

ESTUDIO DE IMPACTO

PROGRAMA NACIONAL DE BECAS ESTUDIANTILES

Nivel Secundario
(PERÍODO 2000-2009)

INVESTIGACIÓN V

Estudio de Caso
Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba
Nivel Secundario

Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Investigación Educativa

2010



AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha contado con la excelente disposición de los actores institucionales entrevistados, quienes de forma espontánea y desinteresada nos brindaron sus contribuciones y opiniones.

Agradecemos también la colaboración del Área de Becas Estudiantiles/Programas de Inclusión y Retención, perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que mediante la entrega de información oficial, posibilitó el desarrollo del presente trabajo.

Además, agradecemos en especial al referato de la investigación, a cargo de Irene Kit¹, quien con su lectura sugirió enfoques y aportó comentarios de análisis crítico sumamente valioso.

Es oportuno también reconocer a todos quienes, de una manera u otra, hicieron posible la concreción de la indagación. Agradecemos sus aportes e intercambio de conocimiento.

A todos. Gracias!

Córdoba, noviembre de 2010

Equipo de Investigación
Área de Investigación Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información
Educativa
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y
Calidad Educativa

¹ Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en generación, interpretación, comunicación y utilización de información estadística educativa. En la actualidad, se desempeña como Presidente de la Asociación Civil *Educación para Todos*. Consultora de organismos multilaterales de crédito y de cooperación. Asesora parlamentaria especializada en legislación educativa. Cumplió funciones como Directora Nacional de Programas Compensatorios. Ministerio de Educación de la Nación. Entre sus actuaciones destacadas más recientes se encuentran: la coordinación del proyecto del sistema virtual para la Serie de Indicadores Educativos sobre Fracaso Escolar- trabajo realizado en convenio con la Secretaría Técnica de la Coordinación Educativa y Cultura de Centroamérica (CECC/SICA)-; coordinación del proyecto de construcción de indicadores educativos hasta el nivel de escuela, sobre la base del sistema de gestión de alumnos, para la Secretaría de Educación de la República Dominicana, entre otros.

INDICE

	Pág.
Introducción	04
1. Contexto, sentidos políticos, y sociales del PNBE	07
1.1 De la políticas compensatorias a las políticas de inclusión	07
1.2 Razones que guían las políticas públicas de inclusión	07
1.2.1 El derecho a la educación como vía de acceso al ejercicio de la ciudadanía	09
1.2.2 Institución escolar inclusiva	11
1.2.3 El desarrollo humano como respuesta a la situación de vulnerabilidad socio-económica : conceptos de funcionamiento y capacidad	12
1.3 Contextualización a nivel de la región latinoamericana.	13
2. EL Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Córdoba	15
2.1. Características de su implementación	15
2.2. Focalización y contexto socio-educativo	23
3. Significados construidos e impacto en relación con el PNBE, desde un enfoque cualitativo	26
3.1 Para los estudiantes beneficiarios	26
3.2 Para las familias	27
3.3 Para directivos y docentes.	29
3.4 Para directivos de escuela cabecera y referentes de la Unidad Técnica Provincial	32
Reflexiones Finales	36
Fuentes	35
Documentos	40
Bibliografía	41
Anexos:	45
Anexo I. Abordaje metodológico.	45
Anexo II. Programa Nacional de Becas Estudiantiles- Año 1998-	47
Anexo III. Proyectos de retención: algunas líneas de trabajo	48
Anexo IV. Programa Nacional de Becas Estudiantiles - Provincia de Córdoba: ddistribución por circuito. Año 2008	49
Anexo V. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Síntesis de procesos Año 2007	61
Anexo VI. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Gacetilla informativa. Año 2009	63
Anexo VII. Resultados cuantitativos. Educación secundaria/Programa Nacional de Becas Estudiantiles - Provincia de Córdoba-	64

Índice de siglas y abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CO	Ciclo Orientado
CBO	Contenidos Básicos Orientados
CBU	Ciclo Básico Unificado (se equipara a CB)
CE	Ciclo de Especialización (se equipara a CO)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
DCJ	Diseños Curriculares Jurisdiccionales
Dec.	Decreto
DEMyS	Dirección de Educación Media y Superior
GPE	Gestión Pública Estatal
GPP	Gestión Pública Privada
DEMES	Dirección de Educación Media Especial y Superior
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGETyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
DIPE	Dirección de Institutos Privados de Enseñanza
EGB	Educación General Básica
EGB3	Educación General Básica Tercer ciclo
EM	Educación Media
EP	Educación Polimodal
ES	Educación Secundaria
ET	Educación Técnica
GE	Gobierno de la Educación
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
IIFE	Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO)
LEN	Ley de Educación Nacional
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
MEC	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
ONE	Operativo Nacional de Evaluación
PAICOR	Programa Asistencia Integral Córdoba
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PNBE	Programa Nacional de Becas Estudiantiles
PROMEDU	Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa
PROMSE	Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo
RPFDC	Red Provincial de Formación Docente Continua
SB	Secundaria Básica
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
UTP	Unidad Técnica Provincial
UEN	Unidad Ejecutora Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción²

La meta de garantizar a las nuevas generaciones el acceso universal a una educación de calidad exige más que identificar aquellos espacios específicos de intervención y apela a la necesidad de reorientar estas clásicas tensiones hacia puntos de equilibrio e integración que den lugar a una nueva generación de políticas sociales y educativas. (López y otros, 2009, p. 325).

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE)³ reconoce su origen como un componente del Plan Social Educativo, en el Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 1993 y 1999⁴.

El presente estudio⁵ tiene como propósito esencial analizar el impacto del PNBE en la Provincia de Córdoba, a los fines de: (i) conocer el origen histórico-político del Programa a nivel nacional y provincial; (ii) interpretar el PNBE a la luz de los sentidos que los distintos actores institucionales le otorgan al Programa; (iii) reconocer los sentidos que los beneficiarios de becas estudiantiles le atribuyen a la posibilidad de educarse y, por último, (iv) examinar la intersección entre la lógica de lo social – en la atención de estudiantes pertenecientes a grupos socio- educativos vulnerables- y la lógica de lo escolar.

La creación del Plan Social Educativo – que en el nivel nacional estuvo conformado por tres grandes Programas: *Mejor Educación para Todos*, *Becas Estudiantiles*⁶ y *Equipamiento Educativo*- se fundamentó en la necesidad de atender a las poblaciones históricamente postergadas que se encontraban en situaciones particulares de vulnerabilidad, con el objeto de revertir la desigualdad educativa. La tarea de focalización requirió identificar esos sectores, para concentrar en ellos los esfuerzos presupuestarios y la labor de los equipos de trabajo.

El Plan Social Educativo surgió en un contexto social de crisis que se expresó en forma amplia en términos políticos, económicos y educativos (...) En este contexto, se implementaron cambios estructurales en el sistema educativo: por un lado, la transferencia de los establecimientos educativos de educación media y superior no universitaria a las provincias (Ley N° 24049) y, por el otro, la reforma

2 El contenido de este documento pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Se autoriza la reproducción y difusión del material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique con claridad la fuente.

Se prohíbe la reproducción del contenido de la producción escrita para venta u otros fines comerciales sin previa autorización formal. Para solicitar autorización, dirigirse a: spiyce@yahoo.com.ar y/o spiyce.investigacion@gmail.com. MEC. SPIYCE.

3 Por *Resolución N° 1294/97* del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación se crea el Programa Nacional de Becas Estudiantiles “para alumnos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y del Nivel Polimodal o de sus actuales equivalentes, pertenecientes a familias de precaria condición socioeconómica”. Este instrumento legal aprueba el Reglamento Operativo y establece que la ejecución del Programa estará a cargo de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

4 *Resolución N° 523/05* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina – Anexo I Reglamento Operativo Especifico del Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo. Subprograma I. Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación – Componente 1 - Subcomponente 2. Apoyo a la Equidad.

⁵ Ver Anexo I.

⁶ Ver Anexo II.

del sistema educativo implementada por la Ley Federal de Educación N° 24195 (López, 2008, p.70).

Al respecto, López (2008, p.78) señala que dicho Plan se organizó de acuerdo con los siguientes objetivos:

- Crear condiciones para la permanencia en el Tercer Ciclo de la EGB y en el Nivel Polimodal de los jóvenes de familias más vulnerables desde el punto de vista social y económico.
- Mejorar el rendimiento de los alumnos, estimulando la asistencia y la promoción, así como reducir la cantidad de jóvenes que no estudian dentro del tramo de escolaridad obligatoria.
- Aumentar las condiciones futuras de empleabilidad de los jóvenes para el momento de ingreso al mundo del trabajo.

Con posterioridad, en el año 2005, el PNBE se desarrolla al interior del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) – Subprograma I. Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación – Componente: 1 Subcomponente 2- Apoyo a la Equidad, con financiamiento de préstamos Internacionales.

Andraca (2006) sostiene que el PNBE desarrolló como principal estrategia la retención escolar de los niños-jóvenes en el sistema, a través de la compensación de las carencias socio-económicas que afectan el rendimiento escolar y ocasionan el abandono prematuro de la escolaridad. Desde esta perspectiva, la cobertura en el nivel nacional atendió a los estudiantes de los primeros años de la Educación Secundaria:

La beca escolar se define como una herramienta para atenuar los efectos de los condicionamientos sociales que atraviesan los estudiantes en sus trayectorias escolares, contribuyendo a mejorar las condiciones materiales de existencia que condicionan los recorridos estudiantiles de los adolescentes provenientes de hogares con mayores niveles de vulnerabilidad social (Gluz, 2006, p. 83).

El PNBE propone como un requisito formal la implementación de proyectos institucionales destinados a la retención escolar de los jóvenes, a partir de estrategias pedagógico-institucionales que mejoren sus procesos de escolarización (Gluz, 2006).

En este sentido, la *Ley de Educación Nacional N° 26206* establece que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad⁷, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, la Ley enuncia, en su artículo 11: “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de

⁷ “El logro de la igualdad en los derechos de los adolescentes sólo podrá alcanzarse en la medida en que se atiendan las necesidades particulares de aquellos grupos que presentan una discriminación previa o sobre los que existe alguna situación de vulnerabilidad especial. Esto supone comprender los procesos mediante los cuales algunas diferencias llegan a construir desigualdades...” (UNICEF, 2005, p.39).

asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”

Si la educación se considera como un derecho ciudadano, se reafirma que ella es universal e igual para todos. También de esta forma se instituye a la escuela como espacio común, lugar de acceso para toda la población infantil, de adolescentes y de jóvenes

La identificación de individuos e incluso de sectores importantes de la población que no asisten o no asistieron a la escuela sólo refuerza uno de los principales efectos sociales de la escuela: la producción de una población escolarizable, es decir, que tiene en común que puede y debe ser convertida en población escolar (Diker y Frigerio, 2008, p.150).

