



# ARTÍCULOS

## 1 Lisandro Rodriguez

Las cooperativas yerbateras entre proyectos estatales en mutación, Misiones, Argentina, 1950-1976.

## 2 Beatriz Curtino y Susana Moniec

La comunidad educativa ante el desafío de inclusión en el marco de políticas educativas y sociales y las expectativas de las familias.

## 2 Arón Bañay

Educación intercultural bilingüe: el desafío en una comunidad Mbya-guaraní.

# La comunidad educativa ante el desafío de inclusión en el marco de las políticas educativas y sociales y las expectativas de las familias.

*Community education to the challenge of inclusion in the context of social and educational policies and expectations of families.*

Susana Beatriz Moniec<sup>1</sup>  
Beatriz Teresa Curtino<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo es el resultado de la articulación del producto de dos investigaciones llevadas a cabo entre los años 2009-2010 y 2011-2013 en la ciudad de Posadas Misiones.

En la primera 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” se registraron las diferentes representaciones que directivos y docentes tenían acerca de los sujetos de aprendizaje y sus familias lo que motivó a efectuar la segunda investigación, “Importancia que le asignan las familias en condición de pobreza a la educación”, a los efectos de obtener la mirada de las familias en relación a la escuela, docentes y directivos así como sobre los planes sociales.

**Palabras clave:** Representaciones sociales – educación – familia - escuela

### Abstract:

*This article is the result of joint product of two research carried out between 2009-2010 and 2011-2013 in the city of Posadas Misiones.*

*In the first investigation, “Analysis of the effects of the implementation of compensatory pro-*



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones



*grams in educational institutions Posadas and teachers working conditions. Period 2005-2010”, the different representations that principals and teachers had about learning subjects and their families were recorded what motivated to make the second investigation, “Importance assigned families in poverty to education”, for the purposes get the look of families in relation to school teachers and administrators, as well as social plans.*

**Keywords:** *Social representations - education -family- school*



Universidad Nacional de Misiones

---

### **Susana Beatriz Moniec**

<sup>1</sup>*Licenciada en Trabajo Social, Mestre en Política Social, Prof. Titular Regular Exclusiva, Departamento de Trabajo Social y Programa de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. [sumonie@gmail.com](mailto:sumonie@gmail.com)*

---

### **Beatriz Teresa Curtino**

<sup>2</sup>*Técnica en Investigación Socioeconómica, Master en Educación Social y Animación Sociocultural. Docente dedicación exclusiva en el Departamento de Técnico en Investigación Socioeconómica y Programa de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. [beatrizcurtino@hotmail.com](mailto:beatrizcurtino@hotmail.com)*

## Introducción

En este artículo se efectúa una síntesis de dos investigaciones referidas a la problemática educativa en la provincia de Misiones. Las investigaciones de referencia se denominan “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” e “Importancia que le asignan las familias en condición de pobreza a la educación”<sup>2</sup>

La primera de ellas se realizó entre los años 2009 y 2010 y perseguía por objetivo analizar las tensiones entre las metas de carácter político que propiciaban la retención de población en las aulas y los objetivos académicos vinculados a la calidad educativa; por otra parte, se analizó el modo en que los programas sociales impactaban en las condiciones de trabajo docente y en la redefinición de la identidad y representaciones sociales de los actores de la comunidad educativa; para el desarrollo se utilizó metodología de carácter cualitativo.

La segunda investigación que se presenta en este artículo, “Importancia que le asignan las familias en condición de pobreza a la educación”, se desarrolló en el período 2011-2013 y perseguía por objetivo conocer las expectativas y valoración que las familias pobres le asignaban a la educación y el rol que le concedían a la escuela, directivos y docentes; en este caso la metodología utilizada fue la cuantitativa.

Ambas investigaciones se realizaron en un contexto de desigualdad de oportunidades y de existencia de una considerable proporción de población excluida que implicaron la necesidad de aplicar políticas sociales focalizadas, administradas desde diferentes espacios sociales. La educación no quedó excluida de esta situación debiendo las escuelas y los docentes hacerse cargo de la implementación de los programas y/o proyectos compensatorios que propiciaron la aparición de nuevos mandatos en el escenario institucional educativo e impactaron directamente en las condiciones de trabajo docente y en la construcción de nuevas identidades entre los sujetos de estos programas.

