

Mesa N°3: Educación y trabajo

Título: *Trabajo infantil y educación: su definición y diferentes formas de medición.*

Un análisis multivariado del nivel de educación primaria en la provincia de Mendoza en el año 2013 durante el Kirchnerismo

Autor: Mg. Ricardo Hernán Lovaglio, ricardo.hernan.lovaglio@gmail.com, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Uncuyo

Resumen

Se analizaron los efectos del origen social del alumno y del contexto socioeconómico de la escuela en la provincia de Mendoza en el año 2013, sobre el logro obtenido en Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS) en el 1° año de la educación secundaria. Los alumnos evaluados respondieron a un cuestionario (CA) y las pruebas sobre Ciencias Naturales (CN) y Sociales (CS). Se relevaron 5109 cuestionarios y 7967 pruebas, de las cuales 4186 fueron de Ciencias Naturales y 3781 de Ciencias Sociales. No obstante, para el análisis se consideraron sólo los alumnos que dieron alguna de las pruebas y respondieron también el cuestionario. Con estas condiciones, la base analizada final incluyó a 4995 alumnos. El operativo de evaluación se implementó en dos procesos paralelos, uno muestral y el otro censal. De estos, 951 provienen de operativo muestral y el resto del censal. La base analizada final incluyó a 4995 alumnos. De estos, 951 provienen de operativo muestral y el resto del censal. Para realizar el análisis se utilizaron modelos lineales de niveles múltiples con dos niveles alumno y escuela. Los resultados se discuten a partir de la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu. Se presta particular atención aquellos estudiantes que se encuentran en la situación de trabajo y se indaga que resultados obtienen para analizar cuáles de las variables que definen a los capitales tienen más peso en su rendimiento. Ya que las mediciones del capital económico y cultural son predictores significativos de los puntajes de las pruebas de ciencias naturales y sociales. Pero, por otra parte, una cantidad importante de la variación de los puntajes promedios de las escuelas no es explicado por estos factores. Esto implica que las características escolares (institucionales o de la práctica pedagógica) son también factores significativos del nivel y distribución de los aprendizajes escolares en Mendoza.

Palabras Claves: *Trabajo Infantil, Política Pública y Educación*

Introducción

El trabajo infantil está determinado por las condiciones de pobreza (en este estudio, a partir de los datos relevados en el Censo Educativo provincial del año 2013¹, se registra 6,9% para los sectores de los estratos bajos versus 4,3% de los sectores altos en la provincia de Mendoza), específicamente, por la desigual distribución del ingreso familiar (Bazdresch Parada, 2001; Cabrera Campo y Cabrera Adame, 2005; Basu, 1999; Edmonds, 2019, 2020). Aquel genera una desventaja en quienes lo padecen y se refleja en la educación a través de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Si bien no se realiza una exposición exhaustiva de los artículos sobre trabajo infantil vinculados al campo de la política pública (Portillo, 2004; Pérez, Ciari, Chairó, y Delfino, 2008; Miranda, Otero y Corica, 2006, 2008, 2010; Paz, 2008, 2011; Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013; Vazzano, 2015), se comparte la visión de que las actividades laborales interfieren en la asistencia a la escuela y en el rendimiento de los y las estudiantes pertenecientes sobre todo a sectores vulnerables.

¹Los resultados de las pruebas sobre las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales junto con el cuestionario del alumno son los datos relevados y analizados para esta investigación. Además de ser una parte central en este estudio, fueron relevados por DECE (Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección General de Escuela de la provincia de Mendoza en el año 2013) en el operativo provincial de evaluación.

Por consiguiente, se consideran los estudios pertenecientes a la tradición de la sociología que analizan el trabajo infantil relacionando el rendimiento académico de los niños y niñas con sus factores de logro académico (escolares y sociales) para comprender el escenario de la provincia de Mendoza en el año 2013.

Estos tipos de estudios consideran el “origen social” (Cervini, 2002; Recalde, 2018; Fernández Aguerre, 2004) tiene una fuerte capacidad predictiva en el rendimiento académico de los y las estudiantes y que la escuela reproduce las desigualdades sociales y culturales (Marchesi, 2000). Además, critican las teorías del capital humano por no considerar en sus análisis las estrategias educativas producto del capital cultural heredado (Bourdieu, 2000).

A su vez, se presentan desde el campo de la económica (Basu, 1999 y Edmonds, 2019) los artículos que consideran al trabajo infantil como producto del bajo nivel económico familiar y la desigual distribución del ingreso. Situación que obliga a los padres y/o madres a enviar a sus hijos/as a trabajar afectando en su educación.

Por lo cual se exponen las teorías del capital humano (Canagarajah y Coulombe, 1997; Emerson y Portela Souza, 2003; Amin, 2004; Samonova, 2014) criticadas por Bourdieu (2000), además de destacar los trabajos que, desde una perspectiva económica, afirman que la mejora de las condiciones materiales (Patrinos y Psacharopoulos, 1995, 1997; Grootaert y Kanbur, 1995) y la distribución del ingreso (Edmonds, 2003; Basu y Van, 1998) permiten combatir o erradicar el trabajo infantil.

Se indaga en los artículos sobre trabajo infantil y educación, en la tradición de la sociología y la economía, con el fin de clasificar sus posiciones teóricas y analizar sus estrategias metodológicas. Se pone en discusión si la variable nivel económico familiar es la que más influye en la decisión de que los niños y niñas trabajen (Edmonds, 2003; Basu y Van, 1998) además de la importancia que tienen las variables que definen al origen social (Cervini, 2015; Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013) en ese fenómeno.

En los datos relevados para este estudio, cuando se observan los cortes por nivel económico familiar asociados al rendimiento en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los/as estudiantes de todos los estratos económicos consiguen resultados “buenos” o “muy buenos”. No obstante, se manifiesta que a mayor nivel económico se obtienen mejores resultados, relación que también se establece cuando se observa el nivel educativo del padre y de la madre, existiendo una relación directa entre este y nivel económico.

Se busca comprender qué efecto tiene el trabajo infantil sobre el aprendizaje de los/as estudiantes y la forma en que la escuela distribuye el conocimiento, es decir, conocer su variación entre estudiantes y entre escuelas. Además, si estas reproducen las condiciones de pobreza cuando se analiza el nivel económico y educativo familiar o si logran la transmisión del conocimiento escolar más allá de factores sociales que caracterizan a la población bajo estudio, es decir, su “origen social” (Bourdieu, 1998). Sabiendo que aquella no puede intervenir sobre los factores sociales, como el trabajo infantil, pero sí en los que son propios de la escuela (Ravela, 2006).

Como un caso de estudio para verificar dicha hipótesis, se lleva a cabo un análisis del rendimiento académico de los/as estudiantes de primer año de Mendoza en el año 2013. Se selecciona este recorte temporal debido al contexto sociopolítico que se estaba viviendo en la Argentina durante el gobierno de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, cuando se llevaron a cabo políticas económicas y educativas que buscaban la inclusión social de los sectores populares de nuestro país a la educación y al trabajo.

Por esto, la pregunta central de esta investigación es:

Considerando que el trabajo infantil aqueja a los sectores pobres, ¿cuánto afecta este, significativamente, a la distribución y los niveles de aprendizaje, aun cuando se tengan en cuenta las características socioeconómicas y culturales del alumno y de la escuela? Es decir, ¿el trabajo infantil tiene un efecto propio sobre el aprendizaje de los/as estudiantes?

Como preguntas específicas relativas a los/as estudiantes del 1° año de la educación secundaria de la provincia de Mendoza se proponen las siguientes:

¿Cuáles son las relaciones de algunas características de los/as estudiantes- origen socioeconómico y cultural, sexo y los antecedentes académicos – y de la “composición” socioeconómica y cultural de la escuela y del aula?

¿Cuánto influyen las características de la escuela sobre la adquisición de conocimiento escolar de los/as estudiantes?

¿Cuál es el efecto del trabajo infantil sobre el rendimiento en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, teniendo en cuenta otras características de los/as estudiantes, tales como sexo, edad, repitencia, nivel económico familiar, nivel educativo de los padres y madres?

El objetivo general de esta tesis es:

Determinar el efecto del trabajo infantil sobre la distribución y los niveles de aprendizaje, aun cuando se tengan en cuenta las características socioeconómicas y culturales de los/as estudiantes y de la escuela.

Los objetivos específicos son:

Indagar las relaciones de algunas características de los/as estudiantes - origen socioeconómico y cultural, sexo y los antecedentes académicos – y de la “composición” socioeconómica y cultural de la escuela y del aula.

Examinar las influencias de las características de la escuela sobre la adquisición de conocimiento escolar de los/as estudiantes.

Analizar el efecto del trabajo infantil sobre el rendimiento en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la provincia de Mendoza, teniendo en cuenta otras características de los/as estudiantes, tales como sexo, edad, repitencia, nivel económico familiar, nivel educativo de los padres y madres.

Los datos utilizados para alcanzar dichos objetivos provienen del Censo Educativo provincial realizado por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE) perteneciente a la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza en el año 2013. En este trabajo se utilizan los resultados de las pruebas de Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS) correspondientes a estudiantes del 1º año de la educación secundaria junto con el cuestionario del alumno el cual releva datos sociodemográficos. El tratamiento de los datos se realiza bajo la técnica estadística “Bivariada” .

Factores asociados: ¿son determinantes del rendimiento académico?

Ravela (2006:229) explica que en América Latina se busca ir más allá de los puntajes obtenidos en las pruebas por eso se utilizan los “factores asociados” los cuales inciden en los resultados y en aspectos que pueden ser modificados por parte de las autoridades educativas y educadores, es decir, sobre los que puede actuar el sistema educativo. Para este autor (Ravela, 2006:229) los factores que influyen en el aprendizaje son socioculturales: el nivel educativo de los padres de los alumnos, el equipamiento cultural del hogar, su situación económica.

Para él (Ravela, 2006:230) las escuelas que trabajan con alumnos de familias con mayor trayectoria en el sistema educativo y que viven en condiciones materiales razonables, tienen el camino allanado para lograr que esos alumnos aprendan. A diferencia de aquellas que trabajan con alumnos cuyos padres han tenido limitadas oportunidades educativas o, que viven en condiciones de pobreza, tienen una tarea bastante más difícil y exigente. (Ravela, 2006:230). Además, reconoce que el problema no es tanto el origen social individual de cada alumno, sino la composición social del alumnado de una escuela, es decir, la concentración de alumnos de origen social desfavorecido en ciertas escuelas. Para Cervini (2005) muchas escuelas logran elevados niveles de aprendizaje en alumnos provenientes de hogares pobres, contrariando las expectativas estadísticas.

