

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA SEGÚN LOS REFERENTES INSTITUCIONALES DE ESCUELAS PÚBLICAS EN EL NOROESTE DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, REPÚBLICA ARGENTINA

Autor/es: OLMOS, Alicia.

Dirección electrónica: alicia_olmos@hotmail.com

Institución de procedencia: Proyecto de Educación Secundaria (2014-2015) Dir. Horacio Ademar Ferreyra Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación – Unidad Asociada CONICET

Eje temático: Los actores de la educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: inclusión educativa, referentes institucionales, trabajo docente

Resumen

La dinámica cotidiana de las escuelas públicas argentinas está entramada en múltiples instancias y prácticas de planificación y gestión relacionadas con la implementación de proyectos, programas y políticas de inclusión educativa.

¿Qué visiones de políticas sociales y educativas ponen en juego los referentes institucionales de dichos programas frente a las problemáticas de la inclusión de niños y jóvenes? ¿Cómo interactúan con los equipos docentes y directivos de las escuelas en las que se insertan y con los niveles centrales de las administraciones de gobierno, nacional y provincial? ¿Qué condiciones de continuidad y/o ruptura se verifican en las prácticas laborales de los estos nuevos agentes educativos?

A partir de explorar propuestas de planificación y gestión alrededor de proyectos y programas de políticas socioeducativas, en seis escuelas de la provincia de Córdoba, en el período 2000 a 2010, se revisan los conceptos subyacentes al encuadre de política y se muestra la acumulación e incremento de programas a desarrollar por las escuelas que atienden a población escolar excluida, en un escenario social notablemente más igualitario. En este proceso, los referentes institucionales de los programas en las escuelas han asumido un protagonismo notable, aunque la tarea de planificar e implementar los programas sigue obedeciendo a una lógica de acumulación y superposición de esfuerzos.

1. Introducción

El trabajo que se presenta en esta oportunidad aborda la temática de la planificación e implementación de políticas socioeducativas entre los años 2000 al 2010, en seis escuelas públicas de educación secundaria, ubicadas al noroeste de la Provincia de Córdoba.

A partir de la década de 1990 los docentes y directivos de las escuelas que atendían a poblaciones vulnerables comenzaron a ser protagonistas de una nueva dinámica en relación a la planificación y gestión de la organización escolar. Con mayor énfasis, a partir del año 2003, comenzaron a aparecer ciertos dispositivos en razón de los cuales dichos actores asumían la responsabilidad de la implementación de las estrategias de inclusión educativa de niños, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad educativa, social y económica. La dinámica escolar y la práctica laboral docente se impregnó con propuestas variadas para la atención de situaciones de carencias que se presentaban como las condiciones sociales de los procesos de aprendizaje (Tenti Fanfani, 2007). De esta manera, las escuelas se constituyeron en el lugar donde confluían programas y proyectos de políticas socioeducativas (PPSE) estatales y/o de organismos no gubernamentales, cuyo principal objetivo era lograr procesos de inclusión educativa. Estos PPSE podían clasificarse, por una parte, los que atendían a la demanda educativa, impactando en las condiciones extraescolares a través de becas, alimentación, atención a situaciones conflictivas y proponiendo estrategias de promoción cultural. Por otra parte, los que atendían a la oferta educativa, avanzando sobre las condiciones materiales (infraestructura y equipamiento) y sobre las condiciones de gestión escolar (diseño curricular, capacitación y administración)

Así, estas escuelas se hallaban inmersas en una situación colmada de interpelaciones de distinto orden, en la que los actores institucionales se percibían “estaqueados”. Cada requerimiento no hacía más que “tensionar” a los sujetos que en ellas trabajaban, “estirándolos” para que brinden al máximo todo lo que pudieran de sí. Es decir, gestionaban simultáneamente la implementación de políticas socioeducativas de varios PPSE que llegaban a la escuela para impactar en diferentes aspectos de la vida escolar, mientras continuaban, dentro de sus posibilidades, con la actividad que siempre han realizado: enseñar.

En este derrotero, las escuelas comenzaron a tener un nuevo formato organizacional en el que surgieron nuevos actores, asociados a la implementación de PPSE. El que interesa rescatar en este escrito son los Referentes Institucionales (RI), agentes que trabajaban en las instituciones educativas observadas desarrollando actividades específicas en la implementación de los PPSE. Así, en el marco de cada PPSE, estos agentes podían denominarse de diferentes maneras: Referentes, Talleristas, Coordinadores, Tutores, Auxiliares, Cocineros. De igual manera, las características profesionales a partir de las que eran convocados y contratados diferían de un PPSE a otro y se podían encontrar agentes que contaban con una reconocida trayectoria profesional u otros, que sólo habían completado la educación obligatoria, dependiendo del tipo de acciones que el PPSE demandaba implementar.

En general, las tareas que deben desarrollar son las de elaboración, presentación, ejecución y evaluación de instrumentos de planificación (planes, programas o proyectos, dependiendo de cada PPSE) identificación, atención y seguimiento de estudiantes, asistencia a docentes de aula o a directivos.

2. Referencias teórico-conceptuales

La escuela ha sido siempre un satisfactor de múltiples necesidades (Fernández, 2002, p. 5) transmisora de los conocimientos socialmente válidos y validados, institución de la comunidad, lugar de encuentro, de demandas, de inquietudes y de propuestas de los sujetos que las integran. En contextos socioeconómicos vulnerables, las escuelas siguen siendo organizaciones referentes en la vida de la población local y el cauce por el que se canalizan muchas decisiones políticas, a través de programas sociales, en los que se las propone como medio y como fin de las estrategias de inclusión social. *Es el lugar de la inclusión*^{*}.

En este contexto, los docentes y directivos saben que sus autoridades y las familias de los estudiantes (Tenti Fanfani, 2007, p. 97) que atienden esperan de ellos los mejores resultados educativos, porque los consideran agentes del cambio social, responsable de una de las últimas fronteras dentro de las políticas públicas: la educación. En otras ocasiones, advierten que los instrumentos de planificación diseñados por otros y que pretenden generar sentidos inclusores, se convierten en

^{*} Los textos de López (2002), López y Tedesco (2002), y Neirotti y Poggi (2004) entre otros, abordan esta temática.

nuevas experiencias de laboratorio pedagógico en el desarrollo científico social. Finalmente, tampoco las condiciones objetivas en las que desarrollan sus actividades promueven interés para que otros sean incluidos. De esta forma y sin ser objetivado, la escuela y las prácticas docentes, podrían convertirse, también, *en el lugar de la exclusión*.

Respecto a la relación inclusión-exclusión, motivo de la elaboración de políticas socioeducativas, hay una gran variedad de estudios desde diferentes enfoques (Feijoó, 2002; López, 2005) Algunas investigaciones aducen que la escuela se posiciona como el último bastión de la inclusión en un proceso que rompe “la matriz societal y deshace el entramado institucional en la que [el Estado] se sostenía y con ello el campo común al que se integran y articulan individuos e instituciones...” (Tiramonti, 2003, p. 7) En este marco, las escuelas en permanente expansión, se identifican con espacios de contención para los grupos sociales amenazados por la exclusión – marginación, de los que también forman parte los docentes.

