

## Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



Las oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos. Los desafíos de los programas socio-educativos. Un estudio de caso desde la perspectiva de los sujetos involucrados

Cuello, Beatriz 2001

Cita APA: Cuello, B. (2001). Las oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos. Los desafíos de los programas socio-educativos. Un estudio de caso desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas

Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente. Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires





Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas Maestría en Administración Pública

GATALOGADO

Cel. 1502/71

### TESIS DE MAESTRÍA

Título: Las oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos.

Los desafíos de los programas socio -educativos.

Un estudio de caso desde la perspectiva de los sujetos involucrados

hp. V.10

**Autora: Beatriz CUELLO** 

**Tutor: María Cristina DAVINI** 

Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas Maestría en Administración Pública

# Las oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos

Los desafíos de los programas socio-educatívos. Un estudio de caso desde la perspectíva de los sujetos involucrados.

Alumna Tesista: Beatriz E. Cuello Directora: Dra. María Cristina Davini

 $\begin{array}{c} \text{CCCCCCCCCCCCCC} @ \bullet \\ \text{CCCCCCCCCCC} \\ \end{array} \\ \textcircled{\begin{tikzpicture}(1,0) \put(0,0) \put(0,0$ 

Agosto de 2001

El desarrollo de un trabajo de investigación posibilita el encuentro con aquellas inquietudes personales y sociales, con algunas de las capacidades necesarias para sostener, constante y tenazmente, la tarea de investigar y con la voluntad de sortear las dificultades y la inexperiencia, en mi caso particular.

Quiero, en este momento, expresar la gratificación que me provoca la tarea cumplida. Por un lado, porque es la culminación de un camino que empezó hace casi tres años, cuando inicié mi tránsito por la maestría en administración pública con mis compañeros de la octava promoción y, por el otro porque es el resultante de un trabajo arduo y vertiginoso cargado de preguntas, de respuestas, de dudas, de algunas certezas y de presencia de muchas personas.

Si bien esta investigación en particular ha sido un trabajo individual y personal, sin embargo he tenido la suerte de sentirme acompañada y estimulada en cada etapa del mismo. A todas las personas e instituciones que algo tuvieron que ver en la realización de este trabajo, quiero hacerles explícito mi profundo agradecimiento.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a todos los que conforman el equipo de conducción, el equipo docente y el área administrativa de la maestría en la que me he formado. También a mis compañeros de estudio con quienes he compartido largas mañanas de trabajo. Ellos han fortalecido en mí el interés, la preocupación, el compromiso y por supuesto, la formación en los temas del Estado y las políticas públicas.

También quiero agradecer al SIEMPRO quien, a través del Programa de Apoyo y Financiamiento de Tesis de Maestría, me ha posibilitado el enorme privilegio de ser becada en el marco de mi trabajo de investigación y ha acompañado y supervisado sostenidamente mi trabajo. A mis compañeros tesistas becarios del mismo programa con quien he compartido reuniones, reflexiones y avances de nuestros respectivos trabajos.

BIBLIOTERA DE LA FARIL TAN DE DIEMPIAS ENOMONIMAS PROJESON Emérito Dr. ALFREDO L. PALACIOS

Por otro lado, ha sido para mí fundamental el apoyo y la apertura brindada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y particularmente por la Dirección de Educación Media y por el Programa de Becas del Polimodal. A ellos también quiero agradecerles, como así también a las autoridades de las distintas regiones educativas y escuelas polimodales visitadas en el marco del trabajo de campo: inspectores, directivos, docentes y auxiliares, alumnos becados y familiares quienes, desinteresadamente, colaboraron con su tiempo, su aporte y sus reflexiones, para la realización de este estudio.

(i)

() ()

0

 $\bigcirc$ 

0

()

0

() ()

()

0

0

③ ○

0

()

Quiero expresar el enorme agradecimiento por el aporte, el apoyo, el acompañamiento afectuoso y la solidez académica brindada por mi directora María Cristina Davini. Ha sido para mí un lujo y un privilegio ser su tesista y aprender en el marco de un excelente clima de trabajo, solidario y estimulante.

También quiero agradecer a mis colegas trabajadores sociales, Luis y María Gabriela quienes desde el cariño de ser amigos y compañeros de trabajo, han estimulado y acompañado el trabajo de estos meses con su aliento y sus señalamientos oportunos y precisos.

Por último quiero expresar un agradecimiento especial a mi familia: a Pablo, a Florencia y a Joaquín. Sólo ellos saben el tiempo que no pude dedicarles para llegar "a la meta" en tiempo y forma. Por la espera paciente (y a veces no tan paciente) por el acompañamiento y el amor, por sobre todas las cosas. GRACIAS!

Es de esperar que este trabajo que me ha permitido crecer personal y profesionalmente, aporte a la reflexión de muchos otros, preocupados tanto por aquellos problemas cotidianos que afectan a la gente, como por las respuestas que el Estado ensaya en el marco de su responsabilidad social y política..

B.E.C.

## Introducción

El análisis de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular es un proceso que contempla, inicialmente, un conjunto de decisiones acerca de cuáles son aquellos aspectos o dimensiones que resultarán de interés y relevancia para la realización de un estudio.

La complejidad y la multidimensionalidad de las políticas y de sus procesos de planificación y gestión permiten realizar opciones analíticas diversas. Es posible estudiar las políticas desde las iniciativas que proponen y generan; desde los resultados y desde el impacto de sus acciones en el escenario real; asimismo, se podrá optar por estudiar la complejidad de las políticas desde la caracterización del contexto en el que se implementan y de los actores que participan en el proceso. Y también, puede resultar significativa la decisión de estudiar las políticas desde la perspectiva de los actores involucrados en ellas, esto es, realizar un esfuerzo sistemático y riguroso por conocer las principales apreciaciones y evaluaciones que los actores realizan de un programa determinado en el cual están inmersos como sujetos destinatarios del mismo, como gestores técnico-políticos ó como actores involucrados en el circuito de la implementación.

0

(3)

0

()

0

()

La educación constituye un sistema de política social y, por lo tanto, de desarrollo de lo público a la vez que de constitución subjetiva. Es por ello que entender la educación en este sentido permite analizar al espacio educativo como ámbito de construcción de significados, de sentidos, de procedimientos y, principalmente de legitimación del mismo por parte de sujetos concretos involucrados en él, lo que tiene importantes efectos en la implementación.

En el caso particular de las políticas socio-educativas ó compensatorias, definidas como iniciativas de política para la creación de nuevas condiciones que favorezcan y posibiliten el desarrollo educativo de los sectores socialmente desfavorecidos en la realidad crítica de los países de Latinoamérica, se advierte la existencia de escaso desarrollo investigativo.

Si bien existen algunos estudios realizados en los últimos años – fundamentalmente en Latinoamérica— éstos han intentado mirar resultados en los niveles de aprendizaje de los niños o jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos y han dejado en un segundo plano la intencionalidad de medir (comparar) la brecha existente entre los logros educativos de los niños de sectores más desfavorecidos respecto de los niños y jóvenes de sectores más favorecidos. En cambio no se han venido desarrollando investigaciones que profundicen la perspectiva de los sujetos.

Algunos de los estudios difundidos, sobre políticas socio-educativas (o compensatorias) que orientan su accionar hacia la atención de niños y Aguerrondo I.: "¿Puede medirse la jóvenes han sido los siguientes: educación en la pobreza?" (s/f); García Huidobro: "Educación y Equidad en Chile", (1999); Muñoz Izquierdo y otros: "Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria"/1997); Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P.: "Educación y Schmelkes, S.: "Educación y Poblaciones Pobreza en Chile" (1999); indígenas en México: un ejemplo de fracaso de una política" (1999); Winkler: "Educar a los pobres en América Latina v el Caribe: eiemplos de educación compensatoria" (1999); Wainselfisz, Julio: "Resumen ejecutivo del informe "Programa de becas escolares del Distrito Federal de Brasil" (1998); Fundared: "Evaluación del Plan Social Educativo de Argentina" Versión preliminar (1998).

(

 $\bigcirc$ 

0

 $\bigcirc$ 

0

()

0

(3)

Estos estudios realizados en los últimos años son considerados, por algunos especialistas en el tema, como referentes académicos actuales que han permitido la difusión y la comunicación de las principales experiencias de programas socio-educativos en países pioneros como Chile, México, Brasil y Argentina.

Es importante advertir que, todos los esfuerzos por mejorar y profundizar las políticas de expansión de oportunidades educativas - iniciativas de una creciente vigencia en la actualidad-, requieren por un lado, de un permanente seguimiento y, por el otro, del incremento de

estudios referido a todos los aspectos que hacen tanto al diseño como al proceso de la implementación de la política, con especial atención de aquellos que consideran "la perspectiva del sujeto involucrado".

El presente estudio se ha planteado como problema las principales evaluaciones y percepciones sobre los fundamentos y los logros de un programa compensatorio y sobre los principales acontecimientos y transformaciones generados en el escenario social de desarrollo, desde sus inicios hasta el presente, desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

0

() ()

 $\bigcirc$ 

Se ubica como tal, dentro de la temática de las políticas educativas dirigidas a la atención de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos y más particularmente de las políticas socio-educativas o compensatorias que atienden a jóvenes.

La vigencia de las intencionalidades de lograr transformaciones en el campo de las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos y de crear las mejores condiciones para una educación con equidad y con calidad, le otorga al presente estudio una relevancia y una trascendencia no solo académica sino también política en tanto puede colaborar en la comprensión de los complejos procesos de la actual gestión pública de la educación argentina.

La presente investigación ha pretendido asumir las múltiples subjetividades presentes en el escenario de la política que se analiza y considerar básicamente el discurso de los sujetos involucrados, dentro del cual se pretende hallar las convergencias y las divergencias más significativas. Se parte de considerar, entonces, que es posible conocer, desde el discurso de los sujetos involucrados, los principales logros que el programa ha generado y analizarlos a la luz de los planteamientos e intenciones del mismo.

En este sentido, la riqueza de esas consideraciones radica en que un estudio que asume una perspectiva mediante la cual los sujetos involucrados expresan sus opiniones y valoraciones, otorga a las

evaluaciones de implementación de programas un caudal valioso de información sobre las interpretaciones que los mismos hacen acerca de aspectos fundamentales tales como: el grado de adecuación de los programas a la situación problemática que les dio origen; la valoración que los beneficiarios le asignan al bien o a la prestación que los programas distribuyen; la incidencia concreta de los programas en la vida cotidiana y en las condiciones de vida de la población beneficiaria; el protagonismo y el grado de participación de los distintos actores; las prioridades y nuevas demandas surgidas en el ámbito de desarrollo del programa, entre otros temas.

(

()

()

()

() ()

0

En este sentido, este tipo de trabajo complejiza los estudios meramente cuantitativos con base informacional restringida que han demostrado no poder captar la profundidad y la multidimensionalidad de la acción política y educativa, generando importantes niveles de insatisfacción de los distintos sujetos involucrados en la formulación, gestión y evaluación de programas socio-educativos.

Identificar cuáles son los actores en la puesta en juego de una política, visualizar sus intereses, sus alianzas y adhesiones junto a la percepción que cada uno de ellos se hace o ha construido de los otros es una apuesta que resulta interesante para profundizar la comprensión de la dinámica de los programas. Es importante mencionar que, cuando se habla de sujetos o actores se hace referencia a sujetos históricos y no a meras individualidades, por lo tanto a portadores de intereses y apreciaciones de las distintas "fuerzas" que interactúan.

Siguiendo con el desarrollo y las opciones para el presente trabajo es importante conocer la percepción que tienen los distintos sujetos sociales en cuyas vidas impactan las políticas. Cuando se habla de impacto, se lo está entendiendo y considerando no sólo en términos de transformaciones de tipo material, sino también en cambios o incidencias en dimensiones socio-culturales, de horizontes de sentido tanto deseados y como no deseados.

En la interrelación ciudadano-instituciones/Estado, los sentidos sociales que interactúan se constituyen en elementos a tener en cuenta en el proceso evaluativo, fundamentalmente al comparar las expectativas respecto a la calidad de vida y las ideas acerca de derecho y de justicia en relación con las fundamentaciones y las realizaciones del programa.

0

 $\bigcirc$ 

0

Cabe aclarar que la evaluación que hacen los sujetos involucrados incluye cuestiones asociadas con: la forma en que los programas son concebidos en relación con las necesidades, la forma en que son definidos los problemas sociales, la presencia de algunas nociones en torno al bienestar, la justicia o al derecho implicadas en cada intervención, los componentes principales de la implementación (su cobertura, organización administrativa y procedimientos) y el protagonismo ciudadano en las distintas instancias decisionales. No se ha incluido el análisis coste-eficiencia y coste-beneficio (evaluación económica), dimensión clave en las evaluaciones de programas sociales, por no ser central en este estudio.

Para la realización de este estudio que considera el caso del Programa de Becas de Polimodal -cuya unidad ejecutora es la Dirección de Educación Media Técnica y Agraria de la Dirección de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires-, han estado dadas las condiciones de viabilidad técnico-política ya que, por un lado, las autoridades de la cartera educativa han manifestado interés en su desarrollo y, por el otro se ha contado desde el inicio con información y actores disponibles y accesibles para la realización del trabajo de campo. En este sentido, cabe hacer referencia a los comentarios del Director del nivel medio al momento de comunicarle la realización del estudio y la solicitud del permiso para el ingreso a las instituciones:

"El Programa aún no está siendo sistematizado en sus resultados e impresiones. Si bien en las escuelas hay algunos registros, estudios más cualitativos y micro no se han hecho.

Uno puede imaginar algunos comentarios pero nada sistemático. Una propuesta de investigar en este sentido resultará valiosa para el programa y su gestión." (SILEONI, A. 2000)

El escenario que se ha considerado para llevar adelante este estudio está conformado por todos los sujetos involucrados en la implementación del Programas de Becas del Polimodal quienes se constituyen en los actores sociales e informantes calificados. Son por un lado, los jóvenes que han recibido la beca en años anteriores, por otro lado, los familiares de los jóvenes becarios, también los directivos y los docentes de las escuelas polimodales a las cuales concurren dichos jóvenes y también los funcionarios y técnicos del sistema educativo provincial involucrados de algún modo con el nivel Polimodal y con el Programa de Becas, en el período que va desde el inicio del Programa (año 1999) hasta principios del año 2001.

0

La muestra seleccionada incluye cuatro grandes zonas con características diferenciadas y representativas de la realidad socio-educativa de la Provincia de Buenos Aires: zonas urbana del Conurbano Bonaerense y de la Provincia de Buenos Aires, tomando a los Partidos de La Matanza y de La Plata; zonas urbanas del interior de la Provincia de Buenos Aires considerando a las localidades de Bahía Blanca y Mar del Plata; zona rural, tomando a localidad Pehuajó. En su extensión alcanzó 211 entrevistas individuales y grupales distribuidas en los distintos grupos de sujetos involucrados (VER APENDICE METODOLOGICO).

Cuando se reflexiona y se indaga en el escenario de la implementación de los programas siempre se parte de la consideración de que existe una distancia entre el mundo ideal (el proyecto) y el mundo real (la experiencia de la implementación). Se puede advertir que, una cuestión es lo que la política define y declama como estrategia y meta y otra cuestión es lo que se da en el contexto y escenario cotidiano de los involucrados.

El Programa de Becas del Polimodal define como objetivo, generar mejores condiciones para que los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos estudien. Ahora bien resulta interesante conocer qué sucede en la escuela, en las familias y en la vida cotidiana de los que "realizan y transitan" la experiencia de dicho Programa. En este sentido, la estrategia cualitativa para el desarrollo de la investigación ha permitido expresar del mejor modo la "construcción social de significados" y la perspectiva de los actores sociales involucrados.

Una definición política no cambia ni transforma de un día al otro la situación de la educación como tampoco la vida de los jóvenes, las percepciones de los docentes y de los padres. Tampoco las oportunidades educativas de los sectores socialmente desfavorecidos ya que, se puede advertir, que dichas oportunidades no se pueden palpar, en las definiciones de políticas (por más consistentes y oportunas que estas sean en cada momento socio-histórico) sino en las condiciones concretas que dichas políticas generan en la realidad cotidiana de las escuelas, de las aulas y de las familias, como escenarios privilegiados en los cuales los jóvenes desarrollan sus vidas.

Se presentan, a continuación, los objetivos que han guiado a la presente investigación:

#### El objetivo general es:

0

0

()

Describir las evaluaciones y percepciones que tienen los distintos sujetos involucrados en el Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires tanto acerca de las intenciones de dicha iniciativa respecto de la igualdad de oportunidades educativas de Jos jóvenes socialmente desfavorecidos, como de los acontecimientos y transformaciones generados desde el inicio de dicho programa hasta la fecha, con la finalidad de identificar

las convergencias y divergencias existentes y los principales logros y dificultades del programa en esta etapa de implementación.

#### Siendo sus objetivos específicos:

0

0

- Identificar las percepciones y evaluaciones presentes en el discurso oficial de los funcionarios y técnicos de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -responsables de la gestión del Programa de Becas del Polimodal-, respecto de las condiciones de igualdad y de oportunidad educativa que el programa propone y genera.
- Identificar las percepciones y evaluaciones presentes en el discurso de los jóvenes becarios, respecto de las posibilidades que el programa genera, del beneficio concreto de la beca y de las intenciones que lo origina.
- Identificar las percepciones y evaluaciones presentes en el discurso de las familias de los jóvenes becarios, acerca de las intenciones del programa, del beneficio concreto de la beca y de las condiciones que genera en sus hijos en tanto oportunidad y posibilidad de continuar con sus estudios medios.
- Identificar las percepciones y evaluaciones presentes en el discurso de los directivos y docentes de las escuelas Polimodales acerca de las intenciones el programa, del beneficio concreto de la beca y de las condiciones que genera en los jóvenes de sectores socialmente

desfavorecidos para la continuación de sus estudios medios.

Reconocer las principales convergencias y divergencias entre los distintos discursos de los sujetos involucrados e identificar los logros y las dificultades del programa en su etapa de implementación

La definición de los objetivos del estudio se vinculan con el supuesto que, algunos especialistas del área educativa, sostienen acerca de los procesos de evaluación que se llevan a cabo a partir de la implementación de los programas:

"....La verdad es que pocos proyectos educativos se evalúan, es decir, pocos se evalúan con un esquema formal. Las evaluaciones que se realizan parece que se emprendieran en función de esquemas mucho menos organizados, o muchos menos intencionados. Por un lado, todos los educativos son provectos evaluados permanentemente por los diferentes actores que participan en ellos: por los alumnos y sus familias, por los docentes, por conductores del ensayo, en fin, por la comunidad; y cada una de las personas que está en contacto con el proyecto tiene su propia evaluación (o su propia opinión) así como cada uno de los actores sociales la tiene y, consecuentemente cada uno de ellos actúa apovándolo o resistiéndose en función de ella."

()

(AGUERRONDO, I. 1997. Pág. 114)

Asimismo, se reconoce que toda acción evaluativa se concreta en una relación de significados entre la experiencia -como vivencia consciente e inconsciente- y el proyecto -como deseo y prospectiva-. Considerando la ineludible dimensión social de esas mismas experiencias y proyectos, es importante resaltar aquellos procesos de conductas y significatividades particulares que emergen de la situación socio-cultural que construyen los individuos involucrados. Las vivencias se elaboran por la conciencia de la propia experiencia y de la propia acción, junto a la percepción de las de otros y permiten tipificar, de algún modo, las expectativas, los modos posibles de la acción social y las ideas valorativas, de unos respecto de sí mismos y de los otros.

0

0

()

0

0

0

Resulta necesario expresar que las consideraciones acerca de la utilidad y apropiación que diferentes actores sociales pueden hacer de las producciones teóricas –fruto de investigaciones científicas– son muy variadas. Para algunos, es escasa la vinculación que puede establecerse entre aquellos más preocupados por "problemas teóricos" con aquellos otros vinculados a las realizaciones concretas, prácticas y cotidianas. En este sentido, es posible identificar frente a un mismo fenómeno social, actores externos que buscan explorar, describir o bien establecer relaciones causales entre los hechos desencadenados que están tal vez, escasamente preocupados por las posibles acciones transformadoras de dicha realidad. Otro grupo de actores se manifiesta interviniendo en las problemáticas que se derivan del mismo fenómeno sin preguntarse más cosas que las que claramente se ven. Son estos, los referentes de puntos extremos de una relación que está aún a medio camino buscando la integración y la síntesis entre la teoría y la práctica.

Vale la pregunta acerca de ¿por qué esta reflexión introduciendo el presente trabajo?

Porque además de la direccionalidad y claridad de la política (como proceso de toma de decisiones), existe una fuerte preocupación teórica (y, por supuesto práctica) acerca de administración de la cosa pública En dicha preocupación, los procesos de investigación social son una gran

apuesta. Conocer profunda y rigurosamente es necesario para aportar en la transformación y para crear las mejores condiciones de realización y de acción.

0

() ()

0

0

(1)

()

0

 $\bigcirc$ 

Significa que cada vez más es necesario plantearse, frente a la creciente complejidad de los problemas de la sociedad actual, una mirada integradora que incluya en un mismo proceso el conocer y el hacer, la teoría y la práctica, la necesidad de aprehender los fenómenos y el deseo de transformarlos. En este sentido se expresa Tamayo Saez:

" El análisis de las políticas públicas es un especialización de profesional está emergente cobrando que importancia. El análisis, la evaluación, la aplicada proceso investigación a/ de formación de las políticas no es un lujo, es una necesidad que habrán de afrontar las organizaciones públicas para asegurar supervivencia. Solo mediante políticas eficaces -desde el punto de vista del impacto social que generan y de la eficiencia en la utilización se puede legitimar. de los recursosefectivamente la acción de los gobiernos en una democracia pluralista." (1997, Pág. 310)

La otra razón a la que alude el interrogante, se nutre concretamente de los aportes hallados en la presente investigación. Humildes aportes, vinculados con la problemática de la implementación de Programas Compensatorios en Educación y factibles de ser traspolados a la implementación de otros programas.

En suma, se pretende dar cuenta de un modo de posicionarse frente al proceso y producto de la investigación El potencial de transferencia de este tipo de estudios, se hace más concreto cuando genera una invitación al diálogo y a la construcción mutua con todos aquellos actores sociales preocupados por la problemática de la educación y la pobreza, la calidad, la equidad, la justicia y las múltiples situaciones y procesos que de ellos se derivan.

(3)

0

0

0

0

() ()

0

El estudio realizado se presenta organizado en 5 capítulos. En los distintos capítulos se han abordado algunas categorías de análisis tales como: la justicia, la igualdad de oportunidades, relaciones entre pobreza y educación, calidad educativa y equidad, las necesidades y las demandas sociales, el impacto social de las políticas, la gestión de lo público desde su dimensión procedimental, entre otros temas.

Estas cuestiones han permitido el establecimiento de vinculaciones teóricas con las políticas socio-educativas o compensatorias en general, y con el Programa de Becas del Polimodal en particular relacionando las distintas miradas presentes en el estudio.

Teniendo en cuenta que el programa elegido como caso, es asociado a los programas denominados socio educativos ó compensatorios se desarrollan, en el primer capítulo, las principales características de este tipo de iniciativas de políticas.

Para enmarcar el objeto de estudio se presenta, en el segundo capítulo, por un lado, el contexto socio político educativo en el que se gestó y se implementa el Programa de Becas de Polimodal, y por el otro, las características principales de mismo.

En el tercer capítulo se presentan las intencionalidades del Programa desde la percepción de los sujetos involucrados. Teniendo en cuenta, por un lado los criterios de justicia que subyacen como fundamento de la decisión política y por el otro, las necesidades y demandas que dieron origen al Programa.

La reflexión acerca de los cambios significativos producidos en el escenario de la vida cotidiana de los actores y las referencias sobre el

impacto de la beca en las condiciones de educabilidad de los jóvenes es presentada en el cuarto capítulo.

()

() ()

0

0

0

0

0

0

0

**9** 

0

0000000000

Por otra parte, la apreciación que los distintos actores hacen del proceso de implementación del Programa es abordado particularmente en el quinto capítulo.

En los capítulos tres, cuatro y cinco se presentarán, al final, a modo de aproximaciones parciales, las principales convergencias y divergencias que emergen de las distintas miradas presentes en el estudio. Estas dimensiones son retomadas y articuladas en el momento de las conclusiones del trabajo.

También se incluye, un apéndice metodológico y un anexo instrumental. En el apéndice metodológico se exponen, con mayor grado de especificidad, las características del tipo de estudio, desde el enfoque adoptado, la metodología utilizada para el trabajo de campo y para el proceso de análisis e interpretación de los datos. En el anexo instrumental, se incluyen los modelos de instrumentos utilizados para el trabajo de campo, la matriz diseñada para la sistematización de la información y copia de las correspondientes certificaciones que habilitaron la realización del trabajo de campo.

"El ejercicio de funcionar como mediadores de sentidos, puede resultar muy tentador para adoptar una posición que nos haga "enamorar de nuestro objeto de estudio" y provoque una identificación que, como señalan algunos autores, puede conferir una gran autoridad a los representantes pero redundará en una desaparición de los representados.

()

**0** 

0

0

0

0

0

0

0

0

()

Para evitar esta trampa, tal vez sea útil recuperar a Weber cuando estableció el límite entre el politico y el cientifico y, de este modo enfatizar la acción del profesional como posibilitador del diálogo, como creador de las condiciones de posibilidad.

No se trata ya de que los analístas se transformen en los creadores de los consensos sino en intérpretes y decodificadores para hacer posible el entendimiento mutuo, a partir del cual, en todo caso, se generen acuerdos.

Sí el consenso o el dísenso serán producto de este encuentro ya no depende solo de los profesionales o analistas sino que es responsabilidad de los mismos actores intervinientes."

Moro, J. En "Problemas de agenda y problemas de investigación." (2000. Pág. 138.)

# Capítulo 1

# Las Políticas socio-educativas.

Principales características y debates actuales en torno a los programas compensatorios en educación .

El desarrollo de este capítulo se asienta en algunas consideraciones acerca de la relación entre educación y pobreza, y las opciones de política que, buscando la calidad y la equidad para los sectores socialmente desfavorecidos, intentan generar oportunidades educativas.

Se hará mención a los objetivos y desafíos que asumen estas políticas. Desde este lugar, se presentan las políticas socio-educativas o compensatorias como respuestas concretas del Estado mirándolas desde una perspectiva histórica, identificando algunas experiencias significativas, enmarcando su desarrollo desde normas y declaraciones políticas de los distintos países y resaltando los principales debates surgidos en torno a la implementación, los que dan cuenta de logros y dificultades en la misma

Como punto de partida, es necesario realizar una suerte de presentación de las distintas denominaciones que han adoptado los programas que intentan crear mejores condiciones para la escolarización de niños y jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos.

**()** 

0

0

A estos programas se los denomina programas compensatorios, en tanto buscan paliar el efecto de desigualdades sociales, situaciones que se manifiestan desfavorables para algunos en relación al todo. También se los denomina programas socio-educativos intentando distinguirlos de los programas propiamente escolares (SENEN GONZALEZ, S. Entrevista. 2000), teniendo como objetivo la intervención tanto en aquellas condiciones o situaciones contextuales a la vida escolar (que inciden directamente como factores exógenos) como en las situaciones propias del interior de la vida escolar (factores endógenos).

Más allá de la denominaciones (a las cuales se apelará durante el desarrollo del presente estudio) una política pública de esta naturaleza va dirigida a incrementar los niveles de desarrollo humano de la población, fundamentalmente de los sectores socialmente más desfavorecidos.\_Las ideas de calidad y equidad, como ejes estratégicos de toda política y proceso educativo democrático, se constituyen en centrales ya que son, para muchos especialistas y políticos preocupados en estas temáticas,

metas y medios para el desarrrollo que deben alcanzarse de modo simultáneo.

1. Las relaciones entre educación y pobreza: la búsqueda de reducción de las brechas sociales.

Estas relaciones pueden significar, en algún sentido, un conjunto de interrogantes asociados a:

"¿Qué relación tiene la pobreza en general con la pobreza de educación? ¿Qué relación tienen ambas con las desigualdades sociales y educativas? ¿Cómo influyen en esta relación el grado de desarrollo de la educación, el índice de crecimiento del acceso al sistema educativo de los sectores más pobres y otros factores sociales y económicos que actúan en las diferentes sociedades? ¿ Cómo va cambiando con el tiempo la relación entre las desigualdades educativas y la pobreza y entre el origen social y los niveles educativos alcanzados?" (REIMERS, F. 1999. Pág. 3)

()

La relación entre educación y pobreza, además de ser una posibilidad de vínculo entre categorías de análisis es una característica que emerge, rápidamente, a la hora de pensar en la situación del sistema educativo de la Argentina y de los países de la región latinoamericana. En el ámbito educativo se reproducen las desigualdades sociales propias de los países más pobres a partir de la existencia de distintos procesos identificados como:

acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y para los no pobres;

- > tratamiento diferencial en las escuelas, que da más ventajas a los estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos;
- segregación social que ocurre en las escuelas, por la cual la mayor parte de los estudiantes aprende en la escuela a convivir y a relacionarse sólo con personas de un nivel socio-cultural semejante al suyo;
- diferencias importantes en los esfuerzos que realizan los padres para apoyar a sus hijos en la transmisión directa de capital cultural. (INFORME BID. 1998)

(

0

0

0

0

0

Considerando que estos no son procesos irreversibles y que la educación (como realización de la cosa pública) tiende a la construcción de sociedades más justas, resulta necesario repensar y reformular procesos educativos que sean cada vez más justos no solamente a partir del mero ajuste en la distribución de prestaciones y recursos materiales sino también a partir de la inclusión de nuevos procesos legitimadores de significados y de posiciones subjetivas que colaboren en la construcción y la práctica de la ciudadanía.

Este doble desafío se enmarca también en otro tipo de discusiones acerca de las posibilidades y aportes de la educación en contextos de pobreza, en la discusión acerca de la educación y la búsqueda de la justicia social.

Vinculado a esto, es posible retomar la reflexión de ESPAÑA, S. (2000) quien advierte que han convivido dos visiones extremas, una por demás optimista para la cual la escuela otorga todo lo necesario y logra que los alumnos se sobrepongan a todas las adversidades externas creyendo en la educabilidad innata de las personas; la otra, plagada de excesivo determinismo social, en la cual toda acción resulta prácticamente inútil, desde la creencia de educabilidad como resultado de condiciones previas. Esta última posición relativiza e inhibe cualquier acción por

considerar que las circunstancias externas son determinantes sobre las posibilidades de cada alumno en el proceso educativo.

Sin embargo es posible reconocer (y adoptar) una visión que incluye tanto a las condiciones de aprendizaje como a las del punto de partida como condicionantes fuertes pero relativos. Se entiende, en este sentido, que la educación es un importante instrumento de la justicia social (aunque no el único), que puede revertir situaciones de pobreza y desigualdad social.

Si bien lejos se está de pensar que la posibilidad de incrementar los niveles educativos para sectores excluidos del sistema escolar, habilita "automáticamente" a mejores condiciones sociales, parecería ser que las posibilidades de mayor educación mejoran y generan nuevas capacidades para el ejercicio de la ciudadanía y para la superación de las condiciones de vida de los hogares. Con ello se permitiría, además, romper con la reproducción intergeneracional de la pobreza y de los niveles educativos. La brecha entre pobres y ricos no se resuelve (únicamente) con mayores porcentajes de escolarización, tampoco crece el nivel de empleo con mayores índices de escolarización aunque parecería ser que sí mejoran las posibilidades y potencialidades de cada individuo en su condición de ciudadano para el ejercicio de sus derechos.

Se advierte que las dificultades para revertir los procesos de reproducción de las desigualdades sociales desde el ámbito educativo son muchas porque implica encarar varios procesos de transformación a la vez:

"...Cambiar la cultura de la escuela, así como otorgar iguales oportunidades y posibilidades de logro obliga a considerar la misma libertad en condiciones de igualdad sobre las consideraciones acerca del potencial, las capacidades y los derechos de los niños y jóvenes de los distintos sectores sociales, no de sus carencias lo que requiere no meros

COUCCOCOCOC

proyectos pedagógicos, sino políticos de consolidación de la democracia, expansión y realización de derechos, de igualdad, libertad y solidaridad que penetren tanto los ámbitos áulicos y las relaciones docente-alumno más cercanas, como interinstitucionales y de niveles de decisión más macroestructurales." REIMERS (2000)

La equidad de la educación no ha considerado generalmente al componente de la calidad educativa ya que se la ha medido, tradicionalmente, en términos de cobertura y accesibilidad y estas variables sí han mejorado sustancialmente en los distintos países latinoamericanos y, en particular en la Argentina.

Pero, el concepto de equidad (como justa distribución de oportunidades) debería incluir siempre, alguna consideración sobre los procesos y los resultados educativos, es decir, sobre aquellos aspectos que permiten asegurar que todos los niños y/o jóvenes, independientemente de su origen social, logren un buen aprendizaje académico además de acceder a la escuela y permanecer en ella.

#### 2. El difícil equilibrio entre calidad y equidad.

8000000000000

La referencia a las tendencias históricas de los sistemas educativos dan cuenta de acuerdos y consensos acerca de las aspiraciones y las estrategias a seguir en distintos temas. En referencia al tema que interesa a los fines de la investigación, es posible identificar en décadas pasadas ('50 y '60 y principios de los '70) un fuerte movimiento institucionalizado en pro de la equidad educativa.

La prioridad era aumentar los niveles de cobertura y expansión en el acceso de los niños a la educación primaria ya que los niveles de escolarización -en relación con el total de población en edad escolar eran

más bajos que los esperados, fundamentalmente en las regiones más pobres. Si bien existen países latinoamericanos como Argentina, Uruguay y Chile en los cuales ya, desde décadas anteriores, venían fortaleciendo los objetivos de expansión educativa fundamentalmente del nivel primario, se genera en el resto de los países un movimiento de fuerte impulso en este sentido. Paralelamente al objetivo puesto en el nivel básico de la escolarización se introducen nueva preocupaciones asociadas a la relación entre educación y trabajo, además del surgimiento de algunas experiencias de descentralización de la gestión educativa y del crecimiento de la matrícula de nivel universitario.

En los años finales de la década del '70 y en la década del '80, se priorizó más el desarrollo de los niveles de competitividad que la igualdad de oportunidades, estableciéndose una fuerte ponderación de la calidad y el acceso al conocimiento como base para la equidad. La discusión central de la política educativa de estos años está condicionada por la preocupación de los estados latinoamericanos por sus deudas externas y por la forma en que se insertarán sus economías en el marco de la economía global. La década perdida (tal es la denominación que ha adoptado la década de los '80) se caracteriza también por las características de facto de la mayoría de los gobiernos en los países de la región.

()

0

0

0

0

El crecimiento de la deuda, la prioridad del ajuste como decisiones de política, colocaron a las políticas sociales en un segundo plano de importancia generándose, particularmente en el área educativa, una reducción del presupuestaria y, por ende, el consecuente deterioro del sistema.

Ahora bien, los años '90 se han caracterizado por importantes procesos de transformación política con el retorno de los gobiernos democráticos en los distintos países latinoamericanôs. Estos cambios estuvieron acompañados por procesos de transformación educativa, los cuales han declamado e intentado colocar a la educación en mayor terreno de protagonismo en términos de incidir, fundamentalmente, en la equidad

social. En este sentido, las políticas de la región han suscripto al conjunto de ideas fuerzas presentes en el Documento CEPAL -UNESCO (1992) el cual mueve a la acción con el objetivo de:

- lograr mayor integración de la educación con la sociedad, rompiendo con el aislamiento de los sistemas educativos,
- buscar mayor participación de nuevos actores, con especial atención de los que provienen del sector productivo,
- generar mayor relación entre conocimiento y economía y procesos productivos,
- acentuar los procesos de equidad social y educativa,
- fortalecer los procesos de competitividad.

(

0

(

0

() ()

Las discusiones surgidas en torno a los resultados de estos procesos han mostrado una mayor tensión en la convivencia de las categorías de equidad y calidad. Es importante no perder de vista que, el contexto socio-económico presente en la región latinoamericana caracterizado por una fuerte crisis económica y crecimiento de las brechas sociales, incide en la tensión a la que se hace referencia. Tampoco se deberá perder de vista que existen algunos factores propios de los sistemas educativos, tales como la distribución del financiamiento educativo, la formación y los salarios de los docentes, entre otros, que deben revisarse a la hora de plantearse los objetivos de la calidad educativa.

Lograr objetivos asociados a la calidad-equidad educativa en el marco de procesos sociales de creciente inequidad y con la presencia de algunos problemas estructurales de los sistemas educativos, no ha resultado ser un desafío sencillo de concretizar.

Algunos estudios realizados (CARNOY, MOURA CASTRO. 1997) dan cuenta de los grandes interrogantes a resolver en este sentido y refieren

que, de algún modo, los logros de las distintas tendencias y procesos educativos que ponderaron a una en detrimento de la otra no parecen haber sido muy alentadores y los procesos de transformación educativa transitados tampoco han resuelto los problemas que los sistemas educativos tienen frente a la gestión de la calidad y la búsqueda de la equidad.

(

0

()

0

0

()

0

0

()

()

Es posible advertir, en la actualidad, nuevos esquemas de pensamiento, nuevas decisiones de políticas y múltiples estrategias que plantean el desafío de asumir ambas dimensiones reconciliando en una misma mirada a estos dos pilares de la apuesta educativa.

Esto es importante señalar en tanto, una nueva etapa parece iniciarse a finales al siglo XX, en la cual aparecen programas socio-educativos o compensatorios que, de modo focalizado, intentan asumir este doble desafío. Según declaman la mayoría de sus gestores, como así también sus documentos y fundamentaciones, el principal objetivo de estas iniciativas ha sido el de mejorar la calidad de la enseñanza y de las escuelas a las cuales concurren los sectores más pobres de la población y lograr entonces no solo igualdad en el acceso sino igualdad en los resultados educativos.

## 3. Las políticas compensatorias: hacia la equidad y calidad como respuesta de política educativa.

Los especialistas<sup>1</sup> opinan que se estaría frente a la necesidad de iniciar una nueva etapa con priorización de la acción afirmativa y la discriminación positiva. El término utilizado intenta resaltar la identificación y la priorización de los sectores más pobres que viven en condiciones sociales desfavorables que realiza la política educativa, no en

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Quien viene desarrollando más claramente esta propuesta es Reimers Arias, Fernando (especialista y docente de la Universidad de Harvard. EE.UU., responsable del Postgrado en Políticas Educativas Internacionales con énfasis en temas de desigualdad). Año 2000

términos de diferenciación de sujetos para su estigmatización sino en el sentido de la generación de acciones que afirmen la igualdad y la equidad.

Cabe aclarar que el concepto de acción afirmativa -de discriminación positiva- es un concepto relativamente nuevo en la reflexión de las políticas educativas latinoamericanas. Aparece en el discurso de politólogos y especialistas chilenos (1990) en el marco de la implementación de su política educativa en el nuevo gobierno democrático. A su vez México (1993) lo toma en el marco de su programa de Modernización Educativa..

La opción por fortalecer las políticas de esta naturaleza asume un desafío en varios sentidos. Deberá incluir por un lado, la consolidación de los programas compensatorios que aún están vigentes y, fundamentalmente, aquellos que han sido evaluados favorablemente en términos de su efectividad, eficiencia e impacto. y, por el otro, deberá fortalecer la promoción de la movilidad educativa intergeneracional.

0

0

()

Este conjunto de decisiones deberá contemplar a su vez acciones tendientes a: facilitar el acceso de estudiantes de bajos ingresos a la secundaria y a la universidad; fortalecer la función de la integración social de las escuelas a partir del desarrollo de vínculos entre alumnos de distintos orígenes socioculturales expandiendo el capital social de los mismo; reconocer la diversidad en el desarrollo institucional de las escuelas como punto de partida de las acciones que se emprendan y, por último, recuperar, fuertemente, la dimensión política de los programas que buscan la equidad a partir de la construcción de alianzas en el marco de un proyecto no solamente pedagógico sino fundamentalmente político.

Siguiendo con los objetivos de política compensatoria, es posible reconocer que ya no basta, como se dijo anteriormente, con medir la equidad de la educación en términos de cobertura, hay que medirla en términos de equidad de la calidad de la educación es decir, teniendo en cuenta el número de grados aprobados y la calidad relativa al promedio del país que logran tanto los alumnos de los sectores socialmente

desfavorecidos de las zonas urbanas y rurales, como los grupos étnicos minoritarios y los niños con problemas de aprendizaje en general.

()·

0

0

0

0

0

0

0

(1)

Hay que mirar con más detenimiento nuevos aspectos que atraviesan lo educativo: es necesario precisar qué factores impiden el aprendizaje, considerando tanto aquellos denominados "exógenos" a la escuela (como características personales de los alumnos, de sus familias y contexto social) como "endógenos" (propios de las estrategias de enseñanza y de las condiciones materiales de su desarrollo) a la misma.

En la actualidad, algunos especialistas en estos temas, han comenzado a hablar de calidad integral para incluir en dicho concepto, tanto a los elementos positivos más significativos de la calidad (tal cual es comprendida hasta el momento), como a los elementos constitutivos de la equidad y a los valores fundamentales que deben expresarse desde la tarea docente:

"No deben obviarse tres preguntas esenciales que acompañan y orientan todo proceso de transformación educativa: ¿A qué calidad educativa aspiramos? ¿Qué calidad educativa sostendremos? ¿Qué valores impregnarán nuestra tarea docente?. A este nuevo concepto resultante lo llamaremos calidad integral" SEIBOLD, S J (2000) Pág. 216.

Las políticas compensatorias en educación son denominadas por algunos como políticas o estrategias de educabilidad, en tanto son generadoras de condiciones para la acción educativa propiamente dicha

Ante las desigualdades sociales, la política públicas deberán optar por una estrategia compensatoria de múltiples matices que contemple claridad, voluntad política y asignación presupuestaria sostenida. Esto tiene que ver con el hecho de que las ideas de más y mejor educación se asocian a equidad y calidad en la educación e incluyen en los programas

compensatorios: mejoramiento de las condiciones del trabajo escolar; fortalecimiento del rol pedagógico de la escuela; apoyo a las escuelas para lograr mayores niveles de inserción y adecuación a su contexto real-local, acompañamiento a la comunidad educativa para que trabaje con la diversidad.

En este sentido, los enriquecimientos de las propuestas de enseñanza y aprendizaje colaboran en la construcción de la equidad. Si las propuestas son flexibles resulta posible atender los distintos puntos de partida. Esta posibilidad hace que las estrategias compensatorias se constituyan en basamento para el capital pedagógico de la escuela.

Acerca de la necesidad de definir estrategias diferenciadas según el punto de partida (también diferenciado entre sí) de los sujetos destinatarios de estas políticas provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, la gestión del Plan Social Educativo (experiencia argentina de programa compensatorio) se planteó en su momento, la graduación del alcance de las distintas experiencias posibles, el tipo de decisiones y el impacto de las medidas teniendo en cuenta que:

0

(

()

(

"Las escuelas que ya tienen en sí capacidades en acción, mantengan e incrementen su potencialidad. Las escuelas que tienen dificultades relativas, vayan teniendo un acercamiento gradual y de logros paulatinos y de aprendizajes de las propias trabas y errores y, por último, se pueda detectar aquellas escuelas en las que se encuentra seriamente dificultada la posibilidad de pensar y actuar desde la convicción de las posibilidades de todos los chicos para aprender, entonces, se concentran, en esas escuelas, los mayores esfuerzos técnicos y profesionales de apoyo" KIT, I Entrevista. (2000).

La calidad educativa reconoce que no es aceptable atender con un empobrecimiento del curriculum las reflexiones y los cuidados que deben tenerse en cuenta por las dificultades del contexto social y familiar. La calidad se expresa tanto en procesos como en resultados. El sistema educativo eleva su calidad con equidad cuando amplía la cobertura, incorporando a quienes históricamente han quedado afuera no sólo de la escuela, sino también de los logros, de los aprendizajes significativos, de los conocimientos socialmente valiosos y necesarios para la vida ciudadana.

