

**VII Jornadas de Sociología de la UNLP**  
**"Argentina en el escenario Latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"**  
**La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012**  
**Mesa 22. Desigualdades sociales, pobreza y exclusión**  
***"IMPORTANCIA QUE LE ASIGNAN LAS FAMILIAS EN CONDICIONES DE POBREZA A LA EDUCACIÓN"***

Autoras:

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

**Resumen**

La investigación producto de esta ponencia persigue como objetivo general conocer las expectativas que las familias en condiciones de pobreza depositan en la educación de los hijos, en la escuela y sus docentes, y en los programas de transferencia de ingresos vinculados a la educación.

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

Las matrices discursivas de docentes y directivos respecto del papel de la familia en la educación de los hijos permea el proceso de enseñanza-aprendizaje interfiriendo en las prácticas que se desarrollan en ese proceso y en los resultados, por ello se considera de suma importancia incursionar en las racionalidades presentes entre las familias en torno de la educación, la escuela y los planes sociales.

Esta investigación es abordada por medio de la metodología cuantitativa, aplicando encuestas que combinan preguntas cerradas y abiertas a los miembros de las familias responsables de proceso educativo de los niños, consideradas pobres por ingresos en la Ciudad de Posadas.

## **Introducción**

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

Diversos antecedentes dan cuenta de la persistencia de una valoración positiva de la escuela, si bien con diferencias según el sector sociales del cual se trate; entre las familias de clases medias y altas, las expectativas están puesta en lo educativo, en tanto en las clases bajas se sustentan más en la alternativa sociocultural, y en las posibilidades que la educación puede brindar en vinculación a la modificación en las condiciones de vida y la movilidad social ascendente.

En la investigación “Análisis de los efectos de la aplicación de programas compensatorios en las instituciones educativas de Posadas y en las condiciones laborales docentes. Período 2005-2010” que se llevó a cabo en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Posadas por este equipo durante el 2009-2010, indagando acerca del impacto de los programas/proyectos compensatorios aplicados a educación, muchos de ellos tendientes a la retención, permanencia y egreso de los alumnos, se observó que existe una tendencia por parte de directivos y docentes a considerar a la situación económico social de las familias de estos niños como condicionantes importantes a la hora de pensar las posibilidades de aprendizajes de estos, no sólo referido a los contenidos curriculares, sino en su desarrollo en general.

Uno de los factores que los docentes identifican que inciden negativamente en el proceso educativo de los niños pertenecientes a sectores pobres, es el escaso compromiso y

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

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

Hay abundante bibliografía que describe lo que podríamos denominar la nueva cuestión social, para Bauman Z. (2000) se deriva del proceso del paso de la sociedad moderna de “productores” a la de “consumidores” y como consecuencia inmediata la modificación de lo que denomina la “ética del trabajo”; explicando que en la etapa de la producción, la sociedad formaba a sus integrantes para adquirir “capacidad y voluntad de producir”, la demanda social era tener trabajadores; y hoy, ante la necesidad de consumidores, se impone a los miembros la “capacidad y voluntad de consumir”, sobre un modelo económico sustentado en el consumo; este nuevo sistema denominado “capitalismo flexible” cambia básicamente las reglas del trabajo, aparece y se legisla en torno a la

flexibilidad laboral propiciando el tránsito por diferentes trabajos “a lo largo de la vida la gente hace fragmentos de trabajo”, creando como manifiesta Sennet. R (2000) ansiedad, con un fuerte impacto en el carácter lo que manifiesta con la metáfora de “La corrosión del carácter”.

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

Hoy los modelos de producción se sustentan en la tecnología, con lo cual mucha de esa mano de obra necesaria en otro momento pasa a quedar excluida, básicamente del mercado formal de trabajo, siendo justamente la mano de obra menos calificada. Bauman Z (2000) plantea como esta situación y los resabios de la “ética del trabajo” que persisten, terminan siendo útil para un sector de la sociedad para redimirlos de la culpa de ser parte de esta sociedad expulsora, condenando a los pobres, haciéndolos responsables y cargándolos con la culpa de su situación; sin tener en cuenta que son estos sectores donde se encuentran las familias cuyos miembros poseen escasos o nulos niveles de formación y pocas posibilidades de superación. Por otra parte, Llomovatte S. y Kaplan K. 2005, respecto a los excluidos remarcan como éstos terminan cargando con la culpa, con la responsabilidad de su situación, acaban *“aceptando la exclusión como un destino propio y merecido”*.

