

## INFORMES DE AVANCE

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

**“ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS  
COMPENSATORIOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE POSADAS Y EM LAS  
CONDICIONES LABORALES DOCENTES. PERÍODO 2005-2010” Cod. 16H/267**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO: DESDE 01-01-2009 HASTA 31-12-2010

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 01-01-2009 HASTA 25-06-2010

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Beatriz Teresa Curtino	JTPex	20	Enero 2009	Diciembre2010	
Susana Beatriz Moniec	PTIex	5	Enero 2009	Diciembre2010	S
Díaz Karina	AUXah	5	Mayo 2010	Diciembre2010	S
Belloni Norma	AUXah	5	Mayo 2010	Diciembre2010	S
Beretta Edgar	AUXah	5	Mayo 2010	Diciembre2010	S

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: Beatriz Curtino .....

Fecha de presentación del Informe de Avance. ....

## **6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL**

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.

Paralelamente el sistema educativo, a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, plantea la necesidad de pensar en una escuela inclusiva, para lo cual debe atender la diversidad del alumnado, con especial atención en la población más vulnerable.

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 investigación se propone por medio de la metodología cualitativa analizar los efectos de la aplicación de políticas compensatorias en las instituciones educativas de la ciudad de Posadas y en las prácticas de docentes y directivos como principales efectores de los programas y proyectos, esperando de este modo lograr un aporte significativo a la hora de diseñar e implementar dichas políticas.

## **7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO**

Se profundizó la búsqueda bibliográfica respecto a la temática planteada en la 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 las políticas públicas, con profundización en las políticas sociales aplicadas a educación y modelos de inclusión educativa.

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 efectuó una descripción de la región y más específicamente de la localidad, Por otra parte se describió a partir de la presentación y análisis de los indicadores de mayor relevancia las condiciones de vida de la población, usando para ello información secundaria (Censos, Encuesta permanente de los hogares, estadísticas educativas, de salud, etc.) elaborada por diferentes organismos.

Se profundizó en diagnósticos referidos a educación, básicamente vinculado a calidad educativa en función de su importancia para la inclusión social base de los programas aplicados en el sistema educativo.

Se relevaron los programas existentes en el período de referencia 2005-2009, los ejecutados en la provincia, procediéndose a la clasificación de los mismos a partir de los objetivos, nivel al cuales van dirigidos, responsables de planificación, ejecución y financiación.

Teniendo en cuenta las características de los proyectos y los objetivos planteados para la presente investigación se seleccionó para evaluar el impacto en las instituciones escolares y condiciones laborales de los docentes el Programa Integral para la igualdad educativa (PIIE), ya que específicamente está dirigido a la inclusión educativa y son los docentes y la escuela los responsables de su desarrollo.

Se efectuó una planilla de observación y una guía para la recolección de información que podrán brindar los directivos y/o docentes de la institución para la descripción de las escuelas seleccionadas, tanto en sus aspecto edilicio (tamaño, antigüedad, tipo de construcción, estado de conservación), población que atienden (número y características del alumnado), historia y organización institucional.

Se elaboró una segunda guía de entrevista para directivos y docentes destinadas a abordar las dimensiones de análisis de la presente investigación:

a) El proceso de implementación de los programas compensatorios aplicados en las escuelas de Posadas seleccionadas, y más específicamente respeto al PIIE. .

b) Asignación y distribución de recursos y modo de organización institucional para la implementación del programa.

c) Procesos y resultados obtenidos con la implementación de los programas, en relación a los esperados por el programa y los que podríamos denominar los no previstos o contemplados en relación a los efectos institucionales y sobre sus efectores.

d) Modificación de las condiciones de trabajo.

La dimensión a) y b) serán abordadas en mayor profundidad por las entrevistas a los directivos y la dimensión c) y d) en los docentes, previendo no obstante indagar sobre las cuatro dimensiones en todos los actores.

Para el próximo período se prevé la realización de las siguientes actividades: Relevamiento del marco muestral, el diseño y elaboración de la muestra, efectuar el trabajo de campo, análisis de datos e informe final.

## 8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y con el relevamiento de los programas se decidió trabajar sobre uno de los proyectos más representativos en cuanto a objetivos de la investigación en lugar de tomar varios programas.

## 9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

### 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.

“Atención de las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de la educación Especial en la escuela común”. Producto de la investigación. Directora Beatriz Curtino, Moroni, Edith; Le Gall Luis y Soria Silvia. En instancia de publicación por la Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones con ISBN en trámite.

#### 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

##### 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

*Las revistas consideradas pueden ser en versión impresa o digital.*

#### 1.4 Publicaciones en congresos (con evaluación)

##### 1.4.1 Con publicación de trabajos completos

Evento: Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM.

Carácter de la participación: Coautora y expositora de ponencia “La escuela como generadora de hábitos saludables: el lavado de manos”

Lugar: Posadas.

Fecha: 10, 11 y 12 de septiembre de 2009.

##### 1.4.2 Con publicación de resúmenes *Las Actas pueden ser en versión impresa o digital.*

Evento: Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM.

Carácter de la participación: Coautora de ponencia “Investigación educativa en la generación de teoría”

Lugar: Posadas.

Fecha: 10, 11 y 12 de septiembre de 2009.

Evento: VI Jornadas de Investigación en educación “Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo”

Carácter de la participación: Coautora y expositora de ponencia “De la formación y práctica docente a la investigación educativa”

Lugar: Córdoba.  
Fecha: 1, 2 y 3 de julio de 2009.

Evento: I Jornadas de Enfermería del Litoral “Infecciones Asociadas al cuidado de la Salud”  
Carácter de la participación: Beatriz Curtino, Carmen Grittis de Cardozo, Marta Khüle, Raquel Fretes y Ulises Soto. de Trabajo libre, Expositora Carmen Grittis de Cardozo  
“Saberes y prácticas del lavado de manos en instituciones escolares”  
Lugar: Paraná Entre Ríos.  
Fecha: 19 y 20 de junio de 2009.

Evento: Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM.  
Carácter de la participación: Autora y exponente Susana Moniec, Co-autor Alejandro Oviedo. “Problemas de investigación educativa.”  
Lugar: Posadas.  
Fecha: 10, 11 y 12 de septiembre de 2009.

## **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.

- Presentación del proyecto en Panel Debate para alumnos de la Licenciatura y Profesorado de Educación de la UNaM. 2009.
- Extensión: “Una mirada hacia el interior: talleres de capacitación para celíacos” convocatoria a presentación de proyectos año 2009 al Programa de fortalecimiento a las actividades de extensión Proyecto socio-comunitario. Secretaría de Extensión. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. UNaM y Asociación Celíaca Argentina Filial Misiones. Dir. Mgter.Llaura Milde – 2009-10
- Presentación en Panel Organizado para alumnos de la Licenciatura y Profesorado de Educación de la UNaM. Artículo: “Programas y proyectos de política social en educación en la provincia de Misiones en el periodo 2005-2008” Beatriz Curtino y Susana Moniec 2010

## **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 Ritterr. “La Integración educativa del sordo en misiones en relación a la propuesta Bilingüe-Bicultural” Maestría en Política Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (Directora. Beatriz Curtino).

- Rosana Bogado “Los planes de empleo en la provincia de Misiones en el periodo 2005-2010” Maestría en Política Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec)
- Silvia Garciarena “Las políticas alimentarias en Misiones *en los 90*” Maestría en Política Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec)

3.5. Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

3.6 Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

3.7 Dirección de tesis de grado.

- Espinoza, Pablo- Rosalía Neris “Las dificultades para el aprendizaje en el Nivel Superior a partir de las representaciones de alumnos de la Escuela Normal Superior N° 10, de la ciudad de Posadas”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Beatriz Curtino).
- Koleniski, Carmen. “La Identidad Normalera, es el eje de análisis de nuestra investigación. Los sentidos –representaciones de la Identidad Institucional de la Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Beatriz Curtino).
- Galloso, Celeste. Informe sobre la Evaluación del proyecto en matemática “Superando Obstáculos, realizado en el Instituto Virgen de Itatí 2007 2008. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Beatriz Curtino).
- Neris, Tomás. “Investigación sobre los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del primer año del Profesorado de Matemática del ISARM - Posadas”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Beatriz Curtino).
- Díaz, Lorena Karina “El fracaso educativo en los primeros años C y D del polimodal de la Escuela Normal Superior N°6. A. del valle. Mnes 2007-2008” Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec).
- Fleitas, Juana “Representaciones sociales de los docentes del polivalente 14 acerca de la comunicación y roles docentes” Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec).
- Rimmele, Jaqueline. “Evaluación de aplicación de estrategias para abordar el fracaso escolar”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec).
- Atamañuk, María. “La repitencia de los alumnos del 8vo. de una escuela de la localidad de Corpus”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Misiones (Directora Susana Moniec).
- Bogado, Andrea “Arte y Política. El teatro comunitario” Licenciatura en Trabajo social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.
- Weiler, Graciela “La experiencia de microcréditos. El caso de la ONGs. REDasol de la ciudad de Posadas. Licenciatura en Trabajo social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

#### **4. Premios**

4.1. Premios Internacionales

4.2. Premios, reconocimientos y menciones, Nacionales

## 5. Ponencias y comunicaciones

- 2009 Ponencia: “Investigación educativa en la generación de teoría”. Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM. Posadas, 10, 11 y 12 de septiembre. Beatriz Curtino, Luis Le Gall, Silvia Soria y Edith Moroni.
- 2009 Ponencia: “Problemas de investigación educativa”. Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM. Posadas, 10, 11 y 12 de septiembre. Susana Moniec y Alejandro Oviedo
- 2009 Ponencia: “La escuela como generadora de habitus saludables: el lavado de manos”. Tercer Encuentro Provincial y Primer Encuentro Regional. Organizado por la Red educativa de la F.C.E.Q. y N. UNaM. Posadas, 10, 11 y 12 de septiembre. Autora y expositora. Beatriz Curtino y Carmen Grittis de Cardozo, otros autores Marta Khüle, Raquel Fretes y Ulises Soto.
- 2009 Ponencia. “De la formación y práctica docente a la investigación educativa”. VI Jornadas de investigación en educación “Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 1, 2 y 3 de julio. Beatriz Curtino y Luis Le Gall. Publicado resumen en libro pág. 75. y ponencia completa en CD con ISBN 978-950-33-0706-9.
- 2009 Conferencia. “Saber y prácticas del lavado de manos en instituciones escolares”. I Jornadas de enfermería del litoral. Científica Litoral y Asociación de Enfermería de Entre Ríos. Paraná Entre Ríos. 19 y 20 de junio. Coautora Beatriz Curtino, Carmen Grittis de Cardoso, Marta Khuler, Raquel Frettes y Ulises Soto.

## 6. Trabajos inéditos

- 2006/2008 Investigación “Saber y práctica del lavado de manos en las instituciones escolares” (16Q316) Resol. CD FCEQyN 154/06. CEDIT. UNaM. Proyecto incentivado. Dirección: Beatriz Curtino, Co-dirección Carmen Grittis, Investigadores: Marta Kuhle, Raquel Fretes y Ulises Soto. Informe final presentado en febrero de 2009
- 2009 Artículo: “Programas y proyectos de política social en educación en la provincia de Misiones en el periodo 2005-2008” Beatriz Curtino y Susana Moniec. Presentado en panel.