Ni la escuela ni el sistema educativo pueden controlar los “factores sociales”. La política educativa tiene poco para hacer, salvo evitar medidas que acrecienta la segregación social de la matrícula o incrementen la motivación de los padres para apoyar a sus hijos en la escuela. A diferencia de los “factores escolares”, que sí dependen de los educadores. Es útil investigar sobre estos últimos para profundizar el análisis del sistema y mejorar los resultados de los alumnos, bajo dos premisas: “a. no hay soluciones mágicas que puedan derivarse de un análisis estadístico; b. la acción educativa tiene límites y no es omnipotente; en condiciones de pobreza extrema es difícil que el sistema educativo pueda actuar y lograr resultados si dichas condiciones no se modifican desde el sistema social y político” (Ravela, 2006: 230).

El término “factores asociados” se utiliza para denominar a los estudios que se realizan junto con la aplicación de pruebas estandarizadas, a través de cuestionarios complementarios que relevan datos sobre las características sociales de los alumnos, de las escuelas y de la experiencia educativa de ellos en ellas, con el fin de encontrar qué variables de tipo escolar están asociadas con los resultados. Esos factores escolares pueden ser objeto de política educativa porque se pueden intervenir mediante la toma de decisiones dentro del sistema educativo.

Análisis sobre las asociaciones estadísticas significativas entre el origen social y el rendimiento del alumno: la activación del capital cultural

Enfoque estructural funcionalista: las teorías del capital humano en la educación.

Para Bourdieu (2000: 137) a los economistas de la Escuela del capital humano se les atribuyó el mérito de haber formulado claramente la pregunta sobre la relación entre las cuotas de beneficio concebidas a través de inversión educativa y económica, y cómo evolucionó esa relación. No obstante, el problema se encuentra en la manera de medir el rendimiento de la inversión escolar porque sólo abarca inversiones y beneficios monetarios. Y no son capaces de explicar “el significado relativo” que los distintos agentes y clases sociales le dan a sus inversiones económicas y culturales; ya que no pueden hacer un análisis de la estructura de las distintas oportunidades de beneficio que brindan los diferentes mercados, relacionado con la magnitud y distribución de su correspondiente ámbito de operación. Por consiguiente, no relacionan las estrategias de inversión escolar con el conjunto total de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción.

Estos teóricos desatienden la inversión educativa “mejor escondida y socialmente más eficaz” (Bourdieu, 2000: 137), la transmisión de capital cultural en el seno de la familia. El trabajo realizado por ellos, sobre la relación entre “aptitud” escolar e inversión en educación pasa por alto que, la “capacidad”, el “talento” o los “dotes”, son el resultado de una inversión de tiempo y de capital cultural.

Esta definición funcionalista de la educación pasa por alto que el sistema educativo, al sancionar la transmisión hereditaria de capital cultural, contribuye a la reproducción de la estructura social. Con esto no tiene en cuenta que, el rendimiento escolar producto de la acción educativa, tiene una relación directa con el capital cultural invertido por la familia; además de olvidarse que el rendimiento social y económico de la titulación académica estriba del capital social, igualmente heredado que pueda ser movilizado para respaldarla (Bourdieu, 2000: 138).

La superación de las dicotomías entre capital económico y cultural a través del origen social: el nivel educativo de los padres.

Para Bourdieu (1994) los agentes se distribuyen en todo el espacio social, en una primera dimensión por el volumen global del capital que poseen, en una segunda, por el peso relativo de su capital total en sus distintas formas de capital, en especial el económico y cultural; y en una tercera dimensión, de acuerdo a la evolución en el tiempo del volumen y composición de sus capitales, esto es, de acuerdo a sus trayectorias en el espacio social.

Los agentes o conjunto de agentes son determinados a una área particular en el espacio social y se definen por sus posiciones relativas bajo “un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a diferentes variables pertinentes” (la ocupación por lo general es un buen indicador económico de la posición en

el espacio social y proporciona información sobre los efectos ocupacionales, efectos de la naturaleza del trabajo, del ambiente ocupacional con sus especificidades culturales y organizacionales, etc.).

En Bourdieu (2000: 136) el concepto de capital cultural aparece como una hipótesis teórica que permite explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. A través del cual se puede vincular el "éxito escolar", es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase pueden obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Esto es una ruptura con los fundamentos de la común idea de que el éxito o el fracaso académico son el resultado de las "capacidades" naturales y con las teorías del "capital humano". (2000, pág. 137)

Son tres las formas o estados en las que puede existir el capital cultural : *interiorizado o incorporado*, bajo formas de disposiciones duraderas del organismo; *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar. (Bourdieu, 2000: 137)

Bourdieu (2000: 158) afirma que el capital económico es la base a todos los otros tipos de capital, pero las transformaciones del capital económico no pueden reconducirse sólo a él; ya que sus manifestaciones producen efectos específicos que ocultan al capital económico como base que sirve y determina esos efectos.

Para De Graaf (1986: 237-246) Bourdieu persuade en la idea de que las características socioeconómicas de los padres, particularmente sus ocupaciones y educación, y su participación en la cultura formal, están estadísticamente asociadas con el nivel educativo y la participación de los niños en ese tipo de cultura. Pero no explica si esta asociación se puede dar por la influencia del capital cultural transmitido. "¿Los hijos de padres ricos se desempeñan mejor en la escuela porque se criaron en una familia en la que se internalizó la cultura formal y porque dicha internalización se recompensa en la escuela? ¿O se desempeñan mejor solo porque provienen de entornos socioeconómicos privilegiados?" (de Graaf, 1986: 238) Según De Graaf, Bourdieu asume que las características socioeconómicas se transmiten a través del capital cultural porque los padres e hijos de alto nivel socioeconómico poseen capital cultural.

Por el contrario, para Perrenoud (1990: 48) el capital cultural conforma, ampliamente, la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven. En el centro del capital cultural se encuentra el *hábito*, sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos, de evaluación, de pensamiento y de acción. En torno a este nódulo central se despliega un conjunto de representaciones.

Un capital es algo que se posee , resultado de una acumulación , es más que un bien porque se puede poner en acción, hacerlo trabajar. Esta descripción conviene tanto al capital económico como al cultural, porque se puede invertirlo en la lectura de la experiencia, la acción inmediata, en empresas individuales o colectivas a más largo plazo: un oficio, una formación nueva, el ejercicio de un poder, el mantenimiento de una posición, la consecución de una carrera profesional o mundana (1990: 49).

Para Lareau y Horvat (1999) en los escritos de Bourdieu no se han reconocido tres puntos importantes. Primero, el valor del capital estriba en gran parte del entorno (o campo) social. Segundo, hay una diferencia significativa entre la posesión y la activación de capital o recursos. Esto significa que las personas que tienen capital social y cultural eligen activarlo o no, y la habilidad con la que lo activan varía. Tercero, estos dos puntos se articulan para indicar que, en lugar de ser un proceso continuo demasiado determinista, la reproducción es irregular, desigual y se negocia continuamente por los actores sociales.

Lareau y Horvat (1999) exponen que todas las personas poseen capital social para invertir o activar en distintos campos sociales. Pero no todo el capital social o cultural tiene el mismo valor en un campo determinado.

Para ser valioso se debe activar el capital social y cultural. La capacidad de activar el capital social y cultural y la forma en que se activa influyen en su valor en un campo de interacción.

Cervini (2001) acentúa la propuesta de Lareau y Horvat (1999), sobre los "proceso mediante el cual los recursos sociales y culturales son convertidos en ventajas educacionales", para los cuales se analiza la distinción entre la posesión y la activación de los recursos. Muchos investigadores, son conscientes de esta distinción, no obstante, mezclan indicadores de ambos aspectos en una única medición. Aunque existen algunas excepciones.

Cervini (2001) propone discutir la significación y la naturaleza de uno de los indicadores más frecuentemente utilizados en la investigación (y que, además, incluimos en el presente estudio: "nivel educativo de los padres").

En sociedades donde nivel educativo e ingreso y riqueza están altamente relacionados, es lógico pensar que este indicador contribuye en la mejora de la medición del capital económico (frecuentemente medido por el ingreso monetario o la posesión de bienes y el acceso a determinados servicios), lo que se traduce en que una razón significativa de las desigualdades en los niveles educativos, muestra las desigualdades de ese tipo de capital. No obstante "¿cómo es posible negar, al mismo tiempo, que los años de educación indican niveles progresivos de apropiación del capital cultural?" (Cervini , 2001: 8). Esta pregunta es válida en el caso de adoptar el enfoque que no limita el capital cultural a la "familiaridad con gustos culturales eruditos", sino que lo hace extensible al nivel de adjudicación de los códigos de comunicación y lingüísticos, al progreso de la aptitud cognitiva (o de la inteligencia operacional) por un lado, y a la incorporación de comportamiento sociales y de disciplina intelectual, por el otro, todas estas son dimensiones o aspectos requeridos y evaluados por el sistema educativo.

Por esto, es innegable que el periodo de tiempo o el nivel alcanzado por los padres en el sistema educativo, será un indicador aproximado del volumen global de capital cultural acumulado (Cervini , 2001: 9). De este modo, resultaría difícil asentar la hipótesis de que, en general, el nivel educativo del agente no mantiene una relación relativamente directa con cualquiera de esas características.