Como resultado de la primer investigación se observó que docentes y directivos identificaban como uno de los factores que incidían negativamente en el proceso educativo el “escaso compromiso y valoración de las familias hacia la educación”. Las representaciones sociales de los docentes respecto de los sujetos de aprendizaje y su familia, que emergieron en el marco de esta investigación, condujeron a plantear la segunda investigación cuyos resultados dan cuenta que las familias en condición de pobreza de la ciudad de Posadas le asignaban importancia a la educación por la posibilidad que esta brinda de obtener “mejores trabajos” y a través de ello mejorar las condiciones de vida. En tanto, los planes sociales aparecían en el universo de los significados como una ayuda que reforzaba el proceso de asignación de identidad negativa, la condición de pobreza y de dependencia.

## Desarrollo

La reconfiguración del papel del Estado, que comienza en la década del 70 y se profundiza en la década del 90 con la retracción de los Welfare State o estados sociales, dio origen a 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 educación, en el período de análisis, el foco de los programas compensatorios estuvo 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 a las escuelas, al atender únicamente a sectores específicos que reúnen los atributos de focalización que los programas establecen, profundizan la segregación tanto entre establecimientos como dentro de los propios establecimientos educativos, generándose categorías de población semejantes a las que Dustchaski (2008) denomina poblaciones tute-



ladas o asistidas. Categorías que también aparecen en el imaginario social asociadas a sectores de población con poca disposición a participar e involucrarse en el proceso de trabajo para su autosostenimiento o, en el caso específico de la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Ante la falta de previsión para gastos de mantenimiento de los establecimientos educativos, los programas compensatorios se constituyeron, fundamentalmente, en una fuente de recursos que posibilitaron el equipamiento escolar y el mantenimiento de la infraestructura básica.

En ese 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 funciones de la escuela y de las características de los sujetos de aprendizaje.

En Misiones, las características que asumieron los programas compensatorios en el ámbito educativo en los últimos años, se debe a que fueron diseñados y financiados mayoritariamente desde los niveles centrales del gobierno nacional y las dependencias de los ministerios provinciales cumplieron el rol de ejecutores con las implicancias que ello significó al nivel de prescripción del problema y de las respuestas de solución; así, a pesar de la descentralización del sistema educativo, se pudo observar una recentralización a partir del manejo de los fondos de los programas sociales.

Como uno de los resultados de 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” se observó la tensión que generó en las instituciones educativas estudiadas la operacionalización de los objetivos políticos de retención de población en las aulas en relación a los objetivos académicos vinculados

a la calidad educativa. Por otra parte, estos programas sociales impactaron en las condiciones de trabajo docente y en la redefinición de la identidad y representaciones sociales de los actores de la comunidad educativa respecto a los sujetos de aprendizaje.

Para efectuar el trabajo de campo se seleccionaron escuelas públicas que recibían planes sociales de retención e inclusión, ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Posadas. El relevamiento de información se efectuó mediante entrevistas en profundidad a personal directivo y docente con la aplicación del muestreo teórico.

Si bien inicialmente se había propuesto un análisis del impacto de los programas compensatorios en las condiciones laborales de los docentes, el trabajo de campo dio cuenta que para los actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes establecimientos apareció como significativa la problemática social que atraviesa la escuela, problemática que interpela los mandatos institucionales y el propio rol docente.

Se observó que las condiciones de trabajo docente, además de caracterizarse por la precariedad laboral y los bajos salarios, están permeadas por el sufrimiento ante las condiciones de vulnerabilidad del sujeto de aprendizaje y su familia, la frustración y la impotencia ante la falta de medios y recursos para resolver la situación.

Los programas sociales son valorados entre docentes y directivos porque permiten contar con recursos económicos que contribuyen al mantenimiento de los edificios escolares y su equipamiento, a pesar de las dificultades que se les presentan a la hora de adquisición los insumos necesarios para uso, reparación y actualización de los equipamientos adquiridos, en especial el tecnológico y de la burocracia a la que se ven sometidos a la hora de gestionar y rendir los fondos respectivos. Al respecto se señalan como problemáticos el tiempo que demanda la gestión y la capacidad que ésta 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 recur-



Los destinados por el programa a las necesidades prioritarias de la institución.

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. La tarea de gestión de los proyectos implica un desgaste importante para el personal directivo y docente involucrado que muchas veces los impulsa a rechazar este tipo de propuestas.