## 7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

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.

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: Beatriz Curtino .....

Fecha de presentación del Informe de Avance .....

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.
---



## **CAPÍTULO I**

### **1.1. Transformación del estado y educación.**

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).

Ya en las últimas décadas del siglo XX, se comienza a instalar una nueva forma de organización de la producción, conocido o denominado 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 poder 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.

*“En esta nueva dinámica del capitalismo, la educación dejó de ser pensada como una cuestión nacional (...) hoy la educación es pensada y planificada en términos mundiales, en consonancia con las necesidades del capitalismo mundializado y profundamente desigual, en términos de exigencias en lo que se refiere a la complejidad en que deberían estar formadas las nuevas generaciones, a los niveles salariales, a las condiciones de trabajo y a los tipos de conflictos que prevalecen en diferentes países y regiones del mundo” (BRUNO: 2008: 104).*

Algunas de las características que va afectar al sistema educativo en este último periodo son las siguientes<sup>1</sup>

A. La educación deja de ser pensada como una cuestión nacional, para ser pensada y planificada en términos mundiales en consonancia con las necesidades del capitalismo.(BRUNO: 2008: 104).

B. Ve reducidas las inversiones

C. Crece la privatización e internacionalización de los servicios educativos al tiempo que decrece la intervención del estado en esa materia.

D. Se desarrolla la mercantilización de los servicios educativos y surgen nuevos recursos como la educación a distancia.

E. Se estandariza rápidamente la educación superior, debido a la influencia de las empresas mediante el mercado de trabajo.

F. La educación pasa a constituir un “ámbito de expansión para el capital”; exigiéndose la formación de “recursos humanos calificados, competentes y empleables” (FELDFEBER: 2008: 8).

G. Se instala una nueva lógica, la “de la racionalidad/productividad copiada de las organizaciones empresariales....) (BRUNO 2008: 105)

H. Aparecen los programas compensatorios, focalizados en la extrema pobreza o para poblaciones en riesgo como estrategia de contención de conflictos y disturbios.

I. La educación asume como función garantizar el orden.

J. Se instala la lógica de la competencia como eje organizador de las actividades académicas.

K. En la investigación educativa va a ver un desplazamiento hacia temas vinculados a la evaluación costo beneficio; control de gestión, etc.

L. Aparición de nuevas regulaciones que “orientan la gestión de los sistemas educativos..., como de la formación y el trabajo docente”. (FELDFEBER: 2008: 8).

---

<sup>1</sup> Sistematizado a partir de BRUNO, FELDFEBER, DE OLIVEIRA: 2008).

*“Las reformas implementadas en los 90 tuvieron ritmos, intensidades y énfasis diferentes en los distintos países de la región y tuvieron también impactos heterogéneos. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, todas estas reformas han tenido una matriz común que refiere a los imperativos del proceso de globalización, a las recomendaciones e imposiciones de los organismos multilaterales de crédito y al convencimiento con que las elites de los distintos países las implementaron” FELDFEBER: 2008: 8).*

Para (OLIVEIRA 2008) en América latina en particular, la reforma de los 90 va a implicar una nueva regulación de las políticas educativas, que van a tener implicancias significativas en la organización y gestión escolar y como consecuencia en el trabajo docente, que podría ver alterado su naturaleza y definición.

Para (OLIVEIRA 2008) la instalación de nuevas regulaciones educativas ha impactado particularmente en los trabajadores de la educación quienes han visto intensificado su trabajo a partir del aumento y la extensión de la jornada laboral para asumir nuevas funciones y responsabilidades a fin de dar cuenta de las exigencias impuestas por el sistema y por las necesidades de formación o auto formación que le son requeridas en función de un mayor profesionalismo docente; todo esto al mismo tiempo que se precarizan y flexibilizan sus relaciones laborales y que la movilización de los trabajadores y la lucha sindical no se encuentran con toda la fuerza necesaria para exigir cambios o reivindicaciones.

## **1.2.Transformaciones del Estado y Mercado laboral**

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).

Paralelamente se da hoy la situación que con el desempleo estructural, el pleno empleo ya no es realizable. El aumento de la productividad y la automatización hacen que cada día se necesite menos de los trabajadores: las máquinas no se cansan, no hacen huelgas, no se enferman, no tienen derecho a vacaciones, etc. Ante esta situación, los trabajadores día a día pierden poder de presión, dejando de lado sus reivindicaciones por mejores salarios y aceptando medidas de flexibilización de las leyes laborales, que unas décadas atrás serían impensables, como: la reducción de los salarios y de la jornada laboral a fin de poder conservar los lugares de trabajo. Toda esta situación trae aparejada la precarización del empleo y la disminución de la protección social.

Los cambios a los cuales hacemos referencia ponen sobre la mesa dos formas diferentes y contrastantes de organización de la producción, el Fordismo y el modo de Acumulación Flexible. El primero de ellos se desarrolló durante la vigencia del paradigma Keynesiano, posibilitando el desarrollo del Estado de Bienestar. Cuando este modelo dejó de ser capaz de resolver las contradicciones del capitalismo, se comenzó a producir el deslizamiento a una nueva forma de organización de la producción.

Así, de un proceso que planteaba producción y consumo de masas y en el cual la organización de la producción se basaba en una estructura mecánica, regida por un proceso de toma de decisiones más bien autoritario, pasamos a la producción de “alto valor” o “Acumulación Flexible”.

La flexibilidad que exigían las nuevas condiciones de funcionamiento del capitalismo, implicó una reestructuración radical del mercado de trabajo, que se tradujo en altas tasas de desempleo y también la reducción del poder sindical. Durante la vigencia del Fordismo, el trabajo asalariado era considerado como el principal mecanismo de integración social a partir del cual se organizaba gran parte de la vida de las personas; el mismo no solo generaba los recursos necesarios para la subsistencia, sino que *“organizaba la cotidianeidad de los sujetos y sus familias, era un factor muy importante en la socialización de las personas y las proveía de todo un mundo de relaciones y valoraciones personales”*(BECCARIA Y LÓPEZ 1996: 11).

Como consecuencia de estos cambios en el mundo del trabajo, asistimos a una nueva configuración en el mapa social, que sumado a la imposibilidad de las políticas sociales de dar cuenta de manera satisfactoria de los nuevos problemas sociales, que desde la década del 70 comenzaron a asomar y que hoy se colocan sobre el tapete, dio lugar a que en el ámbito de las ciencias sociales, diferentes autores hablen sobre el surgimiento de una nueva cuestión social, que por sus características no puede ser atendida desde viejos esquemas de abordaje de lo social.

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 de la región y del país en particular; entre ellos pueden mencionarse el pasaje del paradigma dominante al emergente (CEPAL: 1989), 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 pasa 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, aparece con frecuencia la terciarización de algunos servicios, la descentralización y focalización de las políticas públicas.

### **1.3.El trabajo docente: situación y condiciones**

Durante la etapa del fordismo, la solidaridad y unión de los obreros supero a la de los trabajadores de la administración y servicios públicos, lo que se reflejo en el funcionamiento de los sindicatos y en consecuencia en la defensa de su condición de trabajo (MARTÍNEZ 2001). El mismo autor sostiene que tanto desde la sociología de la educación como desde la sociología del trabajo, a la labor docente se le prestó escasa atención hasta las últimas décadas, y que los trabajos están básicamente centrados en la relación entre los sistemas educativos y el mercado de trabajo, o con temas vinculados a los alumnos más que a los maestros y profesores.

Las transformaciones sociales y del mundo del trabajo a partir de la década del 60 ponen al sector servicios o terciarios en la mira de las investigaciones sociológicas, hasta el momento desplazada por los estudios de la clase obrera y el trabajo industrial.

A partir de 70 aparecen estudios relacionados con el sector terciario pero aún los estudios sobre las escuelas son escasos, en tanto en la década del 80 con la importancia asignada al “capital cultural” y luego al “capital social” y “capital científico” aportan otra mirada hacia los estudios referidos a educación, si bien no específicamente al trabajo docente, estando la mirada centrada más en la apropiación y lucro del trabajo intelectual. MARTINEZ (2001) sostiene que los estudios sobre trabajo docente aparecen más vinculados a lo que llama “mundo pobre” del trabajo, vinculado a bajos salarios, precaria calificación y modelo competitivo por barato, visto el trabajador de la educación como empobrecido y precarizado, el mismo autor se pregunta, el docente *¿Es un nuevo proletario de la época?*.

El mismo autor, plantea que frente a los límites cada vez más confusos entre lo privado y lo público, tanto en cuanto a la propiedad de bienes como en el acceso a servicios, la privación de lo público en políticas del estado-mercado, ha dado origen a un núcleo de conflicto social que se ha instalado en la educación y en los procesos de trabajo en la enseñanza, apremiando al docente entre lo prescripto y la realidad concreta, afectando *“la materialidad del trabajo de enseñar y el proceso de aprendizaje de los alumnos”* (MARTINEZ, 2001:4) y agrega que una de las mayores dificultades que se les plantea es *“¿Cómo defender el trabajo docente como lugar de producción de conocimientos, creativo y seguro?”* (MARTINEZ, 2001:4) afirmando que en este contexto es que *“El mundo del trabajo ya no es central en esta identidad docente de construcción permanente; en este nuevo sujeto lo humano y lo social toman un camino de firme resistencia, de nuevas formas de luchar por la igualdad y el respeto a las diferencias”* (MARTINEZ, 2001:5) lo que indudablemente genera riesgo de autodestrucción psíquica del docente.

Como bien manifiesta (CHAILE, 2007) *“En las sociedades del hemisferio sur la función que cumple la escuela y particularmente la actuación profesional docente se han visto progresivamente modificadas — y con aceleración en los últimos tiempos — por efecto de factores de índole social, por cambios en las concepciones políticas, por la emergencia de nuevos requerimientos profesionales ante la sociedad que se modifica, por la intensificación de la comunicación vía internet, todo lo cual conduce a un replanteo de la organización y las metas educacionales que se persiguen.”* Agregando que en este contexto *“Las políticas educacionales procuran actualizar la estructura del sistema educacional, poner al día la currícula y — particularmente — capacitar a los docentes — sea desde la Formación Inicial o a través de la actualización profesional — para que incorporen competencias, habilidades cognitivas y estrategias didácticas de mejor encaje con las condiciones de trabajo”* a lo que agrega que no obstante ello entre los docentes se manifiestan niveles de desconformismo, cuyas causa es necesario analizar, revisar teniendo en cuenta el contexto local, tanto social como político, básicamente en aquellos aspectos que inciden sobre las funciones que desempeña como docente, que como bien manifiesta la autora *...“afectan los procesos de formación y actuación docente, así como las funciones de la escuela en el medio”*. (CHAILE, 2007:216 -217)

#### **1.4.Transformación del estado y políticas social**

La intervención orgánica del Estado Argentino sobre la cuestión social, puede ser clasificada en tres grandes etapas, cada uno de ellas vinculadas a diferentes modelos de desarrollo. El Modelo de la Beneficencia, vinculado al Modelo Agro Exportador de desarrollo económico, se caracterizó por el crecimiento hacia fuera y por una escasa intervención del Estado sobre la cuestión social, que en la época no se configuraba aún en términos modernos.