Entonces, en base a los debates actuales, este escrito se detiene en la incidencia que tienen las políticas educativas a través de programas y proyectos socioeducativos específicos, en las prácticas didácticas, organizacionales y administrativas de los referentes institucionales de programas y proyectos socioeducativos, buscando interpretar la complejidad del trabajo de este nuevo actor en el contexto escolar. ¿Qué significado le adjudican estos actores escolares a la planificación y gestión de programas y proyectos socioeducativos? ¿Cuáles son las relaciones que establecen entre estas prácticas y los procesos de inclusión educativa?

3. Aspectos metodológicos

Revisando la década del 2000 al 2010 se observa que, las escuelas que atienden a población en situación de pobreza, especialmente en el noroeste de la provincia de Córdoba, han implementado más de un programa de políticas socioeducativas de manera consecutiva o simultánea. Por ello sería posible inferir que pueden haberse producido algunos cambios en las mismas. Sin embargo, las escuelas se presentan con pocas novedades y en general siguen mostrando los mismos resultados en términos de rendimiento interno. Poco se sabe de lo que sucede en relación a la implementación de programas socioeducativos que en ellas han tenido lugar.

Algunos estudios[†] dan cuenta de lo acontecido en relación a un programa o proyecto en particular, pero no se ha encontrado investigaciones que analicen la totalidad de propuestas que cada escuela gestiona, como propone esta investigación.

Por ello, entendiendo que las políticas educativas tienen un modo de existencia singular en el espacio institucional de la escuela cotidiana, puesto que “cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera... incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos...” (Rockwell, 1995, p. 14) se siguió un recorrido en el trabajo de campo y el análisis de la información en el que se observó la política de inclusión educativa a partir de la implementación de una multiplicidad de programas y proyectos, que coexistieron entre los años 2000 al 2010, en seis escuelas ubicadas al noroeste de la Provincia de Córdoba. Este análisis requirió un abordaje multidimensional, rastreando “el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí” haciendo uso de “la posibilidad de entrar en las cajas negras... considerar la complejidad organizacional y la complejidad lógica” (Morin, 1994; p. 23-24) [‡]

El corpus empírico se constituye de:

1. Registros de observación de jornadas y reuniones. Se registraron jornadas completas de las prácticas cotidianas de los directores de cinco de las escuelas estudiadas y tres reuniones, una de personal docente en una escuela y dos reuniones de información sobre PPSE en distintas sedes del ministerio de educación provincial;

2. Entrevistas en profundidad a directivos de escuelas, a referentes institucionales, a referentes provinciales y a referentes nacionales. Las entrevistas realizadas fueron conversaciones que se desarrollaron en momentos previstos con los actores de los tres niveles de análisis. Las mismas buscaron abordar los cuestionarios previamente definidos en profundidad, se grabaron bajo la autorización

[†] Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, otros (2008). Programa Escuela para Jóvenes (Período 2001-2007); (2009). Programa Nacional de becas estudiantiles, nivel secundario (período 2000-2009). Estudio de Impacto; Yapur, J. (2013); Castro, A. y otros (2013); Alterman, N. y Foglino, A. (2005)

[‡] Asimismo, el abordaje distinguió diferentes niveles del planeamiento y de la gestión de las políticas educativas. Particularmente se utilizó una estrategia analítica que Ball denomina estudios de trayectoria política, realizando “un análisis transversal, más que un análisis de un solo nivel, rastreando la formulación política, la lucha y las respuestas dentro del mismo estado a través de varios beneficiarios políticos”. Se partió de las interpretaciones de los actores institucionales (docentes y directivos) en el nivel micro, para arribar a las interpretaciones de quienes conforman los niveles meso y macro, es decir, los equipos técnicos y autoridades de los ministerios de educación provincial y nacional (Ball, 1997, p. 26)

de los docentes, directivos, técnicos y autoridades y se desgrabaron con estricto respeto a lo dicho por cada uno de ellos;

3. Encuestas autoadministradas para directores de las escuelas estudiadas y para docentes. Se entregaron vía correo electrónico los formularios a los directores de las escuelas, previo permiso de las correspondientes autoridades. Las encuestas a los docentes fueron entregadas personalmente en soporte papel ó enviadas por email;

4. Lectura y análisis de material de archivo. Las actas de reuniones se solicitaron a los equipos administrativos de las escuelas y fue posible solamente acceder en tres de las escuelas estudiadas. En las mismas se buscaba identificar el abordaje de la temática en estudio entre los años 2000 y 2007, respecto a los que no se podía lograr información a través de las entrevistas y encuestas.

Se recurrió a las herramientas informáticas disponibles como el software Atlas Ti y Tagxedo, a fin de realizar análisis de los discursos de los actores estudiados. A partir de la lectura de cada uno de los archivos en que se guardaron las entrevistas (documentos primarios), se generaron unidades hermenéuticas por cada grupo de actores. La lectura de cada documento primario fue dando lugar a la identificación de categorías que surgían de las manifestaciones de los actores entrevistados, manifestaciones que fueron marcadas como párrafos relacionados a cada categoría, con sus respectivos comentarios interpretativos (Vasilachis, 2006). Estas interpretaciones y los párrafos de los textos, se organizaron en un documento ordenado en función de las categorías de acuerdo a las redes conceptuales (categorías) a partir de las cuales se construyeron las interpretaciones de los ejes de significado encontrados. A partir de allí, fue necesario volver a entrevistar a algunos referentes institucionales, para precisar alguna información y completar el informe parcial que surgió del análisis de las entrevistas de cada grupo de actores.

Finalizado el análisis con el Atlas.ti, se realizaron nubes de palabras recurriendo al software Tagxedo, con el objetivo de ver si las categorías (conceptos identificados con palabras) extraídas en el momento anterior, coincidían con las que se podían encontrar con esta otra estrategia. Las nubes de palabras (word cloud) son representaciones visuales de las palabras que conforman un texto, siendo el tamaño con que aparecen lo que marca a los términos que aparecen con más frecuencia. Identificadas estas palabras, se procedió a volver sobre las categorías de análisis realizado con el Atlas.ti para ajustar las interpretaciones elaboradas.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

4.1. Las condiciones laborales de los Referentes Institucionales

En las escuelas de educación secundaria estudiadas se pudo identificar, reconocido por los directivos, un total de treinta (30) agentes que desarrollaban actividades relacionadas a dichos PPSE. Incluso algunos participaron durante el período estudiado, de manera simultánea o alternativa, en más de un PPSE.

La forma de contrato que vinculaba a los RI con las escuelas estudiadas, daba cuenta de novedosas maneras de incorporar personal a las escuelas, que diferían de las tradicionales tres categorías existentes en el sistema educativo cordobés. Por esta razón, para esta parte del análisis, se categorizó a los RI fusionando la tradicional nomenclatura y las condiciones laborales actuales propuestas por cada PPSE.

Estas formas de incorporar agentes a las instituciones educativas fueron cambiando a lo largo de la década estudiada en el tipo de tareas requeridas, de formas contractuales, según el tipo de respuesta que cada PPSE fue generando para atender a las condiciones sociales de aprendizaje.

En el caso de las escuelas estudiadas, y en el momento de iniciar el trabajo de campo, se observó que la mayoría de los RI (más del 80%) mantenían una relación laboral con el Estado en el marco de formas contractuales que se renovaban anualmente (o cada vez que se reedita el PPSE) y que se detallaban en sus bases de contratación – términos de referencia- o en los instrumentos legales que daban lugar a la creación de esos espacios laborales en las escuelas. Este grupo lo formaban los RI titulares con contrato, los que percibían becas/estímulos económicos, los contratados y los interinos a término.