Las representaciones sobre los programas y/o proyectos compensatorios de inclusión y retención, que tienen por objetivo promover la inserción educativa y social a partir de diferentes estrategias como otorgamiento de becas, acceso a tecnología, entrega de material bibliográfico, programas alimentarios, etc., son variados. Los docentes entrevistados señalan que si bien en algunos casos se logra la retención de los alumnos, los resultados en cuanto a condiciones de aprendizajes y egreso no siempre son los apropiados para el objetivo de lograr la inclusión educativa y social más allá de la permanencia en la institución.

Tanto los directivos como los docentes marcan en sus relatos 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 diferentes edades, marcándose de este modo uno de los principales problemas que plantean las políticas de retención e inclusión.

En lo que respecta a estos programas y proyectos, apareció la resistencia de algunos docentes a la implementación de cambios pedagógicos y a la aplicación de programas compensatorios en virtud 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. Una de las críticas más importantes que realizan a la aplicación de proyectos y programas de retención e inclusión educativa es que éstos van en detrimento de la calidad educativa.

Se observó que existe una tendencia por parte de directivos y docentes a considerar la situación económica social de las familias de estos niños como condicionantes importantes a la hora de

evaluar las posibilidades de aprendizajes de éstos, no sólo en lo referido a lo escolar sino a su desarrollo en general.

Los entrevistados coinciden en que el contexto de pobreza, muchas veces acompañado de una nutrición deficiente y un contexto familiar adverso, incide en el rendimiento académico de sus alumnos, quienes siempre en los relatos de los entrevistados aparecen como víctimas, ya sea de un contexto más general y/o del contexto familiar.

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 de la educación que tienen sus familias. De forma reiterada en las entrevistas manifestaban: *“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”*; por otra parte, plantearon 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 efectuó el relevamiento de información, no existen coincidencias en las justificaciones que le asignaban éstos a la situación; mientras en algunos casos aducían que ésta es producto de la falta de compromiso, interés, con expresiones como *“los padres son cómodos”*, otros lo adjudicaban a la condición de marginalidad, exclusión en que viven estas familias y a los nulos o bajos niveles educativos que generan pocas expectativas de cambio especialmente entre las madres. Las entrevistadas expresan: *“las mamás están deprimidas”, “la mamá no sabe casi leer ni escribir”*, por lo tanto no pueden ayudar a los niños en la realización de sus tareas.

El análisis de los datos permitió observar una vinculación muy fuerte entre las representaciones que docentes y directivos tienen sobre las problemáticas sociales macro y micro del alumnado y



las condiciones de trabajo docente. Esto implicó incorporar el análisis de las representaciones sociales como un emergente que permite explicar diferentes prácticas.

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales, desde la teoría elaborada por Moscovici (1979), son construcciones sociales de la realidad arraigadas en las actividades cotidianas, siendo por tanto construcción del sistema cognitivo de los individuos en interacción social que pertenecen a una sociedad o grupo determinado, es posible deducir del análisis de las matrices discursivas de docentes y directivos entrevistados la existencia de RS construidas colectivamente en el quehacer cotidiano desarrollado en la institución y en contacto con la comunidad a la que atienden.

A partir de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se pudo observar que las familias de los alumnos son clasificadas en función del desempeño escolar 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 las familias estarían exentas de la responsabilidad por la situación de vulnerabilidad de los alumnos.

En los discursos de los entrevistados también es posible identificar la construcción de diferentes tipologías de padres en relación a la educación de sus hijos: **“padres ocupados y preocupados”**, que se corresponde con el de las familias que trabajan incluso aunque tengan planes, que se preocupan por los hijos; esta categoría contrasta con otras dos, los **“padres desinteresados, despreocupados”** y la de **“padres imposibilitados”** por diversas razones de poderse ocupar de la educación de sus hijos, estos últimos no apoyarían la educación de los niños por la falta de formación: *“no fueron a la escuela, o sólo hicieron uno o dos años, algunos no saben leer ni escribir*

*o apenas”, “no están capacitados para ayudarlos, yo les digo vengan, vengan papás, que yo les enseño así pueden ayudar a sus hijos”*. Asimismo, asocian la falta de ayuda a las condiciones de vida y falta de expectativas de cambio.

Así, las representaciones de los docentes que identifican a las “familias como únicas culpables” por sus condiciones de vida están asociadas con las representaciones sobre los padres como “despreocupados y desinteresados” por la educación. En tanto las representaciones que identifican a “las familias y el contexto como responsables de la situación” o “la familia como víctima del contexto” aparecen asociadas a las categorías de padres “ocupados y preocupados” y/o con los “imposibilitados” de ocuparse de la educación de sus hijos.