La política compensatoria comprometida con la "calidad educativa" colabora en modificar el escenario del trabajo pedagógico. Lo cambia en dos sentidos: por un lado, porque llegan al escenario escolar los que antes no llegaban. Si la política es realmente inclusiva, ingresan a la escuela otros nuevos sujetos que antes no llegaban. Por otro lado, si la política compensa generando, además de condiciones de acceso, condiciones materiales para la atención con mayor calidad, el escenario educativo incorpora nuevos materiales y recursos.

0

()

0

0

**●** ● ● ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Pero se sabe que una mayor riqueza de recursos en las escuelas no las convierte mágicamente en escuelas con proyectos interesantes y enriquecedores, la fuerza está en el fortalecimiento de la función pedagógica de la escuela.

En relación con esto, todas las discusiones concluyen que la sola inclusión de nuevos niños y jóvenes que antes no llegaban a la escuela, no garantiza que sean incluidos al proyecto educativo.

## 4. Los marcos normativos y las declaraciones internacionales en pro de la igualdad y la equidad educativa

Los programas compensatorios, además del marco normativo que ofrece la Ley Federal de Educación (para el caso de Argentina), retoman,

concretizan y contextualizan las declaraciones políticas que muestran la preocupación por estos temas. Existe una vasta referencia de encuentros internacionales y de importantes organismos como OEA, UNESCO, PNUD, CEPAL que dan cuenta, también, de la preocupación internacional por la equidad educativa como imperativo de acción de los gobiernos. Dichos encuentros han sido:

◆ La Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, 1990):

"Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje" (Artículo 1)

 Declaración de Quito (Ecuador 1991):Calidad, equidad, pertinencia y focalización de experiencias significativas de gestión de Programas Compensatorios:

"Existe la necesidad de (....)implementar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de emergencia apelando a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas."

Chile 1991 y Santo Domingo 1992:

**(** 

0

0

0

( )

(3)

0

00000

"La equidad tiene que ver con el acceso a la educación, es decir con igualdad de oportunidades de ingreso y con la distribución de las posibilidades de obtener una educación de calidad. Es decir con oportunidades semejantes de tratamiento y

resultado en materias educacionales." (Lineamientos para la política).

"La aplicación de la estrategia sólo puede lograrse mediante la activa participación del Estado: que compense puntos de partida desiguales, que equipare oportunidades, que subvencione a los que necesitan, que refuerce capacidades educativas en las localidades y regiones más atrasadas y apartadas."

0

0

0

()

0

0

◆ Recomendaciones relativas a la ejecución del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe entre 1993-1996 (Chile 1993):

"Fomentar acciones para la reducción de desigualdades de acuerdo al criterio de discriminación positiva (...) Fomentar acciones específicas en beneficio de estos sectores sociales permitirá romper el circuito vicioso de la pobreza y de la desigualdad y avanzar en la búsqueda de la equidad."

• Cumbre de Presidentes y Jefes de Gobierno de Iberoamérica "La educación como elemento esencial de la política social y del desarrollo económico".(Argentina, 1995):

"Una educación integral de calidad supone la formulación de políticas que contemplen: la igualdad de acceso, de permanencia y regreso de la población a una educación de calidad procurando grados crecientes de equidad social promoviendo programas específicos de compensación de desigualdades."

"El mejoramiento de la calidad de la educación no debe hacerse desatendiendo el

principio de la equidad. En este sentido, el desarrollo de una enseñanza que promueve una auténtica igualdad de oportunidades y posibilidades. evitando toda forma exclusión de los sectores menos favorecidos. constituirá una garantía de cohesión social igualdad de asegurando oportunidades educativas y productivas a la mujer, la incorporación y participación de los jóvenes, la autoidentificación cultural y lingüística para el desarrollo integral de las poblaciones indígenas y la valorización del pluralismo cultural y de la convivencia multiétnica".

◆ Foro Consultivo "Educación para todos" "Lograr el objetivo propuesto."(Amman, Jordania. 1996)

(

0

0

- ◆ Instituto Internacional de Planificación Educativa -IIPE- "Educación de Base para todos." (París, 1998).
- Reunión Hemisférica de Ministros de Educación. Il Cumbre de las Américas. "Declaración política". (México 1998):

"Fortalecer todos los niveles y modalidades de la educación otorgando prioridad a la básica hasta la universalizarla. Como meta para el año 2010 deberá haberse logrado que el 100 por ciento de los niños complete la educación primaria y al menos el 75 por ciento del os jóvenes curse la secundaria."

"Atender prioritariamente a los grupos más vulnerables para asegurarles igualdad en el acceso de las oportunidades educativas y

establecer condiciones que permitan el mejor aprovechamiento de las mismas, de manera que se rompa el círculo vicioso de la pobreza y la ignorancia."

Plan de Acción. Il Cumbre de las Américas (Chile 1998):

0

()

(3)

()

(i) (i)

0

0

()

0

**(** 

"Para alcanzar estos objetivos los gobiernos: Llevarán a cabo políticas educativas compensatorias e intersectoriales, según sea necesario y desarrollarán programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja con énfasis en mujeres, en las minorías y en las poblaciones vulnerables."

• OEA, Unidad de Desarrollo Social y Educación (Washington.1998):

"La educación es la piedra angular de las Américas. Calidad y Equidad centrales en el proceso de globalización."

"Se busca: respaldar la formulación de políticas públicas destinadas a universalizar la oferta de educación de calidad a todos, con especial atención para los grupos en riesgo".

"Promover la ejecución de programas específicos de atención focalizada para niños y niñas, jóvenes y adultos en situación de precariedad socioeconómica."

**(**)

0

0

Asimismo, la preocupación por la equidad y la calidad educativa se ha puesto de manifiesto en otras declaraciones de eventos internacionales realizados en torno a temáticas y problemáticas que superan lo meramente educativo. A modo de ejemplo se citan:

- ◆ Las Declaraciones de las Dos primeras Cumbres Hemisféricas de Presidentes y Jefes de Estado (Miami -1995- y Santa Cruz de la Sierra -1996-);
- La Declaración de la Cumbre de Jefes de Estado de Iberoamérica (1991-1996);
- ◆ La Asamblea de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1990 y1992);
- La Conferencia sobre Medio Ambiente (Río de Janeiro. 1992);
- La Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Copenhague. 1995);
- ◆ La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beinjin. 1995) y
- La Conferencia sobre Población. (Egipto. 1995).

## 5. Algunas experiencias latinoamericanas de programas compensatorios

No solo en términos de discurso se coincide internacionalmente en temas de calidad y equidad. Las experiencias de numerosos programas educativos con objetivos compensatorios desarrollados en países de Latinoamérica materializan dichas coincidencias. A modo de ejemplo se mencionan algunos, de los considerados casos emblemáticos por los especialistas en estos temas (RIVERO, J. 2000):

- ➢ El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) y el (PIARE), entre otros implementados en diversos estados mexicanos (Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oxaca, Puebla Veracruz, Yucatán, entre otros). Se plantean como propósito central mejorar la equidad del sistema educativo en los estados con mayor índice de pobreza²; También El Programa PROGRESA;
- El programa de Escuela Nueva para medios rurales (Colombia);
- El Programa de las 900 Escuelas (Chile);
- Las Escuelas Fe y Alegría (acuerdo entre Iglesia y Estado en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Venezuela);
- El Programa Educo (El Salvador);

() ()

()

0

- El Programa Bolsa Escola y Fundescola (Brasil);
- El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andino (PROEIB-Andes)
- > El Plan Social Educativo (Argentina).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Informe de Martinez Rodriguez y otro . Mimeo. 1999.

6. Los programas focalizados en el marco de políticas universales. Caracterización y debate.

Una política compensatoria es una estrategia de focalización en el marco de una política universal como la política educativa. Es una síntesis interesante del rol del Estado que puede apelar a una "discriminación positiva" a los fines de incluir a todos dentro de una política como la educativa, la cual ha intentado en distintos momentos históricos constituirse en garantía de democratización y de construcción de ciudadanía.

Ahora bien, intentando profundizar un poco más en algunas características de los programas de esta naturaleza, se identifican aquellos criterios sustantivos que definen y determinan las modalidades de su implementación:

()

0

0

() ()

Por un lado, como se dijo anteriormente, los programas compensatorios son caracterizados como focalizados. En este sentido, la focalización es entendida como la opción por la atención de situaciones particulares de diversidad y de desigualdad. Asimismo, la focalización asume -aunque resuelve de distintos modos- la tensión entre ambas categorías (diversidad-desigualdad) generando, en consecuencia, una necesaria diversificación de modalidades de atención, reconociendo a los alumnos concretos en su medio familiar, ambiental, cultural.

Si bien en muchos programas prevalece la visión de trabajar desde el reconocimiento de la diversidad cultural, subyace en diferentes propuestas de intervención compensatoria, la idea del déficit cultural de los alumnos de los sectores sociales más pobres. Estas consideraciones aluden al hecho de que la atención educativa a la diversidad –desde la acción pedagógicagenera tensiones permanentes entre el respeto por la diversidad y el riesgo de profundizar los niveles de desigualdad. Es, para algunos, la tensión entre la compensación y el avance: compensar aprendizajes que no

se lograron en el ámbito familiar o comunitario, avance en aquellos que necesariamente debe alcanzarse en la escuela.

6

(

(

()

(

Se asocia también a este tema, la discusión acerca de las identidades particulares y la incorporación de saberes básicos "universales". Esto implica una nueva tensión entre universalidad-particularidad para los programas compensatorios focalizados en particular y para toda la política educativa en general. El reconocimiento del pluralismo como perspectiva ayudaría a repensar los contenidos para construir las valoraciones sobre las que se sustentan las elecciones. Esto obligaría a revisar permanentemente las propuestas y hacerlas siempre pertinentes a cada particularidad, aunque, por supuesto con posibilidad de comparaciones intersubjetivas, que son importantes a la hora de evaluar déficits, realización de derechos universales y calidad.

Por su parte, como carácter complementario a la focalización, se puede hablar de la priorización que establece este tipo de política. Esto implica la concentración de la asignación de recursos y esfuerzos en la atención de determinadas problemáticas sosteniendo en el tiempo dichas decisiones. Estas priorizaciones pueden tener que ver con ampliación de las ofertas educativas para los niveles obligatorios, con apoyo en infraestructura en aquellas escuelas que están más deterioradas; con implementación de propuestas pedagógicas e institucionales significativas para la atención de la permanencia, promoción y calidad de los aprendizajes de los alumnos; con mejoramiento de las condiciones para la tarea escolar y para la tarea docente; entre otras decisiones.

Se dice, además, que los programas compensatorios, son iniciativas integrales en la medida que se proponen y permiten la articulación de múltiples estrategias, recursos, y acciones diferenciadas desde el supuesto -que se viene planteando- de la multicausalidad de la desigualdad social y educativa y por ende, de la coexistencia de factores atendibles de características endógenas y exógenas al ámbito escolar.

En relación con la participación social, ésta es entendida como posibilidad de alentar a los sujetos destinatarios directos e indirectos de los programas (población escolar, familias, equipos docentes y directivos) a que sean protagonistas en el quehacer del mismo, en la implementación, en la identificación de los problemas, en el control de gestión y presupuestario.

(,,

0

Esto se expresa como deseo en los documentos base y en los diseños de muchos de ellos pero no parece ser una iniciativa muy trabajada y desarrollada en las distintas experiencias.

Teniendo en cuenta algunos puntos de debate sobre las políticas compensatorias, las principales discusiones acerca de qué debe perseguir dicha política se centran en interrogantes acerca de la igualdad, la equidad y, entre otras, la calidad diferenciada en pobres y ricos.

Además de las señaladas sobre particularidades y universalidades, las principales tensiones, según especialistas en el área (MOLINA C. 1999), que emergen de la razón de ser e implementación de los programas compensatorios tienen que ver con:

◆ La función del Estado y del Estado Nacional en tanto garante de la justicia social y la igualdad de oportunidades para sus habitantes. Uno de los argumentos que se opone a esta idea del Estado Nacional plantea que, la creciente diversidad socio-cultural de las distintas zonas y regiones de los países están dando cuenta de la inexistencia de un "patrón común", de una idea de Nación, entonces, no resultará necesaria la provisión y la regulación estatal desde un nivel central. Otro de los argumentos que se opone a la idea del Estado, es aquella que no reconoce en la educación a un derecho social y entonces, justificando la idea minimalista del Estado, la educación y la acción educativa se someten como otros bienes a las reglas del mercado de libre juego de oferta y demanda. En esta propuesta es necesario distribuir recursos para que cada ciudadano resuelva, por ejemplo, qué hacer con la educación de sus hijos. Esto generaría y podría dar

lugar, entre otras cuestiones, a un tipo de autonomía escolar donde cada escuela deba recorrer su propio camino de crecimiento y de opciones por la calidad en la enseñanza compitiendo con otras para obtener más matrícula.

Para algunos especialistas, este último argumento da cuenta del paso a la mercantilización de la educación y competencia por los recursos:

"En el caso de Argentina, la direccionalidad de la política, estaría justamente puesta en acentuar el rol del Estado con nuevas funciones y no en debilitarlo. Esta es la apuesta. La propia Ley Federal plantea como recomendación las políticas educativas compensatorias. Es más, el Estado se pone como garante de la educación, el estado nacional está para garantizar cuestiones como la equidad, la evaluación externa, la acreditación y los contenidos de la enseñanza. Desde aquí hay que concebir una política educativa y federal." DECIBE, S. Entrevista (2000).

0

0

0

El argumento de no responsabilización del Estado se confronta entonces, con el otro argumento de reposicionamiento del Estado y del Estado Nacional como garante, en este caso, de la política educativa federal. Desde esta lógica, la atención de las oportunidades de los hijos de los pobres es una acción prioritaria que debe articularse, necesariamente, con otras estrategias de superación de la pobreza.

• El tipo de bienes que distribuye. Muchos de los programas se asientan exclusivamente sobre la provisión de recursos materiales. Si la carencia sólo se compensa de esta manera, parecería que se

atienden sólo los insumos y no los procesos pedagógicos. Como se venía diciendo, dichos procesos suelen ser medulares en las definiciones de equidad y calidad educativa:

"Tal vez en este sentido, las etapas del plan social educativo en Argentina han querido diferenciarse de esa lógica y expresan cambios sustantivos en el contenido del programa. El año 1996, año de la maduración de la propuesta pedagógica propiamente dicha, implicó pasar de lo tangible del recurso a los procesos de naturaleza pedagógica. Es así como surgen los programas orientados a la formación, los programas específicos de educación rural, los programas de retención escolar, entre otras" KIT, I. Entrevista. (2000).

La compensación en educación no debería ser concebida como mera entrega de recursos sino como instancia de creación de condiciones para que se faciliten experiencias escolares enriquecedoras en aprendizajes, sostenidas por la calidad del trabajo pedagógico y por la presencia de recursos para enseñar y para aprender. Ahora bien la concepción pedagógica que sustente un programa de esta naturaleza está directamente imbricada y condicionada tanto por el tipo de recursos materiales y financieros como por los circuitos de trabajo para el fortalecimiento institucional y áulico que genere.

Otra de las observaciones está dada por el modo particular de relación entre el Estado, el destinatario y el bien que se distribuye. Como ya se dijo, para algunos estos programas proveen, casi exclusivamente, recursos sin generar circuitos de contrapartida, de protagonismo, decisión o derecho, visualizándose, en muchos casos, una modalidad asistencialista de entrega. Otros plantean que la necesaria provisión de recursos parte del reconocimiento de los crecientes niveles de pobreza y desigualdad social.

Ahora bien, la experiencia desarrollada parecería mostrar que el mayor reaseguro contra la "desviación asistencialista" es el constante y sistemático seguimiento y vigilancia de la coherencia entre el tipo de recursos asignados y el sentido pedagógico de la compensación. En ningún caso la advertencia puede significar obviar el recurso material de los programas ya que éste resulta necesario en claras condiciones de desigualdad social.

THE STATE STATE STATE OF THE ST

• Criterios de distribución. Las discusiones en torno a la modalidad de provisión de los recursos están asociadas a las características de las mismos y al modo en que son presentados.

En la mayoría de los casos se observa que los recursos se proveen de modo extraordinario cuando en realidad, deberían presentarse de modo ordinario y habitual y no con formato de "programa especial".

Respecto del tipo de provisión, éstas suele darse de modo uniforme. Los críticos de estos programas plantean que, si bien los programas compensatorios parten del reconocimiento de un criterio de focalización, luego terminan universalizando las prestaciones, desconociendo u obviando las características socio-culturales de creciente heterogeneidad y diversidad presentes en el escenario de los sectores más pobres.

◆ La continuidad de los programas. Otro problema sobre el cual se presentan fuertes debates, está asociado a la duración y continuidad de los programas. La distribución de recursos (considerando las características de los mismos y los períodos de tiempo) debería estar ajustada a los cambios que se van generando en los procesos pedagógicos y en las condiciones contextuales de los sujetos destinatarios de estos programas. No es posible pensar en la invariancia de la estrategia y del tipo de recursos que se proveen. También en estos casos, el seguimiento y las evaluaciones de

procesos son las estrategias más adecuadas para identificar dichos cambios y provocar rediseños).

Por otra parte, es frecuente que la continuidad de los programas se encuentre amenazada por permanentes cambios en las administraciones y/o por restricciones presupuestarias producto de la creciente turbulencia de la gestión política de la cosa pública.

La integralidad del sistema educativo. Otro punto central de los debates en tienen que ver con el hecho de que la implementación de programas de esta naturaleza, genera un circuito de atención de "privilegio artificial" para escuelas o sectores socialmente desfavorecidos (recursos, insumos, seguimientos especiales) que tienden a escindir la lógica del sistema educativo como totalidad. Desde esa lógica, sería pensar en una educación para los pobres y otra para los que no lo son.

0

() ()

()

Se considera, como argumento contrapuesto que el escenario educativo es el mismo, sólo que, con el desarrollo de programas socio-educativos, el Estado aparece "soportando" con recursos a aquellos que, sin dicha ayuda abandonarían, fracasarían, no accederían. Una política compensatoria debe incluir a todos desde sus particularidades, buscando un horizonte, una meta común que, en este caso es una educación de calidad. Deben pensarse como un soporte para un único sistema educativo, porque los programas compensatorios son políticas educativas. En este sentido expresa DECIBE, S. (2000) Entrevista:

"(...) las políticas compensatorias de ningún modo son políticas de asistencia social sino que son claramente política educativa. La contención y consideración de estos objetivos

#### en el marco de la Ley Federal de Educación es un fiel reflejo de esta intención<sup>3</sup>.

No son concebidas entonces, como herramientas meramente subsidiarias (y mucho menos en situaciones socioeconómicas como las latinoamericanas) sino que son centrales para la construcción de la equidad y calidad educativa. Estas categorías -como se viene sosteniendo a lo largo del capítulo- constituyen una dupla indisoluble. No llegan ( o al menos no debería suceder) a "destiempo": no es primero una educación para todos y luego una educación mejor, por el contrario es una educación de acceso universal que se preocupa por ser de calidad.

Asimismo el artículo 39° establece: un sistema de becas para alumnos y alumnas en condiciones socioeconómicas desfavorables.

Entre los derechos de los estudiantes, el artículo 43° inciso f, manifiesta que: los educandos tienen derecho a desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad que cuenten con instalaciones y equipamiento, que aseguren la calidad y la eficacia del servicio educativo.

El artículo 53° prescribe que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del ministerio específico deberá: implementar programas especiales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos/as en todos los ciclos y niveles del sistema educativo nacional, en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación. Desarrollar programas nacionales y federales de cooperación técnica y financiera a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de las heterogeneidades locales, provinciales y regionales.

El artículo 64° hace referencia al financiamiento expresando que: El Poder Ejecutivo Nacional financiará total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La Ley Federal de Educación, en su definición de derechos, principios y criterios (artículo 5°) prescribe: la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo de todo tipo de discriminación; la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y los resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.

#### 7. Algunas ideas finales.

Cuando se piensa en programas sociales que buscan la transformación de situaciones problemáticas de la sociedad, se trata de ser criterioso en relación al nivel de expectativas sobre el alcance de la misma ya que un programa no resuelve la complejidad de las situaciones ni transforma "per se" la totalidad de una problemática.

En el caso particular de los programas compensatorios, se trata de determinar aquella parte de la solución a la que el sistema educativo y las escuelas podrán afrontar en razón de su función específica que es la escolarización y la enseñanza, entendida ésta como potencialidad de desarrollo.

Los programas compensatorios deben colaborar, desde su lugar, en la resignificación de la institución escuela como lugar de desarrollo y ampliación del horizonte de saberes y de prácticas sociales de todos los ciudadanos. Pensando desde el lugar del sujeto destinatario de la política, una experiencia escolar valiosa, un aprendizaje significativo se convierte para cada niño, para cada joven y para cada adulto, en una nueva oportunidad de confianza en sí mismo, en las propias capacidades de crecimiento y en las posibilidades superadoras que puede brindar o puede generar el entorno social en el cual está inserto

# Capítulo 2

El Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires

## 1. Transformaciones del sistema educativo y los programas compensatorios.

La educación argentina, que desde 1884 venía rigiéndose por la Ley 1420, necesitaba de un replanteo tendiente a la transformación y adecuación de su misión a nuevos contextos sociales, a nuevos requerimientos y a nuevos modelos de relación del Estado con la sociedad. En este marco, en el año 1994 se inicia en el país, a partir de la sanción de una nueva ley (la Ley Federal de Educación), un proceso de profundas transformaciones de su sistema educativo.

Cabe destacar que estas transformaciones han sido la manifestación y la concreción en el país, de un fenómeno de gran envergadura que involucró a la mayoría de los países de Latinoamérica, los cuales durante la década del '90 transitaron por reformas -tanto de sus organizaciones y diseños curriculares como de la modalidad de administración y financiamiento- de la política educativa.

() ()

0

Uno de los cambios sustanciales de la educación argentina tiene que ver con la organización curricular de la misma. Dentro de dichos cambios, el más significativo ha sido la transformación de la educación básica obligatoria, la cual pasó de 7 a 9 años. Esta expansión en años del nivel básico incidió directamente en la organización del nivel medio (polimodal), el cual pasó de tener cinco años a tres años. Otro cambio significativo ha sido la incorporación de la educación preescolar como nivel obligatorio para todos los niños de 5 años.

La Provincia de Buenos Aires (ámbito en el cual se ha desarrollado este estudio), adecuándose como jurisdicción a los procesos impulsados desde el nivel nacional, sancionó en 1994 la ley 11612 que da cuenta de la transformación educativa según la Ley Federal de Educación<sup>1</sup>. Es por ello que tiene actualmente la organización curricular planteada por la Nación.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La normativa que reglamenta la implementación es la siguiente: Resolución 4947/95: establece la implementación de los años iniciales de los tres ciclos de EGB; Resolución

Ahora bien, la Ley Federal de Educación en sus artículos 40, 53 inciso e) y 64 expresa que es responsabilidad de la Nación asumir la programación, ejecución y financiamiento de acciones tendientes a cumplir con el derecho a la igualdad de oportunidades y posibilidades en la educación, compensando desigualdades regionales e individuales. En sus articulados se hacen explícitas las definiciones programáticas de la Ley Federal de Educación y se plasman los criterios de descentralización y democratización, como también de gradualidad, equidad y calidad y la necesaria inserción de propuestas educativas en contextos reales y locales.

0

(

(1)

 $\bigcirc$ 

0

0

En este marco el Estado argentino ha venido desarrollando planes y programas denominados de acción positiva o compensatoria Un ejemplo de ello, ha sido el Plan Social Educativo, implementado en todo el territorio de la Nación entre los años1993-1999. Sus objetivos estaban vinculados con el logro de mayores y mejores aprendizajes en niños, jóvenes y adultos con necesidades a través del favorecimiento del ingreso, la permanencia y continuidad en la escuela de dichos alumnos y con el apoyo a procesos institucionales para la generación de proyectos educativos adecuados a la realidad local escolar y al logro de mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje. Los destinatarios más visibles de dicho plan fueron los niños y jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos asistentes a escuelas de EGB, Especial, Adultos y Polimodal.

Así como ha sucedido a nivel nacional, la transformación educativa en la jurisdicción de Buenos Aires, viene requiriendo del despliegue de múltiples estrategias y de programas que resuelvan crecientes problemas de desigualdad social y educativa en todos los niveles.

<sup>1856/96:</sup> articulación de los anteriores niveles de educación primaria y media; Resolución 3708/96: implementación de los segundos años de los tres ciclos de EGB; Resolución 5686/96: pautas para la cobertura de los octavos años; Resolución 8588/96: funciones de la coordinación del tercer ciclo; Resoluciones 11714 y 12512/97: implementación de los terceros años de los tres ciclos; Resoluciones 4625 y 4626/98: implementación del Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales (a partir de marzo de 1999).

En dicha Provincia, y en el marco del proceso de transformación educativa, el nivel Polimodal de enseñanza transita su tercer año de instalación completando, de este modo la primera cohorte de alumnos. En este contexto se inscribe la decisión del gobierno provincial de lograr la obligatoriedad del dicho nivel. El proyecto de ley cuenta ya con media sanción de la legislatura provincial para ser declarado como tal en el territorio bonaerense.

Cabe decir que, la meta de la política educativa provincial, es la escolarización de toda la población comprendida entre los 5 y 18 años para lo cual se propone: por un lado, "ampliar el sistema educativo de la jurisdicción", por el otro, "mejorar las condiciones de desempeño de las escuelas" y, para ello "aportar más financiamiento". (Informe de la Cartera Educativa a la legislatura provincial. 2000)

()

(

()

0

0

()

0

0

0

()

Según información del área, la Provincia de Buenos Aires tiene en el año 2001 aproximadamente 4,5 millones de estudiantes en todos sus niveles, lo que significa un millón más de alumnos en las escuelas, tomando como referencia el inicio del proceso de transformación mencionado. Desdoblando por niveles, el crecimiento -hasta el año 2000-se ha dado del siguiente modo:

- En el nivel Inicial la asistencia de los niños de cinco años creció al 85%.
- En el nivel de la Escuela General Básica (EGB) 1 y 2 , la asistencia promedio de los niños de 6 a 12 años es del 99%. En EGB 3, la asistencia llega al 98%.
- En el nivel Polimodal la asistencia escolar llega al 74%

#### 2. El Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires.

0

0

(

(1)

()

 $\bigcirc$ 

()

0

()

()

0

( )

0

8000000

La Dirección General de Educación y Cultura, a través de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, ha implementado un Programa con sistema de becas para los jóvenes alumnos, que tiene una amplia cobertura.

Según datos oficiales, las pretensiones iniciales del Programa eran lograr una cobertura del 50% de la matrícula de la gestión oficial del nivel Polimodal (aunque lejos se está de lograr dicha meta). Hasta el año 2000 y según información del área a cargo de la implementación (Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria) se entregaron 170.000 becas. No se cuenta con la información oficial de los beneficios del año 2001 ya que el otorgamiento completo está demorado. De cualquier modo, no se espera un incremento significativo de los beneficiarios (por más que la matrícula del polimodal v los postulantes a la beca hayan aumentado restricciones considerablemente) por las presupuestarias. Seaún informaron las autoridades, el proceso de selección para este año, prevé mayor focalización.

El Programa de Becas para el Polimodal que viene implementándose desde el año 1999, en la Provincia de Buenos Aires tiene como antecedente al Programa Nacional de Becas Estudiantiles desarrollado en el marco del Plan Social Educativo. Dicho programa atendía el factor socioeconómico que incide en el abandono temporal y la deserción escolar de los jóvenes. En dicho programa, la beca también se estructuró a partir de un aporte de dinero (en un monto menor al Programa de la Provincia de Buenos Aires) que se entregaba a la familia del beneficiario. Contaba, además, con una instancia de seguimiento pedagógico de los alumnos para garantizar la continuidad en la escolarización.

Actualmente, existen en otras provincias del país (Entre Ríos y Córdoba, por ejemplo) programas de naturaleza compensatoria en

educación que incluyen componentes de becas para estudiantes con distintas operatorias en la gestión y con provisión de montos diferentes de dinero.

La iniciativa de tipo compensatoria ha sido definida por sus máximas autoridades como:

0

0

()

 $\bigcirc$ 

()

0

0

0

0

**(**)

"Un plan social de ayuda escolar para igualar las posibilidades de aquellos adolescentes que, por la condición económica de sus familias se ven impedidos de concurrir a clases en el nivel polimodal. El objetivo fundamental es la retención de los jóvenes en la escuela. No queremos chicos trabajando a temprana edad por necesidades de las familias. Los queremos estudiando contenidos significativos para proseguir estudios superiores o ingresar al primer empleo plenamente preparados." (BORDON. AÑO 2000)

La envergadura institucional del Programa, el nivel de cobertura que tiene y el movimiento presupuestario que representa para el sistema educativo provincial hacen, de esta política una de las más importantes en la materia que se viene desarrollando en el país y en la región.

Ahora bien, los datos de la población escolar (anteriormente presentados) a la cual se dirige el Programa de Provincia de Buenos Aires dan cuenta de su envergadura. Asimismo la cantidad de establecimientos de educación media/polimodal de toda la provincia involucrados que alcanzan a 2244 entre los de gestión oficial y de gestión privada<sup>2</sup>,

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> En el Conurbano hay un total de 1206 (451 oficiales y 755 de privados). En el resto de la provincia hay 1038 siendo 617 de gestión oficial y 421 de gestión privada).

expresa, de algún modo, parte de la complejidad que caracteriza al proceso de implementación del programa.

(

(3)

() ()

0

0

()

0

()

0

0

0

0

0

**(**)

9

(

El programa de becas previó, en sus dos primeros años de implementación, el pago de \$100 mensuales, durante diez meses (de marzo noviembre) a cada alumno seleccionado. En este tercer año, el beneficio es diferenciado: se entregan diez cuotas de \$60 para los alumnos que cursan el primer año del polimodal y nueve cuotas de \$100 para los alumnos que cursan el segundo y el tercer año de dicho nivel. Cabe aclarar que estas modificaciones se deben a decisiones tomadas por el nivel central provincial en el marco de las restricciones presupuestarias del Estado.

El crecimiento de la matrícula del nivel polimodal y el no incremento del presupuesto para el programa, han incidido en la decisión tomada. Las autoridades del Programa comentan que han priorizado el criterio de cobertura del beneficio en los tres años, manteniendo el monto asignado los años anteriores para quienes ya venían gozando del beneficio (es por ello que, segundo y tercer año siguen cobrando el mismo importe) y otorgando un monto menor a los que ingresan al primer año. También se ha restringido el acceso al beneficio a todos hermanos que concurren al polimodal ya que solo uno podrá recibir beca. En años anteriores esta condición no inhabilitaba la solicitud y la entrega de la beca ya que se han dado casos en los cuales dos o más hermanos recibían la beca.

Según se detalla en la documentación oficial del Programa, los requisitos para recibir la beca son los siguientes: los jóvenes deben ser alumnos del nivel polimodal de la provincia; tener hasta 20 años de edad; tener residencia en la Provincia de Buenos Aires y provenir de familias de precaria condición socio-económica. Para mantener su condición de becarios deben ser alumnos regulares en la escuela, respetar las normas de convivencia escolar y aprobar el año de estudio. En caso contrario, la beca se suspende o se retira de forma definitiva.

El circuito de la selección y asignación del beneficio, comienza a través de la administración de un cuestionario que tiene valor de declaración jurada. Tras ser cumplimentada esa instancia y habiendo certificado la información académica del joven, los directivos remiten al Consejo Escolar del Distrito toda la documentación, la que luego será enviada para su carga y procesamiento, a la Dirección de Educación Media Técnica v Agraria. Dicho cuestionario ha sido diseñado por la unidad de variables eiecutora. a partir de un coniunto que operacionalizadas y que dan cuenta de las condiciones socio-económicas del grupo familiar conviviente del joven.

Dichas variables operacionalizadas e indicadores son:

- a) Situación socioeconómica del grupo conviviente del alumno:
- a.1. Ingresos del grupo conviviente.
- a.2. Tasa de dependencia del grupo.
- a.3. Ocupación del jefe de hogar.
- a.4. Embarazo de la jefa de hogar.
- a.5. Tipo de vivienda.

()

0

0

**(**)

0

0

0

0

- a.6. Tenencia de la vivienda.
- a.7. Condiciones de la vivienda (materiales constructivos, pisos, provisión de agua, saneamiento).
- a.8. Cantidad de ambientes de la vivienda.
- a.9. Clima educativo del hogar (cantidad de años de estudio de mayores de 15 años)
- b) Situación del alumnos:
- b.1. Trabajo del alumno.
- b.2. Embarazo/Maternidad de la alumna.
- b.3. Enfermedad/Discapacidad del alumno.

Cabe aclarar que se estableció un índice para cada una de ellas y éste se pondera en una suma final, otorgándole a cada declaración jurada un puntaje. Este puntaje permite establecer un orden de mérito entre los solicitantes. Respecto de la situación socioeconómica del grupo

conviviente, el puntaje a ponderar es de hasta el 75 % y, en cambio a la situación del alumno se le otorga un valor de hasta 25%.

En los dos primeros años de implementación del programa los familiares responsables del joven completaban y remitían la encuesta a la escuela. En este tercer año, la Dirección General de Cultura y Educación ha resuelto enviar encuestadores para administrar dicho instrumento a cada familia. Los padres fueron citados en la sede de la escuela y allí se completaron los datos.

A partir de este año y a los fines de garantizar controles permanentes, se ha tomado una muestra azarosa del 10% de la matrícula solicitante de beca para realizar una visita domiciliaria de comprobación de la información declarada.

(

0

0

0

()

0

0

 $\bigcirc$ 

()

Cumplimentado este proceso y una vez determinado el orden de mérito de los beneficiarios, el equipo central del Programa comunica al Consejo Escolar de cada Distrito quien, certificación mediante de los listados, informa a la comunidad educativa de la zona, las correspondientes adjudicaciones.

Como cuestiones centrales del Programa de características compensatorias y desde la perspectiva de quienes han pensado esta política social, la beca "como compensación" parece implicar:

- una opción a favor de lo promocional por sobre lo asistencial;
- una focalización en familias socialmente desfavorecidas en el marco de la universalización de la prestación educativa del nivel medio;
- un ingreso directo de dinero que colabora en salir de la pobreza crítica;
- > una disminución del índice de desempleo en tanto desalienta la búsqueda de ocupación por parte de los jóvenes beneficiarios de la

beca (teniendo en cuenta que la ocupación de los jóvenes entre 15 y 18 años se computa en las mediciones de nivel de desempleo);

> una reducción del número de jóvenes que se encuentran en la calle;

0

0

mayores herramientas para el ejercicio de la ciudadanía, de la empleabilidad y de la búsqueda de continuidad en estudios superiores.

## 3. Los actores involucrados en el desarrollo del Programa de Becas.

Es importante retomar algunas de las ideas ya presentadas que tienen que ver con el reconocimiento de la dimensión subjetiva de la gestión de los programas. Esta dimensión permite otorgar un lugar relevante a los distintos sujetos que se constituyen en actores de un programa en sus distintos momentos. La importancia está dada a partir de la afirmación de que son estos actores los que plasman en el mundo real las ideas originales del Programa y son también quienes crean, recrean y transforman la identidad de los programas.

En el caso particular del Programa de Becas del Polimodal, éste tiene como actores centrales a los alumnos del polimodal, becarios en el marco del Programa; a sus familias como grupo próximo a todos los acontecimientos cotidianos de los jóvenes, en tanto estudiantes y beneficiarios directos de una beca; los docentes y directivos de las escuelas polimodales quienes conducen y acompañan los procesos de aprendizaje de los alumnos (becarios y no becarios); los inspectores jefes, como representantes de la autoridad político-burocrática de la rama en cada región educativa y los funcionarios y técnicos de la Dirección de Educación Media y del Programa de Becas en particular.

A los fines de ubicar la posición de cada actor y el contexto en el que se desenvuelve, se presentan a continuación algunos rasgos centrales y actuales de los mismos.

> Acerca de los jóvenes becarios y de sus familias.

()

()

()

() () La variable del contexto socio- económico de la Provincia de Buenos se constituye en el rasgo más significativo a resaltar al momento de realizar una caracterización de los jóvenes alumnos del polimodal y de sus familias.

El informe sobre la situación social y educativa de la población producido por la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense<sup>3</sup> menciona, a partir de una serie de datos considerados, que más de la mitad de los niños y jóvenes de hasta 18 años que concurren a las escuelas viven en hogares con ingresos bajo la línea de pobreza de los cuales cerca de la cuarta parte está bajo la línea de indigencia.

El mismo estudio de la cartera educativa, compara la situación de la escolarización en el período que va entre Mayo de 1995 y Mayo del 2000 en algunas regiones del territorio de la Provincia de Buenos Aires. Establece dos categorías: Jóvenes entre 13 y 15 años y entre 16 y 18 años

Situación de escolarización de los jóvenes entre 13 y 15 años.

Comparación Mayo 1995-Mayo 2000

	TOTAL		20% + pobre			Aumento % +
Zona	1995	2000	1995	2000	total	pobres
Gran La Plata	93,5	98,3	89,7	96,6	5%	8%
Conurbano	83,8	98,1	59,4	96,3	20%	39%

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. "Educación y Pobreza". Año 2000

### Situación de escolarización de los jóvenes entre 16 y 18 años. Comparación Mayo 1995 – Mayo 2000

Zona	TOTAL		20% + pobre		Aumento % total	
	1995	2000	1995	2000		+ pobres
Gran La Plata	71,5	82,8	57,1	72,1	16%	26%
Conurbano	55,6	73,3	39,1	69,9	32%	79%

<u>Fuente de ambos cuadros</u>: EPH (INDEC). Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) de la Provincia de Buenos Aires (Año 2000)

() ()

( )

0

()

6

60000000000000

En los últimos años, los adolescentes de 13 a 18 años se han incorporado masivamente al sistema educativo, al extenderse la escolaridad básica obligatoria e implementarse el nivel Polimodal. Específicamente, según refleja el estudio anteriormente mencionado, la tasa de asistencia a la escuela de los jóvenes entre 16 y 18 años de la Provincia de Buenos Aires, aumentó en un 14 % con la significación que esto tiene en los cambios de la cotidianeidad de dichos jóvenes y de sus familias.

Sin embargo, resulta aún un grupo crítico, al persistir un conjunto de problemas socioeconómicos que afectan la permanencia y egreso de estos jóvenes en el sistema educativo, en especial de aquellos provenientes de los hogares de menores recursos.

Históricamente, los adolescentes han dejado la escuela según el nivel educativo alcanzado por el jefe del hogar. Los estudios demuestran que el total de adolescentes de 13 a 15 años que ha dejado la escuela proviene de hogares cuyos jefes tienen hasta primaria completa. Entre los

de 16 a 18 años, la distribución es similar, aunque existe un 15,4% de hogares cuyo jefe tiene secundaria incompleta. Ello estaría marcando una fuerte tendencia a la reproducción de los patrones de abandono escolar, siempre vinculados con carencias socioeconómicas del entorno familiar, aunque en el marco de un leve incremento intergeneracional.

Ahora bien, hacer referencia a los familiares de los becarios es considerar también las condiciones sociales en las cuales están insertos. Las familias de los jóvenes reúnen disímiles características según las zonas (urbanas del Conurbano Bonaerense, urbanas de ciudades del interior de la provincia de Buenos Aires, semi-urbanas y rurales). De cualquier modo se puede advertir en la mayoría de los casos: presencia de familias numerosas (tres o más hijos); inestabilidad, precariedad laboral y/o ausencia de trabajo del jefe de hogar; escasos o nulos ingresos del grupo familiar; ausencia de cobertura médico-asistencial; presencia de varios miembros en edad escolar; escaso porcentaje de mayores de 15 años con escuela media completa.

La situación de las familias bonaerenses (al igual que en el resto del país) ha sufrido un fuerte deterioro en sus condiciones de vida. Los crecientes niveles de desempleo y la pérdida paulatina de coberturas sociales ha ido creando grupos familiares de gran vulnerabilidad social que incrementan la realidad de la pobreza histórica y extrema en la región y los becarios pertenecerían a los sectores sociales más desfavorecidos en ese proceso.

#### Acerca de los directivos

(

(1)

()

0

0 0

0

0

()

00000

A partir de un diagnóstico de los actores del sistema educativo de la escuela media en la Provincia de Buenos Aires (ALBERGUCCI. 1997), es posible identificar a los directivos de los establecimiento de la educación media en la Provincia de Buenos Aires como docentes con experiencia en la gestión que han llegado al cargo a través de concurso (puntaje y/o examen). Estos mecanismos de designación privilegian la experiencia en el

sistema y su permanencia, con el conocimiento exhaustivo del conjunto de normas burocráticas que lo mueven cotidianamente.

Muchos han iniciado su gestión en escuelas de zonas más pobres y rurales hasta ir logrando instalarse en establecimientos de distinta envergadura (tanto de zonas rurales como urbanas)

Su participación en la gestión de su unidad educativa está condicionada por la normativa oficial que incluye entre otras cosas la designación del cuerpo docente y los cambios en este sentido.

Respecto de su posicionamiento con la política educativa de los últimos años, no han manifestado niveles significativos de adhesión con el proceso de transformación llevado a cabo. La implementación a ritmos vertiginosos del Polimodal y la reciente incorporación de programas de tipo compensatorios (programa de becas), han generado situaciones de tensión y conflicto como así también importantes cambios en la vida cotidiana institucional de las escuelas que conducen (cambios producidos en sus equipos docentes por adecuación a la modalidad adoptada por la escuela, transformaciones de la matrícula por el crecimiento de la matrícula propia del nivel medio y por el proceso de articulación con las escuelas de EGB – concretamente con el tercer ciclo- entre otros).

#### Acerca de los docentes

 $\bigcirc$ 

**(**)

**3** 

()

0

0

0

0

0

0

0

0

() ()

0

0000000000

Los docentes de la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires han estado (y siguen) inmersos en un proceso de profundas transformaciones. La educación media, como se viene diciendo, ha transitado cambios significativos que afectaron tanto la organización curricular del nivel como la función docente.

Los docentes se vieron obligados a iniciar un "reposicionamiento" de los espacios de trabajo a partir de la aparición de nuevas modalidades en las escuelas en las que venían trabajando, de nuevas denominaciones y contenidos de los espacios curriculares lo cual implicó, en muchos casos,

el "reacomodamiento" de su perfil profesional y formación de base a las nuevas exigencias curriculares.

0

() ()

0

()

0

0

0

0

0

0

Actualmente muchos docentes del polimodal comparten su actividad en el tercer ciclo de la EGB donde dan clases. La mayoría de ellos además, tienen su distribución semanal de horas dispersas en distintas instituciones educativas por lo cual su inserción institucional está sujeta a dicha carga horaria.

Los docentes (salvo en los distritos del interior de la Provincia de Buenos Aires) no siempre conocen la comunidad o la zona en la cual está inserta la escuela y de la cual provienen los alumnos ya que muchos viven en localidades distantes o al menos distintas a las de su lugar de trabajo.

El perfil de los mismos es heterogéneo en cuanto a agrupamiento etario, sexo y formación docente (muchos son profesores de la disciplina y muchos otros son profesionales que han realizado la capacitación docente). Su condición social es medianamente estable.

- Acerca de los funcionarios y técnicos del Nivel Polimodal y del Programa de Becas
- 1 El Director de la Rama y los subdirectores

La Dirección de Educación Media Técnica y Agraria se constituye en una unidad organizativa que coordina y direcciona el nivel polimodal del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Tiene una representatividad máxima que es el Director de la Rama y, a su vez co-gestionan los directores de Media, Técnica y Agraria todavía con la antigua denominación que las escuelas medias han tenido.

El Director de la rama es el máximo responsable político del nivel en relación con el Programa de Becas del Polimodal y con el proceso de transformación educativa iniciado hace unos años

#### 2.-Los inspectores

0

()

**a** 

0

0

0

0

000000000

El cuerpo de inspectores puede ser ubicado en dos niveles:

- el político (desempeña el cargo de jefe de región) y
- el de carrera (son los supervisores de distrito). Constituyen un grupo de funcionarios que han accedido a este cargo por ser expertos y mediante carrera escalafonaria.

