UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

La incidencia de la formación laboral de los auxiliares educadores de la Escuela Horizonte en los educandos paralíticos cerebrales

Beatriz Giménez

Tutor: Pablo de La Rosa

2007

Índice

Página

Introducción 3

Conceptos y perspectivas teóricas: 6

Las hipótesis y los objetivos de investigación: 14

El abordaje metodológico:..... 16

Análisis desde los enfoques metodológicos: 18

Categorías de análisis cuantitativo: 19

Categorías de análisis cualitativo. Conceptuales 23

Categorías Temáticas: conclusiones parciales..... 31

Conclusiones interpretaciones: 34

Recomendaciones: propuesta de formación en servicio..... 38

Bibliografía: 41

Anexos metodológicos: 42

Técnicas: 43

Cuadros: 45

Entrevistas: 57

Introducción.

Este trabajo es el resultado de un estudio con enfoque cuanti y cualitativo efectuado por observaciones e interacciones, entrevistas y formulario cerrado.

Su realización fue posible por las situaciones compartidas con auxiliares – educadores, en el contexto de la Escuela Horizonte durante los años 2004 – 2005.

En la actualidad, noviembre de 2007, es un ámbito de mayor conflicto por la sindicalización de los auxiliares – educadores al SINTEP (Sindicato de Trabajadores de la Educación Privada). La Comisión Directiva se "opuso" (discursivamente y sin éxito) mientras que Dirección y Técnicos fluctúa entre la patronal y los funcionarios, plegándose a uno u otro sector según le convenga a su "real saber y entender" del momento en que se plantea la situación concreta y siempre resguardando celosamente las ventajas cada vez más elevadas de sus puestos de trabajo.

Debido a que son los auxiliares – educadores los que atienden en forma permanente a los paralíticos cerebrales, desde nuestro ingreso, en febrero de 2004, nos inquietaron algunos aspectos vinculados a ellos , como la capacitación – formación y las identidades personales - laborales observadas.

En una primera instancia entendimos que la desvalorización institucional de los auxiliares era emergente a partir de la directora de ese período, por sus discursos y acciones – excluyentes y discriminativas - que impregnaban el ambiente.

Creímos que los cursos de capacitación por competencia laboral formaban parte del bagaje personal de cada uno de los auxiliares – educadores.

El cambio de directora, tres meses más tarde, nos permitió dilucidar que la situación de descalificación de estos funcionarios es consecuencia de una realidad compleja, de tipo estructural y funcional.

Concretamente nuestro trabajo se orientó a investigar algunas características personales, la capacitación – formación, el funcionamiento laboral – institucional de los auxiliares – educadores, para entender y comprender cómo se desarrolla este proceso de descalificación y desvalorización.

Asumimos que la importancia de esta investigación se centra en que los auxiliares – educadores son los que atienden en forma permanente, continuada y casi única y exclusivamente a la población minusválida de paralíticos cerebrales.

La condición de paralítico cerebral – minusvalía la abordamos desde aspectos relevantes sociológicamente:

- El origen, la etiologia de la parálisis cerebral, en más de un 90%, resulta de prácticas médicas al momento del nacimiento; estos partos con procedimientos mecánicos, prohibidos puntualmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se producen en el Hospital Pereyra Rossell y en la maternidad del Cansani: lugares a los que concurren madres de estratos socio – económico – culturales bajos.
- La educación, como proceso de enseñanza – aprendizaje, se vincula estrechamente con el entorno del sujeto y la atención integral en que co – participa e interactúa, donde está inmerso y atienden sus necesidades básicas como criatura humana: el ser vivo más dependiente, vulnerable, moldeable.
- Los paralíticos cerebrales son personas discapacitadas y altamente vulnerables: están comprendidos en los Derechos Humanos. Entendemos que todos tenemos una cuota de responsabilidad en cuanto al ejercicio y goce de esos derechos por parte de los paralíticos cerebrales: por el solo, simple y sencillo hecho de que compartimos el espacio – mundo y tiempo en que nos toca vivir.

El ingreso a los puestos de trabajo de los auxiliares – educadores no requiere formación ni certificación alguna, así como tampoco existe un perfil psicolaboral establecido para la función.

A sólo seis (6) educadores en cuarenta (40) se les exige la titulación de auxiliar de enfermería; ellos también se desempeñan como auxiliares – educadores dadas las necesidades de la población que atienden.

El núcleo – centro de nuestra investigación refiere a indagar acerca de la adecuación, desde una inexistente selección inicial de los auxiliares – educadores, sus perfiles identitarios y su capacitación – formación, para llegar a los impactos que estos empleados de la Escuela Horizonte producen en los educandos paralíticos cerebrales, a través de sus funciones reales, operativas y concretas.

El ***objetivo general*** que nos planteamos consiste en ***entender y comprender los perfiles identitarios, la capacitación – formación y el funcionamiento institucional, para proponer cambios cualitativos en las actividades laborales que realizan los auxiliares – educadores de la Escuela Horizonte.***

El contexto institucional.

La Escuela Horizonte es una institución privada, compleja en su organización y con responsabilidades inmensurables en el funcionamiento.

Su finalidad es la atención, temporal o permanente, de personas con parálisis cerebral severa y grave.

Es la única en el ámbito nacional.

Su marco legal es de "Asociación civil sin fines de lucro".

Fue fundada en 1962 por familiares y profesionales allegados a personas con este diagnóstico clínico, de elevados niveles socio – económico – culturales.

Actualmente la procedencia de los alumnos o internos puede ubicarse en los estratos inferiores a la línea de pobreza.

Más del 90% de la población escolar, registra "etiología perinatal" de la parálisis cerebral, en nacimientos ocurridos en los hospitales Pereyra Rossell y Cansani.

En relación con el aspecto locativo también hubo importantes transformaciones: de una finca con dos habitaciones en el Cordón pasó a ser una casona adaptada a los fines en El Prado, con remodelaciones continuadas "relativamente" funcionales y operativas, por las especiales características que necesita la población objetivo.

Igualmente este espacio resulta insuficiente para atender casi un centenar de alumnos en escuela y talleres de 8 a 17 horas, de lunes a viernes y como hogar de más de una veintena de internos, durante todo el año.

Cómo interviene la Escuela Horizonte.

La Comisión Directiva, integrada por cinco miembros, de la Asociación Civil Pro Rehabilitación de Paralíticos Cerebrales, tiene la responsabilidad global de la Escuela Horizonte.

Delega la gestión en dos áreas: dirección y técnicos, por un lado y administración, por otro.

La dirección es desempeñada por una maestra especializada en discapacitados intelectuales; los técnicos son profesionales como fisioterapeutas, trabajadoras sociales, fonoaudiólogas, médicos.

Los funcionarios que atienden a la población minusválida son los auxiliares – educadores, en un número superior a los cuarenta. Dependen exclusivamente de la directora, con excepción de lo administrativo referido a sueldos.

En cuanto a sanciones, suspensiones, etc., son acordadas entre la directora y el administrador (nunca se reclama la presencia del auxiliar – educador en cuestión: los hechos son como uno de ellos los entienda, no hay cuestionamientos entre ambas partes).

La Comisión Directiva, si bien está compuesta por cinco miembros, en la realidad es sólo la presidenta, con 85 años de edad. Esta señora concurre a la escuela en el mismo horario que la directora. Su actividad es homologar lo realizado por los jerarcas y reprender colectivamente a auxiliares – educadores por el desorden, cuando hay materiales de trabajo, y / o por la limpieza, como si nadie circulara o estuviera (todo debe estar impecable e intocado).

Desde los comienzos de la institución, las actividades de las clases o grupos estuvieron en manos de "ayudantes" por su marcado carácter asistencial y por el perfil del alumnado. En algunos casos fueron madres y / o familiares por el vínculo afectivo y su trascendencia como "reforzador".

Las actividades laborales de estos trabajadores producen impactos en los paralíticos cerebrales, en sus familias y en sus ambientes por el estrecho vínculo en el que participan cotidianamente.

Para que la ***incidencia*** sea calificable como ***positiva***

hacemos una **propuesta de formación en servicio** desarrollando

"**los procesos de resignificación identitaria"** así como

"**los procesos del protagonismo del actor colectivo"**,

con sus categorías de participación, conciencia crítica, práctica organizada, vínculos solidarios, responsabilidad individual y colectiva, los cuales se generan a partir de consensos sobre las pautas de funcionamiento dinámico y flexibilizado de la institución.

Conceptos y perspectivas teóricas.

Para comprender y explicar a los auxiliares – educadores, sus identidades personales y profesionales, con estigma o no, nos remitimos en primer lugar, al **interaccionismo simbólico.**

> *"Es el estudio de las relaciones entre el yo y la sociedad como proceso de comunicaciones simbólicas entre los distintos actores sociales.*
> *Manself.*
> *Se basa en que la reflexividad del yo es fundamental para la vida social: ésta se fundamentaría en la capacidad del individuo para imaginarse a sí mismo desempeñando papeles sociales de otros. Esto fue planteado por Herbert Mead, quien sostiene que el sujeto, a través de una conversación interior con su propio yo, puede conocer anticipadamente, empáticamente, la respuesta de los otros actores. De esta manera la sociedad aparecería como un intercambio de gestos y conversaciones, para lo cual son indispensables los símbolos."* [1]

Los conceptos, que entendimos vinculados a nuestros propósitos son los de la *comunicación* y la *interacción*, fundados en la *cultura* y en la *estructura social*.

La cultura deriva de las maneras de hacer, pensar y sentir las personas, de sus prácticas cotidianas en los procesos de co – acción.

En la comunicación se emplean símbolos significativos, significados o categorías lingüísticas que usan los actores humanos.

Blumer, también interaccionista simbólico, analiza a los individuos comprometidos en la acción contextualizada.

En ella predominan dos conceptos que son la ***cultura***, que deriva de lo que las personas hacen, y la ***estructura social***, es decir refiere a relaciones comunicativas emergentes de la interacción.

En el proceso de la interacción social es que los agentes "forman" su comportamiento, tratando cada individuo que su línea de acción "encaje" en las actividades de los otros.

Hay niveles o formas: conversación de gestos y empleo de símbolos significativos; interacción no simbólica, en la que la persona responde de manera refleja, directamente al acto y sin interpretarlo y, por último, interacción simbólica que se caracteriza por comprender el significado de los actos ajenos.

Con relación a los gestos se pueden apreciar tres líneas de significado:
en la primera, los gestos indican lo que se espera del que los recibe.
en el segundo momento, los gestos expresan lo que pretende realizar quien los hace. y, por último, los gestos manifiestan la acción conjunta a surgir en la interacción.

Si hay confusión o malentendido no hay comunicación, se dificulta la interacción y se bloquea la acción conjunta.

Para que la comunicación y la interacción sean eficaces, hay que formular la "indicación" poniéndose como quien la recibe.

En el proceso de ejecución de actos hay que indicar a los otros el modo de acción e interpretar las indicaciones ajenas.

La comunicación presenta, en su estructura básica, dos componentes que son el "emisor" y el "receptor".

---

[1] Enrique del Acebo, Roberto Brie. "Diccionario de Sociologia". 2006. Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 222 .

"Sólo se establece interconexión cuando se usan códigos de información – acción que contienen significados "compartidos", comunes, que responden a símbolos socioculturales y valorativos comprensibles para los participantes contextualizados en un espacio y tiempo determinados." [2]

Acerca de los diferentes contenidos de los objetivos específicos y de la propuesta de capacitación, los aportes pertenecen a la **fenomenología de Erving Goffman** y a la **"identidad social villera" de Rosana Guber.**

En la "Identidad social villera. Resignificación de un estigma", Guber estudia *la identidad como construcción social.*

Su trabajo articula, asociativamente, dos teorías.

1) La construcción de la identidad es un proceso que se realiza en un espacio – tiempo definibles o contexto de interacciones cotidianas de actores.
   Estos conceptos parten del interaccionismo simbólico.
2) La identidad estigmatizada, su uso ideológico discriminativo y la resignificación están fundadas en la fenomenología de Goffman.

La *identidad,* concebida como "*coproducción social*", se define y construye al percibir la imagen que el espejo de la sociedad le devuelve al individuo.

En las prácticas cotidianas los sujetos sostienen *interacciones comunicativas,* que son los intercambios que ponen en juego los significados que definen el mundo; esos *significados* pueden ser negociados o impuestos, según las *relaciones de poder* que se establezcan entre los actores.

Poder. *Para Max Weber significa*

"la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad" (Economía y Sociedad).

La otra cara del poder es la ***dominación****, que Weber define como "la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas y sin la cual no habría real ejercicio del poder."*

La aceptación del mandato (legítimamente) se da de tres maneras que Weber define como tipos puros de dominación legítima, a saber: a) la dominación racional, b) la dominación tradicional, y c) la dominación carismática." [3]

Las interacciones comunicativas pueden comprenderse como el intercambio de prácticas productoras de sentidos que se articulan en un marco socio – histórico determinado, sobre la base de un entramado cultural.

