

Guía de Presentación de INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:
IMPORTANCIA QUE LE ASIGNAN LAS FAMILIAS EN CONDICIONES DE POBREZA A LA EDUCACIÓN.

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO: DESDE 01-01-2011 HASTA 31-12-2013

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 01-01-2011 HASTA 01-05-2012

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Curtino, Beatriz	Directora IND JTP Ex	20	Enero 2011	Abril 2012	
Moniec, Susana	Co.directora IND PTI Ex	5	Enero 2011	Abril 2012	S
Moroni; Edith	Investigadora ah (Jub IND-PTI Se)	10	Enero 2011	Abril 2012	S
López, Sergio	Becario- AUX b	10	Julio 2011	Abril 2012	S
Santa Cruz, Néstor	Pasante*	10	Noviembre 2011	Abril 2012	S

*Pasante, alumno de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación- Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'.

Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de nº de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

'Nº Horas investiga x semana' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En '*Mes de incorporación*' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en '*mes de finalización*', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La '*Evaluación*' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria)

Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Beatriz Teresa Curtino

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final. Avance, mayo de 2012.....

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS (TAMAÑO A4)
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Se trata de describir sintéticamente (máximo 200 palabras) las principales características (tema, metodología, etc.) del proyecto.

Diferentes estudios argumentan sobre la relación entre la importancia y expectativas asignada a la educación por los padres como influyente en el rendimiento académico, en el desempeño escolar de los niños y en la formación integral de los sujetos.

En los establecimientos en que se atiende alto porcentaje de alumnos proveniente de familias en condiciones de pobreza, generalmente asistidos por planes sociales es frecuente escuchar discursos aludiendo al poco interés de las familias por la educación de sus hijos y marcando como la escuela resulta ser para estas familias una alternativa para acceder a beneficios sociales tales como el Salario Universal por hijos.

Estas matrices discursivas respecto del papel de la familia en la educación de los hijos permea el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso en esta investigación de carácter exploratorio y descriptivo nos proponemos indagar, entre las familias en condición de pobreza, las expectativas que depositan los padres en la escuela, en la educación de los niños y en los programas sociales de transferencia de ingresos. Investigación que se abordará con la metodología cuantitativa.

El conocimiento alcanzado con esta investigación aportará elementos para la comprensión de las racionalidades presentes entre los actores de la comunidad educativa, en torno de la educación y los planes sociales.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Se trata de las actividades efectivamente realizadas durante el período de referencia. Pueden ser las mismas que las incluidas en el Proyecto, pero también pueden aparecer nuevas actividades que no hayan sido previstas originalmente. Esta sección puede ser publicada en la página de la Facultad y de la Universidad.

a. Indagación bibliográfica y elaboración del Marco teórico.

Se profundizó en la búsqueda bibliográfica respecto a la temática planteada en esta investigación en relación a todas las dimensiones abordadas.

Para la elaboración del marco teórico pertinente se efectuó una síntesis de los diferentes paradigmas y conceptos referentes a la educación y su intencionalidad en un momento histórico particular, las políticas públicas, con profundización en las políticas sociales aplicadas a educación y modelos de inclusión educativa.

Se describe en el marco teórico referencial la actual situación social y rol de la educación, se toman diferentes antecedentes sobre la temática tanto desde la perspectiva de los directivos y docentes como desde los padres/tutores respecto a la importancia asignada a la educación por las familias en condiciones de pobreza, teniendo en cuenta la evaluación que realizan de su situación y las expectativas puestas tanto en el futuro familiar como de sus hijos. Se presenta un debate sobre las diferencias de concepciones

respecto a pobreza, vulnerabilidad, marginalidad para adoptar finalmente una definición operativa pertinente a los efectos de la selección de casos, así como sobre la construcción de representaciones y subjetividades que derivan en acciones. Todos elementos que permitieron el diseño y selección de los indicadores pertinentes para la recolección de la información necesaria de acuerdo a los objetivos de la investigación y características de las familias que se constituyeron en la unidad de análisis de esta investigación.

b. Descripción del contexto.

En función de la relevancia del contexto en que se planifican y ejecutan las políticas sociales, producto del modelo de desarrollo impulsado y sus consecuencias, se efectúa una descripción del contexto País-Provincia y Localidad a partir de la descripción de las condiciones de vida de la población; se describe a partir de la presentación y análisis de los indicadores de mayor relevancia, usando para ello información secundaria (Censos, Encuesta permanente de los hogares, estadísticas educativas, de salud, etc) elaborada por diferentes organismos, así como los programas sociales que llegan a las familias objeto de estudio de esta investigación.

Las actividades consignadas como punto a y b se encuentran en instancias de desarrollo, estando avanzado su proceso si bien falta completar, realizar ajustes en función de la demanda que surge del propio desarrollo de las demás actividades, tanto en la elaboración de datos como en la interpretación de los mismos.

c. Diseño de la muestra

De acuerdo a los objetivos de la investigación, los casos se relevaron por medio del muestro no probabilístico, se planifico la utilización del muestreo por cuotas, cuya característica a tener en cuenta serían: sexo y la situación laboral del jefe de familia, tenencia de planes sociales y nivel educativo del encuestado. En función de la imposibilidad de tener la proporción de estas características en los hogares que conforman el universo de estudio y teniendo en cuenta que de acuerdo a los objetivos de la investigación, lo importante no es la representatividad de la muestra, sino contar con unidades de análisis que reúnan las características de relevancia, se procedió a utilizar el muestreo por juicio, que en algunos manuales suele aparecer también como muestreo intencional, por conveniencia o discrecional, donde la selección de los casos se efectúa teniendo en cuenta tener una distribución de casos suficientes que permita el tratamiento estadístico por cada una de las características relevantes para el estudio, independientemente de la distribución en la población.

Teniendo en cuenta el número de categorías de las variables a relacionar en instancia del análisis, permitiendo aplicar las técnicas estadísticas no sólo para la descripción sino también para la explicación, se estableció un número no inferior a 120 casos, con la posibilidad de acuerdo a la variabilidad registrada en las variables más significativas, aumentar el número de casos si fuera conveniente a los efectos de la aplicación de herramientas estadísticas.

La unidad de análisis en la presente investigación quedó conformada por los hogares seleccionados para el presente estudios debiendo ser familias que poseen al menos un niño escolarizado en el nivel primario y clasificar como pobres, para entrar en dicha categorización se tuvo en cuenta el nivel de ingreso familiar (incluidos los ingresos proveniente de planes y subsidios). El monto total de ingresos familiares no

debe superar el valor per cápita mensual que resulte de tomar el valor de la canasta de subsistencia familiar valuada por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censo de la Provincia –IPEC- al momento de la realización del trabajo de campo dividido por cuatro (número de miembros que componen el grupo familiar considerado por dicha canasta). Ej. Valor canasta a Febrero de 2012 para cuatro miembros fue de \$2.032 (\$508 per cápita). Un hogar de 5 miembros para ser seleccionado como unidad de análisis debe reunir la condición de tener ingresos totales que no superen los \$2.540) Al comenzar a realizar el trabajo de campo fines de abril se considero considerar hasta un valor aproximado de \$600 per cápita.

El universo poblacional, en este caso, el total de hogares que reunirían la condición de constituirse en tal, teniendo en cuenta los niveles de ingreso per cápita de acuerdo a los últimos datos publicados por el INDEC, correspondientes al cuarto trimestre del 2011 es de aproximadamente el 30% de los hogares de Posadas, teniendo en cuenta que en el tercer decil se ubica los hogares cuyo ingreso per cápita está entre \$504 y \$705 con un promedio de \$621. La población que reúne este ingreso es de 114.000 personas representando el 37,5% de la población total. (Ver tabla en anexo). En cuanto a la combinación de tener niños en la escuela primaria y reunir la condición de no superar los \$600 de ingreso per cápita mensuales no se encuentra disponible tal información, por tanto el universo de análisis es estimativo. .

Para la selección de los casos se utilizó la vinculación que desde los propios establecimientos trabajados en la investigación anterior aportaron, referentes barriales y la técnica de bola de nieve, siendo con esta técnica los propios encuestados quienes ofrecen la posibilidad de contactos con casos que nos permitieran reunir la variabilidad de tipos de encuestados y familias que el estudio requiere.

La unidad de registro quedó constituida por el miembro del hogar que reconoce tener la mayor incidencia en el proceso educativo del/los niño/s del hogar.

d. Diseño de los instrumentos de recolección de información y puesta a prueba.

Se diseño el formulario de encuesta (cuestionario) semiestructurado, compuesto por preguntas cerradas y abiertas, con un total de 60 preguntas entre ellas algunas que permiten clasificar a las familias por condiciones socioecómicas y preguntas específicas referentes a evaluación que realizan sobre la importancia de la educación en relación a sus trayectorias y expectativas. La elaboración del formulario se acompañó con el instructivo y con el speech de presentación y la explicación de cómo consignar las respuestas. (Ver anexo)

El formulario se sometido a pre-test a los efectos de garantizar la confiabilidad y validez del instrumento, oportunidad en la que se hicieron varios ajustes hasta llegar al formulario definitivo, es decir el formulario de aplicación.

El formulario inicial fue aplicado a modo de pretest, por los integrantes del equipo de investigación consignado en el apartado 5 del presente informe; así mismo el equipo participó en la evaluación de la aplicación del formulario y su posterior corrección, llegándose a un formulario definitivo (ver anexo).

e. Trabajo de campo.

Confeccionada la muestra y el instrumentos de recolección de información definitivo, se procedió a la preparación del trabajo de campo, seleccionando y distribuyendo los casos entre los encuestadores (todos los miembros del equipo detallado en el punto 5 del presente informe).

Completado el proceso de capacitación, iniciado en el proceso del pretest, se está efectuando el trabajo de campo, teniendo en cuenta el cumplimiento del número de casos, características de la muestra e instructivo de presentación y consignación de información en el formulario elaborado.

f. Diseño de base y carga de datos

Se diseñó la base de datos utilizando el Programa SPSS. Se está en instancias del volcado de datos de las preguntas cerradas y preparando el material producto de las preguntas abiertas, ya sea de aquellas planteadas como tal, o de aquellas que componen las preguntas mixtas, y que consideran alternativas de respuesta y ampliación, justificación y/o especificación; respuestas que serán analizadas con la técnica del análisis de contenido a los efectos de generar variables y sus categorías con el fin de poder cuantificar las respuestas.

Está previsto en el marco de posibles tipologías de entrevistados utilizar las preguntas abiertas no sólo para el análisis de contenido a los efectos de la cuantificación, sino para enriquecer el análisis en la búsqueda de la comprensión y descubrimiento de posibles emergentes, no descartando si fuera necesario efectuar entrevistas abiertas profundizando una o más dimensiones de análisis.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Incluir aquí eventualmente las explicaciones referentes a las razones por las cuales determinadas actividades no han sido realizadas o lo han sido en diferente medida que lo previsto. También fundamentar, si es el caso, cualquier otro tipo de modificación que haya sufrido el proyecto.

En general se ha podido mantener el plan trazado de trabajo, así como su cronograma. En instancias del armado y puesta a prueba del formulario de encuesta, se pudo constatar la importancia y posibilidades que ofrece la recolección de información cuanti-cualitativa en la construcción de las representaciones respecto a la educación, planes sociales y su incidencia en las expectativas familiares y de las unidades de registros, situación que derivó en la incorporación de mayor número de preguntas abiertas, clasificando el formulario dentro de los descritos como semiestructurado.

También se presentó por las razones descritas en el punto 7.c la necesidad de modificar el tipo de muestra.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Incluir aquí los productos y resultados alcanzado mediante la realización de la investigación.

Para la referencia correspondiente a cada producto comenzar en un nuevo renglón; en el caso de publicaciones, documentos inéditos, informes parciales o finales, y de cualquier material que se anexe a la presentación del informe de avance, indicar '(Anexo)':

Teniendo en cuenta las características de la investigación y la instancia, estar en el primer año de su ejecución, abocados hasta la fecha al marco teórico-contextual, selección de la muestra, preparación del

instrumento de recolección de información, diseño de la matriz, inicio del trabajo de campo y volcado de datos a medida que se va relevando la información, no se cuenta con producción que haya ofrecido la posibilidad de publicación o presentación alguna.

Se estuvieron efectuando presentaciones, en jornadas, se ha elaborado artículos, sobre la investigación concluida efectuada por el mismo equipo y antecedente de la presente, en algunos casos explicitando la investigación en curso.

1. Publicaciones

Publicaciones: Indicar apellidos y nombres de todos los autores, entre comillas el título del artículo, luego subrayado el nombre de la revista, año, volumen, número, y páginas. Para libros subrayar el título, y consignar lugar, editorial, y año.

1.1. Libros resultados del proyecto de investigación

1.2. Capítulos de libros

1.3. Publicaciones en revistas de ciencia y técnica con referato externo:

1.3.1 Artículos publicados en revistas Internacionales

Artículo: “*Impacto de los programas sociales en educación. Posadas Argentina - período 2005-2010*” Enviado para publicación con aprobación de comité de referato en Revista Internacional de Estudios en Educación, publicación semestral de la Universidad de Montemorelos. México. ISSN 1405-9525.

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales incluidas en el CAICYT

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales con referato no incluidas en el CAICYT

Artículo: “*Programas y proyectos de política social en educación en la Provincia de Misiones en el período 2005-2008*” enviado para publicar con aprobación del comité académico en revista en elaboración por la Licenciatura en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

1.4 Publicaciones en congresos (con evaluación)

1.4.1 Con publicación de trabajos completos

Ponencia “*Entre la inclusión y la retención. Políticas y problemas sociales en el ámbito educativo*” Seleccionada para publicación de trabajo completo. Publicado en CD con ISBN 978-950-34-0683-9

1.4.2 Con publicación de resúmenes

Ponencia “*Entre la inclusión y la retención. Políticas y problemas sociales en el ámbito educativo*” Publicado en CD con ISBN 978-950-34-0683-9

Las Actas pueden ser en versión impresa o digital.

2. Vinculación y Transferencia

2.1 Resultados en Títulos de propiedad intelectual logrados en el período

2.1.1 Patentes de Productos y Procesos registrados

2.1.2 Acciones de transferencia que resulten del Proyecto de Investigación y que estén acreditados a través de convenios, disposiciones, contratos, etc.

3. Formación de Recursos Humanos

3.1. Dirección de Tesis de Doctorado Concluidas

3.2. Dirección de Tesis de Doctorado en curso

3.3. Dirección de Tesis de Maestría Concluida

3.4. Dirección de Tesis de Maestría en curso

- Lorena Ritter (en curso)

3.5. Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

3.6 Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

Dirección de tesis de Grado. Dir. Beatriz Curtino

- Galloso Celeste (en curso)
- Pablo Espinoza - Rosalía Neris (en curso)
- Neris Tomás (en curso)
- Carmen Kolesnik (en curso)
- Luft Lorena-Rambo Estela (en curso)
- Mambrin Vanesa – Olivera Cecilia (en curso)
- Fit Miguel (en curso)
- Mir María Cecilia – Fernández Verónica (en curso)

Dirección de becario Dir Beatriz Curtino

- López Sergio (cumple la beca de 10 horas semanales en el proyecto 16H/318)

Dirección de pasante de Maestría Dir Beatriz Curtino

- Lic. Néstor Santa Cruz) (Cumple pasantía en el proyecto 16H/318, plan de pasantía e informe se incluye en el anexo).

Dirección becaria del CEDIT. Dir Beatriz Curtino

- Lorena Ritter.

Dirección de Tesis de grado. Dir. Susana Moniec

- Jaqueline, Rimele (concluida)
- Juana, Fleitas (en curso)
- Luisa, Atamañuk (en curso)
- Pilar, Peredo (en curso)
- Viviana, Julien (en curso)
- Adrian, Lezcano (en curso)
- Paola, Serrano (en curso)
- Gladys, Boffa (en curso)
- Nilza, Benitez (en curso)
- Sansobo Yanina (en curso)

Dirección de Becario. Dir. Susana Moniec

- Andrea Bogado (cumple la beca de 10 horas semanales en el proyecto 16H/325)

4. Premios

4.1. Premios Internacionales

4.2. Premios, reconocimientos y menciones, Nacionales

5. Ponencias y comunicaciones

Se trata de trabajos presentados a congresos, simposios, reuniones, etc. Al igual que en el caso de los artículos, se consignan todos los autores, el título de la comunicación o ponencia entre comillas, y subrayado el nombre del evento, agregando institución organizadora, lugar y fecha de realización.

- Evento: Encuentro Pre-ALAS Chaco 2011 preparatorias Congreso ALAS, Recife 2011 “Fronteras abiertas de América Latina: Geopolítica, cambios culturales y transformaciones sociales” Participación como autoras y expositoras Moniec Susana-Curtino Beatriz Ponencia “*Entre la inclusión y la retención. Políticas y problemas sociales en el ámbito educativo*” Resistencia. Chaco del 11 al 13 de mayo de 2011.
- Evento: VII Jornadas de Investigación en Educación “Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad” Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Envío de la ponencia “*Entre la inclusión y la retención. políticas y problemas sociales en el ámbito educativo*” entre 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011 sin asistencia por razones laborales y sin notificación a la fecha de publicación.

6. Trabajos inéditos

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Se espera que sintetice en forma breve y accesible para la difusión los avances y resultados del proceso de investigación, a fin de que estén disponibles para exhibirlos en la página web de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS y de la SGCyT de la UNaM.

A la fecha no se dispone de resultados, estando la investigación en etapa de recolección de información y elaboración de los datos.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Beatriz Teresa Curtino

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

ANEXO

- ✓ Capítulo 1. Marco Teórico (En elaboración)
- ✓ Bibliografía
- ✓ Encuesta e instructivo
- ✓ Nota y síntesis proyecto para presentación en Institutos educativos.
- ✓ Producción en elaboración del pasante- “*Vulnerabilidad y pobreza*” Lic. Néstor Santa Cruz.
- ✓ Tabla con datos estadísticos sobre ingresos.
- ✓ Artículo: “*Impacto de los programas sociales en educación*”. Posadas 2005-2010-
- ✓ Artículo “*Programas y proyectos de política social en educación en la Provincia de Misiones en el período 2005-2008*” Susana Moniec- Beatriz Curtino. En proceso de publicación.
- ✓ Ponencia Pre- ALAS. “*Entre la inclusión y retención. Políticas y problemas sociales en el ámbito educativo*”. Susana Moniec-Beatriz Curtino. Mayo 2011.
- ✓ Artículo: “*Impacto de los programas sociales en educación*”. Posadas 2005-2010- Susana Moniec- Beatriz Curtino.

CAPÍTULO I

1.1. La educación: Expectativas y valoración familiar

Diferentes estudios argumentan sobre la relación entre la importancia y las expectativas asignadas a la educación por los padres como influyente en el rendimiento académico, en el desempeño escolar de los niños y en la formación integral de los sujetos, por lo que investigar acerca de cuál es la representación que tienen de la educación las familias, especialmente aquellas pertenecientes a los sectores sociales desfavorecidos social y económicamente, se constituye en la posibilidad de acceder a conocimientos de utilidad a la hora de planificar, diseñar estrategias educativas para estos niños, teniendo en cuenta la importancia de la educación y su influencia en la formación de subjetividades, es decir la manera de ver, de concebir el mundo y su relación con el mismo.

Cerletti L (2005) en el marco de su tesis de Doctorado sobre **Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños**, analiza la valoración y demandas efectuadas por las familias en relación a la escuela seleccionada para sus hijos. Explora expectativas y sentidos asignados a la escolarización; analiza las interacciones escuela-familia y las tensiones suscitadas en torno a la responsabilidad, a partir del estudio de las representaciones y prácticas abordadas con entrevistas, que además de los ítems anteriormente mencionados, le permitieron reconstruir el proceso de selección del establecimiento educativo que realizan los entrevistados para sus hijos, las motivaciones que los impulsan y en función de ello las demandas que plantean. El trabajo de campo se realizó en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizado por contar con población de diversos orígenes y haber sido una villa de emergencia que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos, a partir del cual algunos de sus ocupantes pasaron a ser propietarios. El barrio cuenta con una escuela pública y en las cercanías, fuera del barrio hay otras escuelas públicas y privadas, existiendo de esta manera población de en general de niveles socioeconómicos bajos pero en diferente condición de estabilidad en función de la tenencia de la tierra y por el otro la disponibilidad de acceso a diferentes escuelas entre del barrio y no del barrio, privada o pública.

En la conclusión la autora plantea que el estudio demuestra como la demanda efectuada a la escuela responde a los elementos que llevaron a seleccionar la escuela, con frecuencia y casi como elemento común *“demandan de control, control disciplinario estricto, del orden, de la ejercitación abundante, de cantidad de materias”* Cerletti, L. (2005:181).

En esta investigación la autora remarca, que las madres de mayores niveles educativos desvalorizan la escuela pública y las escuelas a las que concurren “chicos de la villa”, visto ambos como factores negativos a la hora de evaluar la calidad educativa ofrecida por los establecimientos.

En cuanto a la valoración en relación a sus propias trayectorias se pudo observar según la investigadora que *“padres y/o madres que habían tenido dificultades para completar su propia escolarización primaria, o que no habían podido hacerlo, aparecía como una prioridad importante que sus hijos sí lo hicieran para que pudieran “tener un futuro”, “no tener que trabajar de cualquier cosa”, “tener un oficio””* Cerletti, L. (2005:182)

Finalmente concluye que no obstante la tensión existente entre familia-escuela, *“como ‘usuarios’ que evalúan la ‘oferta’*, la población bajo estudio valora la educación en función de *“las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida y tal vez de superación de los padres, y para lo cual se realizan esfuerzos muy importantes en las vidas cotidianas de los sujetos”* (Cerletti, L. 2005:183).

La escuela, vista como el espacio social de relaciones, que tradicionalmente fue valorado y reconocida como tal, está sufriendo un deterioro producto de la fragmentación social que ha permeado las instituciones escolares, marcando diferencias entre escuelas públicas, públicas de gestión privada y privadas. En relación a las públicas también impacta la ubicación de las mismas y tipo de población que reciben, quedando de esta manera clasificadas en escuelas para “ricos”, escuelas para “clase media” y escuelas para “pobres”.

Respecto a la responsabilidad puesta en tensión entre escuela y familia, concluye aduciendo la necesidad de discutir acerca de esta situación, marcando para ello como importante remitirse al compromiso del Estado como garante de la educación pública.

Por su parte Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009) en el artículo **Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño**¹ indagan sobre las expectativas y valoraciones parentales que favorecen el buen desempeño de los niños y niñas en condiciones de alta vulnerabilidad socio-económica. Entendiendo *“las expectativas, como esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia los hijos e hijas”* Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009:442) y *“la valoración de la escuela como la apreciación que padres, madres y apoderados dan al centro educativo, a la educación y al sistema educacional formal”* Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009:443).

La investigación de referencia se realizó en una escuela de Chile que atiende población rural, a la que concurre un alto porcentaje de niños pertenecientes a minorías étnicas y que presentan un alto índice de vulnerabilidad escolar. La información se relevó por medio de entrevistas semiestructuradas a los padres y madres de los niños y niñas que asisten a dicha escuela.

