

INTERESES Y DECISIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA

Silvia Noemí Barco
Universidad Nacional del Comahue - Argentina
E-mail: silbar9@speedy.com.ar

Trabajo de naturaleza teórica

Resumen: La ponencia presenta desarrollos de la investigación correspondiente a mi tesis de doctorado, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), en el Programa de 'Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas y profesión docente'. Se comunican en este trabajo, en primer lugar, un conjunto de preocupaciones de índole ético, político y pedagógico que condujeron a definir un tema y seleccionar una política educativa para investigar en el marco de mis estudios de doctorado. En segundo lugar expongo las decisiones epistemológicas y metodológicas tomadas para realizar la investigación, ubicando centralmente el conjunto de categorías y sus relaciones que hacen públicas mis inscripciones epistemológicas y teóricas. Desarrollo también el enfoque metodológico adoptado, orientado por la preocupación de ubicar la complejidad y diversidad de prácticas políticas en distintas instituciones escolares que responden a una única y homogénea política como texto, como regulación estatal. Finalmente comunico una serie de ejes de análisis que se han ido imponiendo para interpretar y comprender la política educativa en su dialéctica, complejidad y totalidad.

Palabras clave: Política Educativa. Educación Pública. Escolarización y clases subalternas. Focalización Educativa. Inclusión Educativa.

Introducción: Sobre la elección del tema de investigación

La elección de un tema de investigación en el campo de las Ciencias Sociales tiene siempre una historia en la que se inscribe la propia trayectoria y filiación del investigador / a. Soy hija de obreros y parte de una generación que pensaba, sentía y luchaba por la construcción de un nuevo orden, justo y solidario.

Comencé a ejercer la docencia, por elección y convicción en escuelas primarias y salas de 'Jardín de Infantes' situadas en barrios populares y en ámbitos rurales de la ciudad en la que resido (Cipolletti, Río Negro, Argentina) en 1973. Las preocupaciones que tenía respecto de qué y cómo enseñar a chicos de sectores subalternos (de los cuales soy parte) las pude discutir y analizar en las propias escuelas con mis colegas y los padres, en el sindicato (que formamos como entidad base de CTERA en 1973) y en la Facultad donde seguía estudiando Ciencias de la Educación, presidía el Centro de Estudiantes



y era ayudante alumna de Política Educacional, cátedra a cargo del Profesor Manuel Argumedo, mi primer maestro en la disciplina.

Fue una experiencia de pensar colectivamente la escuela pública relevante y necesaria para los hijos de los trabajadores, vinculando escuelas, sindicato y universidad, una experiencia militante, proscripta por la dictadura cívico militar en 1976.

Como los autoritarismos no son eternos, pude retomar los estudios y volver a mi trabajo de maestra en 1984. En esa época comienzan a sucederse otros encuentros con compañeros y compañeras 'nuevos' pero con las mismas historias, huellas y preocupaciones.

A partir de 1986 se sucedieron varios hechos que me permitieron recuperar las preocupaciones de los '70 en un nuevo contexto. Uno es la participación como auxiliar de docencia de la 'Cátedra Paralela de Política Educacional' organizada a pedido del Centro de Estudiantes y de la decana normalizadora Profesora Susana Barco, pues la cátedra oficial seguía en manos de los profesores de la dictadura (uno de ellos comisario de la Policía Federal). Otro fue el encuentro con la profesora Norma Paviglianiti a quien acudí en busca de ayuda cuando, a partir de 1988 tuve que hacerme cargo de la cátedra ya oficial de Política Educacional.

Con la profesora Norma Paviglianiti compartí la preocupación y el interés ideológico, político y teórico del estudio sobre las políticas educativas dirigidas a educar-escolarizar a las clases subalternas, interés siempre contextualizado en el caso nacional y en su relación con América Latina. Pero otra vez la posibilidad de vincularme a la investigación de políticas educativas y sectores subalternos se interrumpe con el ajuste neoliberal y la pérdida de mi maestra. Será más de una década después, al incorporarme al Programa del Doctorado Latinoamericano en Educación y ser orientada por la Profesora Dra. Dalila Andrade Oliveira cuando puedo trabajar estas preocupaciones e intereses, políticas educativas y clases subalternas que, en un país como Argentina exigen interrogar la relación educación-pobreza.



Situando el tema, el objeto y el problema de investigación

Interrogando regulaciones estatales desde mis puestos de trabajo en escuelas públicas y en la Universidad Nacional, fui centrando mi interés en el estudio de las políticas educativas de carácter focalizado, en la identificación de sus definiciones y regulaciones y en sus posibles efectos respecto de la producción y reproducción de la desigualdad educativa.

Interrogué y continuo interrogando a la focalización como un modelo y un enfoque de política educativa con pretensión de ‘desviar/nos’ a los trabajadores de la educación de la posibilidad y de la necesidad de pensar, como utopía concreta¹, a la escuela pública como espacio político y pedagógico de ejercicio del derecho social a la educación y como una institución social justa.

Interpreto a la focalización como un modelo de política social que ha reducido las funciones sociales del Estado a la atención de sectores de la población definidos como individuos y grupos con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en el contexto de regímenes políticos expropiadores de derechos de ciudadanía a las mayorías populares. El modelo ha sido justificado declarando la necesidad de implementar programas de ajuste estructural, interpretados como “la respuesta técnicamente racional para resolver la crisis fiscal y recuperar los equilibrios macroeconómicos” (OSZLAK, 1997, p. 19). En este sentido

La focalización puede ser entendida como un método de administrar pocos recursos en contextos de abundancia de carencias. Puede también ser utilizada como estrategia de parquedad de recursos públicos destinados a ciertos rubros, con la finalidad de direccionarlos a otras políticas (OLIVEIRA, 2000).

Planteo que la focalización, transmutada en modelo de política educativa para escolarizar a las clases subalternas y presentada como reaseguro de equidad, debe ser entendida como “compensación de las desventajas mediante

¹ La *utopía concreta* alude a una situación objetivo que es posible alcanzar mediante la transformación escalonada de situaciones por medio de la acción colectiva. La categoría es de Carlos Matus, quien la define como “razón total” en el ámbito de “lo posible” (1977).



el trato desigual a quienes son socialmente desiguales” (DUHAU, 2001, p. 313).

He delimitado el tema /objeto de investigación como: “Focalización educativa en tiempos de Inclusión Educativa: el caso de las escuelas primarias de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro, República Argentina”. Es un estudio sincrónico que toma el período 2006-2013.