Este periodo se extendió hasta la década del 30, cuando comenzó a desarrollarse el Modelo de Sustitución de Importaciones, momento en que en el país se instala con toda su fuerza la cuestión social en términos modernos; debiendo asumir entonces, el Estado un papel mas activo de intervención sobre lo social, configurándose gradualmente un nuevo perfil de política social, que unas décadas mas tarde daría lugar al Estado de Bienestar Social Argentino. Estado de Bienestar que algunos autores (LO VUOLO Y BARBEITO: 1993) lo caracterizan como un híbrido institucional en virtud de que conjugó características de los modelos de la Seguridad Social (Beveridge), del Seguro Social (Bismarck) y del Asistencial.

La tercer etapa del desarrollo de las políticas sociales en Argentina comienza a perfilarse con el auge de las políticas de ajuste, que van a propiciar nuevos paradigmas de política social para el país, fundamentalmente a partir de la intervención de los organismos acreedores que pasan a financiar, recomendar y evaluar las acciones públicas. Comienza a sostenerse entonces la necesidad de hacer mas eficiente y eficaz el gasto social del Estado, para lo cual se propone un modelo de política social a partir del cual se focalice la intervención social del Estado 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.

Este paradigma de política social, Paradigma Emergente en términos de la CEPAL, tuvo su máximo desarrollo durante la década del 90 y marcó un cambio paradigmático en la ejecución de las políticas sociales en toda la región y del país en particular, 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.

La nueva configuración que asumen hoy las políticas sociales, en que el Estado se deshace de su antiguo rol, coloca a la intervención sobre lo social como un campo problemático, ya que se plantea un nuevo escenario de actuación para los profesionales del campo de las políticas sociales en particular, por ello es necesario contar con elementos teóricos y metodológicos que permitan comprender y reflexionar sobre las diferentes dimensiones que intervienen en el surgimiento, desarrollo y reconfiguración de las formas de protección social, así como sobre las implicancias que las propuestas de políticas sociales tienen sobre la intervención profesional.

La gestión de los programas requiere de preparación para trabajar en equipo y enfrentar situaciones nuevas, situación para la que los efectores de dichos programas no siempre están formados y preparados, las motivaciones también resultan ser un factor importante para el desempeño, tanto en las expectativas por los resultados como en las condiciones de trabajo y remuneración.

En ese sentido, es de suponer que los cambios en las formas de comprensión de la cuestión social y en la intervención sobre la misma, fueron modificando también o impactaron en los campos de actuación profesional, marcando modificaciones en su configuración y en las tendencias de intervención de los profesionales vinculados con 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. En este sentido, la reflexión sobre el accionar profesional del docente en el contexto actual, de plena vigencia de los programas sociales compensatorios y *Welfare* de carácter pluralistas, en la medida que involucra en la intervención sobre lo social a diferentes sectores, además del Estatal, nos suscita una serie de preguntas en cuanto al impacto que ocurre en los contextos institucionales educativos a partir de la aplicación de los programas compensatorios.

En nuestro país, 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; en el cual se comenzaron 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 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, desde la década del 90, pretendieron y pretender hacer frente a la compleja problemática social que se presenta.

### **1.5. Política social y educación**

Considerando la educación como el factor más importante para la tan mentada igualdad de posibilidades y oportunidades y considerada como el factor de mayor peso para la inclusión social, la escuela se convierte en la institución por excelencia para alcanzar dichos objetivos.

El sistema educativo reconoce la existencia de alumnos/as que por diferentes razones presentan necesidades educativas especiales, requiriendo que se le efectúen adecuaciones curriculares acordes, para que logren alcanzar los objetivos, evitando el fracaso escolar, fuente de exclusión educativa y social por excelencia.

Atendiendo a las causas del fracaso escolar es que se dispone que se apliquen desde las escuelas programas y/o proyectos compensatorios, en la búsqueda de atacar tanto los factores endógenos como exógenos responsables del fracaso escolar.

Para la aplicación de los programas y/o proyectos compensatorios, se seleccionan las escuelas que atienden altos porcentajes de población vulnerable, de acuerdo al diagnóstico de los problemas y sus causas, se aplican políticas compensatorias destinadas a paliar el hambre, la falta de activos, infraestructura, equipamiento, atender con apoyos escolares las dificultades de aprendizaje de los alumnos, brindar apoyo económico (becas), etc en la búsqueda de lograr que la escuela se convierta efectivamente en una escuela inclusiva que a través de las estrategias pautadas en las diferentes políticas de intervención.

En este contexto resulta importante reconocer que un nuevo escenario se está generando, la escuela que tradicionalmente fue el lugar de encuentro de alumnos de diferentes niveles socioeconómicos, teniendo así la posibilidad de convivir e interactuar niños y jóvenes de diferentes niveles, en un espacio de integración social, ha dejado de esta manera de cumplir



dicha función. Los de nivel alto y medio alto se comienzan a concentrar en las escuelas privadas, las clases medias y medias bajas en las escuelas públicas céntricas, y los de menos recursos, que no pueden hacer frente al gasto de transporte, en las escuelas barriales. 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 con una mayor segregación, donde las clases más desfavorecidas pierden la posibilidad de acceder al capital social producto de las relaciones sociales con otros sectores, como una estrategia alternativa de la superación de la pobreza, lo que también genera diferencias de condiciones laborales para los docentes y directivos, de acuerdo al tipo de población que asiste en 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, por tanto cabe preguntarnos ¿Dónde queda la escuela inclusora? ¿Será posible de esta manera ser la que brinde la igualdad de oportunidades, que promete el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo, por el que brega la ley de educación y programas compensatorios aplicados?.

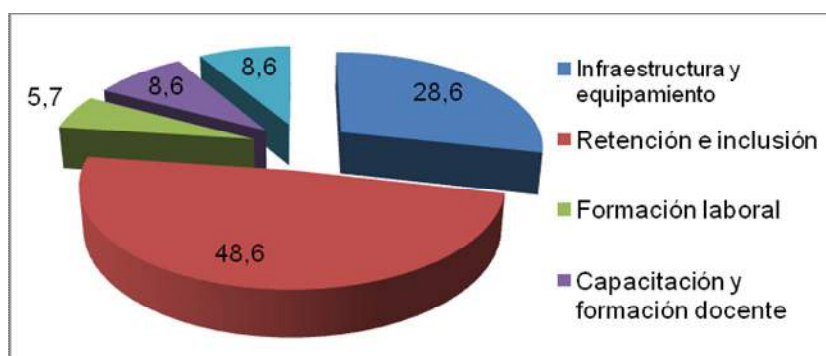
Si bien el sistema educativo no puede superar las dificultades económicas y sociales generadas en el proceso de crecimiento desigual de los últimos años, ni la escuela convertirse en la encargada de implementar políticas sociales, si debe generar estrategias didácticas, recuperando el rol pedagógico, 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.

En el área educativa, campo de interés de esta investigación, 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). 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. (Ver en anexo base de programas y proyectos con sus respectivos objetivos y población beneficiaria.)

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 2005-2010.**



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%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

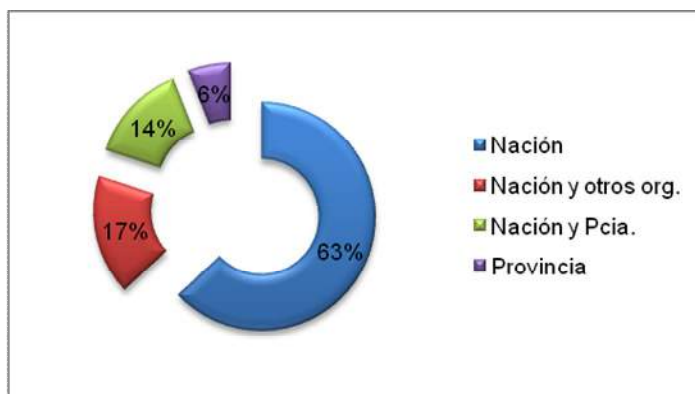
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

El 26% de los proyectos cubren la EGB/primario<sup>2</sup> 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).

**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

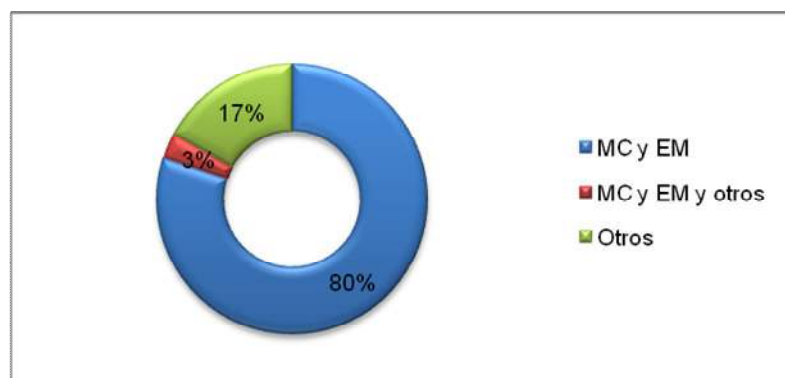
No obstante que el diseño y la financiación sean de dependencia nacional, la mayoría de los proyectos/programas tienen como organismo ejecutor al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia (83% de los casos), si bien dentro del mismo son diferentes subsecretarías o

<sup>2</sup> 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.

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.

Todo ello incide en la forma de organización instituciones, imprimiendo una dinámica institución diferente, entendiendo por dinámica institucional según (BLEGER 1991: P) como *“la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problemas y encarar las acciones para prueba y ajuste de soluciones”* y en la función y rol tanto de directivos como docentes, tanto en la representación y práctica profesional, así como en las condiciones de trabajo.

El impacto de la planificación y ejecución de los programas institucionales no pueden evaluarse sin tener en cuenta la valoración que efectúan los propios efectores en cuanto a diseño, ejecución y resultados, teniendo en cuenta las diferentes etapas del proyecto o programa en cuestión y que en esta investigación nos proponemos medir desde la óptica de sus efectores, con el fin de mejorar y/o redefinir básicamente la forma de implementación, básicamente resguardando la organización institucional, condiciones laborales de directivos y docentes, y el mantenimiento de la actividad sustantiva de las escuelas, ofrecer una educación de calidad para

todos los alumnos, en aras de la tan mentada escuela inclusiva, con procesos educativos que garantice la igualdad de posibilidades.

Los directivos se convierten dentro de las escuelas en los gerenciadore 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, etc. La teoría respectiva sostiene que para estos cargos es importante el perfil del profesional requerido, y que debe ser seleccionado en consecuencia, si trasladamos esta situación al ámbito escolar y al cargo de directivo específicamente, puede ser que el perfil no responsa a los requerimiento, ya que el ascenso a un cargo directivo en educación si bien requiere de manejo de gestión, es para un tipo de gestión que no necesariamente es la óptima para la aplicación de programas sociales, que requieren una especialización y experiencia específica.