Éste aporta el marco normativo – valorativo que ordena dichas prácticas, a la vez que es reproducido y / o transformado por ellas.

Esta dinámica atraviesa de manera particular los procesos de construcción y de transformación de las identidades sociales – personales.

Porque, como señala Rosana Guber:

---

[2] Herbert Blumer. "El interaccionismo simbólico: enfoque para estudiar sociedades humanas y el comportamiento del hombre". 2002. CECSO.

[3] Enrique del Acebo, Roberto Brie. "Diccionario de Sociología". 2006. Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 304 .

*"la **identidad social** es una definición coproducida por los actores sociales que se manifiesta en una específica articulación de atributos socialmente significativos, tornando a dichos actores históricamente reconocibles y coyunturalmente diferenciables."* [4]

Hasta aquí queda claro que no concebimos a la identidad como una estructura rígida, anclada en las tradiciones, sino que la consideramos como una construcción social dinámica que se recrea en un proceso histórico, produciéndose, consolidándose y / o transformándose a través de las interacciones sociales cotidianas.

La identidad es una **coproducción social** porque su definición se realiza sobre la base de la permanente negociación entre los actores sobre los significados del "yo", tanto individual como colectivo.

Los diferentes significados que compiten en el plano simbólico son aquellos construidos a partir de lo que **creemos que somos, lo que otros consideran que somos y lo que nosotros consideramos que los otros creen que somos.**

Los individuos y grupos definen parte de su identidad al mirarse en el espejo social, al percibir la imagen que la sociedad les devuelve sobre ellos mismos.

Son, los mismos individuos y grupos, los que luchan por imponer la mejor imagen o los mejores significados acerca de su "yo", en el imaginario de los **otros**: pugnan por ser aceptados o legitimar sus características identitarias.

Como señala Guber,

"la identidad se manifiesta en una articulación específica de atributos socialmente significativos".

La selección de los atributos se realiza en función de la situación, es decir, son válidos aquellos atributos que se consideran relevantes para cada interacción específica.

"La significación socialmente atribuida a las características de los sujetos se define en función de un marco normativo – valorativo hegemónico que determina lo aceptado, lo no aceptado, el "buen orden", el "buen sentido". [5]

A partir de ese marco normativo – valorativo se aprueban y desaprueban identidades, de ese modo se fijan límites y posibilidades para la acción.

Al respecto señala Guber

---

[4] R.Guber. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1984. Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. FLACSO. Bs.As. pág.81.

[5] R.Guber. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1984. Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. FLACSO. Bs.As. pág.81 - 82.

7 R.Guber. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1984. Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. FLACSO. Bs.As. pág.81 - 82.

"La identidad es socialmente operativa cuando transmite sentidos (valores, pautas, criterios) relevantes para las distintas partes de la interacción". [6]

En torno a las identidades se generan estructuras o marcos significativos en los que se ordenan los valores, pautas, criterios, mitos, etc., que dan sentidos determinados a las acciones sociales.

Es por ello que la misma acción, en el mismo contexto, pero realizada por sujetos pertenecientes a grupos identitarios distintos, puede tener significaciones sociales marcadamente diferentes.

Además

"...las identidades operan sobre las conductas al actuar en las tres dimensiones expuestas por André Green (1981)

- *la identidad da, en primer lugar, al individuo, una noción de permanencia: le da puntos fijos de referencia.*
- *En un segundo lugar, marca las fronteras del "yo"; circunscribe su unidad y cohesión.*
- *Finalmente, al señalarle su semejanza con otro "yo", la identidad da la posibilidad al individuo de relacionarse con el "otro".*

Esta concepción aporta elementos importantes para entender el valor de las identidades o definiciones del "yo" como procesos de socialización que dan al individuo un lugar en el mundo, ordenan sus prácticas a partir de un marco referencial y le permiten reconocer e interactuar con los "otros".

No obstante, a esta conceptualización es necesario agregar la dimensión de los "otros diferentes".

La conformación de un "yo" se da, a su vez, a través de la **diferenciación**: en base a lo que "**no somos**."

Por otra parte, es importante reconocer el valor del grupo como marco de socialización y de construcción de identidad.

Al respecto París Pombo afirma:

"El individuo sólo puede definir su propia identidad al interior del grupo, como socialización; pues el otro es el poseedor del código de lo simbólico a través de él puede el "yo" adquirir las normas de comportamiento, los límites de sus aspiraciones". [7]

Los atributos que desacreditan a los sujetos son definidos por Erving Goffman *como* ***"estigmas".*** [8]

Siguiendo a este autor, Guber señala:

" El estigma es un rasgo de connotaciones sociales negativas, no por tratarse de características despreciables en sí mismas, sino por constituir significaciones que han ido elaborando los sujetos sociales(...)

El estigma es aquel atributo que, por su significación social, suministra una información acerca de su portador, una información que puede ser manipulada en función de la interacción." [9]

---

[7] R.Guber. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1984. Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. FLACSO. Bs.As. pág.83 - 84.

[8] E.Goffman. "Estigma. La identidad deteriorada". 1970. Amorrortu Editores. Pág. 15.

[9] R.Guber. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1984. Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. FLACSO. Bs.As. pág.85.

Las valoraciones negativas sobre los atributos de los sujetos los desacreditan socialmente y suelen ser utilizadas para justificar prácticas discriminatorias.

> *"los sujetos "normales" - para este caso: los sujetos que se ajustan a los parámetros del esquema normativo – valorativo – hegemónico - construyen una teoría del estigma, una ideología para explicar la inferioridad de los otros, racionalizando una animosidad que se basa en otras diferencias como, por ejemplo, la clase social".*[10]

Los **estigmas** se construyen y reproducen en las interacciones sociales cotidianas y su consolidación constituye una **estrategia de dominación** que lleva a los estigmatizados a la paralización y a la automarginación.

De este modo las personas estigmatizadas internalizan las limitaciones que se les imponen desde los imaginarios a sus posibilidades de desarrollo social.

Los estigmas atacan la autoestima, condenan a los sujetos a limitar sus proyecciones de vida, a desconocer sus potencialidades.

No obstante, en las mismas interacciones sociales cotidianas en que se reproducen los estigmas, se encuentra la posibilidad de **re – negociar los sentidos** de esos atributos de connotaciones sociales negativas.

Las transformaciones de los sentidos de los atributos son denominados procesos de resignificación.

Estigma: atributo socialmente negativo, no se trata de una característica despreciable en sí misma.

Estigmatizada: da información de rasgos sociales negativos en la identidad del sujeto portador.

Los estigmas atacan la autoestima, condenan a los sujetos a limitar sus proyecciones de vida, a desconocer sus potencialidades.

Esos atributos son válidos y específicos a cada interacción, a su *marco normativo - valorativo.*

Las personas estigmatizadas internalizan las limitaciones que se les imponen a su desarrollo social.

El *uso ideológico discriminativo.*

En las interacciones sociales cotidianas el uso de la *teoría del estigma* constituye una estrategia de dominación, de imposición de una voluntad aun contra la de otros actores involucrados, como medio o fin de un sujeto con voluntad de poderío.

Explica la inferioridad de los otros "desde los sujetos normales" ya que los estigmas llevan a la paralización y automarginación de los portadores.

La *resignificación* supone y requiere establecer condiciones estructurales y coyunturales que promuevan y fortalezcan relaciones interactivas, sustentadas en el respeto mutuo entre los actores sociales.

¿Cuáles son los procesos por los que se construyen y reproducen los estigmas?

¿Cuáles son las características de las estructuras, mecanismos y condiciones que sustentan dichos procesos?

Resignificar implica la consecución de procesos comunicativos.

En un primer momento, se cuestionan los supuestos que sostienen las valoraciones negativas sobre ciertos atributos que desacreditan las identidades de sus portadores.

En un segundo momento se ponen en juego otras significaciones sobre el mismo atributo o bien comienzan a valorarse otras características de los sujetos, como prevalecientes en la definición de sus identidades.

---

[10] E.Goffman. "Estigma. La identidad deteriorada". 1970. Amorrortu Editores. Pág. 15

Este estudio se desarrolla en una institución, en una organización entendida como un entramado de relaciones sociales y de relaciones de poder, siempre dentro de un contexto sociocultural dado.

Nos centramos en relaciones empíricamente observables, inscribiéndonos en la teoría del

individualismo metodológico de Raymond Boudon.

Esta corriente privilegia, teórica y empíricamente, a los actores sociales, en tanto verdaderos creadores de lo social.

"Las realidades" de la vida humana sólo se explican como fenómenos singulares e irrepetibles.

Max Weber, con sus investigaciones sobre Sociologia de la Religión, inicia este nuevo enfoque de lo social.

Su definición de *Sociología,* como ciencia que valida lo empírico, y la caracterización de su objeto formal, *la acción social*, constituyen la búsqueda de sentido (significado) que el actor social ha puesto en la acción.

Boudon privilegia a los actores sociales:

> *"La explicación de un fenómeno social implica siempre considerarlo como consecuencia de* ***acciones y comportamientos individuales*** *que responden a una lógica que surge de la interrelación de dichos actos de cara a un fenómeno determinado.*
>
> *Reconoce la importancia del concepto de* ***rol social*** *pero quitándole mucho de la carga normativa y predictiva que puede darle una perspectiva más funcionalista, y viendo a esos roles más bien como* ***posibilidades que se ofrecen a los actores sociales.*** *Así, habrá continuas* ***definiciones y re - definiciones de la situación****, así como el desarrollo de* ***estrategias individuales*** *y, con ello, la práctica cambiada y variante de distintos roles presentes en el sujeto. De ahí que Boudon prefiera hablar de* ***"sistemas de interdependencia".***
>
> *Así, es factible que se den* ***"fenómenos de emergencia", no esperados*** *por los actores sociales, incluso de consecuencias negativas o no deseables para ellos. Boudon habla de* ***"efectos perversos"*** *de la acción individual."* [11]

La noción de sistema indica que un conjunto de elementos - reales o conceptuales - se interrelacionan en función de un fin.

Son construcciones explicativas como conjunto de acciones sociales que toman su sentido último en cuanto son partes interdependientes de un todo.

Esto supone la existencia de una estructura; la modificación de elementos o partes implica consecuentemente la modificación del sistema o de la estructura.

El individualismo metodológico es el

> *"principio que significa que el sociólogo debe adoptar como regla de método la de considerar a los individuos o actores individuales incluidos en un sistema de interacción, como a los átomos lógicos de sus análisis".* [12]

En instituciones con estructuras complejas y con coerciones definidas por el sistema, llegar a "explicar" las acciones, las reacciones y las conductas de las personas o grupos significa hacer evidente dos puntos fundamentales:

---

[11] Enrique del Acebo, Roberto Brie. "Diccionario de Sociologia". 2006. Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 217, 358, 359.

[12] R.Boudon. "La lógica de lo social".1981. Ediciones RIALF. Madrid. Pág. 63.

la incertidumbre sobre las preferencias y la desigual distribución del poder de decisión, en un sentido particular.

Para la comprensión de los procesos hay que trascender y profundizar el esquema de las acciones lógicas: porque éstas también presentan aspectos irracionales o no lógicos.

Sistemas de interdependencia.

> *"por definición, llamaremos, pues, sistemas de interdependencia a los sistemas de interacción en que las acciones individuales pueden ser analizadas sin referirse a la categoría de los papeles.*
> *Actor individual en el caso de los sistemas funcionales.*
> *Agente individual en el caso de los sistemas de interdependencia.*
> *Actor y papel son dos conceptos correlativos en la teoría sociológica. La palabra agente designa claramente al individuo que realiza la acción sin referirse a la categoría de los papeles.*
> [En] *el sistema de interdependencia los efectos locales de las acciones individuales quedan amplificados en su nivel global por la interdependencia entre los agentes.*
> [A este tipo de efectos] *designaremos efectos de agregación o emergentes.*
> *... es un efecto que no había sido buscado especialmente por los agentes de un sistema y que resulta de su situación de interdependencia.*
> *... los efectos emergentes no están reservados a los sistemas de interdependencia... resultan de la estructura del sistema de interacción que liga a los dos actores.*
> [La razón de que] *los sistemas de interdependencia abundan más en efectos emergentes* [es por] *el paso de un sistema inorganizado a uno organizado,* [que] *implica inevitablemente la introducción de normas y de coerciones que restringen el margen de autonomía de los individuos y que tiene por efecto el incluir ciertas categorías de acciones dentro de unos papeles.*
> *... las nociones de contradicción y de dialéctica resumen un descubrimiento profundo: el de que la interdependencia entre los agentes de un sistema puede engendrar efectos no queridos y a veces contradictorios con sus objetivos.*
> *... los agentes están colocados en un sistema de interdependencia cuya estructura es tal que les incita a contribuir, a producir, un resultado que ciertamente no buscaban."* [13]

Los actores en un sistema de interacción configuran relaciones específicas, universalistas, afectivamente neutras y con orientación a un cumplimiento o fin.