En este marco, el hecho de recibir planes pareciera derivar en la atribución de una identidad negativa, a partir de la cual se pierden las particularidades del sujeto de

aprendizaje, pasando a ser identificados por el rasgo común, donde la identidad como sujeto de aprendizaje queda desdibujada, emergiendo la identidad de beneficiario de plan social: “*los mandan sólo para el cobro del Salario Universal por hijo*”, “*los mandan por el comedor*”; esto a pesar de que en algunos casos se argumente la importancia de este tipo de políticas como “*paliativos*”. Respecto al el Salario Universal por hijo, que desde el discurso del gobierno se lo enuncia como derecho adquirido, no sólo es visto como un “*beneficio*” por los directivos y docentes, sino que estudios recientes efectuados a los dos años de su implementación por varias universidades del país concluyen aduciendo que los propios padres y tutores lo reconocen como un “*beneficio*” y no un “*derecho*”.

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

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

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

Desde la perspectiva de Paulo Freyre (1967), la educación debe cumplir como principal función formar personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola y que la escuela si bien es un aparato ideológico del Estado y de las clases dominantes, cuya función principal es la reproducción

social, Freyre sostiene que los sujetos pueden intervenir para cambiar esta realidad. Considera al proceso de alfabetización importante para la liberación de las constricciones de significados impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. En este sentido, entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social, considerando que la persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica.

Freire revaloriza el diálogo no sólo como medio de relación entre docentes y alumnos, sino de acción más amplia, abarcando al conjunto de la comunidad, incluyendo a las familias, considerando que todos influyen en el aprendizaje y que éste tiene que ser planificarlo conjuntamente.

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

Apple, M (1986) justamente en su crítica al modelo de reproducción, plantea que la escuela no es una institución neutra, que está totalmente ligada a las cuestiones, económicas y culturales de la sociedad y a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre los diferentes grupos sociales, por tanto la escuela comparte con otras instituciones la función de transmitir la ideología hegemónica, estando íntimamente ligada con la ideología del Estado, y en ese sentido funciona como reproductora de una sociedad desigual. En la

investigación efectuada, que antecede a ésta, esta situación es reconocida por los docentes y directivos en aquellas instituciones que atienden principalmente a niños del barrio en el que se encuentra la escuela y cuyo personal tiene una inserción con la comunidad, donde en sus discursos plantean la necesidad de modificar no sólo las expectativas sino las actitudes de las familias, no sólo en relación a la educación de sus hijos sino frente a la “vida”.

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

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

Teniendo en cuenta que la investigación remite a un particular sector de la sociedad Posadeña – *familias en condición de pobreza* -, en un momento determinado – 2012 - se requiere hacer un análisis acerca de las diferentes nomenclaturas y mediciones empleadas para la clasificación de estos sectores de la población. La situación de pobreza, vulnerabilidad, marginalidad, exclusión, si bien suele remitir a conceptos diferentes, muchas veces se presentan como sinónimos, siendo las causas y consecuencias parte de esa diferencia.

En esta investigación se recurre a considerar la pobreza en toda su dimensión, no obstante a los fines operativos se ha decidido priorizar el nivel de ingresos per cápita, calculados a partir del ingreso familiar, tomando como indicador la aproximación a los parámetros oficiales a partir de los cuales se califica como pobre. De este modo la unidad de análisis quedó conformada por familias que poseen al menos un niño escolarizado en el

nivel primario y que clasifican como pobres, teniendo en cuenta el nivel de ingreso familiar (incluidos los ingresos proveniente de planes y subsidios). El monto total de ingresos familiares no debe superar el valor per cápita mensual que resulte de tomar el valor de la canasta de subsistencia familiar valuada por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censo de la Provincia de Misiones –IPEC-

### **Metodología**

El objeto de estudio de la presente investigación es el análisis de las expectativas que poseen las familias en condiciones de pobreza respecto a sus hijos, el grado de importancia que le asignan a la educación, cuál es el rol que le asignan a la escuela, a los docentes y a los planes de transferencia de ingresos vinculados a la retención en el sistema, considerando sus propias trayectorias personales y familiares.