La instalación de Programas de compensación en las instituciones escolares puede ser pensada desde la concepción que Dubet (2006) propone “...como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (p.32). Por lo tanto, consistiría en un trabajo sobre los otros con el objetivo de producir un sujeto socializado y un sujeto autónomo.

La implementación del PNBE es parte de políticas públicas que el Estado argentino establece a los fines de otorgar oportunidades a los niños-jóvenes que hoy masivamente concurren a las instituciones educativas de Nivel Secundario.

Dadas las características de perfil de la población objetivo del Programa y las condiciones socio-históricas del país el mismo se orientó a un sector de población significativamente desfavorecido con niveles de ingreso situados por debajo de la línea de pobreza y promedios en el nivel de la indigencia. Este estado se ha agravado por la situación del país que ha mostrado un punto de inflexión con el “default” de diciembre de 2001, generando mayores necesidades y demandas (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2002, p.9).

El PNBE articula distintas dimensiones ligadas a criterios de selección de la población objetivo, instrumentos de recolección y registro de información socioeducativa y procesos de gestión específicos. En este sentido, el Programa se estructura en tres componentes: (i) asignación monetaria -denominados becas a estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-económica, (ii) financiamiento de proyectos de retención a nivel institucional, (iii) -distribución focalizada de recursos didácticos, textos de estudio y material de consulta para docentes

Al respecto, surgen diferentes interrogantes: ¿la inclusión alcanza o termina en la alternativa de una beca para la retención? o ¿la beca para la retención debería estar acompañada de nuevos sentidos sociales para la educación que fortalezcan una permanencia real de estos niños-jóvenes en las instituciones educativas y se propongan alcanzar los rendimientos escolares que el Programa sostiene?

1. Contexto, sentidos políticos y sociales del PNBE

1.1 De las políticas compensatorias a las políticas de inclusión

El PNBE se constituye en una política pública considerada como respuesta a una problemática social que, debido a su envergadura y expansión, llegó a integrarse en la agenda pública en materia de educación. En tal sentido, como lo indica la referencia teórica del concepto política pública, se trata de “una cuestión socialmente problematizada” (Oszlak y O'Donnell, 1976, en Salvia y otros, 2006, p.3).

Lo que en el mundo de lo social se define como problema depende de un proceso complejo y no obedece sólo a las condiciones objetivas que imperan en determinado contexto. Se trata de una operación de definición pública que transforma fenómenos de la realidad en temáticas que concitan la atención e incluso preocupan a vastos sectores de la población. Desde esta perspectiva, cuestiones como la pobreza económica y sus consecuencias psicosociales en el desempeño escolar dejan de ser vistas como algo natural y comienzan a ser consideradas dentro de otro paradigma.

En tal sentido, el proceso de reconocimiento de un problema implica sacarlo de su indeterminación, fijarle alcances precisos, de modo tal de poder asignarle un contenido y determinadas estrategias de intervención. Autores como Coob y Elder (1983, en Salvia y otros, 2006) consideran que no cualquier fenómeno social merece el status de problema, sino que para que ello ocurra debe hacerse manifiesto por medio de una serie de rasgos, entre los cuales subrayan: (i) ser objeto de amplia atención y conocimiento del público; (ii) buena parte del público considere que se requiere algún tipo de acción y (iii) que a los ojos de la comunidad, la acción sea competencia de alguna entidad gubernamental.

En otras palabras, la política social viene a constituir una relativa novedad para el sistema educativo en la medida en que instrumenta un sistema de promoción de oportunidades y mecanismos de integración social destinados a los estudiantes que pertenecen a hogares en situación de vulnerabilidad socio-económica. Por ello, la institución educativa se convierte en la base de gestión de políticas públicas que rebasan la dimensión escolar y apuntan fuertemente a sostener las condiciones de educabilidad de los estudiantes.

La extensión del sistema de protección social que el Estado instaura para los grupos socialmente vulnerables involucra, además, la tarea de favorecer las condiciones de la transmisión cultural y la apropiación del capital escolar.

1.2 Razones que guían las políticas públicas de inclusión

El PNBE, en tanto política pública, se fundamenta y legitima en una serie de principios y criterios de alcance general. Entre ellos, cobra fundamental importancia el de equidad, en la medida en que constituye un intento deliberado de atender y afrontar la desigualdad social como factor de desigualdad educativa. En última instancia, este principio viene a dar cuenta de una situación generalizada en el sistema educativo según la cual:

Las propiedades que hacen que un estudiante tenga las mismas posibilidades y pueda aprovechar todas las oportunidades formativas que el sistema escolar le brinda, están desigualmente distribuidas

entre los mismos estudiantes (...) y, en este contexto de la escuela secundaria, cobra toda su relevancia el concepto de inclusión que permite ponderar la capacidad real del sistema educativo y en particular de los establecimientos escolares, de contemplar y satisfacer la creación de oportunidades educativas para los niños y jóvenes menos favorecidos (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008,p. 8).

Como resulta evidente, el concepto de equidad presenta distintas vertientes en su definición. Cuando sirve de fundamento a políticas focalizadas refleja una acepción particular y se traduce en el concepto de equidad vertical:

(...) que asume una mirada de desconfianza hacia cualquier principio de igualación formal de los estudiantes y se propone mirarlos y atenderlos en su diferencia, a nivel de subgrupos específicos que presentan en común desventajas particulares. Desde este último enfoque, la noción de equidad vertical da cuenta de un nuevo escenario que requiere ser conceptualizado y reconocido como tal por los actores escolares: la diversidad cultural y social manifiesta en el lenguaje, conducta y esquemas de conocimiento de los jóvenes. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008, p.9).

En este sentido, la institución educativa democrática basada en el concepto de inclusión educativa está orientada hacia la consecución de las condiciones institucionales y político-pedagógicas que garanticen la participación y el aprendizaje de los estudiantes en el proceso escolar. Según Calvo (2009, p.2), la consecución de este objetivo de inclusión educativa descansaría en cuatro elementos claves:

- Búsqueda de las formas más apropiadas para responder a la diversidad.
- Estimulación, a través de un repertorio de estrategias, de la capacidad y creatividad de los estudiantes para enfrentar y resolver problemas.
- Reconocimiento del derecho de todos los niños y jóvenes de asistir a la escuela, expresar sus opiniones, tener experiencias de aprendizaje de calidad y lograr resultados de aprendizaje valiosos.
- Asunción de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o de conseguir pobres resultados de aprendizaje.

Otro principio en que se fundamenta la política pública representada por el PNBE es el de *mínima justicia* de John Rawls (1995), el cual invita a realizar una lectura atenta y preventiva del tratamiento que el Estado debe dar a las diferencias socioeconómicas que exhiben los sujetos y, en este caso particular, los estudiantes de Educación Secundaria. El cambio de enfoque consiste en impedir que las diferencias socioeconómicas que poseen se conviertan en motivo generador de desigualdad.

En este sentido, el Estado debe esforzarse por canalizar, en mayor medida, recursos y diseñar estrategias específicas para generar mejores oportunidades a quienes padecen de desventajas sociales relevantes. Se entiende que estas condiciones objetivas limitantes conllevan, necesariamente, un horizonte marcado por menores posibilidades para el desarrollo integral de sus capacidades y de su trayectoria escolar⁸.

⁸ La trayectoria escolar de los estudiantes no es un proceso lineal; implica una pluralidad de modos de atravesar la experiencia escolar. Los estudiantes no deben ser vistos por los distintos actores

Los principios teóricos de equidad vertical y de mínima justicia generan las bases de la puesta en práctica de las políticas educativas de discriminación positiva. Por tales entendemos aquellas que, como el caso del Programa en estudio, apuntan a reconocer y dar tratamiento a las diferencias culturales y de condiciones de vida que se ponen de manifiesto entre los estudiantes participantes. En particular, operan identificando y focalizando acciones sobre los grupos que presentan limitaciones en el acceso, permanencia y reingreso a la escuela secundaria.

Puede afirmarse que existe una relación circular y de reciprocidad entre los principios de equidad y de discriminación positiva (que guían las políticas públicas) y el ejercicio pleno del derecho a la educación por parte de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Estos principios generan condiciones facilitadoras para la concreción de este derecho, el cual, a su vez, opera sobre la capacidad de los mismos sujetos de aprovechar, en mayor medida, las oportunidades sociales y culturales abiertas para ellos.

Para ello, es preciso reconocer las múltiples dimensiones sociales, económicas y pedagógicas institucionales que impiden a los estudiantes en situación de desventaja social el ejercicio pleno del derecho a la educación. Esta tarea por demás exigente, implica contemplar “la redistribución económico social y la atención de las diversidades culturales” (Jacinto y Freytes, 2004, en Calvo 2009, p.25).

A su vez, se requiere dar un lugar específico a las políticas sociales integrales que se vinculan con los estudiantes en situación de vulnerabilidad, no sólo en lo que respecta a sus condiciones materiales de inserción y permanencia en el sistema escolar sino también en lo que concierne a la comprensión de su cultura, modos de ver y habitar la institución educativa, sus representaciones singulares del rol escolar de estudiante y los intereses y objetivos que pueden formular como demandas culturales a la institución educativa. Todos estos factores convergen, en opinión de distintos autores, (Porter, Galetar, 2006; Kaplan, 2006; Calvo, 2009), en devolver a la institución educativa su función social, su condición de espacio de constitución de subjetividad y de proyección utópica hacia el futuro.

El concepto del derecho a la educación resulta, pues, fundamental para comprender el impacto que pueden generar las estrategias de discriminación positiva sobre los sectores vulnerables de la población escolar.

1.2.1 El derecho a la educación como vía de acceso al ejercicio de la ciudadanía

El derecho a la educación adquiere una relevancia renovada en el contexto socio-económico de agudo deterioro y de crisis de modelos de integración social que caracterizó a la década de los noventa y comienzos del año dos mil en nuestro país.

institucionales en términos de éxito y fracaso. Se impone revisar la noción de fracaso escolar porque relega los problemas del rendimiento escolar al ámbito individual y soslaya la intervención de múltiples variables que intervienen en este resultado. El fracaso, en todo caso, es el de la institucionalidad educativa. En este sentido, diferentes autores (por ejemplo, Tedesco y Porter, 2006) lo identifican como el resultado de un proceso complejo de carácter sistémico. Proceso en el que intervienen variables socio-económicas, familiares, individuales, del sistema educativo y la propia institución escolar.

