodemográficas

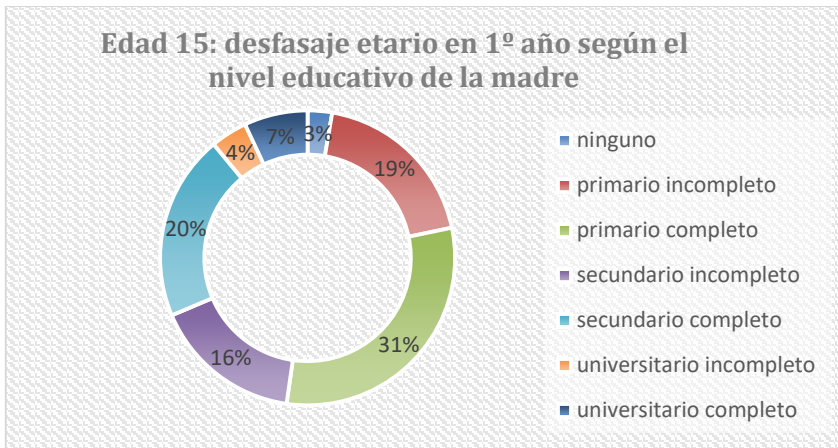


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

Hay un grado significativo de repitencia, dándose con mayor frecuencia en los varones.

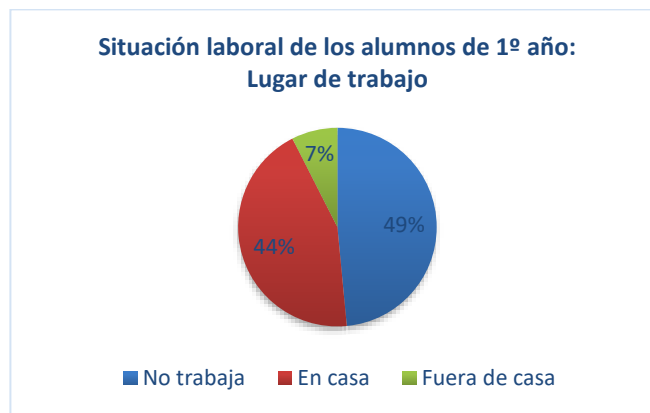


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

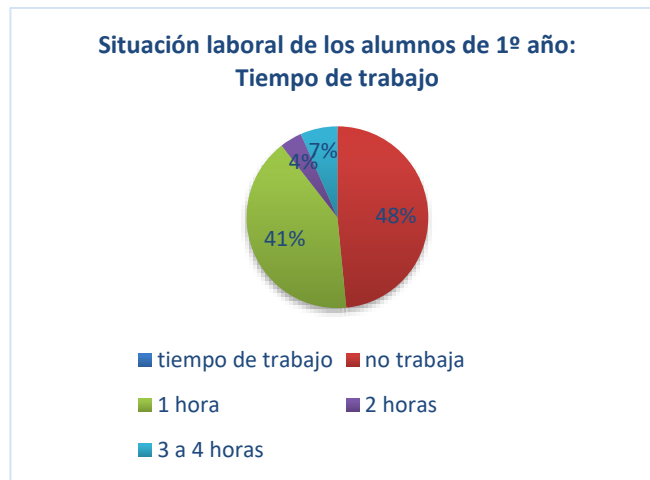
A mayor nivel educativo de la madre menos repitencia