Entre los docentes entrevistados, estas representaciones diferenciales sobre el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos tienen estrecha relación con el conocimiento, involucramiento que docentes y directivos poseen respecto de las condiciones de vida de las familias, obedeciendo justamente a lo que plantea Jodelet (1991), es decir, que las 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” (p.668).*

En la búsqueda de explicación a estas diferencias, se observó que en escuelas que reciben población del mismo barrio donde están asentadas y en las cuales hay mayor contacto con la comunidad existe una comprensión diferencial del problema en relación a aquellas escuelas que reciben población dispersa y más aún si es heterogénea. Lo cual es comprensible si consideramos que las RS no existen como realidad “objetiva” sino como producto del sistema cognitivo de los individuos en interacción social. Estas representaciones diferenciales construidas sobre las familias de los





alumnos se traducen en las prácticas institucionales y de enseñanza-aprendizaje. Como bien sostienen Castorina y Barreiro (2010):

*“Las RS se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. La conformación de las RS depende de su función en la vida de los grupos sociales. (...) De esta manera, las RS son dinámicas y se modifican cuando se producen cambios culturales o sociales.” (p.6).*

A partir de los resultados de la investigación presentada surgieron los siguientes interrogantes: ¿Estos padres/tutores de estos alumnos en condiciones de vulnerabilidad, qué expectativas ponen en la educación? Como perciben estas familias la educación, ¿constituye una instancia de posibilidades para el acceso a mejores trabajos como puerta de la movilidad social ascendente y consecuente mejoramiento de la calidad de vida? ¿Qué esperan de la escuela, qué rol asignan a directivos y docentes? ¿Los planes de transferencia de ingresos representan para los padres un campo de posibilidades para la permanencia en el sistema o la permanencia se constituye en una estrategia para la captura del recurso?

Estos interrogantes dieron lugar al planteo de la segunda investigación antes referida<sup>3</sup>, a partir de la cual se exploró y describió el valor<sup>4</sup> y expectativas<sup>5</sup> asignadas por estas familias a la educación en general y de sus hijos en particular así como aquéllas que depositaban en la escuela y en los planes sociales de transferencia de ingresos que promovían la permanencia en el sistema educativo.

El relevamiento de información se efectuó a partir de la aplicación de un formulario de encuesta<sup>6</sup>. El universo de análisis lo constituyeron familias en condiciones de pobreza<sup>7</sup> que contaban al momento del relevamiento (2012) con niños escolarizados en el nivel primario del sistema educativo en la ciudad de Posadas. Ante la ausencia de la información combinada necesaria para elaborar una muestra representativa por cuotas se procedió a efectuar una muestra intencional cubriendo diferentes zonas de la ciudad, encuestando fami-

lias que reunieran las condiciones necesarias para constituirse en unidades de análisis. Dada la poca variabilidad tanto en las características relevantes de las familias como en las repuestas ofrecidas en torno a la temática se concluyó relevando 98 casos.

La encuesta se aplicó al miembro de cada una de las familias seleccionadas de la población de estudio que se reconoció como el responsable de la escolarización de los niños, es decir, aquel miembro de la familia que generalmente se encarga de anotar los niños en la escuela, asistir a las reuniones escolares o cuando es requerida la presencia por algún motivo en la escuela de algún familiar y/o tutor del alumno; en algunos casos se observó que estas actividades están repartidas entre más de un miembro de la familia con lo cual éstos también intervinieron en la toma de encuesta. La información fue tratada con la técnica del análisis cuantitativo, utilizada para las preguntas abiertas al análisis de contenido.

Del análisis surge que entre la población encuestada existe una relativa homogeneidad en relación a las características que, más allá de la similitud en cuanto a las condiciones de pobreza, medida en este caso por los recursos económicos con los que cuentan, se da también en relación a sus trayectorias educativas, laborales y condiciones de vida en general; también se ve reflejada en las expectativas y valoración que depositan en la educación, lo que permite afirmar que las familias en condición de pobreza de la ciudad de Posadas relevadas en este trabajo asignan importancia a la educación.