Remite en una relación de necesidad a otros derechos sociales, económicos y culturales, cuyo ejercicio pleno depende de la intensidad con que los estudiantes puedan gozar de aquel derecho fundamental. En particular, su persistencia y extensión entre los sujetos de la Educación Secundaria está fuertemente condicionado por la medida en que el sistema educativo pueda dar respuesta satisfactoria y adaptarse a los requerimientos que le plantea la multiplicación de las incertidumbres sociales, políticas y culturales.

En el panorama de estos desafíos, el Programa se instala principalmente en la dimensión social y cultural, pues intenta por un lado paliar materialmente los efectos adversos del crecimiento de la desigualdad sobre la trayectoria escolar de los estudiantes y, por otro, generar estrategias específicas que refuercen la continuidad de dicha trayectoria⁹.

Por otra parte, el derecho a la educación- que encuentra concreción en el PNBE- fortalece la construcción de la noción de ciudadanía en tanto implica reconocerse y admitir al otro como sujeto portador de iguales derechos. Está claro que mientras apunta a disminuir los obstáculos a la terminalidad educativa que provienen desde el afuera de la institución educativa, fortalece el ejercicio anticipado de la ciudadanía como desarrollo pleno de simultaneidad de derechos.

Al respecto, la estrecha vinculación que existe entre una política social y el ejercicio de derechos involucra necesariamente la dimensión de la institución educativa como proyecto de formación integral de los sujetos objetivo de la instrucción escolar.

En tal sentido, el aprendizaje de la ciudadanía encuentra en el ámbito escolar un lugar privilegiado donde empezar a anticiparse y practicarse (Duschatzky, 1998). Esa condición específica resulta ser multidimensional -civil, política y social- e introduce una impronta en la representación social del estudiante como sujeto de derecho.

En consecuencia, el lenguaje de los derechos ingresa plenamente a la realidad institucional y puede generar una disputa de sentidos con la tradición imperante en ella. Según ésta, todavía se concibe al estudiante en función de la distancia observada entre su comportamiento real y su rol prescripto. Por el contrario, el sentido de ciudadanía que la institución educativa busca inculcar en los estudiantes supone un proceso creciente de asunción de disposiciones para responsabilizarse de sus propios actos, ya sea ante sí mismos, en la interacción con otros o trascendiendo a la esfera comunitaria a la que se pueden vincular mediante diversas acciones de intervención. De esta forma, se revelan a sí mismos como actores de una acción que a la vez que impacta socialmente, los transforma y refuerza en su dimensión de ciudadanía. Desde esta perspectiva, el refuerzo de esta dimensión que practican los estudiantes reviste el sentido de la participación en una comunidad enfocada desde el Estado. Por eso mismo, a medida que los estudiantes internalizan la condición de ciudadanos, se

⁹ Para indagar los determinismos que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes es preciso apelar a múltiples factores. Los más gravitantes son los de carácter socioeconómico y cultural, y éste en particular. En tal sentido, el abordaje de tales determinismos requiere revisar la temática de la trayectoria escolar apelando a un cambio de paradigma sobre la manera de enfocar la problemática de la vulnerabilidad social-económica como rasgo distinguible de los procesos de exclusión y desigualdad. En efecto, supone generar cambios profundos en el modelo de escuela, en la relación de interacción-comunicación del docente con los estudiantes como su otredad, como la diferencia, en un sentido nuevo que no sólo involucra la dimensión cognitiva (el modo de percibir al otro), sino también la dimensión ética (querer modificar la imagen del otro que se ha formado socialmente) y político-pedagógica (sentirnos obligados a modificar nuestras representaciones sociales sobre la pobreza que resulten estigmatizantes para los estudiantes).

fortalece en ellos la capacidad de hacer –responsablemente- por sí mismos y por los demás, en esferas de creciente autonomía moral. En este proceso, el ámbito escolar organizado y regulado estatalmente opera como un medio socializador que al “...instituirlos, los reconoce como los estudiantes, como parte de un colectivo que trasciende los límites de la propia institución educativa, del barrio, del contexto inmediato. Son sujetos que ejercen su derecho a la educación” (Duschatzky, 1998, p. 77).

1.2.2 Institución escolar inclusiva

La percepción y la identificación social de la condición de vulnerabilidad social en las instituciones educativas obtienen un reconocimiento “oficial” a través de las políticas de discriminación positiva que instrumenta el Estado. No obstante, esto puede ser percibido de diferentes modos según sea la mirada que adopten los actores escolares respecto de los estudiantes beneficiarios de los diversos programas. En este contexto, la institución educativa puede ser vista como un mecanismo que tiende a reproducir, de diversas maneras, la desigualdad social que manifiestan muchos estudiantes. Al respecto, es posible que los esquemas de percepción y comprensión de la vulnerabilidad social existente en los actores escolares operen de manera implícita como factores de anticipación de la trayectoria escolar. En todo caso, cabe reconocer que inclusive los propios estudiantes tienden muchas veces a reproducir en forma inconsciente las representaciones sociales negativas.

La condición de pobreza material que afecta a muchos estudiantes es un terreno propicio para que operen procesos de estigmatización (Goffman, 1998). El origen de un estigma en la percepción de un sujeto pasa por la existencia en la sociedad de mecanismos de etiquetamiento de las diferencias en ciertos atributos que se consideran normales o naturales y que se presentan desigualmente distribuidos entre la población. Lo notable es que estos rasgos, lejos de ser percibidos en forma neutral, son valorizados y tomados -en ciertos contextos culturales- como marcas de identidades negativas, indeseables y rechazadas. En los encuentros cara a cara de los docentes con sus estudiantes, hay “una identidad de ser estudiante” que se pone en juego, una memoria escolar y social ligada a un modo de ser. En este terreno, pueden surgir categorizaciones negativas de aquellos estudiantes cuyas formas de pensar, sentir y hablar se alejan de esa imagen y expectativa socialmente construida. En síntesis, frente a tales procesos, la institución educativa y el colectivo docente están llamados a reflexionar y tomar nota de los mecanismos de dominación y de simbolización de las diferencias socioculturales que operan de manera latente o inconsciente en los procesos de escolarización.

Los jóvenes constituyen un eslabón crucial en esta posta intergeneracional, pues están en la fase del ciclo de vida en que opera más intensamente la dialéctica que relaciona el desarrollo de capacidades adquiridas con su capitalización en oportunidades efectivas. De este modo, el acceso insuficiente a la formación de capacidades condena, en general, a trayectorias de vida donde la inserción laboral es más precaria y no permite ingresos para salir de la pobreza, ni para acceder a redes adecuadas de protección social (CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, 2008, p.15).

La situación de vulnerabilidad socio comunitaria de los estudiantes dificulta los procesos de socialización primaria que pueden tener incidencia sobre la manera en que son percibidos por los actores escolares (docentes, directivos, otros). Esto puede

manifestarse bajo la forma de la internalización de juicios y clasificaciones sociales sobre la propia condición social, que se presentan sin reflexión, tanto en el discurso como en las acciones cotidianas. También puede funcionar de modo tal que las condiciones de vida social y cultural - marcadas por la carencia y por las desventajas - se conviertan, a su vez, en límites subjetivos o autolimitaciones en el nivel de la propia autopercepción como estudiantes. Los docentes, por su parte, enfrentan la condición de desventaja social existente en los estudiantes de manera ambigua, afectando así de manera directa o indirecta la construcción de su identidad y autoestima.

Las formas que se usan para aludir a los estudiantes, a sus características y rasgos tienen más sentido que el que aparenta tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos. Terminan de este modo por anticipar y prescribir el desempeño y el comportamiento escolar de los estudiantes (Kaplan, 2006, p.14).

La inclusión, en su multidimensionalidad, implica aquí la generación de condiciones efectivas para lograr la igualdad de oportunidades tanto en el punto de partida como en el punto de llegada de la trayectoria escolar de los estudiantes. Esto supone crear posibilidades para que ellos, pese a su condición social adversa, completen su trayectoria escolar y se inserten con capacidades adecuadas para el ingreso ocupacional y el ejercicio pleno de su ciudadanía.

El abordaje de los determinismos que afectan las trayectorias escolares requiere una mirada que reconstruya, por así decirlo, las miradas construidas desde fuera de la institución educativa sobre la denominada "vulnerabilidad" como atributo social clasificador, muchas veces expuesto a la acción implícita o explícita de esquemas cognitivos de clasificación que impiden ver plenamente a los estudiantes como sujetos de aprendizaje susceptibles de ser acompañados y pensados sólo en términos de saberes previos, capacidades, estilos de aprendizaje, es decir, en términos puramente psicopedagógicos¹⁰. Asimismo, se erige en la dimensión subjetiva de las representaciones sociales con las que los actores educativos -docentes, estudiantes, padres y directivos- visualizan la condición de la pobreza como potencial determinante de la trayectoria escolar.

No obstante, las políticas de equidad educativa no están exentas de ambigüedad ni de contradicciones, por muy bienintencionados que sean sus presupuestos. En efecto, atender a las condiciones que generan desigualdad educativa implica, a su vez, el riesgo de distorsiones cuando tales condiciones entran a ser resignificadas y miradas por los distintos actores que intervienen en el escenario escolar.

1.2.3 El desarrollo humano como respuesta a la situación de vulnerabilidad socio-económica: conceptos de funcionamiento y capacidad.

Si bien es cierto que las políticas sociales integrales - al detectar y leer la condición objetiva de vulnerabilidad social en los estudiantes antes de asistirlos- buscan mejorar las posibilidades de inclusión educativa, no menos cierto es que pueden obstaculizar

¹⁰ A título de ejemplo: en la escuela primaria, la elevada tasa de repitencia muchas veces es racionalizada apelando a la idea de que la repitencia funcionaría -tal como advierte Irene Kit (2004, p.16)- como una estrategia en términos de "una "nueva oportunidad", en el sentido de que con un año más, el niño estaría "más maduro" y, por lo tanto, podría volver a cursar en mejores condiciones subjetivas, lo que le permitiría aprender mejor. De esta manera, la repitencia se visualiza, incluso, como una estrategia retentiva.

los procesos de comprensión y reconocimiento de la complejidad de la pobreza. Más aún, en muchos casos quizás conduzcan al efecto no deseado de inhibir en los actores escolares -docentes, directivos, entre otros- procesos de estudio y debate crítico sobre las implicancias, vistas tanto en términos de potencialidades como de dificultades, que conlleva la pobreza como rasgo social diversamente valorado y entendido en los procesos de aprendizaje. En este sentido, podemos apelar a Amartya Sen (Ferullo, 2006), quien estima fundamental devolver a los actores la dimensión de autonomía y de libertad afectada por situaciones de privación de sus potencialidades humanas. Los sujetos, al ejercer control sobre los recursos materiales, adquieren la posibilidad de desarrollar capacidades¹¹ y realizar funcionamientos.¹² Los funcionamientos hacen referencia a las necesidades básicas absolutas -aquellas que resultan indispensables para la supervivencia de una persona (alimento, vestido, vivienda, entre otros)- y relativas, que no siendo vitales son, en cambio, fundamentales en cada momento para que el sujeto se sienta socialmente realizado (educación, esparcimiento, desarrollo social).