Son los responsables de la cartera educativa en cada una de las regiones educativas. Cabe aclarar que la Provincia de Buenos Aires tiene dividido sus sistema educativo en 16 regiones (considerando que cada región está conformada por los distintos partidos o localidades de la provincia, agrupadas por ser linderas geográficamente).

Su función está directamente asociada con la ejecución de políticas que se diseñan en otro ámbito del sistema, por tal razón se autodefinen como ejecutores de políticas y decisiones tomadas. Esto redunda en muchos casos en compromisos desiguales respecto de la ejecución y seguimiento de las mismas. Hay una fuerte tendencia a desarrollar prácticas de control administrativo-burocrático además de aquellas de contenido pedagógico

3.-El Coordinador del Programa de Becas del Polimodal y el Equipo Central.

Es el responsable técnico-político del diseño, rediseño y de la implementación del Programa. Tiene la misión de articular e intermediar entre las distintas regiones, distritos escolares y las autoridades de la

Dirección. Hasta el momento, han pasado por el Programa, dos coordinadores. El primero ha estado en el cargo los dos primeros años de implementación y el segundo, ha asumido durante el año 2001. Cabe aclarar que el anterior coordinador permanece como miembro del equipo central del Programa. En ambos casos, se trata de profesionales que conocen el sistema educativo y han tenido experiencia en la implementación de Programas en el nivel medio.

Del coordinador depende el equipo técnico responsable de la operatoria.

El equipo técnico central del Programa de Becas del Polimodal está conformado por técnicos y administrativos que desarrollan acciones en el nivel central a partir de garantizar el proceso de comunicación, inscripción, carga de datos, selección y acreditación de los alumnos postulados para la beca. Son quienes vehiculizan toda la información del Programa y recepcionan las denuncias por problemas en la implementación. Están en permanente contacto con los jefes de cada región y con los Consejos Escolares. No desarrollan, hasta el momento, acciones sistemáticas de seguimiento y evaluación

#### 4. Algunas ideas finales.

0

0

()

**O** 

0

0

()

0

 $\bigcirc$ 

()

0

0

0

80000000000

Es importante reconocer por un lado, que todos los discursos y todas las miradas tienen validez y que, además estas visiones los actores la construyen desde Tel lugar particular que ocupan en el escenario de la política.

Teniendo en cuenta, entonces, que las visiones que estos actores tienen acerca del Programa de Becas no se interpretan solamente desde sus discursos sino también considerando como telón de fondo las distintas posiciones que estos tienen en el campo social, se reconoce la existencia de tres posiciones que son denominadas por BOURDIEU (1971) como posiciones de primer orden, de segundo orden y de tercer orden.

En este caso, las posiciones de primer orden son las ocupadas por los funcionarios y técnicos del nivel central (funcionarios de la rama de Educación Polimodal, otros funcionarios de la Dirección, coordinador y equipo del Programa de Becas, inspectores en jefe).

00000000

En las posiciones de segundo orden, se ubican a los actores de la dimensión institucional escolar, particularmente los directivos y docentes de las escuelas polimodales.

Por último, la posición de tercer orden está representada por los alumnos becarios y sus familias como sujetos destinatarios de la política socio-educativa.

Estas son las distintas posiciones que se verán entrecruzadas en los próximos capítulos en los cuales se presentan las apreciaciones que los actores realizan acerca de las intenciones y los logros del Programa de Becas del Polimodal, como así también acerca de las cuestiones centrales de la dimensión procedimental de la política (su implementación).

# Capítulo 3

# Las intenciones del Programa

La justicia social, las necesidades y demandas como fundamentos de la política Este capítulo se dedica a la presentación de las discusiones acerca de las intenciones del Programa, reconociendo por un lado los fundamentos que subyacen en dichas intenciones en términos de justicia y, por el otro, reconociendo cuáles son las necesidades y demandas que dieron origen al Programa.

Este desarrollo se realiza a partir de las distintas miradas que coexisten en el programa (contrapuestas en algunos casos y coincidentes en otros) y a partir del diálogo con algunos autores que permiten profundizar la interpretación de las principales percepciones y reflexiones otorgadas por los sujetos.

#### 1. Las políticas públicas como acciones fundamentadas.

Se parte de la consideración de que las políticas públicas se organizan como respuesta del Estado frente a necesidades y demandas crecientes de la sociedad civil. De cualquier modo, sólo algunas de esta necesidades son problematizadas y están en condiciones de ser incorporadas a la agenda de gobierno como problemas socialmente vigentes (OSZLAK y O´DONNELL. 1984).

Ahora bien, la construcción de políticas es un proceso de toma de decisiones constituido por momentos diferenciados y que generalmente incluye decisiones de una o varias organizaciones estatales. De esto se deriva el hecho de que las tomas de posiciones y las respuestas que se construyen, generalmente no son de características unívocas, homogéneas ni permanentes. (OSZLAK, op. cit).

Se hace referencia, entonces a:

() ()

(

()

()

0

0

(i)

(3)

(7)

• Un momento explicativo en el cual, un problema de agenda de gobierno, se diagnostica a partir de la indagación y la construcción conceptual de la situación, reconociendo la polisemia y la pluralidad de sentidos presentes en dicho problema.

- Un momento normativo en el cual se plantea la visión utópica a construir por la política en términos de "el deber ser".
- ◆ Un momento estratégico que posibilita la identificación de los obstáculos, las posibilidades, los márgenes y los modos de superación, aprovechamiento y ampliación de dichas posibilidades. Es el momento en el cual se articula "el deber ser" con el "se puede".

(

0

**(**)

(

(3)

() ()

()

0

• Un momento táctico-operacional a partir del cual se diseñan las acciones y las secuencias de acciones a realizar desde la consideración de la organización y la administración de los recursos necesarios para el logro de los objetivos anteriormente planteados.

La existencia de este proceso, a los fines de diseñar políticas públicas permite caracterizar a las acciones de gobierno como acciones fundamentadas, entendiéndolas como acciones resultantes de un proceso de reflexión y de toma de decisiones. AGUILAR VILLANUEVA (1996) argumenta que:

"Una política es un comportamiento intencional. propositivo. planeado. no simplemente reactivo o casual (...) es una acción con sentido. Denota las intenciones de las fuerzas políticas particularmente intenciones de los gobernantes las consecuencias de sus actos "Pág. 24

Es así como, en la trastienda de la acción pública, es posible hallar aquellas intenciones que persigue dicha acción como así también aquellas expectativas de resolución de las situaciones problemáticas que le dieron origen. Las intenciones en torno a la intencionalidad de las políticas derivan generalmente en la identificación de variables concomitantes acerca del modo de concebir y comprender la realidad problemática sobre la cual se va a intervenir, el futuro a construir, los caminos que conducen

estratégicamente a dicha situación futura y las justificaciones acerca de por qué el Estado atiende tales y cuales problemas y demandas de la sociedad.

Para el caso del Programa de Becas del Polimodal se consideran las fundamentaciones políticas de la cartera educativa desde la priorización de determinados problemas sociales de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos y de sus familias y a partir de los cuales se reconoce el deber del Estado de intervenir en ellos. Se identifica también, como basamento de la intencionalidad del Estado Provincial y del área educativa en particular, la presencia de algunas ideas rectoras vinculadas con la justicia distributiva como justificativas de su accionar.

## 2. Acerca de la justicia distributiva: las discusiones en torno al mérito, la dádiva y el bienestar

A los fines de develar algunos de los fundamentos teóricos e ideológicos que subyacen en las decisiones de política educativa que buscan la equidad y la calidad y que se plantean estrategias para compensar las desigualdades sociales, se presentan y comparten algunas de las discusiones en torno a la idea de la justicia distributiva considerando que son éstas, discusiones que nutren la profundización acerca del destino y fin de las políticas públicas en general.

Para reflexionar acerca de la equidad en la educación o de la equidad educativa se parte de la identificación de algunas categorías centrales y vectores de análisis:

La justicia social;

0

(

C

**(**)

(

(

La educación como ámbito de lo público.

Referirse a justicia social, no solamente a equidad, ayudará a recorrer distintas perspectivas y debates que involucran a la educación como

ámbito de distribución de diversos bienes, que articula sujetos (políticos) diferentes y que se constituye en un ámbito de realización de fines públicos y políticos.

Asimismo, hablar de procesos educativos que construyen sociedades justas, implica identificar cuestiones tales como:

- ¿cuál es la finalidad de dichos procesos?

(F)

0

() ()

0

**(**)

(

0

(

()

0

()

- ¿cuáles son las modalidades promovedoras de equidad?;
- ¿cuáles son las que desarrollan autonomía, libertad, solidaridad?;
- ¿cuáles son los medios correctos o adecuados para el desarrollo educativo?;
- ¿cuál es la conceptualización de persona y su participación en lo público-social?;
- ¿cuál es el rol de los distintos actores (fundamentalmente Estado, mercado y sociedad civil)?;
- ¿cuáles son los bienes a perseguir y los bienes a distribuir, su significado, modalidades justas de reparto, criterios justos para su acceso?; etc.

La respuesta a estos interrogantes permitirá, en el marco del análisis de una política pública educativa, conocer el modo en que la justicia ser realiza a través de ella.

Existen y han existido diversos modos de comprender y hacer lo político-educativo en particular. La política educativa puede justificarse y organizarse desde el reconocimiento de derechos, esto es de efectivización de la idea de justicia como bienestar de todos los ciudadanos; puede fundamentarse desde la idea de dádiva o regalo, expresión de voluntarismo benéfico del Estado y no de reconocimiento de su obligación con la sociedad ó bien puede pensarse como una respuesta al mérito de quienes se esfuerzan por merecerla.

Las teorías de justicia pueden contribuir a la deliberación y justificación de medidas y acciones adoptadas en este terreno. Dichas

teorías se agrupan en <deontológicas>, <consecuencialistas> y <consecuenciales pluralistas>

(

<u>( )</u>

()

0

(

0

()

()

(

() ()

(1)

 $\bigcirc$ 

0

() ()

()

La opción deontológica, asume una idea de justicia asociada a la corrección, adecuación, "justeza" a cierto modelo, principio, normativa o criterio (determinado con anterioridad), fundados, generalmente, en principios de carácter universal, sin consideración de consecuencias ni identificación de idea de "bien" o "vida buena" de tipo exhaustiva y sustantiva como base de distribución. En relación con estas ideas identificadas como predominantes en los debates contemporáneos los principales exponentes son Nozick y fundamentalmente, Rawls.

Por su parte, el utilitarismo, se constituye en el principal exponente de las teorías denominadas consecuencialistas. Y es una de las perspectivas identificadas como más predominantes en relación al análisis de las políticas sociales. Los distintos tipos de utilitarismo se vinculan principalmente con alguna idea de bien y de felicidad y miden la bondad de las acciones y de las políticas en función de las consecuencias (en términos de estados finales) que ellas provocan.

El utilitarismo clásico consistiría -en términos generales- en la maximización de consecuencias buenas de las políticas y los actos, como criterio de justicia, pero lo justo se identifica con la mayor felicidad o bienestar para la mayoría o con lo económicamente óptimo en términos de costo-beneficios. En esta perspectiva impera una racionalidad de tipo económica que incluye, por ejemplo, una evaluación de eficiencia y eficacia en función de costos y rendimientos de recursos invertidos y gastos, por ejemplo en el ámbito educativo, generalmente asociados a las mediciones de eficiencia y logros en términos de capital humano.

La opción por la mirada consecuencial pluralistas está principalmente asociada a la propuesta de Sen (1997) quien sostiene que el modo en que una persona esté, no es simplemente algo que dependa de sacar más o menos partido de la vida, sino que depende de cierta evaluación que la propia persona hace del modo de vida que merece la pena vivir. Desear o

tener felicidad o estar satisfecho no son cosas equivalentes a valorar un modo de vida.

()

(

 $( \cdot )$ 

 $\bigcirc$ 

() ()

4

(

**(**)

0

0

()

(

0

0

**()** 

(

Se considera también en este estudio, la mirada de otro autor como Walzer quien reconoce para la discusión sobre la justicia, la visión que los sujetos tienen sobre los bienes. Su propuesta teórica se corre del eje solamente centrado en el sujeto o en las instituciones, o en el mero orden social, y se ubica pivoteando en los bienes y sus significados (un eje más de tipo socio-cultural para la justificación de la justicia).

Si bien se continuará profundizando cada una de las posturas teóricas y se seguirá dialogando y ayudando a interpretar, la mirada de los distintos sujetos involucrados en el Programa de Becas del Polimodal, se presenta brevemente la discusión que estos autores tienen respecto de lo central de la justicia distributiva en relación con la idea del mérito, la dádiva y el bienestar.

Por un lugar, para Walzer, el mérito es la variable determinante ya que tiene que ver con la distribución dentro de la esfera de la educación. Conviene recordar que para este mismo autor, existen distintos tipos de bienes que tienen significados diferentes en cada sociedad. Este significado se plasma en la distribución de dichos bienes. Por eso en educación, el mérito (como esfuerzo impreso al logro) es el criterio de distribución por excelencia.

Puede derivarse de esta idea del mérito, las posiciones meritocráticas del funcionalismo. En este sentido, se plantea que en la educación uno se socializa a partir del "apropiarse" de la sociedad tal como "los docentes", "los pares" son. En un sistema meritocrático parecería ser que, el que más se asemeja a lo que su docente considera adecuado, más crédito o más mérito va cumpliendo (adaptándose a los imperativos sociales). Ahora bien, entonces, pensando en criterios de justicia, ¿Quién merecerá más, el es que está más cerca o más lejos del ideal?. ¿Quién merecerá más la beca? ¿El que es buen alumno, cumple, es tal cual el docente lo imagina? ¿O aquel

que no tiene un buen desempeño, ni estudia tanto, y está bastante lejos de las expectativas de la escuela?

(

(

0

0

( )

0

0

0

()

(

(

La dádiva es el contrapunto del mérito para Nozick. El Estado no tiene obligación de nada, lo que da o hace, lo hace por voluntad, por moral. En este caso, al beca se entrega por simple acto de beneficencia, por caridad y compasión, por asistir al joven pobre, sin preocupar el reconocimiento de algún tipo de derecho de él y/o de su familia. Desde esa perspectiva la educación y la acción educativa (como la salud y asistencia sanitaria, la vivienda, el trabajo, etc.) se somete, como los otros bienes a las reglas del mercado, del libre juego de oferta y demanda, por lo cual ni los logros ni los puntos de partida serían motivo de la preocupación estatal

Por su parte, Rawls, presente la idea del bienestar a partir del cual se entiende que el Estado tiene obligación porque reconoce la existencia de sujetos que están mal. Se deriva de su pensamiento, la idea de la igualdad de oportunidades, el acceso a los bienes básicos al margen de los logros. En este caso, la beca existiría en tanto el Estado reconoce el ideal de bienestar al cual deben acceder todos los ciudadanos y, ante el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social, genera una herramienta que colabora en la creación de oportunidades para el acceso de un bien básico como es la educación.

Respecto de la educación, también podría inferirse que el derecho a la misma sería un bien primario, en términos del Rawls (1995), derivado y contributivo con el principio de igualdad de oportunidades, que implica reconocerlo como derecho constitutivo de los bienes básicos, porque permite a los sujetos el ejercicio de las libertades básicas, porque colabora en el ejercicio de la responsabilidad, de acceso a ingresos y riqueza y, fundamentalmente, las bases sociales del auto-respeto. Y las instituciones educativas en una sociedad democrática son justas si-garantizan por lo menos la educación básica y tal vez hoy, la educación media como bien público, a fin de que el sujeto desarrolle su autonomía, en el marco de un orden social justo, fundamentalmente por permitir esa autorealización.

Respecto de Sen, éste aborda la idea de la igualdad de capacidades o resultados, esto es, lo que cada uno puede hacer o lograr con lo bienes. Se puede pensar que para Sen(1997)los individuos no son concebidos ni como meros "sujetos de satisfacción", ni como meros "sujetos de derecho", sino como "sujetos de realización" o "sujetos de capacidad". Su noción de sujeto comprende dos aspectos: el del bienestar y el de la agencia. Comprende la libertad en dos sentidos: una libertad de bienestar (libertad para obtener distintos bienes— y disfrutar sus logros—realizaciones—) y una libertad de agencia (lo que una persona es libre de hacer y de lograr en relación a sus metas y valores, lo que como agente responsable quiere lograr).

 $\bigcirc$ 

(°)

( )

**(**)

0

0

0

()

0

0

0

0

0

0

0

<u>િ</u>

0

() () () Cabe ponerse de acuerdo respecto de cuáles realizaciones constituirán un modo aceptable de vivir, siendo que hay que mirar los valores de los ciudadanos para determinar qué realizaciones incluir. Pero además, cuando haya consenso sobre el valor de determinadas realizaciones, a la hora de hacer comparaciones entre personas y de diseñar instituciones y políticas sociales, habrá que tener también en cuenta cuánto valor le dan y cómo ordenan esas realizaciones "consensuadas". Los valores indican así los criterios por los cuales las personas deciden cierto conjunto de realizaciones y la libertad que tienen para elegirlo.

De cualquier modo, Sen busca cierto "standard objetivado de bienestar", que permita establecer comparaciones intersubjetivas construyendo criterios distributivos vinculados a la equidad. Se propone encontrar un criterio objetivo que dé cuenta de cierta equidad para la justicia distributiva, que contemple las diferencias y las posibilidades de comparar a las situaciones y realidades de los sujetos.

Las instituciones sociales, y específicamente las vinculadas a políticas sociales y educativas se han identificado con una posición bienestarista y de carácter homogeneizante, como tendencia general, considerando "un modelo" de buena vida de una persona y de sociedad, "al que *todo*s deben aspirar" (casi como condición para seguir siendo parte,

para estar incluido), y que se constituye en parámetro exclusivo para la evaluación acerca de qué es lo que necesitan los sujetos (personas o grupos) a los que van dirigidas las políticas, para que puedan llegar a alcanzar "ese modelo", evaluando la situación "real" de los individuos a partir meramente de los déficits con aquella "idealmente pensada para él".

()

(3)

()

0

()

0

0

()

()

()

(E)

Esta indagación de las propuesta teórica de Sen, en el marco de las políticas educativas, ofrece varios componentes que resulta de utilidad para ser desarrollados: por una parte, el concepto de capacidad, que permite superar la idea de prestación o servicio educativo (como mero medio) a distribuir, enfatizando en los logros y las elecciones que el mismo permite. En el caso particular del presente estudio, permite evaluar (y luego lo dirán los propios sujetos) hasta qué punto una única prestación universal (la beca) que, además, sólo está considera los déficits de los destinatarios (alumnos) y una misma idea de camino de resolución podrá conducirlos hacia la igualdad de oportunidades para el acceso en la escuela media.

Asimismo, para la evaluación de políticas públicas, se podría considerar, entonces, cuáles son las capacidades mínimas, medias o máximas que se espera que las personas desarrollen en determinado contexto histórico-cultural, y no sólo las que efectivamente han desarrollado. Cuanto mayor sea el abanico de capacidades que desarrolle el sujeto, más posibilidades de libertad va a tener. Y a ello es a lo que debería apuntar cualquier esquema distributivo.

3. Las intenciones y fundamentos del Programa de Becas del Polimodal desde las distintas miradas de los sujetos involucrados.

### 3.1. El Estado (desde sus funcionarios y técnicos)....

()

(

()

0

()

()

()

()

0

()

0

0

**0** 

Como se dijo en la introducción del presente estudio, el Programa de Becas del Polimodal – iniciativa de tipo compensatoria- ha sido definido por el nivel central como:

"Un plan social de ayuda escolar para igualar las posibilidades de aquellos adolescentes que, por la condición económica de sus familias se ven impedidos de concurrir a clases en el nivel polimodal. El objetivo fundamental es la retención de los jóvenes en la escuela. No queremos chicos trabajando a temprana edad por necesidades de las familias. Los queremos estudiando contenidos significativos para proseguir estudios superiores o ingresar al primer empleo plenamente preparados." (BORDON. AÑO 2000)

Ahora bien, con mayor o menor énfasis puesto en el discurso, los funcionarios y técnicos entrevistados reconocen que, el Programa de Becas del Polimodal, como política compensatoria -"la más importante de América Latina"<sup>2</sup>-, es necesaria ya que ayuda al que más lo necesita y el Estado debe asumir este rol compensatorio. La referencia acerca de que es la más importante de América Latina tiene que ver con el número de alumnos beneficiarios y la masa presupuestaria que mueve anualmente.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bordón, Octavio. Informe sobre el estado de la educación bonaerense 1999-2000

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Así lo ha definido el Lic. Sileoni, Director de la rama y una de las inspectoras en jefe entrevistadas.

Desde esta mirada, la educación, (junto a otros bienes vinculados a necesidades sociales reconocidas como tales) es concebida como cuestión de política-pública, exigible como derecho en términos de justicia. Respecto a este ideario, Rawls define la justicia como equidad, sosteniendo, en términos generales, que la sociedad es una agrupación de personas que buscan mejorar el bien común. Los componentes básicos son la libertad y la igualdad, siendo la primera prioritaria porque es el fundamento de la propia estima y de la autonomía del sujeto. Además, define los principios de justicia en tanto igualdad de libertades básicas e igualdad de oportunidades.

0

0

0

0

0

0

()

0

0

0

()

(

0

Una sociedad justa sería, desde esta lógica, la que minimiza los accidentes de la historia y la biología adoptando el ideal de igualdad. Por ese principio se entiende que las instituciones sociales justas son las que mejoran la suerte de los menos privilegiados. La idea fundante en la implementación de un programa de estas características, se sostiene con la convicción de que el Estado "en nombre de la sociedad en su conjunto" garantiza la justicia de los más desfavorecidos.

Se expresa, en el discurso de los funcionarios entrevistados una clara visión del marco político y normativo del Programa en tanto advierten que las acciones compensatorias en educación están, por un lado, contempladas en la Ley Federal de Educación y son, además, objetivo de la política provincial. Se plantea contribuir con la incorporación y continuidad en la vida escolar de los adolescentes y jóvenes bonaerense que aún no están en la escuela (muchos porque trabajan, otros porque buscan trabajo, algunos porque no pueden solventar los gastos propios de la escolarización y otros por no manifestar interés o deseo por realizar los estudios medios). Además el objetivo de la política educativa provincial es que en futuro no muy lejano se instale la obligatoriedad del Polimodal.

Ahora bien, respecto de la obligatoriedad de la escuela media vale la siguiente salvedad expresada por uno de los entrevistados:

"La obligatoriedad significa más jóvenes en la escuela pero significa también que el Estado debe garantizar todos los recursos necesarios para toda la demanda". (Inspect.)

Además, cabe aclarar que este es un programa de características focalizadas cuyo objetivo es la retención escolar de los jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. En este sentido, advierten que, al poner la mirada en los jóvenes que van a la escuela media, no sólo se logra una revalorización de ellos como sujetos sino también de la educación media como nivel de enseñanza, de la certificación que otorga y de las apuestas y expectativas que sobre el mismo se tienen.

0

()

0

()

0

0

0

0

()

Es considerado, por los técnicos y funcionarios, como un programa de inclusión social ya que hoy en día, han llegado a las escuelas medias jóvenes que no podrían estar en ellas si no fuera por el auxilio de la beca. Marca como intencionalidad fundamental una nueva responsabilidad de la escuela que es la de trabajar con la diversidad ya que la inclusión de estos nuevos jóvenes genera un nuevo escenario escolar -diferente-:

"Los directores me decían con esto de las becas y de los remises, la escuela media tiene otro olor" (lo de los remises se refiere a los móviles que los consejos escolares ponen a disposición de los chicos de zonas rurales para llegar a las escuelas. Tiene el olor de la EGB y claro, a la EGB siempre fueron todos, los ricos y los pobres".(Inspect.)

También expresan que su intención es colaborar en el mejoramiento de la calidad educativa por ofrecer medios para acceder a los recursos necesarios (tanto escolares como personales) para la vida estudiantil.

En todos los casos, más allá de que algunos pongan el acento en la idea de la retención -asociada a la generación de oportunidades para el acceso- otros a la idea de la inclusión -en tanto expresión de justicia social- otros en la responsabilidad del Estado de asumir las desigualdades y garantizar la educación de calidad, todos coinciden que la beca, desde la intención, da nuevas posibilidades.

() ()

<u></u>

0

0

0

0

(

0

0

() ()

0

0

()

0

0

0

0

Respecto de la idea del sujeto beneficiario del programa expresan que:

"La beca ha sido pensada como un derecho, no como una limosna para los jóvenes. El Estado debe velar por la necesidades de todos y, en este caso, por la de los jóvenes que están en peores condiciones".

En este sentido, la idea de justicia que subyace estaría emparentada con el planteo de Rawls quien es identificado dentro de los autores que proponen teorías de justicia considerándola como "bienestar colectivo". La interpretación que se hace de la justicia, en este sentido, no estaría siendo definida como mera libertad de interjuego individual, ni como igualdad social, sino "como ordenamiento social para el *bienestar* colectivo".

Ahora bien, también en este punto, aparecen algunas ambigüedades y derivaciones en el discurso de los funcionarios y técnicos acerca de qué ámbitos de la vida de los jóvenes se miran con particular atención a la hora de definir el significado de la "beca":

"En los papeles se premiaba a los alumnos con mejores rendimiento pero en realidad llega a los que necesitan satisfacer sus necesidades básicas insatisfechas (NBI) porque esto incide en su rendimiento en la escuela". (Inspect)

Cuando hacen referencia a esta idea de "en los papeles" parecen referirse a lo que habitualmente se conoce como beca en un ámbito académico, es por ello que muchos aclaran:

"No es una beca al estudio, al premio, al mejor. Es un aporte para no tener que trabajar o para trabajar menos".

"Es un paliativo para la crisis económica y laboral".

()

( )

0

() ()

()

0

"No nació para el mérito del alumno sino para la situación de carencia económica y social, la beca no es al mérito académico".(Inspect)

Se visualiza, en todos los entrevistados, total adhesión a las intencionalidades del Programa:

"La intención es buena", "Es una respuesta a los más humildes de nuestra provincia".

En este sentido advierten que muchos jóvenes no podrían estudiar de otro modo. Se hace necesario, para ellos, fortalecer el nivel medio y continuar con las becas ya que, como se dijo anteriormente, ha venido a resolver situaciones de mucha exclusión aunque:

"La gente, lo que pide es trabajo".

Respecto a las intenciones muchos refieren que no están de acuerdo que se entreguen becas a chicos que concurren a las escuelas privadas. El Programa, si bien no tiene un cupo asignado, no discrimina situaciones de jóvenes que soliciten la beca y que concurren a escuelas privadas siempre y cuando el recurso de la beca no se utilice para el pago de cuotas de dichos establecimientos privados.

#### 3.2. Los alumnos...

(

(

(\*) (~)

**(**):

0

(

(

()

O

0

()

0

(a) (b) (c)

En el caso de los jóvenes, cuando hacen referencia acerca de cuáles son, para ellos los fundamentos que dieron origen al Programa de Becas han planteado dos tipos de respuestas. Una, asociada al rol del Estado como garante de lo social y de la justicia social y otra, que pone el acento en la intencionalidad demagógica de un Estado asistencialista que lejos de pensar en criterios de justicia distributiva, "regala como dádiva" las becas para captar la voluntad de los jóvenes en vistas a opciones electoralistas.

En relación con las intencionalidades más sociales coinciden que la beca es:

"Es un incentivo, una buena avuda económica para no tener que trabajar en la edad en la que tenemos que estudiar". "Tiene como educación finalidad e/ fomento la а los alumnos incentivando а para estudiemos, para que no abandonemos la escuela, para que vengan los que nunca vinieron".

"Es un incentivo al estudio. Para que no haya deserción porque los padres no tienen plata para mandarnos a la escuela. Si un chico viene y no tiene plata, dejará de venir pronto. Con la beca, la idea es que venga y se quede en la escuela.".

Conjuntamente con esto aparece recurrentemente la idea de que:

"También nos parece que esto de las becas es por política más que nada y para que nosotros (que pronto vamos a votar) y nuestras familias, los votemos". "Pero tiene clara finalidad política." "Igual es para ayudar a los que quieren estudiar y no tienen plata". "Igual es mejor que den a que no den nada y solo prometan".

"Si bien la beca es política pero ha sido una ayuda a la casa, da menos preocupación y más tranquilidad por las demandas de la escuela."

0

 $( \cdot )$ 

(<u>)</u>

()

()

9

"Nosotros nos damos cuenta de que la beca sigue siendo pura política pero igual la usamos porque la necesitamos y porque nos sirve. Creemos que el Estado tiene el deber de motivar la educación, por eso da becas (aunque no necesariamente teniendo en cuenta si el alumno estudia o no)."

"Si bien esto se hace con interés político, porque vamos a ser votantes prontamente, sirve. Es preferible que te den la beca a que no te den nada."

Cabe advertir, tal cual lo hace VILLANUEVA (1996) que, a veces es más sencillo y se visualiza como más notorio la tendencia de grupos y comunidades a dar consenso y confianza a gobiernos con capacidad de respuesta a demandas específicas antes que a respuestas puramente teóricas o declamativas.

El programa es percibido por ellos como un posibilitador de recursos materiales y como un motorizador de nuevas capacidades:

"La beca es una motivación para estudiar. .Además, sirve para que muchos que dejaban la escuela, terminen de estudia r porque es una ayuda al alumno más necesitado: para comprar los libros, para que podamos seguir estudiando, para viajar. Es también una ayuda a las familias nuestras".

"Lo más importante es que nosotros deberíamos hacernos valorar para merecer la beca."

 $\bigcirc$ 

(<u>)</u>

**(**)

0

()

0

()

() ()

0000000

"Hoy tener el secundario es importante y los padres nuestros no pueden darnos esa posibilidad"

Volviendo a las reflexiones de Rawls, quien, como se dijo anteriormente ha tenido gran influencia en la conceptualización de la justicia social, se afirma que la sociedad es una agrupación de personas que buscan mejorar el bien común siendo sus componentes básicos la libertad y la igualdad. La libertad aparece como prioritaria, porque es el fundamento de la propia estima y de la autonomía del sujeto. Asimismo complejiza y completa esa primera definición, con criterios igualitarios específicos al definir los principios de justicia tales como igualdad de libertades básicas e igualdad de oportunidades.

Con el fin de superar las desigualdades de los azares de la vida, el principio de igualdad de Rawls exige compensar a las personas discapacitadas, fundamentalmente, rectificando, en cierto sentido, la distribución natural de beneficios, exigiendo que las desigualdades se acepten sólo cuando beneficien a los menos privilegiados.

Esto se asocia directamente a políticas como las del Programa de Becas del Polimodal, que son acciones tendientes a mejorar las oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos y las políticas compensatorias, tratando de restaurar de algún modo, las distancias en los puntos de partida.

En realidad, los jóvenes construyen su discurso sobre la evaluación del programa y más concretamente sobre lo que consideran que son sus fundamentos, desde lo que vivencian en las escuelas cotidianamente, desde la interacción con sus docentes, con sus pares y también de lo que conversan con sus padres. También comentan que lo que ellos conocen del programa y de sus fundamentos, lo infieren de las propagandas o noticias de los medios de comunicación.

Sus ideas también pivotean entre pensar que la beca fue concebida como una dádiva o como un mérito o como un reconocimiento a su estado de necesidad material. Esto parece visualizarse en las confusas manifestaciones sobre el "por qué de la beca":

"Al principio se suponía que le daban una ayuda a los que tenían mejores notas pero en realidad te la dan por la necesidad económica de las familias. Para los gastos del estudio. Para que estudiemos".

"La beca tendría que ser una recompensa al estudio, entonces por lo menos, lo que tenés que hacer es estudiar ya que lo que quieren lograr es que estudiemos."

#### 3.3. Las familias ...

(

() ()

0

0

0

0

(

(

0

00000

Por un lado, al ser interrogados acerca de si conocían cuáles fueron los fundamentos que dieron origen al programa, todos dijeron conocerlo y, en todos los casos, expresan que el programa se crea para atender la imposibilidad de ir a la escuela de sus hijos.

En sus reflexiones se advierte una clara identificación del Programa con los ideales de la justicia y de los fundamentos de la igualdad de oportunidades:

"El Programa lo que busca es que no haya deserción escolar. Facilita el estudio de muchos chicos. Además, los incentiva a completar la escuela media."

()

9

() ()

()

0

(

(

000000000000

"El Programa lo hicieron para motivar a los chicos y para tranquilizar a los padres que, por motivos económicos no pueden mandarlos bien a la escuela."

"Es para ayudar a los estudiantes y a sus familias (especialmente a las numerosas) con hijos menores escolares. Ayuda a comprar libros, que son muy caros, ya que los padres no tenemos ni plata ni trabajo. Con el nuevo polimodal hubo que hacer muchos gastos nuevos año a año".

"Es para evitar la deserción, para que el chico no tenga que trabajar. Más que nada en el interior de la provincia donde la situación es más grave y donde los chicos salen a trabajar al campo con los padres".

"Una beca fue siempre un estímulo para el estudio. No se entiende por qué en este caso, aparece como una ayuda a las familias. Al menos así parece. Uno se da cuenta de esto por el tipo de encuesta que te toman. ¿Para qué te preguntan tantas cosas como si fuera un subsidio porque somos pobres?"

"Es un incentivo. Es un incentivo a la crisis socioeconómica" "La idea es que todos por igual terminen la escuela media por eso es importante que los jóvenes estén en la escuela."

0

( )

()

()

0

0

0

() ()

0

 $\bigcirc$ 

 $\bigcirc$ 

0

"Este programa quiere atacar la deserción escolar adolescente. El adolescente que antes trabajaba y abandonaba el estudio."

"Es una ayuda, una asistencia que permite la permanencia en la escuela de nuestros hijos."

Se ve en los padres una clara idea acerca de lo que los jóvenes necesitan y de lo que para ellos es "está bien o mal" respecto de sus hijos. En este sentido comulgan con las intenciones del Programa porque ellos piensan respecto del bienestar de sus hijos y de ellos mismos como familia, que los jóvenes deben estar en la escuela, no deben estar trabajando y es, entonces necesario, realizar y apoyar cualquier iniciativa tendiente a ello:

"El objetivo es mantener más chicos escolarizados que en vez de trabajar vengan a la escuela y usen la beca para dicho uso. Eso es lo que tienen que hacer nuestros hijos, estar en la escuela. Nosotros no queremos que ellos trabajen, queremos que estudien."

"Nos parece bien que el Programa se plantee ayudar para que vengan a la escuela los jóvenes y no se vayan a trabajar"

## 3.4. Los docentes y los directivos de las escuelas...

Los docentes entrevistados, han puesto de manifiesto que, para ellos, los fundamentos del Programa están directamente vinculados con la

relación asistencialista, demagógica y clientelística del Estado con la sociedad civil, más concretamente con las familias y los jóvenes más pobres de la Provincia de Buenos Aires:

"Una beca es otra cosa, no es esto. Esto es un subsidio encubierto que se otorga por la crisis económica de las familias".

"Tiene una intencionalidad claramente política, clientelística y demagógica. Enarbola una bandera para que los voten como a los salvadores."

0

(

0

0

0

0

**3** 

0

0

٩

"Ha sido una cuestión netamente política y de tipo paliativa muy ligada al momento político electoral (cuando se lanzó) y muy atada a la obligatoriedad del polimodal. Es pura politiquería."

"La tienen que mantener aunque sea un despiole porque el costo político de sacarla es altísimo".

Si bien en algunos casos, expresan que existe cierta conexión del Programa y sus intenciones, con ideales de justicia social teniendo en cuenta el vertiginoso crecimiento de la pobreza y la transformación de la matrícula del nivel medio (que creció en número y en heterogeneidad respecto de su composición social):

"De cualquier modo no tiene sentido de beca, no premia por su rendimiento. Es más bien una ayuda, un subsidio, un premio, un algo que no se sabe qué es ¿?"" Por que una cosa es la necesidad y otra es el merecimiento." "El Programa atiende la necesidad de que muchos chicos de la Provincia de Buenos Aires (como los de todo el país) puedan acceder a la escuela. Es para atender problemas sociales de las familias de los alumnos, pero se universalizó incorrectamente. ¿Para qué se las quieren dar a muchos que no la aprovechan en nada?"

() ()

() ()

**®** 

0

0

0

0

0

0

**©** 

"Es un programa de contención porque les permite entrar y permanecer en el sistema educativo más allá de los resultados".

Los directivos, si bien comparten la misma línea de pensamiento de los docentes y dicen cosas bastante parecidas a ellos, son algo más abiertos a la hora de pensar en potencialidades del programa, adhiriendo con la filosofía del mismo en el punto en que promueve atención a jóvenes que estaban trabajando y que no podían venir a la escuela:

"La reforma educativa mueve a una población de sectores más pobres a hacer su ingreso a la escuela pero los chicos quieren seguir y a veces no pueden. En este sentido, la beca ayuda."

"Atender las desventajas socioeconómicas y socioculturales de las distintas zonas. Atender a los excluidos del sistema educativo".

"Es la posibilidad de tener un ingreso para estudiar y no tener que trabajar. Para- la terminalidad de los estudios evitando el trabajo de los chicos. Ayuda a las familias para que envíen a los hijos a la escuela". "Suponemos (no lo sabemos) que ante el problema social, la beca viene a paliar la crisis para que los chicos puedan seguir estudiando."

### 3. 5. El cruce de las distintas miradas ...

000000

()

() ()

0

0

0

0

0

0

Toda decisión política que implique a un colectivo particular debe ser claramente comunicada, explicada, transmitida y también argumentada y persuadida ya que se debe tener en cuenta que las razones de los gobiernos no necesariamente van a convencer a todos. Además no debe olvidarse que los distintos sujetos poseen siempre información previa, valoraciones y percepciones previas (favorables o adversas) que influyen en la evaluación sobre las decisiones.

Se han probado distintos programas sociales con la intencionalidad política de "combatir la pobreza", "compensar desigualdades", "mejorar las oportunidades", etc., fundamentalmente para asistir, compensar o lograr disminuir los niveles de desigualdad creciente y conflictividad social pero siempre como dimensión marginal, externa y posterior de la política económica, actuando para atender, asistir o tender a nivelar lo que desde otro lado el mercado parece diferenciar, distanciar.

Fundamentalmente los docentes y directivos plantean que el programa debería favorecer un sentido más meritocrático respecto de la realización de la justicia y, por ende, del sentido de la beca como bien que se distribuye. No favorecer la idea de un subsidio, de una dádiva, de un regalo ya que este es el sentido que prevalece, según los docentes, para los alumnos becados.

Las políticas de gobierno se han vuelto un crítico lugar de consenso y conflicto a la vez. Ellas cristalizan o malogran la representatividad, constitucionalidad, publicidad y racionalidad de los gobiernos.

Desde una visión particular Villanueva (1996) plantea que en las políticas, las relaciones se constituyen a partir de recíprocas expectativas, en este caso, de los alumnos, docentes, familiares, directivos, funcionarios y técnicos respecto de los productos del gobierno. También es cierto que las acciones de gobierno se van generando a partir de la previsión de ciertos beneficios y ventajas que se espera obtener, no sólo respecto de los problemas de la gente sino también de la acumulación de poder. Deriva de esto último el reconocimiento del cálculo y las expectativas de las utilidades de la acción política del gobierno.

0

0

( )

()

(

**o** 

0

(1)

(

0

0

0

0

() ()

0

La política es un escenario complejo y denso al interior del cual se disputan distintas fuerzas y visiones de convergencia y divergencia acerca de las intenciones, los productos y los beneficios obtenidos.

En este caso, se advierte un acuerdo formal entre el gobierno y los docentes pero en realidad prevalece una puja de poder y legitimación entre ambos. No parece ser sencilla la relación establecida por estos dos actores. Cabe aclarar que es posible que en este escenario particular del Programa de Becas se actúen otros malestares u otras desconfianzas históricas acerca del modo de concebir el sistema educativo y sus principales problemas y desafíos, la reciente transformación realizada en la Provincia de Buenos Aires, el nacimiento in tempestuoso del Polimodal, las resistencias, los desacuerdos, la relación entre la educación y la pobreza, entre otras cuestiones.

Es más claro visualizar una alianza de intenciones entre el Estado, los jóvenes y las familias que se soporta desde el reconocimiento de derechos y desde la realización de necesidades. El Estado Provincial, no solamente a través de la cartera educativa, sino desde distintas áreas, ha venido realizando declaraciones y anunciando acciones que parten del reconocimiento de que la sociedad civil en su conjunto requiere ser atendida en sus necesidades básicas insatisfechas.

Por su parte las familias y los jóvenes entablan la relación desde la evaluación del beneficio directo y tangible que obtienen a partir de ella y,

considerando además que sus necesidades son legítimas y requieren atención estatal. Cabe aclarar, además que los sectores sociales destinatarios de esta política son portadores de una memoria histórica de alianza de intereses con el Estado salvo en el caso de los nuevos pobres que provienen de la clase media que se va empobreciendo en la Argentina y que se ubican recién en esta primera experiencia del Programa, como destinatarios de una política focalizada. En este caso se ha advertido en sus discursos, mayores niveles resistenciales a reconocer como favorable y "desinteresada" desde el punto de vista clientelar este tipo de iniciativas.

**(**)

(

**9** 

000

0

000

0

(

Particularmente, en el caso de muchos de los jóvenes, se observa por un lado, un reconocimiento de tipo pragmático sobre las intenciones del gobierno y, a su vez, una clara distancia en la interpretación de las intenciones de justicia social, posicionándose en una desconfianza no solamente sobre el gobierno sino también sobre el Estado en general en términos de clientelismo y asistencialismo.

# 4. Las necesidades y demandas como fundamentos de la política.

Como parte de un encuadre a la presentación de las distintas apreciaciones de los actores del Programa de Becas del Polimodal sobre el conjunto de necesidades y demandas que dieron origen al mismo y a las cuales dicha iniciativa intenta atender y resolver, se consideran algunas cuestiones fundamentales.

Se parte de un concepto de necesidad como concepto normativo, esto implica el reconocimiento de un derecho social que debe ser resuelto y atendido por el Estado. Se considera también a la necesidad desde una doble perspectiva: subjetiva y objetiva. Subjetiva, en tanto su reconocimiento como necesidad se da, a partir de la percepción que los distintos sujetos tienen de ella y, objetiva en tanto el reconocimiento de la

dimensión objetivada de las necesidades permite considerarlas como <sociales>.

Es en la interrelación entre nociones subjetivadas y objetivadas del concepto de necesidad, donde se configuran las demandas sociales, los comportamientos de los diferentes grupos sociales, la legitimidad de diversas prácticas e instituciones, las definiciones y luchas, acuerdos y confrontaciones por la distribución, la justicia, la igualdad, la libertad, la diferenciación, entre otras cuestiones. Si bien no será un punto a desarrollar en este trabajo, cabe aclarar que frente a la consideración del aspecto normativo de las necesidades sociales, subyace la idea de un Estado social que asume como obligación la atención de las mismas y que se coloca en garante de los derechos de la ciudadanía.

()

0

Si se considera que la ciudadanía en su conjunto (en distintas circunstancias históricas) plantea que las necesidades vinculadas con el conocimiento, el entendimiento, el aprendizaje de cuestiones significativas, la socialización secundaria entre otros, pueden resolverse y atenderse desde la educación y si se ha logrado (no con pocos esfuerzos) reconocer a la educación como una necesidad de carácter normativo, es posible afirmar la existencia de dicha necesidad (la educativa) como un derecho que debe ser atendido. Desde esta lógica, el Estado debe atender la realización del derecho de los ciudadanos a la educación. La satisfacción o, al menos, la atención a las demandas sociales generan en algunos casos o requieren en otros (cuando ya existe experiencia institucionalizada), de una acción organizada y sistemática por parte de aquellas instituciones u organizaciones sociales que se constituyen en relación con finalidades sociales específicas.

Ahora bien, también es cierto que el derecho a la educación no se constituye en un derecho de acceso igualitario por todos los miembros de las sociedades. Como se viene planteando, existen graves problemas y fuertes condicionantes que afectan la realización de las necesidades educativas de muchos grupos que viven en situaciones de injusticia social. El reconocimiento de estas circunstancias no anula, sin embargo, la

condición normativa del derecho a la educación, por lo cual el Estado sigue siendo el garante de la misma y, por ende, genera acciones que intentan posibilitar la igualdad de oportunidades educativas.