Quizás los datos más contundentes respecto a la asignación de importancia a la educación sean, por un lado, la manifestación de deseo de la mayoría de los encuestados de haber querido seguir estudiando y no haber podido, y por otro lado, el convencimiento con el que manifiestan depositar las expectativas en el estudio para el mejoramiento de las condiciones de vida de sus hijos.

En relación a las trayectorias educativas de los padres o tutores, si bien hay algunas diferencias, pocos han llegado a ingresar al nivel secundario y un importante número (32%) ni siquiera llegó a completar el primario.





Las trayectorias laborales de los miembros adultos de las familias relevadas se caracterizan por una temprana inserción laboral, razón por la que en general se vieron obligados a abandonar algunos de los niveles de la escolaridad básica, generalmente insertos en el mercado informal, en trabajos de baja o nula calificación, con gran inestabilidad laboral y bajos ingresos.

La similitud de la situación educativa y de las trayectorias laborales de los miembros de las familias también generan similitudes en las condiciones de vida, quizás la marca diferencial se constituya por el tipo de vivienda en la que residen ya que los relocalizados por Yacyretá cuentan con viviendas de mampostería con baño instalado, a diferencia de los ocupantes de tierras fiscales o privadas no propias, quienes ocuparon calles o espacios verdes sobre las que construyeron sus viviendas, en su mayoría construcciones precarias. Los casos que no entran en algunas de estas categorías son muy pocos.

Si bien los encuestados reconocen la importancia de la educación para la movilidad social ascendente, en la procura de mejores trabajos, para el logro de mejores estándares de vida, entre otros, el análisis de datos permite identificar la presencia de valoraciones negativas en relación a las instituciones donde sus hijos reciben el servicio educativo.

En general, estas representaciones están vinculadas, por un lado, a las deficiencias o mala conservación de la infraestructura escolar y, por el otro, a la asignación de identidad negativa que aparece a nivel social asociada con las características de la población que concurre a ellas, por sus condiciones de pobreza y por constituir población “beneficiaria” de planes sociales. Entre las expresiones de los encuestados aparecen referencias al comportamiento de los alumnos: *“los chicos que van a esa escuela son violentos”, “son todos mal educados, no respetan a nadie”*.

Las representaciones también operan tensionando la relación escuela comunidad. Los encuestados perciben que la escuela les demanda cuestiones que ellos no están en condiciones materiales de satisfacer y eso es leído desde la escuela como desinterés de los padres por la educación

de sus hijos y resignificado por los padres como una falta de comprensión a su situación económica y educativa que les impide cumplir con estas demandas, es decir, incompreensión de sus limitaciones para la compra de útiles, pago de cooperadora e incluso para la ayuda en las tareas escolares de sus hijos.

Tensión que también quedaba expuesta cuando los responsables de la educación de los niños del hogar aducían problemas de comunicación como no ser debidamente informados de las reuniones. También planteaban que en las reuniones se les recriminaba sobre el comportamiento del hijo, las inasistencias, el no cumplimiento de las tareas y la falta de presencia de los padres en la escuela, quienes en algunos casos atribuían a la falta de tiempo por razones laborales o tenencia de niños menores que debían atender, sintiéndose por estas razones molestos e incluso en algunos casos agredidos por el trato recibido.

Los vínculos entre docentes y padres ponen en evidencia lo planteado por Tenti Fanfani (2008) de cómo a la escuela entra el “afuera” y cómo las relaciones entre escuela y sociedad se vuelven más complejas y dialécticas, demandando así transformar el tradicional mandato social de la escuela.

En contraposición a las representaciones de los docentes sobre la importancia que le asignaban las familias a la educación, los entrevistados valoraron positivamente la educación. Para ellos, la escuela representaba un espacio por el que es necesario transitar para mejorar las posibilidades de alcanzar los recursos necesarios para el futuro ya que los aprendizajes les proveen de herramientas y capitales que pueden poner a jugar en distintas instancias. Así, en la educación depositaban las expectativas de *“ser alguien en la vida”*.

La valoración positiva que efectuaron de la educación se observó a través de las respuestas a varias preguntas y sus ampliaciones. Siempre se remitían al estudio y al trabajo como los recursos que posibilitarían que sus hijos tuviesen un mejor futuro; claramente fueron expuestas como expectativas de estas familias que sus hijos puedan tener buenos trabajos a partir de un mayor nivel de estudio alcanzado.



Los padres o madres que no habían podido completar su trayectoria educativa eran los que más expectativas ponían en la educación como medio de conseguir “buenos” trabajos y mejorar las condiciones de vida.