Un poco más del 60% de estos RI (contratados y titulares con contratos) accedían al espacio laboral firmando contratos, lo cual significaba que debían estar en condiciones impositivas de hacerlo, registrados como monotributistas en la categoría correspondiente.

Dentro de este grupo, se podía ubicar dos formas contractuales novedosas. Por un lado, una que mezclaba la calidad de trabajador *titular con un contrato de*

locación de servicios y vinculaba a las autoridades provinciales[§], con la persona que ofrecía sus servicios para desarrollar actividades de capacitación, asistencia técnica o coordinación. En la cotidianeidad, el agente contratado se relacionaba con los directores de las escuelas y era con ellos con quienes debían acordar las formas de implementar el PPSE del que era responsable. Por otro lado, otros docentes realizaban *un tipo de acuerdo con un incentivo monetario que no implicaba la firma de un contrato*, sino la *elaboración de un proyecto de trabajo* dentro de la línea de acción en la que se inscribía el PPSE. Finalmente, los RI *contratados*, en el sentido más estricto del concepto, eran agentes que desarrollaban tareas puntuales, específicamente bajo un acuerdo laboral. La mayoría de los RI observados, eran contratados por las empresas privadas, en las que había sido terciarizada la función de limpieza y seguridad de las escuelas provinciales.

En la mayoría de los casos estos agentes tenían títulos docentes, por lo cual indefectiblemente luego ocuparon espacios laborales vacantes (cargos u horas cátedra de las escuelas). Los que permanecían en situación de contratados, se encontraban en una situación incierta y desprotegida, puesto que

“...El Programa otorgará a cada beneficiario una ayuda económica en concepto de asignación solidaria de carácter no remunerativo, para viáticos y demás gastos de movilidad...” (Art. 4, Decreto Provincial N° 337/04 – Auxiliares Escolares – Córdoba)

Otro tercio de los RI identificados revestían condición de *interinos a término*, una nueva modalidad que comenzaba a desarrollarse en el sistema educativo a partir de los dos últimos años de la década estudiada. Esta condición, aparecía a partir de algunos PPSE, específicamente de las escuelas secundarias, en el marco de los PMI (proyecto de mejora institucional – PROMEDU) Según comentaba un director,

“... en media depende porque están entre contrato y efectivos, o sea los coordinadores de curso y el administrador de becas, que están al medio [...] porque es un contrato... digamos es más que un contrato que tiene la AFIP, porque no es un contrato común pero les paga como si fuera efectivo, con recibo de sueldo pero no tienen terminalidad [...] No hay que renovarles, no son la categoría de interinos, están ahí al medio...” (Director. Entrevista: 4.70-74)

[§] Específicamente al agente que ocupa la Secretaría de Educación de la provincia de Córdoba

Entre los RI reconocidos por los directores de las escuelas estudiadas, un 8% revestían la situación de *titulares puros*, grupo constituido específicamente por los docentes de los albergues y los agentes que desarrollan las tareas del Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor). Estos últimos agentes, algunos con una trayectoria laboral de más de una década, son los únicos RI de un PPSE que fueron pasados a planta permanente de la administración pública provincial**.

En algunos casos, los docentes que tenían sus cargos u horas cátedras titulares, debían responsabilizarse de las tareas de los PPSE, los que se habían categorizado en esta investigación como *titulares a cargo de PPSE*. Este grupo, junto con los que mantenían sus cargos en situación de interinato, se responsabilizaban de la planificación e implementación de los PPSE, entre otras razones y principalmente entre los docentes de las escuelas rurales, sin percibir ningún ingreso extra por la tarea.

Respecto a la titulación, para asumir la responsabilidad de coordinar o implementar las tareas relativas a un PPSE, es requisito tener titulación específica. En los casos de PPSE referidas a tareas de mantenimiento y asistencia alimentaria (un tercio del total) los RI no necesitaban presentar certificación de estudios. Para las otras acciones siempre era necesario poseer estudios de nivel superior, con titulación docente. Casi la mitad de los RI relevados poseían titulación para la enseñanza secundaria obtenidos en institutos de educación superior, menos de un 10% para enseñanza primaria y un 16% se ha graduado en la universidad. Es notable que no hubiera RI con titulación para nivel inicial.

Respecto a la antigüedad dentro del sistema educativo de estos agentes, los RI de PPSE con componentes didáctico pedagógicos demostraban antigüedad superior a los 10 años. La antigüedad como RI depende, en la mayoría de los casos, del PPSE del que se tratara. Por ejemplo, PAICor, llevaba casi tres décadas continuas de implementación, y contaba con los RI con mayor antigüedad (una década). En otros casos, permanecieron como RI mientras duró el PPSE, ya sea por los contratos que suponía o bien porque debió hacerse cargo del PPSE como parte de su función directiva o docente. Finalmente otros ingresaron al sistema educativo a través de esos PPSE para luego dejarlos al momento de aceptar horas cátedra o cargos docentes en las mismas escuelas.

** Como estos PPSE no tienen componente pedagógico didáctico, los RI no son docentes, por lo cual sus cargos pertenecen a otro ministerio provincial. A lo largo de los 30 años de este programa su pertenencia organizacional ha ido variando.

Este punto es interesante en relación a la experiencia profesional solicitada en cada PPSE, de acuerdo a las tareas que demandaría estar a cargo de acciones inclusivas en un contexto histórico e institucional que genera una dinámica excluyente, en especial dentro de algunos niveles educativos. Desde esta perspectiva, los RI con mayor *experiencia docente* identificados en las escuelas observadas eran los que implementaban PPSE de capacitación, asistencia técnica e investigación (educación superior), esto es, los que tenían como beneficiario de sus acciones a otros docentes. En el otro extremo, los RI con menor experiencia docente, son los que se encargaban de las actividades relacionadas directamente con los estudiantes cuya trayectoria escolar daba cuenta de mayores dificultades, desarrollando prácticas como tutores (en educación secundaria) o coordinadores de políticas inclusivas (en nivel superior). Adicionalmente, algunos de estos RI manifestaban sus propias dificultades para haber logrado transcurrir la escolaridad obligatoria y la formación profesional docente en términos de condiciones sociales para el aprendizaje, por lo cual fueron beneficiarios de PPSE, específicamente con los programas de becas.

Asimismo, la experiencia laboral previa no era siempre en el ámbito docente, aún en el caso de RI que implementaban PPSE relacionados a la dimensión pedagógico-didáctica. En algunos casos, la experiencia laboral que antecedía, se enmarcaba en el mismo ámbito de prácticas, pero desde otro programa social – asistencial

“... en noviembre de 2010 yo comencé en la escuela [...] con un programa auxiliar escolar y cuando me recibí en febrero me pasaron a tareas administrativas estuve todo el 2011...” (Referente Institucional. Entrevista, 1:51)

4.2. Las actividades desarrolladas por los Referentes Institucionales

Atendiendo en particular al nivel micro, a partir de un primer recorrido por las organizaciones escolares seleccionadas, se precisaron las variables a analizar, teniendo en cuenta las dimensiones de análisis institucional pregonado por el texto Cara y Ceca, de Poggi, Frigerio y Tiramonti (1993), en que generalmente se planifican los proyectos educativos institucionales. Es decir, haciendo uso de categorías sociales (Rockwell, 1987; p. 30) más difundidas:

- Dimensión organizacional: conjunto de aspectos estructurales que determinan un estilo de funcionamiento (organigramas, distribución de tarea, división del trabajo, comunicación, uso del tiempo y del espacio)
- Dimensión pedagógico-didáctica: aspectos referidos a contenidos curriculares (diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula y en todos los espacios escolares
- Dimensión comunitaria: actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento.
- Dimensión administrativa: estrategias de trabajo, recursos necesarios, gestión de información, el seguimiento y la evaluación.