Una de las comprobaciones empíricas más frecuentes y consistentes es que la distribución de los aprendizajes va a la par de las diferencias socioeconómicas familiares, lo que significa que, a mayor ventaja socioeconómica, mayor rendimiento académico. Existen dos momentos contrapuestos en este razonamiento. Uno micro, donde se hipotetiza que las estrategias específicas de activación empleadas por los agentes (ejemplo: los padres) no está rigurosamente determinada por el volumen de capital que cada uno posea; ello implicaría, por ejemplo, que a igual volumen de recursos (económicos, culturales) es encontrar actores (ejemplo: alumnos) con desiguales niveles de ventajas conseguidas; o a la inversa, iguales niveles de aprendizaje escolar de alumnos que provienen de familias con desigual dotación de recursos. No obstante, en un segundo momento (macro), se muestra que las ventajas conseguidas no se distribuyen aleatoriamente, sino que responde (en términos de probabilidad) a la distribución del volumen de capital involucrado en el campo. Por esto, al parecer a la teoría de la reproducción se le exige continuar con este camino delimitado, "de un lado, por los micro procesos y del otro, por las tendencias o regularidades macro sociales". (2001: 11)

Antecedentes sociológicos sobre factores asociados al logro en Latinoamérica: la discusión sobre los indicadores que mejor miden el rendimiento

Los análisis Estructural Funcionalistas

Para Bautista Gómez (2012:26) tratar el tema de la educación desde la perspectiva de la pobreza implica plantear diversas cuestiones, entre las cuales se resalta la relación entre ambos fenómenos, si se relacionan, y si pueden o no ser problemas de política pública. Plantear esa relación no es exclusivo de una corriente analítica o de una zona geográfica específica, sino que depende del contexto socioeconómico en el que se da. Como es el caso de México "un promedio de escolaridad, en 2011, de 8.6 años, por debajo de los 12 años que comprende la educación básica u obligatoria, además de que el 50% de la población total se encuentre en pobreza extrema".

La autora (Bautista Gómez, 2012:26) define a la pobreza como "la negación de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano y la inexistencia de determinadas capacidades elementales para

realizarse”. Quiénes se encuentran en esta situación tienen menos oportunidades educativas que el resto de la población. Algunos de los factores sociales que caracterizan a quienes padecen esta condición son: factores como la lejanía de las instituciones educativas, los altos costos de oportunidad, las bajas expectativas en el aprendizaje y el menor capital cultural con el que cuentan. Para esta postura los hijos de las familias pobres desarrollan un capital inferior, atraso que se reproducirá en la siguiente generación, fortaleciendo la reproducción intergeneracional de la pobreza educativa. Además, considera que “las personas con más años de escolaridad tienen acceso a trabajos de alta productividad y mejores salarios, mientras que los individuos con baja escolaridad difícilmente logran obtener un mejor estatus social y salir de los círculos de la pobreza.

Para esta autora (2012:26) la relación entre educación y pobreza explica el concepto de “calidad educativa” y se pregunta si la educación da los elementos necesarios para que los alumnos consigan competencias para alcanzar una vida mejor. Hay indicadores que marcan esa relación: la capacidad de acceso a la educación básica que tienen los niños procedentes de los deciles más bajos, la cobertura (que roza el 100%), pero también están los aspectos relacionados con la permanencia, el egreso y el acceso al siguiente nivel educativo. Hay perspectivas que sostienen que la escolaridad alivia los padecimientos de los pobres.

Para ella hay perspectivas que consideran que los sectores pobres no reciben la misma educación que los más favorecidos económicamente, hablando en términos de calidad, es decir, menor relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. (Arancibia, 1997, Martínez-Garrido, 2011, Sverdlick, 2012, Filmus, 1999).

Lo interesante de este artículo es: “la relación entre pobreza y educación no solo se explica por el desarrollo del sistema productivo, sino a través de distintos factores estructurales como la desigualdad en la distribución del ingreso y la educación y por la incapacidad del Estado para compensar estos desequilibrios sociales” (Bautista Gómez, 2012:28).

Para nivelar las diferencias sociales y alcanzar un objetivo igualitario, el sistema educativo sólo no puede, porque la pobreza y la desigualdad necesitan de inversiones económicas para generar empleos y períodos constantes de crecimiento. Además, la educación es esencial para disminuir la pobreza y la desigualdad, ya que concede las destrezas cognoscitivas y sociales, y las credenciales necesarias para ampliar las opciones de vida. (Bautista Gómez, 2012:29).

Para Bautista Gómez (2012:31) la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la escuela, son factores que influyen en nivel escolar: la pobreza, el tipo de vivienda, pertenecer una minoría étnica, no conocer el lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Esta autora justifica que “el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tiene una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos”. Y los factores que influyen en la educación son: los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que realizan, los libros que leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, entre muchos otros. Y agrega que hay responsabilidad específica de las escuelas y los profesores individuales para reducir las desigualdades.

Dentro de la misma línea funcionalista, Martínez Rizo (2002:418), considera que el bien que se distribuye es el de las oportunidades de acceso a la educación. La igualdad en educación puede concebirse a través de la existencia de oferta suficiente para atender la demanda como a escuelas y maestros que alcancen a atender a toda la población en edad de cursar determinados grados escolares.

Para él (Martínez Rizo, 2002:418) los estudios acerca de la distribución de la escolaridad son similares a los que analizan la concentración del ingreso: las medidas trabajadas en los dos casos son las mismas, porque los años de escolaridad son una variable métrica, al igual que el ingreso que se mide en unidades monetarias.

Lo más sencillo de comparar es la cantidad del bien que toca a la persona o grupo más favorecido en semejanza con al que le toca menos beneficio. En el caso de comparar el salario del directivo de mayor nivel de una empresa con el del trabajador peor pagado: en las grandes corporaciones esa relación es de 40/1. Otro ejemplo

es al comparar lo que recibe el 20% de mayores ingresos de la población de un país, el quintil más rico (Q5), con lo que corresponde al 20% menos favorecido, el quintil más pobre (Q1), en Japón dicha relación es de cuatro a uno, mientras que en Brasil es de más de 33 a uno (Martínez Rizo, 2002:41). Si se compara solo los extremos de la distribución, como ocurre con la diferencia entre quintiles extremos, resulta engañoso, porque la parte que corresponde al resto de las personas variaría mucho. Al analizar la igualdad de una distribución se requieren mejores medidas que consideren a toda la población, como sucede con el índice de Gini (IG).

De manera similar, las evaluaciones internacionales que miden los resultados tales como *Third International Mathematics & Science Study (Timss)* y las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, los han ocupados países como Corea, Finlandia, Japón y Canadá; los últimos lugares regularmente están las naciones más pobres (por ejemplo, México y Brasil); Estados Unidos frecuentemente se encuentra en lugares intermedios en ese tipo de pruebas. Esto sucede allí porque hay distritos escolares y estados estadounidenses enteros cuyos alumnos alcanzan puntajes similares al de los estudiantes de los países que ocupan los primeros lugares en las pruebas internacionales, como Finlandia o Corea; pero, al mismo tiempo, hay estados y regiones donde los resultados son comparables a los de las naciones que ocupan los últimos lugares: esto se debe a que hay grupos relevantes de minorías étnicas y lingüísticas, cuyos resultados escolares, por lo general, son malos.

Las teorías de la reproducción

Marchesi (2000) afirma que “las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él” y propone indicadores para mostrar las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas.

Para este autor (Marchesi, 2000:136) se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen legalmente las mismas posibilidades educativas: la igualdad en el acceso, el mismo programa educativo a todos los alumnos y evitando que, quienes provienen de clases sociales populares, se encuentren representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social.

Afirma que el significado más fuerte de la igualdad en educación se encuentra en el análisis de los resultados escolares de los alumnos. La igualdad de resultados es encontrar rendimientos similares entre los alumnos provienen de distintas clases sociales, culturas o sexo. Reconoce a esto como una acepción con un componente utópico.

Y discute el planteo Lahire (2011: 13-21): Si las diferencias sociales influyen en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias por su origen social. Sólo nivelando esas diferencias, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o desplegando estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario. Ya que se sostiene que no depende solo de estrategias de intervención del sistema educativo.

Marchesi (2000) retomando a Lahire (2000) explica que el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tiene repercusión en el progreso educativo de los alumnos. “Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos”, son factores con una gran influencia en la educación de los alumnos. Por eso lo más relevante es describir qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000). Lo interesante aquí no es el capital cultural que se tiene sino la manera de transmitirlo. Se puede tener un gran capital cultural con escasa repercusión en el progreso educativo de los hijos. O en caso de los padres con escaso capital escolar, pueden suceder que haya una mayor influencia por el tipo de relaciones que preservan con sus hijos y por buscar constantemente experiencias que les enriquezcan, lo que genera que sus resultados educativos sean positivos.

Lo que se tiene que considerar es la elección de los indicadores del concepto de educación que se sostenga y este no es solo un problema técnico, sino que depende de una posición. No hay duda, los conceptos con carga ideológica, como la calidad y la equidad va a influenciar más el mayor peso de unos valores en detrimento de otros según la elección de los indicadores.

El peligro está en que al final los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y no los que mejor reflejen la realidad educativa (Marchesi, 2000:140). La interpretación de los indicadores se hace con prudencia en su contexto, considerando los que están presentes y los que no han podido ser incorporados, y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa.

Para Marchesi (2000:146) hay muchos indicadores que pueden mostrar esta situación. El elige dos por la incidencia que tienen en el ámbito educativo: las diferencias en la distribución del ingreso entre los sectores más pobres y más ricos, y la tasa laboral de participación femenina por nivel de ingreso.

En la distribución del ingreso entre los distintos sectores sociales, (ver en el cuadro 5 pág. 147) Marchesi, recoge la comparación entre el 20% más pobre y el 20% más rico, pone de manifiesto su desigual punto de partida. Esto se manifestará directamente en los años de escolarización: en la medida en que se avanza en el nivel de ingresos familiares se incrementa el tiempo de escolarización, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los ingresos laborales posteriores. Sólo la ruptura de este círculo —*pobreza baja escolarización-pobreza*— conseguirá reducir la desigualdad existente.

Los factores asociados al logro en la teoría de Bourdieu

Recalde (2018) establece y compara los factores de contexto y proceso asociados al rendimiento en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en las áreas de lectura y matemática de estudiantes del tercer grado, en instituciones escolares de la República del Paraguay durante el año 2013. Y su pregunta de investigación se acerca a la de este trabajo: “¿cuánto influye la escuela para cambiar la situación de un estudiante en todas sus dimensiones?” (Recalde, 2018:140).

Busca lograr una comprensión más ajustada de la realidad y las variables que la componen, tomando como eje los resultados de las evaluaciones del rendimiento de Paraguay. Esto se debe a que los estudios sobre factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes se han dividido en dos: la que pone el peso en el estudiante y sus características (Fernandez Aguerre, 2004); otra, en la escuela y sus procesos (Cervini R. , 2002). En realidad, esto no puede ser planteado así. Si en los estudios sobre los efectos de variables estrictamente educativas (práctica pedagógica, organización institucional, etc.) se incluyen todos los factores socioeconómicos que han sido medidos entonces no se está poniendo el peso en la “escuela o sus procesos”, sino que se está investigando si tienen algún efecto propio, más allá del ocasionado por los factores socioeconómicos.