En esta investigación, los encuestados al hablar de educación la asociaban directamente a la educación básica obligatoria desvinculándola del proceso de formación específica para el trabajo como podría ser la formación en oficios, aún entre aquellos padres o tutores que poseen un oficio logrado ya sea por estudio o experiencia.

Las expectativas de padres o tutores de que sus hijos lograran al menos alcanzar la educación secundaria se podría asociar a la representación que éstos poseen sobre las demandas del mercado laboral a la hora de incorporar trabajadores. En este sentido, observaban que la exigencia del secundario completo, el manejo de herramientas básicas de informática y, en menor medida, el conocimiento del idioma inglés, constituían condiciones mínimas para acceder a lo que consideran “buenos” trabajos con cierta estabilidad, ingresos regulares (“*ingresos seguros*”) y que cuenten con seguro social (“*tener obra social*”).

Entre los relatos de los entrevistados, básicamente cuando hacían referencia a las demandas que le efectúan a la escuela, se mencionaba lo que muchos de ellos identifican como “*la escuela de antes*”, a la cual atribuían el papel de ser la trasmisora de valores, de la ética, de una formación integral, una escuela con alto nivel de exigencia tanto en el cumplimiento de las normas como en la provisión de saberes; cualidades que en la actualidad consideran que se han perdido o al menos se practican con menor intensidad: “*antes sabían más con el primario que ahora con el secundario*”, un claro reclamo de mayor calidad educativa.

Si bien en los relatos aparecían altas expectativas en relación a las posibilidades de lograr mejores estándares de vida a partir del acceso a mejores niveles educativos, estas expectativas se manifestaban a nivel de deseos y aspiraciones más que como probabilidades reales de ocurrencia en relación al modelo de desarrollo económico

impuesto, con altos niveles de fragmentación y desigualdad social.

Los planes sociales a los cuales estaban sujetas estas familias en condiciones de pobreza eran percibidos como una ayuda que reforzaba el proceso de asignación de identidad negativa, su condición de pobreza y la dependencia, esto a pesar de que dichos planes enuncian como población meta al sujeto de derecho.

Entre los entrevistados, la posición socioeconómica desfavorable era asumida como un producto del fracaso individual y responsabilidad del individuo, desvinculado del contexto socio-histórico. Las explicaciones que daban los encuestados de su posición generalmente la relacionaban a sus condiciones personales, a las características de su familia, a sus condiciones económicas de partida; en pocas oportunidades se reconocían como producto de un contexto de producción y reproducción de relaciones de producción.

## Conclusión

Existe un consenso generalizado respecto a la importancia de la educación como mecanismo de inclusión en función del cual aparecen en los últimos tiempos en la agenda pública una serie de políticas sociales (AHU, Plan FINES, Jóvenes y mejor trabajo, PRO.GRE.SAR., entre otros) destinadas a generar la inclusión en el sistema educativo de amplios sectores sociales, fundamentalmente de los jóvenes, entre los cuales las estadísticas denuncian serias carencias en relación a matrícula y terminalidad.

Si bien estos Programas y Proyectos han favorecido el proceso de inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo, no ha resultado de la misma manera cuando de inclusión social se trata (lo que implicaría pensar una participación social más equitativa de estos sectores en la construcción de “una sociedad más justa”) observándose así una paradoja entre los objetivos propuestos y los resultados logrados.

Por otra parte, como contracara del problema de la inclusión, aparece con toda su fuerza el problema de la calidad educativa como una cuestión

no suficientemente considerada en la agenda pública. Calidad educativa que debe involucrar en su discusión a todos los sectores sociales, sosteniéndose con fuerza la necesidad de que la mayor calidad educativa deba ofrecerse a aquellos sectores que por sus condiciones contextuales, sociales y familiares se encuentren en amplia desventaja para alcanzar la tan mentada igualdad de oportunidades a partir de la igualdad de condiciones. Las políticas de inclusión educativa, en la medida que desplazan a la población beneficiaria del lugar de ciudadano al lugar de asistido, los estigmatizan.

Los usuarios de las políticas de asistencia aparecen en el imaginario social como aquellos que recusan el trabajo y que constituyen una carga pública importante; encubriéndose así la falta real del trabajo y la precarización de las condiciones laborales, los bajos salarios, la falta de cobertura social y los altos niveles de dependencia económica familiar, entre otras cuestiones.