El trabajo de campo exploratorio, el relevamiento inicial de antecedentes y de fuentes secundarias, me ayudaron a tomar decisiones epistemológicas y metodológicas que puedan sostener la relación Focalización – Inclusión como objeto teórico pues me advirtieron que:

1) se trataba de una política considerada ‘anticipatoria’ del nuevo rumbo que tomaría la política educativa nacional en la República Argentina, luego de la derogación de la Ley Federal de Educación (N° 24.195, sancionada en 1993);

2) era una de las medidas centrales del Ministerio de Educación provincial para la escuela primaria (junto a una política que denominaron de ‘transformación de la escuela secundaria), que estaba dirigida a la escolarización de niños y niñas miembros de ‘poblaciones vulnerables’, pero impulsada en una coyuntura en la que el objetivo de Inclusión Educativa y la concepción de Educación como Derecho Social comenzaron a estar presentes en discursos y normativas como núcleos centrales de sentido.

Encontré entonces la presencia de criterios de focalización combinados con objetivos que ‘devolvían’ a la escuela pública a la esfera del derecho.

El objeto teórico del estudio privilegia la relación Focalización / Inclusión Educativa, atendiendo la complejidad y la multicausalidad del hecho social a investigar y considerando, según lo advertían los antecedentes relevados, que en la actualidad se presentan dos perspectivas tanto en la definición como en la traducción de las políticas, bien con predominancia de una sobre otra, bien de combinación entre ambas. Las dos perspectivas son:

1) El sentido dominante otorgado por el neoliberalismo en educación de políticas compensatorias para evitar el riesgo social, a través de la contención



para prevenir que los destinatarios pongan en peligro el orden social (FELDFEBER; GLUZ; GÓMEZ, 2003 *apud* GLUZ, 2011).

2) Políticas compensatorias de discriminación positiva, que pretenden objetivos universales y para lograrlos priorizan la atención de grupos sociales considerados desaventajados, es decir, diversifican los medios para lograrlo. Esta es la perspectiva “que ha cobrado peso en las políticas posconsenso de Washington” (GLUZ, 2011, p. 66).

Problematizo el objeto de investigación planteando la siguiente pregunta general:

¿Cuáles son las concepciones y orientaciones teóricas, políticas y pedagógicas que estructuran los objetivos y los contenidos de la Política de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro y qué valoraciones y apreciaciones realizan directivos y docentes sobre la política, su implementación en las escuelas y sus resultados?

Desagrego la pregunta general del problema de investigación en las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo se caracteriza a la población destinataria y cuáles son los objetivos explícitos presentes en la formulación del Proyecto Experimental de Escuelas Primarias de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro?

2. ¿Qué decisiones políticas y pedagógicas proponen implementar y cuáles son los argumentos de justificación esgrimidos?

3. ¿Qué y cómo regulan la política las normativas consagradas en el período 2006-2013?

4. ¿Quiénes son los responsables del diseño, implementación y control de la política, qué competencias centralizan y cuáles delegan y cómo se define el modelo de toma de decisiones, de control y de evaluación de las decisiones?

5. ¿Qué medios y recursos definen para dotarla de viabilidad?

6. ¿Cómo se regula el esquema de responsabilidades y obligaciones en el proceso de implementación y de ejecución de la política?

7. ¿Cómo se ha organizado la JE en las instituciones seleccionadas?

8. ¿Cuáles son las experiencias, apreciaciones y valoraciones que realizan directivos y docentes respecto de los proyectos, de sus posibilidades,

sus límites y de sus resultados en la institución escolar y en los grupos escolares?

Relacionados con las preguntas del problema e Interpretados como guías del estudio, he formulado los siguientes objetivos generales:

a) Analizar la Política de Escuelas de Jornada Extendida para identificar, interpretar y situar en relación las concepciones, objetivos y contenidos de la política y las apreciaciones que realizan los actores institucionales respecto de la misma y de sus efectos en las instituciones escolares.

b) Relacionar las dimensiones macro y micro políticas del caso para interpretar y comprender el modelo de focalización educativa presente en el texto y en la práctica, identificando tensiones, contradicciones, límites y posibilidades de la política respecto del ejercicio del derecho a la educación.

Desagrego enunciando los siguientes objetivos específicos:

(a) Identificar y analizar categorías, tesis y definiciones teóricas y políticas presentes en la caracterización de la población destinataria de los programas de focalización educativa seleccionados.

(b) Identificar, sistematizar y relacionar los fines y objetivos que promueve la política con el conjunto de decisiones, acciones, medios y recursos que contempla.

(c) Identificar, analizar y caracterizar las regulaciones y reordenamientos que se promueven y consagran en los ámbitos de responsabilidad por el diseño, implementación, control y evaluación de la política educativa.

(d) Identificar, analizar y comparar las modalidades de la política en el contexto de la práctica organizada y desarrollada en las escuelas primarias de Jornada Extendida.

(e) Sistematizar las apreciaciones que realizan directivos y docentes respecto de la política, del lugar y responsabilidad que les ha sido asignado, del desarrollo de la política en la institución y de las valoraciones que realizan respecto de sus límites y posibilidades.

He partido de unas hipótesis – anticipaciones de sentido - orientadoras de la indagación postulando que:



1) las políticas de focalización educativa, diseñadas desde determinadas concepciones de pobreza, de alumno pobre y de pedagogía de los límites respecto de que y cuanto aprender, pueden tener efectos materiales de 'empobrecimiento' de la organización escolar y el trabajo de los docentes.

2) la concepción política respecto del lugar que deben tener los sectores populares en la estructura social, a que pueden aspirar y a que deben renunciar se encuentra en la definición de la política, y no en sus destinatarios.

3) la diversidad de planes y programas en los que se ha formateado el modelo de focalización educativa, configuró un patrón y un modelo político educativo de sensible redefinición de la escuela pública, de la tarea de los docentes y de las prácticas pedagógicas, caracterizado por la des-intelectualización de la escuela pública, la pérdida de la perspectiva de lo relevante y específico y la sostenida presencia en diferentes formatos de ideologías tecnocráticas para pensar y hacer en la escuela.

Categorías y relaciones estructurantes del encuadre teórico y el posicionamiento político

Las categorías de pobreza, desigualdad, discriminación se ubican y analizan en estrecha relación con la focalización como modelo de política educativa para escolarizar a los sectores subalternos, discuten las acepciones de educación compensatoria y sus efectos respecto de la educación para el conformismo social.

Interpreto que el modelo de política social focalizada se relaciona con una idea generalizada y acrítica que asocia la pobreza a la carencia de medios para satisfacer necesidades consideradas básicas. La definición clásica identifica Pobreza con "la falta de acceso o dominio de los requisitos básicos para mantener un nivel de vida aceptable" (PARADA, 2001, p. 67).