Los resultados alcanzados muestran que la posición que ocupa el estudiante en el espacio social condiciona su rendimiento (Recalde, 2018:141). El sistema educativo paraguayo otorga una formación de mayor eficacia conforme los estudiantes aumentan sus posiciones en las categorías origen social y capital cultural (de base familiar). También se acentúa la importancia de: la ubicación de la escuela, su acceso a los recursos materiales y la gestión del director como factores de la calidad educativa asociados de manera directa con el rendimiento de los estudiantes. Afirma que hay una fuerte asociación entre el capital cultural del estudiante, el entorno del aula y los recursos materiales de la escuela con el logro en matemática. Así como en lectura, las condiciones socioculturales son importantes y su mejoramiento retribuirá en un mayor desempeño.

Recalde (2018:160) acentúa que “las herramientas y estrategias pedagógicas de enseñanza y organización escolar no logran influir significativamente en la puntuación de ambas áreas, de manera tal que la escuela paraguaya puede considerarse una institución de reproducción de las condiciones sociales de origen”.

Para la autora (Recalde, 2018:160), los procesos escolares funcionan sobre la base de esas relaciones sociales iniciales, que son desiguales entre los tipos de familias y grupos y reafirma que la explicación de la inestabilidad en el rendimiento no se concentre en la escuela.

Por estos resultados Recalde comprueba el cumplimiento de las estrategias de reproducción que señalan Bourdieu y Passeron: las generadas por la familia y por el sistema escolar (2018:160). Además, la mitad de las familias paraguayas que constituyeron a la muestra tienen una actitud negativa hacia la escuela. Con sus estrategias educativas, docentes y directores reproducen las condiciones iniciales favorables o no. Esto significa que la escuela acentúa la estructura del espacio social sobre la que trabaja la dinámica de las estrategias familiares transmisoras del capital cultural. En la realidad de la educación paraguaya se produce la polarización entre escuelas públicas de alta concentración demográfica y bajos niveles de capital cultural en relación a las privadas, lo que trae como consecuencia un alto nivel de segregación.

Y su análisis crítico general se focaliza en la concepción de política educativa, que realiza el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay la cual, según Recalde (2018: 160), tiene poca incidencia sobre los aspectos extraescolares que involucran a los destinatarios de esa política. Cabe agregar que dicha política aporta recursos insuficientes para la formación continua, el acompañamiento en aula y la profesionalización docente, elementos que mantienen el statu quo pedagógico.

El Trabajo infantil desde la economía: la importancia del ingreso familiar desde una perspectiva marxista

La ausencia de una fuerte correlación negativa entre la situación económica y el trabajo infantil dentro un país a menudo se interpreta de dos maneras. Primero, si el trabajo infantil no es malo en las preferencias de los padres por las normas culturales o las actitudes de ellos, entonces las mejoras en los ingresos pueden no tener efecto sobre las actividades económicas de los niños (por ejemplo, Ennew, 1982. Ray, 2000, Deb & Rosati, 2002). No obstante, desde Marx ya se argumentaba que la variación en el trabajo infantil se debe principalmente a la demanda laboral (Basu 1999:1094), debido a que era considerado mano de obra barata (Ried, 2006 concuerda con esto). En segundo lugar, cuando las mejoras en la situación económica son por los aumentos en los ingresos del mercado (u oportunidades de ingresos), la disminución en el trabajo infantil se relaciona positivamente con las mejoras en el estado económico (por ejemplo, Psacharopoulos 1997). Además, varios artículos han examinado fases de crecimiento económico que coinciden con períodos de aumento de la escolarización o disminución del trabajo infantil y factores identificados como los cambios en la tecnología (Levy, 1983, Brown, 1992), los retornos a la escolaridad (Foster & Rosenzweig, 1996) o la política (Acemoglu & Angrist, 1999) que se correlacionan tanto con la mejora de la situación económica como con el trabajo infantil o la escolarización.

El autor (Edmonds E. V., 2003: 2-3) agrega que en el caso de que no se compruebe la hipótesis de que el aumento de los ingresos no tenga como resultado una disminución relevante en el trabajo infantil se debe a importantes implicancias en la manera que tienen los economistas en pensar la mejora del trabajo infantil y las consecuencias de la globalización y el crecimiento económico. Esto depende, en primer lugar, en el deseo de la política de reducir el trabajo infantil, porque si la oferta de este no disminuye con los ingresos entonces la reducción del trabajo infantil puede requerir una política social dirigida específicamente al trabajo infantil. Esta visión coincide con el enfoque de "desarrollo humano" de formular políticas basadas en la focalización de varias medidas no financieras de bienestar (Anand y Ravallion, 1993)

Según Edmonds (2014:2) "el trabajo infantil es el resultado de una difícil decisión del hogar". Sin embargo, es racional porque los padres balancean los costos del trabajo infantil contra su retorno. El regreso al trabajo para niños puede ser alto por dos razones. Primero, la prensa enfatiza frecuentemente que en ciertas ocupaciones la demanda de trabajo infantil es alta. Permaneciendo el resto constante, "la mayor demanda laboral lleva a salarios más altos, y los salarios más altos alientan a los hogares a enviar niños a trabajar". Los ejemplos que apoyan teoría de que "los salarios infantiles más altos conducen a aumentos en el trabajo infantil", pueden ser: en las zonas rurales de Pakistán y en las zonas urbanas de Brasil (Edmonds E. V., 2014: 2). En segundo lugar porque los salarios de los niños pueden ser muy bajos pero ante los bajos ingresos de los padres, la utilidad de los salarios de los niños en ese presente puede ser muy alta. Por ejemplo, si un hogar que vive por debajo de los

niveles de subsistencia, una pequeña cantidad de ingresos marca la diferencia entre la vida y la muerte. Este es el mecanismo bajo el cual la pobreza crea trabajo infantil.

Para Basu y Van (1999) el mercado de trabajo infantil implica coerción y presiones psicológicas, no siempre funciona sobre la base del intercambio voluntario. Una vez que se entiende la relación entre trabajo infantil y la toma de decisiones en el hogar, el argumento de declararlo ilegal se debilita considerablemente, pero en determinadas circunstancias se encuentra una razón más complicada y basada en “equilibrios” para hablar de esa ilegalidad.

Estos autores afirman que el mercado laboral puede caracterizarse por equilibrios múltiples, y proponen dos escenarios posibles, uno en el que los salarios son bajos y los niños trabajan, y otro, en el que los salarios son altos y los niños no trabajan. Se puede esperar que los padres no envíen a sus hijos a trabajar a medida que sus salarios mejoran o las perspectivas de empleo aumentan.

En base a esto proponen “dos axiomas”. El primero, “axioma de lujo”, consiste en que una familia enviará a los niños al mercado laboral solo si los ingresos de la familia provenientes de fuentes de trabajo no infantil caen muy bajos. El segundo llamado de “sustitución”: el trabajo infantil puede ser sustituido del trabajo adulto desde el punto de vista de una empresa.

Basu y Van (1999) retomando el análisis de los datos del censo de fines del siglo XIX por Claudia Goldin (1979:124), afirman: "Cuanto mayor sea el salario del padre, menor será la probabilidad de que el niño participe en la fuerza laboral"; y también: "El desempleo del padre envió a niños y niñas a la fuerza laboral, con un impacto más fuerte en los primeros". Otro estudio es el de David Vincent (1981) y la autobiografía de la clase trabajadora, en el cual los niños que trabajaban rara vez culpaban a sus padres, creían en cambio que era la pobreza lo que generaba que los padres enviaran a sus hijos a trabajar. En líneas generales, Basu y Van dan prioridad a la riqueza del hogar o la familia como determinante del trabajo infantil.

Según Basu y Van (1998) a medida que se conocen los efectos negativos del trabajo infantil, se buscan formas de eliminarlo. La forma más fácil es prohibirlo. Si hay equilibrios múltiples en el mercado laboral, una prohibición es una intervención política que vale la pena. Pero si el mercado tiene un solo equilibrio, sobre todo en los países muy pobres, una prohibición empeoraría la situación de los hogares laborales. Es probable que las prohibiciones parciales sean contraproducentes y perjudiquen las condiciones laborales. La mejor política es atacar el problema en su origen. Esto implica mejorar la condición y el alcance del trabajo de adultos. (Basu & Van, 1998:425)

Estudios económicos sobre trabajo infantil y educación: factores asociados al logro y reproducción intergeneracional de la pobreza

Se pueden encontrar dos líneas bien claras en relación a los trabajos económicos sobre educación que analizan los factores asociados al logro (tamaño de la familia, las actividades de los hermanos, la disposición del tiempo, el potencial productivo del niño y sus padres, el tipo de trabajo, el estudio de los padres). Aquellos que lo relacionan directamente a la pobreza, pero se concentran en explicar cómo ciertos factores influyen en el aprendizaje y en la asistencia a escuela. Pero no hacen hincapié en la mejora de los ingresos para que los niños dejen de trabajar, sino que encuentran la solución en políticas que busquen prohibirlo. (Patrinos & Psacharopoulos; 1995, 1997 Grootaert & Kanbur, 1995)

Los otros ligados a la corriente estructural funcionalista (Coleman J. S., 2001, Jencks , 2001, Husén , 2001) del capital humano (Schultz, 2001) donde el trabajo infantil no lo ligan directamente a la pobreza (Canagarajah y Coulombe, 1997) pero sí con las dificultades que presenta en la educación y las imposibilidades que genera en obtener un ingreso en el futuro (Emerson y Portela Souza: 2003, Amin: 2004 y Samonova: 2014).

Para Patrinos y Psacharopoulos (1997, pág. 388) la escuela y el trabajo están estrechamente vinculados, pero aún no se termina de comprender el verdadero impacto del trabajo en el rendimiento educativo del niño. En

general se cree que el trabajo resta valor a ese rendimiento y conocer que dicen los datos acerca de esto es importante. Por lo tanto, los autores plantean que se necesita investigaciones sobre los niveles comparativos de deserción y repetición entre niños trabajadores y no trabajadores. Cuando se considera la cuestión del enlace entre el trabajo infantil y juvenil, generalmente se hacen ciertas suposiciones.

El trabajo infantil y la escolarización es una relación compleja. Si bien el trabajo perjudica la escolarización, sin trabajo, muchos niños no pueden permanecer en la escuela. La situación económica vuelve al trabajo infantil muy necesario. Por lo tanto, prohibirlo termina siendo algo no necesariamente bueno.