En ese sentido y reconociendo que en la aplicación de estos programas, que llegan a la escuela como enlatados, intervienen diferentes jurisdicciones como la nacional y la provincial, es que nos preguntamos ¿Cómo impactan estos programas en las instituciones educativas elegibles? ¿Cómo se organiza la institución para su implementación? ¿Qué ocurre con la distribución de recursos económicos, de tiempo, espacio, humanos, etc.? ¿Esta reorganización implica conflictos entre la comunidad educativa? ¿Con que nivel de consenso se toman, ejecutan, evalúan? ¿Inciden la aplicación de los programas sociales en la escuela en las actividades sustantivas de la institución, de los directivos, los docentes, y los alumnos? ¿Qué ocurre con las condiciones de trabajo docente que además de sus funciones específicas debe incursionar en la ejecución de políticas sociales? Para los docentes, ¿Éstos programas efectivamente ayudan, favorecen a los alumnos? ¿En qué, cómo y porqué?.

Finalmente, lo que ésta investigación se propone, es medir los efectos/situaciones no contemplados en el desarrollo de los programas compensatorios y la evaluación cualitativa efectuada por los efectores por fuera del marco evaluativo propuesto por los programas.

Existen antecedentes de evaluación y cuantificación del impacto de los programas compensatorios en la población beneficiaria, sobre los presupuestos educativos y la respuesta de las provincias a los estímulos financieros otorgados en tal sentido por la Nación, pero no que analicen el impacto generado en los efectores de los programas sociales, tanto actores como instituciones comprometidas.

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 cumplir con los fines y objetivos pautados en el Capítulo II, Artículo 11 la Ley Nacional de Educación 26.206 (ver en anexo).

Lo que podemos considerar como un antecedente a la temática de esta investigación son las recomendaciones efectuadas por (VELEDA 2008), en el informe publicado por el CIPPEC sobre la inclusión y retención educativa; respecto a los comedores escolares plantea en línea general mejorar la organización y el valor nutricional del servicio y entre las especificaciones hace referencia a la necesidad de capacitar a supervisores, directores de las escuelas y responsables de la preparación de la comida y la designación de personal específico *“para aliviar la tarea de los directoras”* (VELEDA 2008:19), reconociendo de hecho una problemática respecto a su aplicación.

La misma autora en cuanto a las recomendaciones para atender el fracaso escolar propone que los ministerios de educación provinciales *“...otorguen el necesario sostén a las escuelas por fuera del espacio institucional, como un modo de compartir esfuerzos por la retención de los alumnos con otros actores o instituciones”*, (VELEDA 2008:21), además sugiere la presencia de equipos interdisciplinarios, coordinados con los supervisores, que además deben ser capacitados para impulsar una mayor interacción de las escuelas con otras instituciones, a modo de efficientizar la acción y *“alivia”* el trabajo y responsabilidad del personal de la escuela, para lo que además agrega como propuesta concreta, impulsar la creación en las escuelas de cargos específicos para la coordinación del trabajo.

Todas estas propuestas efectuadas por (VELEDA 2008), están vinculadas a la postura manifiesta de que la inclusión y retención se den en el marco de coordinar integralmente *“las políticas sociales, sanitarias y de justicia con las educativas”* articulando las políticas educativas con otras políticas públicas, para *“evitar superposiciones y distribuir mejor las responsabilidades”* (VELEDA 2008:17),

Con relación a la situación de los docentes, expresa que los programas asistenciales resultan ser una sobrecarga, agregando *“...muchas veces se sienten desbordados”* (VELEDA 2008:10).

Por otra parte DUCHATZKY Y REDONDO (FLACSO), a partir del análisis del plan social educativo instrumentado durante la Presidencia de Menem en 1993, plantean *“la ruptura de la configuración social y educativa y el modo en que las políticas públicas en los tiempos de globalización y reformas educativas encaran la sutura”* (DUCHATZKY Y REDONDO 2000:17), asimismo reconocen lo ineludible de las políticas focalizadas, pero marcan la salvedad en relación a la lógica a partir de la cual se aplican las mismas.

La Dra. Marta Ofelia Chaile investigadora de la Universidad Nacional de Salta, en el artículo *“Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones”* si bien aborda las dificultades entre formación y función docente, remarca el agravamiento que implica

las malas condiciones laborales debido al bajo salario, la inestabilidad laboral y dificultades de promoción en la carrera docente, a lo que se suma el proceso de exclusión social generado por el modelo de desarrollo impuesto que afecta lo que denomina la “*conducta del escolar*” reflejando el tipo de hogar y las condiciones de vida en la que se desenvuelven, debiendo la escuela asumir la tarea sustitutiva y el docente hacer frente a la situación para como bien dice (CHAILE 2007): “*no desde la formación, sino desde la experiencia*”, si transpolamos esta situación a la que deben enfrentar los docentes haciéndose cargo de la implementación de algunas políticas compensatorias es de suponer que se genera una ruptura entre formación y función,

Si bien se reconoce la necesidad de atender la diversidad educativa, especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad, valorizando la educación como una de las condiciones esenciales para la inclusión social, su desarrollo se debe efectuar con eficiencia y eficacia y contemplando la situación de todos los actores involucrados y de las propias instituciones escolares.

Nos proponemos esta investigación en función de los antecedentes presentados y atendiendo al aporte de experiencias de docentes y directivos que en oportunidad del contacto a través de cursos, jornadas, charlas y talleres efectuados<sup>3</sup> plantean que en el desarrollo de los programas compensatorios aplicados en educación, se generan una serie de dificultades, conflictos, que afectan la organización institucional y el desarrollo de las actividades escolares, así como las condiciones de trabajo.

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 Educación<sup>4</sup>, 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 grupos<sup>5</sup>; 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 (4 y 5) que se incorporan a continuación:

#### **Gráfico 4. Representación del docente de hace 20 años.**

---

<sup>3</sup> Ver en curriculum antecedentes de los cursos, charlas y talleres dados a docentes y directivos escolares por las autoras de este proyecto.

<sup>4</sup> De la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

<sup>5</sup> 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.



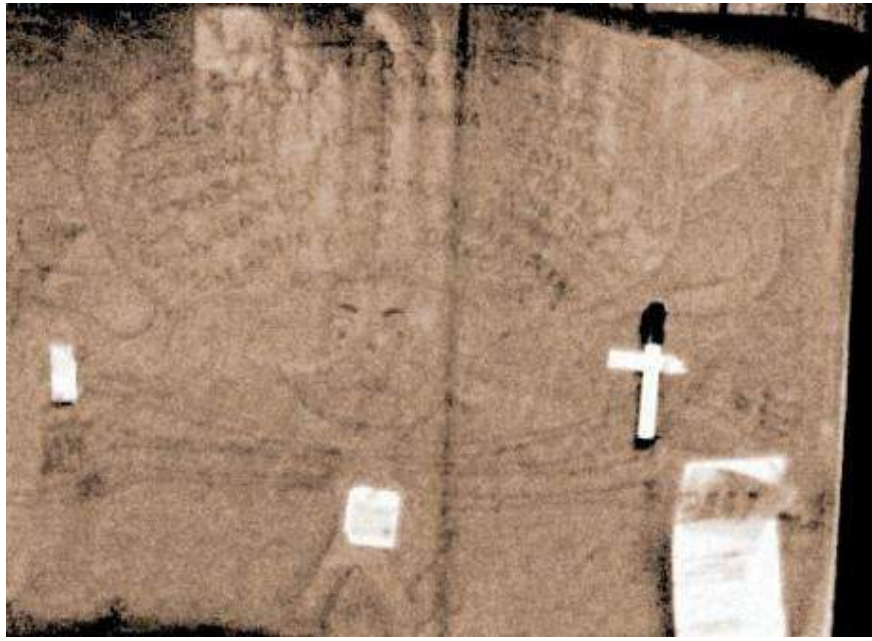


Fuente: Elaboración por grupo de docentes del curso de Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Educación. FHyCS. UNaM: 2008.

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 5. 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 5), 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.

### **1.6.Situación de la educación en Argentina**

Si bien las estadísticas educativas muestran que se ha ido incrementando el porcentaje de niños escolarizados en América Latina, (BLANCO GUIJARRO,1999:55) manifiesta al respecto: *“el gran avance logrado en la cobertura universal en educación básica no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad”*.

La misma autora plantea la necesidad de vincular la equidad no sólo a una igualdad de acceso sino a una educación de calidad lo que exige una mayor competencia e interacción profesional, proyectos educativos más complejos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas y también una mayor provisión de recursos de todo tipo.

Respecto a la evaluación de calidad educativa, hay dos pruebas internacionales que se administran actualmente en nuestro país son: PISA y SERCE.:

El PISA es un Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se trata de un estudio internacional sobre capacidades para la vida en la población de estudiantes de 15 años de edad, relacionadas con Ciencias, Matemática y Lengua. Se efectúa cada tres años y en cada oportunidad se analiza en profundidad distintas competencias, en el 2000 midió la lectora, 2003 en matemáticas, 2006 ciencias naturales y 2009 nuevamente lectora. Argentina entra en la evaluación del 2000 , no participa del operativo 2003 y nuevamente los hace en el 2006, en dicha oportunidad el relevamiento se efectuó en un total de 179 escuelas en todo el país y 6 en Misiones (5 públicas y 1 privada) seleccionadas al azar.

El concepto de competencia que maneja el PISA es *“conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”* agregando que en el documento elaborado la organización para la Cooperación y desarrollo Económico- OCDE- se establece en el 2007: *...“competencias clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía*

activa, la inclusión social y el empleo. El enfoque final adoptado por los países participantes en PISA tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo aprendido y aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones y contextos. No se trata de evaluar qué se espera que los estudiantes hayan aprendido, sino con qué éxito pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos (PISA, 2006:17). "...las competencias básicas deberían definirse dentro de tres amplias categorías consideradas prioritarias para el desarrollo de los estudiantes en el mundo contemporáneo. Estas categorías abarcan:

- a) Poder usar un amplio rango de herramientas para poder interactuar en los diferentes ámbitos,
- b) Poder comunicarse con otros y en grupos heterogéneos,
- c) Actuar de manera autónoma y tomar responsabilidades para manejar sus propias vidas". (PISA 2009:10)

En el análisis teórico-metodológico para el desarrollo de las capacidades a las que hace referencia a los efectos generar una educación de calidad plantea que "... el propósito pedagógico no debería ser complicar más las estrategias didácticas para provocar la motivación extrínseca, sino modificar los contextos escolares de modo que se conviertan en escenarios culturales más ricos y cercanos a la vida real de la comunidad social, donde se produce y se aplica el conocimiento" (PISA 2009:14).

En el mismo sentido dentro del contexto de generar una educación de calidad, con el desarrollo de capacidades planteadas desde el OCDE se manifiesta que "La función del docente desde un enfoque de competencias podría concebirse como la de **un tutor de los aprendizajes de los estudiantes**. Esto implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje. Tareas que implican no sólo capacitación sino también creatividad, capacidad para investigar y experimentar, protagonismo y, por qué no, entereza y esperanza ante procesos de incertidumbre. La enseñanza no es el fin del sistema educativo, sino un instrumento complejo y privilegiado para provocar los aprendizajes. Por lo tanto, la enseñanza que no provoca aprendizaje no ha cumplido con su objetivo. Desde este marco, la valoración de la calidad del sistema educativo tendrá como eje de referencia la calidad del aprendizaje de las competencias básicas que es capaz de estimular y producir. El aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere estimular la metacognición de cada estudiante, es decir, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender". PISA 2009 P14

De acuerdo a la evaluación PISA Argentina de los 54 países participantes en la evaluación de 2006, se ha ubicado entre las categorías más bajas, incluso de los países de la región, según competencias clasifica en ciencias en el puesto 51, en matemáticas 52 y lectura 53; a continuación se presenta una tabla con los puntajes obtenidos en la evaluación de las

competencias de los alumnos en ciencias, matemáticas y lectura, por Argentina y los países participantes de Iberoamérica.