En 1990 para el caso nacional, el enfoque de la focalización como modelo de intervención estatal para proveer de un mínimo social tuvo una clara matriz neoconservadora estructurada sobre objetivos de control social y de conservación del orden existente. Desde esta posición pongo en discusión interpretaciones actuales que distinguen modelos y grados de focalización, 'reduccionista' y/o



selectiva' (SOJO, 2007), por interpretar que se legitima el mismo modelo en una versión más 'moderada'. Focalización es, tomando los desarrollos de Pereira (2012) una posición neoconservadora que considera a la pobreza "como un fenómeno absoluto y no relativo" cuya atención debe sostenerse en apelar a la 'generosidad' de los ricos para que ayuden a los 'pobres', poner el énfasis en la familia y en el mercado como agentes principales de provisión de bienestar restringiendo la intervención y responsabilidad del Estado en la protección social. Afirma la autora que en esta matriz la desigualdad social es interpretada como hecho natural. Coincidiendo con la posición teórica y la interpelación ética de Pereira, agrego que interpretar a la desigualdad social como 'hecho natural' significa postular que no se puede modificar mediante la intervención humana por tanto no hay lugar para la política ni para la educación.

Cuando la ideología que interpreta a la pobreza y la desigualdad social como hechos naturales e inmodificables orienta la decisión política de aplicar programas focalizados en el campo de las políticas sociales y educativas, éstos son diseñados e implementados como medidas técnicas reguladas por principios administrativos y no jurídicos. Por tanto, el acceso al 'beneficio' se restringe a una posibilidad, no constituye un derecho exigible, tiene carácter transitorio y / o experimental. Estos programas se impusieron en contextos de agudización y profundización de las desigualdades clásicas y persistentes –de distribución de los ingresos y de redistribución – y de conformación y extensión de otras desigualdades, resultantes del declive de las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad, las formas de la relación entre la economía y la sociedad y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (CASTEL, 2001; FITOUSSI, ROSANVALLON, 1997).

La continuidad de medidas focalizadas, la presencia de planes y programas 'pilotos' y / o 'experimentales', (conceptos presentes en la política educativa objeto de estudio), me ha indicado que la relación pobreza-educación como 'cuestión político-educativa' tiene que ser interrogada en la dinámica y movimiento de las decisiones respecto de enfoques y modelos de políticas públicas y en contextos y coyunturas específicas. Es una determinada concepción de pobreza la que está a la base de las decisiones sobre qué tipo



de educación 'necesitan' los niños, adolescentes y jóvenes pobres. Y en esta relación se comprometen los problemas de la desigualdad, la exclusión, la marginalidad (YANNOULAS, 2013a).

Pobreza y Educación

El estudio historizó esta relación para identificar sus sentidos en distintas coyunturas periodizadas interrogando formación y funciones estatales. Identifico que en las primeras fases del desarrollo del Estado-Nación moderno, predominó una concepción exclusivamente moral de la pobreza, que involucró a la educación pública. El niño pobre asociado a un entorno a-moral podía ser redimido mediante una educación en valores de carácter civilizatorio. Enfatizo que si la pobreza se concibe como cuestión moral, nunca puede interpretarse como una cuestión de justicia.

Otro paradigma de impacto en la educación y en la conformación de ideologías educativas que estuvo a la base de programas de lucha contra la pobreza en el contexto norteamericano es el paradigma 'culturalista'. El enfoque interpreta que los pobres son pobres puesto que comparten un conjunto de actitudes y valores comunes que los distinguen del resto de la población. La pobreza de determinados sectores, poblaciones, es consecuencia de un estilo de vida radicalmente orientado hacia el presente, que no asigna ningún valor al trabajo, al sacrificio, la autorrealización o el servicio de la familia, los amigos y la comunidad. La orientación centrada en el presente y no la falta de ingreso o bienestar es la causa principal de la pobreza (TENTI FANFANI, 1991, p. 96).

La pasividad, el fatalismo, el irracionalismo, la imprevisión, el desinterés en el trabajo, la inconstancia caracterizarían la "cultura de los pobres", cultura que es la causa del estado social que padecen. Al no considerar una explicación estructural del fenómeno, la pobreza se reduce a una condición que afecta a individuos y sectores que tendrían esas características negativas.

El niño pobre en este enfoque, padece la herencia de la situación de desventaja familiar que, a su vez, es la causa de un 'trayecto previsible' que encadena dificultades de aprendizaje, repitencia, fracaso y abandono escolar casi como 'marca y destino'. A su vez, la falta de educación, de certificación



formal de competencias y calificaciones lo sitúa en una posición de desventaja frente a las demandas del mercado laboral y consecuentemente de desprotección social que afectará la escolarización de sus hijos. La pobreza se explica como un círculo vicioso de reproducción de grupos sociales, familias e individuos, cuyas causales son ajenas a la política pública.

Este enfoque culturalista de la pobreza dominante en América Latina con la dicotomía desarrollo-subdesarrollo participa de la Teoría del Capital Humano como marco conceptual que interpreta el papel de la educación en su relación con la pobreza (PARADA, 2001, p. 67).

La teoría del capital humano es la principal entre las teorías que abordan el análisis de la relación educación pobreza: más educación genera más productividad y, como consecuencia, más renta y desarrollo. Según esta teoría la pobreza es consecuencia de la falta de habilidades y competencias para ser exitoso; de este modo más educación acabaría con la pobreza y el subdesarrollo (YANNOULAS, 2013a, p. 38-39, traducción propia).

La focalización como política educativa en los '90 combina las posiciones expuestas con la teoría de la elección racional (PARADA, 2001; YANNOULAS, 2013) teoría que también postula a la pobreza como una situación individual y promueve el sistema de bonos (voucher educativos) "para que los individuos / familias carentes puedan contar con un mínimo financiamiento estatal destinado a comprar educación pues no es responsabilidad del Estado atender las carencias individuales" (YANNOULAS, 2013a, p. 39).

Ahora bien, este impulso para desplegar el mercado educativo y restringir la esfera de la educación pública pretendió situar en este espacio la escuela para los pobres a cargo del Estado (que no es sinónimo de escuela pública). Se trata del "retroceso de derechos sociales universales y del avance de propuestas de mínimos sociales con exigencias de contrapartida o de condicionalidades (...) de limitaciones (y de asignación) de una función compensatoria para las redes públicas de educación" (YANNOULAS, 2013b, p.15).

Cuando se analizan 'diagnósticos' que conforman los 'fundamentos' de medidas político educativas destinadas a escolarizar a los niños pobres, puede advertirse la presencia de ideologías de fuerte carácter determinista, como la



ideología del don y de la inteligencia como atributos naturales de origen biológico, o genético con claros efectos de naturalización, atribuyendo menos capacidad de aprender a los niños más pobres y a los grupos culturalmente dominados.

En Argentina, en el período de dictadura cívico-militar (1976-1983), este determinismo biológico operó como una pedagogía de clasificación de los escolares que luego de sortear tests de mediciones de ‘nociones’ (de tamaño, forma, color, espacio) y de habilidades y manejo de la ‘motricidad fina’, eran agrupados en “lentos” “normales” y “rápidos” en el ingreso a la escuela primaria. Reingresa en la década de 1990 en discursos y representaciones sobre qué y cuánto pueden y deben aprender los chicos pobres.