Esta investigación se efectúa a partir de la aplicación de un formulario de encuesta a través de cual se prevé el relevamiento de las expectativas, importancia asignada a la educación, a la escuela y a los docentes, así como algunas características socioeconómicas y familiares que permitan describir la población encuestada y relacionar con las expectativas puestas en la educación de sus hijos.

El universo de análisis lo constituyen las familias que poseen niños escolarizados en el nivel primario del sistema educativo en el período 2011-2013 de la ciudad de Posadas, que presenten condiciones de pobreza, tomando como tal familias cuyos ingresos mensuales no alcancen el valor de la canasta de subsistencia calculada para la fecha del relevamiento por el Instituto de Estadística y Censo de la Provincia de Misiones.

La encuesta se aplica a un miembro de cada una de las familias seleccionadas de la población de estudio que se reconozca como el responsable de la escolarización de los niños, es decir aquel miembro de la familia que generalmente se encarga de anotar los niños en la escuela, asistir a las reuniones escolares o cuando es requerida le presencia por algún motivo en la escuela de algún familiar y/o tutor del alumno, en algunos casos estas actividades están repartidas entre más de un miembro de la familia con lo cual estos también intervienen en la toma de encuesta.

El instrumento de recolección de datos consiste en un formulario semiestructurado, es decir con preguntas cerradas y abiertas, la aplicación corresponde con una muestra no



probabilística intencional, buscando diversidad en algunas de las características vinculadas a la temática: diferencias de niveles de ingreso, educativas, trayectorias laborales y educativas.

Las dimensiones que se abordan en el presente estudio son: a) Trayectorias educativas y laborales de los miembros de la familia. b) Expectativas en cuanto a las condiciones de vida y desarrollo de sus hijos a partir de la educación (escolarización). c) Importancia que le asignan a la educación. d) Papel adjudicado a los planes sociales de transferencia de ingresos, a la escuela, a los docentes.

La información será tratada con las técnicas del análisis cuantitativo utilizando las herramientas que ofrece la estadística, empleando para tal el Programa estadístico SPSS y para la información cualitativa de las preguntas abiertas se recurre al análisis de contenido.

Todo el material será analizado a la luz de la teoría, los antecedentes y el contexto. El referente teórico básico será el que sustenta las teorías que explican la función e intencionalidad de la educación tanto en lo social como individual.

#### **Análisis preliminar de datos:**

Si bien el relevamiento no ha concluido aún, por lo cual no se cuenta con la posibilidad de presentar datos estadísticos sobre la muestra, si es posible presentar algunos resultados preliminares que dan cuenta de las características de la población así como sus percepciones respecto al tema de interés de esta investigación.

Las familias están constituidas por adultos con bajo nivel educativo, muchos de ellos sin el primario completo. Algunas mujeres se encuentran haciendo algún tipo de capacitación laboral, fundamentalmente vinculado con talleres que se dictan en los centros comunitarios o educativos de los barrios, otras insertas en el sistema educativo formal buscando la terminalidad de la escuela primaria y/o secundaria *“estoy estudiando, porque quiero poder ayudar a mis hijos en la escuela y además para que les sirva de ejemplo”*

Todas las que manifiestan estar estudiando lo hacen en escuelas o centros de sus propios barrios. Algunas de las mujeres encuestadas manifestaban haber querido convencer a sus parejas para que también estudien, en general sin éxito, algunas los excusaban por la falta de tiempo y otras sencillamente de no interesarle *“no quiere”*. Entre los más jóvenes

algunos están haciendo el secundario y capacitaciones laborales con el plan de becas *“mis hijos, los mayores están yendo a la escuela, ahora pueden porque tienen las becas”, “el grande había dejado, pero ahora está terminando la escuela, el cobra la beca”*.

Los miembros adultos de las familias entrevistadas en general han comenzado a trabajar a muy temprana edad, en las mujeres es una constante el trabajo de niñeras, si se criaron en área urbana y el desempeño en tareas rurales como la tarea de la yerba o la plantación y cosecha del tabaco si provienen de zonas rurales.