La situación particular de los jóvenes en edad de escolarizarse en el nivel medio de la educación, es percibida tanto por ellos, por sus familias, por la sociedad en su conjunto y por el Estado, como una realidad compleja en la cual conviven necesidades reconocidas como sociales. Estas son necesidades vinculadas a sus oportunidades educativas y condicionan en parte, el ejercicio del derecho a la educación

0

(

**()** 

0

(1)

**()** 

Las políticas educativas, como políticas activas, se han sustentado sobre la base del reconocimiento de la ciudadanía, de la realización del espacio de lo público como ámbito de construcción, significación y legitimación colectiva de necesidades, bienes y finalidades sociales. Estas políticas están ligadas a la búsqueda y definición de procesos socioeconómico-políticos amplios, constituyéndose posiblemente en productora, coordinadora y/o "acompañante" de la:

"(...)Satisfacción de las necesidades humanas, en un marco en donde las personas buscan ampliar sus opciones, ejercer sus capacidades de escoger, ganar mayores espacios de autodeterminación y libertad" (BUSTELO. 1995)

En el origen y fundamento del Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires es posible reconocer, por una parte, una demanda o conjunto de demandas o necesidades sociales que constituyen la razón de ser del mismo y por otra, (tal como se ha expresado en la primera parte de este capítulo) un conjunto de finalidades u objetivos que buscan la transformación de los problemas asociados a las condiciones de educabilidad de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos de la región y que se encuentran en edad de concurrir al Polimodal garantizando (ó intentando garantizar) las oportunidades educativas de la población.

Las necesidades (HELLER.1996) además de lo dicho, se manifiestan históricamente, cada necesidad particular está determinada históricamente. Esta dimensión histórica es el fundamento del por qué no se habla de necesidades verdaderas o falsas o de necesidades reales e irreales. En realidad, todas las necesidades sentidas por las personas como tal han de considerarse necesidades y entonces, desde esta línea argumentativa se sigue que toda necesidad deberá ser reconocida como tal. Vale aclarar que, desde este argumento, serán todas las necesidades reconocidas como tal, salvo aquellas cuya satisfacción obligue a algunos hombres a convertirse en un mero medio o instrumento para otros hombres. En este caso, algunos hablarán de necesidades "buenas o malas".

()

(\*\*)

()

0

0

() ()

0

()

()

0

Ahora bien, ¿es posible la satisfacción de todas las necesidades?. No lo parece, ya que siempre se han establecido (desde los propios sujetos y desde las instituciones/el Estado en el caso de las necesidades sociales normativas) prioridades de satisfacción de determinadas necesidades sobre otras.

Las necesidades son caracterizadas también como "conscientes" en la medida en que esto posibilita motorizar demandas para lograr la satisfacción de las mismas. La sociedad civil (en tanto suma total de los grupos) se auto atribuye permanentemente necesidades (así como también las demandas) para su reconocimiento y satisfacción.

Teniendo en cuenta concretamente la relación entre el Estado y la sociedad civil para la realización de necesidades sociales y normativas, es posible ubicar a la demanda como un importantísimo vehículo para el logro de la justicia. La demanda es el motorizador para hacer realidad dicha dimensión. La demanda es entendida como expresión de las necesidades. Ahora bien, ante la tensión que provoca la no-realización o la escasa realización de las necesidades, los grupos utilizan el lenguaje de los derechos (derecho a algo) porque los derechos reconocen las necesidades (aunque no puedan garantizar su satisfacción) cuando hay demandas en conflicto y están en puja recursos escasos.

Como idea importante a resaltar en relación con esta discusión y teniendo en cuenta el presente estudio, es el hecho de que resulta necesario advertir que los derechos generan ciertas obligaciones. Si un grupo alcanza el reconocimiento de sus necesidades sin reconocer al menos las mismas necesidades en otros demandantes, el lenguaje del derecho entonces se usa en el propio provecho personal y puede generar conflictos en torno a la solidaridad y búsqueda del bien común de la sociedad.

**(** 

() ()

(e) (c)

0

0

()

0

Las necesidades asociadas a la educación se expresan, en la actualidad, como demanda concreta desde distintos sectores y estamentos (la sociedad civil en su conjunto, las familias concretamente, las organizaciones escolares, sindicales, académicas, y otras organizaciones).

Asimismo y a pesar de dichas restricciones en el acceso, la sociedad en su conjunto y los sectores socialmente desfavorecidos en particular, siguen percibiendo que la educación atiende y resuelve necesidades constitutivas de los sujetos y visualizan que el acceso a ella se ve "atravesado" por otro conjunto de necesidades (de supervivencia) no resueltas satisfactoriamente. Esta certeza es la que conduce a la generación de canales para la demanda de atención de esas necesidades.

Este argumento permite reconocer la confluencia de particulares necesidades y demandas como fundamentos de las políticas socio-educativas. Necesidades y demandas no solo asociadas a lo meramente educativo de los sujetos sino también vinculadas con las condiciones sociales desfavorables (situaciones de pobreza, insatisfacción de necesidades básicas, inaccesibilidad a recursos de distinta naturaleza, etc.)

Para el caso particular del Programa de Becas se reconoce la existencia de múltiples problemáticas que, expresadas como necesidades y demandas, dan cuenta del fundamento del mismo. Se verá también que, además del reconocimiento objetivo de una situación social compleja y problemática, los sujetos involucrados en la política plantean desde su lugar, su apreciación acerca de cuáles son las necesidades que el Programa

colabora en resolver y cómo se ha manifestado la demanda de atención de las mismas.

# 5. La situación social y las principales necesidades y demandas que atiende el Programa de Becas del Polimodal.

En nuestro país (no ajeno a lo que sucede en el resto de América Latina) se evidencian procesos de creciente inequidad, directamente condicionados por el desempleo estructural, la exclusión, fragmentación social y distribución regresiva del ingreso. Se identifican como preocupaciones actuales, por un lado la creciente brecha social, y por el otro los procesos de exclusión, desafiliación y vulnerabilidad social creciente (tanto por falta de empleo productivo como por ausencia de procesos de desarrollo de los países).

0

(

(8)

0

()

**O** 

0

 $\bigcirc$ 

() ()

0

Parece ser que se está frente a problemas de justicia social que no sólo se profundizan, sino que han tendido a "naturalizarse", encontrando fundamentalmente respuestas "contenedoras del agravamiento" o "parcialmente reparadoras" de algunos aspectos.

Desde el Programa de Becas es posible realizar una caracterización de la realidad social y escolar a partir de la identificación de lo que sucede "hacia fuera del entorno escolar" y "hacia adentro de la escuela".

En el afuera del entorno escolar viven y conviven los jóvenes y sus familias en su mayoría, en un escenario social adverso. Las problemáticas que colaboran cotidianamente con el empobrecimiento de dichos grupos familiares están asociadas fundamentalmente a la falta y/o inestabilidad del empleo de los jefes de familia (tanto madre como padre) y a la reducción del ingreso del grupo familiar.

Existe (como ya se ha manifestado en el desarrollo de este estudio), una fuerte implicación entre el afuera y el adentro del escenario educativo y entonces en esta convivencia, los factores del contexto "entran en la escuela" (cuando pueden) y tiñen su vida cotidiana generando realidades escolares difíciles de acompañar pedagógicamente, con importantes niveles de desaliento y desmotivación, con situaciones de empobrecimiento del curriculum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, cuando directamente dichos factores "no pueden entrar a la escuela" porque los jóvenes no pueden llegar a ella, los problemas que más protagonismo cobran, son los que están vinculados con: el ingreso temprano al mercado de trabajo, la exposición a situaciones de explotación y precarización laboral, la existencia de mayores riesgos de consumo de alcohol y droga, la pérdida de deseos de mejores expectativas de vida, entre otros.

(

() ()

0

()

0

0

0

0

()

También es cierto que la creciente complejidad e intensidad de la pobreza, especialmente en América Latina, ha puesto en tela de juicio aquella hipótesis que plantea que la educación formal es el mejor camino para la movilidad social ascendente y para la superación. Hoy, la educación básica ya no alcanza y en realidad esta misma genera al terminar el ciclo situaciones de desigualdad educativa. Tal vez la terminación de la educación media puede dar mejores oportunidades para romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza. De cualquier modo:

"Que un programa social no pueda constituir respuesta más que una a un nivel determinado (por ejemplo, la suplementación alimentaria de los escolares en situación de vulnerabilidad social) no implica desconocer que las respuestas que se planteen a este nivel están relacionadas a un conjunto más amplio de determinaciones y, por lo tanto, este hecho. no debería oscurecer las interrelaciones que esa respuesta limitada tiene respecto del problema en su conjunto y la forma de abordarlo como totalidad". HINTZE (1996)Pág. 16

<u>(?)</u>

000

( )

0

0

0000

(a)

0

**(** 

6. Las necesidades y demandas que atiende el Programa desde las distintas miradas de los sujetos involucrados.

Como se menciona en el punto anterior, las necesidades y demandas captadas por el Programa de Becas son claras y fácilmente observables a partir de las condiciones sociales descriptas. Ahora bien, ¿cuáles son esas necesidades y cómo se han expresado en términos de demandas, desde las percepciones de cada uno de los sujetos involucrados?

Se retoma, a los fines de enmarcar estas referencias, el supuesto enunciado de la dimensión subjetiva de las necesidades y de los modos particulares de construir el camino de la expresión de la misma (esto es la demanda).

## 6.1. El Estado a través de sus funcionarios y técnicos...

Teniendo en cuenta, como ya se dijo, el crecimiento de la pobreza y la incidencia de estos factores en la continuidad de los estudios de los niños y jóvenes, ¿cuáles serán entonces, desde la mirada del nivel central, de los actores del Estado (tanto políticos como técnicos), los problemas sociales sobre los cuales el programa se plantea algún tipo de resolución?

La búsqueda temprana de los jóvenes de trabajo, la recurrencia para ocupar "changas" para la ayuda en el hogar, es sin duda, el problema identificado como más relevante, por el nivel central, en la actual situación de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires y el que incide de modo directo en el abandono de la escuela y en la decisión de relegar la concurrencia a la misma ante la posible salida laboral.

Completando y complejizando el diagnóstico de esta problemática es posible ver que el origen de estas decisiones de los jóvenes, está en las crecientes dificultades y necesidades socioeconómicas de las familias cuyos jefes de hogar (padre o madre) salen a buscar trabajo y no lo encuentran o bien los que se encuentran se pierden rápidamente en el marco de un crítico mercado laboral precarizado e inestable. Esta situación de escasos o nulos ingresos hace que no se puedan atender otras necesidades básicas de los sujetos tales como: la alimentación, salud, cuidado general y educación de los hijos.

0

**(**)

0

0

()

0

(

()

()

0

0

()

0

()

()()

(a)

Es por eso que se pone tanta insistencia, desde el discurso oficial, que la beca les evita tener que salir a buscar un empleo o en el mejor de los casos les evita tener que trabajar en un mal empleo. Generalmente en las demandas sociales es claramente reconocible la dimensión de la materialidad (del recurso) ya sea por ausencia o escasez de ciertos bienes, reconocidos por los (algunos o todos) actores sociales implicados, como imprescindibles, necesarios y/o valiosos para mejorar su calidad de vida.

Respecto de esta situación laboral de los jóvenes, los entrevistados, reconocen que el trabajo de estos sectores no es un tema nuevo y que, en realidad, siempre hubo jóvenes que estudiaran. Ahora bien, en otras décadas estudiar era compatible con trabajar:

"... En otra época esto era más viable porque las condiciones laborales así lo permitían, uno podía pedirse días por examen, tener jornadas de trabajo más reducidas, en definitiva gozar de beneficios, ser reconocido en su condición de estudiantes."

En el contexto actual estudiar y trabajar es imposible:

"Hoy el que trabaja lo hace 12 horas por día, trabaja los fines de semana, trabaja sin beneficios ni derechos por lo cual estudiar paralelamente es una utopía".

()

**(**)

0

()

0

0

()

000000000

Otra situación que incide fundamentalmente en las jóvenes mujeres tiene que ver con la asunción de responsabilidades de cuidado de hermanos menores. Esta situación impide que vayan a la escuela muchas chicas ó al menos, que lo hagan en forma prioritaria y permanente.

Es en este marco de reflexión en el que se visualiza al "abandono escolar" como un problema muy serio de los niños y jóvenes que viven en situaciones de pobreza y dicho abandono como un escalón final de un proceso cargado de dificultades: de ausencia de condiciones materiales para desarrollar un proceso autónomo y enriquecido de aprendizaje:

"Sabemos que cuando hablamos de abandono escolar, antes se dieron situaciones de ausentismo, mucha inasistencia de los chicos porque salió una changa, porque el hermanito se enfermó entonces se quedan a cuidarlo, porque no hay plata para viajar, para comprar materiales que el profesor le pide, para comprarse otras zapatillas, entonces, luego viene la deserción, el abandono."

Por otra parte, los entrevistados expresan que el programa se adecua a las necesidades y demandas de los beneficiarios (los jóvenes) y sus familias. Consideran que es una clara respuesta para las necesidades y preocupaciones de las familias ya que si el escaso ingreso de la beca:

"... va para pagar gastos de la escuela o se pagan otras cosas, esto permite que los chicos puedan ir a la escuela y estudiar más tranquilos, sin la presión de que tal vez tienen que salir a trabajar."

Es por eso que, según expresan los funcionarios:

() ()

0

0

0

**0** 

0

0

0

O

0

(1)

# "Los padres apoyan la beca".

También advierten que para los jóvenes y sus familias el Programa se adecua a las necesidades y demandas y es una respuesta a una necesidad muy sentida como lo es la educación para los sectores más pobres. También dicen que la beca está bien vista porque:

" (...) asocia el beneficio o la asistencia con la contraprestación del estudio de sus hijos. De último es pedir a cambio de la entrega de un recurso, algo beneficioso para los hijos, que es el hecho de que estudien."

Los entrevistados, reconocen que los jóvenes son portadores de un claro interés porque sean atendidas las situaciones de injusticia en la que viven.

Ahora bien, al interrogar a los actores acerca de si el programa se adecua a las necesidades y demandas del resto de los actores del sistema educativo (más concretamente los docentes y también los directivos), los funcionarios y técnicos reconocen que ha habido sorpresa en dicho sistema por la implementación del Programa de Becas.

La sorpresa de los docentes y directivos ha tenido, como primer ingrediente, el hecho de que siempre la prioridad para el desarrollo de este tipo de programas compensatorios, la tuvo la EGB (educación básica). Otra aspecto de la sorpresa, está más ligado a la disconformidad con este tipo de programas de asistencia directa o de entrega de recursos materiales a los alumnos:

"(...)los docentes lo que piden es equipamiento para la escuela".

Ahora, los entrevistados comentan que, en relación con las posiciones más duras que rechazan este tipo de políticas, están las de los que dicen que esto es política demagógica del Estado con fines electoralistas y que:

0

(\*) (\*)

( )

(

0

0

() ()

" (...)si fuera una política educativa, el docente debe estar más involucrado y se deben atender otras necesidades y demandas y no sólo los problemas de los jóvenes."

Acerca de la poca aceptación que este tipo de programas tiene entre muchos docentes y directivos de la escuela media, algunos de los funcionarios entrevistados plantean que:

"Para los docentes, que se dé la beca a chicos pobres no es una prioridad ni mucho menos. Ellos no tienen tan "digerida" la llegada de los sectores populares a la escuela media. Muchos docente dicen " estos chicos no deberían estar aquí". Ojo, no lo digo por mal, es la tradición de la escuela media y el pensamiento en muchos docentes de la escuela media. Muchos no quieren trabajar con los más pobres, hay resistencia. Esto no lo digo yo, no lo inventé yo, muchos docentes lo dicen de la tradición del nivel, y yo mismo he sido docente y lo viví"

También están, según los entrevistados, aquellos docentes a los que:

# "Les parece bien el programa"

Algunos expresan que la respuesta de la beca es más bien una preocupación del Estado y que no necesariamente es una respuesta a

reclamos por atención de este tipo de necesidades de la comunidad educativa y de las familias. Y que, en realidad es considerada por todos algo que llegó y que: "si sirve, bienvenida sea." Aclaran que esto no está significando que la gente no percibe como necesaria esta respuesta sino que ellos (directivos y técnicos) no han recepcionado claras demandas de que un Programa de esta naturaleza se ponga en marcha.

### 6.2.Los jóvenes....

<u>(</u>

(e) (c)

0

000

(2)(3)(4)(4)(5)(6)(7)(7)(8)(9)<l

() ()

0

0

0

0

**0** 

(

0

(3)

Ahora teniendo en cuenta, que los jóvenes visualizan la imposibilidad de que muchos puedan estar en la escuela debido a la existencia de muchos problemas, ¿cuáles son a su entender, eso problemas y qué cuestiones han motivado a ellos y a los padres para solicitar la beca?

Como primera idea fuerte, recurrente y contundente, los jóvenes señalan la desocupación de los padres, los problemas económicos que hace que la familia no tenga ni para comer. También es una situación cada vez más familiarizada la existencia de mujeres jefas de hogar, con muchos hijos escolares a cargo:

"Al no haber trabajo o ser inestable, tener problemas económicos, ganar poco, ser familias numerosas y tener muchas incertidumbres (con el campo no se sabe que va a pasar) la familia y nosotros pedimos la beca porque nos ayuda a comprar las cosas que nos faltan". "Las familias son numerosas y la plata no alcanza. Entonces se pide la beca para que ayude en la casa y para la escuela"

"Hay muchos problemas de desocupación y las familias son muy numerosas. Esto hace que uno se vea obligado a pedir la beca para tener un ingreso más, no para satisfacer los gustos sino para comprar lo que necesitamos y queremos."

0

0

**B** 

(

(3)

()

0

0

0

0

(

(

00000

"Problemas de desempleo y trabajo inestable, el hecho de que nuestras familias sean numerosas y el escaso ingreso familiar hace que nuestros padres decidan solicitar la ayuda que el gobierno ofrece. Los padres no pueden pagar los gastos de la escuela por falta de trabajo o ingreso escaso. Nuestras familias son muy numerosas".

"Muchos trabajan en el campo (haciendo rollos con los tractores, huertas, carnean, trabajan en los tambos, cuidan animales) y hoy el campo... para qué contarle."

"Acá el 90% vive de la actividad en el puerto y todas las actividades asociadas (es una cadena). Hoy el puerto está muerto, no existe y nuestras familias no tienen ni un peso".

Los jóvenes comentan que sus familias no tienen dinero para proveerles tanto para viajar, como para comprar los materiales ó para darles para que coman en la escuela. Es por eso que recibir una ayuda en dinero es un alivio. para el presupuesto familiar y es un problema menos:

"Además, uno cree que complica a los padres pidiéndoles cosas que no pueden comprar. Entonces directamente no las pedimos, para qué decirles...si la respuesta es no. Encima los dejamos tristes y preocupados".

Los problemas familiares son, para ellos, necesidades relevantes tanto como las necesidades asociadas a la vida escolar:

"Nosotros nos vemos obligados a pedir la beca para que sea una ayuda para las cosas de la familia y de la escuela."

@ @

0

()

0

0

(

0

0

0

0

0

0000000

"La beca, la solicitemos para tener un ingreso más y ayudar a la familia."

"Sirve para comprar lo necesario para el colegio y la casa."

Para ellos la demanda más importante que se asocia a la existencia del Programa tiene que ver con la educación y, concretamente con el deseo personal y familiar de poder terminar la escuela media:

"Los padres piden la ayuda porque valoran como importante que terminemos el polimodal" "Hay muchos problemas laborales, desocupación y familias numerosas que obligan a solicitar esta ayuda material. Hay mucha necesidad en las familias pero ellas quieren que sigamos estudiando y nosotros también queremos terminar."

Más allá de las consideraciones iniciales sobre las intencionalidades electoralistas y demagógicas que algunos jóvenes señalaron respecto del Programa, hubo consenso acerca de la legitimidad de las necesidades y demandas fundantes de dicho Programa. En ningún caso, apreciaron como "inoportuno" o "inadecuado" al Programa desde esta lógica. Por el contrario, lo consideran muy valioso en tanto atiende problemas y necesidades relevantes de cada uno de ellos y de muchos otros jóvenes que antes no podían concurrir a la escuela. Se plasma nuevamente en su discurso la referencia a los ideales de justicia:

"La beca ayuda a que muchos volvamos a la escuela y ayuda a los problemas de amigos

nuestros que se tenían que ir a trabajar o faltaban siempre porque no tienen ni zapatillas."

### 6.3. Las familias...

0

Las familias de los becarios plantean que, fundamentalmente los problemas económicos son los que los mueve a pedir una ayuda, en este caso la beca:

"Hay mucha desocupación. Se hacen changas de poca plata y no alcanza. Cuando pedimos la beca pensamos en estas cosas".
"Hoy carecemos de muchas cosas. Tenemos problemas con el trabajo".

"La falta de dinero y de trabajo de los padres hace que los chicos quieran ellos salir a trabajar para mantener a las familias. Además acá, la situación del puerto es terrible."

Describen su situación social de modo crítico, comentando la presencia de muchas madres solas con chicos que no tienen para comer:

"Hay muchas madres solas y muchas familias numerosas."

Los padres identifican claramente que sus problemas económicos inciden directamente en las condiciones y en las posibilidades escolares de sus hijos. En este sentido sintetizan que la demanda de la beca se legitima desde el hecho de que la escuela genera obligaciones que ellos no pueden resolver y que esa imposibilidad los angustia a ellos y a sus hijos:

"Se solicita la beca porque ayuda a resolver la preocupación de "que empiezan las clases". Además, los padres nos ponemos mal, nos desesperamos porque hay mucha exigencia en la escuela y no hay plata, entonces los chicos se bajonean".

(

0

0

0

0

() ()

0

0

0

0

0

0

"A veces ni avisan que hay que comprar tal o cual cosa...¿para qué? Si saben que les vamos a decir que no podemos".

"La desocupación, el no tener plata hace que uno se amargue mucho porque no puede darle a los hijos lo necesario, como por ejemplo plata para comer y viajar al colegio, zapatillas, hojas, apuntes."

"El chico pierde el interés porque la familia no tiene medios para facilitarle los libros, pagar la cuota social de la escuela. Uno no puede porque acá en el campo la mayoría estamos todos mal, el sueldo en el campo es una miseria."

Coincidentemente con sus hijos, las familias plantean que las necesidades a las que atiende el programa son muchas pero en especial son lasque tienen que ver con la educación de sus hijos y que la demanda concreta es la posibilidad de estudiar, de superarse y desarrollarse:

"No hay futuro en el trabajo sin más estudio. Los que hay son trabajos de baja calidad. Todos queremos que nuestros hijos sean mejores que nosotros por eso deben estudiar. Hoy si no tenés un estudio universitario, no sos nada. Por eso pedimos la beca para que estudien. Para ellos, lo más importante tiene que ser estudiar".

( 8

0

**(9** 

0

0

0

"La ilusión nuestra es que estudie y termine".

"Lo importante para nosotros es que terminen el colegio y esa es la principal motivación cuando pedimos esto".

"La beca nos permite tenerlos en la escuela, porque para nosotros es importante que terminen la escuela media, no como muchos de nosotros que apenas tenemos la primaria".

"La necesidad de que estudien y el no tener plata hace que uno pida la beca sí o sí".

"Al tener tantos problemas económicos, problemas de trabajo, la beca la pedimos para que se compren ropa y lo necesario para ir a la escuela".

La beca es vivida también como un desahogo económico:

"Uno así no está tan pendientes de lo que le piden en la escuela y no le puede comprar, de si puede juntar las moneditas para el boleto, de si puede darle algo para que se compren, de si se va caminando muchas cuadras...".

El Programa también incide, para los padres, en aquellas necesidades asociadas con la autoestima, la seguridad, los deseos de superación y la integración de los jóvenes:

"Mi hijo me cuenta que cuando los chicos no recibían la beca. la hora del almuerzo era un problema. Como esta escuela prácticamente de doble jornada (es una escuela técnica) todos están todo el día. Entonces, estaban los que traían para comer y los que no. entonces los que no tenían qué comer se iban a dar una vuelta por la plaza de acá enfrente hasta que se hiciera la hora de entrar otra vez a clase y así se evitaban estar que comían. delante de los Cuando empezaron a cobrar la beca, todos se juntaban a comer y compraban entre todos. Eso es muy importante para los chicos y para nosotros."

### 6.4. Los docentes y los directivos...

( )

(

0

0

0

0

0

()

() ()

0

Coincidentemente con la percepción planteada por los otros actores, los problemas económicos crecientes se constituyen en la principal situación a atender por el Programa, según comentan tanto los docentes como los directivos:

"Nosotros vemos muchos problemas de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) falta de plata, de comida debido a los magros salarios de las familias de nuestros chicos y debido a la desocupación."

"Los problemas más graves son la desocupación y la pobreza que crecen a pasos agigantados."

Los docentes y directivos también identifican problemas derivados de aquellos y que se palpan claramente desde el sistema educativo. Dichos

problemas son: la deserción escolar, el ausentismo, la imposibilidad de incorporar a muchos jóvenes en la escuela por encontrarse éstos haciendo un temprano ingreso al mundo laboral:

"Es por eso que se ve mucha deserción, muchos chicos fuera de la escuela porque hacen un temprano ingreso de los jóvenes al mundo laboral y porque a los chicos se les hace difícil concurrir a la escuela todos los días por dinero para el boleto."

(

0

0

0

0

0

0

0

Según las características de las zonas y del tipo de escuelas, los docentes por su lado y también los directivos perciben que la situación social de los jóvenes y de sus familias se ha agravado en los últimos años por lo cual todo lo que implique inserción en el sistema educativo demanda un esfuerzo económico importante y que, los padres generalmente no pueden sobrellevar:

En nuestras escuelas lo que viene pasando es que la llegada de muchas familias del campo a las zonas más urbanas o pobladas, con muchas necesidades sociales ha incrementado los problemas que comúnmente tenían los jóvenes".

"Al ser la escuela de doble jornada (escuela técnica) los chicos tienen que viajar mucho."

"El nivel de desocupación en Mar del Plata es altísimo y las necesidades económicas han crecido mucho."

Por otro lado, los docentes expresan el reconocimiento hacia muchos padres que tienen el deseo de enviar a sus hijos a la escuela pero se encuentran con fuertes dificultades para lograrlo:

"Hay muchas madres que son sostén de familia a quienes enviar a sus hijos al colegio resulta a veces inaccesible."

0

0

0

 $\odot$ 

**©**CUSSCOCO**C**CO

Ahora bien, siguiendo con el conjunto de apreciaciones que los docentes y los directivos tienen acerca de las necesidades y demandas presentes en el escenario de atención del Programa de Becas, cabe advertir que los entrevistados manifiestan cierta relativización de algunas situaciones de los alumnos por considerar que éstos (y también sus familias) agravan intencionalmente sus situaciones a los fines de aparecer "mejor posicionados" ante la beca y también con la intención de legitimar su situación ante sus pares y ante los docentes. Esta es, para los docentes, la dimensión más conflictiva y perjudicial del Programa respecto de las nuevas significatividades que genera (y en realidad parecería condicionar) en la subjetividad de los destinatarios:

"Cuando yo iba a la escuela y nuestros padres tenían problemas económicos ó no podían comprarnos algo, a mí (lo mismo recuerdo de mis compañeros) me daba cierta vergüenza y trataba de resolverlo sin decir mucho en la escuela. Ahora, uno ve que ante la presencia de la beca por un lado y del consenso generalizado de que la grave situación social condiciona, en la escuela, el rendimiento de los chicos, éstos compiten para ver quién es más pobre, para ver quién tiene más problemas económicos y así advertir (nos) que no pueden hacer nada, ni comprar hojas por ejemplo, hasta que no cobren la beca"

"Los chicos dicen. "me tienen que pagar la beca y entonces vengo" Nos parece una barbaridad." Los docentes plantean que los jóvenes y sus familias esconden situaciones de "posibilidad" y "enmascaran" situaciones de pobreza (que tal vez no son tan extremas).

0

0000

(1)

()

0

() ()

(1)

0

**(**)

(3)

()

**(**)

Al referirse al grado de adecuación del Programa a las posibles demandas tanto de los jóvenes y sus familias como de ellos como referentes privilegiados del sistema educativo de la educación polimodal, plantean no encontrar relación ó consideran (para algunos casos) que se da alguna vinculación entre lo que el Programa ofrece como respuesta y lo que ellos ven:

" (...) como real necesidad y sincera demanda de algunas familias que tienen claros deseos de que sus hijos estudien".

"Depende de cada familia y del valor que le otorgue al estudio de sus hijos".

"Para los jóvenes y las familias sí. Responde a una demanda de ayuda concreta aunque teniendo en cuenta que la beca no es todo ya que es fundamental el entorno familiar."

Sin embargo, las opiniones y consideraciones acerca de si el Programa es la respuesta a demandas concretas de las familias y los jóvenes hacia el Estado, las respuestas son de las más variadas (tanto reconociendo que sí, como expresando que no):

"No necesariamente la beca fue algo demandado tanto implícita como explícitamente por la familia y de ningún modo por los docentes."

"En realidad, nadie la esperaba a la beca. La beca cayó, apareció y se recibió." "No sabemos respecto de las familias. En relación a nosotros docentes, para nada".

(3)

También alrededor de esta discusión aparece la objeción de los docentes (especialmente) acerca del tipo de bien que distribuye el Programa y de la opción por que los destinatarios sean los jóvenes:

"El docente no ha demandado nunca este tipo de asistencia ya que lo que el docente demanda es el adecuado funcionamiento de las escuelas (insumos, infraestructura, ámbitos adecuados)."

"Si ese dinero hubiera sido volcado en las escuelas todo sería distinto".

"En relación con los docentes nosotros preferimos que la plata vaya a la escuela."

"La beca se ha convertido en un subsidio obligado, en un derecho adquirido y eso no nos parece bien"
"La dádiva no conduce a ningún lado. Es favorecer el clientelismo político.

Por último reconocen que el recurso (la beca) se torna necesario (y en algunos casos indispensables para los padres y los jóvenes) para atender sus principales problemas. Los directivos comentan que ante todo lo que tenga que ver con la beca, los padres son materia dispuesta y no se cansan de expresarles que, gracias a ellas pueden resolver muchas cosas:

"Los padres por su lado, vienen a la escuela si se los convoca por la beca (seguro que tenemos asistencia perfecta a la reunión). Esto nos hace pensar que para ellos es importante."

#### 6.5. El cruce de las distintas miradas.

0

() ()

0

0

0

0

0

0

0

0

0

000

()

(3)

(-)

La forma en que se organiza la respuesta del Estado frente a un problema que aparece como crítico en algún sector de la sociedad puede ser distinta según las distintas decisiones que el mismo actor estatal tome. En algún punto puede considerarse que un programa público debe adecuarse a las necesidades y demandas expresadas por los sujetos portadores de los problemas que se pretenden atender y por los otros sujetos que indirectamente se benefician y están involucrados.

En el caso particular de una política compensatoria en educación, se pueden pensar en iniciativas que atiendan parte de las condiciones sociales del sujeto del aprendizaje (del alumno) –denominadas por algunos como factores exógenos a la escuela- ó bien que atiendan a las condiciones educativas-institucionales en que se desarrolla el proceso de aprendizaje (la escuela, los docentes) –identificadas como factores endógenos- ó bien que atiendan por igual a ambas.

El programa de Becas del Polimodal, tal cual expresan los sujetos involucrados, parece atender con particular atención los problemas y las necesidades del sujeto de aprendizaje: al alumno y de su familia.

Todos coinciden que las necesidades más relevantes son aquellas que tienen su origen en la crítica situación social. En este sentido, dicha situación es tan grave que sería imposible pensar que alguno de los actores involucrados no refiera a ella.

Donde se manifiesta cierta distancia entre los análisis que los sujetos realizan es en aquellos que intentan reflexionar sobre algún tipo de adecuación entre las demandas, los sujetos portadores de las mismas (tanto jóvenes/familias como docentes/directivos) y el Programa. Esta

distancia parecería hacer alusión, a dos tipos de cuestiones: una más relacionada al diagnóstico y la jerarquización del problema más relevante que los distintos actores realizan (teniendo en cuenta un conjunto de problemas asociados) de las oportunidades educativas de los jóvenes y otro más vinculado al tipo de respuesta que se espera recibir del Estado.

0

0

0

(

0

() ()

0

0

**(**)

()

0

0

0

0

0

0

Desarrollando un poco más estas ideas, se plantea por un lado que, para el nivel central (funcionarios y técnicos), para los jóvenes estudiantes y sus familias es necesario atender los problemas del sujeto de aprendizaje (no solo del que ya está en la escuela) sino también del que aún no ha podido ingresar. Es por eso que se jerarquizan (para ser atendidos) los problemas del acceso de los jóvenes a la escuela.

Para los docentes y los directivos, es necesario atender los problemas que todos los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje tienen y no solamente los jóvenes, es por eso que ellos proponen que en vez de beca, se entregue dinero o se equipe a las escuelas. Parecería ser que actúa aquí el efecto del malestar docente por las condiciones salariales y de condiciones de trabajo. En este efecto de sentido, los docentes producen una auto-identificación propia con la imagen de la pobreza, más allá de las necesidades reales de los jóvenes alumnos y de sus familias.

La pregunta sería ¿cómo se lograría, entonces, que accedan a las escuelas aquellos jóvenes que por los problemas que se vienen describiendo, aún no han podido llegar?. Para los docentes y directivos el "recorte del problema" parecería estar jerarquizándose en otro lado.

Acerca del tipo de respuesta estatal esperable, sólo los docentes objetan la existencia de la beca ya que opinan que nadie ha demandado claramente ayuda de esta naturaleza y nadie espera que el Estado atienda de este modo, los problemas de la educación. Es más han manifestado que esto ha sido un "gran regalo". Por su parte, el resto de los sujetos entrevistados apreciaron que la beca atiende problemas para ellos graves y condicionantes de las posibilidades educativas de los jóvenes y que es esperable una respuesta de esta naturaleza por parte del Estado

La discusión en torno a la intencionalidad del Programa de Becas como instrumento realizador de la justicia social y de la igualdad de oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires a los cuales se les reconoce un conjunto de necesidades sociales, de carácter normativo y demandas canalizadas, no parece ser una posibilidad de construcción de consenso entre todos los actores participantes. En este sentido, parece darse más bien un escenario poco reflexivo en la cual prevalece la disputa, algunos niveles de desconfianza y cierta tensión entre la predominancia que le otorgan los actores a la idea de la dádiva, el mérito, el derecho y al bienestar.

()

0

0

0

**0** 

0

0

()

 $\bigcirc$ 

0

Las realizaciones de las ideas, en los escenarios concretos de la realidad social, permiten redimensionar determinadas categorías teóricas presentes en las intencionalidades de las políticas. En el caso del Programa de Becas, resulta dificultosa la construcción colectiva de la resignificación de la idea de justicia, en tanto los actores no dialogan, ni aparecen buscando una visión de conjunto.

# Capítulo 4

# La incidencia de la beca

en las condiciones de educabilidad de los jóvenes alumnos En el presente capítulo se presentan y desarrollan las apreciaciones que los actores involucrados en el Programa de Becas, han realizado acerca de la incidencia que la beca tiene en el escenario concreto de la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes, principales destinatarios del Programa. La incidencia o impacto de la beca es particularmente analizado a la luz de las condiciones de educabilidad y las oportunidades educativas de los jóvenes becarios, descubriendo en qué medida el destino otorgado a la beca ha mejorado su situación y su condición de alumnos.

()

()

()

() ()

**(3)** 

() ()

() () Las percepciones que los actores han compartido aluden, entonces, a las transformaciones producidas en los jóvenes becarios, estudiantes del Polimodal en la Provincia de Buenos Aires, a partir de la implementación del Programa de Becas.

1.Las condiciones de educabilidad y las oportunidades educativas.

Resulta pertinente, a modo de introducción, precisar por un lado a qué cuestiones se hará referencia cuando se hable de <impacto de la beca> y qué significa, en el marco de este estudio, <condiciones de educabilidad> y <oportunidad educativa>

Los objetivos de los programas compensatorios están asociados a la generación de mejores y nuevas condiciones de educabilidad de aquellos alumnos destinatarios de los mismos a partir de la creación de nuevas oportunidades educativas.

Para algunos especialistas (REIMERS. 2000) la oportunidad educativa no es una situación que se instala de un día para el otro, ni siquiera es reconocible en un único momento del ciclo educativo. Pueden reconocerse cinco "escalones" o etapas que dan cuenta de la oportunidad educativa como un construcción sucesiva de acontecimientos significativos en la vida escolar de los sujetos: la primera es la oportunidad de matricularse en el

primer grado de la escuela básica; en segundo término, es la oportunidad de aprender en ese grado lo suficiente con un dominio de destrezas preacadémicas básicas para el resto de los años; en tercer lugar se encuentra la oportunidad de completar sucesivamente cada uno de los grados y ciclos siguientes; en cuarto término, aparece la oportunidad de que, una vez completado los ciclos, los egresados de distintas instituciones posean conocimientos y destrezas destacadas y, por último, la posibilidad de que lo aprendido sirva al egresado para acceder a otro tipo de oportunidad económica y social y para realizar sus opciones de vida.

Dicho concepto de oportunidad educativa se asocia al de igualdad de oportunidades educativas, la cual puede apreciarse en función de: el acceso al servicio educativo(matricularse), la supervivencia (mantenerse dentro del nivel y del sistema), los resultados (el aprendizaje) y los logros finales (el egreso).

(3)(4)(5)(7)

(<u>s)</u>

**(**)

0

0

()

( )

Hablar de retención y recuperación de la matrícula como objetivos de política educativa, alude a la dimensión de la igualdad de oportunidades educativas en tanto acceso a la escuela y supervivencia en ella. Se entiende por retención al cumplimiento del trayecto escolar en tiempo y forma de la población escolar. En tiempo para evitar la sobre-edad y en forma para garantizar que su permanencia en el aula sea garantía de dominio de competencias y saberes correspondientes.

La retención es un momento en un proceso que incluye a la promoción y terminalidad del ciclo. Cabe aclarar que la problemática de la retención está asociada a la repitencia y a la deserción.

Fracaso y abandono no significan lo mismo ( ni son lo mismo) como problemas asociados a los procesos de aprendizaje y a la escolaridad aunque sí se articulan y se potencian mutuamente. La secuencia que conduce al abandono o deserción está dada por la relación entre: bajo rendimiento-repetición-sobreedad-deserción.

Las escasas oportunidades educativas de muchos adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos están asociadas directamente con la pobreza. El fenómeno de la pobreza y el modo en que éste impacta en la vida de las personas y, particularmente de los jóvenes bonaerenses puede verse en distintas situaciones tales como: la necesidad de ingresos adicionales para el sostenimiento del grupo familiar lo que obliga al menor a buscar trabajo; las obligaciones familiares, las labores domésticas, el cuidado de hermanos menores, de adultos enfermos, de ancianos; las situaciones de embarazos en las adolescentes; el aumento de las adicciones, el sida, entre otras cuestiones. Asimismo, las situaciones de pobreza generan muchas dificultades para asumir los costos propios de la educación media ( viáticos, material bibliográfico, indumentaria, etc.) por lo cual muchos jóvenes directamente no inician el nivel ó abandonan rápidamente.

 $\bigcirc$ 

()

0

0

(3)

0

()

()

0

()

0

()

0

① **②** 

Como se viene expresando a lo largo de este estudio, condiciones de vida de los jóvenes alumnos se constituyen en factores claves a la hora de hablar del éxito educativo. Existen relaciones fuertemente condicionantes entre los logros del aprendizaje, los procesos y desempeños de los alumnos con el status social y el nivel de ingreso familiar. Esto indica que, cuando la situación de pobreza de los alumnos es muy grande, las iniciativas, los estímulos y los cambios que puedan realizarse tanto desde lo institucional como desde lo pedagógico, tienen una incidencia claramente diferenciada entre dichos alumnos y los que se encuentran en mejores condiciones socioeconómicas. Pero también vale, en este momento, hacer la siguiente salvedad respecto de dichos condicionantes ya que resulta por demás significativa la incidencia del contexto familiar, del clima afectivo imperante en el entorno del alumnos y de los valores que su grupo primario va impartiéndole. Este señalamiento ayuda a comprender las diferencias existente en los procesos, los rendimientos, los resultados y las actitudes de alumnos con contextos sociales e institucionales similares.

Se verá luego en los testimonios y en las distintas apreciaciones que los sujetos entrevistados realizan, que si bien consideran a la situación socio-económica como fuertemente condicionante, le otorgan un valor importante al contexto afectivo familiar siendo el que garantiza la sinergia de la beca en la situación concreta de los alumnos.

(

(°.

()

(

Para el desarrollo de este capítulo también es importante retomar el concepto de «condiciones de educabilidad». Con esta categoría no se están estableciendo relaciones con condicionantes genéticos o biológicos de carácter inmodificable a través de la intervención de políticas socioeducativas aunque sí, se hace referencia a dos tipos de factores asociados a la educabilidad:

- el desarrollo cognitivo básico: condicionado por el tipo de alimentación, estímulos socio-afectivos, condiciones de salud de los primeros años de vida concebida desde la doble dimensión del crecimiento y desarrollo.
- la socialización primaria que le permite a los niños la incorporación a otros ámbitos por afuera de la familia, a una institución especializada como la escuela. Es importante esta dimensión ya que el aprendizaje escolar se sostiene en esta socialización básica.

Para el caso particular de adolescentes y jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires cabe señalar que el deterioro de las condiciones de educabilidad ya no afecta solamente a los más pobres sino también a los nuevos pobres. Además, las actuales desigualdades sociales provoca en los jóvenes problemas de educabilidad algo más complejos que los tradicionales (TEDESCO 1999): son problemas asociados a la crisis de representación y se manifiestan como crisis de valores y de estructura de personalidad con importante incidencia en la vida familiar y escolar siendo sus indicadores más extremos la droga, la violencia, la delincuencia, el sida, entre otros.

Cabe aclarar que los mayores niveles de equidad social que intenten lograrse desde el sistema educativo no se garantizarán solamente con la transformación de la oferta educativa (en términos de cambios pedagógicos e institucionales) sino generando condiciones diferentes para

la demanda educativa (esto es en las condiciones de la población que concurre a la escuela)

## 2. El impacto y la incidencia de las políticas.

En rigor, para muchos teóricos de la planificación, hablar de impacto es advertir transformaciones producidas en el escenario real del alcance, a partir de la intervención de programas ó proyectos. Cabe aclarar que los impactos pueden ser "medidos" ó evaluados una vez que dichos programas han concluido. Las evaluaciones que se realizan cuando los programas están aún implementándose, se denominan <de resultados>.

Hablar de impacto (tanto deseado como no deseado, directo e indirecto) en el marco del Programa de Becas del Polimodal, es hacer referencia a las transformaciones de tipo material, y a los cambios que pueden haberse producido en otras dimensiones relevantes de la situación de los jóvenes como son las socioculturales o de horizontes de sentido.

Ahora bien, para el caso particular que nos ocupa se consideró el término <impacto> en tanto <incidencia> del bien que se distribuye (la beca) en la vida de los jóvenes alumnos (como sujetos destinatarios) ya que, no ha sido objeto de este estudio, la realización de una <evaluación de impacto> propiamente dicha.

Aparecen asociados con esta discusión, interrogantes acerca del significado social que los bienes en cuestión (fundamentalmente la beca) adquieren para los distintos actores sociales implicados, otros vinculados con la disponibilidad de dicho recurso para el universo de los sujetos destinatarios y también con la capacidad sinérgica del recurso para la potenciación del desarrollo esperado, en términos de mejores condiciones de educabilidad para la igualdad de oportunidades.

Se comparte la consideración de BALLART, X. (1992), respecto de que la evaluación de programas sociales puede constituir una herramienta

útil de reforma, racionalización y mejora cualitativa de la intervención en la sociedad, permitiendo extraer enseñanzas positivas para acciones futuras y, advirtiendo que su mérito está fundamentalmente en la relevancia de la información producida en cada caso otorgándole un valor importante al análisis de la relevancia social de las transformaciones producidas por el programa, en términos de valores o desvalores.