¹ Esta investigación es parte del proyecto de investigación FONDECYT 1040622, “Mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de abandono y permanencia en el sistema educacional”.

En el estudio, se considero información sobre escolaridad de los entrevistados, ocupación, cargos en la organización de asociaciones de padres y madres de la escuela (presidente, tesorera), actividades de cooperación con la escuela, interacción y vinculación con personal de la escuela, cargos en la comunidad; se registraron las percepciones de los padres y madres acerca de: las expectativas educativas para los hijos e hijas, la valoración dada a la escuela, su vinculación con la escuela, comportamientos de los padres que favorecen conductas de estudio de sus hijos e hijas.

En síntesis las conclusiones alcanzadas por la investigación de referencia en la población entrevistada son:

“La esperanza más nítidamente expresada por las personas entrevistadas es que sus hijas e hijos logren una mejor condición socioeconómica” Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009:446).

“Los proyectos laborales para hijos e hijas se relacionan con el nivel de enseñanza que podrían alcanzar” Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P. (2009:446).

“Los proyectos de estudio y laborales se hacen en función de un surgimiento social expresado como “ser alguien en la vida”, tener un empleo e ingresos económicos estables”. Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009:447).

La valoración favorable se debe a que: *“Se tiene la percepción que le están enseñando contenidos útiles en el presente y se esperan contribuyan a la preparación para el futuro”.* Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P (2009:447).

En cuanto a la vinculación con la escuela: *“se manifiesta un alto nivel de responsabilidad respecto a la participación de los entrevistados en reuniones de curso y una cooperación activa en los eventos a los que son convocados por la escuela”.* Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P. (2009:447).

“Se valora la gestión directiva del centro educativo, el aprovechamiento de recursos externos y la organización de la comunidad escolar para realizar mejoras”. Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P. (2009:447).

Los investigadores explican que muchos de estos hallazgos coinciden con los de otros antecedente de investigaciones que abordan esta temática si bien con algunas particularidades propias del contexto.

En el artículo **Expectativas sobre la escuela: la perspectiva de la familia escolar** (Miranda R., 1995), el autor considera importante conocer las percepciones e intereses de las familias respecto a la escuela, no sólo para identificar requerimientos sino para comprender la valoración que hacen de la escuela.

El artículo de referencia es producto de la investigación que efectuó el autor sobre aspectos de la actitud de cambio y de no cambio que tiene la familia de alumnos de las escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Rosario (Argentina).

La investigación se desarrolló con la metodología cuantitativa, se aplicaron 297 cuestionarios con ítems cerrados en los domicilios particulares de los alumnos, encuestando al padre o madre de los alumnos seleccionados. Para la realización del cuestionario además de datos personales del alumno y del encuestado se relevaron las opiniones y expectativas relacionadas a la educación para sus hijos, tomando como referencia para el armado del formulario la investigación efectuada por el mismo autor en 1991 sobre “El Valor Social de la Educación”.

En la investigación desarrollada por (Miranda R., 1995) sobre las **expectativas depositada en la escuela desde la perspectiva de la familia en la que la** población encuestada resultó en un alto porcentaje pertenecer a sectores sociales bajos, razón por la cual, más allá de estar referido a escuela secundaria exclusivamente resulta relevante, en función de esta investigación, comentar las conclusiones a las que se arribó con el estudio de referencia:

“Tienen de la escuela una imagen positiva porque la perciben como un valor indudable para la vida de sus hijos”. Miranda R. (1995:9).

“El signo de satisfacción de los padres sobre los contenidos de la escuela unifica la actitud de no cambio en los sectores bajos, la cual queda reforzada a través de la creencia de que la escuela no se devaluó socialmente” Miranda R. (1995:9).

“Para los sectores sociales desventajados la escuela sigue representando una posibilidad real en el objetivo de aumentar sus recursos naturales y culturales”. Miranda R. (1995:9).

A partir de los resultados de esta y otras investigaciones efectuadas, Miranda sostiene que las políticas sociales en el campo educativo deben estar orientadas a dar respuesta a las expectativas de estos sectores, centradas en valorar lo sociocultural y no exclusivamente lo educacional.

El mismo autor cita en su ponencia que otros estudios realizados, entre ellos uno realizado en México, advierten como resultado, que las familias de origen socioeconómico bajo realizan una “valoración positiva de la escolaridad” y que le atribuyen a la escuela un “valor esencial para el futuro” no sólo en vista a mejorar su posición social sino además de “nuevas expectativas y estilos de vida”.

En el mismo artículo el autor manifiesta que en: *“Un análisis sobre las escuelas de sectores marginales –en este caso realizado en Argentina- desde el punto de vista teórico, que estos sectores marginales hacen una buena valoración de la escolaridad porque entienden que la*

escuela es *“una de las pocas o única institución que los conecta (a los individuos de condición marginal) con un sistema de distribución de oportunidades sociales”* Miranda R. (1995:3).

Estos antecedentes marcan que la valoración positiva que la sociedad históricamente ha hecho de la escuela aún sigue vigente, presentando algunas diferencias en cuanto al tipo de valoración que efectúan dependiendo de las clases sociales a las que pertenecen, entre las familias de clases medias y altas están puesta en lo educativo, en tanto en las clases bajas se sustentan más en la alternativa sociocultural, las posibilidades de modificaciones en las condiciones de vida.

Las expectativas que tienen las familias respecto a la educación, indica que en los sectores sociales bajos, desventajados como marcan algunos autores, están estrechamente vinculadas a la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y el ascenso social representado por el *“ser alguien en la vida”*.

En la investigación² que llevó a cabo en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Posadas por este equipo durante el 2009-2010, indagando acerca del impacto de los programas/proyectos compensatorios aplicados a educación, muchos de ellos tendientes a la retención, permanencia y egreso de los alumnos, se observó que existe una tendencia por parte de directivos y docentes a considerar a la situación económico social de las familias de estos niños como condicionantes importantes a la hora de considerar las posibilidades de aprendizajes de estos, no sólo referido a lo escolar sino en su desarrollo en general.

Uno de los factores que identifican los docentes que inciden negativamente para el proceso educativo de los niños pertenecientes a sectores pobres es el escaso compromiso y valoración a la educación que tienen sus familias. Es frecuente escucharlos decir: *“los padres no colaboran”, “los padres no se interesan”, “no les importa la educación, los niños van a la escuela para percibir la asignación Universal por hijo”*. Describen la falta de acompañamiento y apoyo de los padres en el proceso educativo como un indicador claro de la falta de importancia asignada a la educación *“no los ayudan con las tareas”, “no se preocupan por la educación de sus hijos”, “los chicos faltan mucho a la escuela, vienen tres o cuatro días en la semana, los padres no los mandan”*. Si bien estas manifestaciones son bastantes coincidentes entre los directivos y docentes de las instituciones en las que se hicieron los relevamientos en la investigación citada, no existe coincidencias en las explicaciones que le asignan a la situación; mientras en algunos casos aducen que ello es producto de la falta de compromiso, interés, con expresiones como *“los padres son cómodos”*, otros lo adjudican a la situación las pocas expectativas de cambio que tienen estas

² “Análisis de los efectos de la aplicación de programas compensatorios en las instituciones educativas de Posadas y en las condiciones laborales docentes. Período 2005-2010”. Investigación efectuada en el marco de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y el Programa de Incentivo a la Investigación del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación. Investigadoras: Master Beatriz Curtino y Mestre Susana Moniec. Informe aprobado.

familias, *“las mamás están deprimidas”*, o incluso a la ausencia de formación para poder ayudar a los niños en sus tareas escolares *“la mamá no sabe casi leer ni escribir”*.

Estas miradas, con similitudes en cuanto a la descripción de la situación: niños que no cuentan o cuentan con escaso apoyo del hogar, falta de interés de los padres hacia la educación, brindan diferentes explicaciones acerca de las causas que generan esta situación, disquisiciones que se manifiestan básicamente por la representación que tienen acerca de las causas y posibilidades de estas familias en relación a sus condiciones de vida; situación que deriva en diferentes posicionamientos respecto a los planes, generando disímiles niveles de conflictividad frente a los programas sociales y los nuevos mandatos que aparecen en la institución con el imperio de la nueva cuestión social.

1.2. Cuestión social, representación y prácticas

Hay abundante bibliografía que describe lo que podríamos denominar la nueva cuestión social, para Bauman Z. (2000) se derivan del proceso del paso de la sociedad moderna de “productores” a la de “consumidores” y como consecuencia inmediata la modificación de lo que denomina la “ética del trabajo”; explicando que en la etapa de la producción, la sociedad se formaba a sus integrantes para adquirir “capacidad y voluntad de producir”, la demanda social era tener trabajadores; y hoy, ante la necesidad de consumidores, se impone a los miembros la “capacidad y voluntad de consumir”, sobre un modelo económico sustentado en el consumo; este nuevo sistema denominado “capitalismo flexible” cambia básicamente las reglas del trabajo, aparece y se legisla en torno a la flexibilidad laboral propiciando el tránsito por diferentes trabajos “a lo largo de la vida la gente hace fragmentos de trabajo”, creando como manifiesta Sennet. R (2000) ansiedad, con un fuerte impacto en el carácter lo que manifiesta con la metáfora de “La corrosión del carácter”³.

El impacto del modelo de la producción al del consumo, con la necesidad más inmediata de transformaciones en el trabajo, como bien analiza Sennet en “La corrosión del carácter” han tenido consecuencias sociales profundas, transformaciones en las configuraciones sociofamiliares, sobre las subjetividades y representaciones del futuro, incidiendo en las representación y expectativas de los padres respecto a la educación de sus hijo, situación que termina impactando fuertemente en las instituciones educativas, y los propios alumnos, que como bien manifiesta Kaplan K. (2010:4-5) *“La falta de proyección de futuro atraviesa a todos los alumnos, aunque diferencialmente según sea el origen de pertenencia. En la vida escolar las consecuencias también se dejan ver en la relación “esfuerzo hoy/recompensa futura”*. La misma autora plantea como toda esta situación genera en las instituciones escolares nuevos desafíos, entre ellos el de *“...develar que el no*

³ Que se corresponde con el nombre del texto. La corrosión del carácter citado en la bibliografía.

trabajo es producto de la injusticia y que los sujetos excluidos de los circuitos laborales son víctimas de un sistema que los expulsa"; parafraseando a Sennet.

Hoy los modelos de producción se sustentan en la tecnología, con lo cual mucha de esa mano de obra necesaria en otro momento pasa a quedar excluida, básicamente del mercado formal de trabajo, siendo justamente la mano de obra menos calificada.

Bauman Z (2000) plantea como esta situación y los resabios de la "ética del trabajo" que persisten, terminan siendo útil para un sector de la sociedad para redimirlos de la culpa de ser parte de esta sociedad expulsora, condenando a los pobres, haciéndolos responsables y cargándolos con la culpa de su situación; sin tener en cuenta que son estos sectores donde se encuentran las familias cuyos miembros poseen escasos o nulos niveles de formación y pocas posibilidades de superación. Por otra parte, Llomovatte S. y Kaplan K. 2005, respecto a los excluidos remarca como éstos terminan cargando con la culpa, con la responsabilidad de su situación, acaban "*aceptando la exclusión como un destino propio y merecido*".

En este marco el hecho de recibir planes pareciera derivar en la atribución de una identidad negativa, a partir de la cual se pierden las particularidades del sujeto de aprendizaje, pasando a ser identificados por el rasgo común, donde la identidad como sujeto de aprendizaje queda desdibujada, emergiendo la identidad de beneficiario de plan social: "*los mandan sólo para el cobro del Salario Universal por hijo*", "*los mandan por el comedor*"; esto a pesar de que en algunos casos se argumente la importancia de este tipo de políticas como "*paliativos*". Respecto al el Salario Universal por hijo, que es un derecho adquirido, no sólo es visto como un "*beneficio*" por los directivos y docentes, sino que estudios recientes efectuados a los dos años de su implementación por varias universidades del país concluyen aduciendo que los propios padres y tutores lo reconocen como un "*beneficio*" y no un "*derecho*".

En este contexto, las matrices discursivas respecto del papel de la familia en la educación de los hijos permean el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso en esta investigación de carácter exploratorio y descriptivo abordamos las expectativas que depositan los padres en la escuela, en la educación de los niños y en los planes sociales de transferencias de ingresos, que promueven la permanencia en el sistema educativo; interesa también observar la valoración que los padres le asignan a la educación formal en relación al futuro de los niños.

Expectativas, representaciones y prácticas que están fuertemente influidas por sus "experiencias de cultura", tomando como experiencia todo aquello que nos forma y transforma, imprimiendo la manera de verse a sí mismo, a los otros y el mundo desde las propias experiencias de vida, definiendo de alguna manera el "que puedo hacer", "que puedo esperar", incidiendo en las expectativas y las acciones como bien describe Guattari F (1992).

Las representaciones sociales, desde la teoría elaborada por Moscovici, S (1979), son construcciones sociales de la realidad, arraigadas en las actividades cotidianas, por tanto las representaciones sociales no existen como realidad "objetiva", sino en tanto construcción del sistema cognitivo de los individuos en interacción social que pertenecen a una sociedad o grupo determinado.

La representaciones sociales remiten a una forma de conocimiento corriente, llamado *de sentido común*, y caracterizada por las propiedades siguientes: "a) es socialmente elaborada y compartida; b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado" Jodelet, (1991:668).

La discusión teórica entre la influencia de las RS (cognición) sobre las PS (acción) o la influencia de las PS sobre las RS, se reduce a estas dos posturas: la primera no traduce otra cosa que decir que lo que nosotros hacemos depende de lo que pensamos, de lo que creemos o, como diría Rouquette (2000) de lo que "calculamos". La segunda: la influencia de las PS sobre las RS no traduce otra cosa que decir que lo que pensamos depende de lo que hacemos. Es decir más allá de la discusión dialéctica sobre la relación entre práctica social y representación social, en definitiva remite al reconocimiento de una interrelación entre ambas, donde ambas se influyen mutuamente.

1.3. Subjetividades, representación y prácticas educativas

Las subjetividades producto de las experiencias de cultura, se produce por una heterogeneidad de componentes como: la familia, el ambiente, la religión, el arte, los medios de comunicación, etc., como bien manifiesta Guattari F.(1996); subjetividades que a su vez se encuentra sometida a la tendencia de homogeneización universalización y reduccionista producto de las transformaciones tecnológicas.

En todo este proceso de subjetivaciones, representaciones vinculadas a la educación, es pertinente tener presente la intencionalidad del proceso educativo plasmado en las propias leyes de educación, Cerletti. L. (2005:175-176) resumen muy bien esta situación: "*es relevante tener en cuenta las características históricas de la educación en nuestro país, la expansión del sistema educativo y los fundamentos básicos del mismo. Éste no sólo se ha constituido (y extendido) como herramienta para la consolidación de un determinado proyecto de Estado Nacional y, consecuentemente, de normalización/homogeneización de la población, sino también en relación a las reivindicaciones de la educación como derecho social universal. De esta forma, han tenido mucho peso las representaciones de la educación (entendida como escolarización en este caso) como posibilidad de ascenso social y por lo tanto, de mejoramiento de la calidad de vida*"; situación que no obstante como bien manifiesta la autora a partir de la década del 90, con reforma de Estado

de corte neoliberal, transformaciones de la estructura socioeconómica del país y del sistema educativo han producido profundos cambios en la reconfiguración de dicha situación.

La Ley de educación promulgada en 1993 plantea frente al nuevo contexto social, la necesidad de lo que se denominó la escuela inclusiva, no solo referida a la necesidad de matriculación sino de permanencia y egreso, básicamente de aquellos sectores que por el contexto socioeconómico se les presentan mayores dificultades para concluir sus estudios, con las implicancias que ello acarrea a nivel social; no es posible pensar en inclusión social sin inclusión educativa.

Desde la sociología de la educación se entiende a la educación como el medio mediante el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales, convertidas las escuelas en el órgano reproductor por excelencia de dichas desigualdades. Desde la teoría de la reproducción sus máximos exponentes Baudelot- Establet y Bourdieu y Passeron desmitifican la visión de la escuela como institución garante de otorgar oportunidades socioeconómicas para todas las personas y de reducir las desigualdades sociales.

Por otra parte, desde la pedagogía crítica, se sustenta sobre un principio fundamental que es que la enseñanza debe estar orientada a propiciar el fortalecimiento personal y social por sobre el dominio de las competencias técnicas o sociales que el mercado demanda, razón que ha llevado a que más que la base para reducir las desigualdades no es la igualdad de oportunidades sino la igualdad de condiciones.

En el marco de la teoría de la reproducción aplicada a la educación se contemplan y explican la influencia de los factores económicos y sociales de las familias en el éxito escolar de los alumnos, si bien surgen críticas aludiendo que bajo este paradigma se subestima la posibilidad de docentes y alumnos de modificar esta situación.

Desde la perspectiva de Freyre P (1967), la educación debe cumplir como principal función formar personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola y que la escuela si bien es un aparato ideológico del Estado y de las clases dominantes, cuya función principal es la reproducción social, Freyre sostiene que los sujetos pueden intervenir para cambiar esta realidad. Considera al proceso de alfabetización importante para la liberación de las constricciones de significados impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. En este sentido, entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social, considerando que la persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica.

Freire revaloriza el diálogo no sólo como medio de relación entre docentes y alumnos, sino de acción más amplia, abarcando al conjunto de la comunidad, incluyendo a las familias,

considerando que todos influyen en el aprendizaje y que éste tiene que ser planificarlo conjuntamente.

Esta perspectiva de alguna manera también se hace presente en algunos relatos de directivos y docentes en la investigación que antecede a la presente, “*es nuestra responsabilidad enseñarles que tienen derechos y que los tienen que hacer valer*” (docente entrevistada), planteos que surgen justamente en instituciones en las que sus alumnos están en una profunda situación de vulnerabilidad y estigmatizada socialmente, como bien manifiesta Toulmin (2001) al referirse a este tipo de población. Las historias, situaciones familiares y contextuales son reconocidas por estos actores educativos como de “victimas de un sistema injusto” del que ellos no son responsables y no cuentan con las condiciones necesarias para actuar, revelarse, no quedándose más que aceptar las magras ofertas que desde el estado se le otorgan como son los consabidos planes sociales emergentes aplicados; que como bien manifiesta Cerletti L. (2005:75) a partir de “*los procesos de exclusión y empobrecimiento generados por el neoliberalismo, se habría producido una redefinición de sentidos sobre las “responsabilidades educativas” en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización*” entre la escuela y la familia.

Apple, M (1986) justamente en su crítica al modelo de reproducción, plantea que la escuela no es una institución neutra, que está totalmente ligada a las cuestiones, económicas y culturales de la sociedad y a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre los diferentes grupos sociales, por tanto la escuela comparte con otras instituciones la función de transmitir la ideología hegemónica, por tanto, está íntimamente ligada con la ideología del Estado, funcionando como reproductoras de una sociedad desigual. En la investigación efectuada que anteceden a ésta, esta situación es reconocida por los docentes y directivos en aquellas instituciones que atienden principalmente a niños del barrio en el que se encuentra la escuela y cuyo personal tiene una inserción con la comunidad, donde en sus discursos plantean la necesidad de modificar no sólo las expectativas sino las actitudes de las familias no sólo en relación a la educación de sus hijos sino frente a la “vida”.

1.4. Expectativas y valoración de las familias en condición de pobreza respecto a la educación de sus hijos.

En función de las consideraciones efectuadas, frente a la problemática identificada desde los discursos de directivos y docentes de escuelas que atienden poblaciones en situación de pobreza, analizados en la investigación que antecede a la presente, marcando una falta de apoyo, preocupación, desinterés por la educación de sus hijos por parte de sus familias; en esta investigación se analiza la importancia que los padres le asignan a la educación de sus hijos a partir de las expectativas y valoración que manifiestan y su relación con las perspectivas futuras de su propia vida y de sus hijos.

Para esta investigación se consideran las definiciones de expectativas y valoración dados por Díaz Mujica, A; Pérez Villalobos, M; y Mozo Cabrera, P, citados entre los antecedentes arriba analizados, estos autores entienden “*las **expectativas**, como esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia los hijos e hijas*” (2009: 442) y “*la **valoración** de la escuela como la apreciación que padres, madres y apoderados dan al centro educativo, a la educación y al sistema educacional formal*” (2009: 443).

Teniendo en cuenta que la investigación remite a un particular sector de la sociedad Posadeña – *familias en condición de pobreza* -, en un momento determinado – 2012⁴ - se requiere hacer un análisis acerca de las diferentes nomenclaturas y mediciones empleadas para la clasificación de estos sectores de la población. La situación de pobreza, vulnerabilidad, marginalidad, exclusión, si bien suelen remitir a conceptos diferentes, muchas veces se presentan como sinónimos, siendo las causas y consecuencias parte de esa diferencia⁵. TRABAJAR APORTES DEL PASANTE. (Ver en anexo).

En esta investigación se recurre a considerar la pobreza en toda su dimensión, no obstante a los fines operativos se ha decidido priorizar el nivel de ingresos per cápita, calculados a partir del ingreso familiar, tomando como indicador la aproximación a los parámetros oficiales a partir de los cuales se califica como pobre. De este modo de la unidad de análisis quedó conformada por familias que poseen al menos un niño escolarizado en el nivel primario y que clasifican como pobres, teniendo en cuenta el nivel de ingreso familiar (incluidos los ingresos proveniente de planes y subsidios). El monto total de ingresos familiares no debe superar el valor per cápita mensual que resulte de tomar el valor de la canasta de subsistencia familiar valuada por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censo de la Provincia –IPEC-

El universo de análisis, se corresponde de acuerdo a los últimos datos publicados por el INDEC para el cuarto trimestre del 2011 en aproximadamente el 30% de los hogares de Posadas. La población que reúne este ingreso es de 114.000 personas representando el 37,5% de la población total. (Ver tabla en anexo). Lo que no es posible estimar es la cantidad de hogares que reúnen las dos condiciones: pobreza y niños en edad escolar, en función de no estar disponible este tipo de información.

A los efectos de conocer el contexto en el que se insertan las familias que componen este estrato social de Posadas, se efectúa una breve descripción de la situación socioeconómica de Argentina, Misiones y Posadas, poniendo énfasis en las dimensiones poblacionales, económica y

⁴ Fecha del relevamiento de datos.

⁵ El desarrollo de esta cuestión será abordado en el próximo informe de avance a partir los aportes efectuados por el pasante, que actualmente está trabajando sobre la temática. Ver anexo.

educativa, utilizando para ello fuentes secundarias como censos de población y vivienda, estadísticas educativas y de salud .

1.5. Descripción contexto: Demografía y condiciones de vida de la población

La provincia de Misiones tiene 29.801 Km² y 1.101.593 habitantes, es la quinta provincia argentina más densamente poblada con 32 habitantes por Km²; su distribución presenta grandes desequilibrios, el 53,8 % de la población de Misiones reside en los cuatro centros urbanos más importantes: Posadas, Oberá, Puerto Iguazú y Eldorado. La ciudad de Posadas es la capital de la provincia de Misiones y se constituye en el centro urbano y administrativo de la provincia, los datos del último Censo Nacional de Población y Vivienda (2010) indican que concentra el 29,48% de la población de la provincia.