La incorporación al mundo del trabajo a temprana edad es una de las causas esgrimidas por la mayoría de los entrevistados que justifican su alejamiento del sistema educativo ya en el nivel primario, teniendo que en cuenta que muchos han comenzado a trabajar desde muy pequeños 9, 10 años *“tuve que dejar la escuela, porque mi papá me hacia trabajar, a él no le importaba que fuera a la escuela, yo quiero que mis chicos estudien”, “y no me fui más a la escuela tenía que trabajar”*

Entre los hombres predomina el trabajo informal, la “changa” definido como tal la actividad sin relación de dependencia y que es procurada en el día a día, variando entre jardinería, carga y descarga de mercancías, albañilería, macheteado, mensajería entre aquellos que disponen de moto.

Los pocos insertados en el mercado formal de trabajo generalmente lo hacen en el sector de la construcción, actividad en la que no obstante no tienen continuidad: *“se terminó la obra”, “se termino la obra hasta que no salga otra hace changas”*. Una de las características del empleo en el sector de la construcción es su alta movilidad.

Otra situación que aparece entre los trabajadores de la construcción es la negativa a la formalización laboral a raíz de la interrupción de los beneficios de los programas sociales cuando la formalización se produce. El no registro funciona como una estrategia que le permite conjugar trabajo con beneficios de los programas sociales sin quedar sujeto a la interrupción del beneficio.

Las mujeres que trabajan lo hacen como empleada doméstica, algunas aducen no trabajar ya que tienen hijos que atender, apareciendo dos ciclos de la familia en los que reconocen una mayor necesidad de encargarse más de los niños, una es cuando estos son pequeños y otra cuando empiezan la etapa de la adolescencia, en estos casos reconocen que

la Asignación Universal por Hijo ha significado un ingreso importante para poder tomar la decisión de permanecer en el hogar y ocuparse de la familia.

En la mayoría de los hogares se cobra la Asignación Universal por Hijo, en general ellos mismos efectuaron el trámite para su cobro o fueron directamente pasados de otros planes como el Plan Jefe y Jefas o el Plan Familias. En las familias numerosas perciben el Plan Madre 7 hijos y también se han registrado varios casos de cobro de subsidio por discapacidad, así como la incorporación en algunos barrios de importante número de familias en el Plan Argentina Trabaja.

En general reconocen especialmente en la AUH que esto les significa una ayuda, en algunos casos indicando las dificultades que se le presentan a la hora de conseguir las certificaciones correspondientes, manifestaban que en algunas escuelas les hacen problema *“si no pagamos la inscripción no nos firman”*, *“me piden que pague la cooperadora, a veces puedo y a veces no, me dicen para eso cobrás si querés que te firme tenes que pagar”*. Estas dificultades que son destacadas por los beneficiarios se corresponden con las situaciones que describen directores y maestros, cuando plantean el impacto de las políticas de inclusión en las instituciones educativas, registrado en la investigación que antecedió a la presente en la que se evaluó justamente el impacto de los programas sociales que llegan a la escuela a partir de la mirada de directivos y maestros.

Las expectativas sociolaborales y de mejora en las condiciones de vida están depositadas básicamente en la educación. Los padres reconocen en sus propias biografías como el alejamiento del sistema educativo formal a temprana edad los condicionó en sus actuales condiciones de vida y en este sentido destacan el papel de la educación en sus hijos como una forma de cortar con esas trayectorias, salir de la pobreza y poder aspirar a mejores trabajos y estándares de vida *“sin educación no sos nada”*, *“no quiero que a ellos les pase lo que me paso a mí”*, *“Quiero que no haga como yo, que siga estudiando para que viva mejor que yo”*, *“Y yo le digo, tenes que estudiar”*, *“sin estudio sólo se puede trabajar de changas, en casa de familia”*.