Las operaciones de clasificación y tipificación de alumnos ‘lentos, fronterizos, irregulares’ se ha realizado (y se realiza) considerando ciertos atributos que se manifiestan a primera vista –género, edad, etnia, clase–. La presencia de diversos indicios visibles (rasgos corporales, fenotipo, vestimenta) además de sostener una operación rápida de tipificación, son relacionados en forma arbitraria con determinadas cualidades intelectuales, características de personalidad y capacidades para aprender.

Estas atribuciones adjudicadas y las tipificaciones que resultan son construcciones históricas con pretensión de legitimidad respecto del orden social dominante y guían la acción política en general y política – educativa en particular. Bourdieu explicaba (1988), que los agentes sociales determinan activamente la situación que los determina, a través de categorías de percepción y de apreciación socialmente e históricamente constituidas. Enfatizó que las categorías de percepción y de apreciación que están en el origen de estas (auto) determinaciones son ellas mismas, en gran medida, determinadas por las condiciones económicas y sociales de su constitución.

La década de los noventa, en Argentina y en América Latina, revitalizó estas tradiciones conservadoras y autoritarias y se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios. “El empobrecimiento y la exclusión masivos se combinaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes” (TENTI FANFANI, 2007, p. 78). La escolarización convivió con la exclusión escolar de la mayoría de los adolescentes de sectores

populares. Se incorporaron más alumnos en los niveles que comprenden el tramo obligatorio de educación, se extendieron los años de obligatoriedad, se configuró una matrícula escolar de mayor heterogeneidad social y cultural en un marco de deterioro de la escuela pública, de descalificación de sus docentes y de ‘debilitamiento’ del valor de la educación y de la educación como valor socialmente compartido.

El carácter profundo y relativamente abrupto de las transformaciones sociales se conjugó con la ausencia de una política pública capaz de orientar sus efectos. “Esta situación objetiva transfirió a las instituciones escolares y a los directivos y docentes, la responsabilidad de adaptarse a las nuevas circunstancias” (TENTI FANFANI, 2007 p. 80).

Compensación /focalización: conceptos tradiciones y contextos

Focalización y Compensación Educativa son conceptos que suelen emplearse como sinónimos y que, si bien se sitúan en estrecha relación entendí que debía realizar una distinción analítica que me permita, respecto del objeto, problema y objetivos de investigación, interpretar y comprender con mayor rigurosidad el tipo de política educativa que estudiaba.

Connell (1997) explica que los programas de educación compensatoria se han diseñado sobre creencias falsas y erróneas de la pobreza, tales como:

- 1) La creencia de que las desigualdades educativas son un problema que afecta a los sectores sociales que están por debajo de la línea de pobreza;
- 2) La creencia de que los pobres son culturalmente diferentes de los no-pobres y que en la “cultura de la pobreza” se encuentra la raíz de su situación.
- 3) La creencia de que la reforma educativa es un problema técnico que requiere la aplicación de conocimientos basados en la investigación, (p. 34)

Desde el campo más amplio de la Política Social, la profesora Cardoso (OLIVEIRA, 2010) caracteriza a las Políticas Compensatorias como acciones de gobierno que tienen por objetivo minimizar las carencias en las condiciones de vida de los estratos sociales específicos, vistos como perjudicados o discriminados por el patrón dominante de distribución de la riqueza social.

Explica que la idea de compensación está asociada a la idea de protección social, contiene un fundamento ético respecto de una revisión ideológica del liberalismo político más ortodoxo, un reconocimiento de las desigualdades sociales y de las funciones sociales del Estado. La autora define a las Políticas Compensatorias (situadas en el campo del Estado de Bienestar), como acción e inversión del poder público con objetivos de promover la mejoría de las condiciones de vida de individuos y de familias y de garantizarles el acceso continuado a bienes y servicios que aseguren una vida digna, según patrones socialmente aceptados de equidad social. Se pone el énfasis en la intervención estatal, en las acciones específicas financiadas con recursos públicos cuyo objetivo es compensar carencias que impiden la igualdad de oportunidades en el acceso a requisitos sociales básicos y, consecuentemente, al desarrollo de las potencialidades individuales en los ámbitos del trabajo y del consumo. Si volvemos a la relación pobreza-educación, desde esta concepción de Política Compensatoria opera, siguiendo a Parada (2001) y Yannoulas (2013) la teoría social-demócrata que vincula la libertad de elegir con la obligación del Estado de ofrecer educación pública, bajo el supuesto de que con educación es posible superar la condición de pobreza.

El Profesor Saviani desarrolla una concepción de educación compensatoria sosteniendo que:

La educación compensatoria comprende un conjunto de programas destinados a compensar deficiencias de distinto orden: de salud y nutrición, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas, etc. Tales programas terminan colocando bajo la responsabilidad de la educación una serie de problemas que no son específicamente educacionales, lo que significa, en verdad, la persistencia de la creencia ingenua en el poder redentor de la educación en relación con la sociedad. Así, si la educación se reveló incapaz de redimir a la humanidad a través de la acción pedagógica, no se trata de reconocer sus límites, sino de extenderlos: se atribuye a la educación un conjunto de funciones que abarcan las diferentes modalidades de la política social. La consecuencia es la pulverización de los esfuerzos y de los recursos, con resultados prácticamente nulos desde el punto de vista propiamente educacional (SAVIANI, 2009, p. 30-31, traducción propia).

Las Políticas que en la investigación defino como de Focalización Educativa participan:

a) de las falsas concepciones de pobreza que identifica Connell, interpretándola como consecuencia de déficits y / o carencias de sectores sociales y de individuos.

b) de la selección focalizada de destinatarios de la política, bien por sus déficits, carencias, necesidades básicas insatisfechas, bien por la ausencia de estímulos y condiciones familiares y culturales para su escolarización.

c) se diseñan como proyectos / programas / experiencias piloto, transitorias, experimentales y se presentan mediante normativas menores con fundamentos y regulaciones de carácter ambiguo.

d) se presentan como medidas técnicas para atender objetivos de equidad, calidad y eficacia;

e) participan del marco más amplio de 'educación compensatoria' pero a diferencia de los programas de los '60 y los '70 no ponen el eje en los 'ambientes de aprendizaje';

f) focalizan la atención, retomando los desarrollos del profesor Saviani, en compensar déficits cognitivos y relacionales mediante programas de contenidos, criterios de evaluación y acreditación diferenciados respecto de la 'matrícula común' y en algunos casos, agrupamientos, jornadas y horarios que aíslan y segregan al grupo escolar.