Los agentes, en un sistema de interdependencia, comprometen su personalidad al máximo en una **interacción afectiva,** con actividades y situaciones **difusas** y **particularistas** porque no actúan para realizar fines generales.

El efecto emergente es el resultado de una agregación de acciones individuales en el contexto de un sistema de interdependencia.

> Los *"efectos evidenciados con motivo de estructuras de interdependencia singulares... engendran efectos indeseables. Crean, pues, situaciones de tensión o*

[13] R. Boudon. "La lógica de lo social". 1981. Ediciones RIALF. Madrid. Pág. 93 – 98.

de crisis. [pueden denominarse] *efectos estructurales* [y presentan] *un doble efecto emergente.*
1º, un efecto de degradación. ... Y, por otra parte, un efecto de segregación. ... Y así, la lógica de estos procesos quiere que los efectos positivos que observamos en ellos... generen otros efectos negativos que, a veces, son difícilmente controlables.

Daremos ahora algunos ejemplos de estructuras con efectos de frustración. Tienen la característica de arrastrar a los agentes sociales a una especie de trampa social que les incita a escoger con las mejores razones del mundo una línea de conducta que desemboca en unos resultados que ellos hubieran deseado no obtener.

Cabe formular la hipótesis de que la noción durkheimiana de la anomia es una especie de difusa intuición de la existencia de este tipo de estructuras." [14]

¿Con qué sentido se desplaza la estructura de las oportunidades de cada uno? ¿engendra un sentido favorable, amplificado, de las ilusiones individuales que se ofrecen como estrategias colectivas a los agentes en interdependencia?

"Por debajo de las "organizaciones" o sistemas funcionales, [se encuentran] los sistemas de interdependencia.
Los agentes sociales están allí relacionándose entre ellos, pero estas relaciones no son o, según los casos, no son más que muy marginalmente relaciones de rol...
Estos sistemas están exclusivamente sometidos a la voluntad de los agentes que los componen.
Sin embargo, todo sucede ***como si*** *las consecuencias de sus acciones se les escaparan... [como]* ***fenómenos*** *que se* ***imponen*** *a los individuos hasta el punto de que se les presentan como fuerzas anónimas... estas fuerzas inmateriales son simples proyecciones de las estructuras de interdependencia.*
Y estas estructuras no se reducen a los individuos que las componen... porque el conjunto de los individuos constituye una totalidad que no se reduce a la suma de sus partes.
Pero, por otro lado, las estructuras no son nada sin los individuos." [15]

[14] R. Boudon. "La lógica de lo social". 1981. Ediciones RIALF. Madrid. Pág. 117 – 118.
[15] R. Boudon. "La lógica de lo social". 1981. Ediciones RIALF. Madrid. Pág. 127 - 128.

Las hipótesis y los objetivos de investigación.

El término hipótesis se aplica, en este trabajo, como suposición o conjetura y también lo utilizamos como explicación afirmativa.

Primera hipótesis.

La capacitación en el puesto de los auxiliares –educadores, sustentada en modelos caducos de educación tradicional y asistencialista, no se articula con los paradigmas actuales de la sociedad del conocimiento y de la educación constructiva.

Consideramos que esta hipótesis es heurística porque opera como instrumento de búsqueda, persigue el fin de descubrir y desarrollar un conocimiento: el de la educación.

Tradicionalmente la educación refería a la enseñanza – información que impartía un adulto poseedor de conocimientos y que transmitía a los infantes, siguiendo procedimientos y técnicas establecidos, pautados minuciosamente.

Actualmente la educación da cuenta de procesos de enseñanza – aprendizaje que se construyen por interacciones en la vida cotidiana, según estadios evolutivos no lineales sino arborescentes, que persiguen el mejoramiento de la calidad de vida de los actores – agentes y se extiende durante toda la vida humana.

Segunda hipótesis.

La estructura institucional presenta la ideología del estigma para explicar la inferioridad de los auxiliares –educadores.

Tercera hipótesis.

Los auxiliares – educadores se desempeñan sólo como actores, no como agentes.

Cuarta hipótesis.

Los perfiles identitarios estigmatizados son constitutivos del rol – estatus de auxiliar – educador y disminuyen la calidad de su trabajo.

Objetivos específicos

Comprender y explicar

La calidad de los desempeños en los puestos de trabajo en función

de la falta de exigencias al ingreso

de la formación que dicen poseer

de la capacitación en servicio que se les ofrece

de la estigmación identitaria institucional de su rol estatus

de la identidad laboral que viven e interpretan

de la identidad personal

Incidencias
en los educandos
en sus familias
y en sus contextos

¿rehabilitación,
estancamiento
o retroceso?

El abordaje metodológico. [16]

El proyecto de investigación.

La investigación fue comenzada con la modalidad exploratoria – descriptiva para aproximarse, por sus alcances, a un estudio con las características del tipo explicativo.

La primera finalidad que nos planteamos se relacionaba con observar exploratoriamente la capacitación – formación de los auxiliares – educadores, seleccionando algunos aspectos que nos permitieran caracterizar perfiles identitarios personales y laborales. Integrando informaciones y mediciones que nos facilitaran una comprensión para poder describir y comprender el fenómeno de su capacitación – formación en el contexto de la Escuela Horizonte.

Nuestro propósito consistía en avalar conexiones entre distintos conceptos que habíamos seleccionado, pero la observación – descubrimiento de otros no relevados, durante el proceso de investigación, nos condujo a un estudio con grado explicativo.

> *"En términos cualitativos: cuantos más conceptos se observen con profundidad, se agreguen al análisis y se asocien, habrá un mejor sentido de entendimiento del fenómeno estudiado".* [17]

Decíamos, al comienzo, que este proyecto culminó siendo de tipo explicativo. En palabras de los autores

> *"puede alcanzarse cierto nivel de explicación cuando relacionamos diversas variables o conceptos y éstos se encuentran vinculados entre sí (no únicamente dos o tres, sino la mayoría de ellos), la estructura de variables presenta correlaciones considerables y, además, el investigador conoce muy bien el fenómeno de estudio".* [18]

Los factores que entendemos que influyeron en el cambio de alcances del estudio están en relación con

- el conocimiento actual del tema capacitación – formación, en el mundo globalizado, y vinculado a los auxiliares – educadores
- y el enfoque que pretendemos dar a la educación: para mejorar la calidad de vida de las personas con parálisis cerebral.

> [La] *"investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal".* [19]

---

[16] Hernández Sampieri, Fernández Collado, Lucio Baptista. "Metodología de la investigación". 2003. Mc Graw. Hill. Interamericana. Méjico. Pag. 115 y siguientes.

[17] Hernández Sampieri, Fernández Collado, Lucio Baptista. "Metodología de la investigación". 2003. Mc Graw. Hill. Interamericana. Méjico. Pág. 125.

[18] Hernández Sampieri, Fernández Collado, Lucio Baptista. "Metodología de la investigación". 2003. Mc Graw. Hill. Interamericana. Méjico. Pág. 127.

[19] Hernández Sampieri, Fernández Collado, Lucio Baptista. "Metodología de la investigación". 2003. Mc Graw. Hill. Interamericana. Méjico. Pág. 129.

Al revisar la literatura y no encontrar antecedentes que podamos aplicar como nuestro marco de estudio, comenzamos a explorar el fenómeno desde los diferentes aspectos que íbamos observando y percibiendo, conociendo.

Posteriormente lo describimos; relacionando distintas categorías de las variables llegamos a comprender y explicar, con una propuesta de formación en servicio para los auxiliares – educadores de la Escuela Horizonte, que persigue un mejoramiento del servicio – con atención educativa integral y personalizada – que conlleva a una mayor y más positiva calidad de vida de las personas portadoras de parálisis cerebral, sus familias y ámbitos.

El diseño de investigación.

El enfoque adoptado para esta investigación es con la modalidad de dos etapas o fases de estudio, cuantitativa y cualitativa.

Se trata de un diseño no experimental, el más natural y cercano a la realidad cotidiana, en la vida habitual.

Se desarrolla en el ámbito diario y real - el que nos guió y también nos favoreció para compartir - durante todo el proceso de esta investigación.

El planteamiento del objeto de estudio, los alcances del diseño, los conceptos y perspectivas teóricas que expusimos, constituyen los factores de la "decisión" de procedimientos para recabar datos.

Los actores

Auxiliares – educadores de la Escuela Horizonte
Dirección y Técnicos
Madres de personas con PC.

Los datos

"... entendiendo por "dato", lo dado, lo que aparece de alguna manera y se manifiesta como tal al conocimiento, y que puede ser reproducido o es reproducible. De tal manera que "dato" es una comprobación siempre reproducible". [20]

[20] Enrique del Acebo. Roberto Bric. "Diccionario de Sociología" 2006 Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 414

Análisis desde los enfoques metodológicos.

Las unidades de observación y de análisis.
Son las que nos conducen a

> *"datos longitudinales* [que] *son los hechos seleccionados relativos a un grupo específico, objeto del análisis, durante un período de tiempo; se seleccionan los datos idénticos periódicamente con el fin de observar las variaciones que puedan surgir en las series temporales."* [21]

Usaremos dos tipos de análisis, uno sincrónico, porque consideramos que es la investigación de un fenómeno social a lo largo del tiempo. A través de él se realiza un corte en el tiempo con el fin de conocer la interdependencia de múltiples fenómenos simultáneos en un momento histórico.
Y otro diacrónico porque se estudiará el fenómeno social a lo largo del tiempo, con el fin de verificar su evolución histórica.

Estrategias – técnicas empleadas.

Formulario cerrado
Discursos, frases
Observaciones: participante y no – participante

Desde el enfoque cuantitativo.

Muestreo razonado – intencional.

Seleccionamos intencionalmente las categorías que consideramos más representativas del fenómeno bajo estudio, en razón de su "tipicidad".

Es un tipo de muestreo aleatorio – probabilístico simple. Se elaboró como formulario cerrado con treinta y seis (36) auxiliares – educadores de la Escuela Horizonte.

Lo aplicamos como encuesta con cuestionario.

Desde el enfoque cualitativo.

Los propósitos del tipo de muestreo refieren a una muestra cualitativa variada y homogénea.

Las técnicas utilizadas desde ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se desarrollan en la sección "Anexos metodológicos".

[21] Enrique del Acebo. Roberto Bric. "Diccionario de Sociología". 2006. Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 109 y 26.

Análisis cuantitativo.

Esta distinción conceptual se opera desde los resultados obtenidos en el formulario cerrado aplicado a treinta y seis (36) auxiliares – educadores.

La información refiere a 3 dimensiones:

Identificación

capacitación – formación

datos laborales: antigüedad en la escuela,

"sector" del empleo,

"historia" de trabajo.

Datos de identificación.

Con este rótulo consideramos las variables sexo, edad, estado civil, núcleo de convivencia – tipos de hogares de pertenencia y barrios en los que habitan los auxiliares – educadores.

a) Sexo.

Se puede afirmar la amplia mayoría de mujeres (86 %) en el desempeño de las tareas de auxiliares - educadores. (Anexos: Tabla a, p. 53).

b) Edad..

Los límites se ubican entre 21 y 65 años.

Se aprecia acumulación en las franjas etarias intermedias, los que tienen entre 30 y 49 años de edad. (Anexos: Tabla b, p. 53).

c) Estado civil.

La distribución observada muestra una mayoría de casados y "en pareja", con casos en las categorías soltera y viuda. (Anexos: tabla c, p. 53).

d) Núcleo de convivencia: tipos de hogares de pertenencia de los auxiliares – educ.

De acuerdo con las frecuencias observadas los hogares de pertenencia son de tipo pareja, pareja e hijos y monoparental con hijos. Se presentan casos en las categorías extendido y compuesto. (Anexos:Tabla d, p. 54).

e) Barrios en los que habitan los AE.

Los auxiliares educadores llegan desde distintas zonas de la periferia oeste: Sayago, Colón, Paso de la Arena, Barra de Santa Lucía, Cerro, La Teja. También de Villa Española, Malvín, Cerrito de la Victoria, etc.

Podemos construir un complejo entramado desde toda la ciudad de Montevideo hasta "El Prado", barrio de la Escuela Horizonte, incluyendo un caso del departamento aledaño de Canelones. (Anexos: "Datos identificatorios").

Datos de capacitación – formación.

De acuerdo con la capacitación – formación que *dicen tener* los auxiliares –educadores "primaria" está acreditada en todos los casos.

En cuanto a secundaria: los porcentajes más altos están entre quienes aprobaron 1° y 4° año liceal.