El crecimiento demográfico en la provincia es superior al del país, el mismo es para el período 2001-2010 de una tasa anual del 14,1 por mil, mientras en la Nación fue de 10,6 por mil. Misiones siempre tuvo elevadas tasas de crecimiento, superiores al nacional, diferencia que se redujo en el período 2001-2010.

Tabla n°1. Total de Población y tasa de crecimiento - País, Misiones Dpto Capital , 1970,1980, 1991,2001 y 2010

	Tasa Crec 70/80	Tasa de Crec 80/91	Tasa de Crec 91/01	Tasa de Crec 01/10
País	18,1	14,7	11,2	10,6
Misiones	28,7	28,1	22,4	14,2
Dpto Capital	37,6	35,7	30	14,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos censales. Censo Nacional de Población y Vivienda 1970. 1980. 1991, 2001 y 2010.

Entre el Censo 2001 y el Censo 2010 se redujo ligeramente el número de extranjeros residentes en Misiones registrándose 1% menos que en el censo anterior, los extranjeros representan según datos del último Censo Nacional de Población y vivienda (2010) el 4% de la población, estos provienen fundamentalmente países limítrofes⁶, lo que se explica por la ubicación de geográfica de frontera.

La forma que adopta la pirámide de Población da cuenta de la diferencia de desarrollo de Misiones en relación al total país, adoptando una base más ancha, típico de países o regiones con un menor nivel de desarrollo, si bien entre los dos últimos censos tiende a ser menos evidente esta situación, producto de una disminución en la tasa de natalidad.

⁶ 61% desde Paraguay, 29% de Brasil.

Desde las estadísticas oficiales las mediciones que se efectúan son: la **pobreza estructural**, medido a través de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas⁷, **línea de pobreza**, hogares que no cubren el valor de la Canasta Básica Total⁸ y **línea de Indigencia**, hogares que no cubren la canasta alimentaria⁹. Estas formas de medición representan definiciones operacionales utilizadas a la hora de clasificar a los hogares, esto es para. Clasificar a la población estas deben reunir las condiciones expresadas en cada una de las categorías.

En este sentido, los datos de pobreza revelan que en la provincia de Misiones y Ciudad de Posadas, los guarismos si bien han ido mejorando en los últimos años, muestran valores superiores a los registrados para la media nacional. Los ingresos per-cápita registrados, también muestran una situación de desventaja para Posadas en relación a la media nacional. (Ver tabla n° 2).

Tabla n°2. Porcentaje de población con NBI, pobre e indigente, promedio de ingreso per cápita e ingresos tope del 30% de las familias con menores ingresos. Argentina, Misiones y Posadas

	Argentina	Misiones	Posadas
% de Población con NBI (2001) (1)	14,3%	23,5%	s/d
% de Población Pobre (2º Sem,2011) (2)	6,5%	s/d	12,5%
% de Población Indigente (2º Sem,2011) (2)	1,7	s/d	3,4%
Promedio de ingresos per cápita de la población (4º trim. 2011). (2)	\$1.300	s/d	\$833.

⁷ Dato que se obtiene de los Censos Nacionales de Población y Vivienda. Se clasifican como NBI a los hogares que:

- Tienen más de 3 personas por cuarto (Hacinamiento)
- Son viviendas de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria y otras)
- Viviendas sin retretes con descarga de agua
- Poseen algún miembro de 6 a 12 años que no asiste o nunca asistió a la escuela.

La población con NBI son aquellos que habitan en hogares con NBI

⁸ La **canasta alimentaria INDEC** corresponde a la valoración de una canasta alimentaria, ya sea individual como familiar (teniendo en cuenta número de miembros, edad y tipo de actividad) cuyas incorporación de productos y cantidad de los mismos (calculado para consumo mensual) está dado en función de los requerimientos normativos kilocalóricos y proteicos indispensables.

La **canasta básica total del INDEC** se calcula aplicando un coeficiente (Coeficiente de Engel), surge de la relación del gasto que representa la alimentación con los otros gastos del hogar, teniendo en cuenta el Índice de Precios (IPC) de cada uno de los rubros considerados en la canasta.

El **IPEC** no publica los valores de la canasta alimentaria solo calcula lo que sería la canasta básica total del INDEC que la denomina **Canasta de subsistencia**.

⁹ La línea de Pobreza y Línea de indigencia se obtiene a partir de la Encuesta permanente de Hogares, encuesta que se releva en los 31 conglomerados urbanos del País, cuatro veces al año. La población pobre e indigente corresponde a aquella población que pertenecen a hogares cuyos ingresos están por debajo de la línea de pobreza o línea de indigencia respectivamente.

Topo de ingreso 30% familias con menores ingresos. (4º trim. 2011). (2).	\$2.970	s/d	\$2.000
--	---------	-----	---------

Fuente: Elaboración propia a partir de datos (1) Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. (2) Encuesta Permanente de hogares – EPH. INDEC

Cabe acotar que los valores de pobres e indigentes presentados en la tabla nº remiten a información publicada por el INDEC, valores que si relacionamos con la canasta de Subsistencia publicada por el Instituto de Estadísticas y Censo IPEC de la provincia de Misiones y otras estimaciones estarían arrojando valores superiores a los consignados¹⁰ por las estadísticas nacionales.

Otros indicadores utilizados con frecuencia por organismos internacionales para clasificar a los países o regiones por su nivel de desarrollo humano, son la tasa de mortalidad infantil, la de mortalidad materna, esperanza de vida al nacer, niveles educativos alcanzado por su población, por nombrar las más representativas; ya que sus valores conjugan una serie de condicionamientos relacionados a las condiciones socio ambientales, al acceso y calidad de servicios de su población en materia educativa, sanitaria y de salud. En Misiones dichos valores marcan la situación de desventaja en que se encuentra la provincia respecto a otras provincias, y siempre por debajo de la media nacional. (Ver tabla nº 3)

Tabla nº3. Indicadores Sociodemográficos Misiones Argentina

	Argentina	Misiones
Natalidad ¹	18,6	23,7
Mortalidad Infantil (1)	12,1	13,0
Tasa de Mortalidad Materna (1)	9,3	5,5
Índice de Masculinidad (1)	94,8	98,8
Jóvenes <15 años (2)	25,48%	32,52%
%Población que habita en viviendas deficitarias (2)		
%Población sin cobertura en salud. (2)	36,08	43,61
%Población analfabeta (2)	1,92	4,10
%Población con primaria completa (3)	28	26,1
%Población con secundaria completa (3)	16,2	10,6

¹⁰ Esta situación fue analizada y presentada en informes como el emitido por las UNIVERSIDADES Y UCA.

Fuente: Elaboración propio a partir de datos secundarios (1) DEIS (Dirección Nacional de Estadísticas e Información de Salud) 2009. (2) Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, (3) Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Analizando los valores que arrojan los principales indicadores educativos utilizados con frecuencia para describir la situación educativa, a saber: la retención, repitencia y abandono, que se efectúa tomando la totalidad de los alumnos del sistema y por niveles, también se observa al igual que en los indicadores sociales, que Misiones se encuentra en clara desventaja en relación al total país. (Ver tabla nº 4)

Tabla nº 4. Tasa de Promoción efectiva, Repitencia y abandono Total y Primaria.

Tasas	Argentina	Misiones
Promoción efectiva ¹¹ Total 2009	93,87	89,16
Promoción efectiva primaria 2009	95,11	89,64
Repitencia ¹² total 2009	4,69	7,71
Repitencia primaria 2009	2,59	4,51
Abandono ¹³ total 2009-2010	1,44	3,13
Abandono primaria 2009-2010	2,3	5,85

Fuente: Relevamientos Anuales 2009 y 2010. DiNIECE. MEN.

¹¹ Tasa de promoción efectiva: % de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente.

¹² Tasa de repitencia: % de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente.

¹³ Tasa de abandono: Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.(1986). Ideología y currículo. Ediciones AKAL, Madrid.
- BIXIO, C. (2010) Maestros del siglo XXII El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe .
- BOURDIEU P. (1999) La miseria del mundo. Madrid, Akal. Buenos Aires, México, FCE de Argentina.
- BLANCO GUIJARRO, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- CERLETTI, L (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños.En Cuaderno de Antropología N°22 pp175-188. FFyL UBA Buenos Aires.
- DÍAZ MUJICA, A.; PÉREZ VILLALOBOS, M.V. Y MOZÓ CABRERA, P. (2009) Expectativas Educativas hacia Hijas e Hijos en una Escuela Rural de Alto Desempeño. En Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Núm. 3 pp. 442-448. Universidad de Concepción, Chile.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.
2010. Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE) <http://dinece.me.gov.ar/>
- DUSCHATZKY S. Y REDONDO P. (2000) El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma educativa. FLACSO.
- DUSCHATZKY S. (2008)(Compiladora)Tutelados y asistidos programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Editorial Paidós.
- FREIRE P. (1967). Educación como práctica de la libertad.Siglo XXII. México.
- GIROUX, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona.
- GOLOVANEVSKY, L, H. A. (2007). Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para argentina en el siglo XXI. Tesis doctoral . Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas.
- GUATTARI F. (1996) Caosmosis, Manantial Buenos Aires. Argentina.
- INSTITUTO DE ESTADISTICAS Y CENSO DE MISIONES (IPEC)
<http://www.ipece.misiones.gov.ar/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSOS (INDEC) <http://www.indec.gov.ar/>
(2008) Anuario estadístico de Misiones Instituto Provincial de Estadística y Censo.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós. Barcelona, Ediciones.
- KAPLAN C. (2010) Metáforas de las sociedades contemporáneas. La pregunta por la subjetividad de los alumnos. Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata. Conferencia presentada en el Segundo congreso provincial de Filosofía y ciencias Sociales de

- LÓPEZ MELERO Y GUERRERO F. (Comp..) (1993) Lecturas sobre integración escolar y social. E. Piados. Barcelona. España.
- MIRANDA, R. (1995) Expectativa sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. Publicado en Perfiles Educativo. N°67. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público Editorial Huemul. Buenos Aires
- PÉREZ SERRANO, G.(coord.) (s/f) Exclusión e Integración Social. . Material producido para la Maestría en ES y ASC. Sevilla. España.
- SENNETT R. (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona
- SULLINGS G. (2008). Vocero Humanista de Argentina, Exposición en el 3º Foro Humanista de la Zona Sur El problema de la distribución de la riqueza Universidad Nacional de Quilmes
- TOULMIN, S. 2001. Cosmópolis: El transfondo de la modernidad, Península, Barcelona
- VELEDA C. (2008) Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. “Serie Proyectos nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial”. Documento N° 3, CIPPEC, Buenos Aires.



“IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN”

Encuestador.....

.....

.....Encuesta N°: ____

UA-*Familias con niños que asisten a la escuela primaria y cuyos ingresos familiares no superen los \$600 (seiscientos) per cápita.*

UR-*El miembro del hogar que se encarga de la escolaridad de los niños del hogar.*

1.Sexo. <input type="checkbox"/> 1.M <input type="checkbox"/> 2.F
2.Edad: .._____..años
3. ¿Qué estudios tiene? (máximo nivel)
<input type="checkbox"/> 1. Ninguno
<input type="checkbox"/> 2. Primario
<input type="checkbox"/> 3. Secundario
<input type="checkbox"/> 4. Terciario/Universitario
Título:_____
3.1. ¿Hasta qué año aprobó? _____
4.Le hubiera gustado haber seguido estudiando?
<input type="checkbox"/> 2. No (pasar a 6)
<input type="checkbox"/> 1. Sí
5.¿Porqué no siguió estudiando?
<input type="checkbox"/> 1. Por falta de recursos económicos
<input type="checkbox"/> 2. Porqué tuve que trabajar.
<input type="checkbox"/> 3 Le era difícil
<input type="checkbox"/> 4.Otros Especificar_____
6. ¿Usted trabaja? (si es jubilado o pensionado completar con información del trabajo del que se jubiló)
<input type="checkbox"/> 1.Sí (pasar a 7)
<input type="checkbox"/> 2.No Es jubilado? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No (pasar a 13)

7..¿Dónde trabaja?_____
8.¿Qué hace allí?_____
9. En su trabajo es.....
<input type="checkbox"/> 1. Patrón N° de empleados a cargo_____
<input type="checkbox"/> 2. Cuenta Propia
<input type="checkbox"/> 3. Empleado Dónde trabaja. ¿Hay más de 5 empleados? <input type="checkbox"/> 1. Sí <input type="checkbox"/> 2. No
<input type="checkbox"/> 4. Trabajador fliar. sin remuneración
10. Cuánto hace que trabaja en ese lugar/ forma?_____
11.Desde _____ que _____ edad trabaja?_____
12.En _____ qué _____ otras cosas trabajó?_____
13.Tiene alguna profesión'
<input type="checkbox"/> 1.Si
<input type="checkbox"/> 2.No (pasar a 16)
14.Cuál es su profesión?
15.Cómo la adquirió?
<input type="checkbox"/> 1. Estudió
<input type="checkbox"/> 2. Por experiencia.
<input type="checkbox"/> 3. _____ Otros
Especificar_____
16.¿Es usted el principal aportante/jefe del hogar?
<input type="checkbox"/> 1. Sí (Pasar a 28)
<input type="checkbox"/> 2. No

17. ¿Dónde trabaja el principal aportante/jefe del hogar? (Si es jubilado completar con la información del trabajo del que se jubiló)

18. ¿Dónde trabaja? _____

19. ¿Qué hace allí? _____

20. En su trabajo es.....

1. Patrón. Nº de empleados a cargo _____

2. Cuenta Propia

3. Empleado Dónde trabaja. ¿Hay más de 5 empleados? 1. Sí 2. No

4. Trabajador fliar sin remuneración

21. Cuánto hace que trabaja en ese lugar/forma? _____

22. Desde que edad trabaja? _____

23. En qué otras cosas trabajó? _____

24. Tiene alguna profesión' el principal aportante/jefe?

1. Si 2. No (pasar a 27)

25. Cuál es la profesión del principal aportane/jefe? _____

26. Cómo la adquirió la profesión del principal aportane/jefe?

1. Estudió

2. Por experiencia.

3 Otros Especificar _____

27. ¿Qué estudios tiene el principal aportante/jefe del hogar?

1. Ninguno.

2. Primario.

3. Secundario.

4. Terciario/Univ.

Título: _____

27.1. ¿Hasta qué año aprobó? _____

28. Cuál es el ingreso familiar mensual aproximado? \$ _____

29. De cuántos miembros se conforma su familia? _____

30. Cuántas habitaciones tiene la vivienda sin contar el baño y la cocina? _____

31. ¿En su hogar tiene?

a. Agua por red dentro de la vivienda.

b. Material predominante de

Techo: _____

Piso: _____

Paredes: _____

c. Baño con descarga de agua.

d. Luz eléctrica

e. Tenencia de medio de movilidad

31.e. Cuál. _____

Modelo _____ Año _____

32. Cuantos niños y adolescentes en edad escolar hay en esta casa (5 a 18): _____

33. Usted que es de esos niños?

1. Padre

2. Madre

3. Otro Esp. _____

34. Cuántos van a la escuela primaria: _____

35. En que grado está/n? _____

36. Cuántos van a la escuela secundaria: _____

37. Alguno/s de niños o jóvenes estudian y trabajan:

No Sí (*completar tabla*)

Edad	Qué hace	Cuántas hs. semanales

38. Hacen otras actividades además de las escolares? 2. No 1. Sí. Cuáles? _____

39. Van todas a la misma escuela?

1. Sí 2. No

40. A qué escuela/s va/n? _____

41. Por qué van a esa/s escuela/s? (*No excluyente*).

Razones	Prim	Sec.
a. Les queda cerca		
b. Po el comedor		
c. Tiene buena enseñanza		
d. Los docentes son buenos		
e. Otros		

Especificar:

42. En su opinión lo que le enseñan a sus hijos en la escuela le parece?

Evaluación	Prim	Sec.
1. Muy útil		
2. Útil		
3. Poco útil		
4. Nada útil		

Justificar _____

43. Qué cree que deberían enseñarle para que les sirva para el futuro?

44. Alguien los ayuda en las tareas escolares a sus hijos? No (*pasar a 46*) Sí

45. Quiéne/s? (*No excluyente*)

1. Usted

2. Otro familiar o amigo

3. Escuela

Especificar modalidades _____

46. Su familia tiene planes sociales?

2. No Por qué razón? _____

1. Sí Cuáles _____

47. Cobra AUH?

2. No Por qué _____

1. Sí La escuela le hace problemas para completar la libreta? No Sí
Qué tipo de problemas? _____

48. Y para conseguir las certificaciones para permanecer en el plan/es y/o programa/s se le presenta algún problema?

2. No 1. Sí

Cuáles? _____

49. Cómo hizo para conseguir el/los Plan/es ?

50. Le parece importante que existan planes sociales ? 1. Sí 2. No, Porqué

51. Usted o alguien de su familia participa de....? (*En esp. Preguntar por forma y motivo de participación*).

1. Reuniones de padre.

Esp. _____

2. De la cooperadora

Esp. _____

3. Del comedor.

Esp. _____

4. Otros

Esp. _____

52. En estos últimos años las condiciones económicas de su familia han....

1. Mejorado

2. Está igual

3. Empeorado

4. NS/NC

Justificar _____

53. Y piensa que la situación económica de su familia puede mejorar

1. Sí 2. No 1. NS

54. Qué cree que podría ayudar a que las condiciones económicas de su familia mejoren? _____

55. En estos últimos años las condiciones laborales de su familia han.....

1. Mejorado

2. Está igual

3. Empeorado

4. NS/NC

Justificar _____

56. Y piensa que la situación laborales de su familia puede mejorar

1. Sí 2. No 1. NS

57. Qué cree que podría ayudar a que las condiciones laborales de su familia mejoren? _____

58. Qué posibilidades ve para el futuro de sus hijos?

1. Que vivan mejor que usted.

2. Que vivan igual que usted.

3. Que vivan peor que usted.

4. NS/NC

59. Porqué cree que eso puede ocurrir?

60. Hay algo, algún comentario que quisiera agregar respecto a esta encuesta?

2. No

1. Sí Qué? _____

OBSERVACIONES

“IMPORTANCIA QUE LE ASIGNAN LAS FAMILIAS EN CONDICIONES DE POBREZA A LA EDUCACIÓN”

INSTRUCTIVO DE ENCUESTA

Presentación:

“Somos integrantes de un proyecto de investigación de la FH y CS de la UNaM y estamos realizando una encuesta para conocer la opinión sobre la educación y planes sociales. ¿Podría responderme algunas preguntas?. Le aclaro que la encuesta es anónima”.

Indicaciones generales:

- La encuesta se hace por hogar no vivienda, es decir el grupo doméstico, grupo dentro de una vivienda que comparten ingresos.
- Las unidades de análisis son las familias (que constituyen un hogar) con niños que asisten a la escuela primaria y cuyos ingresos familiares totales mensuales, incluido los ingresos de planes sociales no superan los \$600 (Seiscientos) por miembro.
- La unidad de registro (sujetos a entrevistar) es el miembro del hogar que se encarga de la escolaridad de los niños del hogar, reconocido como tal por los propios miembros del hogar.
- Las preguntas deben ser formuladas en el orden que aparecen en el formulario, salvo cuando se especifica de acuerdo a respuesta *pasar a*, en ese caso respetar la aclaración.
- Las preguntas que no tienen especificación se debe consignar sólo una alternativa de respuestas.
- Las preguntas que tienen la especificación de *no excluyente* admiten la consignación de más de una respuesta.
- En caso que la respuesta no coincida con ninguna de las alternativas propuestas marcar “*otros*” y especificar textualmente.
- Las preguntas abiertas tanto de *opinión, justificación y especificación* se debe escribir textualmente las expresiones vertidas por los encuestados.
- En todos los casos que se presente alguna respuesta diferente a las alternativas propuestas y otros comentarios consignar en observaciones, indicando el número de pregunta.
- En las observaciones indicar todo agregado del encuestado u observación que considere importante el encuestador para la carga de datos y/o interpretación de la información.

Indicación por pregunta:

(Se efectúan las aclaraciones de las preguntas que requieren alguna especificación particular)

Pregunta 9. Se ubica al entrevistado en la categoría correspondiente a su actividad. Las cuatro alternativas son excluyentes (marcar una sola). Es ‘**empleado**’ si recibe un sueldo o salario por su trabajo (así se trate de un asalariado transitorio); en ese sentido los obreros

figuran aquí como empleados Además consignar si el número de empleados son más de 5 (cinco). Si es **'patrón'**, si compra fuerza de trabajo (paga algún salario a alguien que trabaja para él en su empresa). Se debe consignar número de empleados a su cargo. Si es **'cuenta propia'** en su ocupación no contrata asalariados (un electricista, un almacenero, etc, que no está en relación de dependencia). También si vende servicios (hace changas, en este caso aclarar). Si es **trabajador familiar sin remuneración**, si ayuda a otro familiar sin percibir un salario (si recibiera un salario se trataría de un empleado, por más que sea pariente).

Pregunta 10. Consignar tiempo que lleva en el trabajo declarado en la pregunta 7, la forma refiere a cuando el trabajo que desarrolla no se realiza en un lugar determinado e incluso a veces de forma alternada entre cuenta propia y contratos. Ej electricista, cortador de pasto, constructor, albañil.

Pregunta 20. Ídem 9 respecto a la actividad del principal aportante y/o jefe del hogar.

Pregunta 21. Ídem 10 respecto a lugar de trabajo o forma del principal aportante y/o jefe del hogar.

Pregunta 28. Cuando se consigna el ingreso familiar mensual, si hay ingresos de planes debe ser incluido.

Pregunta 41. En especificar otros motivos por los que van a esas escuelas aclara se es primaria (p) y/o secundaria (s).

Pregunta 42. En justificar consignar si se refiere a primaria o secundaria ídem preg. 41.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Tucumán 1946 - 3300 - Posadas - Misiones - TE: 0376-4434344

Posadas, 8 de mayo de 2012

Directora de la Escuela 464. Almirante Brown
Señora Cristina Barrios

S _____ / _____ D

De mi mayor consideración:

Por intermedio de la presente y de acuerdo a lo conversado personalmente con usted le remito nombre, nómina de integrantes y resumen del proyecto de investigación, para el cual estaremos realizando trabajo de campo, entrevistando a las familias de algunos alumnos que concurren a vuestra escuela durante el corriente año. Asumiendo el compromiso, de hacer la devolución de avances y/o resultados, en instancia que acordaremos oportunamente.

Sin otro particular y quedando a vuestra disposición en calidad de directora de dicho proyecto, saludo a usted atentamente.

Master Beatriz Curtino

Cel. 0376-154767826

IMPORTANCIA QUE LE ASIGNAN LAS FAMILIAS EN CONDICIONES DE POBREZA A LA EDUCACIÓN¹⁴.

Equipo de investigación:

Director : Master Curtino, Beatriz Teresa DNI11.067.571

Co – Director: Mestre Susana Moniec . DNI 18.063.842

Investigadora Ad Honorem: Prof. Edith Moroni DNI 2.785.853

Becario: Alumno Sergio López DNI 33.407.809

Pasante: Lic. Néstor Santa Cruz DNI 14.639.783

Resumen del proyecto

Diferentes estudios argumentan sobre la relación entre la importancia y expectativas asignada a la educación por los padres como influyente en el rendimiento académico, en el desempeño escolar de los niños y en la formación integral de los sujetos.