Interpreto que las Políticas Educativas Focalizadas se diseñaron para socializar y controlar a los pobres, trasmutando la Política Pública para el sector Educación en medidas socio-educativas coyunturales y fragmentadas de carácter filantrópico y tecnocrático con contenidos de formas autoritarias más o menos explícitas, que les han conferido específicos rasgos de políticas de seguridad. Las he interpretado e interpelado como políticas educativas expropiadas de su carácter pedagógico y por tanto de potencial en la producción, socialización y reproducción del conocimiento necesario para la libertad, la justicia y la igualdad. En tanto técnicas de gestión y de control de determinada matrícula son tributarias de la reproducción de la desigualdad social y de la legitimación de la misma, merced a la trampa de ubicar un problema estructural



como una consecuencia de los logros educativos desiguales, a pesar de haber ofrecido oportunidades educativas adecuadas a las necesidades de los sectores destinatarios y respetuosas de la diversidad.

Desde estas inscripciones asocio políticas de focalización educativa con procesos y consecuencias de injusticia educativa y social, discriminación, desigualdad, pensamiento débil, conformismo social.

Focalización y discriminación

Interrogué y trabajé con esta relación conceptual puesto que toda intervención social y educativa focalizada, se define desde una construcción técnica de la pobreza que, al ser requisito de acceso a bienes y servicios públicos conlleva objetivamente, una asignación de identidad. Individuos y grupos definidos estadísticamente como pobres son socialmente vistos y tratados como pobres, legalizándose e institucionalizándose su condición de desigual. Y el correlato de esta asignación de identidad estuvo históricamente comprometido con el tipo de educación que recibían.

En el campo de la educación los alumnos y sus familias no son usuarios pasivos y receptores de un producto sino que contribuyen a su producción pues la educación es un proyecto y un sistema político-cultural que se produce socialmente en las contradicciones de una sociedad dividida en clases. Ahora bien, en esta producción colectiva no todos tienen los mismos recursos para aportar y esta desigualdad en el aporte produce desigualdad de resultados, desigualdad que se profundiza cuando se combinan pobreza de recursos de la población destinataria y pobres recursos estatales asignados, configurando la política un proceso de discriminación educativa.

Un aspecto de la problemática discriminadora es la discriminación en la asignación y provisión de recursos estatales. Otro aspecto lo constituyen los procesos discriminatorios presentes en la construcción de diferencias, en la clasificación, inferiorización y / o estigmatización, que toman como eje la cultura, la nacionalidad y la posición en los procesos productivos (TENTI FANFANI, 2007, 2008).

Estos procesos de discriminación confluyen en la naturalización de la desigualdad social y en la agudización de ideologías discriminadoras que se hacen presentes en la clasificación de los ‘beneficiarios’, tales como el racismo, el constructo ideológico de inferiorización del otro, del asistido, del diferente. Argentina es América Latina y como tal, es parte afectada del proceso de destrucción histórico-cultural que requirió la producción del sistema moderno de dominación social y de explotación social.

Como analiza Quijano (2010), el sistema de dominación social tuvo como elemento fundacional la idea de raza, primera categoría social de la Modernidad, producto mental y social específico del proceso de destrucción de un mundo histórico para el establecimiento de un nuevo orden, de un nuevo patrón de poder que colocó a los sobrevivientes de los pueblos originarios en el lugar de ‘inferiores’ (no de dominados) tanto en su naturaleza material como en su capacidad de producción histórico cultural porque:

Esa idea de raza fue tan profunda y continuamente impuesta en los siglos siguientes sobre el conjunto de la especie que para muchos, desafortunadamente demasiados, ha quedado asociada no sólo a la materialidad de las relaciones sociales, sino a la materialidad de las personas mismas (QUIJANO, 2010, p. 25).

La vigencia del criterio de clasificación asociado a la idea de raza en Argentina está presente en los términos: “cabecitas negras” (provincianos); “villeros” (habitantes de “villas miserias”); “bolitas” (ciudadanos bolivianos); “rotos” (ciudadanos chilenos); “indios” (pueblos originarios). Expresa un proceso de discriminación que interpreto como proceso de racialización de las relaciones de clase. El racismo como expresión y práctica de discriminación está en las escuelas y en los fundamentos implícitos de algunos proyectos de focalización educativa como lo ha indicado el relevamiento de fuentes secundarias realizado. Y tanto las observaciones como mi experiencia en escuelas ‘marginales’ me indica que funciona activando tradiciones pedagógicas conservadoras de larga data.

Por lo expuesto, me ha ayudado la posición de Todorov (2000), quien distingue dos significados contenidos en el término racismo. Uno alude a las



actitudes de odio y menosprecio destinadas a grupos humanos que poseen características corporales bien definidas y diferentes de las del europeo blanco y el otro designa la racionalización de esas actitudes a través de la formulación de teorizaciones ideológicas acerca de las razas humanas. Propone el concepto de racismo para designar los comportamientos y el concepto de racialismo para designar el plano de las doctrinas (TODOROV, 2000, p. 115).

Estoy convencida de que un estudio riguroso, socialmente comprometido y vinculado a la dimensión propositiva de la investigación educativa, debe identificar y analizar el funcionamiento de los procesos de clasificación / discriminación que operan en las políticas objeto de estudio, para comprender los formatos y modalidades de escolarización de niños y adolescentes que conforman la población-objeto de las políticas. Interpreto que aceptar que existen diferencias, reconocerlas y señalarlas, no implica necesariamente discriminar. Entiendo que la discriminación (y el racismo) no residen en el señalamiento o en la clasificación de las diferencias, sino en la negación del derecho a ser diferente y además, en colocar la diversidad que se observa en los grupos humanos, dentro de escalas sociales jerarquizadas que se estructuran sobre lo legítimo / ilegítimo, bueno / malo, superior / inferior, igualdad / desigualdad.

Focalización y Desigualdad Educativa

Desde esta relación y en la dialéctica de la empiria y la teoría, tomo la perspectiva de Bourdieu para interrogar el problema de la desigualdad educativa, de sus condiciones de producción y de reproducción y de sus consecuencias en la constitución de los colectivos sociales y las subjetividades individuales.

Las desigualdades ante la educación comprenden: desigual representación de las clases en los niveles superiores; distribución desigual de las posibilidades educativas de acuerdo con el origen social; restricción en la elección de los estudios; y el retraso y el estancamiento escolar como manifestación de la desigualdad (BOURDIEU, 2003). Mi perspectiva teórica para estudiar las políticas



educativas de carácter focalizado, en el contexto de la desigualdad social como problema estructural, está orientada por la siguiente tesis:

De todos los factores de diferenciación, el origen social es, sin duda, el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y, sobre todo, más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo (BOURDIEU, 2003, p. 23).

Focalización y Educación para el conformismo

Otra de las dimensiones que he tenido en cuenta en el estudio de las políticas focalizadas es su propuesta pedagógica y didáctica. Los planes de estudio y selección de contenidos presentes en los programas de los '90 estaban basados en el concepto de 'necesidades básicas de educación, (Jomtien, 1990) y se impulsaron una serie de recomendaciones para poner especial interés en una Educación Básica que pudiese:

ofrecer un mínimo de contenidos a gran parte de la población que se ve excluida del empleo formal y reglamentado, posibilitando a las personas procurarse ocupaciones alternativas en la esfera informal o en el trabajo autónomo (CARNOY, 1992 *apud* ANDRADE OLIVEIRA, 2000, p. 308).