La mayoría de los RI de las escuelas estudiadas, implementaban PPSE relacionadas a la dimensión curricular de la gestión escolar, como coordinadores, tutores, talleristas. Un tercio de los RI desarrollaban actividades referidas a las condiciones de mantenimiento de los edificios (limpieza), acompañamiento de los estudiantes y de los docentes (auxiliares escolares) Finalmente, un grupo menor de RI eran los encargados de PPSE que vinculaban a los estudiantes y a los docentes con el contexto local (proyectos productivos de base local)

Siguiendo una línea histórica a partir de la antigüedad que manifestaban los RI, se observa que las primeras actividades desarrolladas fueron las relativas a albergue y comedor, seguidas por las de limpieza y de auxiliares escolares.

“... Cuando recién nos iniciamos pedimos Albergue o sea la escuela se abre con Albergue. Cuando me nombran como Maestra Tutora, nombran a un encargado del Albergue. Un Preceptor y una Preceptora, en total éramos tres para dar atención y cuidados las 24 horas a todos los chicos todos los días... Siempre hemos sido como privilegiados, iniciamos con el Plan Social de la Nación. El Proyecto 7. Después Equipa, que era todo lo de equipamiento de laboratorio; Becas Nacionales, después pasó a ser Becas Provinciales; Movilidad de Nación y actualmente estamos con Movilidad y PROMER...” (Referente Institucional. Entrevista, 41-43)

Paulatinamente, las políticas educativas fueron generando PPSE que daban lugar al docente y a la especificidad del mismo como enseñante. Es decir, un desplazamiento del enfoque que intentaba mejorar las condiciones de la demanda educativa, a otro que busca mejorar las condiciones de la oferta educativa.

4.2.1. Dimensión organizacional de la planificación e implementación de los PPSE

El RI ocupaba un lugar organizacional poco claro en las escuelas estudiadas. En algunos casos, como se dijo más arriba, debido a la trayectoria de varios años dentro del mismo PPSE, se lo identificaba con facilidad y se le adjudicaba su nombre al PPSE que implementa. Esta característica se suma a la definición imprecisa de sus prácticas, que iban resignificándose de acuerdo a las características profesionales y personales del RI, de las condiciones de su ingreso en el espacio laboral y de las necesidades de cada escuela.

Gestión organizacional

En general, el ingreso al espacio laboral de RI que propone cada PPSE se realizaba atendiendo a todas las instancias de las convocatorias, que deben ser públicas, de amplia difusión. Solía incluir la presentación de un curriculum vitae en el que pueda evidenciarse la experiencia docente o laboral requerida como base, la inscripción como monotributista^{††} y algún proyecto de intervención, de acuerdo a un formato preestablecido por los equipos técnicos provinciales o nacionales.

La selección del RI suele ser una decisión compartida entre los directivos de las escuelas y los equipos técnicos provinciales o nacionales en la mayoría de los PPSE. En los casos en que asumir la coordinación de un PPSE es otra tarea más para alguno de los integrantes del plantel docente o directivo de las escuelas, solamente se completan las planillas correspondientes solicitadas por los referentes provinciales o nacionales.

En otros casos, los RI tomaban la decisión de concursar a partir de la información brindada por los equipos directivos, principal interlocutor en este momento de ingreso al espacio laboral. Asimismo, algunos de los RI manifestaban que el ingreso al espacio laboral que ocupaban, fue por influencia o decisión de algún actor político partidario que no pertenecía al equipo docente ni directivo o por participar a alguna agrupación partidaria. Esto sucedía, con mayor frecuencia, en los PPSE que se relacionaban con tareas no docentes.

“E: ¿Cómo la seleccionaron para ocupar este cargo?”

C: Y... fue por política... por el partido...” (Referente Institucional, Entrevista, 6:17-18)

^{††} En el caso de acceder a un PPSE cuyo responsable sea contratado. Este es el caso de los talleristas y de los coordinadores CAJ.

En este marco, los RI eran vistos como un apéndice de las autoridades escolares, locales o regionales y su tarea era, en ocasiones, despreciada por los docentes o los estudiantes, lo cual descalificaba las acciones desarrolladas o les daban un margen mínimo de posibilidades de intervención en relación al objetivo del PPSE implementado. Los apelativos que recibían por parte de los otros integrantes de las escuelas, podía verse como indicio interesante para analizar esta dimensión.

En otras oportunidades, son vistos como un representante de la dirección de la escuela, para controlar las prácticas que realizan los docentes. Específicamente en el caso de que estos RI asuman tareas como coordinadores de anexos rurales, se les adjudica las características de interventor puesto por las autoridades provinciales o por la dirección de la escuela, para conducir los acontecimientos en la sede lejana.

“... yo fui convocado directamente por (autoridad provincial), ella ni me conocía, había escuchado mi nombre por el tema de postítulos... había pedido que necesitaba una persona así, así y así para resolver una problemática institucional, y allá fui a una entrevista con ella y sacó la resolución... porque por ese proyecto caí yo ahí. Fue un proyecto en conflicto ese, la persona que había estado a cargo sacó notas en el diario... ella sacó una declaración en el diario La Voz y dijo que el laboratorio no tenía las cosas que tenía que tener, que sé yo, hizo un quilombo...”
(Referente Institucional. Entrevista, 2:04)

Como se decía más arriba, en algunos casos y de acuerdo a la calidad de su trabajo y a la acreditación de títulos que poseía, algunos de los RI asumían cargos docentes u horas cátedra mientras desarrollaban tareas como RI. Es decir, parecería que el espacio laboral de RI podía ser la manera de ingresar a las escuelas, mientras esperaban el ofrecimiento de otro tipo de trabajo más seguro.

La continuidad de los contratos a lo largo de varios años depende, en gran parte, de la decisión del mismo RI. Entre las explicaciones ofrecidas en las entrevistas, manifestaban que su continuidad se relacionaba con el interés que les despertaba el PPSE y, en los casos en que renunciaban, con la falta de reconocimiento por la tarea que desarrollada.

En los casos en que el PPSE tenía asignado financiamiento para desarrollar las actividades, los RI debían administrarlos en acuerdo con el equipo directivo, tomando decisiones respecto a las necesidades de equipamiento, de bibliografía o

de actividades variadas. Este solía ser un tema de disputas. En algunos casos, los RI manifestaban no saber cuánto dinero se les asignaba para las acciones del PPSE y las presunciones de desfalcos siempre estaban presentes.