En los establecimientos en que se atiende alto porcentaje de alumnos proveniente de familias en condiciones de pobreza, generalmente asistidos por planes sociales es frecuente escuchar discursos aludiendo al poco interés de las familias por la educación de sus hijos y marcando como la escuela resulta ser para estas familias una alternativa para acceder a beneficios sociales tales como el Salario Universal por hijos.

Estas matrices discursivas respecto del papel de la familia en la educación de los hijos permea el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso en esta investigación de carácter exploratorio y descriptivo nos proponemos indagar, entre las familias en condición de pobreza, las expectativas que depositan los padres en la escuela, en la educación de los niños y en los programas sociales de transferencia de ingresos. Investigación que se abordará con la metodología cuantitativa.

El conocimiento alcanzado con esta investigación aportará elementos para la comprensión de las racionalidades presentes entre los actores de la comunidad educativa, en torno de la educación y los planes sociales.

¹⁴ Proyecto de investigación acreditado en la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM y Programa de Incentivo a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

VULNERABILIDAD Y POBREZA¹⁵

La noción de vulnerabilidad aparece como una forma pertinente de abordar teóricamente las nuevas realidades, complementando a la noción de pobreza como herramienta analítica para la comprensión de los fenómenos sociales.

La definición de pobreza parte de un juicio de valor acerca de cuáles son los niveles de bienestar mínimos a los que debe tener acceso un ser humano, cuáles son las necesidades básicas cuya satisfacción es indispensable. Esto implica la referencia a alguna norma sobre las necesidades básicas y su satisfacción que permita discriminar entre quiénes son considerados pobres y quiénes no. Tales niveles de bienestar y tales necesidades consideradas básicas varían para las distintas sociedades y culturas, por ende la fijación de estas normas siempre resultará arbitraria, e insatisfactoria para algunos. Entonces, el concepto de pobreza es esencialmente normativo.

Dos de los indicadores de pobreza generados (conocidos como necesidades básicas insatisfechas y línea de pobreza) han sido ampliamente utilizados.

Debido al crecimiento de la heterogeneidad social las mediciones clásicas (NBI Y Línea de Pobreza) resultan insuficientes para poder explicar el fenómeno de la pobreza.

El enfoque de vulnerabilidad muestra por sobre el de pobreza su carácter dinámico, que da lugar a una mirada más amplia e integral de los fenómenos sociales. Complementar el enfoque de pobreza con el de vulnerabilidad permite capturar aspectos multidimensionales de los cambios en las condiciones de vida de los grupos más desfavorecidos, y de esta forma se alcanza una mejor comprensión de los procesos por los cuales la gente se mueve dentro y fuera de la pobreza.

La relevancia del enfoque de vulnerabilidad social se relaciona con la posibilidad de captar la forma y las causas por las que diversos grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

¹⁵ Borrador, material en elaboración para presentación de informe producto de la pasantía, Lic. Néstor Santa Cruz. Material trabajado a partir de la Tesis Doctoral de Golovanevsky (2007). Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para argentina en el siglo XXI. Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas.

La vulnerabilidad es compleja, multicausal, tiene varias dimensiones analíticas e incluye aspectos de individuos y hogares así como también características económicas, políticas, culturales y ambientales de la sociedad. Por ello, la vulnerabilidad tiene carácter polisémico y da lugar a múltiples enfoques metodológicos.(Busso 2002)

Como una primera aproximación, la vulnerabilidad puede definirse como la exposición a un riesgo más la capacidad para enfrentarlo. Así, incluye aspectos tales como indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shock y stress debido a eventos socio-económicos traumáticos, y a esto el análisis sobre vulnerabilidad le agrega la disponibilidad de recursos y las estrategias para enfrentar estos eventos, que pueden surgir desde el interior del propio grupo o pueden deberse a un apoyo externo. (Pizarro 2001, Villa y Rodríguez Vignoli 2002, Busso 2002)

En definitiva, la vulnerabilidad propone identificar los riesgos presentes y los probables en el futuro, y el esfuerzo se focaliza en determinar quiénes (personas, hogares y comunidades) tienen más probabilidad de experimentarlos, a la vez que analizar cómo reaccionan o pueden reaccionar ante su materialización y qué opciones pueden o podrían desarrollar. Desde esta perspectiva la vulnerabilidad es ante todo un enfoque analítico, por lo que más que una definición o medición precisa, proporciona distinciones relevantes para el análisis y el diseño de políticas.

CELADE (2002) distingue cuatro usos que se le suelen dar al concepto de vulnerabilidad social, que describo a continuación.

1) Se utiliza el concepto de vulnerabilidad con referencia a grupos específicos de la población en el análisis y en las políticas sociales

2) El concepto de vulnerabilidad también se utiliza para dar cuenta de situaciones cotidianas que se viven en la sociedad moderna, caracterizada por inseguridad, incertidumbre y desprotección en numerosas esferas.

3) El concepto de vulnerabilidad se usa además para referirse al debate sobre la protección social, en tres sentidos:

a) el nuevo carácter de los riesgos sociales modernos, difíciles de predecir, catastróficos, personalizados y acumulativos, lo que erosiona los sistemas de seguros públicos y privados

b) las políticas implementadas en la región latinoamericana desde los años ochenta, con eje en apertura externa, desregulación y retiro del Estado, han generado situaciones de indefensión para vastos sectores de la población.

c) la erosión en la función de protección social afecta no sólo al Estado sino también a la familia y otras organizaciones representativas, sobre todo de los sectores populares, con lo cual se incrementa la vulnerabilidad de los mismos. El deterioro de los servicios prestados por el Estado en términos de salud, seguridad y educación afecta fundamentalmente a los segmentos más pobres, que no pueden recurrir a servicios privados y acceden en consecuencia, a salud, seguridad y educación de peor calidad.

4) Por último, la noción de vulnerabilidad se utiliza para estudiar a los pobres y las estrategias que utilizan para sobrevivir y en algunos casos salir de la pobreza, desde el enfoque de activos y vulnerabilidad, desarrollado en el trabajo precursor de Moser (1998) y retomado en América Latina por Katzman y Filgueira, entre otros.

Marco de activos – vulnerabilidad (*Asset Vulnerability Framework*)

Este enfoque se basa en el trabajo pionero de Moser (1996, 1998), que se centra en las relaciones entre la pobreza y las características de los hogares y su entorno. Si bien este enfoque se inspira en los textos ya clásicos de Sen sobre la pobreza en cuanto a ausencia de capacidades para controlar el destino, incluye dos aportes de gran importancia: reconoce que los pobres hacen frente a su situación precaria recurriendo a sus activos tangibles o intangibles (trabajo, capital humano, vivienda, relaciones domésticas y capital social) y resalta el papel de los activos de los pobres y no el de sus pasivos, sugiriendo que las políticas apropiadas para salir de la pobreza y enfrentar las crisis socioeconómicas deben promover su uso.

(Villa y Rodríguez Vignoli 2002)

Con este propósito desarrolla lo que denomina un marco de activos – vulnerabilidad, a través del cual busca identificar lo que los pobres tienen, más que lo que no tienen. Para ello se focaliza en sus activos, incluyendo activos tangibles ampliamente conocidos, como trabajo y capital humano, activos familiares menos productivos como la vivienda, y activos intangibles e invisibles como las relaciones de los hogares y el capital social. En su trabajo empírico encuentra que los pobres son administradores de un complejo portafolio de activos, que generan a la vez obstáculos y oportunidades, y cuya administración afecta la vulnerabilidad de los hogares.

El *asset vulnerability framework* va más allá de una medición estática de la pobreza, clasificando las capacidades de la población pobre para usar sus recursos en la reducción de su vulnerabilidad. Los medios de resistencia frente a eventos desfavorables son los activos que individuos, hogares y comunidades pueden movilizar y administrar frente a tiempos difíciles. La vulnerabilidad está entonces muy ligada a la propiedad de activos. Cuanto más activos una persona tenga, menos vulnerable es, y a mayor erosión de sus activos, mayor su inseguridad. (Moser1998)

5 Realizado en Guayaquil (Ecuador), Budapest (Hungría), Lusaka (Zambia) y Metro Manila (Filipinas)

La clasificación de activos desarrollada por Moser (1998) incluye: trabajo (el activo más importante de los pobres), capital humano (salud, que determina la capacidad de la gente para trabajar, y educación, que determina los retornos a su trabajo), activos productivos (para los pobres urbanos el más importante suele ser la vivienda), las relaciones del hogar (mecanismos para agrupar ingresos y compartir consumos) y el capital social (la reciprocidad entre comunidades y hogares basada en la confianza derivada de los lazos sociales). Al incorporar el manejo de activos por parte de los grupos más desfavorecidos se resaltan las limitaciones de las medidas de pobreza basadas en el ingreso para captar tanto aquellos factores externos complejos que afectan a los pobres como sus respuestas a las dificultades económicas.

Enfoque de Activos, Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades

Este enfoque, denominado de activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades (AVEO), pone el énfasis en el desajuste entre los activos y la estructura de oportunidades que configuran el mercado, el Estado y la comunidad (Filgueira 2001 y 1999; Katzman *et al.* 1999), lo que permitiría “captar mejor la dinámica de reproducción de los sistemas de desigualdad social, de las condiciones de marginalidad y exclusión, al mismo tiempo que ofrece un instrumental analítico más potente para la acción” (Katzman *et al.* 1999: 2).

El enfoque AVEO parte de una reelaboración de tres antecedentes: el aporte del *asset vulnerability framework* (con su énfasis en el rol de los activos); el cambio en el estilo de desarrollo (que implicó una reducción de la protección provista por el Estado) y las transformaciones en diversas dimensiones de la vida social (no atribuibles a la pobreza ni pasibles de ser resueltas por formas antiguas de protección estatal)⁹.

Elabora nuevas medidas de desigualdad social, pero asentadas en los conceptos de “vulnerabilidad social”, “estructura de oportunidades” y “activos de los hogares”. En este marco se enfatiza la idea de la estructura social como referente de la vulnerabilidad, y se propone analizar a esta última como el resultado de la relación entre disponibilidad de activos (y capacidad de movilizarlos) y la estructura de oportunidades existente. Esta sería la novedad introducida por el enfoque AVEO.

Mientras que Moser daba mayor peso a la debilidad de los recursos que manejan los hogares como fuente de vulnerabilidad, AVEO encuentra a la vulnerabilidad como la resultante de la relación dinámica entre esos mismos recursos y los requerimientos de las estructuras de oportunidades de acceso al bienestar. De este modo, “la vulnerabilidad a la exclusión social o a la pobreza pasa a ser considerada como un producto tanto de la composición del portafolio de activos de los hogares –que incluye la posesión y la capacidad de control o movilización de recursos materiales o simbólicos que permiten al individuo desenvolverse en la sociedad- como de las cambiantes características de las estructuras de oportunidades de acceso al bienestar asociadas al funcionamiento del Estado, del mercado y de la comunidad”(Katzman 2002: 24).

Si bien la “vulnerabilidad social” también cristaliza en situaciones estables (por ejemplo, la de los pobres), el enfoque AVEO enfatiza el carácter dinámico, donde los procesos de construcción o destrucción de vulnerabilidades juegan un rol central. “Más que un concepto estático, la vulnerabilidad así entendida significa una suerte de predisposición o condición latente proclive a una movilidad descendente o, por lo menos, una manifiesta dificultad de los individuos o de los hogares para sostener posiciones sociales conquistadas” (Filgueira 2002: 327).

La “vulnerabilidad social” puede ser vista entonces como conformada por tres componentes: uno que tiene que ver con los recursos, otro con la estructura de oportunidades y un tercero con las instituciones y las relaciones sociales.

El primero refiere a la posesión, control o movilización de recursos materiales y simbólicos que permiten al individuo desempeñarse en la sociedad (capital financiero, capital humano, experiencia laboral, nivel educativo, composición y atributos de la familia, capital social, participación en redes y capital físico, son algunos ejemplos).

El segundo, la estructura de oportunidades, proviene del mercado, del Estado y de la sociedad, y puede variar como consecuencia de crisis económicas o crecimiento, cambio

tecnológico, transformaciones de la estructura productiva, políticas de empleo, privatización, reducción del sector público y políticas sobre sector externo, entre otras.

El tercer componente refiere a las diferentes formas de sociabilidad y asociacionismo como modalidades de acción colectiva, que incluyen la familia, el capital social, las redes de interacción, sindicatos, corporaciones empresariales, movimientos sociales orientados a incidir en la toma de decisiones, los partidos políticos y sus modalidades de reclutamiento, así como ciertas configuraciones de sistemas políticos particulares como, por ejemplo, los de tipo clientelar o prebendario. (Filgueira 2002)

En la perspectiva del enfoque AVEO, entre los múltiples recursos que pueden manejar las personas sólo se consideran como activos aquéllos que le permiten aprovechar las oportunidades que brindan el mercado, el Estado y la comunidad los activos pueden clasificarse en **capital financiero, capital físico, capital humano y capital social**.

El primero refiere a ahorros monetarios, rentas, acceso a créditos, acciones, bonos, o similares, caracterizándose por su alta liquidez.

El segundo incluye bienes materiales, como vivienda, animales, maquinaria, medios de transporte, entre otros. Es muy poco líquido, y si bien es más estable que el anterior, requiere mantenimiento para evitar su desvalorización.

El capital humano se vincula básicamente a la salud, calificaciones, destrezas y habilidades de los individuos. De mucha menor liquidez que el capital financiero o el físico, está expuesto a desvalorizaciones por motivos que el individuo no puede controlar, como transformaciones estructurales en la economía. Dentro de sus distintos usos, el más importante es que mayores niveles de capital humano permiten acceder a mejores empleos, lo que a su vez da acceso a otros activos.

El capital social puede verse como el conjunto de relaciones que permiten al individuo o a los grupos obtener beneficios de los cuales carecerían actuando de manera aislada. Debido a sus características, es prácticamente ilíquido e inalienable, dependiendo su aprovechamiento de la permanencia en la red de relaciones que constituyen dicho capital.

Capital social y redes sociales

Capital social

Teniendo en cuenta la dificultad de los grupos más pobres para acumular activos, el capital social y las redes sociales juegan un rol fundamental en paliar las dificultades que deben enfrentar estas personas a diario, permitiendo reducir su vulnerabilidad y colaborando para mejorar sus condiciones de vida. El capital social es un concepto central en todo análisis que intente explicar los fenómenos sociales, donde los cuestionamientos acerca del lazo social, de las relaciones entre personas, ocupan un lugar preponderante.

El capital social es único en cuanto a su componente relacional. El capital económico puede encontrarse en los bienes materiales y el dinero que las personas tengan, y su capital humano en sus cabezas, pero para tener capital social se requiere vincularse con otras personas, y es en tales relaciones donde se encuentra la fuente de las ventajas que el capital social proporciona. El capital social no es propiedad de ninguna de las personas que se benefician de él, sino que constituye un atributo de la estructura social. Solamente existe cuando es compartido. Por eso, tiene características de bien público. (Portes 1998, Coleman 1990, Narayan 1997)

A diferencia de las otras formas conocidas de capital, su uso reiterado no contribuye a menguarlo o extinguirlo, sino a acrecentarlo: la reiteración de la experiencia produce más confianza y ésta a su vez, mayores intercambios y beneficios. (Toledo 2003)

Pero el capital social puede tener también aspectos negativos. Estos pueden darse especialmente en el caso de comunidades primarias con tendencia a la autorreferencia, ya sea como actitud defensiva frente al medio o como mecanismo de control y poder frente a sus miembros (Portes 1998, Woolcock 1998). La confianza, la reciprocidad y el intercambio pueden actuar a favor de intereses espurios o ilegales, con la misma fuerza de los códigos morales que algunos autores han asociado a la cultura cívica, siendo el caso más ejemplar el de la mafia. (Toledo 2003)

Otro aspecto problemático tiene que ver con el fuerte control social y coerción propios de comunidades pequeñas o aisladas en las cuales las relaciones con un muy bajo nivel de anonimato, si bien pueden ofrecer los beneficios característicos del capital social (seguridad ciudadana, integración social, sentimiento de comunidad, identidad), lo hacen en la mayoría de los casos a costa de problemas de otro tipo, como ser el desarrollo de la personalidad, la individuación y diferenciación social. Tal vez los padecimientos en cuanto a la integración en la sociedad contemporánea pueden haber dado lugar a una idealización romántica de las formaciones sociales opuestas. (Filgueira 2003)

Uno más de los potenciales riesgos vinculados al capital social es el clientelismo¹⁴.

Mediante él se intenta limitar los capitales intangibles de los pobres, destruirlos, taparlos o desviarlos en relaciones en que gran parte del beneficio lo sacan otros. En esta relación clientelar, hay un capital social mayor de los “patrones” o “punteros” que desarrollan un discurso y una práctica clientelar, y un capital social menor que es propiedad del cliente. El clientelismo autoritario reproduce relaciones de poder extremadamente desiguales entre partidos políticos y grupos pobres, sobre todo cuando se ejercen localmente por “hombres nexos” dominantes y “padrinos”. Cuando el Estado se limita a utilizar los canales institucionales existentes, los recursos que asigne pueden ser obtenidos y distribuidos mediante las relaciones informales, a veces de carácter corrupto, y según las reglas no escritas del clientelismo, reforzando la desigualdad. (Durston 2003) Esto es muy común en naciones altamente segmentadas económica y socialmente, como las latinoamericanas (Ocampo 2003).

Si bien resulta claro que el capital social influye en la pobreza, también se da la relación inversa, y la pobreza influye en las inversiones en capital social.

14 Se entiende por clientelismo político el intercambio personalizado de favores, bienes y servicios por apoyo político y votos entre masa y elites. Auyero (2000)

Los vínculos en las redes sociales pueden darse a través de los que se denominaron como lazos fuertes y lazos débiles. Las redes de tipo primario, caracterizadas por relaciones de extrema cercanía, afecto y parentesco, como la familia y otras relaciones comunitarias de vínculos muy cercanos, constituyen los llamados *lazos fuertes*. Las relaciones entre grupos de personas ligadas por intereses o experiencias comunes que no exhiben un grado tan alto de cercanía, como ser lazos entre personas que comparten la calidad de vecinos, compañeros de trabajo, miembros de grupos corporativos o de intereses afines, con vínculos menos íntimos y cercanos, generan los denominados *lazos débiles*. Se trata de personas extrañas entre sí que desarrollan capacidades de actuar en común inspiradas en la confianza mutua y expectativas de reciprocidad. (Granovetter 1973)

Pero mientras que los lazos fuertes le proveen el apoyo que necesita, en muchos casos son incapaces de suministrar nuevas oportunidades y acceso a otros círculos. Este

es el rol que le cabe a los lazos débiles. Por ello, contrariamente a su nombre, son muy importantes, especialmente en el caso de las personas pobres.

Para la mayoría de ellos, la posibilidad de huir de la pobreza depende de su capacidad de generar capital social con personas muy diferentes a ellos mismos, de ahí que se hable de “la fortaleza de los lazos débiles”. Por ello para Robison *et al.* (2003) la tragedia de los pobres es que cuentan con muy poco poder para cambiar su situación, puesto que a la vez que disponen de escasos recursos financieros poseen un capital social por lo general vinculado con redes en las que hay pocas personas con poder que sean capaces de ayudarlos.

Las dimensiones de la vulnerabilidad

Se parte de la composición y dinámica de las familias, reconociendo su importancia en la capacidad de los hogares para adaptarse a cambios en el entorno externo. Es que tanto la composición del hogar como su estructura, y la cohesión de sus miembros juegan un rol en su capacidad para movilizar trabajo adicional. Además, los hogares son instituciones adaptativas, que pueden sumar ingresos y otros recursos, actuando como activos de seguridad en tiempos de dificultad económica, brindando soluciones mucho antes que llegue ayuda externa a ellos.

Luego encontramos cuestiones relativas al hábitat y el capital humano (salud y educación). El desarrollo del capital humano puede verse como algo próximo a la provisión de infraestructura económica y social. Mientras que los servicios sociales como la educación aseguran que la gente gane habilidades y conocimientos, la infraestructura económica (agua, transporte, electricidad), junto con la salud, aseguran que utilice sus habilidades y conocimiento productivamente. El mejoramiento en la provisión de infraestructura económica y social genera ganancias del capital humano e implica una diferencia crucial en la capacidad de los pobres urbanos para superar la pobreza y reducir la vulnerabilidad. (Moser 1998)

El empleo y la protección social son otros aspectos fundamentales en la comprensión de la vulnerabilidad de los hogares, vinculados a la estructura de oportunidades que brindan el Estado, el mercado y la sociedad.

Para este trabajo elegimos analizar la relación entre vulnerabilidad y educación. **(Golovanesky. Pág 161 a 190)**

Como una de las múltiples consecuencias de la retracción del Estado en el último cuarto de siglo en Argentina el sistema educativo ha sufrido un proceso de privatización y de desfinanciamiento. Debido a esto, el acceso diferencial al sistema educativo según condición socioeconómica se agravó, provocando un aumento de la vulnerabilidad en los estratos medios y bajos de la sociedad.

En particular, una característica de la educación en los años noventa ha sido la segmentación según los niveles de ingreso de los estudiantes. Mientras que quienes pertenecen a familias de altos ingresos concurren a establecimientos privados, los niños y jóvenes provenientes de familias de ingresos medios y bajos acceden, o bien a educación privada de menor calidad, o bien a establecimientos públicos con nivel académico deteriorado, luego de varios años de desfinanciamiento.

La importancia de la educación se vincula a su rol, que puede favorecer una inserción laboral sólida y un flujo de ingresos más confiable, además actúa como factor para disminuir o inclusive neutralizar las dificultades materiales que pueden surgir como consecuencia de riesgos sociodemográficos, como familias extensas, separaciones o fecundidad adolescente. Además, la educación permite mejorar la comprensión del mundo y favorece un vínculo en igualdad de condiciones con otras personas.

Para poder analizar la relación entre vulnerabilidad y educación elegimos la variable “clima educativo del hogar” que se entiende como más representativo que el nivel de pobreza y la cantidad de ingresos.

Se observa la proporción de jefes de hogar con bajo nivel de instrucción, en particular mujeres, lo que resulta de interés por su influencia sobre las condiciones de vida de sus respectivos hogares.

Si bien la calidad de la escuela tiene una fuerte incidencia en el rendimiento educativo (al igual que el currículum, la calificación de los docentes, los textos escolares, los otros materiales de apoyo utilizados y la infraestructura escolar) hay otros factores que también tienen gran relevancia. Según CEPAL (1997), el 60% de las diferencias en la performance educativa estaría vinculado al clima educativo del hogar, a su nivel socioeconómico, a la presencia de hacinamiento en la vivienda y al tipo de familia. Es decir que algunos aspectos básicos de la estructura de la familia tendrían gran influencia en los resultados educativos. (Kliksberg 2000)

El “clima educativo del hogar” también puede ser visto como un activo de capital social. Quienes provienen de hogares de mayor clima educativo suelen obtener niveles de instrucción más elevados, lo que al combinarse con el acceso a instituciones educativas más exclusivas (en primer lugar, por el mero hecho de que una baja proporción de la población puede ingresar a ellas; secundariamente, porque en muchos casos se trata de establecimientos de élite) permite obtener contactos con otros individuos y grupos que acumulan capital social, además del capital simbólico del prestigio social (Bourdieu 1987)

Para Robison et al. (2003) el capital social se origina en rasgos comunes denominados puntos de coincidencia. Estos rasgos pueden ser adquiridos o heredados. En el primer caso, se pueden mencionar, entre otros, la educación, la pertenencia a clubes, organizaciones cívicas y equipos deportivos.