Analizo que focalizar (no seleccionar) contenidos mínimos a aprender desarrolla una pedagogía de la rutina, una didáctica de racionalidad instrumental y una educación en el pensamiento débil.

Roitman (2003) define al pensamiento débil como un pensamiento incapaz de representar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar, capacidades que definen el estado de conciencia en el que emerge el yo social. Explica que se va constituyendo cuando la intervención educativa no genera condiciones para posibilitar la formación del carácter deliberante del sujeto que le permita interpretar, proyectar y actuar. Y se obtura esta posibilidad cuando las enseñanzas trivializan y reducen la vida en todos sus aspectos y trivializan el lenguaje al restarle fuerza al significado semántico. La educación que 'educa' en el pensamiento débil

produce un proceso de socialización centrado en la acomodación al orden interpretado como un orden irreversible, ajeno a la intervención humana y a la valoración ética. Se asiste entonces a una socialización con capacidad para conformar estructuras mentales de carácter complaciente, bases del conformismo social, en las cuales no hay lugar para la creatividad y la imaginación (ROITMAN, 2003, p. 88-89).

El pensamiento débil produce conformismo social y estructura conductas de adaptación al orden establecido puesto que

La adaptación se refiere a una especie de conformidad que permite que los dominadores sean obedecidos pues los dominados están constituidos de tal forma, que consideran o bien que para ellos hay otros rasgos del mundo más importantes que su actual subordinación / o bien que no hay posibilidad de un régimen alternativo. En este último caso el núcleo duro de la adaptación es el sentido de inevitabilidad, la obediencia por ignorancia de cualquier tipo de alternativa. Y la causa que produce adaptación –mecanismo de sometimiento por su efecto de dominación ideológica– se encuentra en una determinada distribución social del conocimiento y de la ignorancia (THERBORN, 1987, p. 76).

Las categorías y sus relaciones han sido historizadas, interrogadas desde las teorías que le confieren entidad semántica y han sido puestas a prueba en las dimensiones de la política como texto y de la política como práctica. En el curso de la investigación también se ha trabajado, en el mismo tenor, con la categoría de Inclusión.

Decisiones metodológicas

De acuerdo a Sautu (2003) interpreto a la investigación social en general y a la investigación educativa en particular, como forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento explícitas y defino a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (SIRVENT, 1988, 1999).

Adopté un enfoque metodológico cualitativo porque el interés ha sido investigar, para el caso objeto de estudio, la construcción social de significados,



las perspectivas de los actores sociales y los condicionamientos de la vida cotidiana (SAUTU, 2003; VASILACHIS, 2007).

La lógica cualitativa es la que me permite priorizar el objetivo de comprender privilegiando el contexto de descubrimiento y el proceso de investigación generativa, centrada en la identificación de categorías y proposiciones, a partir de una base de información empírica.

Entiendo que investigar es comprender el objeto de estudio construido y entonces se trata de una práctica que nos exige identificar, analizar e interpretar los sentidos del comportamiento de los sujetos – de las intenciones y motivaciones que guían estos comportamientos -, y los sentidos que los sujetos atribuyen a los hechos.

Adoptar un enfoque metodológico cualitativo implica tener presente que en la tarea de investigar no pueden separarse el observador de lo observado; que los resultados empíricos no se pueden generalizar ni abstraer de su locus original y que los métodos de investigación y las opciones metodológicas tomadas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador (GOETZ, LECOMPTE, 1988). Interpreto que el modo de generar conocimientos sobre entidades sociales y culturales es concreto, histórico, particular y comparativo.

He focalizado el objeto de investigación de tal modo que me permita interrogar las dimensiones macro y micro políticas, las prácticas reguladas y las prácticas vividas, en síntesis, aprehender la bidimensionalidad del hecho social. Atender esta bidimensionalidad permite analizar los hechos observables y las interpretaciones subjetivas enmarcados en un contexto, a los efectos de no perder de vista la complejidad de los fenómenos sociales.

Se han interrogado los planos macro-estatal y micro-institucional de la Política Educativa objeto de estudio, a los efectos de indagar la dimensión de lo político en toda su complejidad, atendiendo su triple dimensión: la acción del gobierno, el ejercicio de la ciudadanía y la acción colectiva (O'DONNELL, IAZZETTA, VARGAS CULLELL, 2003; O'DONNELL, SCHMITTER, 2010).

Se ha procurado analizar, interpretar y comprender la trayectoria de la política educativa seleccionada contando con la orientación del referencial



teórico y metodológico que proporciona el abordaje del “Ciclo de las Políticas” de Stephen Ball. Los contextos que configuran el ciclo de las Políticas –de influencia, de producción del texto, de la práctica, de los efectos y resultados y de la estrategia política, pueden y deben ser puestos en relación con el análisis de las dimensiones macro y micropolíticas.

Como ya he expuesto, la investigación es de carácter sincrónico y he procurado abordar el hecho social delimitado, desde una perspectiva relacional e histórica, puesto que no existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural y porque todo objeto social es el resultado de un proceso (TENTI FANFANI, 2007).

Etapas del trabajo de campo y técnicas de relevamiento y de análisis de la información

En la primera etapa se analizó la dimensión de la regulación estatal de la política. Se relevaron normativas, documentos oficiales y otras fuentes secundarias y en el proceso sistemático de análisis y codificación de las unidades de información fui realizando nuevos relevamientos de carácter más acotado, a los efectos de procurar entender ‘puntos oscuros’ en el corpus normativo oficial. El análisis documental se combinó con entrevistas en profundidad a informantes claves que habían tenido participación en el diseño e implementación de la política en el período estudiado.²

Las fuentes secundarias relevadas han sido clasificadas, sistematizadas y analizadas aplicando técnicas de análisis documental para identificar, “las huellas que dejan en los documentos los fenómenos sociales” (DUVERGER, 1996, p. 115) que queremos investigar. Se ha aplicado la metodología del análisis simbólico para sistematizar y codificar la información documental pues, como he señalado, el interés está centrado en la indagación de los significados y valores atribuidos a la Política Educativa en estudio. Señala Duverger (1996), que la lectura de los documentos “(...) debe hacerse según reglas precisas que permitan

² Sólo se pudo concretar una entrevista de un funcionario actual. He podido entrevistar a dos funcionarios y un ex técnico de la Coordinación del proyecto quienes me brindaron información, me orientaron con el relevamiento, me proporcionaron documentación pero no he sido autorizada a utilizar estas fuentes primarias en el estudio y respeto esta cláusula de confidencialidad.



fijar el valor del documento, su grado de veracidad, su sentido exacto, su verdadero alcance” (p. 151).