**Tabla 2. Puntajes promedio obtenidos por los alumnos en la evaluación de competencias en ciencias, matemáticas y lectura. Argentina, 2006.**

	Ciencias	Matemáticas	Lectura
Chile	438	411	442
Uruguay	428	427	413
México	410	406	410
<b>Argentina</b>	<b>391</b>	<b>381</b>	<b>374</b>
Brasil	390	370	393
Colombia	388	370	383

Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en el Informe nacional. PISA 2006.

Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en la medición de las competencias en ciencias, matemáticas y lengua se procede a distribuir a los alumnos por nivel, de 1 a 6, de acuerdo a los puntajes obtenidos, clasificando en el nivel 1 los de menos valor y 6 los de más alto puntaje. A continuación se presenta una tabla con la distribución de los alumnos evaluados por nivel de acuerdo a las distintas competencias evaluadas, lo que sumado a los puntajes promedio nos dan un diagnóstico de la situación, que contribuye a conocer y ubicarnos en la problemática educativa, que arrojan como resultado a más del 50% de los alumnos evaluados concentrados en el nivel más bajo –Nivel 1- y menos del nivel 1.

**Tabla 3. Distribución de los alumnos evaluados por nivel según competencia en ciencia, matemática y lectura. Argentina, 2006.**

	N 6	N 5	N 4	N 3	N 2	N 1	-N 1	Total
Ciencia	0%	0,4%	4,1%	13,6%	25,6%	27,9%	28,3%	100%
Matemática	0,13%	0,9%	3,8%	10,6%	20,4%	24,7%	39,4%	100%
Lectura	0%	0,9%	5,1%	14,3%	21,8%	22,1%	35,8%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en el Informe Nacional. PISA 2006.

El estudio PISA también tiene el objetivo de relevar información contextual; para ello solicita a los alumnos y a los directores de los establecimientos educativos que respondan un cuestionario que permite obtener información sobre los mismos alumnos y su entorno familiar,

incluyendo su capital económico, social y cultural y diversos aspectos de la vida de los alumnos; diversos aspectos sobre los centros de enseñanza y las prácticas del personal docente.

Relacionando los puntajes con las diferentes dimensiones educativas y contextuales arriban a la siguiente conclusión:

- ✓ Las mujeres en la Argentina obtienen una nota levemente superior en las evaluaciones en ciencia que los varones.
- ✓ El nivel educativo de las madres y los padres y la presencia de bienes en el hogar (un lugar tranquilo para estudiar, una computadora, acceso a Internet y libros) son factores que se relacionan positivamente con los resultados de las pruebas en ciencias.
- ✓ También se observa que la escuela influye en la adquisición de conocimientos; medido en la cantidad de horas de clases de ciencias, el equipamiento escolar -informático y de laboratorio- y la formación de los docentes.
- ✓ El tiempo de estudio del alumno en su casa es otro factor que muestra una relación positiva con los resultados de las pruebas.

En cuanto a las pruebas particulares respecto a matemática y lectura, los resultados en Argentina indican que aproximadamente el 65 por ciento de los alumnos no alcanza el nivel básico de competencia matemática y lectora de acuerdo a las evaluaciones aplicadas, sobre estos resultados se llama a la reflexión a padres, educadores y responsables de las políticas provinciales y nacionales, dado que de esta manera un número muy significativo de alumnos no se está beneficiando lo suficiente de las oportunidades educativas existentes, lo que afecta la tan mentada igualdad de posibilidades ya sea para continuar estudios superiores, como para la inserción laboral.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo -SERCE-,(2006), es un estudio internacional sobre Ciencias, Matemática, Lengua y Factores Asociados, aplicado a alumnos de 3° y 6° año de la Educación Primaria, efectuado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC-UNESCO, el mismo se llevó a cabo en 17 países de la región.

Para la evaluación se utiliza un conjunto de instrumentos diseñados específicamente para tales fines. Los estudiantes evaluados efectuaron pruebas de Matemática, Lectura y Ciencias. También se relevó información de contexto a través de cuestionarios aplicados a los propios estudiantes, docentes, directores y padres de familia de las escuelas de la muestra.

Se recogió información que permitió describir y relacionar condiciones sociodemográfica, familiar y personal de los alumnos así como de los procesos y dinámica escolar, desde las diferentes perspectivas alumnos, directivos, docentes y padres.

Con la información relevada se analizan los *recursos escolares*, para lo cual se evalúa la infraestructura y servicios básicos de la escuela, el número de libros de la biblioteca escolar y los años de experiencia del docente, considerando que también contribuyen al rendimiento.

También evalúan lo que llaman *segregación escolar*, tomando para construir tal dimensión tal dimensión las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, considerada la segunda variable de mayor importancia para explicar el rendimiento.

La evaluación realizada en el marco del SERCE presentan un análisis de lo que aprenden los estudiantes, las desigualdades de aprendizaje existentes y los factores que explican las diferencias en el logro.

Al igual que en las evaluaciones de PISA el SERCE, teniendo en cuenta los puntajes obtenidos en la medición de las competencias en ciencias, matemáticas y lengua, clasifica a los alumnos en 4 niveles, el N1 los de menos valor y 4 los de más alto puntaje, registrando con categoría -1 para los que no llegan al menor de los niveles.

A continuación se presenta una tabla con la distribución de los alumnos de 3º y 6º grado evaluados por nivel de acuerdo a las distintas competencias en cada una de las disciplinas.

Los alumnos de 3º grado solo realizaron pruebas en matemática y lectura, en matemática el 74% no supera el nivel 2 y en lectura el 68%. Entre los alumnos de 6º grado en Ciencias se observan la mayor proporción con bajos puntajes, el 86% no supera el nivel 2, en tanto en matemáticas y lectura estos representan poco más de la mitad (51 y 55% respectivamente). En la evaluación de referencia, los alumnos Argentinos de 3 grado evaluados entra en la media de los alumnos de la región, y los alumnos de 6 superan a la media regional.

**Tabla 4. Distribución de los alumnos de 3º y 6º grado primaria evaluados por nivel de competencia según disciplina. Argentina, 2006.**

3º Grado	N 4	N 3	N 2	N 1	-N 1	Total
Matemática	10,47%	15,17	31,13%	32,77%	10,46%	100%
Lectura	8,37%	23,63%	39,73%	22,01%	6,26%	100%
6º Grado	N 4	N 3	N 2	N 1	-N 1	Total
Ciencia	1,17%	12,73%	43,04%	37,73%	5,32%	100%
Matemática	12,34%	36,26%	37,99%	11,87%	1,53%	100%
Lectura	19,22%	25,48%	35,59%	17,93%	1,78%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SERCE 2006.

De los estudios efectuados se concluye que *“En la región existe una importante diversidad en la calidad del aprendizaje de los Estudiantes”* y que si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela contribuyen significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a

disparidades sociales con o cual las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiante.

### **1.7 El fracaso escolar y sus causas**

Según el informe del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia 2007-2008: Condiciones de Vida de la Niñez y Adolescencia, un programa de investigación del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina y la Fundación Arcor, cuatro de cada diez adolescentes de los últimos tres años del secundario cursan en un año inferior al correspondiente a su edad o abandonaron los estudios. En el otro extremo, la mitad de los chicos de entre dos y cuatro años no están escolarizados en un jardín de infantes o en otros espacios educativos.

La pobreza es una causa clave de esta situación, en el mismo informe plantean que la inclusión temprana está muy relacionada con la estratificación socioeconómica de los hogares: mientras que un niño que pertenece al 25 por ciento más pobre tiene una propensión a no concurrir a un jardín infantil de un 68 por ciento, un par en el estrato el 25% más rico, registra una tendencia del 30%, dato importante teniendo en cuenta que se considera que la escolarización temprana es de suma importancia para las trayectorias escolares y más para el caso de los niños que provienen de hogares de estratos socioeconómicos bajos.

La deserción, abandono, bajo rendimiento académico son otros de los 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 de la escuela. (GARAY 2006) 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. Estos sujetos pueden estar referidos a algún área específica del curriculum...”. (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. También otros indicadores como la tasa de escolarización en todos sus niveles, con especial énfasis en nivel inicial y Polimodal (ver tabla 5)

**Tabla 5. Tasa de repitencia, sobreedad, abandono, y escolarización NI, EGB1 y Polimodal. Total país. Misiones. 2005**

Indicadores	Argentina	Misiones
Tasa de repitencia <sup>6</sup> . EGB 1 y 2 (2005)	6,6%	8,9%
Tasa de sobreedad <sup>7</sup> EGB 1 y 2 (2005)	22,6%	39,8%
Tasa de abandono <sup>8</sup> . EGB 1 y 2 (2005)	1,5%	3,3%
Tasa neta de escolarización nivel inicial 2001	46,2%	29,2%
Tasa neta de escolarización EGB1 2001	98,1%	94,4%
Tasa neta de escolarización Polimodal 2001	53,6%	35,6%

Fuente: Estadísticas de DINIECE. MECyT y CNP y V 2001

Teniendo en cuenta la incidencia de los niveles educativos de los padres en el proceso educativo y concretamente en el fracaso escolar, es de destacar que Misiones es la provincia con porcentajes de analfabetos y población de 15 años y más con menos de 4 años de estudio superior a la media nacional y con menor porcentaje de mayores de 25 años que han completado o superado el nivel secundario, no sólo de la media nacional sino del resto de las provincias Argentinas. (Ver tabla 6).

**Tabla 6. Tasa de Analfabetismo, porcentaje de población con menos de 4 años de estudio y con secundario completo y más. Argentina- Misiones**

Indicadores	Argentina	Misiones
Tasa de analfabetismo. Medido en población de 10 años y mas, 2001	2,6%	6,2%
Población (15 años y más) con menos de 4 años de estudios aprobados. 2001.	6,8%	12,5%

<sup>6</sup> Repitente: % de alumnos matriculados como repitentes del mismo año en el que se matricula.

<sup>7</sup> Sobreedad: % de alumnos que supera la edad teórica.

<sup>8</sup> Abandono: % de alumnos que no se matricula al año siguiente.

Porcentaje de población de 25 años y más que completó o superó el secundario 2001	34,3%	22,8%
---	-------	-------

Fuente: Datos Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

El fracaso escolar está compuesto generalmente por 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, etc.

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 lograr la retención del alumnos, los resultados en cuanto a condiciones de aprendizajes y egresos 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, de acuerdo a experiencias y antecedentes relevados para esta investigación demuestran que no siempre se prevee 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 Observatorio 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 económica, 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.

El sistema educativo reconoce la existencia de alumnos/as que por diferentes razones presentan necesidades educativas especiales, requiriendo que se le efectúen adecuaciones curriculares acordes, para que logren alcanzar los objetivos, evitando el fracaso escolar, fuente de exclusión educativa y social por excelencia.