En tanto, el sexo, la edad, la genealogía, la nacionalidad o la lengua materna pueden tomarse como ejemplos de puntos de coincidencia heredados. El capital social puede crearse durante el proceso de formación de los rasgos comunes adquiridos. Sería el caso de un grupo de estudiantes de diversos orígenes que asisten a la misma universidad. Al compartir experiencias, crean puntos de coincidencia adquiridos que se convierten en la base de su capital social.

ALGUNAS DEFINICIONES

La variable **clima educativo del hogar** se divide en tres categorías: bajo, medio y alto. Se consideran hogares con clima educativo bajo aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros del hogar que tienen 18 años o más es inferior a 6 años. Se definen como hogares con clima educativo medio, aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los adultos está entre 6 y menos de 12 años. Se consideran hogares con clima educativo alto, aquellos en que dicho promedio es igual o superior a los 12 años.

La **tasa de escolarización** es el porcentaje de personas en edad escolar que asisten a algún establecimiento de la educación formal, independientemente del nivel de enseñanza que cursan. En términos operativos es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

Tasa de escolarización primaria

La tasa neta de escolarización primaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación básica o primaria común efectivamente está escolarizada en ese nivel.

Si bien la mayoría de los chicos accede a la educación de nivel primario, no se garantiza la continuidad y menos la calidad de la misma. En Argentina, al igual que en el resto de América Latina, en la educación básica las mediciones sobre logros de aprendizaje y desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al nivel socioeconómico de las familias. Más aún, distintas evaluaciones sobre rendimiento escolar le otorgan al nivel educativo de la madre una ponderación determinante en el desempeño de los chicos en la escuela. (Caillods y Jacinto 2000)

OTROS INDICADORES

Repitencia, Rezago escolar. Deserción o abandono. Máximo nivel de instrucción alcanzado. Jefes de hogar con bajo nivel de instrucción

Rezago escolar

El porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso escolar en la primaria o secundaria es un indicador de la eficiencia interna de los sistemas educativos.

Expresa en qué medida los estudiantes de distintos grupos de edad están asistiendo a los cursos esperados en función de su edad. En términos operativos, es el cociente entre los alumnos del nivel primario o medio que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado o año al que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien. Los grupos de edad considerados para el cálculo de este indicador fueron: 6 a 8 años, 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años. (SITEAL, IIPE-UNESCO)

Los elevados niveles de deserción y repetición aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y la inequidad. Cuando un niño pertenece a un hogar pobre acumula desventajas en aspectos que resultan claves para su permanencia y performance en la escuela. Sus padres le aportarán un capital educativo limitado, el hacinamiento de la vivienda le dificultará estudiar en la casa, y en algunos casos presentará secuelas de desnutrición que disminuyen sus potencialidades.

Si el niño se ve obligado a trabajar para aportar ingresos al hogar, es más probable que abandone la escuela o que su aprendizaje se vea comprometido.

Entre los niños de hogares pobres es mayor la proporción de quienes ingresan tardíamente a la escuela.

La tasa de extraedad refleja también, de otra manera, el rezago. **La tasa de extraedad** respecto al grado en el nivel primario es también un indicador de la eficiencia interna del sistema que expresa el nivel de retraso etario escolar de los alumnos de nivel primario. Es el porcentaje de personas que están cursando grados o series inferiores a los que les correspondería en función de la edad pertinente, con respecto al total de escolarizados en el nivel primario común, por cien. Los grupos de edad considerados para el cálculo de este indicador fueron: 6 a 8 años, 9 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años. (SITEAL, IPEE-UNESCO)

El retraso escolar puede ser interpretado tanto en forma tanto positiva como negativa. Desde el punto de vista negativo, Cerrutti y Binstock (2004) muestran que el rezago etario ayuda a predecir el abandono. Desde el punto de vista positivo, significa que, aún con dificultades, estos adolescentes se mantienen dentro del sistema escolar, con alguna probabilidad de graduarse.

Además de las brechas en deserción y repitencia, se registran pronunciadas diferencias en cuanto a la calidad de la educación a la que pueden acceder los diversos estratos sociales. No sólo los pobres repiten más y desertan más, sino que incluso cuando permanecen en el colegio, tienden a aprender menos. (Puryear 1997)

Bernstein, centrando su atención en las capacidades lingüísticas desarrolladas en los niños, sostuvo que quienes provienen de hogares de clases trabajadoras, con un discurso basado en un código restringido, adecuado para el desarrollo de la experiencia práctica, pero limitado para la discusión de ideas u otro tipo de situaciones que apelan a una mayor abstracción, tendrán mayores dificultades para abordar las exigencias de la educación escolar. Esto explicaría por qué quienes proceden de los sectores sociales más bajos tienen mayor dificultad de llevar una carrera educativa formal que aquellos de los sectores medios y altos.

Tratando de explicar la evidencia que mostraba las diferencias en las trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes sectores sociales, Bourdieu y Passeron sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias de la escuela. Estos autores intentan mostrar que la escuela, al otorgar credenciales a quienes provienen de

situaciones privilegiadas, no hace más que reforzar y legitimar las desigualdades sociales de origen, es decir, funciona reproduciendo las inequidades existentes.

Máximo nivel de instrucción alcanzado

El máximo nivel de educación alcanzado por la población permite conocer su perfil educativo a partir de su distribución en las siguientes categorías: sin instrucción, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciaria o universitaria incompleta y terciaria o universitaria completa. Se considera población sin instrucción a la que nunca asistió a un establecimiento educativo formal. En cuanto a las personas que no asisten pero asistieron, el máximo nivel de educación es aquel al que accedieron antes de abandonar sus estudios formales. Pueden haber completado o no dicho nivel. La población que asiste, en cambio, está siempre incluida en la categoría incompleto del nivel educativo que se encuentra cursando.

Jefes de hogar con bajo nivel de instrucción

Como una forma de ver las repercusiones que el bajo nivel de instrucción puede tener en las condiciones de vida de los hogares, se debe observar la proporción de jefes y jefas de hogar sin asistencia escolar, y de jefes de hogar con primaria incompleta. Existen situaciones de extrema vulnerabilidad, porque el hecho de ser en muchos casos hogares monoparentales se le suma la falta de instrucción de la jefa mujer, que seguramente se correlaciona con bajos ingresos y precaria inserción laboral. Los bajos niveles de instrucción se asocian por lo general con inserciones laborales precarias y/o con bajos ingresos, por lo que un jefe de hogar con primaria incompleta en muchos casos corresponderá a un hogar en condiciones de vulnerabilidad y/o pobreza.

Los sistemas educativos, en un entorno de pobreza y desigualdad, en lugar de funcionar como vías de movilidad social y para la igualdad de oportunidades, se convierten en circuitos rígidamente segmentados para pobres y ricos, fomentando el “círculo perverso” de la pobreza. Los niños provenientes de hogares pobres en muchos casos no completan estudios primarios, y difícilmente estudios secundarios. Cuando consiguen un trabajo, perciben ingresos muy inferiores a los sectores con más educación, ampliándose las brechas de inequidad. Estos niños en el futuro conformarán familias con reducido capital educativo y restricciones severas, que tenderán a generar situaciones similares a sus hijos.

Al respecto, en términos de movilidad educativa, Gasparini (2006) encuentra que no ha habido mejoras sustantivas en la última década, mostrando la elevada importancia del entorno familiar en el nivel educativo de los hijos.

Cobra relevancia la pregunta central formulada por López (2005): **¿es posible educar en un escenario con situaciones de pobreza extrema y exclusión social, como el que enfrenta la Argentina de comienzos del siglo XXI?** El interrogante también se podría expresar como: ¿existe un mínimo necesario de equidad para lograr el éxito en las prácticas educativas, o si se estarían conformando configuraciones sociales frente a las cuales no habría pedagogía posible?

Hogares según escala de ingreso per cápita familiar

Aglomerado: Posadas

Cuarto trimestre de 2011

Grupo decílico	Mínimo	Máximo	Hogares en miles	% de hogares	Personas en miles	% de personas	Suma de los ingresos	% de la suma de ingresos	Mediana
1	45	369	9	10	40	13,1	10.257	2,7	234
2	369	500	9	10	38	12,6	17.194	4,6	448
3	504	705	9	10	36	11,8	22.154	5,9	621
4	707	804	9	10	36	11,9	27.063	7,2	756
5	805	1.000	9	10	27	8,9	24.435	6,5	920
6	1.000	1.250	9	10	28	9,2	30.698	8,2	1.107
7	1.250	1.600	9	10	28	9,3	40.236	10,7	1.433
8	1.600	2.000	9	10	26	8,7	46.704	12,4	1.780
9	2.000	3.000	9	10	27	8,8	64.924	17,3	2.451
10	3.000	25.000	9	10	18	5,8	92.639	24,6	5.969
							376.303		1.574
Hogares con ingresos	45	25.000	90	99	304	99,6		100,0	
Hogares sin ingresos			1	1	1	0,4			
Total			90	100	305	100,0			

Fuente: INDEC

El 30% de los hogares de Posadas al cuarto trimestre de 2011 de acuerdo a los últimos datos publicados por el INDEC, no superan los \$705 per cápita con un promedio de \$621. La población que reúnen este 30% de hogares es de 114.000 personas representando el 37,5% de la población total.

IMPACTO DE LOS PROGRAMAS SOCIALES EN EDUCACIÓN.

POSADAS ARGENTINA - PERÍODO 2005-2010

Autoras:

- Susana Beatriz Moniec. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. sumoniec@invs.unam.edu.ar
- Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. beatrizcurtino@hotmail.com.

Resumen:

El modelo de desarrollo impuesto en el país a partir de los 70 con una intensificación del neoliberalismo en la década del 90, ha generado la exclusión de un amplio sector de la sociedad; como consecuencia se comenzaron a implementar políticas focalizadas también denominadas emergentes, tendientes a asistir a la población marginada del sistema.

En este contexto se implementaron programas y proyectos compensatorios en las instituciones escolares, con la finalidad de incrementar la matriculación y retención escolar, siendo los directivos y docentes sus efectores, generándose de esta manera una nueva responsabilidad, modificando las condiciones laborales de sus efectores e interviniendo en las actividades sustantivas de las instituciones.

Esta situación es abordada en la investigación *“Análisis de los efectos de la aplicación de programas compensatorios en las instituciones educativas de Posadas y en las condiciones laborales docentes. Período 2005-2010”* por medio de la metodología cualitativa a partir de entrevistas abiertas a directivos y docentes de establecimientos educativos de Posadas

Entre los resultados se observa un campo de tensión entre la inclusión y la calidad educativa derivado de la aplicación de estos programas, así como el impacto en las condiciones de trabajo docente, en la organización institucional y en las prácticas pedagógicas, si bien de manera diferencial entre las distintas instituciones consideradas en el análisis, comprobándose que la representación que tienen docentes y directivos sobre los alumnos y sus familias se constituyen en un factor de peso a la hora de evaluar la situación.

Introducción

A nivel mundial, asistimos hoy a una serie de fenómenos relacionados a los rápidos y grandes cambios sociales que tienen como paño de fondo la globalización de la economía y los avances científicos tecnológicos que se incorporan al proceso de producción. Estos cambios repercuten en diferentes aspectos de la vida social: en lo político, en lo

económico, en los sistemas ideológicos, sin embargo sus consecuencias quedan más crudamente expuestas en el aspecto social, con la agudización de los problemas sociales como aumento de la pobreza, crecimiento de la desigualdad social, aumento de la violencia, entre otros indicadores.

Es en este contexto que se comienza a hablar de las diferentes crisis de los Estados de Bienestar Social y del surgimiento de nuevos modelos, en los cuales además de la presencia del Estado y el Mercado, se recupera a la sociedad civil como un actor fundamental en la provisión del Bienestar.

Así, la década del 90 marcó un cambio paradigmático en la ejecución de las políticas sociales de la región y del país en particular; entre ellos pueden mencionarse el pasaje del paradigma dominante hasta ese momento al emergente (CEPAL: 1989). Este paradigma de política social, tuvo su máximo desarrollo durante la década del 90, entre los cambios pueden mencionarse la emergencia del modelo gerencial de políticas sociales en el campo de la asistencia (GRASSI: 2003), la focalización y la descentralización como sus principios directrices, entre otros. Implicando así la pérdida de la centralidad del Estado en la definición, planificación, ejecución y financiamiento de los planes y proyectos sociales y un mayor involucramiento de otros sectores en estas actividades, para todas las áreas de política social, inclusive en la educación que antes eran de incumbencia casi exclusiva del Estado.

En Argentina, en la década del 90 con la adopción del modelo neoliberal, se desarrolló un contexto, caracterizado por un deterioro en los niveles de empleo e ingresos, el crecimiento de la pobreza en términos cuantitativos y cualitativos, una marcada desigualdad de oportunidades y amplia proporción de población excluida, un agravamiento de los indicadores de salud (desnutrición, aparición de enfermedades consideradas erradicadas, etc.) y educativos, como el abandono, la repitencia, la sobreedad, entre otros; comenzando a asomar con toda su fuerza las políticas sociales de carácter focalizado. Políticas que además encontraron su justificativa en los diferentes diagnósticos de los organismos internacionales que referían que el gasto social argentino era ineficaz e inefectivo.

La re organización del gasto social a partir de la creación de nuevas unidades de gestión como la Secretaría de Desarrollo Social, transformada luego por los sucesivos gobiernos en Ministerio de Desarrollo Social; la creación de nuevos Planes y programas de

política alimentaria, los programas de empleo, los programas de inclusión educativa, entre otros, fue y continúan siendo una de las formas a partir de las cuales los gobiernos argentinos, desde la década del 90, pretendieron y pretenden hacer frente a la compleja problemática social que se presenta.

En el área educativa, numerosos son los planes, programas y proyectos que se proponen desde la esfera nacional y provincial para hacer frente a los déficit en: la accesibilidad (el acceso de la población a las instituciones y programas de enseñanza); en la disponibilidad (infraestructura, servicios y bienes públicos en materia de educación); en la calidad y en la asequibilidad (alcance de la educación en los sectores más desfavorecidos).

En Misiones, las características que asumen los programas compensatorios en el ámbito educativo, en el período bajo análisis, es que se diseñan y financian mayoritariamente en los niveles centrales del gobierno nacional y las dependencias de los ministerios provinciales cumplen el rol de ejecutores, con las implicancias que ello significa al nivel de prescripción del problema y de las respuestas de solución; así a pesar de la descentralización del sistema educativo, se puede observar una recentralización a partir del manejo de los fondos de los programas sociales.

La mayoría de estos programas, cada uno con criterios y normativas propias suponen la instalación de una lógica diferente (de proyectos, evaluación costo impacto, subsidio de la demanda, entre otras) y requieren para su operacionalización algún nivel de involucramiento de los integrantes de la comunidad educativa, esto es de los directivos, de los docentes y de la comunidad en general a partir de la participación de los padres o de organizaciones de la sociedad civil. En la aplicación de estos programas, que llegan a la escuela como “*enlatados*”, intervienen diferentes jurisdicciones como la nacional y la provincial

En cursos y talleres dictados a docentes por los integrantes del equipo de la investigación de referencia, con frecuencia se escucharon quejas en torno las condiciones laborales, atribuido entre otras razones a la aplicación de los programas y proyectos compensatorios, situación que se constituyó en una de las motivaciones que llevo a indagar el impacto que tenían estos programas y proyectos sociales en los establecimientos educativos de la ciudad de Posadas a través de la investigación titulada “*Análisis de los efectos de la aplicación de programas compensatorios en las instituciones*”

*educativas de Posadas y en las condiciones laborales docentes. Período 2005-2010”*¹⁶, cuyo desarrollo dio lugar a este artículo.

Considerando el contexto antes descrito, que da cuenta de los cambios paradigmáticos que afectaron al campo educativo en Argentina y particularmente en la Misiones, donde los valores que arrojan los diferentes indicadores mencionados muestran a la provincia en franca desventaja con respecto a las condiciones socioeconómicas y educativas a nivel nacional; se analiza cómo impactan estos programas en las instituciones educativas, de qué manera se organizan las instituciones para su implementación ya sea en la distribución de recursos económicos, de tiempo, espacio, humanos, etc. y el surgimiento de conflictos institucionales, entre los miembros de la comunidad educativa y modo de enfrentarlos, así como la afectación en las condiciones laborales y la evaluación que realizan los directivos y docentes en relación a la efectividad de estos programas y proyectos para los alumnos a los que están dirigidos.

Metodología

La investigación de referencia se efectuó con la metodología cualitativa. En la selección de la muestra de directivos y docentes a entrevistar, se consideró el enfoque propuesto por el muestreo teórico, cubriendo entrevistados que desempeñaran funciones en establecimientos que atendieran poblaciones de diferentes características en cuando a condiciones socioeconómicas. El relevamiento de información se efectuó con una serie de entrevistas abiertas a docentes y directivos de distintos establecimientos educativos, que debían al menos contar con un programa compensatorio.

En las entrevistas se relevó información pertinente a los objetivos de investigación: posicionamiento respecto a los programas sociales, su incidencia a nivel institucional y laboral, la evaluación sobre el impacto en la población beneficiaria. También se relevaron datos que permitieron identificar las características personales de los entrevistados, como función, formación, antigüedad en la docencia y referencias institucionales que permitieran describir a la escuela por infraestructura, antigüedad, estado de conservación, equipamiento, plantel docente, número y características del alumnado, todos ellos datos considerados de utilidad a los fines analíticos.

¹⁶Efectuado en el ámbito de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Informe concluido y aprobado.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, la información relevada fue sistematizada y analizada con la metodología cualitativa, elaborando las categorías de análisis y sus propiedades, reunidas y presentadas en tres dimensiones: La escuela y llegada de los programas sociales; la caracterización del alumnado efectuada por los directivos y docentes entrevistados, su representación y las prácticas en torno a ello y la evaluación que realizan de los programas sociales y su impacto en las escuelas.

Resultados

Las escuelas en las que desarrollan su actividad laboral los entrevistados presentan características diferentes en cuanto a estructura, antigüedad y estado de conservación, pero en todas, independientemente de las necesidades, el personal directivo manifiesta la falta de financiación para su mantenimiento, equipamiento y funcionamiento, situación que se agrava en las escuelas a las que concurre exclusivamente población de muy bajo nivel socioeconómico, donde proponer el pago de cooperadora u otro tipo de aporte por parte de los alumnos, que contribuya a la mejora y/o sostenimiento de la escuela, resulta imposible.

La llegada de los programas tienen diferentes vías, en algunos casos es el propio ministerio, que selecciona la escuela en función de las características de la población que asiste; en otros casos son gestionados por los propios directivos de las escuelas, constituidos en una estrategia para obtener recursos económicos, tanto para el mantenimiento del edificio escolar cómo para la compra de distintos elementos que hacen a la actividad pedagógica *“el único dinero con que contamos para manejarnos, para comprar cosas para la escuela, trato de mantener, de subsanar, cosas que van faltando en la escuela como por ejemplo cerraduras, tubos para el grado, no podemos dar clases sin luz, compramos insumos para informática”*. Otra directora decía: *“la escuela ahora tiene plata para llevar adelante las tareas pedagógicas”*.

La población de las escuelas que reciben programas compensatorios, está integrada básicamente por niños que provienen de familias muy carenciadas, según los entrevistados niños *“humildes”, “indigentes”, “vulnerables”*; una de las entrevistadas en cuanto a las razones por la que llegan los programas a su escuela define muy bien esta situación: *“La escuela fue seleccionada por la situación de vulnerabilidad, de riesgo de la población, nosotros estamos catalogados dentro de Posadas, dentro del Ministerio de Educación de la Nación, estamos catalogados como zona roja...Catalogada en todo*

sentido, por las necesidades básicas insatisfechas, por la población en situación de riesgo en todo sentido, sanitario, educativo, tienen muchas necesidades”. (Directora de escuela).

En general cuando describen las características de los alumnos en relación a su entorno familiar, los describen como niños cuyos padres no tienen trabajo o si lo tienen no es trabajo estable, viven de changas, poseen trabajos de baja calificación, bajos ingresos, siendo un alto porcentaje beneficiarios de planes sociales; poseen muy bajos niveles educativos, a excepción de los padres de uno de los establecimientos que se encuentra anclado en un barrio de viviendas sociales y que recibe población heterogénea en cuanto a los niveles socioeconómico de los alumnos y niveles educativo de los padres.

El análisis de la información de campo da cuenta de cómo a partir de la percepción que directivos y docentes tienen sobre la pobreza, construyen un nomenclador paralelo más allá de los tipos de pobreza formalmente reconocidos en el ámbito de las ciencias sociales y de los estudios sobre pobreza; aparecen así los **carenciados-carenciados**, los **indigentes totales, vulnerables totales**, para referir a situaciones de mayor gravedad a la que pueden plantear las formas de medición de la pobreza establecida. Las categorías mencionadas hacen referencia así a sectores de población *“que ni siquiera conocen sus derechos”, “no saben reclamar por lo que les corresponde”, “no saben ni siquiera a donde recurrir o tramitar, por ejemplo planes, muchos ni siquiera pueden hacer el trámite porque no tienen documento”, “son más que indigentes”*, Según palabras de las entrevistadas que creaban estas nuevas categorías.

En todos los casos, las representaciones que docentes y directivos tienen sobre las familias, son asociadas al desempeño académico de los alumnos. En los discursos de los entrevistados es posible identificar la construcción de diferentes tipologías de padres en relación a la educación de sus hijos: **“padres ocupados y preocupados”**; **“padres desinteresados, despreocupados”** y **“padres imposibilitados por diversas razones de poderse ocupar de la educación de sus hijos”**.

Entre los docentes entrevistados, éstas representaciones diferenciales¹⁷ sobre el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos tiene estrecha relación con las

¹⁷Las representaciones sociales se constituyen a partir de una forma de conocimiento corriente, llamado *de sentido común*, y que se caracterizan por las siguientes propiedades: *“a) es socialmente elaborada y compartida; b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado”* (JODELET, 1991:668).

representaciones que docentes y directivos tienen respecto de las responsabilidades de la familia por las condiciones de vida en la que se encuentran.

A partir de las entrevistas realizadas a docentes y directivos se puede observar que las familias de los alumnos son clasificadas en función de las condiciones de vida de los niños en: “**familias como únicas culpables**”, a los padres se los hace responsables de su propia situación y la de sus hijos; “**las familias y el contexto como responsables de la situación**” lo que podríamos llamar una posición intermedia, en la cual aparecen los padres como responsables pero a su vez víctimas de un contexto que les niega la posibilidad de un cambio; y “**la familia como víctima del contexto**”, a partir de la cual su situación socioeconómica es considerada como derivada de un sistema macro, razón por la cual ponen fuera de ellos la responsabilidad por la situación de vulnerabilidad de los alumnos.