Las funciones más complejas de la vida social tienen que ver con necesidades individuales que configuran un estilo de vida generador de bienestar para el sujeto. Tales funciones están representadas por la dignidad personal y la integración plena en los procesos sociales y por la participación en la vida de la propia comunidad.

Como se aprecia, la libertad y la autonomía en el uso eficaz de los recursos es lo que determina la medida de bienestar que se obtiene a partir de los bienes conseguidos y utilizados.

Las habilidades que se adquieren mediante la relación educativa potencian la “capacidad” de los educandos en situación de vulnerabilidad social para optimizar el uso de los bienes materiales y sociales que se encuentran a su alcance. A su vez, las políticas sociales instrumentadas al interior de la institución educativa les ofrecen oportunidades efectivas de ejercer la libertad de optar, aunque sea de forma limitada, por la construcción de un estilo de vida deseado.

De esta forma, como consecuencia de la constante ampliación y enriquecimiento de las capacidades, se produce un umbral más elevado para ejercer la libertad, en términos tales que ayuden a consolidar el proceso de individuación de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad socio-económica. El principal efecto resultante de este proceso conduce a fortalecer en ellos su condición de “sujetos sociales”, en relación con los deseos vinculados con la sociedad donde se vive y sobre cómo mejorarla.

1.3 Contextualización a nivel de la región latinoamericana

El documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2008) expresa en el capítulo dos que el riesgo que acompaña al nivel de expansión de la cobertura escolar es el proceso de fragmentación educativa. Allí se afirma, además, que el problema mayor se manifiesta en el Nivel Secundario, ya que sólo el 68% de los jóvenes latinoamericanos asisten a

¹¹ Las capacidades de un sujeto abarcan la habilidad para utilizar eficazmente los bienes materiales y sociales, de modo tal de incrementar la autonomía como sujeto para ser capaz de procurarse el bienestar.

¹² El individuo puede combinar varios funcionamientos, es decir, recursos materiales y sociales, para lograr cambios en su estilo de vida. De esta forma, según Sen (2000), lo que una persona puede ser o hacer tiene que ver con los funcionamientos que puede lograr.

las instituciones educativas de este Nivel, y presentan, además, dificultades para permanecer en él y finalizarlo.

Por su parte, Tiramonti (2004) afirma que en el inicio del siglo XXI, el fenómeno de la desigualdad educativa se ha transformado, porque el sistema educativo argentino aparece fragmentado. El proceso de fragmentación que se instituye produce, a partir de constituir ejes organizativos particulares y diferenciales, una nueva asociación escuela-comunidad, transformando de esta manera el criterio de organización institucional universal y homogéneo.

Al respecto, López (2008), plantea que los Programas *Bolsa Escola* (Brasil), el P-900 (Chile) y el Plan Social Educativo (Argentina) se orientaron a grupos con altas desventajas socioeconómicas y educativas, desde una concepción que entiende la problemática educativa y social como resultado de una causalidad multidimensional.

El informe recupera el análisis de tres experiencias que representaron intervenciones compensatorias significativas en la región, tanto por el alcance de los resultados obtenidos, como por la enseñanza que brindaron en cuanto al diseño y gestión de estrategias de focalización.

En la actualidad, ninguno de los tres Programas de la región sostiene su nombre de referencia, aunque muchas de las acciones que se iniciaron durante la década del noventa continúan con otras nomenclaturas o han sido articuladas a nuevos Programas.

Con referencia a los criterios de focalización, los tres Programas implementaron el criterio territorial, el de vulnerabilidad social y el institucional para delimitar a la población beneficiaria. La selección de un criterio o de una unidad de focalización estuvo asociada a los objetivos de cada Programa y a su modelo de intervención.

A partir de los estudios realizados, en los tres casos la información fue un aspecto central de las estrategias desarrolladas, en cuanto a la confiabilidad y calidad de los datos de base utilizados. En el Plan Social Educativo (Argentina) se observaron dificultades en el acceso a la información, especialmente en el inicio del Programa. Por otra parte, los estudios demostraron la necesidad de incorporar, más allá de los indicadores socioeconómicos, otros asociados a la problemática educativa, tales como la deserción, los problemas de aprendizaje, la repitencia o la sobreedad.

El problema de la cobertura conforma una de las principales tensiones en los Programas focalizados, ya que en sociedades empobrecidas, con poblaciones con grandes necesidades, resulta difícil definir los recursos asignados para un universo poblacional específico. Esto plantea un dilema político y ético de envergadura en relación con la significatividad de los impactos.

Los programas de intervención focalizados - si bien suponen una graduación de la compensación - establecen los criterios de ingreso en forma explícita, pero no estipulan los de salida.

El análisis de las tres experiencias demuestra que se desarrollaron de manera centralizada. Por tanto, la toma de decisiones sobre los criterios de selección del universo poblacional, las prioridades de focalización y la asignación de recursos correspondió a las máximas autoridades educativas del nivel nacional, mientras que la implementación de acciones fue delegada a los otros niveles estatales y a las instituciones educativas. En algunos casos, esta modalidad, al traer aparejados diagnósticos desactualizados, provocó ciertos errores de inclusión o exclusión.

A modo de conclusión, López (2008) establece que la eficacia de los programas de focalización radica en que se basen en procesos dinámicos y flexibles, aunque destaca también que las estrategias de intervención compensatorias pueden provocar brechas sociales entre los “pobres merecedores y no merecedores” de ellas, interfiriendo en el proceso de cohesión social y la distribución equitativa de los recursos.

2. EL Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Córdoba¹³

2.1 Características de su implementación

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles se pone en marcha en la provincia de Córdoba en 1997 en el marco del Plan Social Educativo, concretamente en el *Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria*. Dirigido a la población más vulnerable, impulsa el mejoramiento de la calidad educativa a través de la permanencia y promoción en el sistema educativo de grupos de estudiantes socio-económicamente vulnerables y potencialmente expulsados.

En la provincia, el PNBE¹⁴ – en sus orígenes- se implementa en lo relativo al componente asignación monetaria, con un cupo inicial de becas distribuidas entre los estudiantes del Nivel Secundario que resultaron beneficiarios luego de ser aplicados los mecanismos de selección estipulados en los instructivos de gestión, que se renuevan periódicamente a través de resoluciones ministeriales. La cantidad de becas distribuidas se fue incrementando a través de los años debido a la incorporación de estudiantes de los CBU rurales y a las condiciones económicas del país.

Respecto del componente proyectos educativos, éstos adquirieron, en los primeros años de ejecución, la denominación de Proyectos de Retención, y se desarrollaron al interior de cada institución escolar incluida en el Programa. No obstante, su implementación no tuvo continuidad a lo largo de los años.

Eran proyectos netamente pedagógicos (...) son globales a la problemática actual que tenga la escuela. Y que no van a variar mucho entre el becado y no becado, comparten (...) pero sí, lo hacemos amplio, no es solamente para el becado, por lo menos ese es el ánimo. (Referente Unidad Técnica Provincial)

Durante los años 2003 a 2005, la Coordinación Nacional dispuso una nueva implementación. En esta oportunidad se denominaron *Proyectos Institucionales de Retención* (PIR).

En el periodo 2003-2004 se efectuó la convocatoria para la provisión y selección de textos escolares para el octavo y noveno año de la EGB3 y primero, segundo y tercer año del Polimodal de las instituciones educativas participantes del PNBE, los que fueron receptados por las instituciones educativas provinciales durante el periodo 2005-2006.

¹³ Los testimonios recuperan fielmente las consideraciones y apreciaciones puestas de manifiesto por los participantes en la consulta. A tales fines, en algunas ocasiones, se ha optado por la transcripción textual, respetando en su totalidad contenido y modos de expresión.

¹⁴ Los componentes iniciales del Subproyecto fueron: Becas de Retención Escolar, Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Escuelas del Plan Social Educativo y Apoyo Técnico al Ministerio de Educación para la implementación de las Becas Estudiantiles, para pasar luego a ser Becas de Retención Escolar, Proyectos Institucionales de Retención (PIR) y Adecuación de Edificios Escolares.

Con posterioridad, en el año 2008 la Nación y la provincia de Córdoba suscriben el *Convenio de Adhesión*¹⁵ por el que adhieren al Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU). La Nación se compromete a otorgar financiamiento no reembolsable destinado a acciones de apoyo a la política de retención y promoción en el Nivel Secundario, adecuación de la infraestructura escolar, acciones de apoyo a la docencia y administración. Asimismo, se compromete a entregar -a título gratuito- textos, bibliotecas, recursos didácticos y material de consulta para docentes y otros equipamientos.

A fines del año 2009, se aprueba el Manual de Procedimientos¹⁶ para la línea de acción *Becas para la retención y promoción en el Nivel Secundario (PROMEDU) PNBE*; en él se consideran los aspectos relacionados con la asignación y distribución de las becas para la retención escolar, los procesos de adjudicación y la organización para la gestión del PNBE¹⁷. Se establece que se financiarán anualmente hasta quinientas cincuenta mil becas – en el nivel nacional -de \$900 (novecientos pesos) por año.

Asimismo, se ratifica el funcionamiento del Programa en las provincias, organizándose de la siguiente forma:

- Circuitos¹⁸ de escuelas: las instituciones educativas de origen se nuclean en circuitos en función de su proximidad geográfica y de sus posibilidades de comunicación. Cada circuito tiene una Escuela Cabecera y asume la responsabilidad de la organización, gestión y ejecución de las distintas etapas componentes de la línea de acción.
- Conformación -en cada Escuela Cabecera- de Equipos de Gestión de los Circuitos, integrados por el Director de la Escuela, un Responsable Administrativo, un Responsable Informático y un Técnico de campo.
- Unidad Técnica Provincial, responsable de la gestión operativa del Programa en la provincia.

Es importante reconocer que la implementación de un Programa de este tipo crea nuevas instancias y vínculos que no son fácilmente detectables con anterioridad a la puesta en marcha, y que implican un ajuste continuo, en tanto:

La administración descentralizada implica el funcionamiento paralelo de subsistemas regionales y locales, que pueden generar criterios

¹⁵ *Convenio ME N° 1127/08.*

¹⁶ *Resolución N° 53/09 SE* – Ministerio de Educación de la Nación Argentina. El Manual de Procedimientos de mención comprende el marco operativo y la definición de procesos para la asignación, distribución y adjudicación de las Becas, la gestión del PNBE, el pago de las becas, su rendición y consolidación, y el control de gestión.