Cabría aquí preguntarse, entre otras cosas: ¿Qué cambios o transformaciones en relación con los actores, sus prácticas, consideraciones, procedimientos organizacionales, etc., y de éstos con el contexto micro y macrosocial más amplio, es posible reconocer a partir de la implementación de un programa?

- 3. La incidencia de la beca en la vida de los jóvenes alumnos desde la percepción de los distintos actores involucrados
- 3.1. El Estado: los funcionarios y técnicos del nivel central...

0

0

**9** 

 $\odot$ 

Teniendo en cuenta que el objetivo de la política compensatoria está íntimamente asociado a la generación de nuevas condiciones de educabilidad en los sujetos destinatarios, los entrevistados confirman que en caso particular del Programa de becas, se logra satisfactoriamente cumplir con este objetivo partiendo de la idea básica de que:

# "(...) hay jóvenes que no podrían estar en la escuela sin la beca".

Los funcionarios entrevistados coinciden en que el escenario privilegiado de la vida estudiantil, esto es la escuela, ha sufrido modificaciones respecto de su matrícula. Por un lado, ésta ha aumentado dando cuenta de que más jóvenes bonaerenses están en la escuela. Por el otro, se advierten cambios cualitativos en la matrícula:

"Hay nuevos jóvenes en la escuela, los que antes no estaban. Además, los jóvenes llegan y permanecen."

"Hubo cambios en la composición social del alumnado que concurre a la escuela media".

"La situación que cambia y que es la más significativa es el abandono de la idea de trabajar en vez de ir a la escuela. Los chicos van a la escuela. Los chicos están en la escuela."

0

0

0

0

0

0

0

0

0

A su entender que más jóvenes tengan el título de la escuela media para poder seguir estudiando en niveles superiores ó bien para conseguir un mejor trabajo debe ser el objetivo de todos. Sin embargo, advierten que la sociedad en su conjunto no apoya este tipo de programas. La evaluación que ronda sobre el programa es, según ellos, positiva en tanto:

"Incluye a todos, aunque los docentes aún no trabajen para ello"

Manifiestan creer en el dispositivo de la beca como generador de situaciones de mayor equidad en el acceso y por ello, la consideran imprescindible como recurso de compensación. Expresan que a ellos no les importa:

"(...) en qué gasta el chico la beca, importa que esté en la escuela".

Frente a esta reflexión es posible retomar algunas de las cuestiones que discute SEN (1997) acerca de que la calidad de vida que logre llevar una persona, como evaluación o valoración de su situación, no se reduce a cuánto posee o cuán satisfecho se siente, sino que depende de la capacidad para elegir el modo de vida que lleva. Y eso, puede significar

que la justicia de las instituciones podrá medirse en tanto las distribuciones, procesos y productos que permitan la realización de las capacidades de los distintos sujetos sociales con sus particularidades, ya que en ellas se resuelven gran parte de las necesidades cotidianas, constituyendo ámbitos de realización de la condición humana..

En relación con los principales logros del Programa estos actores visualizan que la beca es una ayuda concreta a la familia y también a la escuela. A la familia en tanto le facilita la misión de escolarizar a sus hijos y a la escuela en tanto le facilita su misión de inclusión social acercándole a los alumnos que no llegaban a ella.

( )

(1)

()

0 0

0

0

()

**0** 

0

0

**0** 

000000000

Además valoran el aporte concreto de dinero de la beca en tanto es una gran ayuda a las familias y a los chicos y a la escuela:

"Para los chicos es una ayuda. Para el polimodal también. La familia se ve fortalecida económicamente y esta situación repercute favorablemente en el polimodal"

Los actores perciben la incidencia de la beca de modos diversos y reconocen que también se produjeron algunos cambios asociando la beca a la presencia de las familias.

Algunos dicen que los alumnos rinden más y hay mayor asistencia a clase. Esto parece ser una afirmación más contundente en aquellos casos donde se conoce que hubo cierto seguimiento de los alumnos. También hubo cambios en la presencia y aspecto exterior de los jóvenes.

Comentan que los alumnos pueden alimentarse mejor en sus casas, y también pueden destinar parte de la beca a comer los días que se quedan en la escuela. Esta posibilidad genera situaciones de mayor predisposición al estudio y, por ende de mayor educabilidad.

En relación con los hábitos asociados al estudio, comentan que en algunos pocos casos se modificaron ritmos de estudio ni tampoco se reemplazó la fotocopia por el libro.

0

0

0

() ()

0

0

60066666666

Algunos de los entrevistados no son tan optimistas en tanto plantean que es difícil visualizar algún logro de la beca en términos de mejores condiciones de educabilidad. Dicen que si bien no hay más repitencia, tampoco hay menos, muchos alumnos, aún con la beca repitieron y abandonaron. Ellos creen que, en realidad, los cambios no dependen exclusivamente de una beca, de la plata sino también y fundamentalmente de las familias:

"No hay cambios en el rendimiento ni en la rutina de estudio ni en la motivación. No hay más repitencia, tampoco menos".

En relación con esto, es coincidente, el análisis que hacen los entrevistados acerca de la incidencia relativa que tiene un recurso material (en este caso la beca) en situaciones tan críticas de necesidad económica del grupo familiar. La crisis social es muy grande y el monto de la beca es ínfimo para tantos problemas:

"A veces resulta difícil pensar que si necesitás la plata para comer, no la vas a usar. Cien pesos en familias que no tienen ningún tipo de ingreso en efectivo es mucha plata y la beca se diluye en tanta necesidad, pero bueno, si el chico sigue en la escuela frente a tanta pobreza, estamos frente a un logro."

En algunas escuelas se generaron cambios pensados colectivamente y no individualmente como fue el hecho de entregar a la cooperadora dinero para comprar cosas para la escuela. En otras, se generó un sistema de control conjuntamente desarrollado con los padres advirtiendo que cuando hay control de rendimiento, se ven nuevos logros en los jóvenes.

Se dieron situaciones (muy pocas) de beneficios comunitarios a partir de la beca

"Hubo compras cooperativas de útiles y libros con participación de la escuela por decisión de los padres" ."En algunas zonas rurales hubo estrategias comunitarias (plata en común que administrada desde la escuela sirvió para comprar cosas de utilidad para todos los alumnos becados o no)".

Por último, los representantes del nivel central apuestan a que se fortalezca el significado de la beca como recurso educativo asistencial y así resultará esperable algún tipo de transformación en la situación de los jóvenes de sectores sociales desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires que concurren a la escuela media:

"Si la beca es para que los chicos aprendan y para que tengan mayor presencia en la escuela tiene que ser vivida por todos como una prestación asistencial con seguimiento académico. Solo de este modo, garantiza condiciones de educabilidad."

#### 3.2. Los alumnos...

0

0

0

()

0

0

0

(1)

()

0

(

Los jóvenes parten de la consideración de que si bien la beca es una ayuda, en realidad no debería existir porque:

"Es para tapar otras cosas, otros problemas que tenemos como la falta de trabajo"

"Es seguro que muchos seguirían estudiando igual sin beca, pero así se hace más liviano

para todos pero por ahora, sería bueno que el Programa continúe. Que nos siga ayudando a nosotros y a las familias."

El programa de las becas favorece la situación educativa de los más pobres ya que muchos no podrían estudiar. El aporte del programa es, además, muy valorado en términos de expectativas de vida:

0

0

0

()

0

0

0

0

() ()

"Si no estudias no sos nadie."

Los alumnos ponen mucha insistencia en la necesidad de clarificar las reglas del juego y de que se explicite que la beca no es una dádiva sino un derecho. Asimismo reconocen que para ellos es mejor sentirse acompañados en el goce del beneficio para que, de ese modo los logros, los resultados que puedan aparecer en ellos, serán percibidos por alguien:

"En la mayoría de los casos, la beca sirve y bastante. Es una gran recompensa aunque los logros verdaderos van en cada uno. Es un gran incentivo y mejora las condiciones de los alumnos".

"Es necesario tener claro si la beca te la dan porque sos pobre o porque también rendis y le importas a alguien como alumno. Si la familia tampoco lo tiene claro, no te acompaña, no te controla y no te motiva a que conserves el beneficio."

"En algunos casos te hace más responsable si tu familia te controla."

"Debería ser una ayuda al estudio y no un incentivo a la nada".

Comentan que el destino otorgado a la beca es variado: compran vestimenta, compran los libros y las fotocopias, asumen los gastos de viajes, la comida, remedios personales o familiares, otros materiales escolares, muchos se pagan otros estudios (idioma, por ejemplo). También destinan el dinero para solventar gastos escolares de los hermanos.

0

<u>(</u>

<u>(</u>)

0

000

**(**)

0

0

0

0

0

0

0

(3)

868666666

Generalmente la administración de la beca es compartida con la familia y la organización de los gastos se da, en la mayoría de los casos, a partir de la mutua decisión con los padres:

"Se la damos a nuestros padres. Para nosotros es como una caja de ahorro, ellos nos van dando o van usando para la casa".

"Parte de la plata, algunos meses la administro yo"

"Lo que pasa es que la mayor parte de los materiales escolares los compro en los primeros meses. Después voy usando para gastos varios: fotocopias, la calculadora científica, zapatillas, alguna ropa, alimentación, viáticos y viajes educativos de todo el curso"." Si sobra se usa en la casa para pagar cuentas o cuotas de algo, es un ingreso más para la casa."

"Yo compro libros, si uno no tiene los libros ¿qué hace en la escuela?"

"Nosotros con la beca financiamos los proyectos productivos-educativos familiares, compramos útiles escolares; libros y pagamos la cuota social de la escuela (rural de alternancia)."

"Compramos libros, ropa, garantizamos el viático comprando la <tarje-bus> para todo el mes. Acá en Bahía se usa esa tarjeta y con la plata de la beca yo me compro para todo el mes. También nos compramos bicicletas y nos ahorramos muchos boletos; sólo cuando llueve usamos el micro".

"El cincuenta por ciento de la beca es para la escuela y el otro cincuenta va a la familia y a veces se destina a comprar lo necesario para la producción familiar. En mi casa todos hacemos bolitas de fraile y pan. En el puerto ya no hay trabajo y hay que arreglársela como se pueda. Yo aporto parte de la beca para comprar harina. También me metí a comprar una bici y con ella vengo a la escuela (me ahorro el pasaje) y después salgo a hacer reparto. Es mi forma de colaborar, si no, tendría que dejar de estudiar y hacer lo que hacen todos en mi casa: amasar."

0

0

**(**)

0

0

()

()

La beca impacta en su condición de alumnos de la escuela media. Esto alude a que, por el simple hecho de tener la beca son percibidos por los directivos, los docentes y sus pares (no becarios) de un modo particular. Por un lado, advierten que algunos docentes les exigen más y están pendientes de si compran tal o cual cosa. A algunos, esta situación les molesta y a otros, les parece bien. De cualquier modo, no están de acuerdo con el hecho de que algunos docentes quieran controlar en qué gastan la beca:

"Que no te falte nada en relación con la escuela y después el resto de la plata gastala como te parezca." Respecto de cómo perciben los logros y la incidencia favorable de la beca en su condición de estudiantes y de hijos comentan que:

(<u>\*</u>)

**0** 

0

0

(

 $\epsilon$ 

С С "La beca es una oportunidad justo cuando estamos empezando nuestra vida. Ayuda a nuestras familias. Es una alivio para ellas y cada uno puede estudiar lo que quiere y en la edad justa para estudiar".

"Muchos vendríamos igual sin beca, pero la beca mejora la calidad porque nos permite comprar lo que necesitamos".

"Antes estudiaba el que podía y no el que quería. Ahora hay más posibilidad de seguir estudiando".

"Ya no dependemos de nuestros padres para hacer algunos gastos de la escuela o de ropa. Nos da más independencia y podemos nosotros aportar en casa sin ser un peso por querer estudiar."

Los logros parecen estar en las nuevas posibilidades materiales pero también en los cambios de ánimo y de motivación tanto de los estudiantes como de sus familias:

"Los alumnos venimos con ganas." "Las familias de uno están más tranquilas."

"El poder estudiar y pensar que vamos a terminar es un aliciente muy importante".

"El que la beca se haya puesto en polimodal, da más chance a los adolescentes." "La mayoría seguiría estudiando pero con la beca se hace más fácil. Estamos más tranquilo que lo que nos van a pedir, lo podremos comprar."

"Es una entrada más. Da tranquilidad".

(C)

0

()

() ()

0

0

0

0

0

0

0

0

0

Cabe aclarar que ellos perciben mejoras en sus propias condiciones de educabilidad y de estudio. Por ejemplo, la asistencia es más regular porque al contar con dinero para viajar, pueden hacerlo y en condiciones de seguridad:

"Son menos probables las situaciones de tener que venir a la escuela caminando durante mucho tiempo ó usar la bici (en el caso de las chicas) en horarios muy oscuros y en épocas del año muy frías."

"Mejoró la concurrencia y la posibilidad de terminar ya que no nos llevamos tantas materias. No hay excusas para no venir a clase Muchos chicos que antes no venían, ahora vienen por la beca."

"Ha mejorado la posibilidad de estar y terminar los estudios."

"El simple hecho de evitar que trabajemos para poder estudiar es ya un cambio muy importante para nosotros. Y de paso, cobramos por estudiar"

"En realidad las posibilidades son las mismas. Todos los que estamos acá, seguro que seguiríamos estudiando sin la beca, pero con la beca progresamos un poquito más como alumnos, venimos con más cosas a la escuela, podemos comprar lo que nos piden."

"Cuando no tenemos plata tenemos que venir caminando mucho tiempo, con la beca zafamos de ese esfuerzo que nos hacía llegar a la escuela cansados y de mal humor."

Los jóvenes reconocen que el recurso material es muy importante para transformar condiciones objetivamente desfavorables ó imposibles de resolver sin dinero pero, otorgan un lugar preponderante a sus propias expectativas, a sus deseos y motivaciones de superación y también a las expectativas y motivaciones familiares. Sobre estas dimensiones, la beca actúa, potenciando:

0

0

() ()

0

0

0

0

()

0 0

0

La beca no cambió mi deseo de terminar, solo alivió las condiciones".

"Sin la beca venimos igual pero a nosotros y a nuestras familias nos cuesta muchísimo más por intranquilidad, por cansancio, por preocupación por no tener lo que nos piden los profesores".

"Esto depende de cada uno y de la familia. No cambia solo por la plata."

"Algunos tienen la beca y no les ha cambiado nada. No se dedican. Otros aún necesitando y sin haber recibido la beca (no se sabe por qué) se esmeran muchísimo."

"Igual con la plata sola no se hace nada. Si tenés en la cabeza que vas a estudiar y si tu familia está encima, uno va a estudiar con o sin beca."

()

( )

0

0

0

**(** 

0

0

0

"Eso es la familia. Si a tu familia le importa y te está encima, uno progresa. La beca es una ayuda pero se necesitan otras cosas (el interés, el apoyo) Depende de la enseñanza de cada familia. Mi papá me dice "estudiá porque es a vos a quien te va a servir, no a mí". Eso para mí es tanto estímulo como la beca."

"Muchos chicos no valoran el sacrificio que hacen sus padres y les da lo mismo tener la beca o no tenerla."

Al ser interrogados sobre la existencia de nuevas situaciones ó acontecimientos significativos a partir del beneficio de la beca, comentan en principio que:

"Más que ver situaciones diferentes, lo que hay es estado de ánimo diferente. Estamos más tranquilos y entonces estudiamos más."

De cualquier modo, reconocen que muchas situaciones personales y familiares han cambiado:

"Muchos pudimos dejar de trabajar, otros no han dejado del todo pero se les ha aliviado la doble tarea.".

"La familia apoya más el hecho de que estudiemos porque están más tranquilos que tenemos la beca." "En la escuela nos plantean la necesidad de comprar libros porque tenemos la beca."

()

0

**(**3)

0

0

0

0

0

0

0

000000000000

"Antes sin la beca, muchos abandonaban enseguida porque se iban a trabajar con los padres."

"Si no estuviéramos en la escuela estaríamos como nuestros padres dando vuelta, buscando trabajo porque apenas hay trabajo para algunos."

"Si no estuviéramos en la escuela estaríamos en la calle dando vuelta o buscando trabajo (sin encontrarlo) o en casa durmiendo".

"Que estemos en la escuela pone contento a nuestros padres porque la escuela te da otro futuro, siempre conviene estudiar"

"Muchos trabajan además de estudiar, entonces con la beca no tienen que dedicarle tanto tiempo al trabajo o estar preocupados si se quedan sin alguna changuita."

"Tenemos con la beca más posibilidades. No sé si han mejorado, al menos tenemos algunas posibilidades de estar en la escuela y de terminar el polimodal."

"Hay más exigencias porque tenemos la beça. Si te exigen uno se ocupa más y así es posible imaginar que terminemos los estudios." Así como comentaron los funcionarios y técnicos que surgieron algunas estrategias solidarias para la socialización del beneficio de la beca, los jóvenes cuentan que en algunas escuelas se pudieron organizar. Reflexionan que sería interesante que estas situaciones y experiencias solidarias se compartan, se estimulen, se socialicen para que la beca se instale también como un bien colectivo de todos los alumnos de la escuela polimodal:

"En algunos casos, nos pusimos de acuerdo en comprar libros de las distintas materias para la biblioteca así ayudábamos a los compañeros que no habían recibido la beca."

"A veces los apuntes se comparten, nos organizamos y vamos comprando diferentes para poder tenerlos a todos al día."

Si bien los jóvenes han hecho hincapié en las nuevas situaciones que son, a su entender superadoras de condiciones anteriores, de cualquier modo, advierten que, para muchos chicos la beca no ha significado nada, ni ha cambiado nada y que, siguen teniendo compañeros que más allá de la beca se esfuerzan por ser buenos alumnos y aprovechar el paso por la escuela.

#### 3.3. Las familias...

()

**©** 

0

**(**)

**(**)

0

()

()

En principio comentan el uso que sus hijos (y también ellos que participan en esas decisiones) le otorgan a la beca. Fundamentalmente el dinero es utilizado para garantizar el pasaje de todo el mes a la escuela, además compran útiles, zapatillas, ropa de educación física. También en algunos casos se utiliza para otros gastos de la escuela como es el pago de cooperadora y la comida para los días en los que se tienen jornada completa. Muchos chicos utilizaron la beca para gastos de médicos y para compra de anteojos de aumento:

"También se usa para el sustento de la casa y eso ayuda a dar tranquilidad También es habitual que en caso de necesidad extrema, se compren medicamentos para la familia."

0

**(**)

(

(e) (e)

0

(

(1)

**(**)

() ()

0

0

**0** 

0

0

0

Evalúan como positivo el hecho de que la beca no tenga restricciones en el uso acerca del pago de otros gastos asociados a la formación de sus hijos. En este sentido, comentan que muchos alumnos, pagan con el dinero de la beca, otros estudios como cursos de inglés o clases particulares en épocas de examen

En las escuelas del interior de la provincia, más concretamente en las escuelas rurales, la utilidad de la beca se ve reflejada en la compra de insumos para las actividades propias del lugar:

" Nosotros compramos los pollos, gallinas y chanchos para los emprendimientos familiares que pide la escuela rural (de alternancia). También compramos semillas"

Ellos dicen que si controlan y manejan el dinero de sus hijos, pueden garantizar que éstos utilicen la plata para cosas importantes vinculadas con sus propias necesidades y con su futuro:

"Yo siempre le digo a mi hijo: yo no quiero que ayudes a mi presente o a mi futuro. Yo quiero que estudien, que ustedes hagan su futuro, vos y tus hermanos. Por eso la beca va para él pero también va para ayudar a sus otros hermanos. Compran libros, los primeros meses. Compran ropa, zapatillas, el boleto, los útiles, comen y si queda, pagan el viaje de egresados."

Si bien advierten que es un tema poco reflexionado y abordado por la escuela o por las autoridades del Programa, para ellos está clara la importancia de la beca. Consideran que en momentos tan críticos de la sociedad, de crisis de valores y tan lleno de corrupción, es necesario ayudarlos para que sigan apostando a cosas positivas, no se equivoquen ni se confundan y para que no crean que la plata de la beca la pueden gastar indiscriminadamente:

0

(S)

()

()

0

0

0

()

0

0

0

(

0

● ● ● ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

"Es tan importante...Por lo menos que nuestros hijos estudien, que se perfeccionen en algo, que tengan otro nivel de cultura. Yo quiero que estudien porque mis padres no me mandaron a la escuela. No quiero que ellos sean como yo, quiero que sean mejores. A veces llorando les explico que hay que saber, que agarren un libro y que lean".

"La situación social, el aire de corrupción les ha llegado a los chicos como mensaje de <lo fácil>, de lo que hacés sin esfuerzo. Ellos reciben como esponja esto de todos lados. Por eso tienen distintas opiniones sobre la beca y sobre el uso que podrían darle. Lo que pasa es que son chicos y aún no saben que si no aprovechan estas oportunidades, después ¿cómo van a hacer."

"Tienen desesperanza porque las cosas no salen para sus familias y no saben cómo esperar ni qué esperar..."

Las familias comentan que el hecho de que sus hijos puedan estar en la escuela a pesar de no poder ellos (como padres) garantizarles las mejores posibilidades, es una situación favorable, alentadora y posibilitadora de futuras oportunidades:

"Como el tiempo ocioso es malo para los chicos de su edad, el hecho de que se los ayude para ir a la escuela está muy bien. Ellos se merecen que uno les de más pero no tenemos con qué. En nosotros se achicaron todas las expectativas menos el deseo de que vayan a la escuela. Esto nos da satisfacción por más que signifique mucho sacrificio."

()

(

(

() ()

0

() ()

0

0

0

0

()

0

0

0

() ()

0

0

60000000

"Hay que pensar que es una carga emocional muy grande para un padre cuando no puede comprar a su hijo lo que necesita para el colegio."

"Hoy el chico que no está en la escuela, seguro delinque y se droga. Hoy sin trabajo y sin escuela ¿qué harían? Los jóvenes tienen que estar adentro de la escuela."

"El que vengan a la escuela y no esté en la calle cerca de la vagancia, parando en las esquinas, es lo más importante que nos pasó como familia. En otro momento no estar en la escuela era estar trabajando. Hoy no estar en la escuela significa estar en la esquina, haciendo nada, vagueando."

Los padres comentan que ven progresar a sus hijos en la escuela a partir del beneficio de la beca y los observan en mejores condiciones, más estimulados, entusiasmados, más responsables incluso en el manejo del dinero, más libres como jóvenes en algunas relaciones con sus pares. Esta última situación es justificada por los padres a partir del comentario de que sus hijos muchas veces, al no poder comprarse ropa, se sentían discriminados por los compañeros:

"Nuestros hijos generalmente se visten diferentes con ropa que no es de marca y vienen a la escuela a veces con las zapatillas un poco rotas. Esto los ponía muy mal. Por eso, cuando me avisan que con la plata de la beca se van a comprar zapatillas, les digo que sí, que me parece bien."

() ()

**(**}

( )

()

0

()

(

0

0

0

0

La beca también ayuda a valorar el dinero. Los jóvenes aprenden a administrarlo y guardarlo en caso de poder. Los padres reconocen que se la ganaron ellos, se la dan porque estudian y eso está muy bien:

" Nuestros hijos se sienten bien cuidando la beca, viendo en qué la gastan. Valoran el sentido del dinero."

En general todos los padres perciben mejoras en las condiciones y en la situación de estudio de sus hijos, manifestándose dichos cambios en mayores niveles de entusiasmo con la escuela y el estudio, mayor grado de responsabilidad, reduciendo apremios y permitiendo afrontar la tarea de estudiante sin tanta presión por lo que la escuela pide y no pueden comprar. Las condiciones han cambiado porque las necesidades se han reducido.

Además el hecho de que compartan la beca con sus hermanos que están también en la escuela, implica ciertas transformaciones en el escenario de todos los escolares de las familias y no solamente de los que concurren al polimodal. En realidad, para los padres, la beca ha implicado mejoras no solo en las condiciones de sus hijos sino también en las propias:

"Ellos han mejorado las posibilidades y para nosotros ha sido un gran alivio." "Sí ha mejorado. La beca para mí fue una bendición. Antes mi hija venía en bicicleta desde muy lejos o caminando y es muy peligroso y oscuro. Ahora viene segura y en colectivo y nosotros en casa también estamos más seguros."

(9) (9)

(\*) (\*)

6

( )

(i)

(3)

0

6

()

**(**)

()

0

**(**)

0

0

**(** 

"Si tenés la beca para tu hijo, tenés otras posibilidades, te sentís más tranquilo, con menos bronca y más agradecido."

Ahora bien, así como lo reconocieron los otros actores entrevistados, no es sólo la beca quien modifica situaciones. En realidad, la beca se convierte en un posibilitador pero, es la familia y es el propio estudiante quien se decide si la beca le modifica algo ó no le modifica nada. Es, por un lado, la exigencia, el estímulo y los valores familiares y, por el otro, el deseo y las expectativas de superación y de logro que personalmente tiene cada joven:

"Algunos se dan cuenta del valor de que te ayuden. Mucho más se da cuenta aquél que quiere o tiene deseos de estudiar. Ese, se dá cuenta de que la beca es una posibilidad."

"Sí ha mejorado porque nuestros hijos son muy responsables y si no lo quieren ser, nosotros les exigimos."

"Igual hubo casos en los que los pibes dejaron el colegio. Ahí tenés la pauta de que todo depende de la familia y no solo de una beca."

"Nosotros somos brutos pero no tontos. Sabemos muy bien que si no aprovechamos la escuela, la beca como una oportunidad, ellos no van a superarse."

(

(

(-) (-)

()

() ()

0

 $\bigcirc$ 

**(**)

0

**0 0** 

(2)

0

0

ં

"Los chicos son más conscientes de que el futuro será más duro todavía. Con un estudio es otra cosa. No les va a pasar como a nosotros que no tenemos estudio. Ellos van a saber."

"La beca es una motivación más y una exigencia más. Igual pasa por la honestidad de cada familia y de lo que le transmite al chico."

"No es que haya grandes logros. Es un respiro más. Tener material y fotocopias no cambia las notas en muchos chicos, depende de ellos y de sus esfuerzos."

En realidad, reconocen que no es la beca lo que marca. "El estudio es el estudio" y hay chicos que por más que tengan beca, "no pasa nada y otros que sin la beca, y con mucho esfuerzo, salen adelante".

Respecto a la visualización de nuevas situaciones en la vida de los jóvenes como estudiantes y en sus familias, comentan que muchos han mejorado en el estudio, en la imaginación de nuevas expectativas y en las condiciones actuales de educabilidad:

"Mi hijo me contaba que cuando no tenían la beca muchos no traían nada para comer, ni plata, entonces a la hora del almuerzo se iban a dar vueltas por la plaza para no quedarse con los que comían. Cuando reciben la beca, comen todos juntos y todos se esperan para comer. Además así pueden comprarle algo al compañero que tiene necesidad y tal vez no ha recibido la beca."

(

**(**)

0

0

() ()

0

0

0

0

00000000

"Llegan más temprano a la casa y no tienen que madrugar tanto porque en vez de venir a la escuela caminando o en bici van es colectivo y así viajan menos tiempo"

"Lo que ha cambiado es que no ven tan atractivo el deseo de ir a trabajar de cualquier cosa. Aparte, para qué van a trabajar si no hay de qué. Entonces, por más que parezca un deseo inalcanzable, muchos empezaron a pensar en seguir estudiando en la facultad o en otro lado, aunque no está claro cómo se van a mantener."

"Cuentan más cosas de la escuela en casa, porque como pueden pedir y comprar con la plata de la beca comunican un poco más las necesidades del colegio

"Cambió el hecho de que no tienen que faltar en determinada fecha del mes porque se termina la plata para el tarjebus. Así vienen siempre y no han abandonado."

"Mi hija, al estar más tranquila, mejoró. Viene más arregladita, más vestidita, más comida. Mi hija no se llevó ninguna materia. Lee libros."

Los profesores ayudan y estimulan a los chicos que tienen la beca y se esfuerzan. Además manifiestan percibir a los docentes con más ánimo en los aportes que realizan. La beca, según los padres, va a ir cambiando la actitud y la percepción social que se tiene sobre los jóvenes porque éstos van a empezar a sentirse más atendidos, más protegidos y, por ende tendrán que iniciar procesos de mayor responsabilidad y exigencia:

> "Ahora al poder estar en la escuela, se ve más como estudiante y se siente así como más responsable."

### 3.4. Los docentes y los directivos...

()

0

()

0

() ()

0

0

0

0

0

**0 0 0** 

0

()

(·

00000

A diferencia de los otros sujetos involucrados en el Programa quienes apreciaron la importante incidencia de la beca en la situación y en la condición de los estudiantes, los docentes y directivos no advierten ningún tipo de cambios significativos ni en la escuela ni en los jóvenes:

"Nosotros por lo que vemos, ni siquiera se ha cambiado tanto como dicen la composición social de los que vienen .Además como no hay control, no hay cambios significativos en la escuela. En primer año hubo mucha deserción a pesar de la beca."

Sin embargo, en algunas escuelas que atienden a población de sectores pobres y de zonas rurales ó de quintas, se percibe la incidencia de la beca en la retención de la matrícula de muchos jóvenes que anteriormente no permanecían por alternar con responsabilidades laborales:

"Ahora vemos que, en vez de trabajar en las quintas cosechando con sus padres, permanecen en la escuela que es el lugar donde tienen que estar por la edad."

En realidad, evalúan que el Programa ha generado que los jóvenes y sus familias se vuelvan dependientes de la beca. Para muchos docentes, se constituye en un elemento adverso y contraproducente, porque sus alumnos se han hecho dependientes de la beca, la viven como un derecho adquirido y todo el tiempo les advierten con tono amenazante:

### "Si no viene la beca yo no hago nada".

()

(

0

0

0

 $(\cdot)$ 

No se logró lo que se pensaba en un momento ya que las escuelas han estado sugiriendo a los becarios que compren libros y aprovechen el dinero de la beca pero los jóvenes no hacen nada para mejorar sus condiciones. Además intentando evaluar la motivación de los jóvenes hacia el estudio, los docentes y directivos consideran que ésta no ha sufrido cambios a partir del beneficio de la beca. Según ellos, no se nota quiénes están becados y quiénes no. Esta referencia la realizan en tanto no ven mayores esfuerzos en los alumnos becados. Ahora bien, esta nodiscriminación de quién es el que tiene la beca y quién no, podría ser considerada como algo positivo ya que, si se considera que la situación de partida de estos jóvenes no es la misma, el hecho de no percibir diferencias, podría estar indicando que la beca sirve en términos de que iguala algún rendimiento.

El entorno del joven, el apoyo de las familias y las motivaciones que de allí surjan se constituyen, en el verdadero motor de los estudiantes. Con esta afirmación, pretenden otorgarle a la beca el lugar de protagonismo relativo frente a cualquier cambio o transformación que se pretenda analizar. En este sentido expresan que si la familia apoya y acompaña, la beca puede servir mucho pero, en realidad no es la plata el determinante sino la voluntad y la familia.

Algunos directivos y docentes parten del reconocimiento de que la beca mejora la posibilidad de que venga a la escuela aunque no necesariamente genera que estudie. En este sentido, algunos la usan bien y otros no:

"Se intentó que generara alguna otra oportunidad para los chicos de bajos recursos pero no se pudo porque el chico viene a la escuela pero no puede hacer lo que pretende."

"No sigue claro para qué es la beca. El dinero debería ser para otra cosa y no para entregar becas. Es mucha plata para cada chico. Debería ser menos de cien pesos."

"No vamos a generalizar, pero muchos chicos compran cualquier cosa menos lo que podrían necesitar en la escuela."

### Los docentes se preguntan entre ellos:

0

**(**)

0

(

**(**)

0

0

0

0

"¿Es esto generar oportunidad educativa? Sí <responden algunos> ya que ha posibilitado que vengan a la escuela y sientan como menos interesante la idea de trabajar."

"No se ve muy claro, <expresan otros> ya que tampoco está claro cuál es el concepto de beca. En otros lados está más ligado al rendimiento, al estímulo Acá es puro subsidio."

"Es en algún punto una ayuda escolar, pero, ¿por dónde pasa la formación de los alumnos?"

"La masividad no colabora. Así como está la beca no sirve para nada." Esto refuerza la idea de la escuela contenedora a donde el alumno viene pero no estudia. El valor estará en la presencia del alumno más allá de los procesos de aprendizaje que protagonice. La reflexión será:

"...Al menos, el joven está acá adentro"

6

0

(i)

**(**)

0

0

**(**)

0

0

0

0

0

0

0

"¿Qué va a hacer afuera si ni trabajo hay? Es importante que en el fondo revaloriza el hecho de aprender y de ir a la escuela. Uno puede criticar pero de última es mejor que den a que no den."

Además, por otra parte, el tránsito de una escuela exclusivamente contenedora desde lo social hacia una escuela que conduzca procesos de aprendizaje desde el reconocimiento de sujetos heterogéneos y portadores de diferencias en la dimensión socio-cultural, requiere que los docentes asuman el desafío de aprender a trabajar con la diversidad. Esto implica desde tener que adaptarse alumnos que vienen con hábitos de la escuela EGB hasta incorporar nuevos modos de trabajo con alumnos con desiguales condiciones de educabilidad.

Vuelve a aparecer en el discurso de los docentes, el malestar que genera la entrega de dinero a los jóvenes, la forma que ha adquirido el programa de atender la desigualdad educativa. Ellos plantean que la receptora de los beneficios debería ser la escuela ya que ella podría garantizar las transformaciones que impacten en las condiciones de estudio de los jóvenes: por ejemplo, la escuela podría recibir materiales, libros, ropa, zapatillas y ser ella quien garantiza la distribución de especies y no de dinero, a los jóvenes. Esta negativa está asociada a que ellos evidencian que, por un lado los padres en su mayoría han tomado la beca para los gastos familiares, por otro lado, los jóvenes no se sienten exigidos y controlados, entonces, no utilizan el dinero para sus necesidades escolares:

"El programa persigue solo intenciones políticas, de campaña porque la verdad que no soluciona nada."

( ·

() ()

(e) (c)

0

0

()

(e) (c)

**(** 

() ()

0

0

0

<u></u>

(3)

0

(

0

(5)

0

"No hace que los padres estén más presentes en la educación de sus hijos ni tampoco ha favorecido la relación entre la escuela, la familia y los alumnos."

"En muy pocos casos ha servido para poder venir (por el pasaje) y tener alguno de los elementos."

"No soluciona ningún problema, ni el de la alimentación ni el de la desocupación."

"No hay logros de tipo actitudinal, en los comportamientos ni en el rendimiento académico No hay logros educativos porque no premia al esfuerzo."

"La beca debería ser como fue siempre, históricamente: esfuerzo, sacrificio, estímulo."

"El incremento de la matrícula ha sido por la beca pero los chicos no trabajan en clase. Solo vienen. Muchos vienen a la escuela por el dinero y no por el beneficio de aprender."

A pesar de la visión presentada, los docentes reconocen en algunas situaciones muy puntuales, el beneficio que otorga la beca y las soluciones que acerca frente a la crisis económica de muchas familias de jóvenes alumnos. Aclaran que: "Solo en casos muy puntuales la beca se ve que sirve para algo."

"El ausentismo se ve a fin de mes cuando la gente ya no tiene plata para nada. Ahí te das cuenta que aunque sea la plata de la beca la pueden usar para viajar."

0

0

0

0

()

্ৰ

0

0

0

0

000

\$60000000

O

"Por más paliativa que sea esta beca ayudó a que los chicos de las familias más pobres de esta zona continuaran en la escuela. Es un logro aunque no se vea directa incidencia en el rendimiento."

"Que muchos chicos de familias pobres, que llegaron del campo, sientan deseos y puedan volver a la escuela."

"Que revaloricen la escuela. Acceso de nuevos alumnos a la escuela media. Alumnos que antes no recibíamos, están más en la escuela. Vienen más y están más en la escuela. De cualquier modo (de no estar de acuerdo con muchas cosas) la beca es un estímulo para muchos aunque la beca no le soluciona la vida a nadie"

Acerca de posibles cambios generados a partir del beneficio de la beca, los docentes y los directivos afirman que una beca ayuda a una persona pero no cambia a una persona ni la forma en que ésta se posiciona frente a las responsabilidades académicas. No advierten cambios significativos ya que el índice de deserción no bajó, y casi ninguno de los alumnos utiliza el subsidio para cosas del estudio, compra de material, etc.:

"No hacen nada. Son muchos marginales los que estudian y que vienen a calentar sillas."

"Definitivamente el becado tiene muy bajo rendimiento aunque hay chicos becados excelentes alumnos y personas."

"La gente necesita acompañamiento y orientación, los cambios no se producen porque uno les tire plata por la cabeza"

"En algunos, se nota en su desempeño que han mejorado, pero en general, muchos especulan. Algunos compraron libros porque se sintieron presionados por nosotros."

Como la beca la piden también los que no la necesitan entonces no se puede evaluar bien si es por la beca o no que cambian algunas situaciones de los jóvenes de la escuela Polimodal.

### 3.5. El cruce de las distintas percepciones ...

0

()

0

()

000

0

0

0

La reflexión acerca de la beca como recurso material que incide de algún modo en las condiciones de educabilidad de los jóvenes, presente matices claramente diferenciados. Es posible reconocer extremos en las posiciones adoptadas por los actores involucrados en el Programa de Becas.

En un lado, aparecen los destinatarios privilegiados de la política, los jóvenes. Estos conjuntamente con las familias son los sujetos que, desde su discurso, reconocen la importante incidencia de la beca en sus vidas cotidianas escolares y familiares. Más allá de matices, y advirtiendo que el acompañamiento familiar y la responsabilidad de cada uno es fundamental en la apropiación y desarrollo sinérgico del beneficio material, ellos otorgan a la beca un lugar central a la hora de pensar en oportunidades de transformación de sus posibilidades educativas.

El dinero en efectivo ha permitido traducir "la beca" como bien simbólico común a todos, en recurso tangible que adopta la forma, el tamaño y las características de cada joven y de cada familiar urbana o rural. Son estos sujetos quienes vivencian más claramente lo que provoca un recurso material (transformable como el dinero) en hogares contraído en su capacidad de ingreso y consumo. Para ellos las transformaciones son palpables porque lo que colabora en cambiar la beca, son sus condiciones contextuales, lo que no entra a la escuela y, por ende no se ve.

(1) (2)

()

( )

○●

0

()

0

()

0

0

.

(a)

(C)

En el otro extremo, los docentes y directivos expresan que la beca en de transformaciones positivas términos poco ha generado. manifestaciones y comportamientos de los becarios son evaluadas por los docentes como poco pertinentes y adecuadas con la vida y la responsabilidad escolar. Las pocas situaciones en las que visualizan algún tipo de aporte ó incidencia de la beca, son asociadas por ellos con una fuerte presencia familiar. También reconocen, aunque más tibiamente, la incorporación de nuevos sujetos en la escuela, aquellos que provienen de sectores sociales que no llegaban a la escuela media y los que dejaban de asistir, por ejemplo, ante la imposibilidad de pagar el boleto en determinadas épocas del mes.

El discurso del docente se presenta escindido y navega entre esas dos posturas. Parecería ser que, en cierta medida, reconoce algún logro de la beca pero le cuesta mucho expresarlo abiertamente. Se inclinan por concluir que la beca genera un mar de especulaciones, que la masividad en la distribución del recurso impide un buen aprovechamiento del recurso por los "que se lo merecen".

La percepción del Estado, encarnada en los funcionarios y técnicos entrevistados es también de las más favorables aunque, desde este lugar, los sujetos entrevistados resaltaron como significativo los cambios desde una mirada más macro. Ellos visualizan grandes transformaciones en la vida de los jóvenes que ya estaban en la escuela pero rescatan como un aporte importante del Programa, el hecho de que favorezca al inclusión de nuevos jóvenes. La beca incide para estos, tanto en las condiciones de

educabilidad de los que estaban en la escuela media, a pesar de la beca, como en las oportunidades educativas de nuevos jóvenes, permitiendo el acceso a aquellos que necesitan la beca para ingresar y permanecer en la escuela.

(i)

**(**)

୍ଦ ୍ର

(3)

(

**(**)

0

0

 $\bigcirc$ 

(3)

0

(

Más allá de las posiciones diversas y antagónicas, la beca no logra convivir armónicamente en este escenario cotidiano de la escuela polimodal de la Provincia de Buenos Aires. En nombre de la beca, las posiciones de los actores se tensan, se minimizan y no logran comprenderse. No es deseable que tanto los jóvenes y sus familias, los docentes, directivos y los distintos representantes del Estado se distancien de los objetivos comunes asociados a la escolarización y educación como protagonista principal de la realidad que comparten.

Resulta oportuno rescatar la reflexión de Sen (1997) para quien los bienes son valiosos simplemente como medios para otros fines y más importante que lo que uno posea es el tipo de vida que lleva. En términos de ese autor sería: lo que interesa para pensar el bienestar no es lo que uno tiene, sino lo que uno consigue realizar con lo que uno tiene, y ese conjunto de realizaciones es el que nos indicará el modo en que se está.

Este enfoque sostiene que el criterio de justicia ha de ser la *igualdad* de capacidades, ya que sólo ellas representan la libertad real de elegir los modos de vida.

La focalización en las realizaciones a partir de la posesión de bienes, posibilita hacer comparaciones respecto a en qué y porqué un joven no ha logrado lo que otro, conforme cierta valoración social de la beca. Esa comparación, que puede realizarse en términos de vectores de funcionamientos y capacidades, entre los conjuntos de realizaciones de los distintos estudiantes destinatarios del Programa lo que nos indica es qué consiguen hacer o ser en la vida estudiantil y evidencian el modo en que ellos mismos están.

Parecería ser, que una misma cantidad de bien (una misma beca) puede ser convertida en diversas realizaciones, o en diversos grados, conforme tanto las diferencias personales y sociales, como la elección misma, poniendo en juego a la libertad, definiendo la igualdad en términos de las capacidades.

(C)

0

(i)

(\*) (\*)

()

()

0

0

0

(3)

**()** 

(2)

0

0

0

Evidentemente esta consideración permite ponderar mucho más la propia valoración que hace cada joven y cada familia y resalta el rasgo subjetivo de las capacidades, pudiendo distinguir que el recurso no es en sí mismo ni anticipa el impacto ó la incidencia que tendrá en los distintos destinatarios.

Esta reflexión permite también presentar el carácter plural y heterogéneo (tanto en roles como en identidades) de los sujetos involucrados en la política, ayuda a mostrar las diferentes valoraciones del bien en cada uno.

El valor de lo cultural como construcción intersubjetiva cobra mucha relevancia al momento de comprender e interpretar las distintas situaciones presentadas por los actores del Programa de Becas, de cualquier modo, no parece ser ésta una variable muy considerada por los docentes a la hora de reflexionar por algún tipo de incidencia de la beca en la vida de los jóvenes.

Será necesario producir cierto "encuentro" entre las distintas voces, distintos discursos, distintas nociones del deber ser que diversifican las opciones de utilización de un recurso como la beca para poder interpretar a los sujetos y a sus situaciones en sintonía con la pluralidad y complejidad social.

En esta perspectiva los bienes con sus significados son un medio crucial para las relaciones sociales, entran a las personas (sus mentes y sentimientos) antes incluso de poseerlos, y junto con ellos, los modos de su distribución asociados con qué y para qué son los mismos, cuál su valor y significación social. En el caso particular del Programa de Becas estas

relaciones son potenciales a fortalecer ya que, el crecimiento de las distintas relaciones presentes en este escenario: relación docente-alumno; relación joven- padres; relación familia- escuela y relación estado- actores de la sociedad civil favorecerían positivamente en la incidencia de la beca en las condiciones de educabilidad y oportunidad educativa de los sectores socialmente más desfavorecidos.

**(** 

 $\bigcirc$ 

# Capítulo 5

La dimensión procedimental del Programa El presente capítulo pretende dar cuenta de aquellos aspectos centrales del proceso de implementación del Programa de Becas, considerando las principales apreciaciones realizadas por los actores involucrados en el mismo. Como primera cuestión se presentan algunas definiciones conceptuales acerca de la gestión de los programas y de su dimensión procedimental a fin de enmarcar los ejes considerados y analizados por los distintos sujetos involucrados en el Programa de Becas.