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

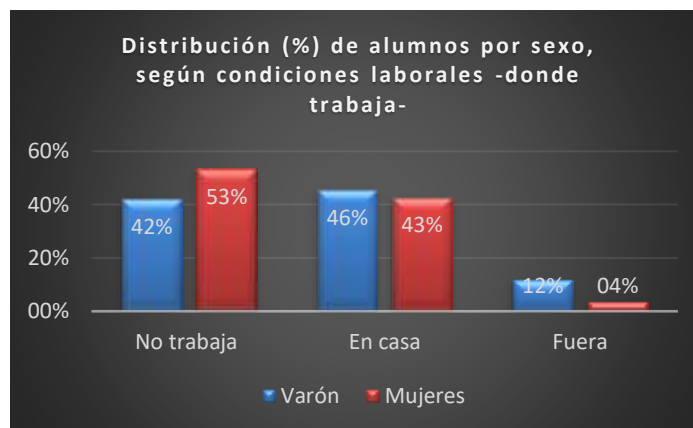


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

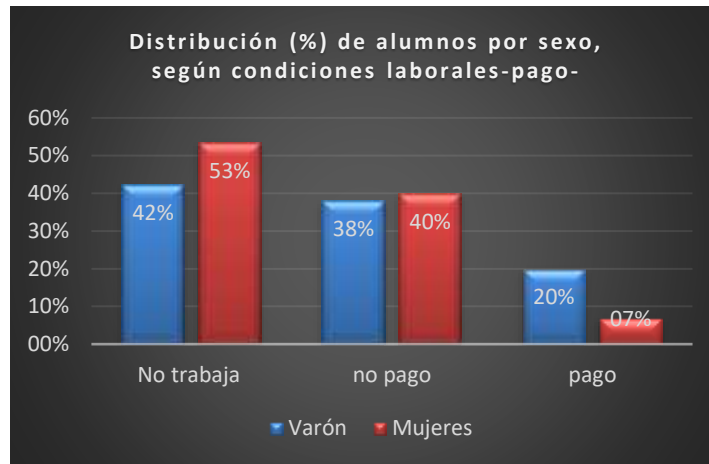


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

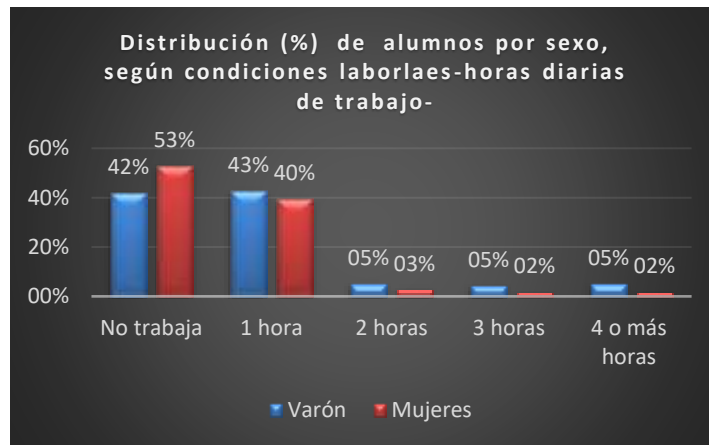
Casi el 52% de los alumnos estudiados trabaja. De ellos, casi la mitad lo hace en su casa, por sólo una hora al día y sin pago.



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

Los varones trabajan más frecuentemente fuera de casa, por más de una hora y reciben pago.

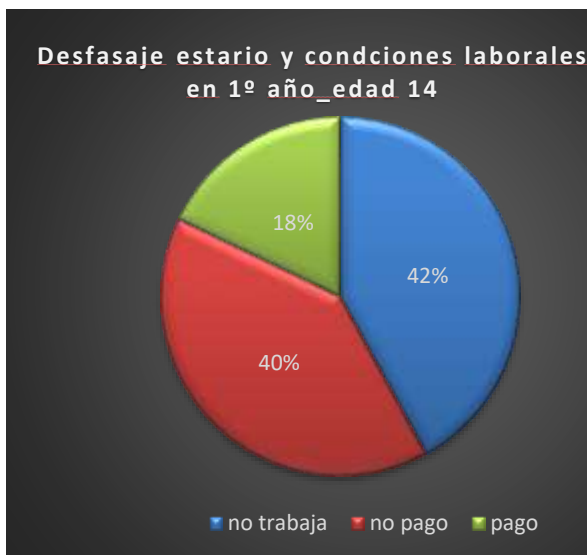


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

Trabajar en casa o fuera de ella aumenta las probabilidades de repetir es determinante., pero no es determinante.