Entre los extremos de secundaria se expresa una relativa homogeneidad. (Anexos: Tabla e – 1, pág. 55).

Tomamos en cuenta los estudios de "Auxiliar de enfermería" por la estrecha relación con la población a atender, con 3 categorías: sin inscripción, incompleta y con titulación obtenida.

La franja mayoritaria no cursó y le sigue la categoría titulado como "auxiliar de enfermería": 12 casos, el 33%. (Anexos: Tabla e – 2, pág. 55).

La última variable, denominada "otros estudios" se definió en 3 categorías.

0: sin cursos.
1: con cursos sin vinculación.
2: estudios vinculados a las funciones que realizan.

Las dos primeras categorías muestran una acumulación que constituye el 72 % de la muestra.

La menor frecuencia, sólo 10 casos (28%), la integran funcionarios que realizaron estudios que categorizamos con relación al puesto de trabajo.

Destacamos entre ellos, en el sector público, una estudiante de magisterio y en INAU: "animadora en recreación", "recreación", "derechos humanos e integración".

En el ámbito privado: "psicología infantil", "técnicas de títeres y marionetas", "marionetas de Víctor", "educadora especial", "emergencia pediátrica" (en el ámbito privado).

En relación con el contexto descripto podemos observar una amplia mayoría de AE que no poseen capacitación – formación vinculada con la ocupación que desempeñan. (Anexos: "Datos de formación". Tabla e– 3, pág. 55).

Datos laborales

Esta dimensión se desagregó en las siguientes categorías:

1. Antigüedad en la EH.
2. Sector de ingreso a la institución.
3. Trabajos anteriores de los AE.

1. Antigüedad en la Escuela Horizonte.

Esta variable muestra la mayor frecuencia, representada por la mitad de los casos: los que tienen de 1 a 5 años de antigüedad.

Le sigue, porcentualmente, la categoría de auxiliares - educadores que tienen entre 5 años y 10 años con actividad en el puesto.

Se registran casos que tienen menos de 1 año en el puesto (1 caso) y una frecuencia más elevada (5 personas) son las que tienen entre 10 – 15 años en el empleo.

En relación con esta categoría descripta se puede apreciar que la permanencia promedial en el puesto supera relativamente los 5 años. (Anexos: Tabla f, pág. 56)

Algunas características que hemos de tener en cuenta con relación a la antigüedad en la EH:

- La institución tiene cumplidos 43 años de existencia.
- Explicitaremos casos "despido – reintegro" de la muestra considerada por cambios en la integración de la Comisión Directiva / Dirección. El período transcurrido entre ambos sucesos se consideró en la dimensión "antigüedad" para los AE que tuvieron esa experiencia.

2) Sector de ingreso a la institución.

En cuanto a la variable "Sector de ingreso" consideramos la asociación de "sector" con ocupaciones y con capacitación – formación, necesarias o no para desempeñar las tareas que, "aparecen representadas en el puesto".
La desagregación de la misma estuvo fundada en un orden decreciente de la capacitación – formación requeridas, categorizando 3 posibilidades:

Escuela.
Hogar.
Otro sector.

La franja mayoritaria, con 19 casos que representan el 53% de los AE, ingresó al sector "hogar".
Las ocupaciones son de tipo asistencial, domésticas o familiares, sin requerimientos en cuanto a capacitación – formación.
El ingreso laboral a la "escuela" está representada por 11 funcionarios (el 30%).
Las ocupaciones vinculadas tienen carácter asistencial por el nivel de dependencia de los alumnos y también implican capacitación – formación, para cubrir las demandas que exige una institución de enseñanza – aprendizaje.
En este caso la capacitación – formación ha de tener presente que los alumnos son discapacitados y requieren una atención especial en todos los órdenes.
La categoría "otro sector" se definió al discriminar los ámbitos que funcionan en la institución: cocina, limpieza y transporte.
Las ocupaciones en estas áreas no requieren una capacitación – formación específica. (Anexos: tabla g, pág. 56).
Entendemos que es de destacar que algunos AE han pasado de "otro sector" y / o de "hogar" a "la escuela" (implica ascenso por mayor prestigio interno) sin que se tuviera presente la capacitación – formación ni caracterizaciones con respecto a la personalidad u otros aspectos: se produjo el cambio de sector por razones funcionales entre EH – AE.

3.Trabajo/s anterior/es.

Esta dimensión permite observar dos características de los AE en casi todos los casos.

- Pertenecieron a la economía productiva con anterioridad a la EH.
- Las actividades remuneradas desempeñadas eran en el sector privado.

La categoría "trabajo/s anterior/es" se desagregó en dos variables que presentan las características de exhaustivas y excluyentes.

Sin afinidad con la ocupación actual de AE
Con vinculación, en relación con las actividades del puesto.

En la primera categoría "trabajos anteriores sin afinidad" se observa una acumulación de 24 casos, representando el 67%.
Entre las actividades desarrolladas sin afinidad con las ocupaciones de AE podemos destacar: electricidad, empleados y propietarios de comercio, cajeras, cobradoras, feriantes; operarios en industrias automotriz, cuero, frigorífica, pesquera, etc.

La categoría definida como "trabajo anterior con vinculación" nos permite citar, a modo de ejemplo, los servicios de proximidad: cuidado de ancianos, discapacitados y enfermos.

También hay 2 casos de docencia "precedente": maestra sin titulación y profesora de inglés y 1 AE que se desempeñó como "instructor" de INAU, en el interior del país.

La mayoría de AE se desempeña en ocupaciones sin afinidad con sus trabajos anteriores. (Anexos: Tabla h. Datos Laborales, pág. 56).

Conclusiones parciales.

A modo de conclusión del análisis cuantitativo, representamos los resultados "mayoritarios" con el siguiente cuadro.

			Capacitación formación	**Antigüedad en EH**	**Sector y ocupación**	**Historia laboral**
Sexo	**Edad**	**Núcleo convive**	No poseen	5 años	"hogar"	Asalariados del sector privado.
Feme-nino.	30 - 49	.pareja .par e hijos .monop.c/h.	en relación con la ocupación.	promedial		Trabajo sin afinidad con el de Aux. Educ.

Categorías de análisis cualitativo.

En el análisis cualitativo pudimos llegar a construir dos categorías:

1- las conceptuales de los datos cualitativos

2- las temáticas.

Categorías conceptuales.

1º) La opinión sobre sí mismo como persona y en el desempeño laboral de auxiliar - educador.
2º) Las relaciones interpersonales según los auxiliares – educadores.
3º) Las opiniones de las madres de alumnos / internos.
4º) Interpretaciones de los técnicos con respecto a los auxiliares – educadores.
5º) El poder de decisión, las reglamentaciones y los sueldos según las opiniones de los técnicos.
6º) Los objetivos de los técnicos para los auxiliares – educadores.
7º) Los auxiliares – educadores opinan acerca de su modo de ingreso y de las orientaciones recibidas para las tareas a desempeñar.
8º) El trabajo y las responsabilidades.
8.1. Autopercepción de los auxiliares – educadores.
8.2. Discursos de los técnicos en cuanto orientaciones y pautas.

Categorías temáticas.

1º) "Lo" personal de los auxiliares – educadores.
A) La opinión sobre sí mismo como persona – en el desempeño laboral.
B) Relaciones interpersonales.

2º) La "valorización" de los auxiliares – educadores.
A) Opiniones de las madres.
B) La importancia de los AE según los técnicos.

3º) Las identidades laborales de los auxiliares – educadores.
A) El poder de decisión, los sueldos y los objetivos para los AE según los técnicos.
B) El modo de ingreso y las orientaciones para las tareas de auxiliar – educador.

1º) Categoría conceptual.
La opinión sobre sí mismo como persona y en el desempeño laboral (AE).

"Me gusta el trabajo porque me encariño con los chiquilines, valoro distinto mis cosas personales por lo que es esto ...yo porque tengo interés en no marmotear... Tendrían que despedir a la gente que trabaja mal y es mala leche. Pero viste como es, Margot [directora] no mira las carpetas." Entrevista 1 (Anexos, pág. 57).

"Soy muy tranquila, demasiado tranquila, tengo compañerismo con todos. Soy responsable y muy colaboradora. Yo hago lo que tengo que hacer. El turno de la tarde trabaja siempre en equipo." Entrevista 2 (Anexos, pág. 59).

"Pregunta difícil ¿qué opino de mi misma? Trato de estar siempre bien conmigo. Si uno está bien con uno todo lo demás también. Quiero ser una persona justa. Es una aspiración, un proyecto.

Trato de mirar todo de afuera, no de adentro. [En lo laboral] No soy guau, qué cosa, pero... No me catalogo yo como gente muy eficiente. No me puedo evaluar yo como responsable, aunque considero que sí en algunos niveles." Entrevista 3 (Anexos, pág. 60).

"En mi opinión el trabajo me gusta, pero me parece que tendríamos que ganar un poco más. Nos exigieron título, somos responsables y hacemos de auxiliares y de enfermeros". Entrevista 4 (Anexos, pág. 61).

"Este trabajo es desgastante, me gustaría conseguir otro para poder estar más en casa, descansar. Me gusta el trabajo, no me molesta. Sí me molesta lo que no reconocen, las necesidades de los chicos como platos, medias". Entrevista 5 (Anexos, pág. 63).

"A mí misma me defino como una persona positiva, totalmente positiva. Tengo defectos, entre ellos que me olvido de todo. Laboralmente yo me siento muy bien, me gusta lo que hago y, dentro de lo posible, lo hago lo mejor posible, pero me siento bien. Trabajamos como equipo en Primaria". Entrevista 6 (Anexos, pág. 64).

"... pero uno se cansa, no es mi trabajo tampoco, sino que es el trabajo de ella. Yo mil veces de mañana hice cosas que no son de mi trabajo, pero las hacía porque son para los chiquilines. En fisioterapia... pero ese no es trabajo nuestro, lo hago con gusto porque es para los chiquilines. Sí, pero eso es a lo que voy, por qué lo tengo que hacer yo si cada uno tiene su labor. Acá todo el mundo vive en una nube de pedos, como yo les digo, y los chiquilines siempre en un costado y no se dan cuenta que los chiquilines, que están en ese costado... nosotros trabajamos por ellos, les debemos el trabajo y todo lo que tenemos a ellos y la gente de acá no se da cuenta de eso. Y la gente acá, te puedo decir, que hay días que no se da cuenta, pero que no se den cuenta nunca la gente de escalafón más alto, yo no lo comparto.

¿Sobre mí mismo? Y bueno, primero tengo muchos errores, muchos porque cometo errores porque no me doy cuenta y entonces tengo un error. Me considero una buena persona, no me considero una mala persona, no soy una persona con maldad para nada. No tengo maldad y errores sí, me equivoco; con todo eso que me equivoco aprendo y eso me sirve. Cada vez me equivoco menos, aprendo más... Bueno, yo mi trabajo lo hago excelente, que yo de repente quiera hacer más cosas y me quede, a veces, porque yo quiero y quiero y no hay nadie que quiera como yo, a uno lo cansa. Ahora lo veo". Entrevista 7 (Anexos, pág. 65).

"Esa pregunta es demasiado difícil. Pienso que una cualidad que tengo, como que de repente no lo ve nadie así, es que soy sincera y emprendedora, que me gusta estar en todo, meterme siempre a descubrir cosas. No me gusta estacionarme, en lo que sea, si puedo, este, avanzar. Me gusta hacer más cosas, al menos en la vida personal y todo, siempre. Hay algún defecto personal que tengo, es que soy muy porfiada, a veces como que me enceguezco un poco, más allá donde me tranco y creo que es por el signo. [Como trabajadora] Pienso que en general, aunque lo tendrían que decir los demás, capaz que vuelo, creo que trabajo bien en general, con lo que se me mande, con las tareas que tengo que hacer. ...pero sobre todo dejé mi granito de arena". Entrevista 8 (Anexos, pág. 68).

2º) Categoría conceptual.

Las relaciones interpersonales según los AE.

"... hay compañeros entre comillas que tienen muy seguro el trabajo. Son protagonistas, tienen mando. Otros marchan a rigor, hay que darles desde "arriba" dos o tres sustos para que hagan algo. Para Leo hay "seguro" pero no lo mandan, lo tienen vigilado acá. Él ve la escuela desde arriba de la cama, te da argumentos que te toma el pelo. Si es Edith prepara medicamentos de chicos que están en la casa. Enfermería funciona bien, menos Virginia que no podría trabajar, siempre llega tarde y todavía, cuando aparece, la aplauden. Esto sólo se ve acá. Si es Amalia no hace un carajo, menos que sí hace en la pileta: mimar y hablar a los gurices, sirve para una cosa pero no para otra. José Luis está superado por el ambiente, cansado. Todos se ponen sumisos. Van a hablar adelante [la dirección]. Yo creo que acá me equivoqué, Marcelo me anunció que me iba a pasar lo

mismo. Tania [la Presidenta de la Comisión Directiva] tiene los figurines atrasados. Los ascensos tienen que ser por competencia sana y no por chusma." Entrevista 1 (Anexos, pág. 57).