Por otro lado, desde un enfoque de la teoría del capital humano de Schultz (2001), Canagarajah y Coulombe (1997: 2) no muestran a la pobreza como la principal causa del trabajo infantil, pero si encuentran relación con la decisión de ir a la escuela.

Para ellos el trabajo infantil es la participación de los niños en edad escolar de forma regular en la fuerza laboral para ganarse la vida o para complementar los ingresos del hogar. Los autores se ocupan de explicar la relación entre la pobreza, el trabajo infantil y la escuela, pero no muestran la causa del trabajo infantil.

El trabajo infantil desde los estudios sobre asociaciones estadísticas: la importancia del origen social.

Para Carrasco y Torrecilla (2013) el trabajo infantil, sobre todo aquel se desarrolla fuera del hogar, afecta negativamente, el acceso a la educación y la calidad del proceso educativo de los niños trabajadores. Asistir y permanecer en las escuelas para los niños que trabajan fuera de casa es un gran esfuerzo para ellos y sus familias. Alcanzar desempeños y rendimientos en relación a lo esperado, son grandes desafíos, porque los niños trabajadores disponen de menos tiempo para estudiar y realizar actividades escolares, además de enfrentar su proceso formativo más agotados que sus compañeros no trabajadores, teniendo que renunciar, reiteradas veces, a su tiempo de ocio y recreación por las demandas y exigencias de la escuela. Para esto autores (Román Carrasco & Murillo Torrecilla, 2013: 3) el tema tiene varias “implicaciones como puede ser las mayores cifras de abandono y deserción escolar entre los estudiantes trabajadores, su menor escolaridad o precaria inserción en el mundo del trabajo en edades más adultas, entre otros”.

Distinguen (2013: 4) entre: el trabajo familiar como la incorporación de los menores de edad a actividades familiares que suponen ingresos, tales como negocios, huertas, talleres. El trabajo doméstico, realizado por los niños, niñas y adolescente en su hogar implica tareas propias de la casa (limpieza, preparación de comida, lavado y planchado, así como cuidado de hermanos menores). El “trabajo para terceros”: una relación laboral de los menores de edad con adultos distintos a sus padres y reciben un salario que es –la mayor parte de las veces– de muy bajo monto o incluso en especies (ropa, alimentación principalmente)”. El ilícito o clandestino, acciones reñidas con la ley y que involucran a menores de edad, tales como la mendicidad, venta o tráfico de drogas, prostitución infantil, entre otras. Por último, el trabajo en condiciones peligrosas que implican todo tipo de actividad que pone en riesgo la salud y la integridad de los menores de manera sistemática y permanente, como por ejemplo trabajo en las minas, recolección y clasificación de basura, manipulación de pesticidas o elementos contaminantes para el trabajo en el campo.

Otra forma de categorización que tiene el trabajo para Carrasco y Torrecilla es en relación a la actividad: económica o no económica. Las actividades económicas implican los diferentes empleos remunerados (en dinero o especie) y cualquier trabajo independiente o por cuenta propia de los menores de edad. Las no económicas incluyen producción no mercantil y no remunerada, como es el cuidado de hermanos o las labores domésticas.

Para este trabajo (Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013: 16) las horas y días a la semana trabajados son variables importantes para analizar la asistencia, motivación o interés por asistir a la escuela, además de los resultados o logros que obtienen los niños que trabajan y estudian al mismo tiempo. Para los autores es preocupante porque los trabajos son no esporádicos, de breve duración o poco frecuentes. Sino que alrededor del 40% de los niños y niñas que trabajan fuera de casa, por cuatro o más horas al día y entre 5 y 7 días por semana (34%). Esto dificulta en los niños y niñas cumplir con las exigencias y tareas propias de la vida escolar.

Cervini coincide con Carrasco y Torrecilla porque afirma (2015: 130), a partir de los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2007), que en América Latina un porcentaje considerable de los alumnos de que asisten al nivel de educación primaria realiza actividades no escolares, con distinta localización y diferentes intensidades. Confirma que el trabajo infantil tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje escolar y que la intensidad de ese efecto varía entre las escuelas y los países, indicando divergencias en el grado de equidad respecto del trabajo infantil. Además, el trabajo infantil expresa fehacientemente niveles de pobreza e injusticia social extrema. Sus principales determinantes son la pobreza, el salario, la tasa de desempleo adulto, la escolaridad del jefe del hogar, el tamaño familiar y el marco legal.

Comprueba también que la cantidad de días semanales y de horas diarias que el alumno declara trabajar son predictores bien ajustados respecto de los resultados en ambas pruebas. Entonces, cuanto más día por semana y/u horas diarias de trabajo, menor será el desempeño esperado.

Por eso confirma que los días y horas de trabajo son los aspectos del trabajo infantil más efectivos y que mejor predicen el nivel de aprendizaje escolar. Sumado a su a que cada uno tiene efecto propio, porque se mantiene significativo aun cuando está siendo controlado por el otro.

Hay una relación directamente proporcional porque: cuanto más alto sea (el promedio de) trabajo infantil más bajo será su desempeño promedio de la escuela. Mientras más incidencia tenga el trabajo infantil en el aula más afecta a todos los alumnos del grupo, sin que importe el efecto de cada una de las características laborales del alumno a nivel individual. “Entonces, de dos alumnos en la misma situación laboral, aquel que se encuentre en una escuela de mayor concentración de trabajo infantil tendrá mayor probabilidad de obtener un desempeño más bajo en ambas asignaturas” (Cervini R. , 2015:141). Por eso la composición laboral del alumnado, cambia según las probabilidades de conseguir más altos (o bajos) desempeños.

Cervini (2015: 141) afirma cuanto mayor sea el nivel socioeconómico familiar, mayor será el nivel de desempeño en ambas pruebas. Porque “bienes y servicios” tienen una capacidad predictiva mayor que “educación de los padres”. Además, se verifica a partir del efecto contextual que la composición socioeconómica del alumnado afecta a todos los alumnos del grupo, más allá del origen social de cada uno. Por esto dos alumnos que tienen el mismo origen social, el que asista a una escuela en donde la composición del alumnado tenga un nivel socioeconómico promedio más alto obtendrá más probabilidad de obtener un desempeño mejor en ambas asignaturas.

Finalmente, Cervini concluye (2015: pág. 142) que el trabajo infantil afecta el nivel y la distribución de los aprendizajes en matemática y lectura. Los alumnos que trabajan obtienen resultados significativamente menores respecto de los que no trabajan, esto se acentúa por la situación de desigualdad de realizar el trabajo fuera de casa: “cuantas más horas diarias y/o días por semana trabaje el alumno, menor será su desempeño esperado en ambas pruebas”. Estos se acentuados más en lectura que en matemática.

Metodología cuantitativa

Siguiendo la clasificación propuesta por Cea D'Ancona (1996, pág. 91) esta investigación responde a un enfoque de investigación cuantitativo “porque el análisis de datos progresa del nivel descriptivo al explicativo, pasando por el análisis de relaciones” (Yuni & Urbano, 2016, pág. 42)

La técnica de investigación utilizada es: la encuesta.

- Los instrumentos utilizados para esta técnica son las pruebas estandarizadas de Ciencias Naturales (C.N) y Sociales (C.S) y el cuestionario de los alumnos (C.A)

La estrategia (o procedimiento) de investigación: análisis bivariado

Análisis bivariado consiste en: descubrir y describir relaciones entre dos o más variables. (Yuni & Urbano, 2016, pág. 61). Se presentará un análisis de datos bivariado tanto con fines descriptivos (describir al conjunto de la población observada), como explicativos (analizar posibles relaciones causales entre dos variables: la independiente y la dependiente) (Cea D'Ancona, 1996: 331), cruzadas a través de tablas de contingencias

Técnica de investigación: encuesta

Trabajo de campo.

Durante el mes de junio de 2013, la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE) de la Dirección General de Escuelas (DGE), realizó un Censo Provincial de Evaluación de los alumnos del 1° año de Secundaria. 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 1° año (afijación proporcional = 1). Cuando la escuela tenía más de una división de 1° año, una de ellas se seleccionó aleatoriamente.

Implementación

Las pruebas y el cuestionario fueron tomados por encuestadores de la DECE. Se emplearon dos formas de relevamiento.

- *Encuesta electrónica:* Fueron incluidos 218 alumnos en 16 escuelas privadas y 287 alumnos en 18 escuelas públicas. La aplicación fue supervisada por personal perteneciente a la DECE. Se tomó primero el examen de Ciencias Sociales y al día siguiente, el de Ciencias Naturales junto con el cuestionario del alumno. Todos los instrumentos fueron diseñados electrónicamente por los técnicos informáticos del DECE. El alumno ingresaba a las pruebas y al cuestionario con su DNI como usuario. De esta forma, se aseguró la correcta unión de las pruebas y el cuestionario.
- *Encuesta en papel:* Se tomó primero la prueba que evalúa el área de Ciencias Sociales y al día siguiente las pruebas de Ciencias Naturales y el cuestionario del alumno. La recuperación del “Cuestionario del alumno” se hizo vía sede de supervisión y remitidas a cada una de las direcciones de educación media: orientada, técnica y privada. De los cuestionarios recuperados, se seleccionaron los que participaron de la muestra. Una vez cargados en una planilla de Excel y se procedió a unificar con los resultados de las pruebas CN y CS. Las pruebas respondidas en papel representaban 520 alumnos de 20 escuelas en Ciencias Naturales (todos correspondientes a escuelas públicas) y 520 alumnos de 21 escuelas (entre las cuales había solo 1 privada y el resto eran públicas) en Ciencias Sociales. Se logró codificar el “cuestionario del alumno” con 395 casos correspondientes a las pruebas de Ciencias Naturales y para Ciencias Sociales 241 casos. Esto se realizó así debido a que no se contaba con DNI del alumno en los tres instrumentos y, por lo tanto, para unificar las tres bases de datos, se utilizaron (a) el Nombre y Apellido y (b) el número de escuela. La base de datos final que conformó la muestra quedó constituida por un total de 951 casos. 448 casos corresponden a la aplicación en papel y resto al relevamiento digital.

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.