Las representaciones identificadas, parecieran tener estrecha relación con la procedencia de la población que concurre a la escuela, así como con el grado de conocimiento e involucramiento de directivos y docentes con las familias. En escuelas que reciben población del mismo barrio donde están asentadas y en las cuales hay mayor contacto con la comunidad, es en las que sus docentes y directivos responsabilizan por la situación de vulnerabilidad de sus alumnos y familias al contexto macro, marcando una comprensión diferencial del problema social con aquellas escuelas que reciben población dispersa y más aún si es heterogénea.

En todos los discursos siempre se colocó en escena **la problemática social** instalada en la escuela, derivada del contexto social y que ponen en cuestión los mandatos institucionales y el propio rol docente; vinculado a la problemática social aparece el **sufrimiento** instalado en las condiciones de trabajo docente en forma recurrente.

Respecto a la evaluación que realizan de los programas sociales y su impacto en la escuela, a partir del trabajo de campo se han identificado percepciones tanto **positivas** como **negativas** sobre los beneficios de estos planes, así como de la utilidad y efectividad.

Entre los que califican la situación como positiva aparecen manifestaciones como: “*Y ahora empezaron a cobrar, yo note un cambio cuando le dieron el plan jefe y jefa, cuando*

La RS no existe como realidad "objetiva", sino en tanto construcción del sistema cognitivo de los individuos en interacción social que pertenecen a una sociedad o grupo determinado. Eso significa también que esa construcción integra el conjunto de valores y de representaciones ya existentes en esos grupos.

comenzaron esos planes yo les decía a las maestras, viste que ahora vienen más limpios, mejor arreglados, no el 100% pero un 90% sí”, “desde que cobran vienen, vienen bien vestidos por los menos, no sé si comerán, o bueno se los ve por lo menos mejor, vienen mejor porque tienen unos pesitos más que en otras épocas”, “ha mejorado el rendimiento de los alumnos, las madres que están en la casa se acercan más a las reuniones escolares”, expresaban docentes y directivos.

La otra mirada –la negativa- , es la construcción de la imagen del beneficiario de plan social como un “objeto”, de hecho en los relatos de los docentes se rescatan expresiones como “*es un plan social*” para hacer referencia al niño, a quien se lo incrimina de asistir a la escuela únicamente para que sus padres puedan obtener la certificación en función del beneficio, considerando que las familias centran su interés en el beneficio económico y no en la educación de sus hijos, otra docente decía “*los chicos solo vienen a la escuela para cobrar el salario*”.

Entre los impactos referidos específicamente a las condiciones del trabajo docente se identifica la sobrecarga laboral y la incorporación de nuevas funciones.

Las implicancias de los programas sociales en las escuelas suscitan claramente posiciones diferenciales entre docentes, presentándose entonces aquellos que apoyan estas medidas de política social y por el otro, aquellos que se resisten a su aplicación.

Entre aquellos que **aceptan**, se justifica a partir de considerar la necesidad de atender las nuevas características que asume el alumnado “*los alumnos de hoy no son los mismos*”, la necesidad de incorporar recursos económicos, didácticos, tecnología, atender las situaciones económicas sociales del alumnado “*primero hay que darles de comer para que puedan estudiar*”.

La **no aceptación** aparece asociada a la resistencia de algunos docentes a la introducción de **cambios pedagógicos** y la necesidad de incorporar **otras actividades y responsabilidades** para las que no se sienten preparados. Las razones esgrimidas por los interpelados para la no aceptación son: “*los miedos al cambio*”, “*el trabajo y compromiso que exigen*”, “*mayor cantidad y tiempo de trabajo*”, “*funciones para las que sienten que no están capacitados*”, “*obstinación*”, “*intransigencia a abrir la cabeza*”, “*miedo al fracaso tanto de los alumnos como del propio docente*”.

La **vocación** y la **formación** aparecen como un factor importante, tanto para la adaptación a los cambios como en el compromiso asumido con la docencia, entre los

relatos tanto de docentes como directivos surge la caracterización de docente **comprometido** y **no comprometido** (o no tan comprometido) situación que vinculan a la vocación y/o formación recibida. También reiteradas veces hacen la aclaración que la **participación y responsabilidad** que asumen los docentes en los proyectos presenta variabilidad y básicamente atribuyen al “*nivel de compromiso*” según sus propias palabras.

Discusión

Si bien en este estudio inicialmente se había propuesto un análisis del impacto de los programas compensatorios en educación, el trabajo de campo dio cuenta que, para los actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes establecimientos que comprendió la investigación, aparece como significativo la problemática social que atraviesa la escuela interpelando los mandatos instituciones y el propio rol docente. Así mismo, se pone de manifiesto cómo las condiciones de trabajo docente, además de caracterizarse por la precariedad laboral y los bajos salarios, está permeada por el sufrimiento ante las condiciones de vulnerabilidad del sujeto de aprendizaje y su familia, la frustración y la impotencia por no poder dar cuenta de la situación.

El foco de estos programas compensatorios, claramente expuesto en los objetivos de los mismos, esta puesto básicamente en la retención e inclusión educativa y en la infraestructura y equipamiento, correspondiéndose con las metas establecidas en la planificación educativa.

La llegada de los programas sociales compensatorios de inclusión o retención, al atender únicamente a sectores específicos que reúnen los atributos de focalización que los programas establecen, profundiza la segregación, tanto entre establecimientos, como dentro de los propios establecimientos, generándose categorías de población semejantes a las que Dustchaski denomina “*poblaciones tuteladas o asistidas*”. Categoría que también aparece en el de imaginario social, asociado a sectores de población con poca disposición a participar e involucrarse en proceso de trabajo para su auto sostenimiento o en el caso específico de la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Ante el desfinanciamiento de la educación, los otros tipos de programas, más allá de los objetivos que se proponen cuando llegan a la escuela, se constituyen fundamentalmente en una fuente de recursos que posibilitan el equipamiento escolar y el mantenimiento de la infraestructura, que de acuerdo a las condiciones de los establecimientos marcan una efectividad diferencial.

Una de las cuestiones que surge a partir del análisis de los datos en relación a los programas sociales que reciben las escuelas, es que si bien tienen de positivo que los permite contar con recursos económicos que contribuyen al mantenimiento de los edificios escolares y su equipamiento, después se les presenta la dificultad de adquisición de los insumos necesarios para su uso, reparación y actualización del equipamiento adquirido, en especial el tecnológico.

Otro elemento de coincidencia, se vincula con la burocracia al recibir y rendir los recursos otorgados por los programas, entre ellos el tiempo que demanda la gestión y la capacidad instalada que esta requiere (elaboración de proyectos, conocimiento específicos de presupuesto, constitución y reuniones de equipo de responsables, la rendición de gastos, entre otros); el retraso en la llegada de los recursos, la necesidad de adecuar los recursos destinados por el programa a las necesidades prioritarias de la institución.

Si bien la posibilidad de implementación de los proyectos genera expectativas entre directivos por la posibilidad de acceder a recursos que por otro medio la escuela no puede obtener, los distintos momentos de implementación van a ir marcando diferentes grados de dificultad y conflicto entre los actores involucrados.

La tarea de gestión de los proyectos implica un desgaste importante para el personal directivo y docente involucrado, desgaste que muchas veces los impulsa a rechazar este tipo de propuestas, es decir que en algunas instituciones la ecuación costo-beneficio deriva en la renuncia a dichos ingresos en función del esfuerzo que ello significa, en tanto en otras, las dificultades aparecen más relacionadas a lo que marcan como situación diferencial de “aceptación y compromiso” de los docentes con los proyectos, implicando un esfuerzo para su bajada, aplicación y evaluación.

Del análisis de datos se concluye que en todos los casos la adhesión a los proyectos obliga a incorporar la lógica del gerenciamiento como parte de las prácticas institucionales.

Los programas y/o proyectos compensatorios en general llegan a las escuelas públicas que reúnen un alto porcentaje de población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, con el objetivo enunciado de dar posibilidades de inserción educativa y social, a partir de diferentes estrategias como otorgamiento de becas, acceso a tecnología, entrega de material bibliográfico, programas alimentarios, etc. De acuerdo a las evaluaciones efectuadas sobre los mismos, los resultados son variables, en general si bien logran en algunos casos la retención de los alumnos, los resultados en cuanto a condiciones de aprendizajes y egreso no resultan ser siempre los apropiados para el

objetivo final: lograr la inclusión educativa y social más allá de la permanencia en la institución. Tanto los directivos como los docentes en sus discursos marcan cómo esta situación genera un campo de tensión que se pone de manifiesto cotidianamente en el espacio áulico en el que convergen una diversidad de situaciones cómo los tiempos de aprendizajes y edades diferentes, marcándose de este modo uno de los principales problemas que plantean las políticas de retención e inclusión que no consideran la calidad como una cuestión central.

En todos los relatos aparece la resistencia de algunos docentes a la implementación de cambios pedagógicos y a la aplicación de programas compensatorios derivados fundamentalmente de la sobrecarga laboral que implican; así como por la imposición de cambios pedagógicos y evaluativos que deben implementar, con los cuales no siempre acuerdan o para los cuales no están formados.

Las entrevistas dan cuenta de la resignificación de los programas sociales una vez llegados a las escuelas, así como de la tensión que estos generan entre objetivos propuestos y objetivos alcanzados y respecto a las condiciones laborales de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

BIXIO, CECILIA

2010 Maestros del siglo XXII El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe .

BLANCO GUIJARRO, ROSA

1999 Hacia una escuela para todos y con todos Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

BRUNO, LUCIA

2008. Poder y educación. En Feldfeber y Andrade Oliveira (compiladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

CARBAJAL S. Y OTROS LA Construcción de la cultura institucional educativa en contexto social crítico. El entorno de empobrecimiento y sus consecuencias en la dinámica institucional. Estudio de casos en la Ciudad de Salta 2005-2007. Disponible en internet.

CASTEL, R.

1995. La metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós. Bs. As.

CEPAL.

1989. Opciones y falsos dilemas para los años '90: lo nuevo y lo viejo en la política social en América Latina. Documento de circulación interna.

1996. Los paradigmas de la Política Social en América Latina. Documento de circulación interna.

CIPPEC

2008. Monitoreo De la ley de Financiamiento educativo. Segundo informe anual. Período Mayo 2007- Septiembre 2008. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento.

CHAILE M.O.

2007. Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones. Educ. Pesqui. [online]. 2007, v. 33, n. 2, pp. 215-231. ISSN 1517-9702.

DINIECE

2007. Anuario estadístico Educativo 2006. Dirección nacional de información y evaluación de la calidad educativa.

DUSTCHATZKY, SILVIA

2009. Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

GARAY, LUCIA

2004. La Formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Conferencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Educación Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe.

GARAY, L. y GEZMET, S

2006. El fracaso educativo y el fracaso escolar. Art. Publicado en el Diario La Voz Noviembre. Córdoba

GRASSI, E.

2003. Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Espacio, Bs. As.. Capítulos V y VI.

KAPLAN, C.

2006. La inclusión como posibilidad El Ministerio. Buenos Aires

HARVEY, D.

1992. Condição Pós Moderna. Ed. Loyola. Brasil.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

1993. Ley Federal de Educación. Nº 24.195. Abril.

INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS Y CENSO DE MISIONES (IPEC)

2008 Anuario estadístico de Misiones Instituto Provincial de Estadística y Censo.

FELDFEBER Y ANDRADE OLIVEIRA (compiladoras).

2008. Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

LÓPEZ MELERO Y GUERRERO F. (Comp..)

1993 Lecturas sobre integración escolar y social. E. Piados. Barcelo. España.

LO VUOLO, R. Y BARBEITO, A.

1993. Reseña histórica de la política social. La nueva oscuridad de la política social. CIEPP. Bs. As.

1998. La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador. Miño y Dávila/Ciepp. Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE MISIONES

2010. Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE)

OBERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA.

2009. Exclusión y déficit en las dos puntas del trayecto escolar, *Boletín nº 1 del Barómetro de la deuda social de la infancia*, Buenos Aires, UCA y Fundación Arcor.

OLIVEIRA ANDRADE, DALILA.

2008. El trabajo docente y la nueva regulación educativa. En En Feldfeber y Andrade Oliveira (compiladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

PÉREZ SERRANO, G.(coord..)

s/f Exclusión e Integración Social. . Material producido para la Maestría en ES y ASC. Sevilla. España

PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS PISA

2006 Informe Nacional PISA 2006 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE.

PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS SERCE

2006 Informe Nacional SERCE 2006 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE..

PUIGRÓS. A.

1995. Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Ariel. Buenos Aires.

SIMOSE

2010. Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo, 2005-2008.

SULLINGS GUILLERMO

2008. Vocero Humanista de Argentina, Exposición en el 3º Foro Humanista de la Zona Sur El problema de la distribución de la riqueza Universidad Nacional de Quilmes

UNESCO

2008 Una mirada al interior de las escuelas primarias. Instituto de Estadística de la UNESCO. cMontreal.

VELEDA C.

2008 Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. "Serie Proyectos nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial". Documento N° 3, CIPPEC, Buenos Aires.

WOLFE, A.

1991. Três caminhos para o desenvolvimento: estado, mercado e sociedade civil. Coleção Democracia IBASE, Rio de Janeiro.

**PROGRAMAS Y PROYECTOS DE POLÍTICA SOCIAL EN EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE
MISIONES EN EL PERIODO 2005-2008**

Autoras:

- Susana Beatriz Moniec. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. sumoniec@invs.unam.edu.ar.
- Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. beatrizcurtino@hotmail.com.

Resumen:

La reconfiguración del papel del estado que comienza en la década del 70 y se agudiza en la década del 90, con la retracción de los Welfare State o estados sociales, dan origen a la retracción de las políticas de carácter universal para dar lugar al surgimiento las políticas focalizadas,

La agudización en las últimas décadas de una desigualdad de oportunidades y amplia proporción de población excluida, con el agravamiento de los indicadores de sociales, implicaron la necesidad de aplicar políticas sociales particulares, administradas desde diferentes espacios sociales, la educación no quedó excluida de esta situación, debiendo las escuelas y docentes hacerse cargo de la implementación de programas y/o proyectos compensatorios, que por sus características pueden ser clasificados en función de las acciones, beneficio y/o beneficiarios a los que van dirigido, nivel educativo de aplicación, fuente de financiamiento y responsables de la ejecución de los mismos. En el presente artículo se presenta una caracterización de los mismos en la provincia de Misiones Argentina en el periodo 2005-2008.

En este artículo además se reproduce la graficación y sus correspondientes reflexiones, efectuada con la técnica del pictograma por docentes que dan cuenta de cómo la década del 90 implicó cambios significativos en las condiciones de trabajo, repercutiendo tanto en el rol como en las actividades sustantivas inherentes a la profesión.

Ponencia:

En las últimas décadas del siglo XX, se comienza a instalar una nueva forma de organización de la producción, conocida o denominada como modo de producción flexible (HARVEY: 1992); posfordista o de alto valor; modo de producción que vino acompañado con el proceso de globalización de la economía y que propició la constitución de una

nueva estructura de poder en el capitalismo; estructura de poder¹⁸ en la cual el Estado y los sindicatos van a dejar de tener la presencia que tuvieron hasta la década del 80. Para BRUNO (2008), esta re estructuración del capitalismo impactó en los sistemas educativos, alterando la relación entre el Estado y la educación; en esta nueva configuración del capitalismo los estados nación pierden autonomía de decisión y capacidad de regulación.

Esta reconfiguración del papel del estado, también se va a poner en evidencia en sus intervenciones sociales. Con la retracción de los Welfare State o estados sociales, en el lugar de las políticas de carácter universal van a surgir con toda su fuerza las políticas focalizadas, ya no con el sentido de discriminación positiva tendientes a integrar a los desintegrados, sino políticas focalizadas en la extrema pobreza; no quedando exentas las políticas educativas.

Así, la década del 90 marcó un cambio paradigmático en la ejecución de las políticas sociales de la región y del país en particular; entre ellos pueden mencionarse el pasaje del paradigma dominante al emergente (CEPAL: 1989) y la emergencia del modelo gerencial de políticas sociales en el campo de la asistencia (GRASSI: 2003).

Estas políticas se vieron acompañadas por lo que se denominó “proceso de modernización del Estado”, concebido como “*un conjunto de procesos acumulativos que se despliegan por la vía de metas medibles en períodos acotados de tiempo, con indicadores conocidos y verificables*” (TOHÁ Y SOLARI 1996:2). La gerencia pública pasó a ser una pieza clave en la modernización del Estado, para la cual eran exigibles nuevos roles y funciones entre los funcionarios públicos.

Junto a la denominada modernización del estado, apareció con frecuencia la terciarización de algunos servicios, la descentralización y focalización de las políticas públicas. Políticas que además encontraron su justificativa en los diferentes diagnósticos de los organismos internacionales que referían que el gasto social argentino era ineficaz e inefectivo.

¹⁸ BRUNO (2008) en su artículo “Educación y Poder” plantea la existencia de diferentes centros de poder durante el desarrollo del capitalismo: el Estado Nación; el equilibrio entre el Estado, el mercado y el sindicalismo; y finalmente la aparición del mercado como centro o vértice de poder hegemónico. Asimismo, analiza como en cada uno de los periodos en que se configuraron los distintos centros de poder la educación cumplió un papel diferente.

Así “*desde finales del siglo XVII, hasta las primeras décadas del siglo XX, el estado en su configuración nacional ocupó un lugar central en la estructura de poder de la sociedades occidentales, secundando los centros de poder de las empresas*” (BRUNO: 2008: 94). Siendo la acción del Estado y el papel de la educación fundamental para el desarrollo del capitalismo. “*Los sistemas nacionales de educación, dado que fueron creados y dirigidos desde arriba por el Estado, pasaron a actuar en tres grandes campos: el del orden y el control, el de la legitimación del sistema político social; el del proceso de acumulación...*” (BRUNO: 2008: 94).

La internacionalización de la economía, luego de la segunda guerra mundial, va a dar lugar al surgimiento de un nuevo centro de poder y por ende también va a cambiar el papel de la educación. El nuevo vértice de poder se conformó por “*empresas multinacionales, las instituciones del Estado nacional (...)*” y de forma subordinada, las grandes centrales sindicales burocratizadas (BRUNO: 2008: 97).

Este paradigma de política social, Paradigma Emergente en términos de la CEPAL, tuvo su máximo desarrollo durante la década del 90, implicando la pérdida de la centralidad del Estado en la definición, planificación, ejecución y financiamiento de los planes y proyectos sociales y un mayor involucramiento de otros sectores en estas actividades, para todas las áreas de política social, inclusive en la educación que antes eran de incumbencia casi exclusiva del Estado.

En Argentina los nuevos paradigmas de política social vinieron acompañados de la intervención de los organismos acreedores que pasaron a financiar, recomendar y evaluar las acciones públicas. Comenzó a sostenerse entonces la necesidad de hacer mas eficiente y eficaz el gasto social del Estado, para ello, la política social del Estado, debía focalizar la intervención en la extrema pobreza, reservando al Estado el papel de “gerente social”, cuyo imperativo es que los recursos lleguen en mayor volumen posible a la población beneficiaria.

En nuestro país, esta nueva configuración se fue perfilando durante la década del 90 con la adopción del modelo neoliberal, se desarrolló en un contexto caracterizado por un deterioro en los niveles de empleo e ingresos, el crecimiento de la pobreza en términos cuantitativos y cualitativos, una marcada desigualdad de oportunidades y amplia proporción de población excluida, un agravamiento de los indicadores de salud (desnutrición, aparición de enfermedades consideradas erradicadas, etc.) y educativos, como el abandono, la repitencia, la sobreedad, entre otros.

En ese sentido, la nueva cuestión social y sus formas de comprensión y la intervención sobre la misma, fueron transformando e impactando en los campos de actuación profesional, marcando modificaciones en la configuración y en las tendencias de intervención de los profesionales vinculados a lo social, colocándolos en un campo problemático, ya que las profesiones se fueron consolidando durante la hegemonía del paradigma dominante de política social, en la cual el Estado cumplía un rol central.

La re organización del gasto social a partir de la creación de nuevas unidades de gestión como la Secretaría de Desarrollo Social, transformada luego por los sucesivos gobiernos en Ministerio de Desarrollo Social; la creación de nuevos planes y programas como la política alimentaria, los programas de empleo, los programas de inclusión educativa, entre otros, fue y continúan siendo una de las formas a partir de las cuales los gobiernos argentinos, a partir de la década del 90, pretendieron y pretender hacer frente a la compleja problemática social que se presenta.

En el marco del contexto antes descripto, los ministerios de educación a través de las instituciones educativas, además de los ministerios de bienestar y acción social, pasaron a constituirse en órganos a partir de los cuales se instrumenta la aplicación de políticas compensatorias destinadas a paliar el hambre, la falta de activos, a atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, brindar apoyo económico (becas), entre otras.

En esta trama resulta importante reconocer en las instituciones educativas un nuevo escenario; la escuela que tradicionalmente ha constituido un espacio de integración social, un lugar de encuentro y de interacción de niños y jóvenes de diferentes niveles socioeconómicos, ha dejado de esta manera de cumplir dicha función. Los sectores de población de mayor poder adquisitivo se comienzan a concentrar en las escuelas privadas y los de menores recursos, que no pueden hacer frente a los costos de matriculación, mensualidad y transporte, en las escuelas públicas. Ya existen estudios efectuados en diferentes lugares del país que dan cuenta de esta situación.

De esta manera estamos ante la presencia de un nuevo elemento diferenciador “La Escuela”, esta distribución de los alumnos entre privadas y públicas, y a su vez entre públicas céntricas y barriales o periféricas, no permitiendo que prosperen las redes sociales entre diferentes clases sociales, contribuyendo a una mayor segregación, lo que también genera diferencias de condiciones laborales para los docentes y directivos, de acuerdo al tipo de población que asiste a las escuelas en las que se desempeñan laboralmente.

De esta manera la escuela se convierte en causa y a su vez secuencia de una situación, que básicamente redundará en fortalecer el tan comentado círculo de la pobreza y en factor más de diferenciación. Si bien el sistema educativo no puede superar las dificultades económicas y sociales generadas en el proceso de crecimiento desigual de los últimos años, ni la escuela convertirse en la encargada de implementar políticas sociales, si debe generar estrategias didácticas, recuperando el rol pedagógico, atendiendo la diversidad del alumnado, diversidad que admite diferentes causas y/o factores intervinientes, sin perder como meta lograr el ingreso, permanencia y egreso con una educación de calidad a todos los ciudadanos.

La deserción, el abandono, el bajo rendimiento académico son problemas con los que se enfrentan los docentes, situación que también se da básicamente entre los alumnos que provienen de hogares de bajo nivel socioeconómico.