"Con la dirección tengo pocas [relaciones] y cuando tengo es normal. Nunca tuve ningún problema [administración]. Todo en orden. Técnicos poco y nada por el horario mío. A la Dra. Barros no la veo nunca. A la Comisión Directiva nunca". Entrevista 2 (Anexos, pág. 59).

"Ni que buenas ni que malas. No tengo ningún trato por la hora. Es indiferente [dirección]. Con administración igual. [Técnicos] Tampoco tengo trato. Con Sebastián [fisioterapeuta] un ratito de mañana, una vez. Para mí es como cualquier otro compañero. No tengo trato". Entrevista 3 (Anexos, pág. 60).

"Nosotros sabemos por qué gritan [los chicos], pero la directora no sabe porque no los conoce. Lo mismo pasa con las "visitas" ["voluntarios" que concurren regularmente]... Fueron o la llamaron y le dijeron a la directora. Nos cayó a nosotros. Cómo no le va a gustar bailar... no puede ser que lo dejen que se lastime... Le explicamos cómo había sido... pero es porque no los conoce y tampoco viene nunca, tampoco los va a conocer. Y nos dimos cuenta porque cuando vinieron la otra vez dijeron "venimos a colaborar, no a molestar"... También nos cayó la madre... que cómo somos de irresponsables. Todo nos caen a nosotros". Entrevista 4 (Anexos, pág. 61).

Concisamente expresa que casi no tiene relaciones "ni buenas ni malas ni más o menos, por el horario de trabajo. De alguna manera mantengo distancias". Entrevista 5 (Anexos, pág. 63)

"Con dirección y administración muy bien. Con los técnicos bien, son bárbaros. Comisión Directiva: lo poco que trato son también muy bien". Entrevista 6 (Anexos, pág. 64).

"Para mí quien tendría que ser responsable primera es la directora y el administrador. La Comisión Directiva es la cara de la escuela. Primero la comisión directiva no ve las cosas porque de lo que pasa acá no saben nada, no vienen, no preguntan nada. *¿Qué relaciones tienes con la CD?* No tengo, cero. Buen día o buenas tardes, pero un diálogo concreto por el trabajo nunca... [dirección] Y bueno, casi igual. [Administración] Bien, son más fluidas". Entrevista 7 (Anexos, pág. 65).

"Relaciones con dirección fluidas, bien. Siempre en lo personal que voy a preguntar algo, de cierta manera se resuelve, digo, yo al menos nunca tuve ningún problema. Con la administración ahora, en este momento, yo tengo muy poco contacto. Con la CD bien, sí, hace mucho que no los veo, pero todo bien, digo, pienso que es una gente muy positiva. [Técnicos] Bien también, al menos siempre que pedimos algo o ayuda, de la manera que se puede, de lo que hay, tampoco uno puede esperar..." Entrevista 8 (Anexos, pág. 68)

3º) Categoría conceptual.
Opiniones de las madres sobre los AE.

- Cómo valoran a los auxiliares – educadores.

"Los AE están ocupando el lugar de uno en algunos aspectos. Siempre es el primer contacto que uno tiene". Entrevista 11 (Anexos, pág. 77).

"Son importantes para Abi, porque Abigail, aparte de toda la tarea que desarrolla con ellas acá en la escuela, ha aprendido a quererlas mucho, entonces, para Abigail es muy importante esa comunicación que tiene con ellas... Son importantes para Abigail, muy importantes". Entrevista 12 (Anexos, pág. 78).

"Tienen un valor más que uno, ellos tienen un valor, hacen lo que nosotros no hacemos. Son muy importantes, tienen mucho valor porque nosotros estamos en casa sin hacer nada". Entrevista 13 (Anexos, pág. 79).

"Son muy importantes por la educación, la enseñanza que le dan al nene, el cariño, están todo el día con él". Entrevista 14 (Anexos, pág. 80).

- Los vínculos establecidos.

"Son el vínculo entre Abril y yo" Entrevista 11 (Anexos, pág. 77).

El trabajo de las tres AE es "Buenísimo, diría yo, porque yo sé el trabajo en casos de estos chicos. Tenés que tener mucha paciencia, saber entenderlo, la parte de carácter, todo es muy difícil. Ellas ponen una parte muy importante. *¿Con cuál te entiendes mejor?* Con las tres. Como que siempre un niño tiene una afinidad con una, en el caso de mi hija tiene más afinidad con una, de repente, y ella la elige. Está siempre muy pendiente de Lina, de llamarla por teléfono y eso, pero yo creo que las tres son buenísimas y yo tengo una excelente relación con las tres. La describo [a Lina] como con mucha paciencia, con mucho cariño hacia los niños, que sabe escucharlos, entenderlos". Entrevista 12 (Anexos, pág. 78).

"Yo los conozco poco, tengo poca comunicación y para mí son todos iguales, no tengo problema con ninguno, excepto con nadie". Entrevista 13 (Anexos, pág. 79).

"Las tres son bárbaras. Noelia es con la que tengo más confianza, más simpática. Es una chica encantadora, alegre, cariñosa, la veo cómo es con Juan". Entrevista 14 (Anexos, pág. 80).

- ¿Los auxiliares – educadores resuelven problemas a las madres?

"Sí, siempre". Entrevista 11 (Anexos, pág. 77).

"Sí... es como que aliviaron la situación mía y solucionan bastantes cosas de todos los días, en la vida cotidiana mía también". Entrevista 12 (Anexos, pág. 78).

"Sí a él lo ayudan mucho. Lo atienden... Para mí es como si Jorge se haya sacado la lotería acá..." Entrevista 13 (Anexos, pág. 79).

"Me han resuelto muchos problemas, sino no podría trabajar, incluso cuando lo dejo hasta más tarde siempre me lo tienen en el hogar y no me hacen ningún problema". Entrevista 14 (Anexos, pág. 80).

4º) Categoría conceptual.

Interpretaciones de los técnicos sobre la importancia de los auxiliares - educadores.

"Toda la escuela está sustentada en los AE. Los chicos están todo el horario con ellos. Sí, son muy, muy importantes para la organización de la escuela. Mi sentimiento es de aceptación a los AE. El papel de los AE es "imprescindible", puedo prescindir de técnicos pero donde falten 2 personas AE..." Entrevista15 (Anexos, pág. 82).

"Los AE son muy importantes. Siento respeto y aceptación, desde luego. Desempeñan un papel que tiene muchas puntas. Apunta a resolver las necesidades básicas como también la parte afectiva y la curricular, porque tienen la función de que los niños aprendan distintas cosas". Entrevista 16 (Anexos, pág. 83).

"Pienso que los AE son importantes. Siento aceptación y respeto porque son los que están con los chicos. El papel que desempeñan es bueno, muy importante". Entrevista 17 (Anexos, pág. 84).

"Yo creo que los AE son importantes, por lo menos acá en la escuela cumplen una función... yo creo son muy importantes para la concreción del trabajo. Yo siento aceptación por ellos, yo tengo muy buenos vínculos con todos. El papel que desempeñan es muy importante" Entrevista 18 (Anexos, pág. 85).

[¿Son importantes los AE?] "Totalmente, uno de los pilares fundamentales de la institución. [¿Qué sientes por ellos?] Aceptación y respeto. [La función que cumplen] Muy buena, yo la hallo buena". Entrevista 19 (Anexos, pág. 86).

"Sí, por supuesto. [Siente por ellos] respeto y aceptación. Como te decía, muy importantes. Todos tienen su papel importante dentro de la escuela, sino no funcionaría como tal". Entrevista 20 (Anexos, pág. 87).

"Bueno, son los que están más en contacto con los niños, decodifican síntomas que, a veces, son hasta difíciles para los profesionales interpretar, por el conocimiento que tienen con ellos. Son fundamentales también por lo que digamos, la influencia que tienen sobre el chiquilín. Se puede hablar mucho desde el punto de vista técnico y si el punto de vista falla todo queda en nada. [¿Qué sientes por ellos: aceptación, rechazo, indiferencia?] No, no, al contrario, yo me siento muy bien, yo trabajo con ellos y los acepto y... los quiero. [¿Cómo calificas el papel de ellos?] Creo que es fundamental". Entrevista 21 (Anexos, pág. 87).

5º) Categoría conceptual.
El poder de decisión y los sueldos para los técnicos.

- Opiniones acerca de "el poder de decisión"

"Es complicado. Yo en lo técnico – docente, es limitado al alumnado, a los AE y a los técnicos. La comisión directiva es la que siempre toma decisiones, nadie más decide. El poder de decisión es estructural a la comisión... Acá no hay políticas de participación de los distintos actores, en el ámbito institucional. Hay como 2 gerentes no divorciados. No hay participación como dinámica funcional, hay 'estructuración'. Ahora me consultan a mí, por ejemplo, yo puedo firmar tarjetas, horas extras por razones de servicio". Entrevista 15 (Anexos, pág. 82)

¿Tienes poder de decisión? "En mi caso es amplio. Para los demás no sé". Entrevista 17 (Anexos, pág. 84)

"Depende, si vos hablás de algo general alguien tiene que tener el poder de decisión. En general lo va a tener la comisión directiva, acá todo se centra en la comisión directiva. Esa es mi impresión como técnico, como educador, todos tenemos que ir a la dirección y ellos también tienen poder de decisión, todos tenemos que regirnos por jerarquías, el rol que a cada persona le tocó acá en la escuela o que tiene". Entrevista 19 (Anexos, pág. 86)

"Lo tiene todo el mundo. El ejercicio, la práctica, más que nada los técnicos, que tienen poder de decisión y la administración, así como también la comisión directiva, pero también a nivel de los auxiliares, pienso que tienen un gran poder de decisión para sus cosas". Entrevista 20 (Anexos, pág. 87)

"Y puedo hablar en lo que a mí respecta. No tengo limitantes del punto de vista técnico... No sé si desde el punto de vista de los funcionarios se tiene esa misma relación, esa relación no la sé". Entrevista 21 (Anexos, pág. 87)

6º) Categoría conceptual.
Los objetivos de los técnicos para los AE.

"La actualización de la capacitación en servicio, que ya tienen. Es planteo también del equipo técnico actualizarlos. Ahora, por ejemplo lo va a hacer la fonoaudióloga. También hay que reconocer que hay gente nueva, auxiliares - educadores, y que se están tomando con más preparación.

"Los objetivos y proyectos que yo me planteo siempre son los solicitados por la dirección, así que yo, si Margot quiere que yo tenga un proyecto lo tengo y, si no quiere, no lo tengo. En este momento está un poco en revisión el perfil de la escuela. Con esta dirección se está cambiando el perfil de la escuela con otros estímulos... En este momento, con esta dirección, se está tratando de

que en los AE se fortalezca el rol que tienen como educadores, sin descuidar el otro... Yo creo que los AE están acompañando muy bien los cambios". Entrevista16 (Anexos, pág. 83)

"Objetivo con respecto a ellos no tengo, pero son los que continúan el trabajo, tanto sea de la comunicación, comprensión, deglución. Son los que aceptan las reglas y las ponen en práctica. *¿Las políticas favorecen el trabajo de los AE?* Con respecto a los AE no sé. Entrevista17 (Anexos, pág. 84)

"Yo creo que, desde lo que yo hago, desde el área social, me parece que hay dos cosas fundamentales: el darles información para que cumplan cada vez mejor la función y su relación con los gurices y de que estén bien informados de lo social, por ejemplo de dónde vienen los chiquilines para saber o proyectarse, qué podemos esperar de los medios familiares... Hay que darles información porque hay gente que no tiene ninguna formación y hay otros que tienen pero les falta. Que sea eficiente la labor ésta, más que nada en esta área mía. *Respecto a las funciones de los AE.* Capaz un poco sobrecargados por el tipo de tarea que desempeñan, que está muy relacionado con el esfuerzo físico y todo eso. Capaz que si tuviéramos más personal podrían ser menos chiquilines para cada clase, o estar distribuidos de otra manera, o capaz que hasta con cuestiones más técnicas podrían alivianarse un poco. Me parece que la institución no limita nada, yo no visualizo por lo menos". Entrevista 18 (Anexos, pág. 85)

"Mi proyecto es trabajar conjuntamente por el fin, por el niño. El objetivo grande es trabajar conjuntamente para que el niño tenga una mejor calidad de vida... Hay muchos pro y contra. El horario, pienso, fue productivo lo de las 6 horas, hay otro mecanismo de motivación de las 6 horas". Entrevista 19 (Anexos, pág. 86)

¿Las políticas de la institución son favorecedoras de desempeños? "Más o menos, podría ser más. *¿En cuanto a los AE?* No, es lo mismo. Si bien se han hecho cursos internos hay cursos en el exterior, de fuera de la escuela que les harían muy bien a los auxiliares y a los niños, secundariamente, porque serían los beneficiarios". Entrevista 20 (Anexos, pág. 87)

"El objetivo para mí sería integrarlos más a la toma de decisiones y, digamos de en general de la escuela y activamente que participen en, digamos, expresar sus dificultades, sus debilidades, sus 'conflictivas situacionales'. Las personales y fundamentalmente con el tema de los chicos. *¿La institución facilita el desempeño de los AE?* Cuando hablamos de institución tenemos que establecer qué es política de comisión directiva con respecto a dirección. Te decía que yo lo planteé en algunas reuniones de grupo técnico: la necesidad de incorporarlos a las charlas de toma de decisiones. Después, en particular con la directora estuve hablando ese tema y creo, también es un interés de ella integrarlos... De pronto sería necesario hacer 2 reuniones, una de grupo técnico y otra con ellos integrados; para que no se mezclen algunos temas en los que ellos no tienen mucho conocimiento y aspectos o temas en los cuales, creo, que ellos nos pueden enriquecer a nosotros. Pero creo que eso no se ha dado en la medida que a mí me hubiese gustado". Entrevista 21 (Anexos, pág. 87)

7º) Categoría conceptual.