Estrategia de análisis de datos:

a) Análisis bivariado:

Se presentará un análisis de datos bivariado cruzando a través de tablas de contingencias las siguientes variables:

Datos. Los datos analizados son los resultados de las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y las informaciones contenidas en el cuestionario del alumno. En total, se recogieron 5109 cuestionarios y 7967 pruebas, de las cuales 4186 fueron de Ciencias Naturales y 3781 de Ciencias Sociales. Sin embargo, para el análisis se consideran sólo los alumnos que dieron alguna de las pruebas y respondieron también el cuestionario. Con estas condiciones, la base analizada final incluyó a 4995 alumnos. De estos, 951 provienen de operativo muestral y el resto del censal.

Pruebas. La prueba de C.S. mide los siguientes bloques de contenido: relación conceptual y procesos sociales, nociones de multiperspectividad y controversialidad, formas en que se estructuran las sociedades, organización política de las sociedades, representación y localización, relaciones sociedad/naturaleza, relaciones entre espacios urbanos y rurales y, dinámicas demográficas y culturales. Y está constituida por 30 ítems de opciones múltiples, y 1 ítem de elaboración (preguntas, problemas). La prueba de C.N mide los siguientes bloques de contenido: diversidad y seres vivos, materiales y sus cambios, el mundo físico y, la tierra y el universo. Está constituida por 32 preguntas de opción múltiple y 2 ítems de elaboración (pregunta, problema)

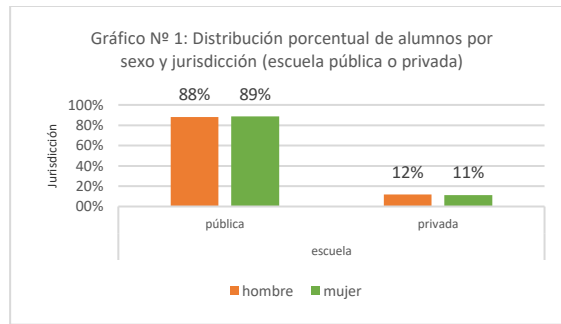
Variables dependientes: para este trabajo se consideran solamente los resultados en los ítems de opciones múltiples de ambas pruebas. Las variables se definen como el promedio de respuestas correctas. En los gráficos, los niveles de rendimiento se refieren a los cuartiles de ambas variables.

Variables independientes. Son mediciones realizadas con el cuestionario del alumno. En la *Tabla 1* se exponen las definiciones de las variables consideradas en este trabajo. Cuando corresponde, el sentido de las variables ha sido invertido. Para el análisis, las **variables** del alumno han sido agrupadas en los siguientes sub-conjuntos conceptuales:

- Características sociodemográficas de la población bajo estudio
- Nivel Económico Familiar:
- Nivel educativo del padre y madre:
- Antecedentes académicos del alumno
- Trabajo
- Recursos escolares de la escuela y el alumno

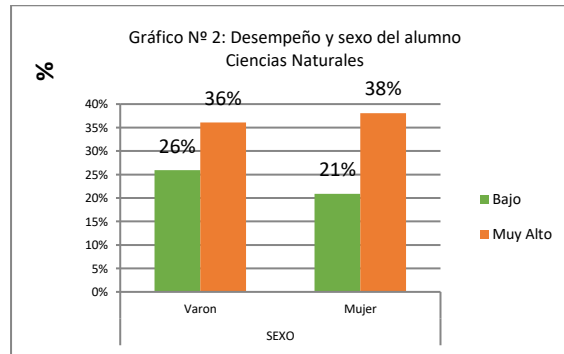
Análisis de los factores asociados al logro y rendimiento académico: covariación, asociación y causalidad.

Los datos recolectados se han agrupado de la siguiente forma para su análisis:



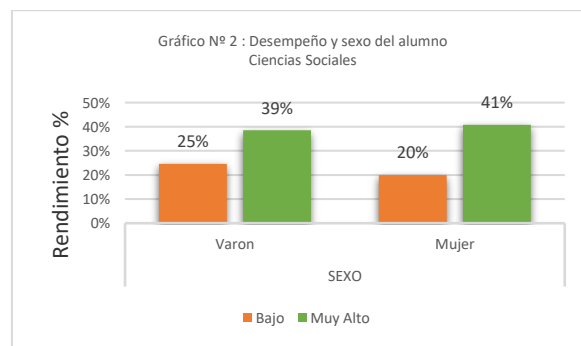
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Solo el 12% de los alumnos provenían de escuelas privadas.



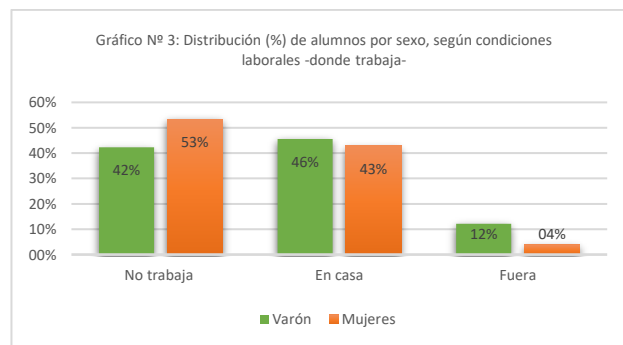
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Son los varones los que mayor proporción obtienen más bajo rendimiento.



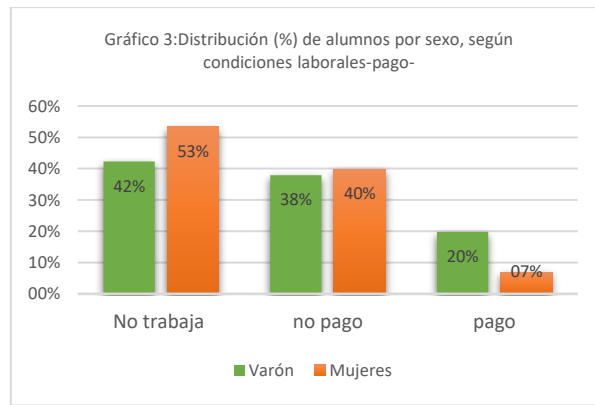
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

En ciencias sociales se obtienen porcentajes similares



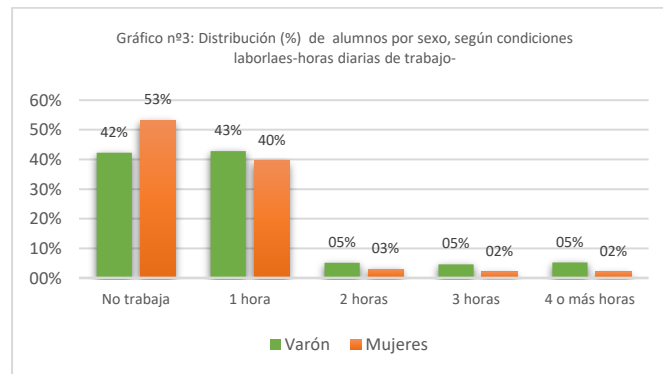
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Los varones son los que declaran trabajar, en mayor proporción, tanto en casa como fuera de ella.



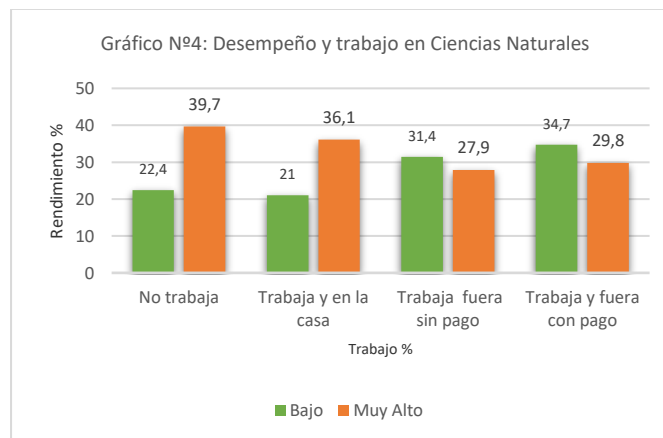
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Son las mujeres las que no reciben pago por trabajar y, además, de los que reciben pago, son las que lo obtienen en menor proporción.



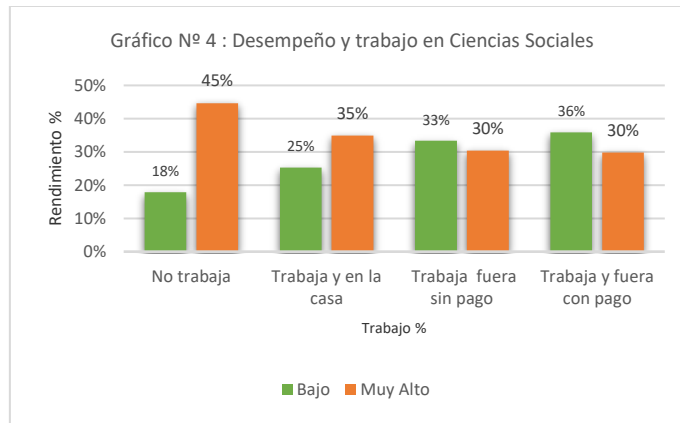
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Si bien las proporciones son bastante similares, los varones son los que más trabajan (57.2% vs 46.6%), fuera de casa (12.2% vs. 3.8%), reciben pago (19.8% vs. 6.9) y por cuatro horas o más (5.2% vs. 2.1%).



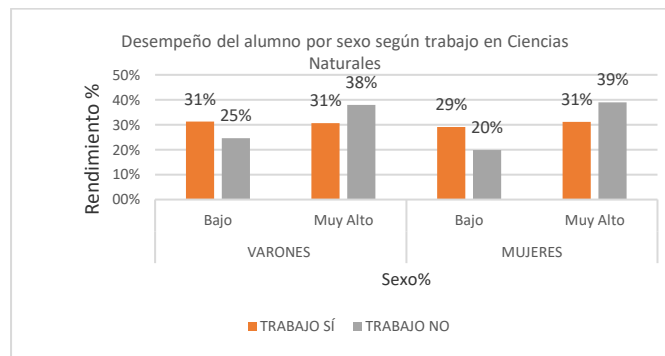
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Quienes trabajan fuera de casa u con pago son quienes obtienen más bajo rendimiento



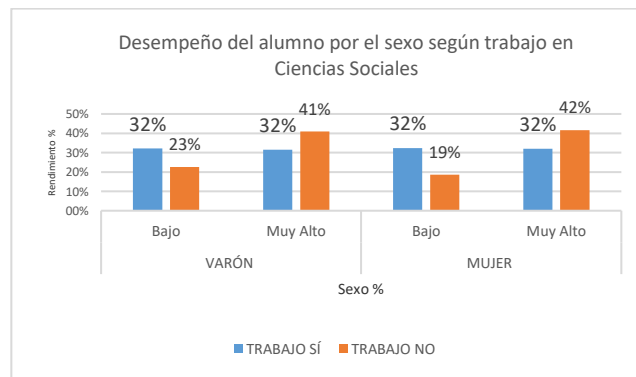
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Entre los alumnos que no trabajan, el 17,8% obtiene bajo puntaje en la prueba de Ciencias Sociales; mientras que, entre los alumnos que trabajan fuera de la casa y reciben algún pago, ese porcentaje asciende a casi el 36%. También en Ciencias Naturales se percibe esa desigualdad. Se constata que trabajar en casa o afuera, pero sin pago, ambos principalmente trabajos con la familia, también incide en el rendimiento, aunque no es determinante.