Algunos RI reconocían ser partícipes de otros proyectos de alcance institucional junto con otros docentes de las escuelas. Estos proyectos, a veces presentados en organizaciones locales, regionales o nacionales, en algunas oportunidades suponen premios (dinero, equipamiento, infraestructura, viajes) para utilizar en el desarrollo de actividades escolares. Según los RI podrían relacionarse con las del PPSE, pero no era una práctica que sea común. Parecería que si los proyectos no estaban monitoreados o gestionados por las autoridades del ministerio de educación o los referentes provinciales, no era posible considerarlos como un aporte significativo.

Sin embargo, la mayoría de los RI planteaban dificultades en la relación con los docentes. En este sentido, los RI afirmaban que los profesores parecían no enterarse de lo que se hacía en la escuela en relación a los PPSE y que en más de una oportunidad veían su trabajo obstaculizado por la actividad de los docentes. Así, sólo la intervención de los directores generaba la posibilidad de trabajar con los estudiantes y con los docentes mismos, en función de actividades muy específicas.

4.2.2. Dimensión pedagógico-didáctica de la planificación e implementación de los PPSE

Lo que acaba de explicitarse da el margen de intervención que podían tener los RI en relación a cuestiones pedagógico-didácticas. Intervenir en las prácticas áulicas para desarrollar las acciones previstas en los PPSE se dificultaba, además, porque se abordaban cuestiones relacionadas a los logros de los estudiantes según el trabajo didáctico pedagógico de los docentes, lo cual creaba conflictos importantes.

“... Geografía, lengua, biología... Y después ir viendo las notas, hablando con los profesores, ir viendo en qué puedo ayudar con las tutorías. Era un listado donde había 40 chicos desaprobados...” (Referente Institucional. Entrevista, 3:33)

Consultados los RI sobre la definición del PPSE que coordinaban, no identificaban las acciones que desarrollaban dentro de las políticas socioeducativas, sino más bien como programas o proyectos que “llegaban” a la escuela y que se llevaban adelante entre otros que la escuela ya tenía. Tampoco se dimensionaba la práctica en relación a indicadores de rendimiento interno de los estudiantes

beneficiarios del PPSE. Si bien la deserción, la repitencia y el abandono son conceptos que aparecían en los discursos de los RI, no se veían como situaciones conflictivas importantes que demarcaban el eje de trabajo de los PPSE[‡].

“... El proyecto empezó el año pasado, en octubre o noviembre se trabajó, se hizo el cercado, nos mandaron las plantas para forestar y también plantamos las tunas porque también tenemos el proyecto de la penca que ha comenzado a funcionar, teóricamente... nosotros enmarcamos lo que ya teníamos ya. Después tenemos un Plan de Mejora...” (Referente Institucional. Entrevista, 2:18)

Dependiendo del PPSE, la dimensión curricular de la práctica del RI la generaba el directivo de la escuela, indicándole qué aspectos trabajar con los estudiantes y los docentes. En la mayoría de los casos estudiados, lo curricular aparecía por la preocupación de los RI por los resultados de las trayectorias escolares de los estudiantes. En este caso, no dudaban en intervenir al observar dificultades didácticas o conceptuales de los docentes en su trabajo áulico.

“... Trabajaba bastante solitario, pero siempre consultando con los directores y tratando de que los preceptores acompañen... Pero faltaba más diálogo con algunos sectores... Con los docentes me fue muy difícil, muchos pensaban que era una espía de la dirección y recién este año empezamos a armar algunos vínculos y se podía hablar de igual a igual sobre qué se podía hacer. También hubo profesores de primer y segundo año que han estado encima de los chicos para que vayan a la escuela e iban a tener en cuenta a aquellos alumnos que se preocupaban e iban a las tutorías...” (Referente Institucional. Entrevista, 3:30)

En el caso de los PPSE que no se relacionaban directamente con cuestiones áulicas (los de alimentación) pareciera que el único tipo de acercamiento con el plantel docente y alguna enseñanza que estos debieran brindar era en función del “mal comportamiento de los estudiantes”. Estas cuestiones se abordaban en especial con los directivos, sin ingresar a espacios de reflexión y discusión áulica.

4.2.3. Dimensión comunitaria de la planificación e implementación de los PPSE

En el discurso de los RI se encontró poca referencia a la relación entre la escuela y las familias de los estudiantes. En principio, lo establecido en los PPSE es calificar a los estudiantes y a sus familias como los beneficiarios o destinatarios de

[‡] De hecho sólo aparecen en tres oportunidades a lo largo del discurso de todos los RI entrevistados. Véase la nube de palabras en el Anexo.

las acciones, por lo cual la referencia explícita a ellos está mediada por la concepción de cada PPSE. Es decir, pensar en los estudiantes dependía de cómo se definan, cuántos puedan ingresar y el tipo de tarea que pueden desarrollar con ellos en cada PPSE. Incluso en algunos PPSE, los RI sólo se relacionaban con las familias a través de instrumentos estandarizados que les permitían inscribir a los beneficiarios (estudiantes) e informar a las familias los sucesos de la cotidianeidad escolar, sin información puntual sobre el desarrollo de los estudiantes en función del PPSE ni de los cambios que podían observar las familias a partir de la implementación de los mismos. En el caso específico de los RI del PPSE alimentario su tarea se refería específicamente a implementar el programa, no pueden tomar decisiones sobre quiénes participaban del mismo. A partir de planillas, que completaban los padres de los estudiantes (sean o no analfabetos), el equipo de gestión del ministerio provincial decidía la incorporación de los estudiantes. De esta manera, la tarea del PPSE era solamente elaborar la dieta que los estudiantes ingerían, servirla y limpiar los espacios y equipamientos utilizados.

En las escuelas secundarias es donde se pudo observar una mayor vinculación entre los PPSE y el contexto familiar de los estudiantes. Algunos de los RI entrevistados daban cuenta de su acercamiento a las familias para constatar transformaciones de orden socioculturales a partir de los PPSE que gestionaban o bien para apuntalarlos a la hora de apoyar la trayectoria de los estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.

En este contexto, las familias parecían no estar informadas respecto al contenido de los PPSE. Volviendo sobre la historia institucional, en algunas de las escuelas estudiadas manifestaban que se veía mayor acercamiento de las familias cuando se gestionaba el Plan Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), hasta el año 2009. En los primeros años de este plan, los docentes visitaban los domicilios de los estudiantes para completar el cuadernillo de la encuesta y comprobar la situación en la que vivían. Debido a situaciones que ponían en riesgo a los docentes, se cambió el procedimiento solicitando a las familias que asistieran a las escuelas a completar los cuadernillos con datos estadísticos que la escuela base o los equipos técnicos del Ministerio de Educación provincial procesaban. El procedimiento concluía cuando llegaba el listado de los estudiantes seleccionados a las escuelas.

Los docentes consultados que en aquel momento trabajaron realizando las encuestas en las casas de familia, tenían un recuerdo poco claro del procedimiento,

pero manifestaban el alto impacto de haberse acercado a las casas de los estudiantes y conocer su ámbito familiar y doméstico, si bien resaltaban la dificultad del procedimiento y la falta de financiamiento respecto a los traslados.