GARAY y GEZMET, (2006), en una entrevista efectuada por el diario La Voz, respecto al fracaso educativo y fracaso escolar, manifestaban que las transformaciones

estructurales de las condiciones sociales y materiales del contexto hace que la escuela se vea atravesada por fenómenos de malestar, crisis y conflictos, por otra parte afirman que *“cuando mayor es el fracaso escolar mayor es la propensión a manifestaciones violentas, ancladas en la frustración de las expectativas de que el conocimiento, por la vía de la educación formal, abra los caminos del futuro, los sueños y las esperanzas, cuando mayor es el fracaso educativo de la familia y la comunidad, mayor es el riesgo de constituir sujetos vulnerables”* (LA VOZ, 2006: 7).

Al respecto, analizando el tema del fracaso escolar KAPLAN (2006) planea el problema de las desigualdades de las condiciones de los alumnos, reconociendo que las desigualdades en el punto de partida por el tránsito educativo resultan difícil de superar, transitando por la escuela de manera desigual, lo que no solo conlleva a diferencias de rendimiento sino a no terminar la escuela. GARAY (2006) expresa, que la diversidad no atendida se convierte en desencadenante del fracaso escolar, en alusión a la diversidad cultural entendida como *“una variedad de diferencias que existen entre las personas y organizaciones, referido a antecedentes, costumbres y creencias que contribuyen al entendimiento del mundo”* (GARAY, 2006: 7).

El fracaso escolar *“está referido a todo aquel sujeto en situación de aprendizaje o grupos de sujetos que no alcanzan con suficiencia los objetivos educativos programados y propuestos como metas, dentro de un establecimiento de educación formal”* (GARAY 2006:7). Operativamente el fracaso se mide generalmente en función de indicadores tal como la situación de abandono, repitencia y sobreedad; atendiendo a estos indicadores es posible concluir que Misiones se encuentra en amplia desventaja dentro del contexto nacional.

TABLA Nº1. Tasa de repitencia, sobreedad y abandono. Total país. Misiones. 2005

Indicadores	Argentina	Misiones
Tasa de repitencia ¹⁹ . EGB 1 y 2 (2005)	6,6 %	8,9 %
Tasa de sobreedad ²⁰ EGB 1 y 2 (2005)	22,6 %	39,8 %
Tasa de abandono ²¹ . EGB 1 y 2 (2005)	1,5 %	3,3 %

Fuente: Estadísticas de DINIECE. MECyT

El fracaso escolar esta generalmente compuesto de problemas internos y externos, los internos son los relacionados a la didáctica, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares; en tanto entre los externos: la familia, vulnerabilidad, pobreza, cultura, entre

¹⁹ Repitente: % de alumnos matriculados como repitentes del mismo año en el que se matricula.

²⁰ Sobreedad: % de alumnos que supera la edad teórica.

²¹ Abandono: % de alumnos que no se matricula al año siguiente.

otros. Existen registros de antecedentes y datos estadísticos que demuestran el creciente número de alumnos/as repitentes, con sobreedad o que abandonan el sistema educativo, una de las razones es atribuida a los problemas de orden pedagógico didáctico que surgen para atender la diversidad, otras obedecen a problemas de orden extraescolares como situación familiar, social, pobreza, etc. ; a razón de ello es que se proponen y llevan a cabo diferentes programas y/o proyectos, cuyos resultados son variables, y que si bien logran en algunos casos la retención del alumnos, los resultados en cuanto a condiciones de aprendizajes y egreso no resultan ser siempre las apropiadas para el objetivo final que es lograr la inclusión educativa y social más allá de la permanencia en la institución.

Por otra parte, las condiciones en las que se desarrollan los programas y/o proyectos compensatorios demuestran que no siempre se prevé el impacto de los mismos en las instituciones, tanto en su organización como en la afectación de las actividades sustantivas de la escuela y su personal, ya sea directivos como docentes, incluyendo sus condiciones de trabajo.

La indagación llevada a cabo por el Observatorio²² de la Deuda Social Argentina, sobre la percepción de los padres, madres o tutores en torno a la calidad educativa de las escuelas a las que asisten sus hijos, a partir de tres indicadores: la calidad de la enseñanza que reciben los chicos, el estado general del edificio escolar y el trato que maestros y profesores dan a los alumnos, surge que para los padres, madres y tutores los principales problemas de la educación que afectan a los niños y adolescentes son el ausentismo de los docentes, la indisciplina escolar, la violencia, la falta de autoridad y de normas, la ausencia de exigencias y evaluación, y la carencia de preparación de los maestros.

Por otra parte, los docentes en general atribuyen a falta de interés y apoyo de la familia en la educación de sus hijos, falta de acompañamiento, desinterés de los propios alumnos por aprender frente a una desvalorización social creciente de la educación y hacia los propios docentes, la situación de vulnerabilidad social de amplios sectores sociales, marginados social y económicamente, con escaso o nulo capital social, a lo que se suma el incremento de la violencia escolar como un factor de fuerte incidencia para el proceso tanto de enseñanza por parte del docente como de aprendizaje por parte de los alumnos.

En este contexto y atendiendo a las múltiples causas del fracaso escolar se implementan una serie de programas y/o proyectos compensatorios, que como bien ya se

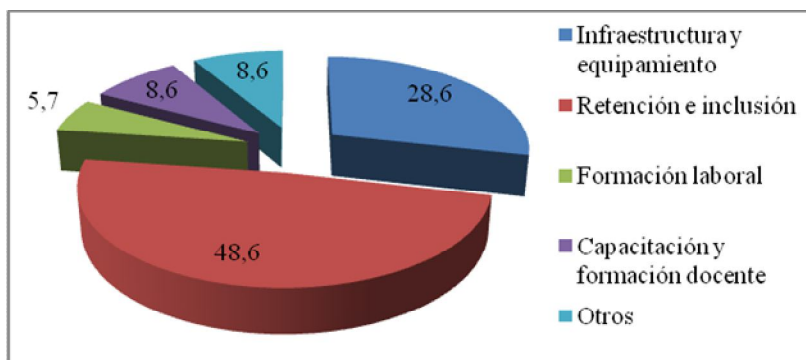
²² OBERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. (2009). "Exclusión y déficit en las dos puntas del trayecto escolar", *Boletín n° 1 del Barómetro de la deuda social de la infancia*, Buenos Aires, UCA y Fundación Arcor.

ha planteado no siempre resultan de la eficacia esperada y conllevan una serie de dificultades en su ejecución y emergentes no evaluados en su totalidad por el proceso de valoración al que son sometidos.

Toda esta conjunción de situaciones, tanto contextuales como del propio sistema educativo, conllevan a la necesidad de propiciar una mirada reflexiva sobre los programas, desde una perspectiva más amplia, con diagnósticos que permitan reflejar las perspectivas de todos los actores involucrados. En el área educativa, campo de interés de éste artículo, numerosos son los planes, programas y proyectos que se proponen tanto desde el Gobierno Nacional Argentino y desde el Gobierno de la Provincia de Misiones para hacer frente a los déficit en la accesibilidad (el acceso de la población a las instituciones y programas de enseñanza); en la disponibilidad (infraestructura, servicios y bienes públicos en materia de educación); en la calidad y en la asequibilidad (alcance de la educación en los sectores más desfavorecidos). Entre los programas encontramos **Programa Nacional de Inclusión Educativa**, Programa Nacional de Educación en contextos de Encierro (PNEEPyM), Programa 700 Escuelas, Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural, (PROMER), Programa Nacional Aprender Enseñando, Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), Programa Nacional de Alfabetización, PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa de Apoyo (DiNIECE), Plan Nacional de Lectura, Programa Nacional de Renovación Pedagógica, Comedores escolares, **Escuelas Itinerantes**, Programa de Escuelas Saludables, Campaña Nacional de Lectura, Formación para el Trabajo, Programa de Educación de Jóvenes y Adultos, Programa Nacional de Educación Solidaria, CAJ, Programa Nacional de Educación Alimentaria Nutricional.

Tomando como fuente de datos la publicación de los programas y/o proyectos sociales vinculados a educación, registrados en el Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE 2005-2008, se contabilizaron 35 proyectos/programas, de algunos de los cuales se desprenden varios componentes y/o líneas de acción. Estos programas presentan diferentes objetivos y van dirigidos a diferente tipo de beneficiarios. En función de los objetivos es posible clasificarlos en cinco grandes rubros: Infraestructura y equipamiento; alimentarios; de retención e inclusión; capacitación y formación docente; formación laboral y otros (Ver gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución de los proyectos/programas aplicados por rubro en la provincia de Misiones 2005-2008.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

Casi el 50% de proyectos y/programas corresponden a los vinculados de manera directa a las políticas de **retención e inclusión** a la escuela de niños, jóvenes y adultos. De estos programas/proyectos algunos ofrecen apoyo económico a través del sistema de becas, consistente en la entrega de una determinada suma de dinero con el compromiso de la permanencia dentro del sistema educativo; otros ofrecen apoyo escolar a alumnos que presentan dificultades en los aprendizajes, ya sea por medio de talleres escolares o de proyectos comunitarios; otros brindan apoyo familiar y adaptaciones curriculares, todas acciones orientadas a lograr la retención, permanencia y egreso; asimismo, en esta línea hay programas/proyectos que promueven la vuelta a la escuela y/o terminalidad de los estudios.

En **Infraestructura** se incluyeron planes/programas de construcción de escuelas, refacción y/o ampliación de edificios; en tanto con relación a **equipamiento** se incluye provisión de tecnología, mobiliario, materiales didácticos y bibliográficos. Casi el 30% de los programas/proyectos van dirigidos a cumplir con estos fines.

Dos de los 35 programas/proyectos son **alimentarios**, ambos implican refuerzo monetario, como asistencia económica para la provisión de alimentos y provisión de insumos para comedores y la capacitación y supervisión de huertas y comedores escolares.

Los de **capacitación y formación docente** (3 programas), se ejecutan en algunos casos con la modalidad de cursos específicos a los docentes y en otros de apoyo ya sea con becas, formación, equipos y adecuación edilicia a institutos de formación docente.

Entre los programas considerados en la categoría de **formación laboral** (2 casos) se incluyeron aquellos programas/proyectos que pagan becas, entregan materiales bibliográficos y útiles a alumnos y capacitación y asistencia técnica a docentes.

Entre los programas/proyectos denominados **otros** (3 proyectos) se consideraron a los que de alguna manera contribuyen al proceso educativo como viajes turísticos y jornadas de lectura, no siendo estos encuadrados en las otras categorías construidas.

Cabe destacar que para el cumplimiento de los objetivos propuestos se postulan diferentes acciones, en la mayoría de estos proyectos se suelen combinar varias prestaciones, como por ejemplo en los de retención e inclusión se suele combinar el pago de becas a los alumnos y apoyo financiero a las escuelas para el desarrollo de propuestas pedagógicas ya sea con pago de capacitación, materiales bibliográficos (textos) y/o útiles. Entre los de equipamiento e infraestructura algunos de los proyectos combinan la mejora edilicia o aportes para refacción, con provisión de material didáctico; si bien hay algunos que son destinados exclusivamente a la construcción de escuelas o entrega de libros.

Los programas/proyectos también difieren en cuanto a los niveles educativos de aplicación, el 63% de los programas especifican el nivel educativo al cual van dirigidos.

Tabla 1. Nivel educativo al que van dirigidos los programas/proyectos compensatorios según tipo.

	Infraest. y equipamiento.	Alimentario	Retención e inclusión	Formación laboral	Cap. y form. doc.	Otros	Total
Primario/EGB y Especial	13%	100%	24%	0%	33%	33%	26%
Polimodal/Secundario	0%	0%	24%	0%	0%	0%	11%
Todos los niveles	50%	0%	12%	50%	0%	33%	23%
Inst. de formación	0%	0%	0%	0%	33%	0%	3%
Sin especificar	38%	0%	41%	50%	33%	33%	37%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

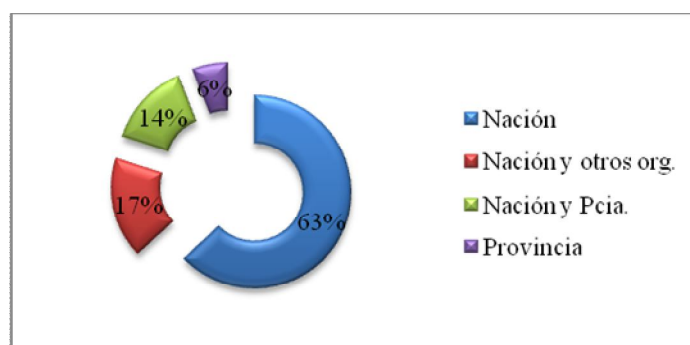
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

El 26% de los proyectos cubren la EGB/primario²³ y Especial y una proporción similar cubren polimodal o secundario y el 23% todos los niveles. Sólo el 3% cubre los institutos de formación docente y son exclusivamente de capacitación y formación, Ver tabla 1.

En el 37% de los programas/proyectos considerados no se especifica el nivel educativo al que se dirigen, que son los que en la tabla 1 figuran con la categoría “sin especificar”. Analizado el beneficiario a los cuales dirigen sus acciones, se observa que focalizan su accionar en jóvenes por grupo de edad, combinando con alguna otra característica como ser el pertenecer a familias vulnerables o el haber abandonado la escuela, como en el caso de los proyectos/programas de retención e inclusión. En tanto en los de infraestructura y equipamiento la categoría “sin especificar” nivel indican como receptores de la política a escuelas, sin diferenciar niveles educativos que atienden las mismas. Los programas alimentarios sólo cubren EGB/primario y escuelas especiales.

La mayoría de los programas/proyectos de política social aplicados en el área educativa en la provincia de Misiones son diseñados por diferentes reparticiones de los ministerios nacionales, fundamentalmente el de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. De los 35 programas/proyectos aplicados en la provincia de Misiones, el 94% son financiados por Nación, si bien en algunos de ellos el financiamiento es compartido con otros organismos como BIR, BIRF, UNICEF (17%) y otros con el Gobierno de la Provincia de Misiones (15%). Sólo el 6% son financiados exclusivamente por la Provincia de Misiones (Ver gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución de los programas/proyectos por fuente de financiación.



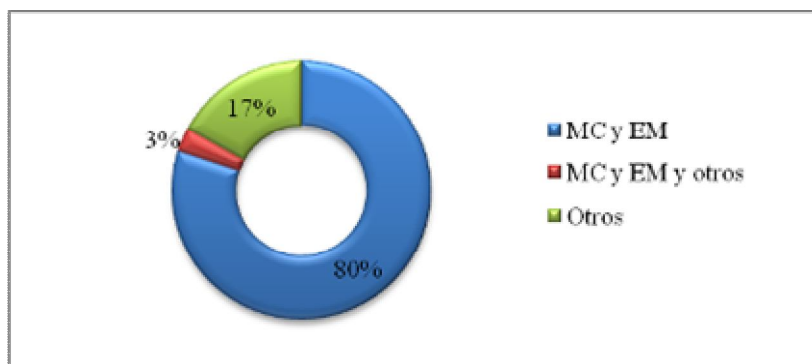
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

²³ En los años de registro de los programas/proyectos de referencia el ciclo escolar en las provincias fue el de EGB y Polimodal, en tanto en Provincia de Buenos Aires se mantuvo el sistema anterior primario y secundario.

No obstante que el diseño y la financiación sean de dependencia nacional, la mayoría de los proyectos/programas tienen como organismo ejecutor al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia (83% de los casos), si bien dentro del mismo son diferentes subsecretarías o direcciones los responsables directos de su ejecución; en uno de los casos comparten la responsabilidad con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Los que tienen otros órganos ejecutores (6 casos), dos corresponden al Ministerio de Bienestar Social y el resto comparten la ejecución con el INTA, UNICEF, Ministerio de Salud y Secretaría de Estado de Acción Cooperativa, Comercio e Integración.

Gráfico 3: Distribución de los programas/proyectos por institución responsable de su ejecución.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

La mayoría de estos programas, cada uno con criterios y normativas propias suponen la instalación de una lógica diferente (de proyectos, evaluación costo-impacto, subsidio de la demanda, entre otras) y requieren para su operacionalización algún nivel de involucramiento de los integrantes de la comunidad educativa, esto es de los directivos, de los docentes y de la comunidad en general a partir de la participación de los padres o de organizaciones de la sociedad civil.

Los nuevos lineamientos de política social, compelen a los directivos a convertirse dentro de las escuelas en los gerencadores de los programas/proyectos, que como bien dice TOHÁ Y SOLARI (1996), son los que en el nuevo modelo de estado se encuentran en

tensión entre la política y la burocracia, y entre las exigencias de flexibilidad y control, por lo cual necesitan de apoyo, ya sea político, de recursos económicos, humanos, entre otros.

La aplicación de los programas compensatorios aplicados en y desde la escuela, implican una serie de superposiciones de responsabilidades y acciones, que seguramente exceden muchas veces a las posibilidades reales de directivos y docentes, de cumplir con todas las demás actividades que implican el alcance de los fines y objetivos pautados en el Capítulo II, Artículo 11 la Ley Nacional de Educación 26.206.

Estas reconfiguraciones de lo social que se vienen describiendo, también son percibidas por los docentes, quienes en diferentes instancias ponen de manifiesto los impactos que vienen sufriendo en su quehacer, en las condiciones de trabajo, en los niveles de logros alcanzados con los estudiantes, entre algunos de los múltiples aspectos que mencionan. En instancias del desarrollo de un curso con alumnos de la Licenciatura en Educación²⁴, efectuada en el marco del Programa de Articulación para docentes del sistema educativo, como parte de las actividades de un taller se efectuó la aplicación de la técnica de pictograma para la elaboración de diagnóstico participativo. Para ello se separaron a los participantes en dos grupos²⁵; a uno de ellos se les requirió que graficaran al docente de hoy y al otro grupo al docente de hace 20 años; del trabajo grupal resultaron los dos gráficos (3 y 4) que se incorporan a continuación:

Gráfico 3. Representación del docente de hace 20 años.



Fuente: Elaboración por grupo de docentes del curso de Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Educación. FHyCS. UNaM: 2008.

²⁴ De la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

²⁵ El criterio de agrupamiento fue que en uno de los grupos se conforme mayoritariamente con docentes de mayor antigüedad en el sistema y el otro con docentes de menor antigüedad.

Los participantes de la actividad plantearon una clara diferencia en cuanto a la visualización, tanto del rol como de la función que los mismos docentes identifican en su tarea entre ambos períodos. En relación al docente de hace 20 años (gráfico 3), fue representado en la imagen de una vaca de mirada “tierna”, reflejando un docente cálido, que propiciaba cariño; de contextura robusta y gorda, regocijante y bien cuidada, atribuido en la interpretación ofrecida al buen pasar derivado del reconocimiento económico por su tarea, con grandes ubres queriendo significar su función de gran proveedora de conocimientos; con patas abiertas, en posición de receptora y protectora, “*considerada como las segunda mamá*”; coqueta, de labios pintados.

Los participantes de la construcción de dicho pictograma explicaron que su intención, era la de reflejar la imagen de un docente valorado por alumnos, padres y la sociedad en general; con condiciones de trabajo óptimas y cumpliendo el rol de efectores directos del proceso educativo, que, además de conocimientos transmite valores.

Gráfico 4. Representación del docente de hoy.



Fuente: Elaboración por grupo de docentes del curso de Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Educación. FHyCS. UNaM: 2008.

Esta primera imagen contrasta de forma significativa con el docente graficado en el pictograma del docente actual (gráfico 4), en el cual la representación se asemeja a la imagen de un extraterrestre, con una cabeza desproporcionada en relación al cuerpo y que contiene múltiples enunciados: didáctica, pedagogía, psicología, leyes, sociedad, hambre, frío, cursos, salario, representando los diferentes temas y preocupaciones que ocupan a los docentes de hoy en día. La imagen a su vez contiene 6 brazos en alusión a que el

docente actual debe cumplir múltiples funciones, en cada una de las manos son sostenidos diferentes objetos, como un pasaje de colectivo, un fibrón, una tiza, la tarjeta sueldo, una receta médica, el cucharón y, no ocupando un lugar central, en una de las manos menos importantes, el sujeto de aprendizaje.

De la observación del gráfico cómo del análisis de las explicaciones dadas por los participantes del curso, claramente se observa que atribuyen al docente actividades educativas y sociales muy diversas, como ocuparse del comedor; de la distribución de la copa de leche; de la atención de los casos de violencia en la escuela; de gestionar beneficios varios para los alumnos y en algunos casos incluso para sus familias; con condiciones de trabajo complejas, por ello justamente colocan etiqueta de medicamentos en el estomago, explicando que es por los remedios que deben ingerir básicamente por patologías vinculadas al estrés por las múltiples funciones y condiciones laborales desfavorables. Marcan las orejas grandes por la necesidad de estar informados, “*escuchar todo*”; además de colocar una banda protectora en la boca, significando la necesidad de “*hablar poco y filtrar, cuidar lo que dicen*” para lo cual les sirve los agujeritos del vendaje.

Estas representaciones contrastantes en cuanto a condiciones de trabajo docente; reconocimiento social de su profesión; rol y función de la escuela y características del sujeto de aprendizaje, son por demás expresivos de las consecuencias derivadas de los modelos de desarrollo por los cuales atraviesa el país en las últimas décadas. Por un lado, el modelo de Estado y de políticas públicas vinculadas al proceso de sustitución de importaciones y por otro, el modelo de post ajuste.

Conclusiones provisionarias

Entendemos que a nivel mundial, asistimos hoy a una serie de fenómenos relacionados a los rápidos y grandes cambios que tienen como paño de fondo la globalización de la economía y los avances científicos tecnológicos que se incorporan al proceso de producción. Estos cambios repercuten en diferentes aspectos de la vida social: en lo político, en lo económico, en los sistemas ideológicos, sin embargo sus consecuencias quedan más crudamente expuestas en el aspecto social, con la agudización de los problemas sociales (aumento de la pobreza, crecimiento de la desigualdad social, aumento de la violencia).

Es en este contexto, se comienza a hablar de las diferentes crisis de los Estados de Bienestar Social y del surgimiento de nuevos modelos, en los cuales además de la

presencia del Estado y el Mercado, se recupera a la sociedad civil como un actor fundamental en la provisión del Bienestar.

Así, la década del 90 marcó un cambio paradigmático en la ejecución de las políticas sociales en la región y en el país en particular; impulsándose, en desmedro de las políticas universales, las de carácter focalizado en la extrema pobreza; no quedando exentas las políticas educativas y las condiciones de trabajo docente. En este nuevo escenario, las instituciones educativas y los actores del sistema, tuvieron que pasar a ocuparse o hacer frente a nuevas problemáticas o temáticas y responsabilidades que antes les eran ajenas o por lo menos no estaban instaladas con toda su fuerza en los mandatos institucionales. Esta situación dio lugar al surgimiento de nuevas prácticas y representaciones en cuanto a condiciones de trabajo docente; reconocimiento social de la profesión; del rol y función de la escuela y de las características del sujeto de aprendizaje.

En Misiones las características que asumen los programas compensatorios en el ámbito educativo, en el período bajo análisis es que se diseñan y financian mayoritariamente en los niveles centrales del gobierno nacional y las dependencias de los ministerios provinciales cumplen el rol de ejecutores, con las implicancias que ello significa al nivel de prescripción del problema y de las respuestas de solución; así a pesar de la descentralización del sistema educativo, se puede observar una recentralización a partir del manejo de los fondos de los programas sociales.