En este contexto y atendiendo a las múltiples causas del fracaso escolar se implementa una serie de programas y/o proyectos compensatorios, que como bien ya se ha planteado una serie de antecedentes 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 evaluar desde una perspectiva más amplia, con diagnósticos que remitan a reflejar la situación desde todos los actores involucrados, en esta investigación se incorpora la voces de los directivos y docentes efectores de los programas y/o proyectos compensatorios a los efectos de medir la incidencia de dichos programas en las instituciones escolares, sus actividades y en los resultados alcanzados.

### **1.8.Situación contextual: Argentina, Misiones, Posadas**

En Argentina como consecuencia de lo que se denominó la década perdida por la depresión económica acaecida en el país en los 80, más la implementación del neoliberalismo que comienza a perfilarse en la década del 70, con su mayor expresión en la década del 90, dio como resultado un crecimiento de la pobreza en términos cuantitativos y cualitativos, con una marcada desigualdad de oportunidades y amplia proporción de población excluida.

Una serie de períodos de crisis como las dadas en los años 1975-76, 1982, 1989-90, 1995, 1998-2002, y el consecuente deterioro en los niveles de empleo e ingresos agudizaron la situación de marginación de amplios sectores poblacionales, los períodos de estabilización y crecimiento no alcanzaron para corregir esta situación.

El modelo de desarrollo impulsado en los últimos años, aún en sus etapas de crecimiento económico se caracterizó por primar la eficiencia aunque fuera a costa de la equidad en la distribución de los bienes y de los servicios; manteniendo la brecha e incluso con incremento de la misma entre los que más tienen y los que menos. Teniendo en cuenta esta situación podemos afirmar que la equidad social, entendida como capacidad básica y de oportunidades para todos estaría altamente comprometida.

En Argentina, en 1974 el 10 % más rico de la población tenía el 21 % de la riqueza, mientras que el 40 % más pobre tenía el 23 % de la misma. Al 2008 los primeros tienen el 35 % y los segundos el 12 %. (SULLINGS, G.:2008)

La brecha de ingresos también es un indicador importante para evaluar la situación de desigualdad que conlleva a la diferencia de acceso a determinados bienes y servicios que hacen

a la equidad, uno de los indicadores utilizados es la relación entre deciles de ingresos<sup>9</sup>, estableciendo la proporción entre el 10 % que más gana y el 10 % que menos gana, en el 2008 esa relación es de 35 veces, estando en el decil más alto asalariados con ingresos superiores a \$ 2.500, con lo cual la concentración de ingresos está en un porcentaje mucho más pequeño que el 10 % de la población. (SULLINGS, G.:2008)

La situación descrita se ve agudizada en la provincia de Misiones, dado que su economía la constituye básicamente la producción primaria, la cual se desarrolla generalmente en pequeñas explotaciones, atados a los cultivos perennes por los que se les impone una doble rigidez: a) escasez de tierra que les impide la diversificación en búsqueda de productos alternativos para mejorar los ingreso b) imposibilidad de reemplazo de productos. Por otra parte, la industria que se desarrolla en la provincia se encuentra ligada a esta producción primaria con escasa incorporación de valor. Para los pequeños productores la búsqueda de nuevos mercados resulta difícil, así como la incorporación de tecnología para incrementar su producción y reducir costos para ingresar al mercado con adecuadas condiciones para la competencia que el modelo exige; por esta situación se produjo en los últimos años un importante desplazamiento de población rural hacia centros urbanos (ver tabla 7), con una importante cantidad de mano de obra no calificada para tareas urbanas, que generalmente se radica en las zonas más desfavorecidas de las ciudades, generando amplios bolsones de pobreza.

**Tabla 7 Porcentaje de población urbana y rural de la provincia de Misiones. 1970, 1980, 1991, 2001.**

Población	1970	1980	1991	2001
Urbana	37,5%	50,4%	63,5%	70,6%
Rural	62,5%	49,6%	36,5%	29,4%

Fuente: Censo nacional de Población y Vivienda 1970, 1980, 1991 y 2001.

La población clasificada como pobre a partir de presentar al menos unos de los indicadores de necesidades básicas insatisfechas (NBI)<sup>10</sup> medida en oportunidad de la realización de los Censos Nacionales de Población, dan cuenta de la situación desfavorable en la que se encuentra Misiones, (Ver tabla 8). Para el 2001 más de un cuarto de población se clasifican como pobres estructurales o históricos, dado que las razones o componentes de pobreza lo sumen en una

<sup>9</sup> Corresponde a 10 tramos del 10 % de la población

<sup>10</sup> Se clasifica como población con NBI a aquellos que viven en hogares con NBI, denominados como pobres estructurales. Se clasifican como hogares con NBI a los que presentan alguno de los siguientes indicadores:

- a) Los hogares con más de 3 personas por cuarto.
- b) Los hogares que habitan en vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria y otro, lo que excluye casa, departamento y rancho)
- c) Los hogares que habitan en viviendas sin retrete con descarga de agua.
- d) Los hogares con algún miembro de 6 a 12 años que no asiste o nunca asistió a la escuela.
- e) Capacidad de subsistencia: Hogares que tienen cuatro o más personas por miembros ocupado, cuyo jefe no hubiese completado el tercer grado de escolaridad primaria.

situación de marginalidad, con amplias limitaciones para acceder al mercado de trabajo formal, acceso los servicios básicos, con dificultades estructurales para romper el círculo de pobreza en el que se encuentran inmersos.

Cabe acotar que entre los diferentes departamentos de la provincia existe amplia diferencia en cuanto al porcentaje de población con NBI, El departamento Capital reunía al 2001 20,8% de población con NBI, en el otro extremos encontramos al Departamento de San Pedro con el valor más elevado (39,9%)

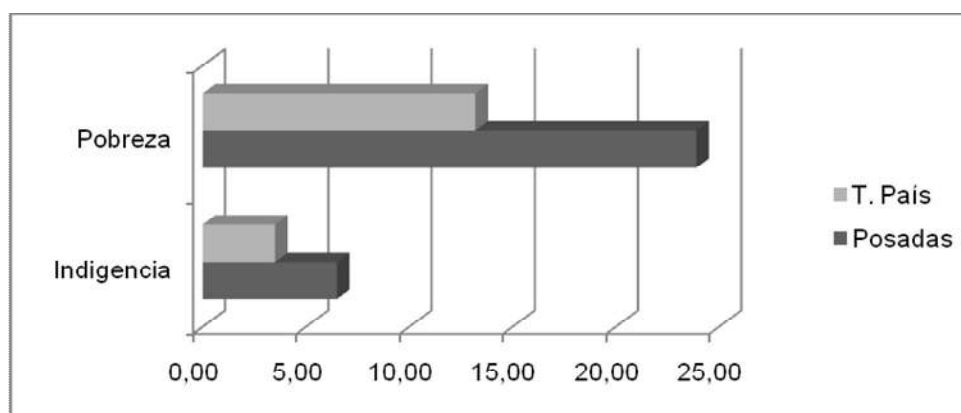
**Tabla 8. Porcentaje de población con necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).  
Total país y Misiones. 1980.1991.2001.**

	1980	1991	2001
Total país	39,2%	30%	23,5%
Misiones	45,4%	33,6%	27,1%

Fuente: INDEC. Censo nacional de Población y Vivienda 1980,1991 y 2001.

En Posadas, en el segundo semestre de 2010 el 6,5% de su población es **indigentes**, se considera **indigente** a aquellos individuos que vive en hogares cuyo ingreso monetarios no cubre el valor de una canasta alimentaria necesaria para cubrir los requerimientos normativos kilocalóricos y proteicos indispensables en función de la edad, sexo, número de miembros y nivel de actividad y 23,9% de la población califica como **pobre**, siendo aquellos que no cubren la canasta básica total, que se calcula aplicando al valor de la canasta alimentaria el coeficiente de Engel, que surge de la relación del gasto que representa la alimentación con los otros gastos del hogar. El gasto total de los hogares incluye: alimento y bebidas, indumentaria y calzado, vivienda, equipamiento y funcionamiento del hogar, atención médica y gastos en salud, transporte y comunicaciones, equipamiento y cultura, educación, bienes y servicios diversos y se actualiza de acuerdo al Índice de Precios (IPC) de cada uno de los rubros considerados en la canasta; como se observa en el gráfico 6 los guarismos para Posadas son muy superiores a los registrados en promedio para los 31 conglomerados urbanos del total país. (3,5% y 13,2% respectivamente)

**Gráfico 6. Porcentaje de población en condición de pobreza e indigencia. Total conglomerados urbanos País y Posadas. 2º semestre 2009.**



Fuente: INDEC- EPH

Además de la situación de pobreza que se evidencia en las tablas anteriores hay una serie de indicadores como el PBG per cápita y de otros recursos por habitante (ver tabla 9) que permiten mostrar las condiciones desfavorables en materia económica que se encuentra la provincia de Misiones respecto a la media nacional.

**Tabla 9. Indicadores Económicos Total País-Misiones.**

Indicadores	Argentina	Misiones
PBG por habitante 2008 (en dólares)	8.269	3.700
Recursos corrientes totales por habitante. 2006 (en pesos)	3.428,4	1.956,9
Recursos de origen nacional por habitante 2006 (en pesos)	1.870,4	1,358,4
Recursos coparticipados por habitante 2006 (en pesos)	1.381,8	975,8
Recursos propios por habitante 2006 (en pesos)	1.283,5	404,06
Gasto por alumno estatal 2006 (en pesos)	2.910,04	1.223,7

Fuente: CIPPEC. Septiembre de 2008.

También del análisis de los indicadores usados con mayor frecuencia para describir la situación social, como las tasa de mortalidad infantil, esperanza de vida al nacer, y cobertura en salud entre otros, muestra que las condiciones de vida en Misiones están en desventaja respecto a la media nacional.

**Tabla 10. Indicadores sociales. Argentina Misiones**

Indicadores	Argentina	Misiones
Tasa de Mortalidad Infantil, 2006(1)	16,3	19,6
Tasa Bruta de Natalidad 2006 (1)	18,2	25,7
Tasa Bruta de Mortalidad , 2001(1)	7,6	4,4
Esperanza de vida al nacer 2000-2001 (2)	73,77 años	72,69 años
Población sin cobertura de Obra Social. 2001	48,1%	57,8%

(3)		
-----	--	--

Fuente: (1) 2006. INDEC-IPEC Dirección de estadísticas de salud de la Pcia de Misiones. Anuario Estadístico, IPEC, Septiembre de 2008.

(2) INDEC-IPEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Anuario Estadístico, IPEC, Septiembre de 2008.

(3) INDEC-Censo Nacional de Población y Vivienda - Análisis demográfico.

TBM: Cantidad de defunciones/población promedio

TBN: cantidad de nacimientos/población promedio

TMI: Defunción niños 0-1/nacidos vivos

Teniendo en cuenta la situación descrita en Misiones y la relación entre el fracaso escolar y las condiciones económicas y sociales de la población y por ende de los alumnos, el esfuerzo por incluir dentro del sistema y ofrecer una educación de calidad, con vistas a propiciar el escenario para la contención e inclusión social de la población vulnerable, requiere efectuar adaptaciones y planificaciones acordes a la circunstancias.

En este contexto, los docentes que deben enfrentar el proceso educativo de la población de referencia, imponiéndole esfuerzos superiores a los de otros contextos con indicadores económicos, sociales y educativos que arrojan valores que marcan una situación de menor desventaja tanto cuanti como cualitativamente que en otras zonas del país.