“... ya no me acuerdo bien... pero era muy impactante porque te metías en cada lugar... yo no sabía que había gente que vivía así en este pueblo y que venía a esta escuela...” (Referente Institucional. Entrevista, 9:03)

En el único caso en el que se reconocía algún acercamiento a las familias por decisión del RI, era en la línea de acción Plan de Mejoras Institucionales. En el caso de RI entrevistado, quien se desarrollaba como Coordinador, asumía la importancia de la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, eje central de esta línea de acción. Ante la gran cantidad de problemas de aprendizajes seleccionaba a los estudiantes de primer y segundo año, se comunicaba por escrito notificando a los padres para enfatizar que los estudiantes asistieran a los espacios de las tutorías. Especialmente focalizaba a quienes desaprobaba, en la primera parte del año, más de tres espacios curriculares.

“... A los que se llevaban 1 y 2 materias yo considero que es algo que se puede trabajar a lo largo del año con las familias, entonces las tutorías apuntaban a trabajar más con los que se llevaban más de 3 materias... Les mostraba las notas a los padres y conversaba con ellos sobre lo que estaba pasando y les explicaba por qué era necesario obligarlos a que vayan a las tutorías, yo estaba fundamentando lo que hacía. Pero faltaba más diálogo con algunos sectores...” (Referente Institucional. Entrevista, 3:29)

Asimismo, la posibilidad de interactuar con los estudiantes y sus familias se vislumbraba con mayores posibilidades en las escuelas que se ubicaban en el ámbito rural. Parecería que la intervención del RI era más satisfactoria con las familias de parajes rurales, a las que se les ponía a disposición diferentes estrategias previstas en el marco de los PPSE.

“... La idea es... justamente el otro día fui a visitar un par de familias para ver la situación de los chicos y veía la cantidad de quintas que habían hechas y me decía la maestra tutora que es de [nombra la ciudad] mirá qué bien lo que han hecho, ahora capaz que comen verduras... La idea de que se podía cultivar y cosechar fue algo que salió de la escuela...” (Referente Institucional. Entrevista, 2:69-70)

4.2.4. Dimensión administrativa de la planificación e implementación de los PPSE

La implementación de cada PPSE en las escuelas dependía en gran parte de quién asumiera la coordinación del mismo. Básicamente eran dos las posibilidades: que lo asuma alguien que ya estaba en la escuela como una tarea anexa (lo cual sucede sin excepción en las escuelas de ámbito rural) o que lo asumiera un agente contratado, que en el inicio de la implementación del PPSE no formaba parte del plantel docente de la institución.

En la cotidianeidad, los RI se reconocían más bien como quienes coordinan e intermedian en la información necesaria para los beneficiarios, sobre todo en los casos de los programas de becas. Pareciera que el tipo de tareas realizadas fuesen las de un agente que identifica y monitorea sujetos beneficiados por políticas sociales, por la facilidad que supone la ubicuidad de sujetos sociales contenidos por la escuela.

Entre los RI entrevistados, las apreciaciones sobre los PPSE dan cuenta de una visión pesimista sobre las posibilidades de los mismos.

“... El cargo es de coordinador del curso, en una primera instancia se habilitó un cargo por escuelas en toda la Provincia de Córdoba y desde el año 2011 comenzaron a abrirse otros cargos para aquellas escuelas que superaran creo que los 600 alumnos, en esa convocatoria ingresé yo. El Programa en sí, el PMI, yo considero que es un parche...” (Referente Institucional. Entrevista, 3:17)

En la mayoría de los casos, los RI tenían precisión de cuándo comenzaron a trabajar en el PPSE y, con dificultad, podían calcular aproximadamente desde cuándo se puso en marcha en la escuela. Esta situación, que se repetía en el caso de los directores, da cuenta de la falta de comunicación entre los RI que se van sucediendo. Sólo los RI que estuvieron en un PPSE que comenzó y culminó sus tareas según los planes originales, tenían ideas más claras respecto de la historia del mismo.

Específicamente en los casos de los PPSE de alimentación y de mantenimiento y limpieza, los RI reconocían el momento de creación de los mismos y las autoridades nacionales y/o provinciales que dieron lugar al surgimiento de los

mismos. En este marco, los RI podían dar cuenta de la diferencia en la implementación según las diferentes gestiones del gobierno de la educación.

Como en general el ingreso al espacio laboral que proponía el PPSE se hacía una vez que éste había sido presentado, sólo podían dar cuenta del momento en que eran convocados para ser seleccionados y para iniciar las tareas, actividades que se realizaban en la ciudad capital de la provincia. Esta es una instancia que se presentaba como un hito, puesto que era el momento en el que tomaban contacto con otros RI y con Referentes Provinciales (RP)

“... fue la primera reunión en Córdoba donde estuvimos todos los coordinadores con las autoridades. Estaba cada referente provincial... y estaba la directora de nivel superior... junto a (los otros referentes provinciales)... Bueno ahí tuvimos la reunión sobre cuáles iban a ser las posibles actividades a realizarse en el año 2012...”
(Referente Institucional. Entrevista, 1:27)

La Planificación de los PPSE

Según los RI, las prácticas de planificación desarrolladas en algunos PPSE, como acciones centralizadas desde la coordinación y con "réplicas" en las escuelas. En general, los PPSE tenían una propuesta de trabajo con lo que se debía realizar en las escuelas, como orientador de las prácticas de los equipos directivos y docentes. Estas indicaciones eran más o menos precisas y respetadas, dependiendo en gran parte del espacio de decisiones que permitían los equipos técnicos provinciales y de la capacidad de argumentación que tenía cada equipo institucional. En muchos casos, se escribía lo esperado y se hacía lo necesario, según las propias definiciones del equipo directivo.

En algunos casos, la planificación realizada en el ámbito institucional solía estar guiada por algunas de las autoridades de la escuela. En ese caso, los RI con menos experiencia profesional seguían las indicaciones dadas por los directores, como si estuvieran en un espacio de formación o capacitación. Los RI que tenían más de 5 años de experiencia docente eran los que, si bien seguían las premisas de los directivos, hacían algunas interpretaciones y desarrollan propuestas propias. En algunos casos, solían incluir a los profesores, de manera cuidadosa, para lograr algún tipo de acercamiento en especial cuando las cuestiones a tratar podían generar dificultades en la interacción cotidiana, en especial en los PPSE que abordaban directamente cuestiones relacionadas a repitencia y abandono.

“... Se está siguiendo con las tutorías, apuntado a reducir el porcentaje de chicos que se llevan materias. Fomentar, el vínculo con la profesora que da las técnicas de estudio para que se pueda trabajar bien en la casa. A mí el año pasado me había llamado mucho la atención los chicos que en el primer o segundo trimestre venían con 2 ó 3 materias y en el último se llevaron 8, hubo algo ahí que pasó con eso y no sabíamos por qué. Estaba bueno comenzar a averiguar por qué...” (Referente Institucional)

En las escuelas secundarias, los PPSE de alimentación y mantenimiento son los que permitían menor planificación por parte del RI. Se vivenciaban como paquetes cerrados a implementar por quienes estaban a cargo en las escuelas, siendo los agentes institucionales controlados o controladores en la puesta en marcha de lo previsto en otros espacios de la organización que hasta tienen una existencia abstracta.

“... PAICOR planifica el menú, la Coordinadora controla cómo y lo que hacemos...” (Referente Institucional)

Las gestiones de los PPSE

En casi todos los casos analizados, los RI reconocían como tarea primordial la administrativa (inscripciones, registros de datos, archivo de documentación, publicidad de las acciones realizadas, dar el alta o la baja a los beneficiarios, comunicar el motivo de abandono de la escuela) y luego todas aquellas que suponían generar relaciones entre los diferentes agentes institucionales.