Los auxiliares – educadores opinan acerca de su modo de ingreso y las orientaciones para las tareas a desempeñar.

- Modo de ingreso.

"Cuando yo ingresé fui ayudante de camioneta, era transportista. Después me ofrecieron como auxiliar – educador para el hogar. Yo no tengo problema porque vivo cerca y no tenía otro laburo". Entrevista 1 (Anexos, pág.57).

Mónica trabaja en la EH desde 1993 *¿qué tuviste que presentar para ingresar?* "Enllené un formulario y enseguida me tomaron. Entré en la limpieza. Cuando hicieron el convenio pasé a auxiliar – educadora, cuando entró el INAME". Entrevista 2 (Anexos, pág. 59).

Aleana trajo un curriculum y llenó una planilla. Primero tuvo un contrato como suplente y ahora tiene el definitivo. Opina que los requisitos están bien. Entrevista 3 (Anexos, pág. 60).

"Yo presenté los títulos [enfermera]. Empecé cuando echaron a Marta y entró Alba [directoras]". Entrevista 4 (Anexos, pág. 61).

"Para ingresar hice un curso previo de dos semanas. A mí me sirvió porque no conocía niños paralíticos... Entré como enfermera de hogar". Entrevista 5 (Anexos, pág. 63).

"Yo ingresé el 16 de julio del 99, cuando estaba Marta de directora. Primero hice un curso y después un concurso. Entré en el hogar". Entrevista 6 (Anexos, pág. 64).

"Hice un curso previo con Alba Ortiz [directora]... No tuve que cumplir con ningún requisito para entrar. Opino que eso está mal porque una persona que nunca trabajó con chiquilines así, tomar a una persona que no conocés para que ya de primera vaya a tratar..." Entrevista 7 (Anexos, pág. 65).

"Me preguntaron si había trabajado con niños y, bueno, si era mayor de edad... Yo creo que requisitos tendrían que tener en el área médica más bien, porque, digo... cuando me enfrenté a esto como que medio..." Entrevista 8 (Anexos, pág. 68)

- Orientaciones para las tareas de auxiliar - educador.

"Sí, las tareas fueron tal cual me habían dicho. Entré en la limpieza". Entrevista 2 (Anexos, pág. 59) "Estoy de acuerdo, no me especificaron mucho. Los compañeros me orientaron sobre lo que hay que hacer y bien". Entrevista 3 (Anexos, pág. 60).

"Para trabajar con los chicos aprendés trabajando con ellos, por más técnica que tengas si no la llevás a la práctica no es lo mismo. Cuando uno entra a trabajar hay que decirle, orientar. Quien diga vas a trabajar así y así es porque no conoce a los chiquilines". Entrevista 4 (Anexos, pág. 61).

"Para ingresar hice un curso previo... era instrumental para lo que hay que hacer..." Entrevista 5 (Anexos, pág. 63).

"Entré y estaba Aldo y me dijeron "Bueno, mirá vas para el salón. Éste va a ser tu salón, tus compañeros"... y ellos me explicaron lo que tenía que hacer, nada más... El primer día me fui como loco". Entrevista 7 (Anexos, pág. 65).

"Recibí apoyo de mis compañeros, que me ayudaban a hacer el trabajo, me dijeron cómo era, que en realidades fácil pero el hecho es que el estar con ellos me resultó un poco más difícil que con niños normales. Me hubiese gustado que hubiera, digo, una preparación, digamos entre comillas, antes de ingresar. Yo lo viví así, no sé si a todo el mundo, a mí me pasó. Yo tenía 19 años, por eso capaz que lo vi de otra manera". Entrevista 8 (Anexos, pág. 68).

8°) Categoría conceptual.
El trabajo y las responsabilidades.

1. 1. Autopercepción de los auxiliares – educadores.

"El trabajo no es mucho, se puede hacer bien y más si lo hacemos repartido... pero viste que eso no siempre se puede...[¿Qué cambiarías?] Pondría un filtro, como se hizo el año pasado para dejar sólo a los que quieren... Valoro mi trabajo y el de mis compañeros. Yo atiendo y cuido donde estoy." Entrevista 1 (Anexos, pág. 57).

"Como educadora no tengo ninguna tarea, bañamos pero de educación no. Las tareas las cubrimos, trabajamos". Entrevista 2 (Anexos, pág. 59)

"Capacitación es poco lo que piden acá. Para un caso de urgencia, convulsiones, medicación, cómo reaccionar. El trabajo de una enfermera no es mucho, es un responsable para la medicación" Entrevista 3 (Anexos, pág. 60).

"Actividad pedagógica no hago ninguna, ni siquiera agarro un lápiz". Entrevista 4 (Anexos, pág. 61).

"Acá hay mucha responsabilidad como aspirar, cuidar en determinados casos... Los cuadernos de comunicados tienen una validez relativa". Entrevista 5 (Anexos, pág. 63).

"Las tareas se pueden hacer, hay que disponer de horarios y de días. Hay veces que los chicos están predispuestos y no hacen lo correcto, se busca". Entrevista 6 (Anexos, pág. 64).

"Yo sí, de repente, me excedí porque me puse a hacer cosas fuera de mi área, como me dijeron..." Entrevista 7 (Anexos, pág. 65).

"... a la hora que vengo es más la parte de recreación, más de higiene en la parte del hogar. Es medio complicada porque, digamos, yo tengo cursos hechos acá y todo eso. Pero en enfermería sí, hay algunas cosas que sí pero es muy limitado; me parece que no pasa más de una medicación, no es como un hospital o sanatorio, que se abarca mucho más y me parece que tampoco está reconocida la parte médica, digamos como que los enfermeros tenemos el mismo sueldo..." Entrevista 8 (Anexos, pág. 68).

"En cuanto al trabajo estoy muy contenta de que tengo, aunque no lo firmé, el contrato definitivo acá. Desde la primera vez que vine y vi todo esto, los chiquilines y todo. Los compañeros bárbaro, yo me llevo bien con todos. El sueldo no es bueno pero tampoco es tan malo. En el otro trabajo que tenía, el que dejé cuando vine acá, nunca sabías cuándo cobrabas y tampoco cuánto. En ese sentido, ta, esto es bárbaro. Además yo trabajaba con viejos y esto es un desafío porque son chicos, capaz que uno puede hacer algo para que mejoren en algún aspecto su vida". Entrevista 9 (Anexos, pág. 70).

"Hace 6 años que estoy en la EH. Entré con curso y concurso. ... Pasé a la escuela hace 4 años y medio, era un solo grupo de 11 chicos en estimulación temprana y 3 auxiliares – educadores. Ahí estuve un año y medio, cuando me operé de cáncer salí de ahí... Cuando volví entré en primaria". Entrevista 10 (Anexos, pág. 74).

8. 2. Discursos de los técnicos en cuanto orientaciones y pautas para los educadores.

"Depende de quién me contraríe. Primero defiendo mi posición. No me han contrariado mucho. Echar a nadie, vengo del público". Entrevista 15 (Anexos, pág. 82)

"Si no las realizan tiene que haber una justificación. Si venís con pautas teóricas y no puede ser... bueno, ahí conversás y buscás un acuerdo". Entrevista 17 (Anexos, pág. 84)

"Yo me siento y charlo. Tampoco doy la orden ^dije tal cosa y hay que hacerlo^. No, nos sentamos y vemos por qué no lo hicieron. Siempre tienen alguna razón para no hacerlo. Aunque a veces... nunca me pasó el caso a mí que me dijeran 'no se me antojó' ni nada así, pero pienso que nos sentamos y vemos. Y siempre una explicación lógica de ambas partes. Me pasó esto o aquello. Yo también pude haber hecho algo, esperaban una expectativa mía y yo no los satisfací. Por pila de cosas: porque no tengo material, porque no tuve tiempo, porque me olvidé, o porque me dijeron y tuve muchas cosas que hacer". Entrevista 19 (Anexos, pág. 86)

"Y nada. Lo hablaría con ellos, les explicaría primero que nada por qué son esas directivas y segundo es ver por qué no lo llevaron adelante, por qué no se cumple. Pienso que es lo que haría. No es lo frecuente que pase nada de esto, y aparte hay una buena comunicación con los auxiliares por parte mía, seguro". Entrevista 20 (Anexos, pág. 87)

Las categorías temáticas.

Las **categorías temáticas** resultan de interpretaciones de los datos en función de la búsqueda de respuestas a los interrogantes y objetivos planteados.

Para nuestros propósitos, a la vez que interpretaciones son las dimensiones que utilizaremos como **conclusiones parciales.**

En consecuencia, para enmarcar "comunicativamente" dichos resultados, es que los "temas" se vinculan con algunas definiciones que exponemos a continuación.

Autovaloración. *Significado que los actores asignan a los atributos que los identifican como individuos o grupos.*
Valoraciones que se subclasifican como positivas / negativas
En relación a * *"yo": referencia valorativa a la primera persona del singular;*
* *"nosotros" : referencia valorativa a los atributos compartidos con el grupo de pertenencia.*

Autoconcepto. *Modo en que los actores se nombran a sí mismos en el nivel individual ("yo") y grupal ("nosotros").*
Responde a la pregunta ¿quién soy / quiénes somos?
Sin realizar valoraciones.
Manifestaciones "descriptivas".

Sentido de pertenencia – identificación. *Afinidad manifiesta hacia un espacio, institución, grupo o persona.*
"Formar parte de" o "pertenecer a".

Diferenciación. *Modo en que los actores definen a los* ***otros****, aquellos que "****no – son****".*

Valoración de la relación con los **otros**. *Interpretaciones / descripciones sobre el modo en que interactúan con los demás.*

Interpretación de la valoración de los demás sobre el "yo" y el "nosotros".
Responde a la pregunta ¿qué creen que los demás piensan sobre ellos?

Valoración de los **otros.** *Significados que los actores atribuyen a los atributos de los* ***otros.***

Marco Normativo Valorativo. *Conjunto manifiesto de normas, valores, criterios y pautas que definen lo permitido / prohibido, lo aceptado / rechazado, el "deber ser" dentro del grupo, la institución o la sociedad en general.*

Protagonismo. *Manifestaciones de la voluntad y capacidad de actuar colectivamente en beneficio del grupo en función de:*

- ***Participación****: voluntad y capacidad de tomar parte en las decisiones y acciones.*
- ***Conciencia de problemas comunes.***
- ***Conciencia de metas comunes.***
- ***Sentido de responsabilidad colectiva:*** *manifestación del compromiso en las acciones y decisiones a favor de los intereses comunes.*
- ***Solidaridad de grupo:*** *voluntad y capacidad de emprender acciones de ayuda mutua.*
- ***Capacidad de propuesta****: expresión de ideas o proyectos para solucionar problemas comunes.*

Procesos de construcción del estigma. *Momentos del discurso en los que se identifican aquellos hechos que los actores reconocen como las "marcas" que han provocado su deterioro moral y psíquico.*

Procesos de Resignificación del estigma. *Relatos que describen las acciones a partir de las cuales los actores cuestionan sus limitaciones y deciden redefinir su actitud y percepción de sí mismos en el mundo.*

Primera categoría temática: **"Lo" personal de los auxiliares – educadores.**

- Opinión sobre sí mismo como persona – en el desempeño laboral.

Las transcripciones de segmentos de significado permiten detectar expresiones que se contradicen en los mismos discursos, sin relación con la opinión solicitada. Vacilan, titubean, "como que de repente no lo ve nadie así..."