¹⁷ La Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación aprueba, mediante Resolución, el Manual de procedimientos de la línea de acción *Becas para la retención y promoción en el Nivel Secundario* e instruye a la Dirección Nacional de Programas Compensatorios para que, en conjunto con la Unidad Ejecutora Central de PROMEDU, elaboren el instructivo de Gestión (Becas-PROMEDU) fijando pautas para todos los actores del sistema educativo involucrados.

¹⁸ Los circuitos se integran por una escuela cabecera y varias escuelas de origen, reunidas para facilitar la obtención, procesamiento y circulación de información entre los becados, y entre el nivel regional y nacional. En esta dinámica a nivel de los circuitos, se conforman equipos de trabajo en los que participa el Director de escuela cabecera junto a otros técnicos, quienes coordinan el trabajo de los encuestadores y operadores administrativos Andraca (2006, p. 28).

propios en la evaluación de postulaciones y otros aspectos del proceso. Aunque existen manuales y normas de operación, es difícil evitar cierto margen de apreciación subjetiva de los antecedentes. Por otro lado, los programas dependen del personal y de la organización interna de las instancias locales que pueden verse enfrentadas a tareas ejecutivas más urgentes, postergando sus funciones relacionadas con los programas de becas (Andraca, 2006, p. 31).

En el PNBE, se define -en función de la vulnerabilidad social- un cupo por provincia y un cupo de estudiantes becados por institución educativa. Esto implicó también desafíos a la hora de atender la distancia en el reconocimiento que se otorgaba a la escuela cabecera, frente a las escuelas origen.

(...) están las escuelas cabeceras y están las escuelas origen como nosotros le decíamos. "...Ellos siempre reclamaban, un pago extra las escuelas cabecera del circuito pero no las escuelas de origen porque vos sabes que las escuelas cabecera de circuito reciben un pago del uno por ciento de las becas mientras que las escuelas de origen no reciben nada. (Referente Unidad Técnica Jurisdiccional)

La particularidad de esta estrategia de política pública se basa en la combinación de propósitos de compensación -propios de la política social- con propósitos académicos - propios de la dinámica escolar-. Las tensiones entre ambos se expresan en la definición de los destinatarios, y se evidencia a través de los criterios de selección y sostenimiento del beneficio presente, tanto en las definiciones formalmente estipuladas en la política como en las apreciaciones de los actores escolares. Estas pujas en el proceso de definición de quiénes merecen tener beca expresan luchas por la configuración de condiciones más o menos selectivas o democratizantes de acceso a la escolarización (Gluz, 2006, p.24).

Estas tensiones se plantean en algunas instituciones educativas, donde se expresa un cierto malestar en relación con los criterios de distribución y otorgamiento de la asignación monetaria y se señalan situaciones de cierta injusticia, ante la ponderación/no ponderación de los estudiantes.

(...) lo criticable (...) que uno no tenía herramientas desde la dirección para decir a éste le corresponde o éste no, ¿con qué criterio? Al no exigirse nota, al no exigirse nada, más que permanencia dentro del establecimiento, yo creo que muchos directores han tenido ese sentimiento ambivalente, que en realidad era que se le hacía un regalo a la familia, más como una dádiva que como una cuestión ganada. (Director/a Escuela Origen)

(...) yo anular eso cuando está publicado el nombre y que la vecina del frente lo ve y la de abajo lo ve, es violento. Ahora no es lo mismo que el chico no venga, no viene, se equivocaron de alumno, este no es mi alumno, este chico repite, es distinto (...). (Director/a Escuela Origen)

Había casos de grupos familiares (...) ellos te decían Ud. tiene la obligación de dármele, van (...). (Referente Unidad Técnica Provincial)

Asimismo, en algunas escuelas, la organización interna de tareas pone de manifiesto la constitución de equipos de trabajo institucionales, que posibilitan la ejecución de las actividades programadas.

En el interior de la escuela nos hemos dividido con la Sra. vicedirectora el manejo, el seguimiento de los múltiples programas que existen desde la Provincia o desde la Nación. Particularmente con el programa Nacional de Becas el mayor seguimiento lo hace la vicedirectora. Ella convoca a los actos públicos, recolecta las encuestas que van a la escuela cabecera. Es el nexo más directo entre esta escuela y la escuela cabecera. Yo como Director de escuela estoy presente en los momentos de la constitución del circuito y otros actos que necesita estar representada la escuela. ¿Cómo articulamos? Bueno, de esa forma. Dividiendo las funciones y las tareas... quedándonos después de hora para cumplir con las funciones del programa en cuestión y de otros programas y de otras actividades que nos insumen tiempo. (Director/a Escuela Origen)

Cada institución educativa convoca a los adultos responsables de los estudiantes solicitantes y personal especialmente capacitado, les aplica una encuesta que recaba información en relación con la situación socio-económica y educativa de los estudiantes que solicitan la beca, conformación del grupo conviviente, nivel de educación alcanzado por sus miembros, tasa de dependencia, condiciones de actividad laboral e ingresos, condiciones de vivienda y salud; todo es luego verificado en los domicilios de una muestra de postulantes.

En los testimonios de los directivos de las instituciones educativas de origen, se evidencia, en la implementación del Programa, un sistema de articulación y comunicación logrado con las instituciones educativas cabeceras, lo cual permite un funcionamiento ágil y directo en su puesta en marcha dentro de cada circuito, por lo que se logra superar tensiones entre las instituciones.

El trato siempre fue óptimo con la escuela cabecera el IPEM... No sabría si hay algo que modificar para mejorar la comunicación. Pero siempre fue una buena comunicación, fluida (...) No tengo propuestas para mejorar eso... (Director/a Escuela Origen)

Espectacular, espectacular. Aparte la gente impecable. Me manda por correo y me avisa por teléfono: "Lean el correo". Listo, ya sabemos. Hay comunicación. (Director/a Escuela Origen)

(...) Cada año se hacen reuniones de circuito en la escuela cabecera a las cuales concurrimos todos los directores. Se elevan las actas, se firman las actas, perdón. En ese momento se nos informa si existe alguna novedad o cambio en cuanto al funcionamiento del programa de becas para el presente año. Más allá de esas reuniones de constitución de circuito siempre estamos comunicados telefónicamente o a través de técnicas de campo que se aplican a la escuela (...). (Director/a Escuela Origen)

Las dificultades que se han detectado hacen referencia a la dimensión administrativa centralizada, que es sentida como burocrática y despersonalizada, al no atender a las situaciones particulares que ellos elevaron para su consideración especial.

(...) Mirá, yo veo un gran esfuerzo de la escuela cabecera. De los administrativos, de la técnica de campo y del director. Por resolverme los problemas. Pero me parece que hay una burocracia muy impuesta. Y sobre todo a los directores nos queda esta lectura: mandamos papeles que no los leen. Y te voy a dar dos ejemplos. Durante tres años, me hice cargo yo de un alumno que terminó el año pasado sexto año. Porque la que venía como adulto responsable era su mamá, que en segundo año hizo abandono del hogar. El padre denunció el abandono. La jueza le dio la tutela. Le mandamos toda la documentación, porque hubo un problema grande. En el momento que ella abandona, ella se presenta a cobrar. Y hubo que llamar al juzgado. Intervino la inspectora... para que no la cobre ella. Bueno sabiendo en mi caso la responsabilidad del papá, que se había hecho cargo de los dos varones. Y que los chicos venían a la escuela. Trataban de salir adelante, a pesar de la situación en la que estaban viviendo. Durante cuatro años mandamos la documentación. Que ahí la tengo a la fotocopia que la jueza daba para cambiar el titular. Nunca vino el cambio. (Director/a Escuela Origen)

Uno de los objetivos que tenía era hacer un relevamiento por cupos por circuitos. Ese dato, no estaba acá, lo retenía Buenos Aires. Te mencioné el tema de la edad, para mí no debería ser de 13 a 16 sino hasta 16. El tema no estaba claro cuando un alumno dejaba de recibir la beca por edad o por finalización del ciclo secundario. (Referente Unidad Técnica Provincial)

En relación con los conflictos que se presentan en el Programa, los entrevistados refieren a los criterios de selección de estudiantes en *ponderados* y *no ponderados*.

Sí. Es importante. (...) El año pasado fueron muchos los que nosotros entrevistamos, los que se inscribieron, y los que se asignaron, no fueron tantos. Es que se le asignó a un grupo nomás. A un grupito. (Director/a)

Y primero que somos escuela nueva que recién ingresa. Y lo que me han dicho, la información que yo manejo, es que hay una cantidad de becas total. Y que esas becas, para que yo tenga becas, le tienen que sacar a otra escuela. O sea, que no es que se vayan ampliando las becas, se van distribuyendo de distinta manera. (Director/a Escuela Origen)

Si bien los parámetros y condiciones de admisión e inclusión son establecidos, las diferencias entre estudiantes ponderados y estudiantes becados ponen de manifiesto la insuficiente dotación de becas para cada provincia y las limitaciones del instrumento de encuesta que se aplica en todo el país desde Nación.

Yo tal cual, como lo he recibido en el año, en abril del 2009, se conservan la misma cantidad de escuelas que en aquella oportunidad, yo sé que el profesor... había abierto en varias escuelas. Lo que no se modifica es el cupo de becas a la provincia, lo que él hizo fue una redistribución de la cantidad de becas que tiene otorgada la provincia (...) desde Nación, y ese cupo no se ha modificado nunca con el paso de los años. Lo único que vos podés hacer hoy..., yo considero que la escuela tal tiene que incorporarse por la población socioeconómica vulnerable, yo sé que si incorporo esa escuela, tengo que sacar cupos de otras escuelas, que a lo mejor lo pueden necesitar tanto o igual que esa. (Referente Unidad Técnica Provincial)

Directivos, preceptores y docentes, quienes conocen en el cotidiano las carencias de los estudiantes, advierten respecto de la asignación monetaria.