En cualquier caso, los RI comenzaban a desandar las propuestas de los PPSE a partir de las reuniones de presentación que se realizaban en la ciudad capital de la provincia. Acudían acompañando a los directivos de las escuelas para recibir las indicaciones sobre la puesta en marcha de las acciones previstas, siempre que estos se lo permitieran. En ese espacio es donde se daba una de las tareas fundamentales, la definición de las prácticas cotidianas que darían contenido a su labor en la escuela, que generalmente explicaba el referente provincial, intentando siempre dejar en claro el alcance del trabajo del RI. A partir de ese momento, las comunicaciones con el referente provincial era una de las responsabilidades, que sólo delegaba en manos del directivo de la escuela en caso de algún conflicto.

Ya en la escuela, las prácticas de los RI se redefinían de acuerdo a sus particularidades, a las necesidades de los directores y/o de las escuelas, es decir, su posición y su accionar se iba redefiniendo en la singularidad de cada situación. Algunos RI que tenían un mayor acercamiento a los referentes provinciales y han permanecido durante mucho tiempo en la función, manifestaban que los directores a veces no sabían o se confundían respecto a lo que debía realizar diariamente el RI. Asimismo, la posición que ocupaba en relación a la confianza que depositaba en él los directivos o el referente provincial, lo llevaba a abordar cuestiones administrativas y organizacionales de todo tipo, por el mismo contrato, a costas de sus tiempos personales.

En el caso de los PPSE que implicaba administrar dinero, el contacto entre los tres agentes relacionados con la implementación del mismo, es decir, referente provincial, director y referente institucional era sustancial. Si el RI había participado desde el principio y en todos los encuentros, la situación no generaba conflicto. Pero la asistencia del director a los encuentros informativos organizados por los referentes provinciales sin la compañía del RI, solía deparar complicaciones variadas en el difícil proceso de gestionar la escuela implementando proyectos variados. En general, estas dificultades aparecían en los momentos finales, cuando el RI o el director debían realizar la rendición financiera y el informe final.

“... Yo no fui a la reunión cuando se entregó el dinero, por eso yo tengo un problema con el dinero, porque nosotros compramos las cosas. Resulta que cuando yo mando la rendición, me la rebotan, mandé dos, eran \$ 1.000 pesos y me dicen que en realidad esa no era plata para comprar cosas, era para hacer cursos, para hacer viajes y me lo rechazaron... al otro día hablo con (el Referente Provincial) y me explicó cómo fue la cosa y me dijo que haga una cosa y lo presente de nuevo y si no presenté otra cosa, los viajes que hicieron y a mí eso me parece una gilada. En realidad nosotros ya habíamos empezado con fondos propios, nosotros aprovechamos esos fondos... pero al proyecto de producción local nosotros ya lo teníamos, las profes ya lo tenían, después lo que hicieron fue enmarcarlo en la directiva que vino, pero ya estaba planificado producir en la escuela...” (Referente Institucional)

En el caso de quienes estaban a cargo de PPSE relacionados directamente con los estudiantes (becas, comedor, tutorías) las principales actividades fueron

identificarlos, convocarlos y resolver los problemas que presentaban en la recepción de los estipendios previstos. En relación a la selección de los beneficiarios, los RI manifestaban que según se definan y cuántos podían ingresar dependía de cada PPSE e incluso de acuerdo a prácticas preexistentes a su propio ingreso en las escuelas.

Como actividades del RI se pueden mencionar las que realizaba en relación a la organización de sus propios quehaceres, las de los docentes de las escuelas y las de los beneficiarios de los PPSE, según las características de estos últimos. En general, las actividades desarrolladas por los referentes de cada PPSE eran distintas, pero siempre posicionadas desde un lugar de servicio, de asistencia tanto a docentes como a estudiantes y directivos.

Cuando el PPSE demandaba que el RI realice actividades con otros integrantes de las escuelas, debía cumplir horarios que especifica a los estudiantes, a los docentes y a los directivos a fin de poder realizar los encuentros pertinentes, aunque nadie asistiera a tales instancias.

“... venimos en febrero, que no hay nadie, limpiamos, acomodamos cualquier cosa... como para decir que hacemos algo...” (Referente Institucional)

En el caso de los PPSE de alimentación, todas sus actividades estaban relacionadas a la presencia de los estudiantes en la escuela, en una interacción que no generaba vínculos diferenciados. La tarea de las cocineras – cocinar, servir y limpiar los enseres y los espacios - era, como se dijo más arriba, planificada y controlada por la coordinadora del servicio, para los estudiantes que asistían en una sola escuela y sólo en un turno.

Otra actividad que debían realizar es la capacitación para implementar los mismos PPSE. Los RI manifestaban que no recibían capacitación para la gestión del PPSE, que solamente asistían a un encuentro para analizar las situaciones puntuales de casos en los que había que intervenir por conflictos, en el caso de los programas que suponían coordinar acciones para los estudiantes. En los PPSE cuyas acciones remitían a las prácticas de los docentes, los RI recibían capacitación amplia, en varios campos de conocimientos, especialmente en el ámbito de las TIC's, ofrecida por los equipos técnicos o los referentes provinciales o nacionales. En este sentido, los RI manifestaban que es distinta la capacitación ofrecida por la Nación o por la Provincia, en contenidos, en metodología y en profundidad lograda.

La capacitación en el caso de las RI de planes de alimentación no era una práctica habitual, de modo tal que todas las informaciones, los cambios o las novedades les llegaban a través de instructivos que comentaba la coordinadora local. En este sentido, se podría afirmar que el horizonte organizacional es muy limitado en el caso del personal de cocina. Cuando revisaban sus prácticas laborales en la escuela, tiene como casi único referente a las autoridades locales específicas del programa, ni si quiera a las autoridades de la escuela o del programa a nivel provincial, con lo cual se diferenciaban notablemente de otros RI que, como acudían a reuniones con los responsables provinciales o nacionales, constituían una mirada más amplia sobre sus propias tareas y el fin encomendado en el marco de la inclusión educativa. Por lo dicho, podría enunciarse que existían diferencias notables entre los RI, de acuerdo al tipo de acciones que deba implementar.

La inclusión educativa según los Referentes Institucionales

En líneas generales, puede afirmarse que no se encontraron referencias directas a los procesos de inclusión educativa en el discurso de los referentes institucionales. Sólo manifestaban un incipiente comienzo fuera de la escuela de la proyección y los logros de las acciones de algunos PPSE, con lo cual puede concluirse que las actividades implementadas a partir de los PPSE aparecían poco asociadas a los procesos de inclusión educativa según los Referentes Institucionales.

En este marco, manifestaban que la demanda por parte de los destinatarios (en particular las becas o los planes de alimentación y movilidad) generaba a la continuidad del PPSE. Asimismo, la posibilidad de acceso a algún PPSE brindaba la posibilidad a toda la comunidad de ser visibilizados por las autoridades provinciales, como una manera de poder entrar en un círculo en el que se registrara simbólicamente su existencia, espacio al que, por su ubicación geográfica, nunca pudieron acceder. En el caso que se transcribe a continuación, el PPSE aludido hace que toda una población sea visible ante las autoridades provinciales justamente por las manifestaciones cristalizadas en el ámbito escolar de la pobreza estructural y que, paradójicamente, esto se valore como un aspecto distintivo positivo.