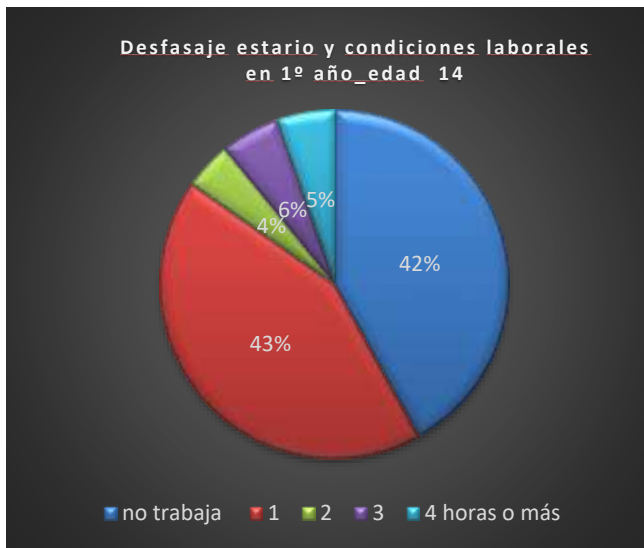


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

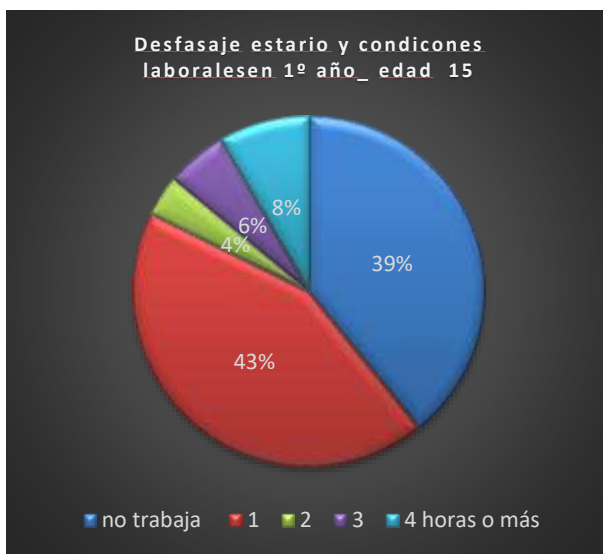


Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

Una fracción apreciable de los que repiten, trabajan y no reciben pago (40%)



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013



Fuente: elaboración propia en base a DECE 2013

Una parte significativa de los que repiten (43%), trabajan al menos una hora al día.

2. El Programa Buena Cosecha y la Construcción de Ciudadanía

Las respuestas a las preguntas en profundidad hacen evidente que el PBC tiene efectos significativos en el entorno social de los niños involucrados, dado que:

Incorpora la participación activa de las familias a los SEOS.

Concientiza a todos los actores involucrados, y muy especialmente a los niños, sobre los daños que genera el trabajo infantil (queda sin mencionar que es un delito penal) y de este modo contribuye a la construcción de ciudadanía en términos del derecho a una equidad educativa.

Sustrae a los niños/as involucrados del riesgo del trabajo mediante la jornada extendida en las épocas de mayor demanda laboral para sus padres. Es decir, como representante del Estado, el PBC concientiza a toda la comunidad de la importancia de la inclusión social sumado al acceso a la educación.

Por otra parte, si bien el PBC se demuestra efectivo hasta los 14 años, se nota una falencia en relación a los adolescentes, manifestada por la deserción escolar pasado 1^{er} año.

3. Discusión

Al comenzar la sociedad industrial el valor de los niños se comenzó a medir basado en el sueldo que podía contribuir. La economía de la familia estuvo más definida por el dinero que los niños contribuían que por la necesidad de contribuir con trabajo internamente. Que el niño permaneciera en la familia o no, estaba determinado por el presupuesto familiar más que por las circunstancias externas. Por otra parte, el trabajo infantil en la fábrica se caracterizó desde su origen porque el sueldo del niño era considerado frecuentemente parte del padre. En general las horas de trabajo eran de naturaleza inhumana en comparación a lo que se acostumbraba en la economía familiar preindustrial.

Con respecto a la educación, en algunas industrias se daba a los niños una educación rudimentaria: aprender a leer y en algunos casos escribir. Aun después que la educación se hizo obligatoria, esta no era estandarizada y muchas veces los padres objetaban debido a la pérdida de ingreso económico porque los niños/as pasaban demasiado tiempo en la escuela según los propios padres.

Ocupaciones frecuentes para los niños en las ciudades durante la industrialización eran los de aprendices, limpiadores de chimeneas y servidumbre doméstica. La demanda de estos últimos creció notablemente con la expansión de las clases medias, al punto que hacia 1851 los sirvientes representaban el 10% de la fuerza laboral.

En el caso de las niñas, muchas se mudaban del campo a la ciudad para trabajar como tales, pero dada la precariedad del empleo, frecuentemente se volcaban temporariamente a la prostitución durante los períodos de desempleo.

La coincidencia entre los hechos históricos reseñados más arriba y la situación laboral de los niños de los sectores más vulnerables de Mendoza son evidenciadas por varias de las características relevadas en la revisión bibliográfica, los resultados de las encuestas y las entrevistas. Por ejemplo, aún se espera que los niños contribuyan a la economía familiar o que acompañen a la madre al mercado cuando participa en él o, en el caso de las niñas que toman trabajos como empleadas domésticas. Las entrevistas indican además que hay una naturalización del trabajo infantil y una cierta resistencia a mandar a los niños/as a estudiar por la desvalorización de la economía familiar que esto implica.

Un aspecto de máxima importancia que no puede considerarse evaluado sin datos a futuro, es el de movilidad social como indicador de superación de la pobreza, inmediata e intergeneracional. Para esto se debe plantear una investigación futura donde se trabaje con los alumnos beneficiados por el PBC, sus referentes y familiares.

Una mayor presencia del estado en los territorios vulnerables y rurales de la provincia, por ejemplo, a través del PBC, demuestra que es posible intervenir positivamente en la realidad social para garantizar una equidad educativa previniendo el trabajo infantil durante los periodos agrarios estacionales. El PBC va sin embargo mucho más allá, como se demuestra en este trabajo.