## **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.

### **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.

### **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.

**HARVEY, D.**

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

**HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA**

1993. Ley Federal de Educación. N° 24.195. Abril.

**INSTITUTO DE ESTADISTICAS 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.Montreal.

**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.

**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.**

Planilla de observación y una guía para la recolección de información que podrán brindar los directivos y/o docentes de la institución.

Escuela: \_\_\_\_\_

Antigüedad de la escuela: \_\_\_\_\_

Antigüedad del edificio: \_\_\_\_\_

Estado de conservación: \_\_\_\_\_

Número de aulas: \_\_\_\_\_ Biblioteca: \_\_\_\_\_

Sala de informática: \_\_\_\_\_

Otras dependencias: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Turnos: \_\_\_\_\_

Cantidad de docentes por turno: \_\_\_\_\_

Cantidad y especificación de técnicos y/o docentes especiales por turno: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cantidad de alumnos por turno: \_\_\_\_\_

Descripción de la organización institucional: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descripción de las dificultades y/o deficiencias de la institución: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descripción de.....

- Nivel socioeconómico del alumnado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Actividades económicas que realizan los padres. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Alumnos cuyos padres tengan planes o los propios alumnos: (Pedido de certificaciones, influencia en el trabajo de la escuela, movilidad de alumnos en relación a la situación) \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

- Tipo de familia de la que provienen los alumnos:

\_\_\_\_\_

- Barrios de los que provienen:  
\_\_\_\_\_
- Población de alumnos estable/no estable:  
\_\_\_\_\_
- Rendimiento académico de los alumnos y justificación: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Participación de los padres y justificación: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Niveles de violencia: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Otros comentarios: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**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.**

**Guía de entrevista.**

Presentación: “Soy investigadora de la UNaM, y participo de un proyecto de investigación en el que estamos analizando el impacto que genera en las instituciones escolares el desarrollo de programas/proyectos compensatorios, sabiendo que en esta escuela se aplicaron:(indicar programas/proyectos y fechas en la escuela de referencia) quisiera hacerle algunas preguntas al respecto, desde ya le garantizo el total anonimato”

Nota: Tener presente cuales fueron los programas/proyectos aplicados en la escuela, preguntar en torno a cada uno de ellos si fueron más de uno. Adaptar la guía en función de los programas/proyectos desarrollados en la escuela de la que son directivos y docentes los entrevistados.

Entrevista nº.....Escuela:.....

Fecha entrevista:...../...../..... Entrevistador: .....

Es Directivo (.....) Docente (.....)

Antigüedad en la escuela como : Directivo ..... Docente .....

Antigüedad laboral como : Directivo ..... Docente .....

Título:.....Año de egreso.....

Otras formaciones:.....

Para los **directivos** de las escuelas.

1. Desde el 2005 a la fecha que programas sociales y/o compensatorios se aplican en esta escuela? Tener del listado de programas/proyectos aplicados en la escuela y características de cada uno de ellos. .
2. Cómo fue que llegó cada uno de esos programas a esta escuela?
3. Cómo se organizaron para su desarrollo?
4. Cuál fue su responsabilidad e involucramiento en cada uno de los programas?
5. Y el de los docentes? Cuántos docentes estuvieron implicados en el desarrollo?
6. Que recursos se asignaron? Llegaron a tiempo y para todo el desarrollo de los programas/proyectos? Alcanzaron? Si faltó cuales y porqué? Como solucionaron?
7. Las actividades sustantivas de la institución se vieron alteradas y/o modificadas durante el desarrollo de los programas? Si responde afirmativamente. En qué? Cómo lo solucionaron?
8. Su función específica en la institución se vio afectada por el desarrollo de los programas/proyectos de referencia. (explicitar si es necesario por cada uno de ellos si son más

de uno) Si responde afirmativamente En que se vio afectada? Cómo cree que se podría evitar esta situación?

9. Y la función de los docentes, Si responde afirmativamente En que se vio afectada? Cómo cree que se podría evitar esta situación?

10. En cuanto a los resultados obtenidos con la aplicación de los programas/proyectos, que me podría comentar al respecto. Indagar la relación entre la evaluación que se realiza desde el programa y cuales desde su visión personal, especialmente vinculado a calidad educativa, es decir no sólo en cuanto a retención, permanencia y egreso sino en cuanto a los aprendizajes y posibilidades en función de ello de seguimiento de estudios y/o inserción laboral.

11. Opinión con relación al tema no manifestada hasta esta instancia.

Para los **docentes**.

1. Desde el 2005 a la fecha se aplicaron en esta escuela (completar con los programas/proyectos según listado)

2. La institución tuvo que hacer muchas adaptaciones y/o cambios para el desarrollo de los programas/proyectos? Considera que le aportó algún beneficio SI Cuáles? NO Por qué?

3. Y a la dirección le implico cambios? SI Cuáles? NO Por qué?

4. Antes de que lleguen los programas a la escuela era diferente:

- o la organización (solicitar descripción y justificación)
- o la relación dirección-docentes (solicitar descripción y justificación)
- o la relación docente-docente. (solicitar descripción y justificación)
- o la relación con los padres/tutores (solicitar descripción y justificación)
- o las condiciones de trabajo (solicitar descripción y justificación)

5. Vos participaste en alguno de ellos?

**Si responde que participó.**

a. En cuales participaste?

b. Cómo fue que participaste, te exigieron. te invitaron, elegiste participar? Si fue elección Por qué quisiste participar?

c.Cuál fue tu participación, que hiciste en el marco del programa/proyecto?

d. Que me puedes comentar de dicha participación: Te significó algún beneficio? **SI**: de que tipo? **NO**: Por qué no? A que lo atribuis?.

**Si responde que no participó**

a. Por qué no participaste?

b. Te hubiera gustado participar? Tanto si responde SI como NO Por qué?

**Para todos (participó o no participó)**

a. En tu opinión estos programas/proyectos cumplen su objetivo? **SI – NO** Por qué? Indagar la relación entre la evaluación que se realiza desde el programa y cuales desde su visión personal, especialmente vinculado a calidad educativa, es decir no sólo en cuanto a retención,

---

permanencia y egreso sino en cuanto a los aprendizajes y posibilidades en función de ello de seguimiento de estudios y/o inserción laboral.

- b. Qué cosas les reconoces como beneficiosas?
- c. Qué cosas les criticarías?
- d. Le sugerirías cambios? **SI** Cuáles y por qué?
- e. Opinión con relación al tema no manifestada hasta esta instancia.

**LISTADO ESCUELAS PIIE - MISIONES**

<b>AÑO DE INCORPORACION</b>	<b>NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO</b>	<b>LOCALIDAD</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>PROVINCIA</b>
2004	ESC. N°444 "FEDERICO VOGTH"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESC.N°298 "SALVADOR SIMSOLO"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA N°356	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA N°484 "AEROPARQUE"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA N°717	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA N°806	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA N°809 -TRINCHERA DE SAN JOSE-	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA PROVINCIAL N°238	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA PROVINCIAL N°445 "LIBERTADORES DE AMERICA"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2004	ESCUELA PROVINCIAL N°527	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2005	ESCUELA N°48 "PTE. NICOLAS AVELLANEDA"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2005	ESCUELA N°521 "JOSE GERVASIO ARTIGAS"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2006	ESC N°813"RIVERA DEL PARANA"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2006	ESC. N°43 "REINO DE ESPAÑA"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2006	ESC.N° 826"GENDARME ARGENTINO"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2007	ESC. N°53 "BARTOLOME MITRE"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES
2007	ESCUELA N°4 "FRATERNIDAD"	POSADAS	CAPITAL	MISIONES

Fuentes: Programa PIIE. Ministerio de Educación.  
 Relevamiento Anual 2007. DiNIECE - RedFIE. Ministerio de Educación.



**Programas y proyectos de política social en educación en la provincia de Misiones en el periodo  
2005-2008**

*Beatriz Curtino y Susana Moniec*

**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.

**Los cambios en el mundo del trabajo y su impacto en las políticas sociales.**

Ya 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 poder<sup>1</sup> en la cual el Estado y los sindicatos van a dejar de

---

<sup>1</sup> 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).

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.

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 pelear 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, he 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 N°1. Tasa de repitencia, sobreedad y abandono. Total país. Misiones. 2005**

Indicadores	Argentina	Misiones
Tasa de repitencia <sup>2</sup> . EGB 1 y 2 (2005)	6,6 %	8,9 %
Tasa de sobreedad <sup>3</sup> EGB 1 y 2 (2005)	22,6 %	39,8 %
Tasa de abandono <sup>4</sup> . 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 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 Observatorio<sup>5</sup> 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

<sup>2</sup> Repitente: % de alumnos matriculados como repitentes del mismo año en el que se matricula.

<sup>3</sup> Sobreedad: % de alumnos que supera la edad teórica.

<sup>4</sup> Abandono: % de alumnos que no se matricula al año siguiente.

<sup>5</sup> **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.**

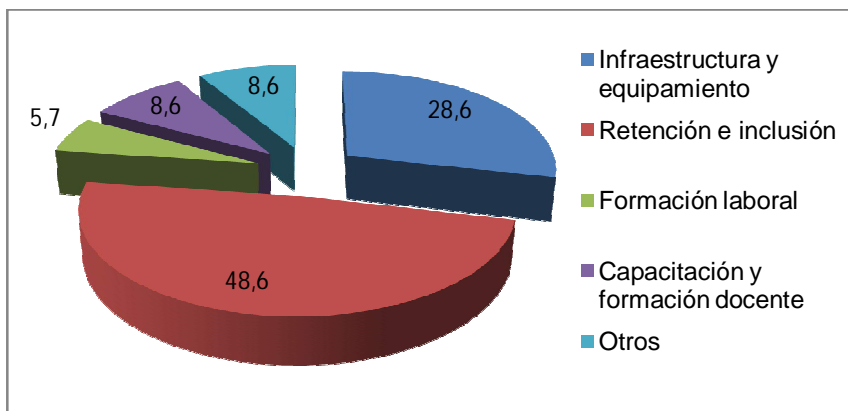
frente a una desvalorización social creciente de la educación y hacia los propios docentes, la situación de vulnerabilidad social de amplios sectores sociales, marginados social y económicamente, con escaso o nulo capital social, a lo que se suma el incremento de la violencia escolar como un factor de 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 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/primario<sup>6</sup> 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”

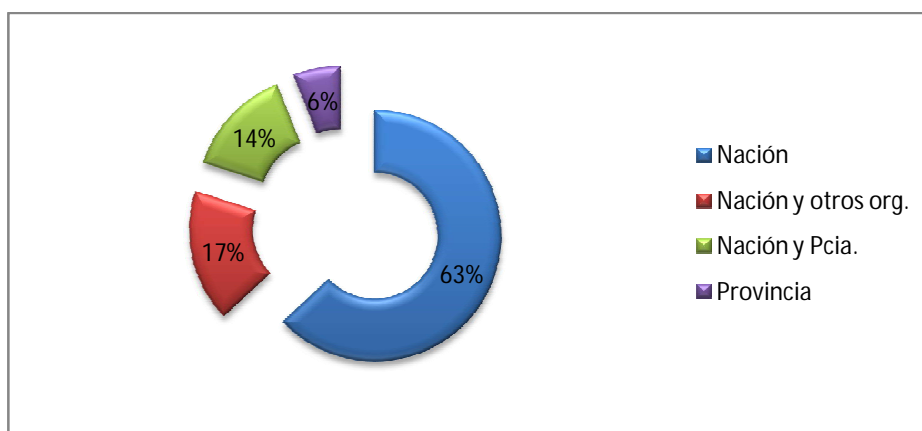
<sup>6</sup> En los años de registro de los programas/proyectos de referencia el ciclo escolar en las provincias fue el de EGB y Polimodal, en tanto en Provincia de Buenos Aires se mantuvo el sistema anterior primario y secundario.