Respecto al rol que le asignan a la escuela y a los docentes hay una mayor heterogeneidad en las respuestas, aparecen señalamientos vinculados a las condiciones edilicias, a la transferencia de responsabilidades que las escuelas vuelcan en las familias; al

ejercicio del rol docente y la construcción del vínculo tanto con el sujeto de aprendizaje como de la escuela con la comunidad. Situación que ya fue registrada en investigación anteriormente realizada, donde parece que escuela y comunidad recorren distintos andariveles; y donde el conocimiento que la escuela tenga de la comunidad determina la relación y adecuación de la política educativa de la escuela, plasmada en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Si bien esta información requiere de un mayor análisis y la necesidad de relacionar con determinadas características de los entrevistados y sus familias, lo que como ya se explico aún no se está en condiciones de hacerse en función de las instancias en la que está el proceso de investigación, se recuperan algunas expresiones que dan cuenta de lo expresado en diferentes preguntas e instancias de la entrevista pero que permiten tener una imagen de las representaciones, demandas y valoración que efectúan de la institución y sus docentes respecto a diferentes dimensiones: el edificio, el personal, la enseñanza.

Entre los entrevistados reconocen la asignación de una identidad negativa vinculada por un lado al barrio de procedencia y por otro a la escuela donde mandan a sus niños. En el caso particular de Posadas, el proceso de relocalización vinculado a la construcción de la represa de Yaciretá produjo un proceso de segregación de la población. Los sectores menos pudientes de la población que vivían fundamentalmente en la zona rivereña integrados a la vida de la ciudad, fueron desplazados hacia áreas marginales, condensándose y segregándose los sectores de mayor pobreza así como los problemas sociales en áreas alejadas del centro. Esta asignación de identidad negativa reconocida por los entrevistados produce un despliegue de estrategias a la hora de buscar trabajo o pensar en la escuela para sus hijos. Entre las estrategias desplegadas por los miembros de las familias que buscan trabajo aparece la negación del barrio de procedencia *“no digo que vivo acá sino no me dan trabajo”*.

Ante el reconocimiento de identidad negativa, la decisión de enviar a los niños a las escuelas localizadas en los barrios aparece para muchos como última opción a la cual recurren ante la imposibilidad de disponer de dinero para el transporte, uniforme y cuota de cooperadora o matrícula y cuota en la escuela privada. *“la enseñanza en la escuela que van los chicos, acá la del barrio es un desastre, no aprenden nada, si pudiera los mandaría a*

*otra pero no puedo pagarles el colectivo”, “en esta escuela hay mucha violencia, cuando pueda lo voy a mandar a otra”, “yo hago el sacrificio y le pago el colectivo a mis chicos, porque acá la enseñanza es mala y hay mucha violencia”.*

En general entre los entrevistados existe una valoración positiva en relación a los programas sociales, fundamentalmente los de transferencia de ingresos, esto en función de que se constituye en un dinero que es recibido de forma sistemática y que en algunos casos compensa la carencia de ingresos por trabajo. No obstante esta imagen positiva respecto de los planes sociales aparece un fuerte reclamo por trabajo en función de la autonomía que ello implica.

Le asignan básicamente importancia a los planes de transferencia de ingresos como *“una ayuda”, “y con los planes estamos un poquito mejor”* como bien ellos definen, no lo ven a los planes como una solución *“y lo mismo no nos alcanza”, “sirven pero es poco, todo sube y acá en el barrio es caro”* y lo más importante de acuerdo a sus propios dichos es la posibilidad de saber que indefectiblemente cuentan con ese dinero, indudablemente le asignan el valor no sólo a la ayuda sino a la seguridad que este le brinda: *“es la única platita que es segura, yo aprovecho y les compro las cosas que les hacen falta”.*

Las reservas en torno de los planes aparecen vinculados a los mecanismos de asignación y control, en general se critica la asignación de planes a individuos y/o familias que no reúnen los criterios de elegibilidad y por otro lado, la falta de control en el destino de los beneficios asignados: *“algunos cobran el plan que es para los chicos y se los gastan ellos y no en los chicos”, “para algunos está bien pero para otros no, no sé, porque no lo usan en los hijos”, “algunos jóvenes cobran becas y en lugar de gastarlo para estudiar se compran droga”, “algunos usan la plata de los planes para chuparse, para drogarse, a esos no les deberían dar”.*

### **Conclusión:**

No es posible dar conclusiones en esta instancia del proceso, en virtud de que aún no se ha concluido el proceso de relevamiento de información y consecuentemente no se cuenta con la base de datos correspondiente, a los efectos de la cuantificación y relacionamiento de variables.