Según las teorías de Bustelo et al., la escuela contribuye a la construcción de ciudadanía. El PBC está dirigido a los sectores más vulnerables para los cuales la escuela pública no es suficiente como un medio que facilite la integración social. El PBC esto lo logra a través de una gestión social que implica un proceso continuo, progresivo, en el seno de las comunidades, respetando los perfiles locales, apuntada a la formación de identidades y como un instrumento de desarrollo y autonomía social.

4. Conclusiones

El PBC hace contribuciones concretas con relación al modelo de ciudadanía emancipada en los siguientes aspectos:

- Igualdad: Posibilitando en la práctica una educación equitativa
- Solidaridad social: entre las familias, las ONG, los docentes y las empresas que apoyan el programa. Los SEOS son servicios de puertas abiertas a la comunidad, tienen una participación activa quienes asisten allí, en especial las madres de los niños/as que participan del programa y que en muchos casos terminan desarrollando actividades en esos servicios.
- Inclusión: en educación, salud, alimentación, protección a la maternidad y minoridad. Esta dimensión deberá indagarse a futuro.
- Derechos sociales: el programa presenta garantías asociadas a derechos humanos en relación a la protección infantil y la educación.
- Estado y mercado: el programa ha tenido efectos importantes y concretos en relación a la legislación y la participación de inspectores que controlan el trabajo infantil. Aquí habría que continuar trabajando para profundizar que tan efectiva ha sido esta línea de acción en los territorios.
- Política social y política económica: el Programa ha sido una gran inversión social en atender la primera infancia. Se debería indagar aún sobre el impacto que logro esa inversión con el resto de los actores involucrados.

5. Bibliografía

Román Carrasco, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo infantil entre los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-20.

Bustelo, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En A. Minujin, & E. Bustelo, *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes* (págs. 1-20). Colombia: Unicef/Santillana.

Bustelo, E. S., & Minujin, A. (1997). La política social esquiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 7-57.

Bustelo, E., & Minujin, A. (2005). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. En N. Lopez, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano* (págs. 9-190). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Centro de Estudios Educativos, A.C. (2015). Dos observaciones acerca del derecho a la "calidad de la educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5-7.

Lopez, N. (2001). La articulación de las familias con el Mercado de trabajo, y su impacto sobre los adolescentes. *Fondo de Población de Naciones Unidas (FNUAP)*, 26.

Marshall, T. H. (1950). *Citizen and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de Mendoza. (2011). *INFORME DE ACTIVIDADES DE LA DIRECCIÓN DE EMPLEO DEPENDIENTE DE LA SUBSECRETARÍA DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. PERÍODO 2008 - 2011*. Interno, Mendoza.

Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 185-198.

Miranda, A., & Otero, A. (2010). Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género. *cadernos pagu*, 75-106.

Murillo Torrecilla, F. J., & Román Carrasco, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar. *Latin American Research Review*, 49(2), 85-106.

Paz, J. A., & Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 135-160.

Ried, D. (2006). *The Changes in Child Labor in the Age of Industrialization*. Gainesville, FL : NEH semiar.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis SA.

Vazzano, F. (2015). Trabajo infantil como causa en la necesidad económica familiar: respuesta del derecho Argetino. . *Niños, menores e infancia*, 1-21.

Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa*, 84-94.

Fuentes Primarias

Censo y Muestra 2013. Evaluaciones Estandarizadas de Ciencias naturales y Ciencias Sociales. Factores asociados al logro Académico. Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa.

Director de Gestión Social y Cooperativa. (Abril de 2017). Dirección General de Escuelas. (R. Lovaglio, Entrevistador).

Directora de empleo de la Subsecretaría de Trabajo. (Abril de 2017). Dirección de empleo de la Subsecretaría de Trabajo. (R. Lovaglio, Entrevistador).

Directora General de Escuelas. (abril de 2017). Dirección General de Escuelas. (R. Lovaglio, Entrevistador).

Fuentes Secundarias

Dirección de gestión social y Cooperativa. (s.f.). PROGRAMA BUENA COSECHA (CENTROS SOCIO EDUCATIVOS RURALES TEMPORARIOS). *PROGRAMA BUENA COSECHA (CENTROS SOCIO EDUCATIVOS RURALES TEMPORARIOS)*. Mendoza, Mendoza, Argentina.

Dirección general de escuelas. (8 de marzo de 2014). Mendoza y Trabajo infantil. *Mendoza y Trabajo infantil*. Mendoza, Mendoza.

El Sol. (31 de octubre de 2013). En cuatro años explotaron los centros educativos en el plan Buena Cosecha.

Ink, S. (22 de febrero de 2012). Carta a Mónica Soto. Mendoza, Mendoza.

Prensa de gobierno de Mendoza. (13 de Setiembre de 2013). "En Mendoza la educación de gestión social es una política de Estado". *"En Mendoza la educación de gestión social es una política de Estado"*.