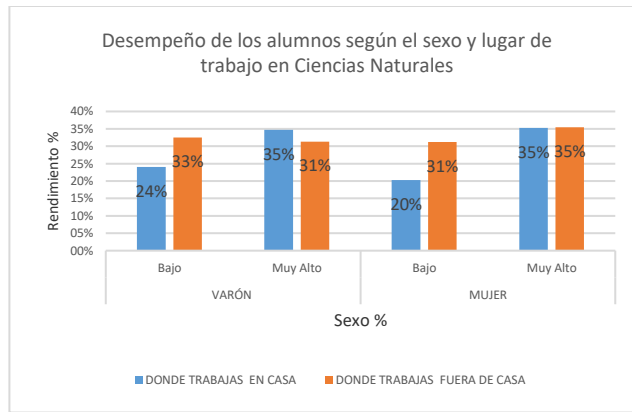
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Trabajar afecta a mujeres y varones por igual en su desempeño



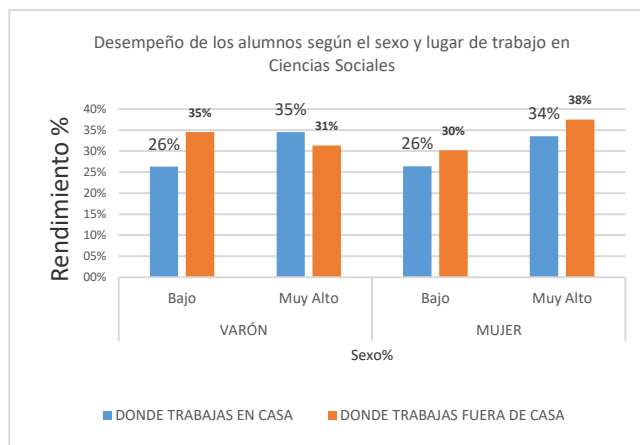
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

El trabajo infantil afecta a ambos sexos por igual



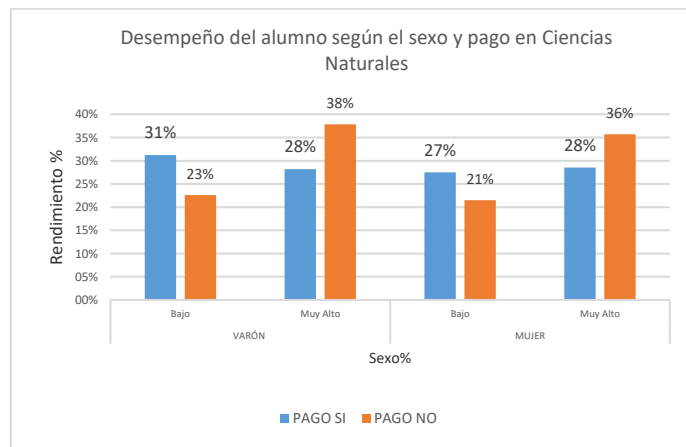
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

El efecto del trabajo en casa es similar en ambos sexos, el efecto de trabajar fuera de casa es mayor entre varones que entre las mujeres



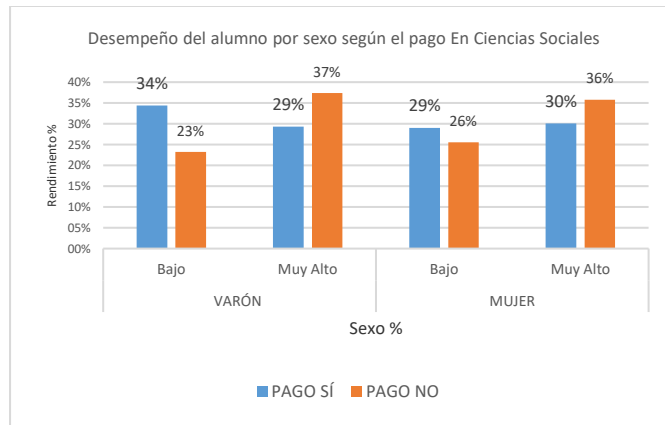
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Lo mismo se puede observar para Ciencias Sociales



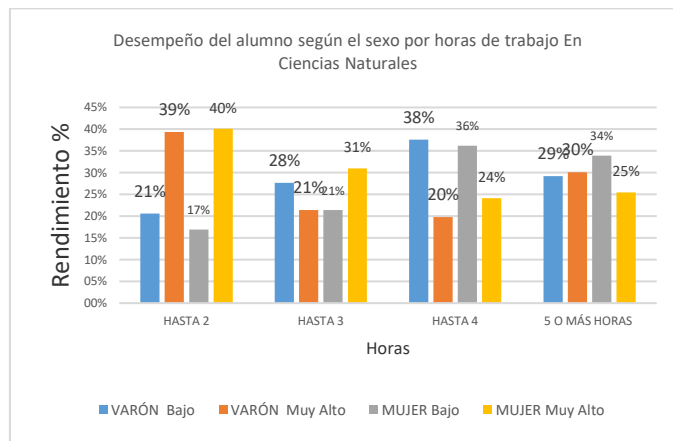
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Trabajar de forma remunerada parece afectar el rendimiento, en especial a los varones



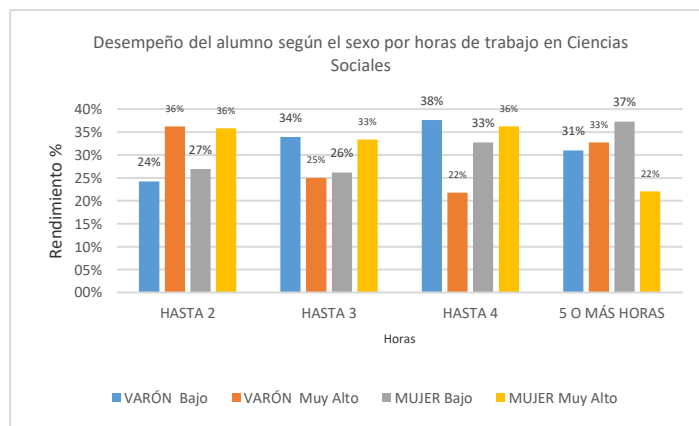
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Los y las estudiantes que no reciben pago son los que obtienen mejores rendimientos



Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

Mayor dedicación al trabajo afecta el rendimiento a la mujeres



Fuente: Elaboración propia en Base a DECE 2013 de la provincia de Mendoza

El mismo comportamiento se refleja para Ciencias Sociales.

Conclusiones:

Los alumnos que trabajan en casa o fuera de casa obtienen puntajes más bajos en ambas pruebas. Acentuándose esa desigualdad notablemente cuando se observa a los que trabajan fuera de casa. El caso de Ciencias Sociales es el más sensible a esto cuando se observan las dos variables.

Tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales, el puntaje promedio obtenido por los alumnos con trabajo remunerado se distancia significativamente en relación con el obtenido por los alumnos que no trabajan y esta distancia es más grande en Ciencias Sociales.

En cambio, el promedio de los alumnos que trabajan sin remuneración, en Ciencias Naturales, no se encuentra claramente distante del obtenido por los alumnos que no trabajan; distancia que sí resulta altamente significativa en Ciencias Sociales.

A mayores horas diarias de trabajo se obtienen menores resultados en ambas pruebas. Los rendimientos en Ciencias Sociales muestran mayor sensibilidad a la variable trabajo que los de Ciencias Naturales.

La diferencia sobre los rendimientos promedios entre quienes no trabajan y los que sí lo hacen sin remuneración no es significativa en Ciencias Naturales pero significativa en Ciencias Sociales.

Cuando se incorpora la variable ‘trabajo’, es significativa en Ciencias Sociales para los que trabajan sólo sin remuneración.

El *efecto del trabajo* es análogo en todas las escuelas, es decir, no se manifiestan divergencias en la capacidad institucional de afectar el efecto promedio del trabajo infanto-juvenil.

En relación con el *efecto género*, las mujeres logran más altos puntajes en ambas asignaturas.

El *efecto del trabajo* sobre el rendimiento en Ciencias Sociales es ligeramente más intenso entre las niñas que entre los niños.

Trabajar afecta más intensamente en el rendimiento escolar a las mujeres que a los hombres.

Asistir a una escuela con alta concentración de trabajo infanto-juvenil tiene más posibilidades de conseguir más bajos rendimientos en Ciencias Sociales. Esto no ocurre con Ciencias Naturales.

Se esperan más altos niveles de aprendizaje con el aumento del nivel socioeconómico y cultural familiar y/o el nivel de logro en la asignatura correspondiente de primaria.

El contexto socioeconómico tiene un efecto adicional en los resultados de las pruebas, es decir, sobre el nivel de aprendizaje del alumno. Quien asista a una escuela de baja composición socioeconómica tendrá más probabilidad de obtener más bajos puntaje en ambas pruebas.

El trabajo infantil es una causa específica de las desigualdades de rendimiento entre los alumnos y las alumnas: a mayor trabajo, más bajos rendimientos para ambas ciencias.

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.
- Amin, S., Quayes, M. S., & Rives, J. M. (2004). Poverty and Other Determinants of Child Labor in Bangladesh. *Southern Economic Journal*, 876-892.