De los requisitos (...) sabes a quien le deberías preguntar, a la ayudante técnica que es la que hace todas las encuestas respecto a los requisitos. Yo los veo bien, yo los veo bien. La edad, que tengan documento, que no sean extranjeros. Yo no tengo nada contra los extranjeros pero me molesta que venga un boliviano o un peruano y le quite el lugar a un argentino, no me gusta. Me parece que los requisitos son correctos. Y abarcan a los chicos más chicos que si siguen estudiando van a poder tener esa ayuda a lo largo de toda su carrera. (Director/a Escuela Origen)

Yo hablo por allá, porque acá no conozco, pero allá sí. Hay muchas falencias. Porque bueno, como dije, uno se conoce. Y yo tengo una compañera... y uno sabe en qué condiciones económicas están... socioeconómicas. Y uno conoce "hijos de", inclusive con tres sueldos, porque uno los conoce, porque vive a la vuelta. Entonces yo ya lo he cuestionado, acá al secretario del IPPEM, y me dice: "Bueno... ya viene designado. Lo elige una máquina". Y uno dice: ¡qué injusto! (Docente)

Es más, hay chicos que se han ido del colegio y siguen apareciendo en las listas (...) siguen apareciendo. (Estudiante)

Asimismo, las propias condiciones de acceso inamovibles del Programa dejan franjas etarias desprotegidas.

Ese mínimo (requisitos de acceso a la beca) porque dejaba chicos que estaban en primer año, con necesidades económicas y digo qué feo y eso generaba un problema con los papás. Imagínate están dos compañeritos, uno que es beneficiario de la beca y el otro no. Este porque tiene doce años no le podemos entregar el formulario. El directivo decidía darle la ficha al chico de doce años pero ya iban sabiendo que no iban a cobrar. Se lo cargaba en el sistema y el sistema lo rechazaba, por la edad, porque el programa tiene una variable que indica la cantidad de años. (Referente Unidad Técnica Jurisdiccional)

El reclamo por el sentido de justicia y de equidad en la distribución de los becados también es una representación recurrente expresada por los distintos actores educativos. Estos sostienen que, en muchos casos, las familias y los adultos responsables se presentan ante la autoridad escolar por el reclamo de la asignación monetaria, con lo cual se generan situaciones que conducen a tensiones no previstas en el diseño del Programa.

Nosotros no tenemos decisiones en el tema becas, somos intermediarios. (Director/a Escuela Origen)

Entonces por ahí uno se ve obligado a dar cuentas de cosas que uno no maneja. Más de una vez la mamá vino a boxear porque no le llegó la beca al nene. (Docente)

En otros casos, se genera un clima de desconfianza sobre los criterios de selección de los becados en el momento del relevamiento de datos.

(...) ¿Su hija dónde está? . ¿Está en la escuela? No, pero hace diez días dejó de ir...¿llegó a las 30 faltas?. Sí, pero no le corresponde... Sí, pero el director le pagó a aquel y que el otro... A su hija no le corresponde y lo de los otros es otro tema (...) Esta respuesta la he dado miles de veces. Y a los nuestros ni siquiera se las doy porque ya están tan (...) que no vienen ni preguntan. Pero a lo de las otras escuelas cuyos directores para sacarse el drama, “vayan a la cabecera” (...) De todas maneras nosotros les decimos que si no tienen respuestas mándela a la cabecera, si acá no hay respuestas yo les digo mire acá tiene el número de teléfono vaya... Y se los mandamos a (...) Los papás en realidad, hay gente que se preocupa bastante pero hay otras, mucha muy (...) que pasa por la plata. Lamentablemente pasa solamente por la plata. (Director/a Escuela Origen)

El PNBE asigna recursos a las instituciones (cabecera y de origen) requiriendo, como contraparte, ciertos Proyectos de Retención. En el caso de algunas Escuelas Cabecera que han recibido computadoras y designación de personal con la finalidad de cargar la información para Nación, la dinámica organizativa de la escuela se ha visto beneficiada.

Porque el programa tiene de eso del componente de la asignación, el proyecto de retención y los recursos: los libros (...) Hace un par de años que el programa nacional de becas no acerca libros (...) sí, sí, tenía el suministro de material bibliográfico, pero hace un par de años se dejó de enviar libros (...) Lo que sí a la escuela cabecera le entregaba computadoras (...) pero a las escuelas que integraba el circuito no...(Director/a Escuela Cabecera)

En relación con los insumos otorgados, algunos directivos, expresan que cuentan con recursos económicos – el uno por ciento del pago de todas las becas -, y también con recursos materiales – informáticos, de librería -, lo que les facilita la tarea a desarrollar.

A nosotros nos dan un monto de dinero que es aplicado a la compra de todos los insumos que son sobre todo informáticos pero también puede ser equipamiento de tipo mobiliario si quieren pueden subir que hay muebles comprados que hacen falta para lo de becas, arreglo de las computadoras y computadoras que han mandado y que son alrededor de siete las que se han mandado a lo largo de los años. (Director/a Escuela Cabecera)

Cabe acotar que, ante la proliferación de Programas y Proyectos - nacionales y provinciales-, los actores escolares presentan una marcada confusión respecto de los aportes de cada uno. Cuando se les pregunta sobre el empleo de recursos, responden aludiendo a otros Programas. Por ejemplo, en el empleo de libros – provistos por el PNBE- para los espacios del conocimiento de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua, se observan cierto desconocimiento generalizado por parte de los docentes, en relación a su existencia.

Sabemos que han llegado libros, materiales para los chicos, por el plan de becas, pero también hay tutorías para los chicos... ¿Puede ser? No...Esas son tutorías del INET... no... las tutorías eran del programa PROMSE. Yo pensé que eran becas para chicos nomás. (Docente)

La gestión directiva, en ocasiones, se ve resentida en la medida en que cada Programa agrega burocratización que enajena la función pedagógica. Los directivos deben hacerse cargo de citar a los postulantes, administrar la encuesta a través de técnicos, remitir rendiciones, cobrar en el sistema bancario, defender los criterios de admisibilidad ante los familiares de los estudiantes ponderados no becados.

No, no. Dan dinero. Que yo te digo, estoy en contra. Para mí es un problema la rendición. Siempre hay un (...) Yo preferiría que me digan ¿Qué quiere hacer Ud.? Yo quiero hacer esto. Que me manden ellos, tome acá tiene papel, tiene tinta, tiene una pandereta, una guitarra, tinta para la serigrafía y no tener que ir yo a comprarlas. Me simplificaría, algo espectacular. No quiero tener dinero, no quiero manejar dinero. (Director/a Escuela Origen)

(...) amén de cuestiones que hubo variantes como el año pasado, que fue bancarizar todo PNBE, que eso trajo su trastorno, en cuanto que ahora lo realizan la extracción del dinero a través de tarjetas magnéticas, entonces eso trajo mucha atención al público, muchas tarjetas que no llegaban, que había errores de impresión, etc., que tragaban las tarjetas, hasta que la gente se acostumbre, va a llevar su tiempo. No..., antes la beca se pagaba como con un tipo mandamiento, que se emitía dentro de cada escuela cabecera, a través de un soft que mandaba Nación y se hacían como recibos. El padre venía, buscaba el recibo, iba a la ventanilla y lo cobraba. Ahora no, viene una tarjeta nominativa al adulto responsable (...) La entrega se la hace a través de un tríptico, cuando se entrega por primera vez a los aspirantes. Los que no son aspirantes y renuevan, van directamente con la tarjeta, y ellos van cada tanto y se fijan si tienen algún depósito realizado o no. Nosotros siempre les decimos que no vale de nada que vayan todos los meses y se fijan, porque nosotros a la información la canalizamos, nos llega el informe de que se ha hecho un determinado depósito y le informamos a través de la escuela cabecera, para que los papás sepan cuándo ir al banco, cuándo es la fecha de pago. (Referente Unidad Técnica Provincial)

En cuanto al pago de la asignación monetaria, los actores asumen una actitud crítica en relación con la utilidad de los fondos asignados a cada estudiante.

Las becas tendrían que ser al inicio, no más tardar de mayo la asignación de los recursos. Que los padres puedan utilizar en material. Tendrían que venir al inicio. No diría mayo, no. Creo que antes. Tendrían que estar ya en marzo. Para que el padre realmente en ese momento las va a utilizar para lo que necesita acá en la escuela. Después... cuando ya, a lo mejor, si no le pudieron comprar... llegó a fin de año y total ya el material no lo necesito, entonces el destino podría servir para otros lugares que no debería. (...) Unos pagos llegaron a principio del año pasado. Entonces había chicos que ya no estaban en la escuela. Que habían egresado. Bueh... ojalá que lo usen para educación (...). (Director/a Escuela Origen)

La segunda mitad del año pasado la pagaron hace un mes. Eso podría ser de que tendrían que darla apenas empiezan las clases para poderles comprar a los

chicos y la otra parte cuando pasan las vacaciones de invierno (...) cosa que nos cubra todo el año escolar. La dan en octubre, como la estuvieron dando (...) y en diciembre ¿qué hacen los chicos con esa plata? ¿se compran ropa? ¿se comprar ropa para el verano?. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

2.2 Focalización y contexto socio-educativo

La focalización del PNBE, en términos de contextualización, parece haberse efectuado de manera compatible con los criterios de inclusión. En todos los casos, los actores -docentes y directivos- identifican con claridad la población objetivo de la escuela, vinculándola con características de vulnerabilidad económica y social. Esto implica que el PNBE se corresponde con contextos de vulnerabilidad socio-económica.

Si bien cada caso abordado se selecciona en función de la representatividad de lo diverso -por ubicación en Córdoba capital, ciudades del interior, entre otras variables-, hay ciertos factores comunes transversalizados por situaciones y estados de pobreza estructural y transicional. En el primer caso, la vulnerabilidad social histórica en algunas familias y grupos sociales desfavorecidos se profundiza; se observa en situaciones de estudiantes migrantes de instituciones educativas de gestión pública privada a las instituciones educativas de gestión pública estatal.

La mayoría de los papás de nuestra escuela son... tienen planes, que son de marzo a diciembre, el resto de los meses no funcionan. O son empleados domésticos, o los varones, en general, los papás son empleados de albañilería, construcciones. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

(...) exacto, trabajos por temporada, o cuando se da la producción de la papa, en la zona... Entonces tenemos a veces desarraigo de padres que van y que vienen. La figura masculina es a veces muy escasa en lo que son las reuniones de padres. Sí la figura femenina que es la que permanece en el hogar. (Director/a Escuela Origen)

Está muy bien focalizado, sobre todo en la clase (social) más vulnerable. Los ingresos socioeconómicos, toca justamente como uno de los requisitos primordiales para poder acceder al plan de retención. (Referente Unidad Técnica Provincial)

La identificación de la vulnerabilidad socio-económica y sus diversas carencias se efectúa con mayor precisión cuando se trata de instituciones educativas con una matrícula acotada y de reciente creación. En esos casos, directivos y docentes son quienes asumen la labor de diagnosticar tempranamente el origen y las condiciones en que llegan sus estudiantes.