No obstante, es posible realizar la descripción de algunos resultados, así como efectuar un análisis univariado, seleccionando aquellas expresiones más significativas en relación a las diferentes preguntas del formulario; lo permite tener una aproximación a las dimensiones de análisis más relevantes de acuerdo a los objetivos de la investigación “Describir y analizar las expectativas que las familias en condiciones de pobreza depositan en la educación de los hijos, en la escuela y sus docentes y en los programas de transferencia de ingresos vinculados a la educación”.

En líneas generales se observa que las expectativas de una mejor calidad de vida especialmente en los hijos está puesta en la educación y el trabajo, estando el trabajo vinculado a la educación que puedan alcanzar y las posibilidades que el mercado pueda ofrecer, una cuestión significativa es que pocos refieren a calidad de trabajo tanto en cuanto a condiciones como ingresos, la precariedad laboral no es prácticamente mencionada como una dificultad salvo la discontinuidad, lo que si se hace manifiesto es la necesidad de que existan fuentes de trabajo. Las condiciones de precariedad y vulnerabilidad de estas familias, que sus propias historias laborales y educativas dan cuenta, ponen de manifiesto una situación de orden estructural, que seguramente reducen las posibilidades de tener expectativas superadoras en cuanto a sus condiciones de trabajo; cuando se les pregunta si piensan que sus hijos pueden llegar a estar mejor que ellos en general ellos mismos manifiestan que no saben que sus “esperanzas” son más expresiones de deseo que expectativas concretas.

No obstante la imagen positiva que se tiene de los planes por la regularidad de ingresos que estos posibilitan, no ven en éstos la posibilidad de un cambio de situación, ya que son reconocidos como un paliativo, cuyo ingreso no alcanza a cubrir la canasta de subsistencia, y por otro claramente son percibidos en el esquema de clientelización con escaso control de adjudicación y uso.

### **Bibliografía**

APPLE, M.(1986). Ideología y currículo. Ediciones AKAL, Madrid.

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

BOURDIEU P. (1999) La miseria del mundo. Madrid, Akal. Buenos Aires, México, FCE de Argentina.

- BLANCO GUIJARRO, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.
- CERLETTI, L (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En Cuaderno de Antropología N°22 pp175-188. FFyL UBA Buenos Aires.
- DÍAZ MUJICA, A.; PÉREZ VILLALOBOS, M.V. Y MOZÓ CABRERA, P. (2009) Expectativas Educativas hacia Hijas e Hijos en una Escuela Rural de Alto Desempeño. En Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Núm. 3 pp. 442-448. Universidad de Concepción, Chile.
- DUSCHATZKY S. Y REDONDO P. (2000) El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma educativa. FLACSO.
- DUSCHATZKY S. (2008)(Compiladora)Tutelados y asistidos programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Editorial Paidós.
- FREIRE P. (1967). Educación como práctica de la libertad. Siglo XXII. México.
- GIROUX, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- GOLOVANEVSKY, L, H. A. (2007). Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para argentina en el siglo XXI. Tesis doctoral . Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas.
- GUATTARI F. (1996) Caosmosis, Manantial Buenos Aires. Argentina.
- KAPLAN C. (2010) Metáforas de las sociedades contemporáneas. La pregunta por la subjetividad de los alumnos. Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata. Conferencia presentada en el Segundo congreso provincial de Filosofía y ciencias Sociales de
- LÓPEZ MELERO Y GUERRERO F. (Comp..) (1993) Lecturas sobre integración escolar y social. E. Piados. Barcelona. España.
- MIRANDA, R. (1995) Expectativa sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. Publicado en Perfiles Educativo. N°67. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- SENNETT R. (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona
- SULLINGS G. (2008). Vocero Humanista de Argentina, Exposición en el 3º Foro Humanista de la Zona Sur El problema de la distribución de la riqueza Universidad Nacional de Quilmes
- TOULMIN, S. (2001). Cosmópolis: El trasfondo de la modernidad, Península, Barcelona