- Cea D'Ancona, Á. (1996). *METODOLOGÍA CUANTITATIVA: ESTRATEGIAS y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*. España: SÍNTESIS, S.A. .
- Vazzano, F. (2015). TRABAJO INFANTIL CON CAUSA EN LA NECESIDAD ECONÓMICA FAMILIAR: RESPUESTAS DEL DERECHO ARGENTINO. *Niños menores e infancia* , 1-21.
- Basu , K., & Van , P. H. (1999). The economics of child labor: Reply. *American Economic Review*, 1386-1388.
- Basu, K. (1999). Child Labor: Cause, Consequence, and Cure, with Remarks on International Labor Standards. *Journal of Economic Literature*, 1083-1119.
- Basu, K., & Van, H. P. (1998). The Economics of Child Labor. *The American Economic Review*, 412_427.
- Basu, K., & Van, P. H. (1998). The economics of child labor. *American Economic Review*, 413-27.
- Baudelot , C., & Establet , R. (2001). El aparato escolar y la reproducción. En M. F. Enguita , *Sociología de la educación. Lecturas Básicas y textos de apoyo* (págs. 7-464). Barcelona: Ariel S.A.
- Bautista Gomez, A. K. (2012). La desigualdad social bajo la prueba Enlace. *Reencuentro*, 27-45.
- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En M. Bazdresch Parada, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (págs. 65-81). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Blanco, R. y. (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de Derecho Humano. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago de Chile: Unesco. Prelac.
- Blanco, R. y. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en america Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio.
- Bonilla Canda , W. S. (2009). “*Determinantes del trabajo infantil y adolescente en Nicaragua*” . Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bonilla Saus, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los proceso de evaluación de la calidad educativa en America Latina. En J. Iaes, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. (págs. 11-165). Buenos Aires: IPPE Unesco.
- Bourdieu , P. (2001). Las estartegias de la reconversión. En M. F. Enguita , *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (págs. 7-764). Barcelona : Ariel S.A.
- Bourdieu , P., & Jean-Claude Passeron . (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: XXI.
- Bourdieu, P. (1994). ¿Qué es lo que hace a una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupo? *Revista Paraguaya de Sociología*, 7-21.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Bogota: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derechos y clases sociales* . DESCLEE DE BROUWER.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultural económica.
- Bourdieu, P. (2011). Los tres estados del capital cultural . En P. Bourdieu, *Las Estrategias de la reproducción social* (págs. 213-220). Buenos Aires: Siglo veintiuno .

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires : Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires : Siglo XXI editores.
- Canagarajah, S., & Coulombe, H. (1997). CHILD LABOR AND SCHOOLING IN GHANA. *Policy Research Working Paper No. 1844 World Bank Economic and Sector Work (ESW)*, 1-37.
- Casassus, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: Unesco. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad educativa (LLECE).
- Casassus, J. (25 de Agosto de 2018). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Obtenido de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- CEPAL. (2018). *Modelo de identificación del riesgos de trabajo infantil. Metodología para diseñar estrategias preventivas a nivel local*. Lima: OIT.
- Cervini, R. (2001). *Participación familiar y logro académico del alumno*. Buenos Aires: Unicef-Argentina.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 445-500.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13.
- Cervini, R. A. (2006). Trabajo infantil y progreso de aprendizaje en la educación básica. Un análisis multinivel de “valor agregado”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 183-218.
- Cervini, R. A. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina –los datos del SERCE . *Reide: revista electronica de investigación educativa*.
- Cervini, R. (1998). Calidad y equidad educativa institucional. En SI.P.E.C, *Factores asociados a logros académicos. primera Investigación en Mendoza 1997/1998* (págs. 1-54). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en la Argentina. *Relieve*, 135-158.
- Cervini, R. (2009). COMPARANDO LA INEQUIDAD EN LOS LOGROS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ARGENTINA: UN ESTUDIO MULTINIVEL. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 6-21.
- Cervini, R. (2010). EL ‘EFECTO ESCUELA’ EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: EL CASO DE ARGENTINA. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8-25.
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). ESTRUCTURA FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 569-597.
- Chernichovski, D. (1985). Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana. *Economic Development and Cultural Change*, 319-332.

- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. WASHINGTON: NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATIST.
- Corica, A., & Otero, A. (2015). Perspectivas educativas y laborales de los jóvenes latinoamericanos:tendencias y desafíos. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 9-42.
- de Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* , 153-172.
- Deb, P., & Rosati, , F. (2002). "Determinants of Child Labor and School Attendance: The Role of Household Unobservables. . *Understanding Children's Work Working Paper*.
- Edmonds , E. V., & Pavcnik , N. (2005). Child Labor in the Global Economy. *Journal of Economic Perspectives* , 1-35.
- Edmonds, E. (2019). Child labour: causes, consequences and policies to tackle it. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 14-82.
- Edmonds, E. V. (2003). DOES CHILD LABOR DECLINE WITH IMPROVING ECONOMIC STATUS? *NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC* , 1-50.
- Edmonds, E. V. (2014). Should we boycott child labour ? *Research Gate* , 1-9.
- Emerson , P. M., & Portela Souza, A. (2003). IS THERE A CHILD LABOR TRAP? INTER-GENERATIONAL PERSISTENCE OF CHILD LABOR IN BRAZIL. *Economic Development and Cultural Change*, 375-398.
- Filmus, D., & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani, *Educación media para todos. El acceso de la democratización del acceso* (págs. 35-64). Buenos Aires : Altamira.
- Foster , A. D., & Rosenzweig, M. R. (1996). Technical Change and Human Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution. *American Economic Review*, 931-953.
- Friedenberg, E. Z. (1999). La cuna de la libertad. En M. F. Enguita , *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (págs. 551-565). Barcelona: Ariel S.A.
- Fuenzalida, E. R. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista iboamericana de Educación*, 45-64.
- Grootaert , C., & Kanbur , R. (1995). Child labour: An economic perspective. *International Labour Review*, 187-204.
- Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Fcreyra Editor.
- Heyneman , P. S. (1976). Influences on academic achievement: a comparison of result from uganda and more industrialized societies. *Sociology of education* , 49.
- Heyneman , P. S. (1980). Difference between developed and developing countries: Comments on Simmons and Alexandre's determinants of school "achievement". *Economic Development and culture change*, 28(2).
- Heyneman , S., & Loxely , W. (1982). Influence on academic achievement across high and low incomes countries: A Reanalysis of IEA Data. *Sociology of Education*, 55(1).
- Indec. (2018). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos . (2018). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. Buenos Aires: (Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación).

- Labrunée, M. E., & Perri, M. S. (2011). Trabajo infantil en Mar del Plata: su diagnóstico y el marco institucional existente para su prevención y erradicación. *Congreso nacional de estudios del trabajo*, (págs. 1-26). Buenos Aires.
- Labrunée, M. E., & Perri, M. S. (2010). Trabajo infantil en Mar del Plata: su diagnóstico y el marco institucional existente para su prevención y erradicación. *10º congreso en estudios del Trabajo. Pensar un mejor trabajo. Acuerdos, controversias y propuestas*. (págs. 1-26). Mar del Plata: Asociación Argentina en especialistas del trabajo.
- Lahire, B. (2011). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de los contextos. En G. Tiramonti, & N. Montes, *La escuela media en debate* (pág. 216). Buenos Aires: Manantial.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moment of social inclusion and exclusion race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 37-53.
- Levison, D. (1991). Children's Labor Force Activity and Schooling in Brazil. Ph.D. Dissertation, University of Michigan. (págs. 1-24). Michigan: Universidad de Michigan.
- Levy, V. (1983). "Cropping Pattern, Mechanization, Child Labor, and Fertility in a Farming Economy: Rural Egypt," *Economic Development and Cultural Change*, 777-91.
- Lockheed, M. E., Fuller, B., & Nyirongo, R. (1989). Family effects on students' achievement in Thailand and Malawi. *Sociology of Education*, 239-256.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista IBEROAMERICANA*, 135-163.
- Martínez Rizo, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 415-443.
- Martínez-Garrido, C. (20 de Diciembre de 2011). 25 Investigaciones claves en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 150-174.
- Miranda, A. (2010). *EDUCACIÓN SECUNDARIA, DESIGUALDAD Y GÉNERO EN ARGENTINA*. México: Revista mexicana de educación educativa.
- Muñoz Izquierdo, C. (2014). Relaciones entre educación y justicia. *Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 147-157.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Román Carrasco, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar. *Latin American Research Review*, 49(2), 85-106.
- Navarro, J., Sánchez, M., & Enrique, D. (2019). Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino. *Revista de educación*, 1-12.
- Nova Melle, P. (2008). Trabajo infantil, los riesgos laborales en situaciones legalmente prohibidas y sus consecuencias para la salud y la seguridad. *Med Segur Trab*, 9-21.
- OIT. (2014). *El rol de la protección social dentro de la estrategia de erradicación del trabajo infantil: la experiencia Argentina*. Buenos Aires: OIT.
- Ortiz Sandoval, L. (2002). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 55-90.
- Patrinos, H. A., & Psacharopoulos, G. (1995). Educational performance and child labor in Paraguay. *International Journal of Educational Development*, 47-60.
- Patrinos, H. A., & Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru – An empirical analysis. *J Popul Econ*, 387-405.

- Paz, J. A., & Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 135-160.
- Perrenoud , P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y las desigualdades como realidades contruidas por el sistema escolar*. Madrid : PAIDEIA.
- Portillo, C. E. (Diciembre de 2004). *TRABAJO INFANTIL. Análisis del trabajo infantil en el MERCOSUR*. La Plata , Argentina: Ediciones IRI.
- Psacharopoulos, G. (1991). Prefacio. En W. y. Horn, *Establecimiento de los sistemas de medición del rendimiento*. Banco Mundial.
- Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 681-706.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile: Preal.
- Samonova , E. (2014). Socioeconomic impacts of child labour. *Research Gate* , 1-4.
- Schultz, T. W. (2001). La inversión en capital humano. En M. F. Enguita , *Sociología de la educación. lecturas básicas y textos de apoyo* (págs. 85-86). Barcelona : Ariel.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultura. En G. Tiramonti, & N. Montes , *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectiva desde la investigación* (págs. 9-210). Buenos Aires: Manatíal .
- Vazzano, F. (2015). Trabajo infantil como causa en la necesidad económica familiar: respuesta del derecho Argetino. . *Niños, menores e infancia*, 1-21.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar 3. análisis de datos y redacción científica* . Córdoba : Brujas.
- Yzaguirre Peralta, L. E. (2005). CALIDAD EDUCATIVA E ISO 9001-2000 EN MÉXICO. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 1-11.