Se muestran como personas que buscan reafirmarse, indecisas, con la reiteración del "yo" propio y la superlatividad en su trabajo.

En una importante mayoría, los auxiliares – educadores, manifiestan críticas a la dirección de forma ruda y hasta obscena; también a los técnicos.

En las entrevistas percibimos la intencionalidad, en detalles de sus actitudes que se nos hacen difíciles de textualizar, de ser calificados como mejor o superior a los demás pares AE.

- Relaciones interpersonales.

Los vínculos entre AE parece que no están configurados en la mayoría de los casos; sólo en el primer discurso encontramos una descalificación continua, generalizada, permanente, cruda y cruel hacia todos "los otros".

En esta oportunidad interpretan las inter – relaciones sólo con las jerarquías superiores, con los mandos.

Aprovechan para criticar, para manifestar sus antipatías, su repudio... pero desde su lugar. Nadie abre la boca, por decirlo gráficamente, ante la directora o un técnico que rezonga u observa a un AE.

Agregamos que la reprobación puede hacerla en forma pública: delante de otros AE, otros técnicos, padres, visitas. La finalidad de esta actuación es "la ejemplificación" (como dice el refrán: cuando las barbas de tu vecino veas arder, pon las tuyas a remojar).

Podemos analizar en los segmentos de la primera entrevista que se expresan "denuncias" hacia varios AE y jerarquías.

En las manifestaciones de la entrevista cuarta el "nosotros" parece implicar "que somos las víctimas de la EH", desde la dirección, las madres y los voluntarios. Verónica dijo estar enojada con todos porque no va ninguna autoridad. Si pasa algo con alguno de los chicos, entonces sí, les responsabilizan y hasta los tratan mal. "Antes de que pase nada es como si no nos ven".

En la entrevista 5 dice Andrea "De alguna manera mantengo distancias" porque ¿le son indiferentes todos los otros?

"Siempre en lo personal" expresa Natalia y nos preguntamos si una institución educativa, con 80 empleados, puede funcionar en lo personal de cada uno de ellos.

Los resultados de esta categoría nos imposibilitan reflejar algún síntoma de compañerismo o una actitud personal respetuosa.

Segunda categoría temática. **La "valorización" de los auxiliares – educadores .**

- Opiniones de las madres de alumnos – internos.

Las madres opinan en forma muy positiva acerca de los AE.
Son el vínculo, el contacto único en muchos casos, con la institución.

Podemos detectar en los segmentos de discurso que no hay interés en mostrar preferencias y que las relaciones podrían implicar una comunicación relativa con el fin de que "no hayan conflictos".

Sobre este punto nos remitimos a la entrevista 13. Se trata de una madre con diagnóstico psiquiátrico, a la cual seleccionamos por su disconformidad con la escuela. Para nuestra sorpresa se mostró amable y colaboradora, también asustada y contrita frente al grabador.

A partir de esta situación de entrevista, tuvo una actitud menos exigente con respecto a la atención que brindan a su hijo, y no hubo más problemas en sus comunicaciones con los AE.

Los AE siempre resuelven problemas a las madres y lo hacen por iniciativa propia o del turno: sin consultar y hasta sin saber "los mandos".

Pasan a los chicos de escuela a hogar, cuando finaliza el horario y no los vinieron a buscar, o la madre salió y no hay quien lo reciba si va en camioneta; también los cambian y "aprontan" para que los lleven al médico... son múltiples las situaciones que se presentan y siempre los AE exhiben la mejor disposición para solucionarlas.

- Importancia de los AE según los técnicos.

Los auxiliares – educadores son el pilar de la EH, "son los que están más en contacto con los niños, decodifican síntomas... por el conocimiento que tienen de ellos" dice el médico.

Todos los discursos técnicos son coincidentes en los desempeños de los AE y acerca de las responsabilidades ejecutoras del puesto

Tercera categoría temática. **Las identidades laborales de los AE.**

- El poder de decisión, los sueldos y los objetivos para los AE según los técnicos.

En cuanto al *poder de decisión* no hay tanta coincidencia: las expresiones son amplias, vagas y el poder es "complicado".

A partir de los segmentos transcriptos, podemos estimar que el sector dirección – técnicos no conforma un equipo sino un grupo de actuación, bajo las órdenes de la directora.

La segunda situación a considerar es que los AE dependen de la dirección en todos los aspectos: horarios, distribución en hogar o escuela, conformación de los grupos de AE en turnos y salones, descansos, compensaciones, etc.

Según los estatutos, dice la directora "el poder de decisión es estructural a la Comisión".

El poder de esta directora, en particular, crece en forma absolutista y variada: "... yo puedo firmar tarjetas, horas extras por razones de servicio". Expresa que no tuvo participación en sanciones pero, podemos afirmar que a algunos les firma cuando llegan tarde, "mi gente de confianza", mientras que a otros les suspenden y descuentan.

- Los sueldos.

Todos los técnicos afirman que son bajos para ellos; sólo el médico se refiere a que fueron mejorados los de los AE por la reducción de horario y también por la carga emocional que implica la tarea.
Para la directora el tema no es relevante: "A los AE no se les requiere formación, la han hecho en servicio".

- Los objetivos para los AE (desde los técnicos)

Sólo la directora plantea "la actualización... que ya tienen y como planteo del equipo técnico".
Cada técnico expresa "sus" objetivos respecto a los AE, inclusive no tenerlos si Margot no quiere, lo cual nos permite reafirmar el funcionamiento subjetivo - individual del sector dirección – técnicos y destacar, nuevamente, la posición del médico: integrarlos con poder en la toma de decisiones.

El modo de ingreso y las orientaciones para las tareas.

- El modo de ingreso.

La lectura de los segmentos de significado nos permite suponer que comenzar a trabajar en la EH fue "como casual", en muchos casos, exceptuando a los titulados en enfermería y a los dos que ingresaron con curso y con curso y concurso.
También se pueden apreciar cambios desde los sectores de ingreso: cocina, limpieza, transporte, hogar, escuela en los actuales AE.
Dichos desplazamientos responderían a razones de funcionamiento desde la empresa.

- Las orientaciones para las tareas de auxiliar - educador.

Los fragmentos revelan que las pautas de trabajo fueron dadas por los compañeros, no por la dirección o algún técnico.
También destacamos que no hay respuestas en las entrevistas 1 y 6, es decir, el tema fue obviado por los auxiliares – educadores entrevistados.

Conclusiones. Interpretaciones.

Los resultados alcanzados se retoman bajo un esquema de triangulación, compuesto por los datos cuantitativos y las interpretaciones cualitativamente fundadas.

Esta forma de presentación nos permite la descripción de contextos, situaciones y actores con ideología, modos de ver el mundo, sus características socio demográficas, algunos aspectos de su cultura personal – social, rasgos identitarios individuales – laborales.

El propósito de explicar sucesos y hechos nos hace revisar las observaciones, las entrevistas, las notas, los memos de campo.

La descripción, la comprensión y la explicación están referidas y en conexión con los conceptos y perspectivas teóricas planteadas.

La impresión general detectada en todos los casos fue una actitud de gran colaboración.
Ésta puede discernirse bipolarmente: para la directora (y atrás la presidenta de Comisión) subyacían múltiples temores y aprehensiones, hasta que aceptó la directora porque "no hay problema, tengo el apoyo de OIT: la investigación se va a realizar"; como consecuencia más valió una falsa aceptación y dejarnos hacer. Los demás técnicos formulaban preguntas, colaborando "por las dudas".

Las actitudes de los funcionarios en estudio emergían de una situación coyuntural: coincidió nuestro estudio con su baja de horario laboral de 8 a 6 horas, manteniéndose los mismos sueldos, después de años que no recibían ningún incremento. Entendamos esto como una mera coincidencia, la casualidad así lo quiso: nos acompañó la suerte.

Los auxiliares – educadores parecían sentirse actores protagónicos, personas importantes, dispuestos y participativos en todo momento.

Cabe acotar que, desde nuestro ingreso como técnico, las conexiones establecidas no ameritaban otra actitud.

Las madres se mostraron contentas de participar en la apertura que podría ser beneficiosa para sus hijos.

Con los técnicos logramos un clima armonioso en un contexto de "*todo bien*". Explicaremos dicho contexto a través de

> *"un aspecto olvidado por el análisis sociológico: la* ***envidia****, que suele hacerse más explícita y evidente en el seno de las organizaciones porque, en tanto ámbitos acotados de actuación, tornan más evidentes - y comparables - tanto los éxitos como los fracasos de los actores sociales.*
> *Está íntimamente vinculado con el grado de frustración y de falta de auténtico desarrollo y crecimiento personales; se erige como una causa importante de acciones individuales y sociales que tienden a emular al envidiado o, más especialmente, a menoscabar la capacidad de logro por éste evidenciada. Los sentimientos de envidia pertenecen a derrotados en un sistema competitivo social y cultural prescripto como "igualitario".*
> *A diferencia de la admiración, la envidia genera inmovilización en la línea de las realizaciones positivas por parte del sujeto envidioso, instando a las energías negativas tanto de sí mismo como del envidiado.*
> *En la mayoría de los casos no genera acciones tendientes a la innovación y el progreso."* [22]

[22] Enrique del Acebo, Roberto Bric. "Diccionario de Sociología". 2006. Printing Books. Bs. As. R. A. Pág. 138.

Para llegar a entender, comprender y explicar a los funcionarios que se desempeñan como auxiliares – educadores en la Escuela Horizonte, diremos que esta *"institución"* se compone de un conjunto de acciones, explicable - comprensible mediante la matriz subjetiva del actor. Lo que piensa, lo que cree, lo que siente, lo que comparte, lo que sabe, lo que aprende, lo que rechaza, etcétera, son algunos de los elementos que integran dicha matriz.

Consideramos a los distintos sectores o mundos institucionales los conductos o canales por los cuales se procesan significados y acciones con sentido.

Los discursos, como comportamiento estructurado lingüísticamente, nos permiten percibir una **identidad institucional corporativa.**

En ella los roles representan el orden institucional, existen correlaciones de fuerzas y, como consecuencia, equilibrios precarios.

Los auxiliares – educadores componen los estratos más sumergidos de la institución, en concordancia con las actividades que desempeñan.

"Lo" personal de cada uno de ellos nos llevó a entender inseguridad, verborrea, vacilación, falta de firmeza: a través del análisis de contenidos significantes.

Resaltamos también los compromisos manifiestos en las inter – relaciones y actitudes de sumisión y hasta repliegue ante amonestaciones verbales de un superior.

La importancia de los AE para los técnicos está asociada a que son los que atienden a los chicos; ellos hacen el trabajo sucio, continuado y permanente; a la vez les aseguran el trabajo a los profesionales.

Las actividades de los AE no implican capacitación ni formación, no tienen que *"agarrar ni un lápiz"*. Lo que tienen que saber para cumplir mejor su trabajo se les da internamente, con los mismos técnicos de la institución: cuando pueden, tienen ganas o no han de desarrollar algo más importante, y en el horario de los "superiores", o como dijo la trabajadora social *"hay que informarlos para que trabajen mejor"*.

El nivel de los sueldos tampoco es trascendente, porque *"no tienen formación, se les da en servicio"*.

En cuanto al modo de ingreso lo dejamos como "casual" y el sector también: se traslada al auxiliar cuando a la institución le conviene, la empresa dispone

Las orientaciones para las tareas les fueron dadas por compañeros, con formación bastante parecida pero ya con más práctica, buena o mala... porque tampoco hay evaluaciones o informaciones de los desempeños.

Las características socio demográficas destacan una mayoría de mujeres que tienen entre 30 y 49 años, casadas o en pareja en hogares con hijos y que llegan desde toda la capital a El Prado.

La capacitación que resaltan y reconocen nos permite describir un relativo acceso a secundaria y una amplia mayoría sin formación con respecto a la ocupación que desempeñan.

La antigüedad en la EH alcanza una permanencia promedial de cinco años.

Al sector de ingreso lo calificamos como "casual" porque no es posible la asociación entre las ocupaciones y la capacitación – formación implicadas.

La historia laboral de los auxiliares – educadores muestra que su ocupación actual no tiene afinidad con los anteriores trabajos.

Al analizar "lo" personal de los AE desde las definiciones de **cultura y estructura social** que plantea Blumer, lo que las personas hacen y las relaciones emergentes de la interacción, el "entramado" aparece sustentado en "pugnas de poder", en avasallamiento o dominaciones que no conforman marcos de comunicación interconectiva porque existen confusiones o malentendidos que bloquean la acción conjunta.

La interconexión sólo se produce cuando se usan códigos que responden a símbolos socio – culturales y valorativos compartidos, comunes a los participantes.