Las trayectorias escolares parecen ser un insumo de conocimiento sustantivo para la institución educativa. El interés no se centra únicamente en la inclusividad potencial del estudiante en algún programa de becas para la retención, sino en descubrir la nueva población estudiantil. La posibilidad de acercamiento y contención, por un lado, y la otra no menor de construir una institucionalidad, como opción micro política.

La pobreza y la exclusión social se determinan entre sí en un círculo vicioso que se perpetúa entre generaciones. Los jóvenes constituyen un eslabón crucial en esta posta intergeneracional, pues están en la fase del ciclo de vida en que opera más intensamente la dialéctica que relaciona el desarrollo de capacidades adquiridas con su capitalización en oportunidades efectivas (CEPAL/ AECID/ SEGIB/OIJ, 2008, p.5).

Cabe destacar que en los relatos de directivos y docentes se pone de manifiesto satisfacción por la elección que los estudiantes hacen de la institución educativa. Recuperando a Bourdieu (1999, p.134), “el espacio físico de la escuela se construye como espacio social posible. Podríamos interrogarnos: ¿por qué los alumnos y familias eligen estas escuelas?, ¿qué intereses y valores se ponen en juego?, quizás ofrecen proyectos educativos como proyectos políticos que los alojen”.

Algún directivo, al reconstruir la historia escolar, refiere la variación que ésta ha tenido en el imaginario de la comunidad y sus familias, enfatizando el valor que ha cobrado.

Y a pesar de que distan tenemos alumnos que vienen de todos lados, hasta de la C... y vienen caminando desde la C.... Y eso a mí me da una satisfacción personal porque el hecho de tener escuelas más cerca vienen a ésta, o sea que ésta debe tener algo que no tienen las otras. El otro veinte por ciento del barrio F... y tenemos una gran aceptación del barrio. El barrio ha aceptado la escuela, nos ha aceptado muy bien, nos cuida la escuela. (Director/a Escuela Origen)

La escuela es cuidada por los vecinos. Cuidada, y es más, hay dos vecinos que tienen mi teléfono y al menor indicio que se disparó la alarma, que a veces es una rata, una mariposa en un sensor dispara la alarma, me están avisando en mi casa qué pasa en la escuela. (Director/a Escuela Origen)

Algunos docentes caracterizan a las familias como en un estado de vulnerabilidad económica, laboral y social. No hay casi empleo estable en los progenitores y responsables, los planes asistenciales se constituyen en ingresos únicos; predominan grupos familiares ensamblados, en algunos casos carentes de capital simbólico escolar; en situaciones extremas existen estudiantes que carecen de figuras adultas que los cuiden.

Pero en general son todos pobres. (Docente)

La minoría (refiere a padres/adultos responsables) tienen trabajos estables. Esa es la realidad, muy pocos. (Docente)

El que tiene una familia por detrás y vos te das cuenta cuando va a una clase y el pibe tiene una familia. Y hay pibes que son solos y vos le decís “voy a citar a tus padres” “no, porque no hay nadie”. O sea a nivel familiar, económico es muy variado. (Docente)

Podría interpretarse que la vulnerabilidad a la que quedan expuestos los jóvenes estudiantes los induce a compensarse con otros bienes simbólicos valorados socialmente: tener unas zapatillas de marca, contar con un celular de última

generación, dotarse con adornos como una necesidad de ser aceptados y reconocidos por su grupo de pares.

De todas maneras dentro de la diversidad hay cierta homogeneidad. Son todos pobres. Algunos muchos más pobres que otros. Nuestro contexto es un contexto (...) esto era una zona fabril y vos lo ves ahora cuando hay un cambio de turno y vos ves que son diez o doce los que salen y no viven acá. ¿Me explico? Antes, vos te dabas cuenta de un pibe pobre a lo mejor no tenía zapatillas y ahora tiene unas Nike, lentes de contacto o la tinturita o el peinado (...) quiero decir que por ahí no está tan marcado esto del pobre y la clase media como podría haber sido antes. Pero tenés chicos que son muy pobres aunque los veas con unas Nike o un celular de última generación, no tiene nada que ver. (Docente)

Así, para entender los procesos de implementación del Programa de Becas Estudiantiles, resulta necesario conocer y comprender la contextualización de cada institución educativa, desde su singularidad cultural.

Es una escuela que está en estos barrios ciudades (...) y a la que le han llegado estos traslados tan compulsivos de villas (de emergencia) (...) los ponen en el barrio, entonces obviamente que su cantidad de alumnos ha aumentado. Bueno, ves, ahora tiene ciento quince lo cual es un buen número. En el anterior, en el aspirante en el 2008 tenían sesenta... Son como dos tiempos de pago de becas. Al renovarla en algún momento se junta con aspirante cuando vas a entrar al año siguiente. (Docente)

Bueno(...) en principio, esta escuela nace por un proyecto político educativo, en el sentido en que había una población estudiantil que no se incorporaba a ninguna escuela en (...). Estamos hablando de una población con recursos económicos, culturales medio y medio bajo. Estas características de la población estudiantil y de la población familiar de esos estudiantes, llevó a que la dirección de la Escuela solicitara en el año 2000 –la escuela nace en el año 1997– entonces, tres años después, cuando se inicia el CE... y se desanexa ya se solicita. Pero anteriormente a eso ya la escuela recibía planes de beca a través de la escuela tutora. Que es la escuela (...)(Director/a Escuela Origen)

En algunas instituciones educativas, el tema de la asignación monetaria se incorpora en los rituales escolares; por ejemplo, lectura del acta de compromiso o espacio de reflexión con los padres en relación con los objetivos de las becas. En otra institución educativa, a partir del cuaderno de comunicados, se informa a los padres del pago de la beca a través del sistema de bancarización.

(...) y ya ahora no está más pero yo la sigo mandando igual... el acta de compromiso. Y esa acta dice “acompañar a la escuela, acompañar a los alumnos, promover la asistencia de los chicos...” a eso lo debo tener por ahí cerca te lo puedo dar para que lo veas. Es todo un ritual. Y con micrófono, nombro a uno por uno, pasa al frente, cómo le va, cómo anda... todo eso... Y ahora vamos a hacerlo de otra forma porque como ahora la tarjeta en este

listado en el que están mis chicos vienen uno en un banco, otro en otro banco. (Director/a Escuela Origen)

Cada una de las escuelas cabeceras hacía a través de un acto público la entrega de estos recibos, que uno aprovechaba como directora de escuela, que lo fui en su momento, para hacer reflexionar el objetivo que tiene el PNBE, para que no se cambie el destino del dinero en otras cuestiones más que con el estudio. (Referente Unidad Técnica Provincial)

Respecto de los mecanismos de inclusión en el Programa, algunos de los estudiantes beneficiarios advierten discontinuidades entre lo que se les anuncia y prescribe y aquello que en verdad acontece. La posibilidad anticipada de que un técnico trabaje en terreno corroborando la situación económico – social en que se encuentran, su estado de carencia, a través de una visita a sus hogares, se vivencia como incumplimientos de las pautas a seguir.

Nos entregaron esa planilla y así los padres las llenaron y nada más. (Estudiante)

Pero, al principio, supuestamente pedían la disponibilidad horaria que tenían en la casa, que se iban a encontrar para hacerle una encuesta. Pero nunca fueron... (Estudiante)

A mi casa sí fueron. (Estudiante)

Lo descripto encuentra su correlato en la dilatada entrega de la asignación monetaria. En algunos casos, se produce en momentos ajenos al ciclo escolar, o bien en entregas postergadas -a modo de ejemplo, en el mes de diciembre-.

3. Significados construidos e impacto en relación con el PNBE desde un enfoque cualitativo

3.1 Para los estudiantes beneficiarios

En los encuentros propiciados a los fines del presente trabajo, las primeras percepciones mostraron el rostro de la población objetivo pensada por el PNBE; niños/jóvenes que pusieron de manifiesto sus necesidades, esfuerzos y logros escolares, revelando, a su vez, las prácticas de economía solidaria que hacían con los escasos recursos de la beca.

En la mayoría de los casos, los estudiantes se movilizan desde importantes distancias para llegar a la institución educativa, conformando una población escolar sumamente heterogénea proveniente de diversos barrios y localidades.

En sus relatos surge, frecuentemente, el valor de la institución educativa y la vivencia de la beca como un estímulo a su promoción: “yo promocioné todas”, “a mí me quedaron tres pero después aprobé”, “camino treinta cuadras para venir a la escuela”. El destino de los montos asignados es compartido por los actores familiares según criterios de urgencia o necesidad.

Más para la casa que para el colegio. (Estudiante)

Mercadería (...). (Estudiante)

Se compra la ropa. (Estudiante)

Porque si por ejemplo la dieran en el tiempo que empiezan las clases serviría justo para comprar los útiles, todo. (Estudiante)

Yo siempre en si la reparto con mis hermanos. Como lo cobra un hermano, yo tengo dos hermanos más, entonces siempre les doy una parte a ellos. (Estudiante)

Asimismo, disciernen respecto del rendimiento académico de otros pares, que no parecen compartir valores y prácticas análogas. En los imaginarios de los estudiantes aparecen diferencias marcadas entre nociones de justicia, equidad y distribución social de los bienes materiales en correlación con aquellos simbólicos.

Y a veces dicen que lo de las notas mucho no varía, nos dicen a nosotros. Pero, hay muchos chicos que tienen malas notas y lo mismo la cobra. O se quedan de año y la siguen cobrando. (Estudiante)

Antes cuando era chico (es un alumno de quinto año) puede ser que sí que la beca me hacía sentirme más responsable. Pero ahora no. A esta altura sabemos que tenemos que hacer algo si queremos terminar la secundaria y conseguir un trabajo. (Estudiante)

Algunos no les hace falta porque los padres ganan bien. Pero hay algunos que se quejan con razón porque la tienen (...) eso te da bronca porque no la necesitan y sí la cobran. Y los otros que la necesitan y sí la cobran. Hay chicos que se quedan de años y la siguen cobrando (...) hay chicos que estudian y que necesitan la plata y no se la pagan. (Estudiante)

En mi caso yo vivo con mi hermana y mi papá y el trabajo de mi papá es independiente, un taller de motos. En parte sí beneficia y ayuda. Yo a la plata se la doy a él y cuando me hace falta algo para la escuela o algún abrigo (...) nunca me ha faltado la comida que es importante. Pero sí beneficia mucho (...) Y más a los que tienen ese tipo de trabajo que a veces hay y a veces no hay. (Estudiante)

3.2 Para las familias

En cambio, los padres de los estudiantes visualizan de forma generalizada la asignación monetaria - becas para la retención escolar- como un beneficio familiar que favorece el proceso de escolarización de sus hijos, al suministrar los recursos básicos necesarios para que puedan asistir regularmente a clases y para paliar una situación de extrema carencia.