(i)

**(**)

(

0

0

0

0

() ()

0

### 1.-La gestión de la política pública como proceso complejo.

Se parte de la consideración de que la gestión de una política social implica el esforzado camino de crear e instalar una idea cargada de intencionalidad transformadora (y que adquiere forma de programa o de proyecto) en el escenario real y concreto en el que viven los sujetos (destinatarios e implicados) a partir de la utilización de estrategias y herramientas tanto técnico-procedimentales como político-burocráticas.

La gestión es comprendida también como un conjunto de procesos complejos que incluye a la planificación, la ejecución y la evaluación de los distintos programas. Cabe aclarar que el rediseño y las permanentes medidas correctivas que toda gestión realiza, se suponen contenidas en este proceso.

Por un lado, la planificación como proceso inicial supone tomar decisiones acerca de algunas cuestiones centrales, tales como: la identificación, jerarquización y delimitación de un problema socialmente relevante y la realización de un diagnóstico; la dirección de la transformación deseada; la construcción de la trayectoria de intervención, los componentes del programa con sus objetivos y con las acciones necesarias para la concreción de los mismos y la precisión acerca de la población beneficiaria, tiempos, recursos, presupuesto.

Acerca de las decisiones tomadas en el marco del Programa de Becas del Polimodal, resulta pertinente retomar algunas de las características generales de su diseño presentadas en el capítulo dos. El Programa, de carácter focalizado, ha sido creado a los fines de atender algunos de los problemas derivados de las desigualdades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos de la Provincia de Buenos Aires quienes se ven con dificultades para acceder y/o permanecer en la educación Polimodal. Su objetivo principal es colaborar en que todos los jóvenes, más allá de su situación y condición social puedan completar su educación media. Para el logro de este objetivo de equidad, la cartera educativa ha decidido destinar una partida del presupuesto provincial para la entrega de becas cuyos destinatarios son todos los jóvenes del territorio bonaerense que estudien polimodal y que se encuentren en condiciones sociales desfavorables.

<u></u>

0

0

0

()

(

0

**(** 

0

0

0

0

0

0

0

0

● ● ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Siguiendo con el proceso de gestión, luego de la planificación es necesario dar lugar al momento de la puesta en marcha del Programa. La ejecución es el momento privilegiado de la acción, implementando las actividades tendientes al logro y realización de metas y objetivos. Ahora bien, la puesta en marcha de un programa necesita tanto de acciones tendientes a movilizarlo como de actores concretos que las desarrollen.

El Programa de Becas se encuentra en su tercer año de implementación y para la realización de sus acciones ha generado un circuito centralizado de gestión que involucra al nivel central (Dirección de Educación Media), a las regiones educativas y a las escuelas polimodales de toda la Provincia. Se aclaró también en su momento que, en este último año se ha incorporado a los Consejos Escolares de los Distritos.

Los actores concretos que toman decisiones respecto de criterios, recursos, plazos, arreglos procedimentales y resolución de conflictos como así también de problemas vinculados con la gestión, son en el caso del Programa, fundamentalmente los que se encuentran en el nivel central, esto es, los funcionarios y técnicos de la Dirección de Educación Media y del Programa de Becas. Ahora bien, tanto estos profesionales y técnicos, como los funcionarios políticos y los sujetos destinatarios e involucrados (alumnos becarios, familias, docentes y directivos, otros actores del sistema educativo provincial de cada región, otras organizaciones) y, a su

vez, insertos en las distintas instancias de coordinación central y niveles descentralizados, conforman el entramado de relaciones de la implementación del Programa dentro del cual suceden (o deberían suceder) cuestiones tales como: la dirección, la coordinación, la resolución, la negociación, el consenso, el análisis permanente, el diálogo, la escucha, la denuncia, el control, la contención, el monitoreo, la observación y el registro, la evaluación y el rediseño, entre otras cosas.

00

Ç:

(

0

(

(

() ()

0

**9** 

()

0

0

0

0

0

0

0

0

**(**)

**(**)

(

C

La evaluación, por su parte, es el momento privilegiado de la indagación y valoración de los procesos, los resultados y los impactos de un programa. Además de producir información para el balance, discusión y negociación de nuevas intervenciones, debe también vincularse con la producción y fortalecimiento de actitudes y capacidades relacionadas con la participación y reflexión respecto del "juego democrático" en torno a discrepancias y consensos posibles acerca de las diferentes perspectivas. intereses, posibilidades, derechos y disposiciones de los actores sociales en relación con el control de las acciones, recursos y decisiones, por una parte, y la capacidad de debatir y decidir finalidades y bienes, por el otro. Evaluación integrada a un creciente aumento de la capacidad crítica de todos los ciudadanos para que puedan dar e intercambiar opiniones fundadas y propicie cambios sociales y subjetivos necesarios. Si bien resulta ser éste un componente cada vez más necesario y considerado en la gestión pública no existe diseño ni circuito que lo contemple para el caso del Programa de Becas del Polimodal.

Si bien podemos tomar, a grandes rasgos y como punto de partida, la definición que Robirosa, M. (1986) adopta respecto de las actividades de evaluación en el contexto de la gestión de programas y proyectos sociales, en la que se incluyen: evaluaciones de naturaleza hipotética que se realizan ex-ante para decidir sobre la orientación de las acciones (decisiones de política) o sobre las estrategias a implementar y las correspondientes asignaciones de recursos (diseño de programas y proyectos), y evaluaciones que intervienen a lo largo de los procesos de implementación o a su terminación, orientadas al monitoreo y control de ejecución de las acciones (process evaluation), o a verificar el logro de los

objetivos o las desviaciones de los resultados obtenidos respecto de los esperados, se considera también a la evaluación como actitud y conducta que realizan permanentemente los sujetos insertos en instituciones sociales (dimensión pública), respecto de sus necesidades, de las acciones (propias y de otros), las ideas, los valores, las actitudes, las respuestas, las responsabilidades, la justicia, el bien, etc. Es por ello que, las apreciaciones que los actores involucrados en el Programa de Becas han ido compartiendo en el presente estudio, recogen esta lógica de evaluación permanente, de reflexión, por más que ésta no guarde la características de proceso sistemático y sujeto a variables o indicadores previamente diseñados.

0

0

(e) (c)

()

()

()

(3)(4)(5)(6)(7)(7)(7)(8)(7)(8)(9)(9)(10)

Se parte del reconocimiento de la base plural en que se da la acción recíproca de actores y recursos al interior del desarrollo de los programas sociales. Se acuerda con aquellos que entienden que el carácter democrático y participativo de las políticas y la acción social se relaciona con que los grupos sociales comprometidos se constituyan efectivamente en sujetos sociales, no en meros beneficiarios/destinatarios "pasivos", sino reconocidos en su condición de agentes/actores de los procesos sociales, culturales y políticos, de los cuales las acciones institucionales serían momento y expresión. Una de las concepciones acerca de las políticas (HINTZE. 1996) es aquella que las concibe como una construcción social en la cual la participación da cuenta de la intervención sistemática y autogestiva de los actores en los programas sociales no tanto (ó al menos, no solamente) como <destinatarios> sino como gestores colectivos de una demanda por bienes y servicios que los incluya en todos sus momentos (en el diagnóstico de los problemas que el programa apunta a resolver, en la definición de objetivos y en los componentes de las prestaciones, en la gestión y la evaluación y la utilización de efectivos mecanismos de control social).

### 2. La gestión de políticas públicas como construcción colectiva.

Ahora bien, es menester aclarar que concebir la gestión de los programas como una construcción social no soslaya la diferenciación de

responsabilidades (entre el Estado y la sociedad civil) respecto de las posiciones, funciones y recursos, pertinentes a cada instancia, sino que, por el contrario permite mayores objeciones, críticas, controles, a la vez que capacidad de desarrollo ciudadano, subjetiva, y organizacional a través de la participación.

()

0

0

0

0

(8)

0

0

0

0

0

0

0

0

()

0

Acerca de estas últimas ideas que hacen a la base plural de las políticas, a la construcción de las mismas desde la participación de múltiples actores pero desde niveles diferenciados de responsabilidad, es posible caracterizar al Programa de Becas como una iniciativa que, al menos desde su propuesta original, no asume como objetivos de desarrollo trabajar participativamente con la multiplicidad de actores del sistema educativo. La política educativa provincial es una política centralizada en todos sus niveles y componentes y, desde este marco, el Programa de Becas no escapa a este modelo de gestión. Si bien requiere de de otros actores del sistema presencia educativo implementación, no se propone su inclusión en los distintos momentos de la gestión. Recién en este momento del Programa, los responsables del mismo se han planteado desarrollar cierto nivel de descentralización de la operatoria incorporando al circuito a los Consejos Escolares y apelando a la idea de la participación local.

Cabría preguntarse también si las acciones que desarrollan los programas, promueven el fortalecimiento o debilitan las agrupaciones comunitarias espontáneamente vinculadas en torno a demandas específicas, si los procedimientos de decisión, gestión, ejecución y evaluación de las líneas de acción permiten la autopercepción en los sujetos beneficiarios de sus capacidades de agencia o más bien refuerza una actitud de cierta "pasividad" y "dependencia" de las acciones de los otros.

Son éstos, aspectos sensibles a la percepción de la sociedad civil y de los sujetos involucrados, respecto de la implementación de los programas ya que los interrogantes que sostendrían la reflexión respecto de esta dimensión estarían, vinculados fundamentalmente a la realización de la

justicia (en términos de bienes distribuidos y recursos utilizados) reconociendo los criterios de distribución proporcional de recursos al interior del mismo programa (por mayor impacto, por urgencia de problemática, por alcance -cantidad- a nivel de beneficiarios, por capacidad sinérgica de los recursos, o por otros criterios); a las ideas de bien, y a la transparencia en la gestión (tanto dentro de las esferas social como política) y en la administración de los recursos viendo qué aspectos se hacen observables de dicha trasparencia; considerando situaciones de corrupción u opacidad en el gerenciamiento y distribución de los recursos; preguntando por la capacidad administrativa y normativa; por el desarrollo de la autonomía (personal y organizacional); por la promoción de los derechos; por su capacidad de proteger y realizar los fines sociales conforme las demandas que originaron la intervención del programa; por el acceso a información necesaria para la propuesta y decisión (mecanismos de circulación de información).

0

0

0

0

0

Han sido, éstos los puntos más abordados y desarrollados por los actores involucrados en el Programa de Becas, al momento de ser interrogados sobre la percepción que ellos tienen acerca de la implementación del mismo. Aunque también cabe aclarar que dichos sujetos han hecho referencia a algunos criterios que se ponen en juego en la dimensión procedimental de las políticas.

# 3. La dimensión procedimental del Programa y algunos de sus criterios.

En particular, se han considerado criterios asociados a los procesos de selección de los sujetos destinatarios del programa, como así también criterios que ayudan a considerar el alcance de la cobertura.

Por definición la selectividad (focalización) en una política social que distribuye bienes (en este caso, una beca), implica excluir del beneficio a ciertos grupos de personas con determinados ingresos y determinadas

condiciones sociales que serán medidas, a los fines de priorizar a otros grupos que se encuentran en condiciones más desfavorables.

0

0

0

0

()

0

0

0

0

()

0

()

0

0

00000000

Ahora bien, para que la selectividad sea correcta e inobjetable (si cabe dicha caracterización) respecto de los sujetos destinatarios del programa, se requeriría de una total transparencia en la información sobre los niveles de gasto de los individuos. Pero, la práctica indica que la selectividad resulta siempre imperfecta ya que dicho procedimiento se encuentra "anclado" en el mundo real y se realiza sobre la base de información imperfecta acerca de los beneficiarios elegibles.

Los especialistas (SOJO,1990) explican que existen dos tipos de selectividad: la directa, cuando la selección de los beneficiarios se realiza individualmente caso por caso. Para implementar este tipo, se requiere contar con mucha información pormenorizada y actualizada de las personas, es por ello que, se advierte que cuánto más directa se pretenda la selectividad, más imperfecciones corre el riesgo de tener el proceso de selección ya que se deberá actualizar dicha información de las personas todos el tiempo. Desde esta lógica, el control y la evaluación de los resultados del programa se deberán hacer individualmente.

Otro tipo de selectividad se realiza a partir de la base de contar con información general sobre los posibles grupos de beneficiarios estableciéndose, luego, algunos criterios por territorios, por tipo de inserción etc. que faciliten su selección.

Es importante reflexionar que el criterio de la selectividad y más concretamente el proceso que se debe poner en juego (en una u otra opción de realización) en casos como los del Programa de Becas, que están relacionados con situaciones socialmente desfavorables y con la pobreza, se complejiza bastante ya que, trazar la línea de pobreza supone una criterio valorativo, al igual que la fijación de metas (o topes). Resulta complejo decidir acerca de los límites ya que el lugar de las fronteras (límite de la línea de pobreza) se caracteriza por su porosidad y por su

fluidez debido a los cambios constantes que se producen en la situación socioeconómica de la población

Dentro de esta reflexión cabe realizar una distinción más que resulta ser pertinente en el marco del Programa de Becas. Es la discriminación entre lo que se denomina selección y admisión.

Por un lado, un proceso de selección compara a individuos entre sí generalmente produciendo un orden de méritos y los acepta comenzando desde el primero y bajando en la lista hasta que se termina el bien. Por su parte, un proceso de admisión compara a individuos con un umbral absoluto y ofrece el bien a aquellos que traspasan ese umbral.

Es bastante habitual que en los procesos de identificación de los destinatarios concretos de un programa, se utilicen ambos métodos combinados: primero se fija un umbral absoluto que refleja el mínimo grado de aceptabilidad real, luego, ante la gran cantidad de candidatos y la escasez del bien, se aplica el proceso de selección. Este es el procedimiento que utiliza el Programa de Becas del Polimodal el cual considera (como se viene diciendo) por una parte, a todos los jóvenes que estudian polimodal y que se encuentran por debajo del umbral de la pobreza o por debajo de las condiciones consideradas socialmente favorables y por otra, realiza una ponderación de las situaciones de dichos jóvenes (en términos de orden de méritos asociados a su situación personal, estudiantil y familiar) confeccionando un listado de beneficiarios que se limita a la decisión presupuestaria de cada período.

En general, la idea de un mecanismo de selección cualquiera sea éste, sugiere naturalmente la idea de que existirán cambios a medida que uno es reemplazado (se supone que perfeccionado) por otro. Entonces, el universo de los sujetos destinatarios (la cobertura del Programa) deberá redefinirse con políticas que se apliquen por un tiempo y que no serán consideradas soluciones estables para un problema dado. Sin embargo, aun así, las soluciones sucesivas casi siempre tendrán un gran núcleo común, por lo tanto es necesario entender que existen elementos estables

y otros cambiantes en las políticas de distribución y más concretamente en sus dimensiones procedimentales respecto de la caracterización e identificación de los sujetos destinatarios.

Se verá a continuación cómo los actores involucrados en el Programa de Becas se muestran críticos ante la falta de claridad y de justicia en la instrumentación del criterio de selectividad y en la puesta en juego del proceso de selección.

# 4. La dimensión procedimental de la implementación desde las distintas miradas de los sujetos involucrados.

Es importante señalar que todos los entrevistados han hecho referencia a la implementación del Programa y fundamentalmente a los acontecimientos y las dificultades más significativas de dicho proceso, teniendo muy presente cuáles han sido las intenciones que dieron origen al Programa y advirtiendo los problemas para realizarlas y concretarlas en la dimensión procedimental.

#### 4.1.El Estado ...

()

()

()

**(**)

()

() ()

(1)

Los entrevistados compartieron sus apreciaciones sobre el Programa y concretamente sobre su implementación rescatando como una idea importante de este momento, aquella que permite evaluar la visibilidad del Programa y el hecho de que poco a poco se vayan cumpliendo las expectativas de "instalación" de la política compensatoria en el escenario de la Educación Media. Para el nivel central esta es una idea sustancial a la hora de evaluar la implementación ya que al inicio del programa (hace tres años atrás) no había, entre ellos, certeza de la continuidad del mismo.

El programa presenta, a la luz de los entrevistados, muchas dificultades pero de cualquier modo, rescatan que tiene más ventajas que desventajas:

"Seguiría dando becas. Correría el riesgo aunque tenga dudas sobre algunas entregas".

"El programa debe continuar pero con ajustes, como parece que se quieren hacer, en la operatoria del nivel central, ya que se dieron cuenta de que hay muchos problemas". (Inspect)

0

() ()

()

()

() ()

()

0

0

(<u>)</u>

0

Acerca del proceso de selección de los sujetos destinatarios del Programa, comentan que este es el punto más difícil de trabajar. Está claro para los entrevistados que resulta muy complejo otorgar becas por carencias sociales. Esto trae como consecuencia especulación y desprolijidades por parte de la gente:

"Es por eso que se ha modificado para este año el instrumento, para encontrar más información de las familias. Como también se buscaba mejorar la calidad de la información, este año se están realizando con encuestadores".

Como se expresó anteriormente, resulta complejo instrumentar un mecanismo lo suficientemente pertinente, adecuado y preciso que permita seleccionar a los más pobres entre los pobres, dejando siempre afuera a muchos que objetivamente lo necesitarían pero que, a la hora de ponderar, quedan afuera:

"Además, en este momento de tanta escasez y necesidad ¿Cómo le haces entender a algunos, que la beca no le corresponde, cuando en realidad le debería corresponder?"

La otra pregunta que ellos se hacen permanentemente es:

### "¿Cómo hacer para que llegue al que más lo necesita?"

Han sido frecuentes las situaciones conflictivas por el otorgamiento de la beca a personas que no lo necesitan. La reflexión que hacen incluye por un lado, la lógica responsabilidad que el nivel central tiene sobre este procedimiento pero, por el otro, se plantean el grado de "insolidaridad de quien la pide sin necesitarla". Este comportamiento también está asociado, según comentan algunos de los entrevistados, a la idea que circula en la gente de que:

## "La caja del Estado no tiene fondo."

Esto, es a su entender, un condicionante fuerte a la hora de postularse a la beca (necesitándola o no).

0

0

Por los comentarios vertidos por los entrevistados parece ser que la propaganda político-institucional instrumentada en el marco del lanzamiento del Programa de Becas ha confundido a la población y ha desdibujado el criterio de selectividad que se pretendió utilizar:

"La oferta que se hizo del Programa ha sido incorrecta y esto ha favorecido muchas malas asignaciones. Si por la televisión el Gobernador de la Provincia te dice que todos son merecedores de la beca, cómo no la van a pedir. "La pido (te dicen los padres) así puedo achicar mis gastos de la escuela con la beca"

Además de la selectividad, comentan que el programa presenta algunos problemas asociados a la escasez del recurso. Estas dificultades son exteriorizadas en forma de disconformidad por los jóvenes y sus familias ya que la beca no alcanza para todos los que plantean necesitarla dejando afuera del beneficio a muchos, y según pronostican, los funcionarios, esta situación va a tender a agravarse ya que:

"Lamentablemente, ha crecido la demanda y no hay más plata que el año pasado para becas. Además, el problema de la selección es fuerte porque es muy difícil medir los bordes "los que quedan adentro y afuera" del recurso, mucho más cuando el cupo es menor y cuando dichos límites se hacen cada vez más debido a la creciente crisis y aumento de la pobreza".

Es importante ver que, por lo que expresan los entrevistados, el criterio que prevalece en la distribución es el del alcance, entonces al no ser ponderado ningún otro criterio (tal como el impacto esperable, la urgencia de determinadas situaciones, la capacidad sinérgica que el recurso puede generar en algunos, etc.) los destinatarios se tensan y pujan por el bien escaso que no logra así, concretar el ideal de la justicia social planteado en las intenciones del Programa.

0

()

(

**0** 

(

**0** 

Considerando que el beneficio de la beca es renovable cada año y que, por ende, cada inicio de período lectivo conlleva un nueva convocatoria, inscripción, proceso de selección y adjudicación, esta etapa de la implementación es estratégica y su desarrollo condiciona "el clima" y "las voluntades de todos los actores intervinientes". Respecto de este período, hasta los mismos funcionarios perciben cierta lentitud. Algunos inspectores avanzan en los comentarios, adjudicando también ciertos niveles improvisación. El defasaje en la previsión de los plazos impide que, durante los primeros meses de cada año (período en el cual los jóvenes deben realizar la mayor cantidad de gastos asociados a la escuela), puedan gozar del beneficio de la beca.

Como se ve, en el marco de la implementación, el protagonismo lo tiene "la beca" como recursos determinante de "climas de adhesión y/o de situaciones conflictivas, enojos, protestas. Vale la reflexión que los actores realizan acerca de los problemas que se han tenido (y se siguen teniendo) que sortear respecto del sentido de la beca, de los criterios vinculados a la

distribución, al acceso y permanencia del beneficio, a las sanciones, entre otras cuestiones:

()

()

0

() ()

0

() ()

0

() ()

( )

"¿Por qué es necesario realizar aclaraciones acerca del contenido y significación de la beca? Porque, en realidad es el contenido pedagógico lo que garantiza la oportunidad educativa. Es necesario que se asocie la beca al proceso pedagógico."

"La continuidad del beneficio debería estar dado por el rendimiento. La beca debería darse por rendimiento ponderado. Premio a algo parecido al rendimiento (al esfuerzo, al progreso, al desarrollo de nuevas habilidades, etc.)."

"Debería ser un subsidio a familias carenciadas con otros parámetros para el control y seguimiento".

"Se percibe en la gente de las escuelas, en los profesores, cierta desvalorización de la idea de "la beca". Lo que pasa es que en educación cuando se habla de beca, lo comprenden más como estímulo académico. Cuesta que se comprenda también la dimensión social. De cualquier modo, es necesario pensar un componente que ensamble más el Programa de las becas en sí mismo con la dinámica cotidiana académica del polimodal. Debe haber más acompañamiento de todos (del nivel central, de los directivos y de los docentes)."

Este conjunto de comentarios parecerían dar cuenta de dimensiones que la implementación no está trabajando como por ejemplo la capacidad normativa que todo programa despliega. ¿Qué significa esto? Que el Programa de Becas, según comentan estos actores, aún no puede establecer e instalar como norma clara hacia todos los sujetos, cuál es el destinatario del Programa y cuál no. Estos mismos evalúan que no ha sido la visión más trabajada por el Programa durante estos años de implementación. De cualquier modo, ninguno de ellos duda acerca de que la beca es un bien que corresponde ser distribuido por el sistema educativo y que ésto hace a la condición de programa socio-educativo:

"(...)Este es el fundamento de por qué la beca se debe seguir manejando desde educación porque si no perdería el contenido esencial (el pedagógico). No es lo mismo acción social que educación, no es lo mismo un subsidio a la pobreza que una beca para que los jóvenes de sectores sociales desfavorecidos estudien".

()

0

(

0000000000

Acerca de las dificultades de la implementación del Programa aclaran por un lado que las particularidades de la misma están, en algún punto, asociadas y condicionadas también por las características de las regiones y los distritos. Si bien se pueden visualizar cuestiones comunes y, por ende, una suerte de generalización sobre el proceso de la implementación, tanto los funcionarios y técnicos del Programa como los distintos jefes de inspectores entrevistados, comentan que:

"No es lo mismo un distrito chico que otros que son grandes ciudades donde prácticamente nadie conoce a nadie. El factor conocimiento personalizado ha facilitado muchísimo la identificación de los jóvenes y el control (por más que uno no haya hecho nada explícito para ello). Además en los lugares

chicos, la bronca explotaba más cerca y se podían resolver un poco mejor."

"En los casos donde interviene el conocimiento personalizado de la escuela, es más fácil la identificación de necesidades y de control."

0

0

(

()

 No se reconoce como significativo el nivel de participación de los sujetos involucrados en el Programa. En realidad, advierten que el Programa no ha generado mecanismos en este sentido y que su particular preocupación ha sido que la beca llegue al más necesitado y permita la permanencia de cada vez más jóvenes en la escuela.

Otro elemento que ha sido evaluado por los entrevistados está relacionado con los mecanismos de control de gestión y de asignación del recurso. En esta apreciación hay distancia entre la evaluación que hace la gente del Programa y los inspectores jefes. Estos últimos, reconocen que existe poco control y que son débiles los mecanismo generados tanto para la comprobación de las situaciones, como para la denuncia:

"No se ve atención a los reclamos por mala adjudicación de la beca. En las distintas regiones sabemos que muchos cobran y no van a la escuela. Aún son débiles los mecanismos de control y comprobación de las situaciones". (Inspect.)

Para el Programa, están formalmente garantizados los circuitos de control a través de la posibilidad de que la gente denuncie y a partir de la existencia del proceso de auditoria interna que realiza la cartera educativa aunque perciben que, en cierto punto, esto no parece ser suficiente y, al estar tan centralizado dicho mecanismo, se pierde visibilidad y efecto. Los cambios introducidos en el presente año, en relación a la incorporación de los distintos Consejos Escolares en el circuito de la implementación, tal vez

pueda generar modificaciones en este sentido y hacer más visible y concreto el control.

Tampoco hay evaluación sistemática del programa para ver los resultados y no están claramente establecidos y difundidos entre los interesados, los parámetros de seguimiento y control.

()

()

0

()

()

**(**)

Igualmente expresan, algunos de los entrevistados que, perciben mayor apropiación de la gente respecto del programa aunque no resulta nada sencilla la relación entre el Estado y la sociedad civil frente a la distribución de un recurso. Creen que se hace cada vez más necesario reflexionar con todos acerca de valores tan importantes como la solidaridad y trabajar en la instrumentación eficaz del control social ante los crecientes problemas de corrupción y falta de transparencia generados en el marco del Programa originados tanto en falsas declaraciones de necesidad social por parte de los jóvenes y sus familias como en el uso indebido del beneficio de la beca por parte de los mismos.

Cabe aclarar que las autoridades del nivel medio están interesadas fuertemente en el Programa ya que confirman que el mismo tiene un componente de contención social muy fuerte, aunque evalúan que no se ha avanzado mucho en el acompañamiento sostenido de los alumnos y de los acontecimientos que se dan al interior de cada escuela y de cada región educativa. Esta referencia permite recordar que la implementación de los programas debe garantizar la protección y la concreción de los fines sociales para los cuales fue pensado el Programa. En este sentido, algunos de los entrevistados coinciden en que va a ser necesario incorporar una serie de actividades que permitan la realización de todos los objetivos inicialmente planteados. Respecto de esto afirman que:

"Están en la escuela chicos que antes no estaban. La matrícula ha crecido mucho pero se alcanzó parcialmente el logro de la oportunidad educativa. Hay muchas cosas que todavía no estamos haciendo"

Respecto de dimensiones importantes como la modalidad de gestión del Programa se advierte poco consenso dentro de este grupo. Por un lado, algunos valoran que la selección de los beneficiarios se realice desde el nivel central otros por el contrario tienen grandes expectativas respecto la descentralización del programa, proceso iniciado a partir de este año que busca, entre otras cuestiones, mejorar la selectividad (focalización) y la asistencia personalizada de los becarios:

0 0

()

0

**(**)

0

0

0

**(**)

0

() (8)

0

0

"El programa venía estando muy centralizado por eso se decidió descentralizar un poco. Con la descentralización del proceso de preadjudicación y con la presencia de actores locales (consejo escolar y otras organizaciones) que conforman una comisión evaluadora, se pretende ser más eficaz en la identificación de los beneficiarios. Además se está mejorando el instrumento de evaluación de las necesidades de los destinatarios (para la selección) para que, finalmente la beca, llegue a los sectores más pobres."

A partir de este año, los consejos locales retoman algunos de los procedimientos que venían haciéndose débilmente desde el nivel central, vinculados al control, recepcionando denuncias en el ámbito local. También para el proceso de selección se ha incorporado la figura del veto y re-encuesta a las familias con pedido de documentación que justifique la situación declarada. Además, comentan en el nivel central del Programa que se hará periódicamente, control muestral con listado. Como se ve, los ajustes acerca del proceso de selección se realizan a nivel del instrumento utilizado y del perfil del encuestador. No se da, desde el nivel central ningún otro tipo de replanteo acerca de cómo abordar y mejorar la selectividad.

Cabe mencionar que tanto los funcionarios de los distritos (inspectores jefes) como los funcionarios y técnicos del Programa evalúan

que hasta el momento hubo mucha presión de la comunidad a la que no se podía dar respuesta es por ello que, poco a poco se va trabajando para revertir dicho clima y para favorecer a la implementación:

Se están haciendo reuniones de evaluación provincial".

"Se va a fortalecer, para este año, el control con todos los mecanismos que podamos: encuestas, verificaciones domiciliarias con aplicación de instrumentos, etc."

Advierten por último, que deberá ser central en la implementación abordar con los docentes del Polimodal nuevas iniciativas. En primer lugar, porque reconocen que los docentes no adhieren ni se sienten involucrados en el Programa y, en segundo lugar porque si se pretende que el programa realmente favorezca la inclusión social de todos los jóvenes en la escuela y sus mejores aprendizajes, es necesario reflexionar con los docentes acerca de las condiciones del trabajo pedagógico frente a la creciente diversidad socio-cultural de los sujetos de aprendizaje de las escuelas polimodales.

#### 4.2.Los alumnos...

0

()

0

0

0

000

0

Los jóvenes se muestran muy críticos hacia el proceso de implementación del Programa, mucho más porque han comprendido que son ellos los protagonistas y destinatarios de una política que mueve un presupuesto muy importante y que genera un circuito de procedimientos de mucha envergadura y entonces, si éstos procedimientos presentan muchas dificultades, los principales perjudicados son ellos.

Creen, al igual que los funcionarios y técnicos, que las principales dificultades están dadas en la implementación en tanto falta control. Es sumamente cuestionable, a su entender, el proceso y los criterios de selección, la falta de orden y de organización del Programa.

La diferencia del planteo de los jóvenes respecto de los anteriores está en el énfasis que los becarios ponen a sus apreciaciones. Se muestran más duros y críticos y son más terminantes.

La implementación del Programa no garantiza ningún tipo de control y, por ende, convierte al programa en poco transparente posibilitando cualquier hecho de corrupción. Este mismo proceso de implementación genera, para ellos, grandes imposibilidades de diferenciar y discriminar a aquel compañero que:

**ા** 

(

(A)

0

(

()

(e) (e)

0

0

0

(3)

(

**●** ● ● ○ ○ ○ ○ ○ ○

"(...) sólo viene por la beca, de los que vienen gracias a la beca".

Plantean además, que ellos conocen bien la situación de cada uno (mejor que nadie en el programa) y entonces no logran comprender cuál es el criterio que prevalece para la distribución del recurso y, por ende cuál es el criterio por el cual se realiza la selectividad en este Programa:

"No está claro cuándo la mereces. Podés ser re- buen alumno pero si no la necesitás tanto no te la dan. El esfuerzo que muchos hicimos no fue recompensado porque a muchos que estudiaron no se la volvieron a dar y a otros que no mejoraron nada de la escuela se la siguen dando."

"Se dan situaciones de mucha injusticia en la adjudicación de la beca. El rendimiento escolar parece que no es un dato válido porque hay chicos que no estudian nada y siguen con la beca. Esto genera que no haya motivación extra por ser becario, no hay esfuerzo diferenciado, ni más tiempo dedicado."

"No está claro cuáles son los criterios para merecer la beca o para que te la saquen. Nos habían dicho que si te llevabas materias te la sacaban .... pero eso casi nunca ha pasado."

Este problema de falta de claridad en los criterios de selección y de distribución de la beca está planteado, según ellos, desde el inicio del Programa y esto generó que nunca se visualizara un criterio único, justo y que potencie y realice los fines para los cuales fue creado:

"Estuvieron mal dadas desde los años anteriores, no se la daban a los que más lo necesitan y no se revisaron las mal otorgadas".

"El que se mata esforzándose no recibe la beca. Otros no vienen nunca o vienen solo para cobrarla. Otros solo "pasan" por la escuela pero no aprovechan tener una beca."

()

0

0

0

"No hay contraprestación en muchos. Hay gente que no hace nada para merecer la beca."

También advierten que el problema es necesario reflexionarlo tanto desde la responsabilidad que le cabe al Programa como autoridad normativa y generadora de criterios como de la actitud poco solidaria y transparente de los jóvenes y las familias que la piden sin necesitarla. Para salvaguardar al Programa de estos desvíos se requiere de un gran dispositivo de control de la gestión y de los recursos que están a disposición:

" Se necesita más control. Control sobre el tema de los ingresos de los padres y sobre los gastos de la beca. Teniendo la beca, muchos compañeros no pagaban ni siquiera la cuota social de la escuela (de alternancia), mucho más teniendo en cuenta que nosotros comemos acá y dormimos durante una semana".

Ellos se consideran en inferioridad de condiciones para actuar y denunciar las situaciones de mentira e injusticia. Plantean por un lado ellos gozan del mayor nivel de conocimiento sobre la real situación de los propios compañeros, pero son los más inhabilitados para delatarlos ó denunciarlos ya que esto generaría problemas de convivencia en la escuela:

**(**)

0

0

()

()

()

**()** 

0

0

0

"Nosotros vemos cómo algunos alumnos, compañeros nuestros malgastan la plata de la beca". "Muchos van a bailar, se compran cosas caras, se la guardan para el viaje a Bariloche"

"Sabemos de muchos que la piden y la familia está re bien de plata. Lo querés matar. Cuando uno se anima y le dice algo, te dicen que tiene derecho a pedirla y listo."

"Se ha hecho un uso inadecuado de la beca en muchos casos. Uno ve las situaciones pero, son tus amigos ¿qué vas a decir? ¿qué se la saquen?"

Acerca del sistema, opinan también que es muy lento, y tiene una organización poco adecuada y no garantiza un acceso a la información de las cuestiones importantes del Programa.

Por otra parte, opinan que el instrumento que permite realizar la selectividad es inapropiado. Fundamentalmente los jóvenes de las zonas rurales se han manifestado muy en desacuerdo con el tipo de preguntas que les hacían a sus padres o con el tipo de observaciones sobre las

condiciones del hábitat advirtiendo que éstas no dan cuenta de la realidad particular en la que viven:

"La encuesta no sirva para nada, por ejemplo, te preguntan por la vivienda ¿? En vez de averiguar bien cuánto ganan en tu casa, cuántos viven, etc".

0

<u></u>

(°

(

**0** 

0

()

() ()

0

0

0

(

()

0

0

"Acá en Madero, la mayoría tenemos casa propia pero la casa del campo no es como la casa de la ciudad, entonces,; por qué a todos nos preguntan lo mismo? No es lo mismo ser pobre en el campo que ser pobre en otro lado, entonces; por qué a nosotros nos hacen las mismas preguntas que a todos de todos lados?"

"¿Por qué no nos preguntaron cuántos metros de agua tenemos en nuestro campo?

Por su parte, el circuito de implementación no propone instancias de participación activa de los actores involucrados en el Programa pero tampoco define claramente cuál es el rol asignado a cada uno en relación con el mismo. No está claro para los alumnos cuál es el rol de los docentes y del resto de la escuela respecto de las becas. Esta situación parece molestar bastante a los alumnos ya que por un lado preferirían que los docentes sean portavoces ante el resto, de sus logros, de los esfuerzos y de los cambios que, según ellos, se dieron con la beca; ahora bien, por el otro lado, cuando los docentes hacen sugerencias acerca de que utilicen el dinero de la beca para determinadas compras o para que la administren de tal o cual modo, se enojan ya que consideran que el docente no puede presionarlos o tratarlos diferenciadamente por tener beca.

También es ambivalente su apreciación acerca de la presencia del control sobre el destino de los gastos. Por un lado, les parece justo que se

sepa en qué gastan su dinero. Necesitan demostrar que la beca se usa para comprar cosas imprescindibles para su condición de estudiantes (desde zapatillas hasta hojas) pero también expresan que si la beca es un derecho, ellos no tienen por qué estar justificando en qué gastan

### 4.3.Las familias ...

0

()

() ()

0

0

0

0

0

0

Las familias expresan como cuestión central que si bien el Programa muestra muchos problemas en la implementación, se debería garantizar la continuidad, aún sabiendo que existen muchas restricciones presupuestarias en la Provincia. El Programa debe seguir y para más alumnos:

"Realmente los comentarios que escuchamos sobre el hecho de que reducen los montos de la beca, nos angustia mucho y además creemos que así el Programa se desvirtúa."

"El programa debe seguir y para más alumnos. Todos tienen que estudiar."

El sistema a través del cual se efectivizan los pagos es otro punto que los padres resaltan como crítico acerca del proceso de implementación ya que la mayoría opina que la administración de la tarjeta con la cual retiran el dinero del Banco, debería estar a cargo de ellos (padres) para evitar que muchos chicos se aprovechen y malgasten el dinero. En estos temas, cobra particular relevancia el tipo de relación que los padres tienen con sus hijos ya que, según comentan, con la beca se dan situaciones diversas: la de aquellos jóvenes que cobran el dinero de la beca y resuelven solos qué hacer con él, la de los que cobran el dinero y lo entregan a sus padres para que éstos se los administren y también los casos en los cuales los padres se apropian del dinero y no comparten con sus hijos la decisión acerca de la utilidad ó destino que le darán al mismo.

Es por ello que, sobre este circuito, aprecian que, debería existir algún tipo de control:

¿Cómo se enteran ellos (por el Programa) que la plata se usa para beneficiar a nuestros hijos? ¿Dónde denuncio yo, cuando me entero de los pibes que se gastan toda la plata en el baile o los casos de los padres que no les dan ni para las hojas?

0

0

0

()

**()** 

0

0

Tal vez los del Programa quisieron dar con buena fe, pero no hicieron las cosas bien. Parecería ser que el sistema se va perfeccionándose pero todo termina siendo muy lento. La implementación se caracteriza, desde la mirada de las familias de los becarios, como un proceso poco comprensible, burocrático y muy lento. Estos atributos parecen diseminarse por los distintos circuitos. Los padres hablan del proceso de selección, de la falta de claridad respecto de los criterios de distribución, del seguimiento de los becarios, de los plazos, de los interrogatorios a los cuales son sometidos para solicitar la beca y de la poca información que maneja la escuela sobre el programa de becas.

Acerca del proceso de selección evalúan por un lado al instrumento utilizado para el momento de la postulación:

"No se comprende por qué la encuesta que nos toman".

No parecen tener claridad acerca del criterio que prevalece en la selectividad de los destinatarios. Sin embargo han marcado una posición que resulta ser coincidente en la mayoría de los casos entrevistados:

"Creemos que la beca tiene que ser para una persona humilde y que se lo merezca y que le corresponda. Es digno que se reciba la beca cuando uno está necesitado, aunque sabemos que no resuelve los grandes y graves problemas que tenemos" A partir de los resultados visibles en los dos primeros años de implementación, los padres pueden apreciar que ha habido excesivas situaciones de mal otorgamiento y coinciden en que estas situaciones, ante la creciente escasez de recursos y el aumento de las situaciones de pobreza y de sacrificio, generan mucha bronca y percepción de injusticia tanto por parte de ellos como de sus hijos:

"Los chicos son muy conscientes de la injusticia de los que reciben sin necesitar y de los otros que se quedaron afuera".

"La bronca no es porque a veces la beca no te toca necesitándola. Porque si le dan la beca a alguien que está peor que vos, bueno qué vas a ser... pero la bronca es cuando ves que la tiene otro que la gasta en ropa cara, en salidas o que no la necesita."

(

0

(1)

"Hay muchos problemas con la selección de los alumnos. El sistema se ve muy injusto".

"Las entregas son equivocadas. Se la dan a gente que no la necesita. Está muy mal hecho."

Sobre este procedimiento plantean que debe haber cambios. Por un lado debería estar más instalado el rol de un trabajador social quien podría garantizar la verificación de las situaciones de necesidad manifestadas por todos los postulantes. Cabe aclarar que, en el caso de la mayoría de las familias involucradas en el Programa, el asistente social es una figura conocida a partir de otras innumerables situaciones en las cuales se vinculan con ella para este mismo "trámite de verificación de situaciones de pobreza" (el hospital, los servicios de acción social, entre otros ámbitos). Esto garantizaría la existencia más controles, según los padres, por gente que está especialmente preparada para ello. Frente a tanta demanda, una

mirada entrenada permitiría mejorar los criterios de distribución y seleccionar con la mayor rigurosidad y justeza posible:

"No alcanza con que se diga "no puedo". Hay que demostrarlo. Además algunos pueden mucho menos que otros."

0

()

0

0

(2)(3)(4)(5)

()

0

0

0

(3)(4)(5)(7)(7)(8)(9)<l

9

Por último, opinan que el procedimiento que se repite cada año es innecesario, ya que en la mayoría de los casos la situación social no mejora y, por ende, la mayoría de ellos siguen necesitándola. Deberían modificar la operatoria y contemplar una buena evaluación inicial de selección de postulantes, planteando luego controles y seguimiento de proceso y resultados que confirmen el otorgamiento del recurso:

"El primer año deberían dárselas a todos y luego van viendo, van evaluando".

Además este período se caracteriza por tener plazos lentos para manejar la puesta en marcha de sus circuitos anuales de rutina vinculados a la selección. Esto provoca mucho retraso al inicio de cada año generando, entonces, que el beneficio de la beca se reciba muy tarde, muy avanzado el año lectivo.

El Programa presenta otra debilidad fuerte por la ausencia de controles. No los hay y si los hubiera, los padres desconocen cuáles son y quiénes son los responsables de administrarlos:

"¿De quién depende que las cosas se sepan y se cambien? Hubo muchas quejas sin respuesta."

"Debe haber más controles porque hay chicos que ni compraban material, repetían, faltan y seguían con la beca. Hubo chicos que se compraron de todo menos para la escuela.

Hay chicos que se fueron de la escuela y seguían cobrando la beca". "Al final se preguntan algunos hijos nuestros, el esfuerzo para qué sirve si no hay apreciación de rendimiento."

El programa tampoco promueve, según los padres, la circulación de información significativa asociada al Programa por lo cual se manejan altos niveles de incertidumbre sobre las principales decisiones que se van tomando y que los afecta directamente en la modalidad de la recepción del recurso y en el tipo de relación que establecen con el Programa:

"No hay información de ninguna naturaleza. Hay mucha incertidumbre en los chicos y en nosotros. Ni siquiera el colegio maneja información."

### 4.4. Los docentes y los directivos...

()

0

0

()

0

0

0

0

()

Como primera idea fuerza, los docentes y directivos quieren dejar expresamente asentado que para ellos, lo más importante es que los chicos tienen que estudiar tengan o no tengan la beca.

Esta idea subyace en el tipo de comportamiento que los docentes han comentado, como adoptado por ellos, ante la instalación del Programa de Becas en las escuelas Medias donde trabajan. Como reconocen que el Programa tiene muchas limitaciones y dificultades para implementarse exitosamente en tiempo y forma, ellos se posicionan en la idea de que con o sin beca, los chicos tienen que hacer algo en la escuela.

También en este grupo de actores, el problema que jerarquizaron como más relevante y que impacta, desvirtuando la implementación, es el criterio y el proceso de la selectividad del Programa:

"Ya que vemos que resulta tan complicado darle a este porque es un poquito más pobre que este otro, nos parece que sería mejor entregar a todos antes que seleccionar mal. Es preferible darles menos plata pero universalizar la beca."

Otra consideración acerca de la selección se asocia a la opinión de que ésta debería ser de características exhaustivas en primer año (ó cuando la pidan por primera vez) y luego otorgarla automáticamente por rendimiento. Pero, el Programa, según los entrevistados, sigue confirmando con su modo de implementación, que es una dádiva y que los chicos no pueden advertir la justeza de la distribución de la beca:

()

0

0

(

0

"Debería ser como trabajar. Tener exigencias. Si cumplís cobrás, si no cumplís, no cobrás y se le da a otro. Que los chicos visualicen criterios de justicia".

"La beca es masiva y no motiva al alumno porque no tiene seguimiento. La beca no ha tenido en cuenta la situación del rendimiento y está mal repartida. Debe haber alguna contraparte de los chicos, no puede ser un regalo".