En la Escuela Horizonte los auxiliares – educadores son dependientes, muchas veces hasta sin voz y nunca con voto, de las líneas de acción derivadas de los profesionales, directivos, de la administración e inclusive de los padres y sus exigencias, criticas y quejas.

Los componentes "emisor – receptor" no estarían equilibrados, haciéndose improbable la comunicación y dificultándose la interacción social dentro de la institución.

La **identidad**, proceso en construcción dinámico, se re – define y se co – produce individual y socialmente, a través de la imagen que "los otros" nos devuelven o reflejan.

Goffman explica el uso de la teoría o ideología del estigma para justificar prácticas discriminatorias. Son las que dan cuenta de identidades **estigmatizadas**, de atributos o valoraciones socialmente negativos para los sujetos portadores.

En los auxiliares – educadores se presenta este tipo de identidad, tanto en lo personal – colectivo como en lo ocupacional – laboral: cuando observamos, cuando interpretamos sus propios discursos o las expresiones de los "técnicos" que se auto – valoran como "normales y profesionales superiores".

Recomendaciones.

Propuesta de formación en servicio.

> **"El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer".**
>
> Ernesto Sábato

El modelo de formación en servicio, con alcance operativo y concreto, está vinculado directamente a transformaciones cualitativas en las actividades de los auxiliares – educadores de la Escuela Horizonte.

Su finalidad consiste en evaluar favorablemente la incidencia de estos trabajadores en la calidad de vida de los educandos paralíticos cerebrales, sus familias y entornos.

La calificación positiva, empíricamente, reflejaría "re – habilitación" en algún aspecto, en gestos u otras categorías que informen de estadios en procesos de evolución de las personas minusválidas.

La operacionalización entre "formación de auxiliares – educadores" e "incidencia en la población escolar" está contenida en la educación constructiva de Piaget.

> *"La inteligencia es dinámica, variable y modificable por las interacciones con el entorno: lo intelectual responde a lo ambiental.*
>
> *La evolución del sistema nervioso y su proceso madurativo continúa toda la vida, progresando y perfeccionándose en formas más elevadas de conducta... herencia y ambiente interactúan en un proceso de asimilación integradora".* [23]

Las posibilidades de los escolares se vinculan a una educación con atención integral – personalizada. Su "capacidad remanente" se sitúa entre 30 – 40 %.

Como consecuencia de esta situación, las categorías ocupacionales de los educadores implican un marcado carácter asistencial: higiene, alimentación, entretenimiento, seguridad, desarrollo de hábitos. Satisfacen necesidades básicas.

Estos desempeños – competencias se basan en habilidades, capacidades o disposiciones de las personas, en su inteligencia, en su conocimiento, en su creatividad, en su habilidad de adaptación a los cambios.

Las competencias se derivan de los objetivos de la organización en su conjunto: primero en tareas, éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para los desempeños. [24]

"La propuesta de formación en servicio" se concibe como proceso complejo y compuesto por distintas categorías procesuales: son las que conforman el entramado institucional – colectivo.

"Procesos de resignificación identitaria".

El proceso de resignificación de los estigmas requiere de un momento de ruptura con los prejuicios sostenidos por el marco normativo – valorativo hegemónico. Para ello es necesario poner en discusión pública las motivaciones que sostienen dichos

[23] J. Piaget. "Nuevos conceptos de necesidades educativas especiales". Revista del Instituto Interamericano del Niño. 1991.

[24] Oficina Internacional de Trabajo. CINTERFOR. "Competencias laborales en la formación profesional." Boletín 149. 2000.

prejuicios, generando procesos reflexivos que cuestionen la naturaleza y la legitimidad de los mismos.

Nos referimos a procesos comunicativos por los cuales primero: se cuestionan las valoraciones negativas de atributos que desacreditan las identidades de sus portadores, **los estigmas,** para luego resignificar otras características de los sujetos y valorarlas como prevalecientes en la definición de sus identidades.

Se generará, de este modo, la situación de que todos los actores participen en la creación y revisión permanente de las actividades, construyendo un trabajo en equipo, una interactuación solidaria e integrada.

También implica relaciones horizontales para las decisiones, por lo que es imprescindible profundizar estrategias promotoras de discursos coherentes, sin contradicciones entre dichos y hechos, sustentados en la reflexión y en la reconstrucción de experiencias compartidas y compartibles.

Como es un sistema de actores existen formas de articulación entre todos los participantes, que actúan en red, y un sistema de relaciones de poder vinculado a los roles ocupacionales.

Alcanzar la realización de un proceso de resignificación implica: promover la articulación – flexibilización entre las estructuras y las funciones de la institución, lograr un ámbito laboral coparticipativo, solidario e integrado entre todos los sectores, realizar curso de capacitación en el puesto de trabajo "auxiliar – educador", exigir capacitación – formación con referencia a contenidos psicolaborales para el ingreso a esos puestos.

"Proceso del protagonismo del actor colectivo".

La categoría **protagonismo** resulta esencial para comprender la dimensión colectiva de la construcción de la identidad, es decir, **el nivel de participación.**

Este proceso opera en la definición de las estructuras de las interacciones, superando las prácticas discriminatorias porque quiebra las estrategias de dominación de los grupos hegemónicos que parten de la estigmatización y sus consecuentes paralización y automarginación.

> *"el protagonismo es un estado de conciencia de sí mismo como portador del derecho y la capacidad de interpretar la experiencia de vida, actuar, ser responsable de sus propias acciones y aprender las consecuencias de las mismas"* [25]

Se concibe como momento superador desde el nivel estructural al de la conciencia crítica y la práctica organizada.

A partir del **protagonismo** se construyen vínculos solidarios dentro del grupo, implicando el desarrollo colectivo de los sujetos en su rol.

Las dimensiones que conforman la categoría protagonismo, las que le constituyen, son:

1) Conciencia sobre los problemas y metas comunes.
2) Sentido de responsabilidad colectiva.
3) Solidaridad de grupo.
4) Capacidad de propuesta.
5) Participación en la toma de decisiones y en su ejecución.

> *"la participación protagónica es un proceso complejo que depende de condiciones históricas, socio – culturales y, fundamentalmente, de la voluntad y capacidad de los actores como también de la dinámica institucional"* [26]

[25] A.Swift. "El movimiento nacional de niños y adolescentes trabajadores organizados del Perú". 2000. Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores. Pag. 124. Italia.

[26] C. Diaz. E. Lacombe y C. Lopez. "El juicio de la mirada". Pag. 66. 2002. Universidad Nacional de Córdoba. R.A.

Cabe distinguir dos *enfoques de cultura*: la adultocentrista y la paternalista.
Esta última se traduce en prácticas asistencialistas y proteccionistas que generan sujetos pasivos y dependientes, incapaces de asumir sus responsabilidades y de reconocer sus capacidades y derechos protagónicos.

La participación es el eficaz antídoto contra el asistencialismo y proteccionismo institucional, porque no hay destinatarios pasivos exigiendo soluciones, sino que los sujetos logran metas por sus propios esfuerzos responsables y participativos en la organización.

Esta capacidad de propuesta es una dimensión de protagonismo para solucionar problemas comunes.

De manera general, algunas confrontaciones y descontentos con la institución están generados por la falta de consenso sobre las pautas de funcionamiento de la misma: la participación redundaría en el beneficio de todos.

La participación, como voluntad y capacidad de tomar parte en las decisiones y acciones inherentes al grupo, se relaciona con la construcción de la identidad colectiva y con el conocimiento que transforma su realidad: es la principal dimensión del protagonismo.

La voluntad de participación no se entiende sólo como manifestaciones de interés, sino que se comprende como asociación con compromiso en la ejecución de actividades participativas que se operacionalizan en prácticas de trabajo **en equipo.**

La **participación protagónica,** al superar los niveles individuales, promueve el desarrollo del grupo como actor social y posibilita el ejercicio del poder en la lucha por la transformación de sus condiciones de vida.

> *"La calidad de la participación se eleva cuando las personas aprenden a conocer su realidad, a reflexionar; a superar contradicciones reales o aparentes, anticipar consecuencias, a entender nuevos significados de las palabras, a distinguir efectos de causas, observaciones de inferencias y hechos de juicios de valor".* [27]

> *"Formación y organización están íntimamente relacionadas porque, por una parte la construcción colectiva y reflexiva de conocimientos y actitudes protagónicas puede generarse en las mismas instancias de las prácticas de la organización. A su vez, los conocimientos desarrollados en los espacios de formación, formales o informales, fortalecen a la misma dinámica de la organización. Por otra parte, la organización constituye la herramienta que permite operacionalizar o llevar a la práctica los conocimientos construidos en las instancias de construcción de conocimiento".* [28]

La participación, la organización y la formación son tres categorías componentes del "protagonismo".

Las interactuaciones con estas características, realizadas por individuos agentes, favorecerán las construcciones de desarrollos personales y colectivos, generando estrategias innovadoras que solucionen las dificultades y situaciones que se les presenten.

Esos agentes **protagónicos** son conscientes de ser portadores de identidades personales – sociales en estadios evolutivos que los emponderan.

---

[27] J.Bordenave. "Participación y sociedad" Pág. 68. 1988. Editorial. Búsqueda. S/R

[28] C. Díaz. E. Lacombe y C. López. "El juicio de la mirada". Pág. 66. 2002. Universidad Nacional de Córdoba R.A.

Bibliografía.

- "Análisis de las Ocupaciones en el Sector de Educación Infantil en la enseñanza privada de toda España". 2002.
- Artilles. Martín – Lope. Andreu. "¿Sirve la educación para tener empleo?". Congreso de sociología. La Coruña. 1998. setiembre.
- Bertoni. Elba – Quintela. Mabel. "Concepto y tendencias actuales en investigación educativa". Formación Docente. CEM. 2002.
- Blumer. Herbert. "El interaccionismo simbólico. enfoque para estudiar las sociedades humanas y el comportamiento del hombre." CECSO 2002.
- Boudon. Raymond. "La lógica de lo social". Ediciones RIALF. Madrid. 1981.
- "Capacitación en servicio". Revista de Educación. Tandil. Buenos Aires. R.A. 2002.
- Díaz Bordenave. Juan. "Participación y sociedad". S/r. editorial Búsqueda. 1988.
- Díaz. Carolina. Lacombe. Eliana y López. Claudia. "El juicio de la mirada". Universidad Nacional de Córdoba. R.A. 2002.
- "Diccionario de Sociología". Enrique del Acebo. Roberto Bric. Printing Books. Buenos Aires. R. A. 2006.
- DINAE."Proyectodecompetenciaslaborales". // C:\WINDOWS\TEMP\OFMPN8FV.htm
- "Economía española. Programa de economía familiar". Fundación Argentaria. Visor Distribuidora. Madrid. 2000.
- Espino. Alma. "El desempleo en el Uruguay 1991 - 2002". Instituto de Economía. Serie "Avances de investigación". AI 01 / 04.
- "Evaluación final". Club de niños "Las hormiguitas". 2003.
- Fernández Enguita. Mariano. "La escuela a examen". EUDEMA. Madrid.1991.
- Goffman. Erving. "Estigma. La identidad deteriorada". Amorrortu Editores.1970.
- Gortz. André. "Metamorfosis del trabajo". Ed. Sistema. Madrid. 1997.
- Guber. Rosana. "Identidad social villera. Resignificación de un estigma." 1º Simposio Argentino y Latinoam. de Antropología Urbana. FLACSO. Buenos Aires. R.A.1984.
- Hernández Sampieri. Fernández Collado. Lucio Baptista. "Metodología de la investigación". Mc Graw Hill. Interamericana. Méjico. 2003.
- Mallo. María Susana. "¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas?". Revista "Quehacer educativo". Nº 49. 2002.
- Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR. "Competencias laborales. Las 4º preguntas más frecuentes sobre competencia laboral". 2000
- Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR. "Competitividad. redes productivas y competencias laborales". Novick. M. – Gallart. M. 2000
- Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR. "Capacitación laboral de jóvenes". Boletín 150. 2000.
- Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR. "Competencias laborales en la formación profesional". Boletín 149. 2000. mayo - setiembre.
- Piaget. Jean. "Nuevos conceptos de necesidades educativas especiales". Revista del Instituto Interamericano del Niño. 1991.
- Pineda. E.: de Alvarado. E.. Canales. F. "Metodología de la investigación". Organización Panamericana de la Salud. Segunda Edición 1994
- "Proyecto de trabajo". Club de Niños "las hormiguitas". 2003.
- Santos Ortega. A. Poveda Rosa. M. "Trabajo. empleo y cambio social". Capítulo V. "tendencias recientes en el mercado de trabajo". S/año.
- Swift. Anthony. "El movimiento nacional de niños y adolescentes trabajadores organizados del Perú". 2000. Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores. Italia. 2000.
- Valles. Miguel. "Técnicas cualitativas de investigación social". Editorial Síntesis. Madrid. 2000.