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.

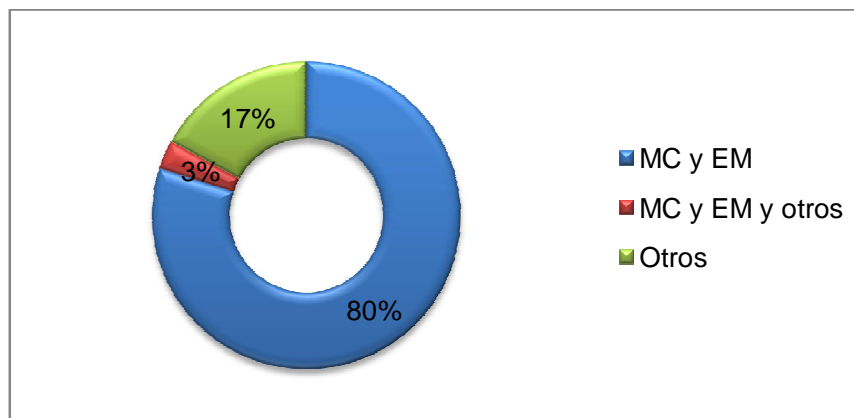


Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos del Sistema de Estadísticas Educativas (DIENICE), del Ministerio de Educación de Misiones 2010 y la Guía de Programas Sociales del Sistema de Monitoreo SIMOSE. 2005-2008

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 gerenciadorees 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 Educación<sup>7</sup>, efectuada en el marco del

<sup>7</sup> De la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

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 grupos<sup>8</sup>; 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.

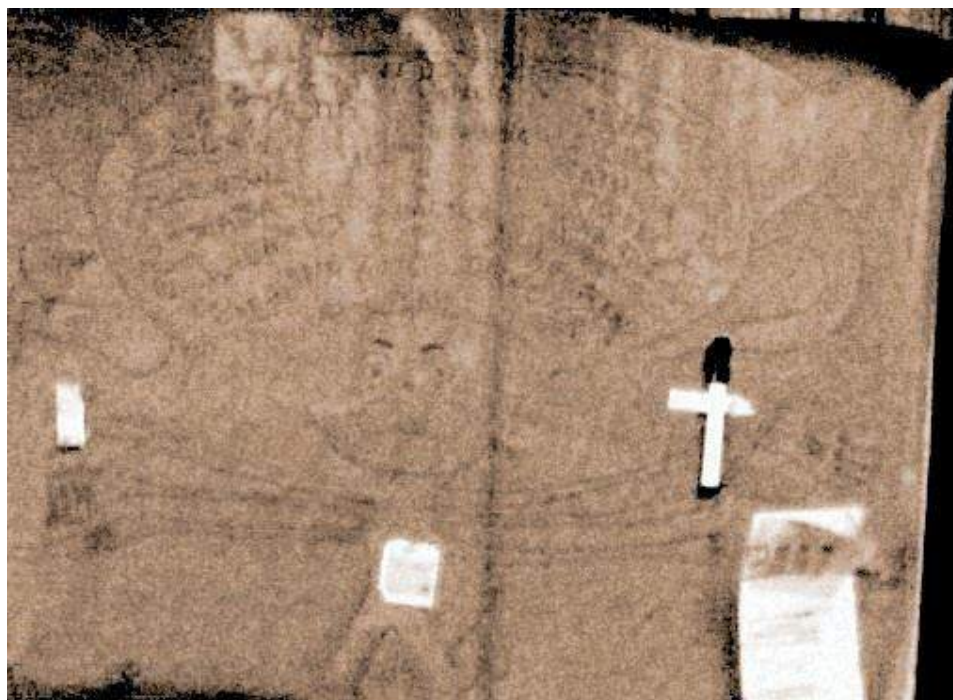
Los participantes de la actividad plantearon una clara diferencia en cuanto a la visualización, tanto del rol como de la función que los mismos docentes identifican en su tarea entre ambos períodos. En relación al docente de hace 20 años (gráfico 3), fue representado en la imagen de una vaca de mirada “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

<sup>8</sup> 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.

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, 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 y las condiciones de trabajo docentes. 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. 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 la característica 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 respuesta 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 esta puesto en la retención e inclusión y en la infraestructura y equipamiento, sin considerar la calidad educativa; en vista que la inclusión social a la que apunta el sistema educativo, no puede alcanzarse por el solo el solo hecho de la permanencia.

En la provincia de Misiones la tasa de escolarización<sup>9</sup> en el nivel medio es del 36,4% según dato DINICE 2005, y el total de población de 25 años y más que completó el nivel secundario es del 22,8% según dato del Censo nacional de Población y Vivienda 2001. Lo que implica un desafío a ser tenido en cuenta frente a la nueva Ley de Educación en la que se establece el nivel secundario con carácter de obligatorio; implica pensar en políticas dirigidas a fortalecer dicho nivel, que a su vez sean atractivas o satisfagan las expectativas futuras de los jóvenes de manera de generar el interés por continuar los estudios.

---

<sup>9</sup> Tasa neta de escolarización: Es el porcentaje de la población que asiste al nivel con la edad teórica correspondiente (en el caso del nivel medio, 13 a 17 años) sobre el total de población de ese mismo grupo de edad.

**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.



## VI Jornadas de Sociología de la UNLP

### “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

#### Mesa 25. El trabajo frente al espejo. Cultura, subjetividad e identidad en el mundo del Trabajo

---

#### 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](mailto:sumoniec@invs.unam.edu.ar)

-Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. [beatrizcurtino@hotmail.com](mailto: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.

## PROYECTO DE 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.*

Directora: Master Beatriz Curtino

Co-Directora: Mestre Susana Moniec

## •Qu, investigar?

Los efectos de la aplicaci€n de programas compensatorios en las instituciones educativas de Posadas y en las condiciones laborales docentes. Per•odo 2005-2010.

## Preguntas que nos formulamos:

- , ¿Cómo impactan estos programas en las instituciones educativas elegibles?
- , ¿Cómo se organiza la institución para su implementación?
- , ¿Qué ocurre con la distribución de recursos económicos, de tiempo, espacio, humanos, etc.?
- , ¿Esta reorganización implica conflictos entre los miembros de la comunidad educativa?
- , ¿Con qué nivel de consenso se toman, ejecutan, evalúan?
- , ¿Inciden la aplicación de los programas sociales en la escuela en las actividades sustantivas de la institución, de los directivos, los docentes, y los alumnos?
- , ¿Qué ocurre con las condiciones de trabajo docente que además de sus funciones específicas debe incursionar en la ejecución de políticas sociales?
- , Para los docentes, ¿Estos programas efectivamente ayudan, favorecen a los alumnos? ¿En qué, cómo y por qué?

# •Por qu, hacer la investigaciƒn? Fundamentaciƒn

- , Fuente del problema: Contexto.
- , Preguntas de investigaciƒn.
- , Antecedentes.
- , Encuadre teƒrico.
- , Relevancia de la investigaciƒn.

## Contexto

- , Modelo de desarrollo con generaci€n de amplio sector de la sociedad excluida.
- , Escuela inclusiva, implementaci€n de programas y proyectos compensatorios.
  - ‡ Objetivo: lograr el ingreso, la permanencia y egreso escolar
  - ‡ Destinatarios: alumnos que presenten problemas de aprendizaje u otras situaciones que dificultades para el egreso y permanencia en el sistema educativo.
  - ‡ Efectores los directivos y docentes.

## Situación problemática

- , Nuevas responsabilidades y modificando las condiciones laborales de sus efectores.
- , Afectación en las actividades sustantivas de las instituciones.
- , Situación de los indicadores sociales educativos.

## Antecedentes

- , Existen antecedentes de evaluaci3n y cuantificaci3n del impacto de los programas compensatorios. Beneficiarios-costos.
- , Estudios del CIPPEC; recomendaciones C. VELEDA:2008: necesidad de apoyo institucional y docente, la necesidad de capacitar a los supervisores, apoyo a los directivos, propone la creaci3n de cargos espec•ficos en las escuelas que apoyen la implementaci3n de los programas y la necesidad de articular pol•ticas educativas con pol•ticas publicas.
- , DUCHATZKY Y REDONDO (FLACSO) plantean *^la ruptura de la configuraci3n social y educativa y el modo en que las pol•ticas p,blicas en los tiempos de globalizaci3n y reformas educativas encaran la sutura%*
- , Dra. Marta Ofelia Chaile en el art•culo *fRetos y tensiones de la formaci3n docente en el actual proceso de transformaciones,*, plantea las dificultades de las condiciones laborales en funci3n del contexto y responsabilidades docentes en el nuevo escenario.
- , Nuestra propia experiencia.



## •**Para que investigar?**

### Objetivo General

Análisis de 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.

## Objetivos específicos

- ❖ Describir el proceso con el cual llegan y se aplican los programas y proyectos compensatorios en las escuelas de la ciudad de Posadas.
- ❖ Identificar la distribución de recursos y adaptaciones que se realizan en las instituciones para aplicar los programas/proyectos compensatorios.
- ❖ Registrar los costos-beneficios que atribuyen los directivos y docentes a la aplicación de los programas/proyectos que están desarrollando o efectuaron.
- ❖ Describir y analizar las modificaciones ocurridas en las condiciones laborales docentes en tanto ejecutores de programas compensatorios.

## Resultados esperados

Conocer los requerimientos institucionales y de formación para la aplicación de programas/proyectos compensatorios en las escuelas, aportando elementos de utilidad al sistema educativo, directivos e institutos de formación.

## Metodolog•a

Modelo o enfoque naturalista o cualitativo. Metodolog•a cualitativa.

Dimensiones:

- a) El proceso de implementaci€n de los programas compensatorios aplicados en las escuelas de Posadas.
- b) Asignaci€n y distribuci€n de recursos, modo de organizaci€n institucional para la implementaci€n de los programas.
- c) Procesos y resultados obtenidos con la implementaci€n de los programas.
- d) Modificaci€n de las condiciones de trabajo.

## Metodolog•a

Universo de an¶lisis: los establecimientos educativos de la ciudad de Posadas que a partir de 2005 al 2010 se constituyeron en efectores de programas compensatorios. Directivos y docentes de las instituciones de referencia.

Muestreo intencional.

T„cnica : entrevista semiestructurada.

Unidades de registro: directivos y docentes de las escuelas seleccionadas.

An¶lisis: a la luz de la teor•a, los programas y el contexto.



# Cronograma de actividades

Segundo a,,o

	Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividades													
Trabajo de campo		■	■	■	■	■	■	■					
Análisis de datos				■	■	■	■	■	■	■			
Redacci€n del informe final											■	■	■

# 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.

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

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

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.

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.