Critican que el Programa ha tenido demasiada difusión y promoción política por parte del Gobernador quien ha invitado a los jóvenes por la televisión a solicitar la beca sin decir expresamente que este beneficio es sólo para algunos. Esta excesiva promoción hizo que todos los jóvenes que cursan polimodal en la Provincia de Buenos Aires sintieran que, legítimamente, podían tener la beca. Cuentan los docentes y directivos como tanto los jóvenes como sus familias acudieron a las escuelas en

forma masiva para anotarse y reclamar información (que la institución no tenía con precisión) sobre las becas.

() ()

<u></u>

0

**(**)

**(**)

0

()

()

0

0

0

0

()

Evalúan como muy desdibujado el rol de la escuela. En realidad, no ven hasta el momento ningún rol asignado al docente ni a la escuela y observan que todos los circuitos de información se desarrollan por afuera del espacio escolar:

"De todo lo que tiene que ver con las becas te enterás primero por los diarios y después nos enteramos nosotros en la escuela. Acá nunca llega información de primera mano. Para el programa somos uno más, con decirte que la gente viene a preguntar cosas que nosotros ni estamos enterados."

"Cuando salió lo del Programa de Becas, me enteré de más cosas por los medios. En la escuela sólo recibí un instructivo en el que se me informaba sobre cuál era la tarea que se esperaba de mí para el Programa en mi calidad de director del lugar. Nada más."

Acerca de cuál debería ser esta función en el marco del Programa, aparecen dos posiciones antagónicas, la de aquellos que plantean que la escuela debería tener algún tipo de inserción más protagónica en las decisiones del proceso de selección, seguimiento y control de los becarios y la de los que consideran que la escuela debería ser quien garantiza sólo la información y también quien asesora pero no podría tener el control ni la decisión sobre quienes son los destinatarios, ni sobre quiénes permanecen ó resultan suspendidos del beneficio.

En este sentido, tampoco resulta uniforme la opinión sobre cómo acompañar alguna instancia de seguimiento: algunos opinan que ellos deberían tener los listados de los becarios para ir garantizando que su rendimiento sea el adecuado en relación con su condición de becarios, otros consideran, en cambio que no sería necesario saber quién tiene beca y quién no ya que la responsabilidad sobre el seguimiento del rendimiento de los aprendizajes deber ser sobre todos los alumnos (y no solamente sobre los que cuentan con beca); luego, se debería elevar el resultado de dicho para que el nivel central (la Dirección de Educación Media) identifique particularmente la situación de los becarios:

6

0

0

0

0

0

()

0

0

0

86666666

"Es necesario otorgarle otro rol a la escuela. Si la escuela es la que forma al chico, la escuela debería seguir a cada chico"

Además advierten que, como el Programa no es evaluado, entonces no hay quién pueda decir algo acerca de la permanencia o no. Comentan que, para esta sería una buena tarea para el gabinete el cual podría realizar el seguimiento de los becarios:

"¿Quién tiene información real y concreta de que esto está sirviendo para algo? Esto requiere de seguimiento sistemático, más profundo y acorde al tipo de prestación educativa que realiza ya que la escuela no es un internado."

"Las declaraciones juradas no ayudan a ver la realidad de las situaciones. Muchos mienten. El asistente social debería hacer un relevamiento.".

Acerca de esto, se han dado situaciones bastante confusas y particulares como por ejemplo, el hecho de que algunos jóvenes solicitaron la beca en primero y segundo año pero les fue adjudicada en primero y en el segundo año no, o recibir en segundo año, luego de no haber sido incluido en el primero. Para este caso comentan que los alumnos y sus familias desconocen los motivos por los cuales, teniendo la misma

situación social, o declarando las mismas cuestiones, un año se ha otorgado y otro no.

\$ \$ \$ \$

( j

0

0

0

()

0

0

0

0

()

()

 $\bigcirc$ 

Volviendo al tema del control, es éste tema crítico en el Programa, no solamente porque no lo realiza el nivel central, ni la escuela sino porque tampoco hay control de ninguna naturaleza por parte de las familias. Según los docentes y directivos, esta situación de *laizze fire* hacer que se naturalice el otorgamiento del recurso a alumnos que no lo necesitan ni lo merecen:

"La elección de los alumnos es equivocada. Muchos chicos vienen sólo por la beca y cuando uno apela a la familia para que haga algo, la familia se muestra indiferente. En muchos casos, no les interesa ni lo que el chico hace con la beca ni lo que hace en el colegio."

"Es necesario establecer criterios para la permanencia de la condición de becarios ( por ej. el interés de aprender, los resultados, el proceso, el esfuerzo, la dedicación, no faltar, esforzarse). Los repetidores no pueden siguen recibiendo y los que tienen amonestaciones tampoco, eso es inadmisible."

Fundamentalmente son los directivos quienes padecen la falta de información sobre los aspectos sustantivos del proceso de selección, adjudicación y seguimiento y sobre la poca claridad del criterio imperante en la implementación. También ha resultado dificultoso para la escuela y los padres, la interpretación de los instructivos que llegan, desde el nivel central, para la realización del proceso de selección debido a la ausencia de asesoramiento pertinente.

Comentan que reciben permanentemente quejas de los padres por no haber sido beneficiados quienes a su vez denuncian situaciones de muchos que sí la reciben sin necesitarla tanto:

(i)

 $(\cdot)$ 

()

(i)

0

(

()

0

( )

じつめても

"Fue errónea la entrega de las becas en muchos casos. Además, resulta terrible la injusticia de ver que muchos que la necesitan no la reciben y muchos que la desaprovechan la siguen cobrando".

"Lo que pasa es que los padres nos dicen y nosotros nos damos cuenta de que finalmente no se tienen en cuenta las denuncias ni las recomendaciones que las instituciones hacemos al Programa".

"En algunos casos, de La Plata nos pidieron informes que fueron elevados por situaciones irregulares pero esos alumnos no perdieron la beca y si la perdieron, el recurso no se redistribuyó en otro."

"Este año es peor porque al menos antes las encuestas las hacía gente que más o menos conocía a las familias y a la comunidad. Ahora las familias mienten porque son entrevistadas por desconocidos".

Respecto de esto, dicen ser testigos de la bronca y la sensación terrible de injusticia que perciben los chicos. Aseguran que éstos se ponen muy mal pero sienten que no pueden hacer nada porque son sus compañeros. Además, como no hay sanciones explícitas y ejemplificadoras se genera en la escuela un creciente malestar por el tema de la beca como también muchas divisiones en el grupo de alumnos a partir de las significaciones que la beca va teniendo para cada uno de ellos sea

beneficiados ó no (en términos de visualizarla como un hecho de justicia ó injusticia, como un premio, como un derecho adquirido ó como una oportunidad o posibilidad para estudiar):

"Generó tirantez entre quienes recibieron y quienes no recibieron beca, entre quienes legítimamente la necesitan y quienes la tienen como un ingreso más"

"La beca genera tensiones adentro de la escuela por su mal uso: algunos pagan el viaje a Bariloche."

0

0

"Ha servido para pagar cosas insólitas como cuotas y viajes."

Se reitera en la evaluación de los docentes, las apreciaciones de los otros actores acerca de lo inapropiado del instrumento de indagación (la encuesta) para zonas rurales. Ellos agregan además que no solamente no sirve para medir la situación en zonas rurales sino que nadie en particular del Programa va a dichas zonas a ver lo que pasa con los becarios del campo. Es por estos ejemplos y por la forma impersonal que ha adquirido la implementación del Programa que consideran que el mismo no brinda ningún tipo de apoyo social ni contención frente a las particularidades regionales y frente a condiciones de emergencia:

"El Programa no puede ser enlatado y exactamente igual en todos lados. No les pueden preguntar a los chicos del campo lo mismo que a los chicos de la ciudad, como por ejemplo si sus casas tienen piso de tierra ó si hay descarga de agua (...) acá en el campo estas cosas son habituales y lo que indica si una familia está peor que otra son otras cosas."

# "Además con esto de las inundaciones la mayoría está muy mal."

### 4.5. El cruce de las distintas miradas...

()

000

0

0

0

Al hablar de evaluación, se dijo que los sujetos que interactúan la interior de las instituciones, en el marco de la implementación de los programas, realizan continuamente procesos de evaluación acerca de la realidad social en la que están insertos utilizando la observación y el diálogo y haciendo, de ese modo, comunicable las experiencias cotidianas.

Dichas experiencias, quedan ordenadas de acuerdo a una serie de valores, pautas, nociones, y desde un supuesto que confiere sentido a cualquier comprensión, crítica y proposición de cambio. No se criticaría nada si no se esperase la realización de un determinado estado de cosas

Desde este reconocimiento, entender, responder, preguntar, criticar, proponer en un proceso de implementación de política implica tener como telón de fondo aquel supuesto necesario, un ideal, a la luz del cual pueden comprenderse las intervenciones. Se podría decir que ese telón de fondo, ese super-valor que supone la evaluación del Programa de Becas, es en última instancia, el valor de la justicia y la igualdad.

Se deriva de las apreciaciones que realizan los actores acerca de la implementación, la importancia otorgada a las relaciones del Estado con la sociedad civil en los procesos de implementación de las políticas. Desde esta perspectiva, además de la capacidad técnica se pone en juego la capacidad de vinculación del Estado con los actores sociales.

Otro aspecto significativo y de coincidencia en el discurso de los sujetos involucrados está vinculado con la dimensión de la materialidad del Programa, esto es con la reflexión acerca de la transparencia en la gestión y la eficacia, también eficiencia y ciertas dimensiones de la subjetividad en el proceso de implementación.

La implementación se caracteriza, desde la perspectiva de los sujetos involucrados, como un proceso empobrecido de relaciones significativas entre el Estado y los otros actores. El único dispositivo que conecta a las instituciones y a los destinatarios con el Programa es el recurso de la beca. No se han desarrollado canales de participación, ni circuitos fluidos de comunicación, tampoco parece ser, por las reflexiones coincidentes de los actores que no se han desarrollado intenciones de fortalecer la autonomía de los actores institucionales e individuales.

0

0

0

0

0

()

**(**)

()

0

**0** 

0

Resultan ser convergentes también aquellas referencias sobre la dimensión administrativa y normativa del proceso de implementación. En este punto se observa cierta validez de las observaciones de los docentes acerca de la necesidad del control del rendimiento y de resignificar la dimensión educativa de la beca.

Son importantes los problemas identificados por todos los actores en términos de jerarquización de destinatarios y problemas, selectividad y admisión en el sistema de becas.

Además, reflexionando en torno al lugar que los actores tienen en la implementación del Programa, se observa, según aprecian los sujetos involucrados, mucha pasividad y mucha dependencia de éstos respecto de las decisiones que se toman en la implementación del programa.

En síntesis, se advierte que el cruce de estas posiciones y percepciones es lo que determina la real implementación del Programa. Por más que los ideales planteados en el inicio acerca de la justicia social, el deseo de que la beca genere oportunidades educativas en los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos, sean ciertamente válidos y legítimos, es necesario producir modificaciones en el circuito de la implementación.

En este sentido, si no se cuida con particular atención el modo de realización, los aspectos procedimentales de la implementación, si no se

trabaja permanentemente desde y sobre las percepciones que los actores van construyendo sobre el programa, si no se explicitan dichas reflexiones a los fines de re-hacer conjuntamente miradas, rediseñar estrategias, repensar logros y dificultades, el Programa termina siendo, lo que dichos actores perciben como idea cristalizada.

୍ଦ () ()

000

000

0

# Conclusiones

A lo largo del presente estudio, y teniendo en cuenta cada una de las dimensiones analizadas, se han ido realizando consideraciones particulares y preliminares que son retomadas en este momento, en el que se concluye el trabajo. Cabe recordar que las distintas dimensiones analizadas son el reflejo de los objetivos de conocimiento que el estudio se ha planteado.

Las conclusiones a las que se ha arribado pueden organizarse a partir de tres grandes ejes que se vinculan mutuamente y que reconstruyen las intenciones, los logros y las características de la implementación, desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Estos ejes son: la gobernabilidad de la política, la equidad y la calidad en el marco de un programa socio-educativo y los desafíos de la implementación de los programas.

# 1. Acerca de la gobernabilidad de las políticas públicas.

0

()

0

() ()

0

0

(

0

**❷** 

El escenario de implementación de las políticas es siempre un espacio para la construcción de significados y es un ámbito en el cual los actores intervinientes construyen un modo particular de relacionarse y de interpretar los distintos posicionamientos de cada uno y del conjunto.

Los escenarios de desarrollo de políticas necesariamente debe dar lugar a las captaciones y construcciones de sentidos de tipo colectivas (además de las individuales) ya que esta idea del "colectivo" expresa la articulación de voluntades, la complementariedad y el logro de objetivos de integración social (presentes en las acciones de política).

En el caso particular que se está considerando, esto es, el Programa de Becas de Polimodal, el escenario que los mismos sujetos involucrados muestran a partir de sus discursos y de sus percepciones, es un escenario de disputas.

Se puede advertir a partir de las distintas miradas de los actores involucrados una predominancia del espacio de la disputa por sobre el diálogo y el consenso. La percepción que subyace es que "cada uno juega

su juego" y no se juega el "juego colectivo". Es importante aclarar que, cuando se habla del juego colectivo se habla de reglas (como en todo juego) más claras y conocidas por los distintos actores. Cuando prevalece el clima de disputa, dichas reglas de juego se vuelven más implícitas y, a la inversa se podría decir que, la poca claridad de las reglas provoca tensión y mayores niveles de disputa.

( )

**(**)

(\*) (\*)

(

0

()

( )

() ()

()

**(**)

(C)

0

0

0

O

() ()

(

Resulta pertinente considerar que los escenarios que se configuran en torno a la implementación de las políticas, a partir de la acción de los sujetos involucrados, son siempre escenarios de tensión y contradicción y también de conflicto. Ahora bien, el juego se hace "disputa" cuando los involucrados conviven con muchas zonas de incertidumbre, con muchas ambigüedades acerca de su lugar en dicha política, de sus posibilidades de decisión, de sus reales posibilidades de realización de necesidades y demandas, de sus márgenes de intervención y participación y de la legitimidad otorgada a sus distintos interlocutores.

Es en este escenario de disputas en el cual se legitima mucho más el propio interés y el propio lugar no sólo por una tendencia individualista de los actores sino porque no está claro cuál es el interés colectivo y si el lugar que otorga la política, en este caso el Programa de Becas, resulta ser beneficioso para cada uno.

A partir de lo anteriormente expresado, es posible considerar que el interés de los distintos actores y la lógica ecuación que todos realizan en términos de costo-beneficio es un elemento no menor a la hora de captar "voluntades", participación y responsabilización en el marco de la implementación de un programa.

Por otro lado, parecería ser que la cultura de las instituciones y los estereotipos que éstas generan tanto en los discursos como en los comportamientos de sus miembros "contaminan," de algún modo, las intervenciones y las percepciones que los sujetos tienen respecto de un programa, una iniciativa, etc.

¿A qué refiere esta idea? Concretamente al hecho de que en los discursos de casi todos los actores del Programa analizado (alumnos, docentes y directivos, técnicos y funcionarios y padres en menor medida), se exteriorizan y canalizan "otras luchas", "otras disputas." Parecería ser que se producen traspolaciones de "luchas" de otro espacio en el espacio de desarrollo del Programa de Becas.

<u>(</u>]

**(**::

()

()

(

()

0

()

0

0

0

0

000000000000

En el caso de los docentes y directivos, al manifestarse molestos y poco satisfechos con este Programa, no ahorran objeciones y evaluaciones negativas respecto de la implementación del Polimodal en la Provincia del Estado, tampoco dejan de trasuntar ideas acerca de las gestiones clientelistas del Estado Provincial (en especial refieren a aquellas que emergen de gobiernos justicialistas).

Ahora bien, cuando ellos hablan de los jóvenes, además de minimizar en algún punto, la incidencia que la beca pueda tener en la situación y condición de estudiantes, manifiestan su particular (y anterior) desconfianza acerca de los procesos y logros que éstos puedan tener (más allá de gozar o no de la beca) y, expresan también, las dificultades que acarrea "el hacerse cargo adentro del aula" de chicos con muchos problemas y que "solo vienen a la escuela a estar, no les interesa progresar, ni saber, ni estudiar".

Realidad similar parece darse en el discurso de los alumnos becarios y en el de los funcionarios y técnicos del área y del Programa quienes son portadores de ideas preconcebidas y prejuicios acerca de los otros actores involucrados en el Programa. Parecería ser que la situación del sistema educativo en su conjunto, del reciente proceso de transformación por el que ha pasado el mismo, ha dejado relaciones endebles entre los distintos estamentos, niveles y actores que tiñen y condicionan los nuevos procesos que van gestándose.

En otro sentido, también es significativo que los docentes y directivos aparecen como los actores más cohesionados entre sí. Son los más corporativos en su posicionamiento sobre el Programa y sobre los distintos temas que abordan. Cabe aclarar que esta "actitud de bloque" es una característica bastante arraigada en los ámbitos escolares. Es mínima la variación en el discurso de los docentes y, en su mayoría no hay reflexiones críticas acerca de su actuación (como docentes y directivos) en el Programa.

No ha sucedido esto con los otros actores entrevistados en los cuales se ha podido percibir mayores niveles de autocrítica respecto de su lugar en el Programa, de sus vinculaciones y de la omisión de situaciones que fueron en detrimento del conjunto.

0

**(** 

()

0

0

()

0

()

0

Tanto los alumnos becarios como los familiares, han sido críticos con sus pares, en algunos casos, consigo mismo y han expresado cierta distancia respecto de algunos posicionamientos de sus pares. En los discursos de estos actores se visualizan variadas posiciones que van desde la absoluta adhesión y consustanciamiento con el programa hasta aquellos que lo aceptan de buen grado aún advirtiendo de las "intencionalidades políticas clientelares" y aquellos que son muy críticos con el Programa, concretamente con la existencia del mismo.

Por su parte, los funcionarios y técnicos del Programa, han sido algo críticos consigo mismos reconociendo en algún punto, las distancias entre las intenciones fundantes y las acciones presentes y advirtiendo diferencias en el desempeño de sus pares (tanto funcionarios como técnicos).

Los actores presentes en los escenarios de las políticas tienen diferentes carteras de motivos que resulta necesario conocer y contemplar. Por un lado, los actores políticos de primer orden tienden a interesarse principalmente por la eficiencia general de la política quedando generalmente en segundo plano, las preocupaciones por las instancias más puntuales o particulares; por otro lado, los actores de segundo orden están más preocupados por el logro de la igualdad y la eficiencia local de dichas política; por su parte, la opinión pública se ocupa principalmente de la igualdad en el desarrollo de la política y de que no existan situaciones reprochables ó denunciables; y por último, los actores de

tercer orden (los potenciales y reales destinatarios) se preocupan fundamentalmente por el interés propio y por visualizar cómo se concreta el interés del cercano, del que convive en su mismo escenario microsocial. Todas estas dimensiones requieren de atención por parte de los efectores técnico-políticos de los programas, a los fines de lograr intereses articulados y no contrapuestos y tender a la construcción permanente de la gobernabilidad.

Todo plan debe navegar en aguas de gobernabilidad para garantizar el cumplimiento de los objetivos. Los conflictos existen, pero es necesario reconocerlos y trabajarlos. En este caso es necesario instrumentar un dispositivo de seguimiento del desempeño no solo de los alumnos. También de los docentes, directivos, inspectores y del propio equipo central responsable de la ejecución del mismo. Dicho dispositivo debe pensarse no como un instrumento de control sino como un mecanismo que abarque también momentos privilegiados de encuentro y diálogo entre los actores involucrados en torno a la construcción colectiva y permanente de sentido respecto del Programa en particular y acerca de la vida escolar en su conjunto.

()

0

0

()

(\*)

# 2. Acerca de la equidad y la calidad en el marco de las políticas socio-educativas.

Otra idea importante a retomar tiene que ver con la ligazón del Programa con la vida cotidiana de las personas involucradas como destinatarias. En este caso, con los jóvenes y sus familias. Se advierte, según el discurso de los sujetos involucrados, una incidencia en términos de mayores niveles de justicia social de la población. Más allá de las dificultades y debilidades señaladas, el Programa parece colaborar en transformar parte de las condiciones de educabilidad garantizando oportunidades para el acceso a la escuela (que no es poca cosa).

Ahora bien, la oportunidad educativa que garantiza, no sólo el acceso sino, la permanencia y el egreso en condiciones de calidad es aún un pendiente.

(-) (-)

(

(

() ()

(°

() ()

0

()

()

()

(3)

(

()

(\*) (\*)

 De cualquier modo puede advertirse un "impacto residual de calidad educativa" que emerge del Programa, en el hecho de que surgen nuevos interrogantes entre muchos de los docentes y al interior de la comunidad educativa del nivel polimodal en su conjunto, asociados a la "preocupación pedagógica por la atención de la diversidad".

Instalar la preocupación para hacer algo en este sentido es un paso significativo que, tal vez, no se le puede atribuir totalmente a la existencia del Programa de Becas. Pero sí se reconoce que el Programa instaló adentro de la escuela a jóvenes que antes no lo estaban y que provienen de sectores pobres, que históricamente no llegaban o al menos no permanecían en la escuela media y esta presencia permite instalar nuevos interrogantes y nuevos desafíos a afrontar por parte de la escuela y el sistema educativo en su conjunto.

Asimismo, la llegada de estos jóvenes reabre el debate acerca de las motivaciones de la escuela media y de las expectativas sociales puestas en el nivel. Parecería ser que el eje no está centrado en la competencia intelectual sino en la posibilidad que la escuela genera en relación con la construcción de la ciudadanía (función que cada vez más va perdiendo el escenario de lo laboral).

También se expone en el deseo familiar de mejorar condiciones de vida y de seguridad ("es mejor que mis hijos estén en la escuela ¿dónde van a estar? ¿en la calle, para que los maten o salgan a robar?"), en la necesidad de acceder en mejores condiciones al competitivo mercado laboral con herramientas prácticas y con la correspondiente credencial educativa del nivel medio ("el título para algo me va a servir. Si ahora, hasta para trabajar en su supermercado te piden el secundario").

Instalar la idea de la justicia social en la escuela media (donde no estuvo nunca claramente arraigada) parece ser una necesidad. Debería ser una construcción de conjunto, una búsqueda común, una "imagen objetivo" a lograr. Para ello el Estado debería propiciar, como se dijo anteriormente, mayor seguimiento, mayor participación de los actores y mayor involucramiento para que los logros de mayores niveles de equidad y calidad educativa resulten de una construcción colectiva.

# 3. Acerca de los procesos de la implementación.

**()** 

0

()

0 0

(

()

()

(3)(3)

0

(3)(4)(5)(6)

0

966666666

La reflexiones acerca de la dimensión de la implementación atraviesan los dos ejes anteriormente presentados ya que es en dicho escenario, donde se realiza y se construye la gobernabilidad de la política socio-educativa compensatoria y es allí también, donde se plasman (ó no) los objetivos de calidad y equidad educativa.

Los procesos de implementación de las políticas permiten reflexionar acerca de la dimensión procedimental y de los elementos burocráticos necesarios para su puesta en marcha. El ideal de una burocracia, con gran experiencia técnica que actúa desde el lugar de neutralidad y aislamiento de los intereses particulares, va dando paso a nuevas perspectivas de acción ya que, se advierte que la capacidad técnica por sí sola no parece garantizar la efectividad de la política.

Empieza a percibirse como necesario y fundamental la utilización de nuevas estrategias de llegada y acercamiento a los espacios microsociales de desarrollo de las políticas, el fortalecimiento de nuevos referentes y la revalorización de instituciones o espacios significativos que funcionen como vínculo y como vehículo de las acciones planificadas. Esta significación está claramente emparentada con la dimensión de lo sociocultural que, generalmente, no es muy considerada en la gestión de política.

Desde el punto de vista teórico, siempre parece quedar claro -para la mayoría- el hecho de que las políticas involucran a sujetos (con miradas,

percepciones y subjetividad, además de las condiciones objetivas y estructurales definidas en la situación diagnóstica) pero pocas veces estos sujetos acompañan realmente desde algún tipo de protagonismo, interacción y participación el proceso de la implementación a los fines de viabilizarlo, recrearlo, interpelarlo y realizarlo.

En el caso particular del Programa de Becas y según aprecian los distintos sujetos involucrados estas instancias de protagonismo, interacción y participación aparecen muy sesgadas. La ausencia de un dispositivo que garantice algún nivel de seguimiento y acompañamiento de los becarios desde su identidad de alumnos genera por un lado, disconformidad y confusión acerca de la dimensión educativa de la política y, por el otro produce distancia y ausencia de participación de los actores involucrados. En caso de que se fortaleciera el seguimiento y acompañamiento personal y académico de los alumnos, es posible apelar a mayores niveles de participación y responsabilización tanto de los docentes, los directivos, los alumnos y las familias.

( )

4

(

()

0

**(**)

**9** 

0

()

0

\$00000000**8**000

También puede resultar cierto que si el Programa mejora las dificultades (señaladas por los distintos sujetos entrevistados) en torno a los procesos de selección, adjudicación e instala mecanismos de control, podría disminuir el nivel de desconfianza y enojo y se generarían mejores condiciones para el involucramiento de los distintos actores.

Resulta interesante, siguiendo con la idea anterior reflexionar acerca de las condiciones que cada programa debe crear para el ejercicio de la participación y la responsabilidad pública como contrapartida. En caso contrario, la participación quedaría como un simple enunciado que no logra contextualizarse y no genera protagonismo y compromiso social.

Por otra parte, el diálogo aparecería, a partir de lo dicho por los sujetos involucrados, como otra necesidad importante a atender en el marco de la implementación del Programa. Diálogo concebido como herramienta para la construcción de consenso. El diálogo pone a disposición de todos los actores involucrados y de la sociedad en su

conjunto (que siempre mira la acción del Estado), el mayor número de argumentos y evidencias que favorece el consenso ó al menos intenta neutralizar los niveles de oposición y/o conflicto presentes en el desarrollo de una política.

000

(

0

()

(

<u></u>

0

()

0

0

**(**)

4

Es por eso que, haciendo referencia a Villanueva (1996), se reconoce a la política como una actividad de comunicación pública de las decisiones tomadas. Si no se privilegia esta intencionalidad comunicativa, esta racionalidad dialógica a todos los que directa o indirectamente se hayan involucrados en el desarrollo de un programa, resultará dificultoso el logro del consenso. Está más que demostrado que aquella iniciativa de política que es descalificada, boicoteada y desvirtuada desde el inicio no le resulta de utilidad a nadie.

Se podría advertir que si el Programa de Becas del Polimodal (iniciativa que implica un esfuerzo presupuestario importante, que tiene una cobertura significativa teniendo en cuenta sus características de focalizada y que pretende ser instrumento de justicia social) no trabaja resolviendo las permanentes contradicciones que aparecen en el escenario de su desarrollo, si no dialoga con los distintos actores y, en especial con los docentes y directivos –actores responsables del proceso educativo de los alumnos destinatarios de la política–, le resultará dificultoso posicionarse como una política socio-educativa de características incluyentes, que busca mayores oportunidades educativas de los sectores más pobres. En este sentido, las intencionalidades y fundamentos presentes en el discurso oficial, quedarán en el plano de la enunciación política debido a las dificultades que la implementación va mostrando en estas cuestiones.

Por último cabe advertir que resultará necesario, según se plantea en el análisis actual de las políticas públicas, realizar cada vez mayores esfuerzos para ir transformando la percepción que la sociedad en su conjunto tiene acerca de la relación entre el Estado y la sociedad civil. Esta relación parecería manifestarse en términos de crisis. Crisis en relación a la representación y a la responsabilidad público-política por la realización

de los derechos sociales y por ciertas restricciones en la expansión de la ciudadanía; crisis en el posicionamiento y ubicación de los actores sociales y en su participación; crisis de sentido, de valores y de capacidades político-sociales.

Asimismo, es posible visualizar que esta situación se ve agravada, por una aparente pérdida de calidad institucional, con fragmentación e inestabilidad social que, hacen de lo público un espacio débil, algo desintegrado, fragmentado e inestable.

### 4. Consideraciones finales.

**(** 

0

()

0

0

0

()

()

**@** 

(-)

Como idea final, es importante reconocer que el presente estudio ha permitido una exploración de dimensiones significativas en el análisis de políticas socio-educativas compensatorias. Para ello, ha sido necesario reconocer algunos ejes que permiten la incorporación y la comprensión de la dimensión de la subjetividad en el desarrollo de las políticas públicas reconociendo, entre otras cosas, la importancia del involucramiento de los actores.

La relevancia otorgada a los actores ha permitido la mirada de una política socio-educativa desde lugares donde pocas veces se bucea y ha develado, una vez más, la existencia de una actitud reflexiva, evaluadora y crítica de los distintos sujetos que buscan incesantemente ser escuchados, acompañados y reconocidos como interlocutores válidos y destinatarios legítimos de la acción del Estado.

Es de esperar que la puesta en escena de las distintas miradas de los actores del Programa de Becas del Polimodal invite a futuras indagaciones en pos del fortalecimiento de las políticas públicas de características socio-educativas compensatorias.

En el marco de la acción social del Estado, la investigación, la evaluación y la reflexión permanente, colaboran en el fortalecimiento de la función social y la responsabilidad estatal sobre los problemas de la gente.

# Apéndice Metodológico

### 1.Enfoque utilizado.

 $G_{\tilde{i}}$ 

0

() ()

(a)

(4)

0

() ()

0

**(** 

() ()

0

٩

(3)

**•** 

60000000

La decisión de realizar un estudio acerca de una política pública que coloca en un lugar de privilegio al enfoque de la perspectiva de los sujetos no desconoce la importancia de otro tipo de estudios que enfatizan la perspectiva de los resultados sociales, de impacto y de evaluaciones de costo-beneficio en el marco de dichas políticas. Sin embargo, estos tipos de estudio no sólo requieren de un corte temporal de media o larga duración sino que, además, dejan afuera las consideraciones acerca de los procesos de las políticas y acerca de las perspectivas de los sujetos.

Para el presente estudio, que toma como caso al Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires, la opción elegida ha sido del tipo cualitativa y procesal.

Para la realización de los objetivos de este estudio, la opción por el enfoque que considera la perspectiva del cualitativismo y otorga protagonismo a los actores, implica un posicionamiento de tipo epistemológico.

Dicha opción acepta que el conocimiento es una construcción de múltiples actores y, al decir de Berger y Luckman (1994), la misma realidad es una construcción social. Supone, además, la comunión con los postulados del paradigma interpretativo el cual se distancia de la idea de "la naturalización" del mundo social.

Ahora bien, se parte de la consideración de que, frente a un proceso de investigación, no hay una receta ni una alternativa metodológica única para llegar a satisfacer los objetivos de conocimiento propuestos. En las ciencias sociales los debates respecto del monismo o del pluralismo metodológico se han ido sucediendo como así también la adhesión de distintas corrientes espistemológicas ha llevado a posturas que se han planteado, en oportunidades, como dicotómicas.

Una rápida revisión de los modelos paradigmáticos permite ubicar por un lado al positivismo adhiriendo a la utilización de la metodología propia de las ciencias naturales, es decir, un método único basado en la contrastación de hipótesis, con la presencia de datos de tipo cuantitativos, con controles más rígidos a situaciones "artificiales" y en cuyo desarrollo se opera manteniendo cierta distancia y neutralidad.

Por otro lado, existe una perspectiva denominada "comprensivista" que se plantea acceder a las estructuras de significados de los sujetos involucrados en el fenómeno en estudio entendiendo que así es más fiel al conocimiento de dicho fenómeno. Esta corriente se origina en los supuestos weberianos y ha tenido y tiene un fuerte desarrollo en opciones de tipo fenomenológicas.

En síntesis, es posible identificar dos grandes paradigmas con diferencias metodológicas notables: el cualitativismo y el cuantitativismo.

Beltrán (1993) afirma en relación a este tema que:

(3)

٨

()

()

() ()

() ()

 $\bigcirc$ 

(3)

(

•

"..Al pluralismo cognitivo propio de las ciencias sociales y, particularmente de la sociología. corresponde un pluralismo metodológico que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión de la realidad social que se estudia, en el bien entendido que ello no implica la negación o la trivialización del método, su concepción anárquica, o la pereza de enfrentar lo áspero, sino por el contrario, la garantía de la fidelidad al objeto y la negativa a su reproducción mecánica, a considerarlo como naturalmente dado del mismo modo en que nos es dado el mundo natural."

Se puede coincidir con la idea de que uno "no es mejor que el otro" sino que cada uno por su lado (o juntos en los estudios cuanti-cualitativos que triangulan la información proveniente de ambas perspectivas) se presenta con una mayor o menor posibilidad de adecuación según los objetivos que persigue cada investigación<sup>1</sup>.

La estrategia cualitativa hace fuerte hincapié en la observación de los actores en su propio contexto o terreno respetando además la interacción con ellos en su propio lenguaje y códigos. Permite, además, expresar del mejor modo la "construcción social de significados" y la perspectiva que los actores sociales tienen del fenómeno de estudio y de la incidencia y condicionantes de la vida cotidiana y del espacio microsocial en el mismo.

El propósito no se relaciona con la búsqueda de generalizaciones ni tendencias estadísticas sino más bien con la posibilidad de identificar e interpretar las opiniones y percepciones más significativas presentes en los distintos informantes seleccionados, aquellos contenidos que constituyen las evaluaciones que los sujetos hacen del Programa.

# 2. Abordaje metodológico.

**(**)

()

0

0

0

**®** © ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el presente estudio es de tipo descriptivo/interpretativo.

Se ha considerado fundamentalmente el trabajo con datos primarios, producidos especialmente en el marco del presente estudio, a partir de las entrevistas realizadas a los informantes claves.

El escenario que se ha considerado para llevar adelante este estudio está conformado por todos los sujetos involucrados en la implementación del Programas de Becas del Polimodal quienes se constituyen en los actores sociales e informantes calificados claves. En concreto se está hablando de los jóvenes que han recibido la beca en años anteriores, los familiares de los jóvenes becarios, los directivos y los docentes de las escuelas polimodales a las cuales concurren dichos jóvenes y los funcionarios y técnicos del sistema educativo provincial involucrados de algún modo con el nivel polimodal y con el Programa de Becas, en el período que va desde el inicio del Programa (año 1999) hasta principios del año 2001.

Para la realización de este estudio se ha definido una muestra intencional; entendiendo a ésta como una parte del escenario del estudio considerado para la investigación y que lo reproduce en pequeña escala.

La muestra seleccionada no reviste la cualidad de ser representativa desde el punto de vista estadístico, sino de criterios socio-institucionales y espaciales en distintos ámbitos. La definición de esta muestra ha tenido que ver con la accesibilidad (posibilidad y capacidad de interacción) a los informantes y con la capacidad que éstos tienen para otorgar información significativa y pertinente al objeto de estudio. Asimismo se ha considerado en la elección, la representatividad de la complejidad y heterogeneidad de escenarios de desarrollo del Programa en la Provincia de Buenos Aires.

#### 3. Caracterización de la muestra.

0

(

(3)

()

()

(3)

()

()

(3)

Como se dijo anteriormente, se trabajó con una muestra, que no se basó en una selección probabilística sino en la elección intencional de casos que variaron en algunas características relevantes (muestra intencional). Se tuvieron en cuenta las siguientes características:

• el lugar de residencia: zona urbana y zona rural; conurbano bonaerense e interior de la Provincia de Buenos Aires. Cabe señalar que en la Provincia de Buenos Aires, a partir de su particular y complejo entramado social, pueden identificarse zonas más urbanas con otras semi- rurales y rurales. Conviven allí realidades de vulnerabilidad social

extrema, permanentes procesos de empobrecimiento y situaciones de exclusión social. Ahora bien, según estemos particularizando en zonas linderas al área metropolitana como el conurbano bonaerense o en zonas semi-urbanas, semi-rurales o rurales del interior de la Provincia de Buenos Aires, las manifestaciones de esas condiciones de "socialmente desfavorecidos" varían en tipo y en intensidad de problemática.

tipo de establecimiento al que concurre: de gestión oficial pública y de gestión oficial privada. Cabe aclarar que la adjudicación de la beca no contempla restricciones respecto del tipo de establecimiento al que el joven concurre ya que existen escuelas parroquiales o privadas con población socialmente desfavorecida. Al momento de iniciar el trabajo de campo se había resuelto incorporar en la muestra a una escuela de gestión oficial privada pero, por razones de tiempo no pudo concretarse dicho trabajo. Se advierte, entonces, que no se han relevado ninguna de las escuelas privadas que tienen alumnos becados por el Programa de Becas del Polimodal.

**(**:

0

()

(3)

(1)

\*\*

(1)

(3)

• tipo de actores: jóvenes beneficiarios que hayan gozado de modo ininterrumpido la beca por lo menos más de un año.

También se consideraron a las familias de los jóvenes beneficiarios. Se seleccionaron algunas de las de los jóvenes de la muestra aunque no necesariamente se consideraron a los familiares de los mismos jóvenes entrevistados.

Otros de los actores seleccionados fueron los docentes y directivos. Se seleccionaron a aquellos que se desempeñan actualmente y se desempeñaron en años anteriores en el Polimodal y que, por ende, han tenido contacto con alumnos becarios.

Fueron incluidos también, los funcionarios y técnicos del nivel central. Se seleccionaron aquellos que desde el nivel central de la Dirección de Educación Media y desde la conducción de cada Región Educativa tienen implicancia directa en el proceso de diseño e implementación del Programa.

Considerando los criterios expuestos, la muestra seleccionada incluye cuatro grandes zonas con características diferenciadas y representativas de la realidad socioeducativa de la Provincia de Buenos Aires:

- ◆ Zona urbana del conurbano bonaerense, tomando al Partido de La Matanza y La Plata.
- ◆ Zona rural, tomando a Pehuajó.

()

() ()

0

(

**(**)

**(1)** 

**(**)

0

0

C

◆ Zonas urbanas del interior de la Provincia de Buenos Aires considerando a Bahía Blanca y Mar del Plata.

El sistema educativo provincial se encuentra organizado por regiones educativas las cuales incluyen a varios partidos ó localidades linderas. Las regiones correspondientes a las zonas elegidas para el presente estudio son: I, III, XI, XIV, XVI. Se presentan a continuación las escuelas correspondientes a cada una de las regiones consideradas

• Región I: Con sede en La Plata

ESCUELA DE EDUCACION AGRARIA: Ubicada en Ruta 36 Km. 49,5 de la Localidad de Abasto.

ESCUELA DE EDUCACION TECNICA N° 2: Ubicada en calle 12 y 51 de Villa Elisa (zona urbana).

Región III: Con sede en La Matanza.

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA Nº 4: Ubicada en calle Curapaligüe 1354 de Tapiales (zona urbana), Partido de La Matanza.

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA Nº 7: Ubicada en calle Almeyra 1854 de Isidro Casanova (zona urbana). Partido de La Matanza

Región XI: Con sede en Pehuajó.

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA Nº 3: Ubicada en la calle Principal. Localidad de Francisco Madero a 20 Km de Pehuajó (zona semi-rural)

CENTRO DE EDUCACION PARA LA PRODUCCIÓN TOTAL (CEPPT) Nº 14 Escuela de alternancia ubicada en la localidad de Magdala a 40 Km. de la localidad de Pehuajó. Situado en zona rural. 20 Km desde la ruta principal por camino de tierra.

Región XIV: Con sede en Bahía Blanca.

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA Nº 3: Ubicada en calle Sarmiento 387 de la Localidad de Bahía Blanca (zona urbana).

ESCUELA DE EDUCACION TECNICA Nº 3: Ubicada en calle Rawson de la Localidad de Bahía Blanca (zona urbana) de Bahía Blanca

Región XVI: Con sede en Mar del Plata.

**()** 

()

0

( )

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA N ° 3: Ubicada en calle Juan B. Justo 700. Mar del Plata (zona urbana próxima al Puerto de la Ciudad)

ESCUELA DE EDUCACION MEDIA Nº 24: Ubicada en calle Mitre 2579. Mar del Plata (zona urbana céntrica)

4. Técnicas de recolección de información e instrumentos de registro diseñados.

El trabajo de campo se llevó a cabo a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas. Estas se caracterizan por tener, previamente al momento de su realización, una estructura quía que posibilita al entrevistador conducir la misma hacia aquellos temas o ejes considerados centrales para su indagación. Es semi-estructurada porque si bien tiene las características antes mencionadas permite al entrevistado reflexionar y comunicar otros aspectos o consideraciones que se derivan de los prefijados. Además, cabe aclarar que las respuestas que brinda el informante son abiertas ya que no se le presentan opciones sobre las cuales responder sino que él organiza su discurso adecuándolo a su modo y parecer. Este tipo de entrevista, le permite al investigador "recuperar" el discurso del informante y también repreguntar sobre aquellas cuestiones que le parecen importantes resaltar, profundizar o aclarar.

En el caso particular de este estudio, las entrevistas fueron desarrolladas a partir de la utilización de un instrumento guía (VER ANEXO INSTRUMENTAL) que contiene ejes comunes a todos los entrevistados. Se han diseñado cuatro modelos de instrumentos de recolección de datos (uno destinado a los alumnos, otro a docentes y directivos, otro a familiares de los becarios y otro a técnicos y funcionarios) que están en directa concordancia con los objetivos específicos del presente estudio.

Los ejes de análisis (comunes) considerados para el diseño de los instrumentos han sido:

Las percepciones y evaluaciones sobre:

**○** 

0

0

◆ La intencionalidad del Programa y las necesidades y demandas sociales que atiende.

- El beneficio concreto de la beca y los efectos sociales y educativos que genera en la situación de los beneficiarios del programa.
- ◆ La dimensión procedimental del Programa y su implementación.

**(** 

()

()

()

()

()

() ()

(3)

El instrumento diseñado especialmente a los fines de la presente investigación contiene pautas flexibles y ha permitido que los distintos actores sociales expliciten y otorguen significaciones a las principales intencionalidades, logros y acontecimientos del Programa de Becas del Polimodal

Teniendo en cuenta que los sujetos entrevistados pertenecen a distintos sectores socio-culturales, son grupos etarios diferentes, desempeñan, respecto del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, roles claramente diferenciados y tienen una pertenencia y vinculación al Programa también diferentes, el modo en que se han formulado las preguntas orientadoras se adecuan a dicha caracterización, como ya se ha explicitado.

Esta decisión refleja la necesaria previsión comunicativa que un investigador debe tener para formular la pregunta según las características del entrevistado. Por ello se ha buscado que el instrumento guardase simultáneamente cierta estructura pero facilite la apertura para la inclusión de nuevos nudos temáticos siempre vinculados con los ejes de análisis que interesan a la investigación.

Con relación a la prueba y reajuste de los instrumentos para las entrevistas, por una cuestión de proximidad geográfica, se seleccionó un caso (una escuela, un directivo, un docente, un alumno, un familiar todos del Partido de La Matanza) para verificar la pertinencia en la formulación de las preguntas y el modo en que se ha organizado el instrumento. Respecto de esto se han tenido que hacer varios ajustes a la propuesta inicial aplicando, luego con todos los informantes, los instrumentos reformulados (tal como se presentan en el anexo).

## 5. La organización del trabajo de campo.

()

0

() ()

0

0

0

<u>ر</u>

9

0

000

Por otra parte, cabe comentar que la identificación y contacto con los informantes se ha realizado a través de la Dirección de Educación Media y con la notificación a cada jefatura de Inspección.

Se hicieron acuerdos formales para determinar cuáles eran los establecimientos que reunían las condiciones de apertura e interés en colaborar con la información. En este sentido se seleccionaron establecimientos que no presentaran grandes niveles de conflicto respecto de la implementación del Programa, para no contaminar la intencionalidad de las entrevistas. Cabe aclarar que, si bien no se pensó en eludir la situación contextual y coyuntural que toda implementación de políticas presenta, se trató de que los casos elegidos tuvieran disponibilidad para testimoniar sobre el Programa y sobre los ejes previamente considerados.

La Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria de la Dirección General de Cultura y Educación ha hecho llegar a cada jefatura una nota<sup>2</sup> autorizando a realizar el trabajo de campo, certificando que dicha Dirección está informada y avala el trabajo. (Ver ANEXO INSTRUMENTAL)

Durante el desarrollo del trabajo de campo se ha ido revisando la decisión tomada respecto del número de entrevistas. Es importante recordar que en toda investigación de tipo cualitativa, el número se extiende ó amplía en la medida de la búsqueda de casos significativos a partir de los ejes de análisis considerados evaluando el nivel de saturación de la muestra. Es por ello que, al inicio no estaba previsto la entrevista a regentes, preceptores y profesionales de gabinete pero se los ha incorporado en algunas de las sedes ya que mostraron interés y cuentan con información interesante y significativa acerca de los ejes de análisis considerados.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Se adjunta en anexo copia de las mismas.

Otra referencia importante es el hecho de que no se ha considerado como actor involucrado en el Programa a los Consejos Escolares ya que estas instituciones se han incorporado recién en este año a la implementación del Programa por lo cual su grado de inserción y de conocimiento acerca de las intenciones y logros como de las transformaciones y acontecimientos producidos en el marco del Programa de Becas es incipiente. Se han realizado entrevistas a: 1.- Funcionarios y técnicos: En esta categorización se incluye a:

- -El Director de Educación Media Técnica y Agraria. Funcionario de rango político.
- -Los Jefes de Inspectores de las regiones involucradas (Región I, III, XI, XIV y XVI). Funcionarios de rango político y de rango administrativo.
- -El coordinador técnico del Programa de Becas.

#### 2.-Alumnos Becarios:

0 

> Alumnos de 2º y 3º año del Polimodal que han sido beneficiados (por lo menos dos años consecutivos) con la asignación de la beca. Se seleccionaron alumnos de los establecimientos educativos de enseñanza media oficial pública de las distintas orientaciones.

> Se ha entrevistado, en la mayoría de los casos a alumnos que han recibido la beca en primero y en segundo año y que se han postulado en este tercer año. Solo algunos la recibieron un año. Tienen en su mayoría, entre 16 y 20 años. Viven con sus padres y hermanos.

> En general provienen de familias medianamente numerosas con otros hermanos escolares. En sus hogares hay mayoritariamente adultos desocupados y bien con ocupación precaria, esporádica y de bajo ingreso.

Viven en zonas cercanas o linderas a las consideradas en la muestra. Villa Elisa, Seguí, Gutiérrez, Barrio Marítimo, El Peligro, La Plata, Urquiza, Romero, Olmos. (Región I -La Plata-). Villa Madero, Tapiales, San Justo, Isidro Casanova, Rafael Castillo (Región III -La Matanza-). Francisco Madero, Trenque Lauquen, Hunderson, Pehuajó, Magdala, Lucila (Región XI-Pehuajó-). Bahía Blanca (Región XIV). Mar del Plata (Región XVI)

### 3.-Familiares de los alumnos becarios:

<u>()</u>

( )

()

()

0

0

0

(\*)(\*)

(a)

(3)

( ...

Prioritariamente se consideraron a los padres o tutores de jóvenes estudiantes beneficiarios del Programa. Se trata, mayoritariamente, de adultos desocupados ó bien con ocupación precaria, esporádica y de bajo ingreso. Sus lugares de residencias son los mismos que los de los jóvenes entrevistados.

### 4.-Directivos y docentes de las escuelas polimodales:

Tanto el Director como el regente, docentes de algunas de las unidades curriculares de los distintos años del Polimodal, preceptores y miembros de los gabinetes escolares en contacto directo con los alumnos beneficiarios de las becas, con algún grado de involucramiento en el mismo y con información significativa para aportar.

Se realizaron las entrevistas individuales y grupales tal cual lo programado. Aunque la cantidad de miembros que participaron en las grupales fue superior a lo planeado.

El total de personas involucradas y entrevistadas en el trabajo de campo en las distintas regiones teniendo en cuenta inspectores en jefe, directivos, docentes, alumnos becarios y familiares ha sido de 211. En los cuadros, que a continuación se presentan, se refleja la situación por escuela, por región y por tipo de actor entrevistado.

### **TOTALES POR ESCUELA:**

**(** 

()

Referente					
Escuela	Directivos	Docentes	Alumnos	Familiares	TOTALES
Esc. Agraria	1	4	10		
(Abasto)				3	. 15
E.E.T. Nº 2	2 <sup>4</sup>	. 4	9	6	
(Villa Elisa)					21
E. E. M.N° 4	1	5	8	5	
(Tapiales)					19
E.E.M. N° 7	1	5	6	7	
(I.Casanova)					19
E.E.M. N° 3	1	4	7	6	
(Fco. Madero)					18
CEPTT Nº 14	1	4	15	6	
(Magdala)					26
E.E.M. N° 3	1	1	9	7	
(B. Blanca)					18
E.E.T. N° 3	15	. 7	6	4	
(Bahía Blanca)					18
E.E.M. Nº 3	1	3	9	. 7	
(M. del Plata)			·		20
E.E.M.Nº 24	1	5	9	16	÷
(M. del Plata)					31
TOTALES	11	42	88	64	205

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Debido a que fue un día de mucha lluvia y temporal y siendo una zona semi-rural, ningún padre pudo acceder hasta la escuela. No se pudo realizar dicha entrevista grupal.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> La entrevista se realizó con el directivo y la regente.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Se ha entrevistado a la regente ya que el directivo no se encontraba ese día en el establecimiento.

#### **TOTALES POR REGION EDUCATIVA:**

Al total de las escuelas se le ha incorporado cada jefe de inspectores entrevistado.

Referente Región	Inspect. Jefes	Directivos	Docentes	Alumnos	Familiares	TOTALES
Región 1	1	3	8	19	- 6	37
Región 3	1	2	10	14	12	39
Región 11	1	2	8	22	12	45
Región 14	1	2	8	15	11	37
Región 16	1	2	8	18	23	52
TOTALES	6	11	42	88	64	211

## 6. Actividades realizadas para el trabajo de campo.

1.-Contacto con los referentes de cada región educativa para seleccionar las instituciones educativas del nivel medio más representativas los fines de la investigación.

En todos los casos el contacto principal fue el inspector en jefe o alguien delegado por él para tal fin (otro inspector de su región o algún administrativo de la jefatura)

Dichas autoridades identificaron las dos escuelas que fueron visitadas para el trabajo de campo. Asimismo comunicaron a los directivos de las mismas acerca de mi trabajo y anticiparon los requerimientos del mismo.

2.-Contacto con los directivos de cada escuela seleccionada para acordar cronograma de visitas e identificación y convocatoria de los actores a entrevistas.

(

- 3- Visita a cada zona y realización de la entrevista a cada Jefe de Inspección de la Región correspondiente
- 4.-Visita a cada escuela seleccionada. En la mayoría de los casos se lograron realizar las entrevistas a los distintos actores, de modo continuado a fin de culminar el trabajo de campo en la misma jornada.
- 5.-Desarrollo de las entrevistas individuales y grupales. Por un lado, entrevistas individuales a los directivos de cada establecimiento educativo. Cabe aclarar que fueron entrevistados todos los directivos de las distintas escuelas salvo en dos casos en los cuales (por ausencia imprevista de los mismos) se entrevistó a la regente y al secretario a cargo. Por el otro, entrevistas grupales con los alumnos becarios de segundo y tercer año del Polimodal que han recibido becas en los años anteriores y con los familiares de los becarios.
- 6.-Contactos con la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, con la Dirección de Gabinete y con la Dirección de Auditoría a los fines de realizar entrevistas.
- 7.-Realización de las entrevistas con dichos referentes. Se entrevistó al actual Coordinador del Programa de Becas y a tres funcionarios de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

## 7. Logros y dificultades en el trabajo de campo

Para el desarrollo del trabajo se realizaron los contactos pertinentes con la Dirección de Educación Media de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a los fines de definir las zonas previstas en el inicio del proyecto. Cabe aclarar que para el desarrollo de esta etapa del trabajo, se ha invertido mucho tiempo en gestionar las autorizaciones escritas de las autoridades del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Aunque en los inicios del proyecto, el Director de Educación Media, Técnica y Agraria de la Dirección General de Cultura y Educación de la

Provincia de Buenos Aires, manifestó su interés y aceptación respecto del trabajo, fue sumamente lento y trabajoso el trámite de certificación por escrito de su conocimiento, beneplácito y autorización para hacer ingreso a las escuelas. Además se debió esperar la comunicación oficial a cada jefatura de inspección con quienes se están acordando las escuelas y los cronogramas para la realización del trabajo de campo (tercera etapa de la investigación).

(F)

(

()

0

() ()

(

0

(<u>...)</u>

A pesar de las características de dispersión geográfica de la muestra el trabajo de campo fue desarrollado de manera intensa, completa y superando ampliamente las expectativas iniciales acerca del número de referentes entrevistados<sup>6</sup>.

En este sentido, la buena disposición de los inspectores en jefe y de los directivos de cada establecimiento, ha sido clave.

Respecto de las dificultades, éstas han estado asociadas a las tardanzas del proceso de selección y adjudicación de las becas.La idea inicial era que, la llegada al campo (a las escuelas) entre fines de abril y mayo se realizaría en condiciones "de normalidad" respecto de la implementación del Programa. Lamentablemente, hasta el momento en que se terminó el trabajo de campo aún no había comunicación oficial sobre los resultados del proceso de selección de becarios y adjudicación del beneficio de la beca por lo cual el clima de expectativa, las molestias, los enojos por la demora y las crecientes demandas de que se cumpla con lo

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> "La cantidad de entrevistas a realizar (según las definiciones consideradas en la muestra) serán:

<sup>-</sup>Becarios: Entre 40 a 56 (Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, se podrán realizar entrevistas grupales por escuela); -Familiares: 20; -Docentes: 16 (En este caso también pueden plantearse entrevistas grupales por escuela y en algunos casos conjuntamente con los directivos); -Directivos: 8; -Funcionarios: 2; -Técnicos: 2" De Proyecto de Trabajo de Tesis . Presentación de Cronograma y Plan de Trabajo. Octubre del 2000

prometido, atravesaron en casi todos los casos el clima de las reuniones en las que se desarrolló la entrevista.

En este sentido, se ha tenido que aclarar en más de una oportunidad que la visita que se estaba realizando era con fines académicos y que, si bien las autoridades de la Dirección de Media habían autorizado el trabajo y estaban interesados en conocer, luego, los resultados, la presencia del investigador nada tenía que ver con el proceso de adjudicación de las becas.

**(**)

(÷

**(**%)

()

()

()

**(**)

**(**)

**0** 

0

()

 Esta situación actual del proceso de selección y adjudicación también ha incidido negativamente en la concreción de las entrevistas a los referentes del nivel central. Las entrevistas ya realizadas demandaron mucho tiempo y esfuerzo (ya que los afectados están tensionados y "agobiados" por el lento proceso de la implementación y por la presión de la demanda de los jóvenes y sus familias que esperan desde el mes de Marzo la asignación del beneficio).

Otra dificultad que se debió sortear ha sido la imposibilidad de visitar algunas de las escuelas de polimodal de enseñanza privada debido a que se dilataron los acuerdos iniciados con referentes de algunas de dichas instituciones.

8. Modalidad de trabajo analítico desde las percepciones de los actores entrevistados.

La preocupación central a la hora de analizar e interpretar la información recogida a partir del trabajo de campo en los estudios cualitativos es la de no desvirtuar la observación e identificar el punto de vista, el significado de las acciones y de los acontecimientos producidos siempre teniendo en cuenta la mirada de los actores.

De cualquier modo, cuando se intenta llevar a cabo la interpretación de los significados portados por las sujetos (identificados como informantes clave) en sus procesos de interacción en el contexto del fenómeno en estudio, y cuando se organiza la información para hacerla comunicable, se debe reconocer la incidencia que todo investigador tiene en el proceso de análisis e interpretación.

0

0

() ()

0

0

()

0

( )

000000000000

Advertir esto no significa acusar al estudio cualitativo de poco objetivo ya que, en este tipo de estudios, la objetividad debe garantizarse fundamentalmente a partir de la validez y confiabilidad de las observaciones desarrolladas.

El análisis realizado en el presente estudio se ha nutrido de la información vertida por los entrevistados (de modo individual y grupal) durante el trabajo de campo.

Previo al análisis, se construyeron matrices que permitieron el volcado y el tratamiento sistemático de la información relevada (VER ANEXO INSTRUMENTAL). Dichas matrices permitieron la organización de la información de acuerdo a cada uno de los ejes relevados y de acuerdo a cada tipo de informante considerado.

Es importante advertir y recordar que la proyección que se realizó de los resultados no es del tipo estadístico. Se han producido comparaciones entre las situaciones y comportamientos de los entrevistados en términos de divergencias y semejanzas y a partir de ciertas constantes o generalizaciones encontradas desde la inducción analítica que todo estudio cualitativo posibilita .

El análisis fue fortalecido con el aporte de categorías y reflexiones teóricas que permitieron por un lado, "el diálogo entre miradas y autores" y, por el otro, lograr encuadre y profundidad en el tratamiento de la información.

Por último cabe advertir que la inducción analítica posibilitó la incorporación de nudos o ejes temáticos que previamente no habían sido considerados pero que, luego del trabajo de campo, emergieron como centrales para el análisis.

()

()

**(**)

(a) (b) (c)

() (\*)

0

()

# Bibliografia

## 1. Bibliografía consultada y citada.

0

() ()

(

60

(1)

(3)

 $\bigcirc$ 

() ()

()

**(2)** 

()

() ()

()

(

(

(i)

0

- 1. Aguerrondo, Inés. "¿Puede medirse la educación por la pobreza?" Ponencia en Conferencia sobre Educación, Pobreza y Desigualdad en las Américas. Cambridge. Massachussets. 1999.
- 2. Aguerrondo, Inés. "La Planificación educativa en América Latina." Editorial Troquel. Buenos Aires. 1997.
- 3. Aguilar Villanueva L. "La hechura de las políticas. Estudio introductorio y edición." Porrúa Edición. México. 1996 (1992)
- 4. Albergucci, Roberto. "Política de Estado -democracia y transformación educativa" Buenos Aires. 1997. Mimeo.
- 5. Albergucci, Roberto. "Implementación de la Educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires." Programa de Transformación Educativa de Nivel Medio. Buenos Aires. 1998. Mimeo.
- 6. Barreyro Gladys. "Políticas Educativas compensatorias en la argentina menemista: la compensación, la focalización y la asistencia en el plan social educativo (1993-1999). En publicación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (I.I.C.E.) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 2000.
- 7. Belossi, Mariana y Palacio de Caprio, María. "La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos." Lugar Editorial. Buenos Aires. 1999.
- 8. Beltrán, M. "Cinco vías de acceso a la realidad social." En García Ferrando y otros. El análisis de la realidad social. Alianza Editorial, Madrid. 1993
- 9. Berger, P y Luckman T. "La construcción social de la realidad." Amorrortu editores. Buenos Aires. 1994 (1968).

10. Bourdieu, P. "Campo de poder, campo intelectual y hábito de clase". Scolies 1. París. 1971

63

0

6

0

()

6

(z)

(3)

()

(D)

() ()

**(**)

**(**)

0

0

()

0

(

**ॐ** 

- 11. Bustelo, E. "Planificación social: del rompecabezas al "abrecabezas". 1995. Mimeo.
- 12. Carnoy, M. Moura Castro, C. "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?". Seminario sobre Reforma Educativa, Bs. As. Marzo de 1996. En Revista Propuesta Educativa. FLACSO. N°17. Bs. As. 1997
- 13. Carpio, Jorge; Novacovsky, Irene (compiladores). "De igual a Igual. El desafío del estado ante los nuevos problemas sociales." FLACSO. SIEMPRO. Fondo de Cultura Económica. 1999.
- 14. Castro, L. María I. "La cuestión de la igualdad en las políticas educativas. Nuevos y viejos debates." En publicación del (I.I.C.E.) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 2000.
- 15. Duschatsky, S. y Redondo, P. "El plan social educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la reforma educativa". En publicación del (I.I.C.E.) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 2000.
- 16. Elster, Jon. "Justicia local" Editorial Gedisa. España. 1994
- 17. España, Sergio. "Políticas Sociales en América Latina. Mitos y realidades." Buenos Aires. En Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. España. 2000
- 18. Filmus, Daniel. "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina." En Revista Propuesta Educativa. FLACSO. Nº17. Bs. As. 1997

19. Gargarella, Roberto: Las teorías de justicia después de Rauwls; Editorial Paidós, Barcelona, España, 1999.

()

(<u>;</u>)

**(**)

**○** 

(E) (C)

() ()

0

**0** 

()

(\*) (\*)

() ()

0

- 20. Heller, Agnes. "Una revisión de la teoría de las necesidades". Editorial Piados. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona Buenos Aires México. 1996
- 21. Hintze, S. "La evaluación de políticas sociales como herramientas de gestión." Revista Foro. Bogotá, Colombia. 1999. Mimeo.
- 22. Hintze, S. "Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico"; CEA-CBC, Buenos Aires. 1996
- 23. Kit, Irene. "Propuesta pedagógica e institucional. En el marco de los programas compensatorios".. Buenos Aires. 2000. Mimeo
- 24. Martínez de Pisón, José: Políticas de bienestar; Editorial Tecnos, Madrid, España, 1998.
- 25. Martinez Rodriguez y otro. "Los programas compensatorios en México". Ponencia presentada en el Seminarios Iberoamericano "La Evaluación como apoyo a la gestión de políticas de equidad". Setiembre de 1999.
- 26. Molina, Carlos. ¿"Las Reformas Educativas en América Latina: hacia más equidad?". Washington, DC. BID. 1999. Mimeo.
- 27. Molina, María Gabriela. "Equidad en Educación". Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires. Año 2001. Mimeo
- 28. Moro, Javier. "Problemas de Agenda y Problemas de Investigación.". En Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales." Escola, Cora. Compiladora. EUDEBA. Buenos Aires. 2000

19. Gargarella, Roberto: Las teorías de justicia después de Rauwls; Editorial Paidós, Barcelona, España, 1999.

6.

(E)

()

() ()

0

(°)

()

(a) (b)

0

() ()

**()** 

0

(\*)<l

- 20. Heller, Agnes. "Una revisión de la teoría de las necesidades". Editorial Piados. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona Buenos Aires México. 1996
- 21. Hintze, S. "La evaluación de políticas sociales como herramientas de gestión." Revista Foro. Bogotá, Colombia. 1999. Mimeo.
- 22. Hintze, S. "Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico"; CEA-CBC, Buenos Aires. 1996
- 23. Kit, Irene. "Propuesta pedagógica e institucional. En el marco de los programas compensatorios".. Buenos Aires. 2000. Mimeo
- 24. Martínez de Pisón, José: Políticas de bienestar; Editorial Tecnos, Madrid, España, 1998.
- 25. Martinez Rodriguez y otro. "Los programas compensatorios en México". Ponencia presentada en el Seminarios Iberoamericano "La Evaluación como apoyo a la gestión de políticas de equidad". Setiembre de 1999.
- 26. Molina, Carlos. ¿"Las Reformas Educativas en América Latina: hacia más equidad?". Washington, DC. BID. 1999. Mimeo.
- 27. Molina, María Gabriela. "Equidad en Educación". Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires. Año 2001. Mimeo
- 28. Moro, Javier. "Problemas de Agenda y Problemas de Investigación.". En Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales." Escola, Cora. Compiladora. EUDEBA. Buenos Aires. 2000

- 29. Niremberg, O. Brawerman, J. y Ruiz, V. "Evaluar para la transformación". Paidós. Buenos Aires. 2000.
- 30. Nussbaum, Martha y Sen Amartya (compiladores). "La Calidad de Vida". Fondo de Cultura Económica. México. 1996.
- 31. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. "Una Educación con calidad y equidad". Publicación del Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica." México. 1998.

(

0

**(** 

**0** 

0

**(**)

- 32. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. Nº23 "¿Equidad en la Educación?". Mayo-Agosto de 2000. Madrid.
- 33. Oszlak O.y O'Donnell, G.: "Estado y Políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación." En Kliksberg y Sulbrandt (compiladores): "Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanas." Instituto Nacional de Administración Pública. Alcala de Henares. 1984.
- 34. Rawls, John. "Teoría de la Justicia". Fondo de Cultura Económica. España. 1995. (1971).
- 35. Rawls, John: Justicia como equidad; Editorial Tecnos, Madrid, España, 1999 (1986).
- Reimers, Fernando. "Las oportunidades educativas de los pobres a finales del siglo XX. Perspectivas". Venezuela. Diciembre de 1999. Mimeo
- 37. Reimers, Fernando. "Oportunidades educativas para las familias de escasos recursos en América Latina".. Venezuela, 1999. Mimeo

38. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Reimers, Fernando. "El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina". Volumen XMX, número 1, pp. 17-68. México s/f.

0

()

() ()

0

- 39. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Muñoz Izquierdo y otros. "Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria". Volumen XXV, número 4, pp. 11-58. 1997.
- 40. Robirosa, M. "Métodos y Técnicas de evaluación de proyectos de acción social: su uso en América Latina y el Caribe. En UNESCO: Evaluación en América Latina y el Caribe: experiencias concretas, París. 1986
- 41. Salcedo Megales, Damián: Elección social y desigualdad económica; Editorial Anthropos, España. 1994.
- 42. Sen Amartya. "Nuevo examen de la desigualdad". Ciencias Sociales. Alianza Editorial. Madrid. 1992.
- 43. Sen, Amartya. "Bienestar, justicia y mercado". Editorial Paidós, Barcelona, España. 1997.
- 44. Schiefelbein, E. y Tedesco, Juan Carlos. "El desafío educativo". Madrid. Editorial. Santillana. 1995.
- 45. Sojo, Ana. "Naturaleza y selectividad de la política social". En Revista CEPAL Nº 41 Agosto de 1990.
- 46. Subirats, J. "Los instrumentos de las políticas, el debate público y el proceso de evaluación." Revista Gestión y Política Pública, vol IV, No.1, México, 1995

- 47. Tamayo Saez, Manuel. "El análisis de las políticas públicas." En La nueva administración pública. Compilado. Editorial Alianza. Buenos Aires. 1997
- 48. Tedesco, Juan Carlos. "Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina." En Propuesta Educativa Nº19. Buenos Aires. 1999.

() ().

<u>(</u>}

- 49. Thisted, Sofía. "Las escuelas como ámbitos de instrumentación de las políticas sociales". Buenos Aires. En publicación del (I.I.C.E.) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 2000.
- 50. Tiana Ferrer, Alejandro. "Los dilemas de la calidad y el papel de la evaluación." En Revista "Temas para el debate". Número 20. 1996. España.

2. Documentos oficiales consultados y citados.

( )

 $\odot$ 

- 51. Banco Interamericano de Desarrollo. "América Latina frente a la desigualdad." Wahington, DC. 1998
- 52. CEPAL-UNESCO. "Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad". Naciones Unidas, Santiago de Chile. 1992
- 53. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. "Decreto Provincial Nº 4665 de Creación del Sistema de Becas para estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables que cursan Polimodal." La Plata, 16 de Diciembre de 1998
- 54. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. "Resolución de aprobación de la reglamentación del sistema de becas". La Plata. Diciembre de 1999.
- 55. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Informe sobre el estado de la educación en la provincia de Buenos Aires presentado ante la Honorable Legislatura Provincial. "Estadísticas Básicas 1999-2000" La Plata. Junio de 2000.
- 56. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. "Instrumento de relevamiento de situación social y académica de los alumnos del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires. Modelo de encuesta, declaración jurada e instructivo." La Plata. 2000.
- 57. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Informe sobre el estado de la educación en la provincia de Buenos Aires presentado ante la Honorable Legislatura Provincial. "Documento base". La Plata, Junio de 2000.

- 58. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Informe sobre el estado de la educación en la provincia de Buenos Aires presentado ante la Honorable Legislatura Provincial. "Series históricas de matrículas y establecimientos período 1983-1999". La Plata, Junio de 2000
- 59. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. "Resolución Ministerial Nº 1331 de Creación del Plan Social Educativo". 1997
- 60. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. "Mejor Educación para todos. Experiencias de escuelas de la República Argentina". Selección de casos para el Seminario Regional de Programas compensatorios. Argentina. Buenos Aires. Octubre de 1998.

() ()

(

(

**(3)** 

- 61. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. "Calidad, Equidad y Pertinencia". Documentos de Referencia. Seminario Regional de Programas Compensatorios en Educación. Argentina. Octubre de 1998.
- 62. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y FUNDARED. "Evaluación del Plan Social Educativo. Diseño, implementación y resultados". Versión preliminar. Argentina. Febrero de 1999. Mimeo.
- 63. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. "Resolución de la Subsecretaría para la implementación y actualización del Programa Nacional de Becas Estudiantiles." 1999.
- 64. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. "Manuales y Encuestas de solicitud del Programa Nacional de Becas Estudiantiles". 1999
- 65. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación. Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa. Publicación quincenal de la Reforma Educativa. "Calidad y equidad: horizontes de nuestra educación". Año 2. Nº 14. Bolivia. Junio de 1997.

- 66. Ministerio de Educación de Chile. "Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media. 1995-2000" Chile. Mayo de 1995. Mimeo.
- 67. UNESCO. "Informe Mundial sobre la Educación 2000. El Derecho a la educación para todos: hacia una educación para todos durante toda la vida." Sitio web: <a href="https://www.unesco.org/publishing">www.unesco.org/publishing</a>.
- 68. UNESCO. "Proyectos innovadores destinados a los jóvenes excluidos". Sitio web: <a href="https://www.unesco.org/educación/exclusión">www.unesco.org/educación/exclusión</a>.
- 69. UNESCO "Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe" N° 48. Abril de 1999. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Chile.

## Anexo Instrumental

( )

( )

(\*) (\*)

**(**})

() ()

( )

- 1.1.- Entrevistas realizadas durante la construcción del plan de trabajo y profundización del marco teórico.
- Balsa, María Eugenia (Licenciada). Ex integrante del Programa Nacional de Becas para estudiantes en el marco del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación.
- ◆ Decibe, Susana (Licenciada). Ex Ministra de Educación de la Nación.
   Actual Presidenta de la Fundación Gestar.
- Dourmec, Daniela (Licenciada). Actualmente es integrante del Programa Escuelas Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación. Fue Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la calidad en escuelas de nivel inicial y de educación general básica.
- Kit, Irene Beatriz (Licenciada) Ex Subsecretaria de Gestión Educativa y
  Ex Directora Nacional de Programas Compensatorios del Ministerio
  de Educación de la Nación.
- Pulfer, Darío (Profesor). Director de Gabinete de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Fue Jefe de Gabinete de Asesores y Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Sehweinheim, Guillermo (Licenciado). Auditor General de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Senen Gonzalez, Silvia N. de (Dra.). Especialista en Educación.
   Docente del Curso de Posgrado sobre Evaluación de Políticas Sociales
   (O.E.I. –Universidad de San Martín)

## 2. Autorizaciones para el trabajo de campo

 $\bigcirc$ 

0

()

0

0

(<u></u>

(

() ()

## NOTA ELEVADA A LA DIRECCION DE EDUCACION MEDIA PARA SOLICITAR AUTORIZACION PARA LA REALIZACION DEL TRABAJO DE CAMPO

La Plata, 19 de Febrero de 2001

Al Director de Educación Media, Técnica y Agraria De la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Profesor Alberto Sileoni S/D:

Motiva la presente solicitud, poner en su conocimiento el trabajo de investigación que he propuesto realizar en el marco de mi tesis de graduación de la Maestría en Administración Pública de la Universidad de Buenos Aires. El tema que estoy desarrollando es: "La Evaluación del Programa de Becas de Polimodal de la Pcia. de Buenos Aires desde la perspectiva de los sujetos involucrados"

Asimismo, dicha investigación se enmarca en el Programa de SIEMPRO -Desarrollo Social- de Apoyo y Financiamiento a Tesis de Maestría.

La evaluación de programas socioeducativos es un área que despierta creciente interés tanto académico, como político en tanto aporta y nutre de información a la gestión de las acciones.

Mi actual inserción laboral, profesional en la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires y, mi permanente interés por la acción del estado y sus políticas, en especial de aquellas que atienden a población de sectores socialmente desfavorecidos y trabajan por la equidad, las nuevas oportunidades y la justicia social, han incidido en la decisión de abordar este tema.

◆ Sileoni, Alberto (Profesor). Director de Educación Media de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Fue Director de Educación Media de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

( )

( )

()

(

**(**)

0

0

- 1.2. Participación en jornadas, conferencias y cursos vinculados con la temática.
- José Rivero. "La equidad y la calidad de la educación". Conferencia llevada a cabo en el marco de la Jornada de Becarios del Programa PROMESBA. Dirección de Educación Superior y Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Florencia Varela. Noviembre del 2000.
- Curso de posgrado en Evaluación de Proyectos sociales (Educación, Menores y Género) Universidad de San Martín- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Mayo-Noviembre del año 2001

Considerando además que toda actividad de producción de conocimiento e información sistemática debe nutrir la práctica concreta y las acciones de transformación, espero poder contribuir con la gestión de su Dirección, aportando los resultados que la investigación arroje.

En este sentido, y a los fines de realizar mi trabajo del modo más conveniente y sin mayores dificultades, solicito a Ud., se puedan facilitar los mecanismos administrativos que considere (en términos de permisos, notificaciones, etc.) y la autorización correspondiente para poder comunicarme con las jefaturas de inspección de las regiones en las cuales desarrollaré el trabajo de campo, y también con los directivos de las distintas escuelas medias de la Pcia. de Buenos Aires.

0

0

Según consta en el proyecto de investigación que se adjunta, las regiones educativas consideradas son: Región: 1 La Plata; Región: 3 La Matanza; Región: 11 Pehuajó; Región: 14 Bahía Blanca y Región: 16 Mar del Plata.

Se piensan seleccionar dos escuelas por cada región. Para la elección de las mismas también se espera contar con las sugerencias de vuestra dirección.

Esperando favorable respuesta a mi pedido, saluda atte.

## MODELO DE NOTA DE AUTORIZACION REMITIDA POR LA DIRECCION DE EDUCACION MEDIA A LAS DISTINTAS REGIONES EDUCATIVAS SELECCIONADAS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

La Plata, Marzo de 2001.

<u>S</u>		D:
Inspect	or Jefe	
Jeialuid	i de Kegio	!!
ietatur:	i ne kenin	n

Esta Dirección pone en su conocimiento que la Licenciada Beatriz Cuello, DNI 17.885.706, está autorizada para realizar visitas a establecimientos de su jurisdicción en el marco de la investigación "La evaluación del Programa de Becas de Polimodal de la Provincia de Buenos Aires desde la perspectiva de los sujetos involucrados", cuyos resultados serán de sumo interés para la actual gestión educativa.

En razón de lo expuesto, la Lic. Beatriz Cuello se pondrá en contacto con usted; tenga a bien arbitrar los medios y acciones que faciliten el desarrollo del trabajo de campo que se ha propuesto.

Atentamente

Prof. Alberto E. Sileoni
Director de Educación Media, Técnica y Agraria
Dirección General de Cultura y Educación

campo.	nados para la realización del trabajo de
3.1Modelo para funcio	narios y técnicos del nivel central.
Cargo	
Función	
Vinculación con el Programa:	
Actividad que realiza en relación con el Programa	
Región y Area a cargo:	
1. ¿Cúales han sido, fundamentaciones qu Polimodal?	para Ud., las principales intenciones o le dieron origen al Programa de Becas del
***************************************	

00000

0

000

© ©

2.¿Cuáles son a su entender los problemas que el Programa colabora er resolver?
<ul> <li>2. Considera que las intenciones del programa de crear condiciones de educabilidad e igualdad de oportunidades educativas en los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos:</li> <li>Se adecuan a las necesidades, demandas y expectativas de dichos jóvenes y sus familias</li> </ul>
Se adecuan a las necesidades, demandas y expectativas del resto de los actores del sistema educativo (directivos, docentes)
Fundamente:
3. Teniendo en cuenta que el Programa se encuentra en el tercer año de implementación, Ud. cree que la beca es un aporte concreto para mejorar las condiciones de educabilidad de los jóvenes?
***************************************

· (*)	4. ¿Cree Ud. que a partir del beneficio económico que otorga el
` _	Programa se han generado en los jóvenes:
(6) (6)	- cambios de alguna naturaleza
(); ();	- nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad
(i)	- nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al
© .	conocimiento.
<u></u>	- otra opción.
<b>6</b>	- otia opcion.
(°)	Fundamenta
<b>©</b>	Fundamente:
<b>©</b>	
6	
<b>&amp;</b>	
6	
0	6¿Cuál es su opinión actual acerca de los logros y de las dificultades
0	del programa de becas para jóvenes que estudian Polimodal en la
<u>©</u>	Provincia de Buenos Aires y cuál es su apreciación acerca del proceso de
<u>0</u>	la implementación del mismo?
0	
<b>0</b>	
0	
<b>Ö</b>	
0	
Ö	
<u></u>	
0	
0	
0	7 Comentarios:
0	
C	
€,	
Ç.	
Ç.	

3.2Modelo para alumnos/	becarios.
APELLIDO Y NOMBRE:	
Establecimiento:	Región:
Datos personales:	Datos familiares:
Edad:	Vive con:
Año de cursada:	Padre
Lugar de residencia:	Madre
Antigüedad como becario:	Hermanos
l año	Otros
2 años	Observaciones:
3 años	
1¿Conoces cuáles fueron los	motivos y las intenciones por los cuales
se ha creado el Programa de Be	cas de Polimodal?
•••••	
2.– ¿Cuáles son, para Uds., los p	problemas que la beca ayuda a resolver?

	Anexo Instrumental
	3-¿Cuál es el motivo por el cual vos (y tu familia) han solicitado la beca?
0	
Ô	
<b>િ</b>	
0	
0	
©	
0	4¿Cuál es la utilidad concreta, el destino prioritario que le otorgas a la beca?
<b>0</b>	
•	
6	
0	
0	
	5¿Ha mejorado tu posibilidad de concurrir a la escuela y de pensar en
	terminar tus estudios?
0	SI NO
0	Fundamente
0	
( <u>)</u> (2)	
<i>•</i>	
<u>⊕</u> . <b>⊕</b>	
6	
<b>\$</b>	
<b>©</b>	6Has podido realizar cosas diferentes desde que tenés la beca?,
	¿sucedieron situaciones novedosas en relación con tu estudio y tu
$\odot$	condición de estudiante, a partir del beneficio de la beca?
6	
() ()	
<u>C</u>	
Ö	
<u> </u>	
$\bigcirc$	
٨	
C	
C	
12 ×	

Anexo	Instrumen	tal
J/ 64 9 U. J. E. U/	~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~	V. W. V

7¿Cuál es tu opinión actual acerca de los logros y de las dificultades de este programa de becas para jóvenes como vos que estudian Polimodal en la Provincia de Buenos Aires y cuál es tu evaluación de la implementación del mismo?					
				,	,
******************				•	
***************************************					
					•
*******					
***************************************					
*************					****************

3.3. Modelo para familias de los becarios. Región Establecimiento Datos del entrevistado Relación con el estudiante becario Edad: Lugar de residencia: Padre: Madre: -Tutor: □ Observaciones: Otro: 1.-¿Conoce Ud. para qué y con qué intenciones, las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires, crean el Programa de Becas del Polimodal? SI En caso afirmativo, fundamente: 2.-¿Cuáles son, desde su lugar de padre/madre de un joven que asiste a la escuela media, los problemas que el Programa colabora en resolver? .....

3 ¿Cuál es el o los problemas que llevaron a su familia a solicitar e beneficio de la beca para su hijo?
4¿Cuál es la utilidad concreta, el destino prioritario que su hijo le otorga a la beca?
***************************************
5-¿Ha mejorado la posibilidad de su hijo de concurrir a la escuela y de pensar en terminar sus estudios?  SI NO NO
Fundamente
6Han podido, familiarmente, realizar cosas diferentes a partir del beneficio de la beca?, ¿sucedieron situaciones novedosas en relación con el estudio y la condición de estudiante de su bijo, a partir del beneficio de la beca?

Anexo Instrumenta
•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••
7¿Cuál es tu opinión actual acerca de los logros y de las dificultades de este programa de becas para jóvenes que estudian Polimodal en la Provincia de Buenos Aires y cuál es su apreciación acerca de la implementación?
•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••
8 Comentarios

Establecimiento:	Región
Cargo:	·
<del>-</del>	n sido las principales intenciones n origen al Programa de Becas de
•	
••••••••••••	
	los problemas que el Programa colabor
·	s, demandas y
<ul> <li>Se adecuan a las necesidade expectativas que Uds. tienen centrales del sistema educ</li> </ul>	, como actores

**(**)

00000

**0** 

() ()

() ()

Fundamente:
4Teniendo en cuenta que el Programa se encuentra en el tercer año de
implementación, Ud. cree que la beca es un aporte concreto para
mejorar las condiciones de educabilidad de los jóvenes de su
establecimiento?
5¿Cree Ud. que a partir del beneficio económico que otorga el
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.
Programa se han generado en los jóvenes estudiantes de su establecimiento:  - cambios de alguna naturaleza  - nuevas y /o mejores condiciones de educabilidad  - nuevas oportunidades vinculadas con el estudio y el acceso al conocimiento.  - otra opción.

© ©

0

Anexo	In	ctr	nm	an	ta
~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~	246	<b>∌€</b> €	<b>CR44</b> 6	C 16	E 4/E

6¿Cuál es su opinión actual acerca de los logros y de las dificultades de este programa de becas para jóvenes que estudian Polimodal en su institución y en otras instituciones de la Provincia de Buenos Aires y cuál es su apreciación acerca de la implementación?				
***************************************				
7 Comentarios Finales :				

Anexo Instrumental

## 4. Matrices para la sistematización de la información recolectada en el trabajo de campo.

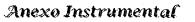
CO&CCCCCCCCCCCCA

## **FUNCIONARIOS/TECNICOS**

Preq.			_	_	
N°	Intenciones/Fundamentaciones del Programa	Problemas que atiende	Adecuado a	Beca como aporte a la educabilidad	Cambios generados
1					
2					

### **OPINION SOBRE**

Preg.			
N°	La implementación	Logros	Dificultades
1	•		
2			



## **ALUMNOS**

Preg	Región	Antigüedad					
}	Educa-	como	Intenciones/Fundamentaciones	Motivo de	Utilidad/Desti	Mejoras en la	Otras
Nº	tiva	becario	del Programa	solicitud de	-no otorgado	situación de	situaciones
				la beca		estudio	
1							
2							

## **OPINION SOBRE**

Preg.			
Nº	Implementación	Logros	Dificultades
1			·
2	<u> </u>		

## FAMILIA DE BECARIOS

Preq.	Región						
	Educa-	Relación	Intenciones/Fundamentaciones		Utilidad/Desti		Otras
N°	tiva	con el becario	del Programa	solicitud de la beca	-no otorgado	situación•de estudio	situaciones
1							
2							

## **OPINION SOBRE**

Preq.			
Nº	Implementación	Logros	Dificultades
1			
2			

## **DOCENTES Y DIRECTIVOS**

Preq.					
N°	Intenciones/Fundamentaciones	Problemas que	Adecuado a	Beca como aporte	Cambios
	del Programa	atiende		a la educabilidad	generados

## **OPINION SOBRE:**

Preg.			
N°	Implementación	Logros	Dificultades
1			
2			

## **INDICE**

Agradecimientos:3		
Introducción6		
Capítulo 1		
LAS POLITICAS SOCIO-EDUCATIVAS.		
PRINCIPALES CARACTERISTICAS Y DEBATES ACTUALES		
EN TORNO A LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN		
EDUCACION21		
Las relaciones entre educación y pobreza: la búsqueda de reducción de las brechas sociales.		
2. El difícil equilibrio entre calidad y equidad.		
3. Las políticas compensatorias: hacia la equidad y calidad como respuesta de política educativa.		
4. Los marcos normativos y las declaraciones internacionales en pro de la Igualdad y la equidad educativa.		
5. Algunas experiencias latinoamericanas de programas compensatorios.		
6. Los programas focalizados en el marco de políticas universales.		
Caracterización y debate.		
7. Algunas ideas finales.		
Capítulo 2		
EL PROGRAMA DE BECAS DEL POLIMODAL		
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES		
1. Transformaciones del sistema educativo y los programas compensatorios.		
2. El Programa de Becas del Polimodal de la Provincia de Buenos Aires.		
3. Los actores involucrados en el desarrollo del Programa de Becas		
4. Algunas ideas finales.		
Capítulo 3		
LAS INTENCIONES DEL PROGRAMA.		
LA JUSTICIA SOCIAL Y LAS NECESIDADES Y DEMANDAS		
COMO FUNDAMENTOS DE LA POLITICA		
Las políticas públicas como acciones fundamentadas.  Acordo de la justicia distributiva las discusiones en torne al mérito.		
2. Acerca de la justicia distributiva: las discusiones en torno al mérito,		

	la dádiva y el bienestar.
3.	Las intenciones y fundamentos del Programa de Becas del Polimodal desde
	las distintas miradas de los sujetos involucrados.
	3.1. El Estado.
	3.2. Los Alumnos.
	3.3. Las Familias.
	3.4. Los Docentes y Directivos.
	3.5. El cruce de las distintas miradas.
4.	Las necesidades y demandas como fundamentos de la política.
5.	La situación social y las principales necesidades y demandas que atiende el
	Programa de Becas del Polimodal.
6.	Las necesidades y demandas que atiende el Programa desde las distintas
	miradas de los sujetos involucrados.
	6.1. El Estado.
٠	6.2. Los Alumnos.
	6.3. Las Familias.
	6.4. Los Docentes y Directivos.
	6.5. El cruce de las distintas miradas
Ca	apítulo 4
LA	INCIDENCIA DE LA BECA EN LAS CONDICIONES
DI	E EDUCABILIDAD DE LOS JOVENES ALUMNOS118
	Las condiciones de educabilidad y las oportunidades educativas .
	El impacto y la incidencia de las políticas.
	La incidencia de la beca en la vida de los jóvenes alumnos desde la
٥.	percepción de los distintos actores involucrados.
	3.1. El Estado.
	3.2. Los Alumnos.
	3.3. Las Familias.
	3.4. Los Docentes y Directivos.
	3.5. El cruce de las distintas percepciones.
	sist at grade ac its distincts perceptiones.
Ca	pítulo 5
	A DIMENSION PROCEDIMENTAL DEL PROGRAMA156
1.	2
2.	La gestión de las políticas públicas como construcción colectiva.
	La dimensión procedimental del Programa y algunos de sus criterios.
4.	La dimensión procedimental de la implementación desde las distintas
	miradas de los sujetos involucrados. 4.1. El Estado.
	4.1. El Estado. 4.2. Los Alumnos.
	T.E. LQ3 AIUHHIU3.

	4.4. Los Docentes y Directivos.
	4.5. El cruce de las distintas miradas.
C	onclusiones193
	Acerca de la gobernabilidad de las políticas públicas.
	Acerca de la equidad y calidad en el marco de las políticas socio-
	educativas.
3.	Acerca de los procesos de implementación.
	Consideraciones finales.
A	péndice Metodológico204
1.	Enfoque utilizado.
2.	Abordaje metodológico.
3.	Caracterización de la muestra.
4.	Técnicas de recolección de información e instrumentos de registro
	diseñados.
5.	Organización del trabajo de campo.
6.	Actividades realizadas durante el trabajo de campo.
7.	Logros y dificultades en el trabajo de campo.
	Modalidad de trabajo analítico desde la percepción de los actores
	entrevistados.
Bi	bliografía224
	Bibliografía consultada y citada.
	Documentos oficiales consultados y citados.
Δr	nexo Instrumental234
	Actividades desarrolladas.
١.	1.1. Entrevistas realizadas durante la construcción del plan de trabajo
	y profundización del marco teórico.
	1.2. Participación en jornadas, conferencias y cursos vinculados con la
	temática.
2.	Autorizaciones para el trabajo de campo.
	Instrumentos diseñados para la realización del trabajo de campo.
	3.1. Modelo para funcionarios y técnicos.
	3.2. Modelo para alumnos.
	3.3. Modelo para familias.
	3.4. Modelo para directivos y docentes.
4.	Matrices para la sistematización de la información recolectada en el
	trabajo de campo.

4.3. Las Familias.