En lo que respecta a la provincia de Misiones y particularmente a la ciudad de Posadas, el proceso de segregación geográfica de los sectores más pobres de la población ocurrido en los últimos veinte años a partir de la relocalización de la población riverseña, producida como efecto de la construcción de la Represa de Yacyretá, agrega otro condimento a los arriba nombrados. Esta situación contribuyó a la condensación de la problemática social en los barrios más alejados del centro, constituyéndose de este modo un nuevo factor de estigmatización asociado al barrio y a las características poblacionales, las cuales funcionan como portadoras de identidad negativa y en función de la cual a éstos sectores de población se le atribuye ser violentos, vagos, consumir y distribuir drogas, entre otras cuestiones.

Como mecanismo de defensa ante esta asignación de identidad negativa, los habitantes de estos barrios recurren a diferentes estrategias tales como el ocultamiento del lugar de residencia al buscar trabajo.

Así como el barrio, también las escuelas radicadas en esos territorios están estigmatizadas; a pesar de ello, las familias aunque las consideren impropias se ven obligadas por las condiciones económicas a mandar a sus hijos a esas escuelas

ya que de contar con recursos los enviarían a otras instituciones educativas del centro y/o privadas.

Las escuelas de los barrios de referencia son escuelas públicas casi en su mayoría construidas en el marco del proceso de relocalización, por lo tanto, atravesadas por toda la problemática social antes expuesta, situación explicitada por todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido, maestros y directivos reconocen las dificultades a la hora de encarar procesos educativos en un contexto de alta exclusión con necesidades primarias irresueltas y en un marco de alta conflictividad social, situación que también es referida por parte de los padres y/o tutores de los alumnos de estas escuelas.

## Notas

2 Ambas investigaciones fueron efectuadas en el marco de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM y el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Ambos informes han sido aprobados.

3 “Importancia que le asignan las familias en condición de pobreza a la educación”.

4 Entendiendo: “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).

5 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).

6 Formulario semiestructurado, con preguntas cerradas y abiertas.

7 Considerando familias pobres a aquellas cuyos ingresos mensuales no alcanzaban el valor de la canasta de subsistencia calculada para la fecha del relevamiento por el Instituto de Estadística y Censo de la Provincia de Misiones.





## Bibliografía

BIXIO, C. (2010) *Maestros del siglo XXII El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.

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.

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.; KESSLER, G.; MERKLEN, D. Y MURARD, N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Editorial Paidós Buenos Aires. Argentina.

CASTEL, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Ed. Paidós. Bs. As.

CASTORINA, J y BARREIRO A. (2010) Ponencia *Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa*. Universidad de Buenos Aires-CONICET.

CEPAL (1996). *Los paradigmas de la Política Social en América Latina*. Documento de circulación interna.

CERLETTI, L (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En Cuaderno de Antropo-

logía N°22 pp175-188. FFyL UBA Buenos Aires.

DÍAZ MUJICA, A.; PÉREZ VILLALOBOS, M.V. Y MOZÓ CABRERA, P. (2009) *Expectativas Educativas hacia Hijos 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 (DIE-NICE)* <http://diniece.me.gov.ar/>

DUSCHATZKY S. (2008) (Compiladora) *Tutelados y asistidos programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Editorial Paidós.

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.

FELDFEBER Y ANDRADE OLIVEIRA (compiladoras).2008. *Políticas Educativas y Trabajo Docente*. Bs. As., ed. Noveduc.

GARAY, L. y GEZMET, S (2006). *El fracaso educativo y el fracaso escolar*. Art. Publicado en el Diario La Voz Noviembre. **Córdoba**.

GOLOVANEVSKY, L, H. A. (2007). *Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para argentina en el siglo XXI*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

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

JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II*. Pensamiento y



Universidad Nacional de Milanes

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*. Conferencia presentada en el Segundo Congreso Provincial de Filosofía y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata.

KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad* El Ministerio. Buenos Aires

LO VUOLO, R. Y BARBEITO, A. 1998. *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador*. Miño y Dávila/Ciepp. Bs. As.

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.

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.

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

PORTER, L. (2006). *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter*. Revista Electrónica de Investigación

*Educativa*, 8 [En Línea]. En: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

SIMOSE (2010). *Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo, 2005-2008*.

TENTI FANFANI, E. (comp) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. IIPE Unesco, XXI Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.

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.