La segunda etapa concentró el trabajo de campo en las escuelas primarias de Jornada Extendida. Mediante listados oficiales e informantes claves se identificaron las primeras escuelas que se incorporaron a la política de Jornada Extendida en la provincia.

Decidí aplicar un muestreo intencional para seleccionar dos casos considerando: que sean escuelas incorporadas en la primera etapa del proyecto; que estuvieran localizadas en ámbitos urbanos periféricos y rurales y en regiones geográficas contrastantes, por su historia, actividad productiva indicadores socio-demográficos y datos de pobreza. En el proceso de investigación esta muestra inicial tuvo que ser extendida por dos razones: 1) por imperativo de la información empírica relevada que iba indicando la necesidad de ampliar la muestra y 2) por compromiso ético con los sujetos de la investigación. Tomé cinco casos, redefiniendo el muestreo inicial y el enfoque metodológico en esta fase del desarrollo de la investigación localizada en la dimensión micro política, en el contexto de la política como práctica, adoptando un enfoque de casos múltiples. Se trabajó en dos escuelas de la región del Alto Valle y en tres escuelas de la región denominada ‘Línea Sur’, territorio de la imponente meseta de Somuncurá, provincia de Río Negro. Son escuelas primarias, públicas, de Jornada Extendida y de dependencia provincial.

Respecto de las dos escuelas iniciales me dirigí personalmente a una y por correo a la otra, presentando a los directivos un resumen del proyecto de investigación, un informe contextualizando el trabajo en el Doctorado Latinoamericano y los protocolos de las técnicas de relevamiento a aplicar en la escuela. Con la escuela más cercana pude presentar el proyecto en reunión de docentes y con la más lejana el acuerdo con los maestros se realizó mediante el supervisor zonal y los directivos de la escuela. En la medida en que se fue ampliando la muestra también tomé los recaudos de presentar la documentación, comunicarnos personalmente o vía correo electrónico.

En esta etapa se relevaron documentos institucionales (hasta los límites marcados por los directivos), se realizaron observaciones no participantes



volcando la información en el diario de campo y se aplicaron entrevistas en profundidad a supervisores, directivos, maestros talleristas y maestros de grado.

Metodológicamente por los criterios del muestreo intencional de inicio y de condiciones de factibilidad, tome uno de los casos que he definido como 'caso testigo' para el estudio en profundidad. Es caso 'testigo' por su historia en esta política, por su relación con otros informantes claves que ya no están en actividad y porque con las modalidades de 'comunicación informal y fragmentada' por las que circulan los mandatos estatales, es en la escuela, en sus archivos y en la memoria de los sujetos donde 'se descubren' mandatos, medidas, compromisos del Estado, que no se publican ni a través de la sanción de la norma, ni de la comunicación escrita con sello responsable, ni a través de la prensa oficial. El estudio en profundidad del 'caso testigo' me fue permitiendo transitar los otros casos aplicando relevamientos más selectivos y orientados por objetivos más específicos. En este caso con el acuerdo de la institución y sus protagonistas apliqué encuestas al universo de familias de la institución y relevé (disfrutando) la opinión de los alumnos de séptimo grado, mediante la técnica de grupos focales.

Las entrevistadas fueron desgrabadas y devueltas a los informantes para que me indicaran qué contenidos o no podía utilizar. Lo mismo se realizó con los alumnos que participaron de los grupos focales. Partiendo del compromiso ético de que la posibilidad de trabajar con la institución, de incorporar o limitar actividades, otorgar la entrevista, debía depender estrictamente de los consensos obtenidos con los colectivos institucionales, se establecieron acuerdos de confidencialidad y ha quedado el compromiso de realizar por escrito y en encuentros planificados, la devolución de los resultados de investigación a cada y en cada una de las escuelas públicas que me abrieron las puertas.

Sobre el lugar de los sujetos en la investigación

Como he señalado, la perspectiva de los sujetos es ineludible en la investigación de políticas educativas puesto que desde la experiencia y el



conocimiento que portan, nos ayudan a comprender más rigurosamente el hecho social que investigamos. Trabajar desde los sujetos y con los sujetos nos permite construir un espacio común, público e inter-subjetivo en el cual la experiencia forma parte de la construcción de conocimiento, puesto que:

Experiencia y Conocimiento se tornan indivisibles. El conocimiento no puede ser comprendido sin el sentido común como parte de la propia historia personal y social. El objeto no puede ser comprendido sin el sujeto, no se entiende la palabra sin quien la expresa, no se entiende el mundo exterior sin quien lo vive y transforma (GONZÁLEZ CASANOVA, 2006, p. 278).

La riqueza de este espacio se protege con el conjunto de recaudos éticos. Como he privilegiado el contexto de descubrimiento en las decisiones epistemológicas, he procurado realizar una aproximación metodológica que permita conservar el lenguaje original de los sujetos e indagar sobre las definiciones y posiciones que tienen respecto de su propia historia y de los condicionamientos estructurales que pesan sobre la misma.

Sobre el método de análisis de información

Aplicué para el análisis de la información empírica el Método Comparativo Constante vinculando y articulando momentos de recolección de información, del análisis mediante registros de las unidades de información, identificación de temas recurrentes, análisis y elaboración de categorías en un movimiento de empiria-teoría-empiria y procesos de inducción analítica (GLASER, STRAUSS, 1995). El muestreo teórico orienta el análisis de construcción de categorías y de identificación de sus propiedades y es la saturación teórica de las categorías emergentes las que nos permiten orientar los momentos de cierre del campo e identificar las categorías centrales, las de mayor poder explicativo (SIRVENT, 1998).

Consideraciones teórico metodológicas y recaudos de validez científica

Las decisiones epistemológicas y metodológicas están tomadas desde un enfoque de Política como proceso dinámico, contradictorio, con definiciones



que privilegia determinados intereses de clases, de fracciones de clases, subordinando otros, que incluye ciertas posibilidades excluyendo otras y que opera siempre sobre la tensión entre universalidad y particularidad (VITAR, 2006, p. 31). Incluyo en el terreno de la Política las decisiones y acciones del Estado pero también las decisiones y acciones de los colectivos escolares, la macro y la micro política para intentar analizar, interpretar y comprender una unidad compleja aún cuando sea abierta y provisoria.

Interpreto que en la investigación social deben hacerse explícitos los marcos teóricos, los sistemas conceptuales y las orientaciones filosóficas que están presentes en las decisiones que tomamos tanto en la elaboración del diseño de investigación, en su desarrollo y en la presentación y comunicación pública de sus resultados, en tanto imperativo científico, político y ético.

La construcción de la historia natural de la investigación, la consistencia entre teoría y dato observable, la triangulación entre fuentes, técnicas y niveles y la consecución de saturación de categorías aplicando el muestreo teórico, conforman los criterios de confiabilidad y validez del proceso y de los resultados de investigación.