“... Con Conectar Igualdad ahora recién... se hicieron todos los trámites y se llevó un gabinete que es donde van a instalar todo el equipamiento pero todavía no está instalado. Llegó un Programa de 20 computadoras, nuestra escuela fue privilegiada porque vino el Gobernador y el Ministro a hacernos entrega... Schiaretti. Fue a hacernos la entrega del gabinete. Todo esto hace a la historia del lugar, que llegue un Gobernador a [X], fue la primera vez que vieron un helicóptero de cerca, pudieron verlo en vivo al Gobernador y al Ministro... Primaria y Secundaria muy contentos, muy orgulloso de que fuera nuestra escuela la elegida... Bajaron ellos, el Gobernador, el Ministro, los chicos, estábamos todos como en una gran fiesta familiar, todos estaban contentos...” (Referente Institucional)

Es decir, la participación en estos programas se valoraba como un privilegio más que como una situación que indica una situación problemática a abordar. Adicionalmente, hasta se consideraba una oportunidad para acceder a experiencias que no sería posible lograrlas en escuelas que no sean destinatarias de PPSE.

No obstante, las actividades que depara el trabajo, específicamente como RI, se reconocía en todos los casos como una tarea muy exigente, que no ofrecía remuneración ni reconocimiento suficiente. A la vez, en los casos en que esta tarea era buscada por los sujetos, se constituía en la única manera de ingresar al espacio laboral docente de manera rápida en grandes escuelas urbanas. En los casos en que asumir las tareas RI se sumaban a las de docente, administrativo o directivo de la escuela, la responsabilidad se asumía como una carga extra que intensificaba la labor cotidiana.

En otros casos, los RI manifestaban mayor confianza en los PPSE que atendían condiciones sociales para el aprendizaje relacionadas a la demanda educativa, específicamente los que atendían las condiciones extraescolares como la alimentación y de vivienda.

5. Bibliografía

Aguerrondo, I. (2007) Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa) IPE – UNESCO: Buenos Aires.

Alterman, N. Y Foglino, A. M, (2005). Los centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio-Septiembre, año/vol 10, número 26. COMIE. México. Pág. 669-692. Extraído el 15 de agosto de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002604.pdf>

Ball, S. (1997) Education Reform. A critical and post-structural approach. Open University Press.

Bolivar, A. (2005) *Equidad educativa y teorías de la justicia*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, Nº 2. Pág. 42-69.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) Respuestas. Por una antropología reflexiva. Grijalbo: México.

Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de Sociología* Istmo. Madrid.

Carena, S; Grasso L. y otros (2004). *Educación, Pobreza y Proyectos Escolares*. Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la universidad Católica de Córdoba – CIFE/Reduc. Pp. 10. Extraído el 12 de junio de 2012 desde <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/carena.pdf>

Carranza, A; Kravetz, S. y otros (2003) Nuevas estrategias de transformación del nivel medio. “Escenas y escenarios de la gestión De la Sota” (Mimeografía) ECE - CIFYH - FFyH

CEPAL (2007) Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Extraído el 25 de junio de 2011 desde http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf

Cosse, G. (2005). Políticas públicas y estado. Las políticas compensatorias en la educación argentina: El caso del programa nacional de becas estudiantiles (1997-2003). Extraído el 15 de agosto de 2012 desde <http://www.aaeap.org.ar/ponencias/congreso3/Cosse%20Gustavo.pdf>

Duschatzky, S. (2008) Tutelados y Asistidos. Programas sociales, Políticas Públicas y Subjetividad. Paidós: Buenos Aires.

Elichiry, N. (Comp.). (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*.

Feldfebre, M. y Andrade Olivera, D. (2006). Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc: Buenos Aires.

Fernandez, P. (2003) La escuela y la cuestión social ¿inclusión, exclusión? Docentes, desigualdad y pobreza, Mimeografía. Córdoba.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar: Buenos Aires.

Haidar, J. (2013). Argentina en la posconvertibilidad (2002-2012), Mimeo.

Ibañez, I. y Huergo, J. (2012). Encima que les dan, eligen. Políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Argentina. N° 8. Año 4. Pp. 29-42. Extraído el 15 de agosto de 2012 desde <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/156/113>

Keane, J. (1985) *La vida pública y el capitalismo tardío*. Madrid: Alianza Editorial,.

Larovere, C. y otros (2008). *Programa Escuela para Jóvenes (Período 2001-2007)*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Larovere, C., Calneggia, M. y otros (2009). Programa Nacional de becas estudiantiles, nivel secundario (período 2000-2009). Estudio de Impacto. Investigación V. Extraído el 10 de julio de 2012 desde [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colga%2023-11-1/PNBE%20pdf%20\(1\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colga%2023-11-1/PNBE%20pdf%20(1).pdf)

La Rocca, S. y Gutierrez, G. (2011) Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación. UEPC: Córdoba

López, N. (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. . IPE-UNESCO. Buenos Aires.

Masseti, A. (2011) “Las tres transformaciones de la política pública asistencial y su relación con las organizaciones sociopolíticas (2003-2009)”, en *Entramados y perspectivas*, revista de la Carrera de Sociología, Vol. 1, N° 1 enero-junio.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona.

Offe, C. (1992) *Contradicciones en el estado de bienestar* Alianza Editorial: México.

Olmos, A. (2008) ¿Calidad y Excelencia en la planificación y gestión de políticas educativas inclusivas? La escuela estaqueada. Mimeografía. Córdoba.

- Olmos, A. (2009) Dos escuelas, diez docentes, treinta proyectos. La gestión y planificación de proyectos en escuelas que atienden a poblaciones carenciadas. Mimeografía. Córdoba.
- Perazza, R. (2008) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado. AIQUE: Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)
- Rockwell, E. (coordinador). (1995) La escuela cotidiana. Edición: Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E. (2013) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa – Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sagastizabal, M. (Coord.) (2008) Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Ediciones Noveduc: Buenos Aires.
- Santos, B. (2009) Una epistemología del Sur. Siglo XXI: México.
- Senen González, C. (2009). “Los cambios recientes de las relaciones laborales en Argentina” en Bialakowsky, R. y otros (compiladores) *Trabajo y capitalismo entre siglos en Latinoamérica. El trabajo entre la perennidad y la superfluidad. Tomo II*. CUCSyH. Universidad de Guadalajara. México.
- Senen González, S. (2006) Regulaciones recientes para el Sistema Educativo. Su articulación con una nueva ley de educación en Argentina. Ponencia. Jornadas de Reflexión “*La educación en debate: desafíos para una nueva ley*”. Universidad Nacional de Córdoba.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE- IPE- UNESCO – Siglo XXI.: Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2010). Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. IPE – UNESCO Buenos Aires:
- Tenti Fanfani, E. (Coord.) (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. IPE – UNESCO- PNUD. Buenos Aires:
- Tenti Fanfani, E. (Coord.) (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. IPE – UNESCO- PNUD: Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2003) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. FLACSO. Mimeografía: Buenos Aires.

Veleda, C. (2012) La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Editorial Stella/La Crujía: Buenos Aires.