El foco de estos programas, claramente expuesto en los objetivos de los mismos esta puesto básicamente en la retención e inclusión educativa y en la infraestructura y equipamiento; teniendo en cuenta que la planificación educativa para los próximos años tiene como objetivo fundamental ofrecer los elementos para lograr “una sociedad más justa”, con lo cual la matriculación, retención y egreso de los niños y jóvenes es la primer meta, para alcanzar la inclusión social a la que apunta el sistema educativo, lo que no resulta suficiente si no se acompaña por una oferta educativa de calidad, teniendo en cuenta los niveles de capacitación que hoy exige el mercado laboral.

La población de las escuelas que reciben programas compensatorios, está integrada básicamente por niños que provienen de familias muy carenciadas, una de las entrevistadas en cuanto a las razones por la que llega el programa a la escuela define muy bien esta situación: *“La escuela fue seleccionada por la situación de vulnerabilidad, de riesgo de la población, nosotros estamos catalogados dentro de Posadas dentro del Ministerio de Educación de la Nación, estamos catalogados como zona roja....Catalogada*

en todo sentido, por las necesidades básicas insatisfechas, por la población en situación de riesgo en todo sentido, sanitario, educativo, tienen muchas necesidades". En general cuando describen las características de los alumnos en relación a su entorno familiar los describen como niños cuyos padres no tienen trabajo estable, que viven de changas o trabajos de baja calificación y planes sociales, siendo de muy bajos niveles educativos.

El análisis preliminar elaborado a partir de fuentes primarias, entrevistas en profundidad a directivos y docentes dan cuenta de una serie de situaciones como que:

Ante el desfinanciamiento de la educación, los programas sociales se constituyen fundamentalmente como una fuente de recursos que posibilitan el equipamiento escolar y el mantenimiento de la infraestructura, que obliga a incorporar la lógica del gerenciamiento como parte de las prácticas institucionales.

Una de las cuestiones que plantean, es que si bien tienen de positivo que los permite contar con recursos económicos que contribuye al mantenimiento de los edificios escolares y su equipamiento, después se les presenta la dificultad de adquisición de los insumos necesarios para su uso, reparación y actualización del equipamiento adquirido, haciendo referencia básicamente al equipamiento tecnológico.

La recepción de estos programas que a veces son propuestos y otras veces son los propios directivos que gestionan su inclusión, presentan según relato de éstos resistencia en algunos docentes, atribuyendo en algunos casos a la sobrecarga de trabajo que implican las actividades de elaboración del proyecto, gestiones para su aprobación, aplicación, rendición de gastos y cierre; y en otros casos la sobrecarga es atribuida a los cambios pedagógicos y evaluativos que deben implementar, con los cuales no siempre acuerdan.

En el caso del programa de UNICEF los docentes plantean que además de la capacitación que les exigía, nos los eximia del resto de las tareas *"lo que ocurre que acá igual hacíamos todo"*. Respecto a la incidencia de los programas una docente decía *"con UNICEF la modificación estuvo básicamente en el aula y del PIIE vino mucho material"*

En este sentido en los discursos tanto de los directivos como docentes entrevistados a la fecha, aparece de manera reiterada la aclaración que la participación y responsabilidad que asumen los docentes en los proyectos presenta variabilidad y básicamente atribuyen al *"nivel de compromiso"* según sus propias palabras; ante la pregunta si todas las docentes participaban en las actividades vinculadas a los proyectos, manifiestan que generalmente si, una de las docentes responde: *"Si, todas, unas más que*

otra, pero todas participan, unas con más compromiso que otras y viste depende de la forma de ser, yo no puedo medir a las otras por lo que soy yo, somos todas distintas, nos complementamos, soy una convencida que hay trabajar en equipo”.

Con respecto a modificaciones pedagógicas y evaluativas, básicamente en referencia al programa UNICEF plantean que uno de los elementos de mayor discrepancia entre los docentes, es a la exigencia de no repitencia, al menos para los alumnos de primer grado *“ellos querían evitar la repitencia, realmente hay chicos que no podían pasar y pasaban igual, vos estas en el programa y tenes que ver los resultados”*, situación a la que resisten no sólo por no considerar apropiado que un niño ascienda de nivel sin ciertos saberes básicos sino porque en algunos casos manifestaban que esto suele generar el efecto contrario al deseado, la expulsión del alumno del sistema; una de las docentes entrevistadas a modo de anécdota cuenta lo sucedido con un alumno: *“... hice pasar a un nenito con lo que nos pedían que al menos sepa, lo mínimo leer y escribir, Pedro²⁶ paso sin saber y él es hasta ahora mi cargo de conciencia... el drama era de tercer grado pasar a un cuarto, la maestra no continuó lo que quería UNICEF, porque segundo ciclo todavía no estaban preparadas para UNICEF y que paso? La maestra empezó a dar y era un drama, Pedro se reveló, tuvo mala conducta y se fue de la escuela, perdimos un niño, y esa es mi preocupación”* donde además se observa que la discontinuidad de los programas también generan dificultades, agregando: *“De UNICEF como te digo, para mi yo salí con la experiencia que no se lo retuvo al niño, no se si hubo otros chicos, si hubiera algo a la no repitencia, a retener al niño nos haría falta en la escuela un gabinete psicopedagógico o una maestra niveladora, entonces va a la par, va trabajando con el alumno y el docente, porque que pasa, entramos al grado y tenemos un programa y tenemos que cumplir, y el que avanza, avanza y el que no avanza no avanza. al haber una maestra niveladora o gabinete a nosotras nos ayudaría muchísimo”* lo que indudablemente está haciendo alusión también al tema de una oferta académica que no sólo contribuya a la retención sino también a la posibilidad de ofrecer las herramientas para el proceso de aprendizaje del niño. En tal sentido, la docente en otro momento de la entrevista comenta: *“...en la parte de escuela- comunidad, eso también es muy importante acá, la mayoría de las docentes o por lo menos en mi caso particular yo siempre estoy en la reunión de padre, les explico los temas que voy a dar a los papás y si ellos no saben yo les explico primero a ellos, si no saben dividir yo le digo: venga papá que yo le enseño así*

²⁶ Nombre ficticio a fines de no identificación del caso, la docente menciona el apellido en la entrevista.

entonces usted puede apoyar a su hijo, entonces de esa manera se logra una linda calidad educativa”, marcando nuevamente una preocupación por los aprendizajes

En tanto otras entrevistadas respecto a la no repitencia en los primeros grados consideran que es positivo, una maestra al respecto comenta “..*nosotros teníamos en la cabeza eso que si repetía, al año siguiente se iba a apropiarse, pero veníamos con las mismas experiencias, las mismas estrategias y ahora comprendo, era conversar, era ver...*” agregando respecto al tema “*Yo lo que te digo, sí, que la repitencia, yo lo que he comprobado, es como un estigma que ellos tienen, si voy a repetir nomás porque soy burro, no importa hágame repetir nomas, vos tenes que estimular, vos podés vos podés con un tiempito más vos vas a poder*” la misma docente en otra instancia de la entrevista, dejando expresado el rol que le atribuye a la escuela frente a la situación de los alumnos manifiesta en el marco de uno de los casos: “*...ver a un niño así me hace muuuucho mal (se pone a llorar) ver a niños así y esa es la crítica que le hago al gobierno, yo no tengo partido político, nunca lo tuve, pero es muy fácil hablar cuando vos no salís a pelearla, como les digo siempre a ellos nosotros somos la única esperanza que ellos tienen (golpea en la mesa), métanselo en la cabeza, díganles que ellos pueden, la escuela es el lugar más confiable; hace poco hicimos la medición de talla y peso, hay mucha desnutrición, tenemos una nena con desnutrición de nacimiento y llego a sexto, no me digan a mi no puede o no puedo, digan si no tienen ganas, no quiero y vamos a hablar de otra manera, no existe para mi el no puedo, yo les digo a los chicos sos lindo, inteligente te va a costar un poquito pero vas a aprender, vas a llegar, esa confianza, ellos son todos tannn marginadoss, con eso no puedoooo. Más doloroso que la pobreza económica es la pobreza afectiva (llora) uno ve esos jóvenes tan excludossss...²⁷ Marcando la necesidad de retenerlos en la escuela, de apoyarlos para ofrecerles una posibilidad que considera que no tienen fuera de ese ámbito.*

Se debe aclarar que en todas las entrevistas es frecuente que tanto los docentes como los directivos hagan referencia a cuestiones básicamente pedagógicas y sociales independientemente de los programas.

Vinculado a la problemática social aparece el sufrimiento instalado en las condiciones de trabajo docente, ya en el pictograma aparece esta situación como ya se manifestó y en las entrevistas es reiterado nuevamente, como la escuela, docentes y directivos se ven como ellos mismos manifiestan “*comprometidos*” a comprender y atender la diversidad de

²⁷ Las letras repetidas son nuestras en alusión a la forma en que se expresan en el relato remarcando su contenido.

problemas de la comunidad educativa en torno a la situación económica y social del alumnado.

Entre los padres también plantean que la recepción de los programas es dispar, en algunos casos generan alguna resistencia como es el caso del cambio de metodología en el proceso de alfabetización y enseñanza de las matemáticas, cuyo avance es más lento y ello genera preocupación de los padres al respecto, una de las entrevistadas manifestaba “*los padres se preocupan por la metodología, no era la tradicional, en primer grado había que conversar con los padres y explicarles en que consistía*”, respecto a la generación de rechazo decía “*en algunos si, en otros no, era como todo, es como en todos lados, acá hay una población numerosa así que por ahí rechazaban*”. Esta situación no sólo se da en el caso de la aplicación del Programa UNICEF sino también en el PIIE, donde las actividades teatrales efectuadas desde el programa para aplicar en las distintas disciplinas era comprendida por algunos padres como actividad extracurricular.

Por tanto, los programas generan un campo de tensión entre la retención e inclusión como objetivo político de la gestión de gobierno y la calidad educativa como objetivo académico, con repercusión en las condiciones de trabajo docentes tanto a nivel institucional como áulico.

Si bien los ejes conversacionales planteados en las entrevistas estaban vinculados a la aplicación de los programas compensatorios en las escuelas, en los discursos de docentes y directivos se impone con mayor fuerza la problemática social instalada en la escuela, derivada del contexto social; poniendo en cuestión los mandatos institucionales y el propio rol docente.

En relación al nivel de compromiso y la resistencia que asumen los directivos y docentes respecto no sólo a los programas compensatorios aplicados desde el sistema educativo sino también en relación a los programas sociales como el salario universal por hijo, que les insume el trabajo extra de completar las libretas para el cobro del mismo, se percibe de las entrevistas efectuadas a la fecha una influencia de la mirada o representación que tienen de la pobreza, sus causas y consecuencias, básicamente de sus alumnos, constituida en una categoría de análisis sobre la que se deberá seguir indagando y profundizando en las próximas entrevistas.

Si bien falta efectuar mayor número de entrevistas, cumpliendo con el muestreo teórico, así como profundizar el análisis de las entrevistas y reforzar el marco teórico, básicamente en función de las categorías de análisis emergentes para la investigación,

vinculadas por un lado a la situación social y su impacto en las instituciones educativas y por otro aquella referida a la posición del docente ante esta cuestión. En esta ponencia presentamos algunas aproximaciones preliminares tanto sobre las dimensiones consideradas inicialmente como por las emergentes.

BIBLIOGRAFÍA:

BRUNO, LUCIA

2008. Poder y educación. En Feldfeber y Andrade Oliveira (compiladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

CEPAL.

1989. Opciones y falsos dilemas para los años '90: lo nuevo y lo viejo en la política social en América Latina. Documento de circulación interna.

1996. Los paradigmas de la Política Social en América Latina. Documento de circulación interna.

GARAY, LUCIA

2004. La Formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Conferencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Educación Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fé,.

GARAY, L. y GEZMET, S

2006. El fracaso educativo y el fracaso escolar. Art. Publicado en el Diario La Voz Noviembre. Córdoba

GRASSI, E.

2003. Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Espacio, Bs. As.. Capítulos V y VI.

KAPLAN, C.

2006. La inclusión como posibilidad El Ministerio. Buenos Aires

HARVEY, D.

1992.. Condição Pós Moderna.. Ed. Loyola. Brasil.

FELDFEBER Y ANDRADE OLIVEIRA (compiladoras).

2008. Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE MISIONES

2010. Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE)

OBERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA.

2009. Exclusión y déficit en las dos puntas del trayecto escolar, *Boletín nº 1 del Barómetro de la deuda social de la infancia*, Buenos Aires, UCA y Fundación Arcor.

OLIVEIRA ANDRADE, DALILA.

2008. El trabajo docente y la nueva regulación educativa. En En Feldfeber y Andrade Oliveira (compiladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

PUIGRÓS. A.

1995. Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.
Ariel. Buenos Aires.

SIMOSE

2010. Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo, 2005-2008.

TOHÁ CAROLINA y SOLARI RICARDO

1996. La Modernización del Estado y la Gerencia Pública.

PRE-ALAS

“Fronteras abiertas de América Latina: Geopolítica, cambios culturales y transformaciones sociales”

Chaco, 11 al 13 de mayo de 2011

Eje de reflexión. Problemas y desafíos regionales en contexto de desigualdad y dominación.

ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA RETENCIÓN. POLÍTICAS Y PROBLEMAS SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Autoras:

- Susana Beatriz Moniec. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. sumoniec@invs.unam.edu.ar.
- Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. beatrizcurtino@hotmail.com.

Resumen:

La reconfiguración del papel del estado que comienza en la década del 70 y se agudiza en la década del 90, con la retracción de los Welfare State o estados sociales, dan origen a la retracción de las políticas de carácter universal para dar lugar al surgimiento las políticas focalizadas,

La agudización en las últimas décadas de una desigualdad de oportunidades y amplia proporción de población excluida, con el agravamiento de los indicadores de sociales, implicaron la necesidad de aplicar políticas sociales particulares, administradas desde diferentes espacios sociales, la educación no quedó excluida de esta situación, debiendo las escuelas y docentes hacerse cargo de la implementación de programas y/o proyectos compensatorios, que plantean nuevos escenarios que involucran condiciones de trabajo y la construcción de nuevas identidades.

En esta ponencia, producto de una investigación académica, se presenta el análisis de las tensiones que se generan entre objetivos políticos de retención de población en las aulas y objetivos académicos vinculados a la calidad educativa; por otra parte, se analiza como estos programas sociales impactan en las condiciones de trabajo docente y en la redefinición de la identidad y representaciones sociales de los actores de la comunidad educativa.

Introducción

A nivel mundial, asistimos hoy a una serie de fenómenos relacionados a los rápidos y grandes cambios que tienen como paño de fondo la globalización de la economía y los avances científicos tecnológicos que se incorporan al proceso de producción. Estos cambios repercuten en diferentes aspectos de la vida social: en lo político, en lo económico, en los sistemas ideológicos, sin embargo sus consecuencias quedan más crudamente expuestas en el aspecto social, con la agudización de los problemas sociales (aumento de la pobreza, crecimiento de la desigualdad social, aumento de la violencia).

Es en este contexto, que se comienza a hablar de las diferentes crisis de los Estados de Bienestar Social y del surgimiento de nuevos modelos, en los cuales además de la presencia del Estado y el Mercado, se recupera a la sociedad civil como un actor fundamental en la provisión del Bienestar.

Así, la década del 90 marcó un cambio paradigmático en la ejecución de las políticas sociales en la región y en el país en particular; impulsándose, en desmedro de las políticas universales, las de carácter focalizado en la extrema pobreza; no quedando exentas las políticas educativas. En este nuevo escenario, las instituciones educativas y los actores del sistema, tuvieron que pasar a ocuparse o hacer frente a nuevas problemáticas o temáticas y responsabilidades que antes les eran ajenas o por lo menos no estaban instaladas con toda su fuerza en los mandatos institucionales. Esta situación dio lugar al surgimiento de nuevas prácticas y representaciones en cuanto a condiciones de trabajo docente; reconocimiento social de la profesión; del rol y función de la escuela y de las características del sujeto de aprendizaje.

En Misiones las características que asumen los programas compensatorios en el ámbito educativo, en el período bajo análisis es que se diseñan y financian mayoritariamente en los niveles centrales del gobierno nacional y las dependencias de los ministerios provinciales cumplen el rol de ejecutores, con las implicancias que ello significa al nivel de prescripción del problema y de las respuestas de solución; así a pesar de la descentralización del sistema educativo, se puede observar una recentralización a partir del manejo de los fondos de los programas sociales.

El foco de estos programas, claramente expuesto en los objetivos de los mismos esta puesto básicamente en la retención e inclusión educativa y en la infraestructura y equipamiento, correspondiéndose con las metas establecidas en la planificación educativa para los próximos años que tiene como objetivo enunciado ofrecer los elementos para lograr “una sociedad más justa”.

Los programas y/o proyectos compensatorios en general llegan a las escuelas públicas que reúnen un alto porcentaje de población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, con el objetivo de dar posibilidades de inserción educativa y social, a partir de diferentes estrategias como otorgamiento de becas, acceso a tecnología, entrega de material bibliográfico, programas alimentarios, etc. De acuerdo a las evaluaciones efectuadas sobre los mismos, los resultados son variables, en general si bien logran en algunos casos la retención del alumnos, los resultados en cuanto a condiciones de aprendizajes y egreso no resultan ser siempre las apropiados para el objetivo final: lograr la inclusión educativa y social más allá de la permanencia en la institución. Tanto los directivos como los docentes en sus discursos marcan cómo esta situación genera tensión entre los objetivos políticos de retención de población en las aulas y los objetivos académicos vinculados a la calidad educativa.

Considerando que el objetivo de nuestra investigación, consistió en analizar los efectos de la aplicación de programas compensatorios de políticas sociales en las instituciones educativas de la ciudad de Posadas y en las condiciones laborales de los docentes en el período 2005 -2010, se procedió a seleccionar del listado de escuelas públicas que reciben planes sociales de retención e inclusión, aquellas ubicadas en diferentes barrios de la ciudad y que atendieran a diferentes tipo de población. De las escuelas seleccionadas se procedió a entrevistar a personal directivo y docente con la aplicación del muestro teórico, es decir indagando sobre las dimensiones de análisis propuestas, hasta la saturación de las categorías construidas.

Que dicen los datos:

Si bien en esta investigación inicialmente se había propuesto un análisis del impacto de los programas compensatorios en educación, el trabajo de campo dio cuenta que, para los actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes establecimientos que comprendió la investigación, aparece como significativo la problemática social que atraviesa la escuela interpelando los mandatos instituciones y el propio rol docente. Así mismo se pone de manifiesto cómo las condiciones de trabajo docente, además de caracterizarse por la precariedad laboral y los bajos salarios, está permeada por el sufrimiento ante las condiciones de vulnerabilidad del sujeto de aprendizaje y su familia, la frustración y la impotencia por no poder dar cuenta de la situación.

La llegada de los programas sociales compensatorios de inclusión o retención, al atender únicamente a sectores específicos que reúnen los atributos de focalización que los programas establecen, profundiza la segregación, tanto entre establecimientos, como

dentro de los propios establecimientos, generándose categorías de población semejantes a las que Dustchaski denomina poblaciones tuteladas o asistidas. Categoría que también aparece en el de imaginario social, asociado a sectores de población con poca disposición a participar e involucrarse en proceso de trabajo para su auto sostenimiento o en el caso específico de la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Ante el desfinanciamiento de la educación, los otros tipos de programas más allá de los objetivos que se proponen cuando llegan a la escuela se constituyen, fundamentalmente en una fuente de recursos que posibilitan el equipamiento escolar y el mantenimiento de la infraestructura, que de acuerdo a las condiciones de los establecimientos marcan una efectividad diferencial.

Una de las cuestiones que surge a partir del análisis de los datos en relación a los programas sociales que reciben las escuelas, es que si bien tienen de positivo que los permite contar con recursos económicos que contribuyen al mantenimiento de los edificios escolares y su equipamiento, por un lado después se les presenta la dificultad de adquisición de los insumos necesarios para su uso, reparación y actualización del equipamiento adquirido, en especial el tecnológico y por otro lado las gestión y circuitos burocráticos que implican la elaboración de proyectos, conocimiento específicos de presupuesto, constitución y reuniones de equipo de responsables, la rendición de gastos, entre otros se marcan como una dificultad importante que desestimula la solicitud de dichos programas, marcando también diferentes grados de dificultad y conflicto entre los actores involucrados.

Del análisis de datos se concluye que en todos los casos la adhesión a los proyectos obliga a incorporar la lógica del gerenciamiento como parte de las prácticas institucionales.

En todos los relatos aparece la resistencia de algunos docentes a la implementación de cambios pedagógicos y a la aplicación de programas compensatorios derivados fundamentalmente de la sobrecarga laboral que implican; así como por la imposición de cambios pedagógicos y evaluativos que deben implementar, con los cuales no siempre acuerdan o para los cuales no están formados.

Las entrevistas dan cuenta de la resignificación de los programas sociales una vez llegados a las escuelas, así como de la tensión que estos generan entre objetivos propuestos y objetivos alcanzados y respecto a las condiciones laborales de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO GUIJARRO, ROSA

1999 Hacia una escuela para todos y con todos Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

BRUNO, LUCIA

2008. Poder y educación. En Feldfeber y Andrade Oliveira (compiladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

CASTEL, R.

1995. La metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós. Bs. As.

CEPAL.

1989. Opciones y falsos dilemas para los años '90: lo nuevo y lo viejo en la política social en América Latina. Documento de circulación interna.

1996. Los paradigmas de la Política Social en América Latina. Documento de circulación interna.

CIPPEC

2008. Monitoreo De la ley de Financiamiento educativo. Segundo informe anual. Período Mayo 2007- Septiembre 2008. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento.

CHALE M.O.

2007. Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones. Educ. Pesqui. [online]. 2007, v. 33, n. 2, pp. 215-231. ISSN 1517-9702.

DINIECE

2007. Anuario estadístico Educativo 2006. Dirección nacional de información y evaluación de la calidad educativa.

GARAY, LUCIA

2004. La Formación Docente, Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo. Conferencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Educación Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fé,.

GARAY, L. y GEZMET, S

2006. El fracaso educativo y el fracaso escolar. Art. Publicado en el Diario La Voz Noviembre. Córdoba

GRASSI, E.

2003. Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Espacio, Bs. As.. Capítulos V y VI.

KAPLAN, C.

2006. La inclusión como posibilidad El Ministerio. Buenos Aires

DUCHATZKY, S. y REDONDO, P.

2000 El plan social educativo y la crisis de la educación pública; FLACSO, Mimeo.

FELDFEBER Y ANDRADE OLIVEIRA (compiladoras).

2008. Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

LÓPEZ MELERO Y GUERRERO F. (Comp..)

1993 Lecturas sobre integración escolar y social. E. Piados. Barcelo. España.

OLIVEIRA ANDRADE, DALILA.

2008. El trabajo docente y la nueva regulación educativa. En En Feldfeber y Andrade Oliveira (compliladoras). Políticas Educativas y Trabajo Docente. Bs. As., ed. Noveduc.

PÉREZ SERRANO, G.(coord..)

s/f Exclusión e Integración Social. . Material producido para la Maestría en ES y ASC. Sevilla. España