Consideraciones sobre caminos a seguir indagando

Considero necesario seguir trabajando en el estudio de políticas educativas cuyo objetivo es la Inclusión Educativa. Se trata de políticas que promueven fortalecer la integración a la escuela de sectores escolarizados pero con alto nivel de riesgo de abandono y revincular a los que abandonaron la educación formal sin cumplir con la obligatoriedad (FERNÁNDEZ; ALONSO, 2012; BAYCE, 2010; ACEDO, 2008).

La política estudiada como regulación estatal, sólo nombra la Inclusión pero no garantiza medios, recursos y condiciones materiales y simbólicas que incluyan en el derecho social a la educación. Señala Grassi (2008) que el campo de la Política Social (y Educativa), produce periódicamente conceptos y nociones que se transforman en categorías clasificatorias y objetivos de políticas. Interpreto que procuran ser un medio de credibilidad pero que al circular sin filiación teórico-política y sin contexto produce efectos de



naturalización. Si la noción de Inclusión Educativa se declara como objetivo de una política 'progresista' y se emplea sin ningún compromiso con el análisis de la complejidad causal y estructural de la exclusión puede operar con un efecto clasificatorio de denominación e identificación de los 'excluidos' a 'incluir', ubicando el problema en el sujeto y por ende, pueden contribuir pueden contribuir a reproducir la relación en la cual se constituye el sujeto de la exclusión, (GRASSI, 2008).

He corroborado que la regulación estatal no tiene potencialidad para cambiar el patrón configurado por la focalización neoconservadora de la década de 1990. Pero he hallado en los colectivos docentes, posibilidades y deseos de construir una escuela pública relevante, en la que la praxis reflexiva conquiste el lugar necesario para darle el estatuto de esfera de derecho social y en esta dirección están probando, ensayando y arriesgando. Esta es la tesis que sustento y que refuerza mi compromiso de seguir trabajando colaborativamente en y con las escuelas públicas.

Referencias

BAYCE, R. Educación Inclusiva: ¿Panacea o aspirina? En LARRECHEA, E.; CHIANCONE, A. **Políticas Educativas en el Cono Sur**. Dimensiones críticas de cambio. Uruguay: Grupo Magro editores, 2010. p. 35-73.

BOURDIEU, P. **Cosas dichas**. Buenos Aires: Gedisa, 1988.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos**. Los estudiantes y la cultura. Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

CASTEL, R. et al. **Desigualdad y Globalización**: cinco conferencias. Argentina: Manantial - Facultad de Ciencias Sociales (UBA), 2001.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

DUHAU, E. Política Social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En: ZICCARDI, A. (Comp.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**: los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 311-326.

DUVERGER, M. **Métodos de las Ciencias Sociales**. Barcelona: Ariel Sociología, 1996.



FERNÁNDEZ AGUERRE, T.; ALONSO BIANCO, C. Dos modelos de Inclusión Educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). **Revista Uruguay de Ciencia Política**. Montevideo, v. 21, n. 1, ICP, p. 161-182, 2012.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **El muestreo teórico y El método comparativo constante de análisis comparativo**. Fichas de la cátedra de Investigación y Estadística II. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. Buenos Aires: CEFyL / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

GLUZ, N. "Asistir en la escuela", un cambio en los sentidos de "asistir a la escuela". En ELICHIRY, N. (Comp.). **Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa**. Tensiones entre focalización y universalización. Argentina: Noveduc Libros, 2011. p. 59-80.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Sociología de la explotación**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

GRASSI, E. Los olvidos de la política social: reflexiones acerca de la noción y los objetivos de inclusión social. En: PAVCOVICH, P.; TRUCCONE, D. (Coord.). **Estudios sobre pobreza en Argentina**. Aproximaciones Teórico Metodológicas. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María EDUVIM, 2008. p. 129-154.

O'DONNELL, G., IAZZETTA, O., VARGAS CULLELL, J. (Comp.). **Democracia, desarrollo humano y ciudadanía**: reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2003.

O'DONNELL, G., SCHMITTER, P. **Transiciones desde un gobierno autoritario**. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza**. Brasil: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (Orgs.). **Dicionário Trabalho, profissao e condicao docente**. Belo Horizonte: GESTRADO FaE/UFMG, 2010 (CD-ROM) ISBN 978-85-8007-007-1. 2010.

OSZLAK, O. Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego. En OSZLAK, O. (Comp.). **Estado y Sociedad**: las nuevas reglas del juego. Vol. 1. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad Nacional de Buenos Aires, 1997. p. 17-32.



PARADA, M. Educación y pobreza: una relación conflictiva. En ZICCARDI, A. (Comp.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**: los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 65-81.

PEREIRA, P. **Porque também sou contra a focalização das Políticas Sociais**. Brasília: NEPPOS/CEAM /UnB, 2012.

QUIJANO, A. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En ARAUJO, C.; AMADEO, J. (Comp.). **Teoría Política Latinoamericana**. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg, 2010. p. 17-41.

ROITMAN ROSENMAN, M. **El pensamiento sistémico**. Los orígenes del social-conformismo. México: Siglo XXI Editores, 2003.

SAUTU, R. **Todo es teoría**. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Brasil: Autores Associados, 2009.

SIRVENT, M. T. **Cultura popular y participación social**. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.

SIRVENT, M. T. **El proceso de Investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ CEFyL. Universidad de Buenos Aires, 1988. Ficha de cátedra.

SIRVENT, M. T.; LLOSA, S. Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, a. VII, n. 12, Miño y Dávila Editores, 1998.

SIRVENT, M. T. **Los diferentes modos de operar en investigación social**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ CEFyL. Universidad de Buenos Aires, 1998. Ficha de cátedra.

SOJO, A. La trayectoria del vínculo entre políticas selectivas contra la pobreza y políticas sectoriales. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 91, p. 111-131, 2007.

TENTI FANFANI, E. Pobreza y Política Social: más allá del neosistencialismo. En ISUANI, E. et al. **El estado Benefactor**. Un paradigma en crisis. Buenos Aires: Miño y Dávila / CIEPP, 1991. p. 89-136.

TENTI FANFANI, E. **La Escuela y la Cuestión Social**. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Nuevos temas en la agenda de política Educativa**. UNESCO / IIEP. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

THERBORN, G. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. España: Siglo XXI Editores, 1987.

TODOROV, T. **Nosotros y los otros**. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2000.
VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

VITAR, A. (Coord.). **Políticas de Educación**. Argentina: Miño y Dávila editores, 2006.

YANNOULAS, S. C. Literatura recente sobre uma Antiga Problemática. En: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política Educacional e Pobreza**. Múltiplas Abordagens para uma Relacao Multideterminada. Brasília: TEDIS, 2013a. p. 25-65.

YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política Educacional e Pobreza**. Múltiplas Abordagens para uma Relacao Multideterminada. Brasilia: TEDIS, 2013b.