En mi caso he tenido que comprar útiles (...) Y es un incentivo. En el mío por lo menos lo veo así, se exige porque sabe que si él no llega se la van a quitar. En mi caso particular yo creo que es un gran incentivo. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

No, si se hace la reunión y se especifica la directora que es para el alumno no es que se hace cualquier cosa. Mi hija, ella es muy buena administradora se compra lo estrictamente necesario, nunca despilfarra, nada. No se compra ropa ni siquiera gomita para el pelo, nada. Todo para lo que sea estudiar. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

Porque en mi caso nosotros perdimos todo. (...) Y si no tuviera beca no podríamos comprarle ni siquiera la (...) Y ella se siente feliz, ella es la abanderada de acá ahora y ella se siente feliz de poder colaborar con nosotros porque no quiere salir a trabajar afuera, aparte el colegio le lleva bastante tiempo por el contra turno y está haciendo otros cursitos, gratis digamos, para tener sexto año y poder trabajar y colaborar con nosotros. Esta beca para ella es como decir que es un premio y con un eterno agradecimiento por estar becada dada la situación no. Porque si no sería por eso no podría estudiar y sería una pena porque ella tendría cualidades, tiene capacidad. Pero sin dinero es muy difícil todo. Por eso estamos muy agradecidos con la directora (...) No es solo un premio, digamos que (...) es como si un padre interviniera, es un hecho de justicia también porque le da la posibilidad para que el día de mañana pueda entrar a la universidad y aunque no tenga medios no sea discriminada. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

Y bueno es como que él dice sí estudio... él lo ha dicho así, a partir de este año... el no se llevó nunca, pero este año particularmente a partir de la charla que nos dieron de que si eran repetentes se las iban a sacar (...) él lo ve como un incentivo. Porque cuando él empezó estábamos muy mal económicamente y bueno a mí me ayudó muchísimo, fue un gran apoyo, más allá de que siempre exigiéndole... y ahora esta más grande, como que tiene más responsabilidades. Bueno, por eso te digo que es un incentivo... Para sus cosas, sus libros, sus apuntes. Para muchas cosas, necesidades propias ¿no?. Del estudio de lo que le exigen también. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

La unidad educativa adquiere un nivel destacado de participación, ya que es la vía de comunicación con los destinatarios (convoca y entrevista a los adultos responsables del alumno solicitante) y el lugar de ejecución de las acciones integrales del Programa (Andraca, 2006).

El año pasado a mi hija le mandaron una solicitud que había que llenarla y después nos citaron y nos reunieron allá en la (...) en secretaría. Y bueno también, corroboraron todos los datos. Si estaba todo lo que había que llenar. Y bueno, después no supimos más nada de eso. Y este año de nuevo, me mandaron la solicitud. Había que llenarla también de nuevo. Y bueno, ahora ya me citaron hoy. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

En tanto, otros hacen hincapié en la necesidad de que dicha asignación monetaria llegue en los tiempos escolares previstos, acompañada además de la labor pedagógica.

Ponéle que ahora nos digan: “su hijo está aplazado en tal materia”. No tenemos para pagar la particular. En cambio si tendríamos la beca en este

tiempo, le diríamos: “No hijo, estos cien pesos tenés que guardarlos para... para ver cómo salieron en la primer etapa”. Y pagar después, más adelante, una maestra particular para la segunda etapa (...) Se hace difícil porque no hay cómo pagar una maestra particular. Y también ahora los profesores faltan mucho. Faltan mucho. Faltan porque están enfermos, faltan por una cosa (...) el profesor cuando te hacen esas faltas tan prolongadas y no te cubren los cargos y los chicos te quedan meses sin aprender. Y ese faltante, por más que le pongan la nota, queda. Hay trimestres enteros que los chicos no tienen profesores, y queda ese tiempo que se perdió en ese año que no se recupera más. Y te pondrán el seis para pasar la materia, pero no aprendieron. No tienen contenido, y es una pena. (Padre/Madre/Adulto Responsable)

La institucionalidad del sistema educativo es otra variable de mucho peso que requiere ser revisada frente a los desafíos que representa la presencia - por momentos, y en determinados lugares, con carácter de masividad- de la desigualdad en la institución educativa. En la medida en que las premisas se sustentan en los valores de la equidad y de la inclusión educativa, el modelo organizativo de la institución está llamado a experimentar cambios y ajustes importantes en sus normativas, procedimientos y rutinas en consonancia con el cumplimiento de metas socialmente valoradas. La equidad educativa como un principio rector de las políticas educativas implica reforzar el carácter redistributivo del Estado y su rol de promotor de oportunidades educativas para todos los grupos de la población. Para ello, se requiere que se modifiquen y resignifiquen aspectos sustantivos en el plano normativo, de recursos y pedagógicos.

3.3 Para directivos y docentes

La dimensión institucional puesta en tensión con los docentes, en cuanto al manejo de información y desinformación de los programas ejecutados en el ámbito escolar, sería una expresión de los procesos de fragmentación del sistema educativo. El ritmo laboral de algunos profesores de Nivel Secundario, que tienen sus horas cátedra distribuidas en diferentes instituciones, los convierte en docentes “taxi”, lo cual conlleva la dificultad implícita de no poder participar activamente de la vida cultural de cada una de las instituciones educativas en las que trabajan. Asimismo, en algunos casos, su mirada de la vida institucional se reduce al acontecer en el aula, desconociendo que la institución educativa es mucho más que el desarrollo de una disciplina.

No (...) Lo que sí a comienzo de año hay veces que pasan buscando las fichas. El año pasado yo recuerdo que a principio de año pasaban buscando las fichas de los alumnos que presentaban los papeles para las becas. Pero solamente eso. Esa es la única información que yo tuve. (Docente)

Bueno, mire yo hace muchísimo que no vengo para la sala de profesores, vengo doy la clase y casi que no estoy en la sala de profesores. Hoy excepcionalmente he estado. Pero ni sabía que había algo escrito. Me tendría que fijar. (Docente)

No sé nada, así que muy poco la puedo ayudar (...) Si sé que hay chicos becados y que tienen que mantener buenas notas o yo por lo menos he escuchado, mantener las buenas notas para... no se para acceder o para mantener la beca (...). (Docente)

De pasillo, la verdad. Nunca se me ocurrió. Como que siento que todo eso lo tiene que manejar el director o la vicedirectora y la verdad que no (...). (Docente)

Sí, en realidad nunca vino una información. Yo, sé porque he sido secretaria en algún momento Claro... también porque he sido directora. Claro... en realidad, una información a los docentes nunca hubo. Sabemos que los chicos cobran becas, muchas veces porque en las horas de clase los llaman. Sabemos que si el chico repite al año siguiente no la tiene a la beca. (Docente)

Es para los chicos del CBU, es hasta quince años, catorce años (...). (Docente)

Otra de las dificultades se observa en quienes expresan un desconocimiento y/o una confusión en relación con el Programa. La mayoría de los entrevistados manifestaron desconocer el Programa en sí, los destinatarios asignados, como también las condiciones para acceder a él. Se abre, entonces, el interrogante acerca de qué lugar tienen éste y otros programas en las representaciones docentes y cómo se vincula la labor personal – profesional con la retención y el fracaso educativo. Qué significa retener y qué acciones se pueden encarar desde la institución educativa, son preguntas no formuladas en estos casos.

La verdad que del programa de becas no sabemos nada. Contamos lo que vivimos nada más... es lo que vivimos nada más, no sabemos “del programa tiene estos ítems” porque ni siquiera agarramos una carpetita. No, no lo conozco y yo creo que mis compañeras tampoco. (Docente)

(...) hasta donde yo sé tenían que, en cuanto a los padres, debían reunir ciertas cuestiones económicas. Por parte de los alumnos tenían que tener un cierto promedio en las notas para seguir accediendo al mismo. No sé si eso ha variado o no (...) (Docente).

(...) los más informados son los preceptores y la vicedirectora que es quien se encargó de mandar todas las solicitudes. Los que evalúan y son los que mandan las becas a los que están encargados, todas las solicitudes y los papelitos que los chicos dejan (...) (Docente)

La institución educativa parecería imposibilitada de abrir para estos estudiantes nuevas oportunidades, resignificando el capital cultural para su transformación. Así, en algunos casos, se puede observar una lectura desde las biografías anticipadas que proyectan el destino escolar cristalizado de los estudiantes en factores externos a la institución educativa, depositando en causas familiares y sociales la interrupción de la trayectoria educativa.

Porque, justamente, no tienen incorporadas la importancia de continuar o no los estudios. Porque si bueno, el gobierno le da subsidios por esto, le da subsidios por aquello otro sin una contraprestación. Obviamente que va a ser más fácil la reproducción de esas conductas por parte del chico. A lo mejor el chico puede tener un interés por continuar en la escuela y si ven que en la casa no se levantan a trabajar, no van a trabajar y obtienen todo... (Director/a Escuela Origen)

Hay quienes, desde mi punto de vista una minoría que si le es necesario y toman conciencia por parte del alumno al acceso de estas becas. ¿Por qué? Por que se preocupan el traer lo que uno le ha solicitado. Porque ve el esfuerzo. Porque dije que es un arma de doble filo porque también está lo otro. Al principio va todo sobre rieles digamos, bárbaro, perfecto. Pero llega un momento que se mimetiza con el resto y una vez que lo cobraron la cuota se nota un bajo rendimiento. Por lo que yo veo a veces en estas escuelas este chico donde está inserta hay veces una muy poca (...) el apoyo familiar que se tiene. Yo creo que tendría que implementarse otro tipo de medidas, otro tipo de reglas como para decidir si vos bien accedés y vos tenés, y no podés y querés continuar, pero que ese seguimiento se lo haga durante todo el año. Para que al final de año si realmente valió, si realmente llevó a cabo lo que se propuso, perfecto. Continuamos. Pero si no, no (...) (Docente)

Los adultos educadores, correctamente informados e involucrados, podrían recuperar el sentido de lo socioeducativo, con el objeto de revalorizar la dimensión cultural de estos planes asistenciales. Esto expresaría los sentidos de constitución de la subjetividad¹⁹ escolar, que cada cultura institucional imprimiría a sus estudiantes a partir de este Programa.

A nivel estructural, la desigualdad es acusada por las becas escolares. Su mera existencia denuncia la precarización de las condiciones de vida de ciertas familias. La respuesta que las becas suponen a dicha situación es percibida por la mayoría de los docentes como un paliativo frente a una situación social extremadamente deteriorada. (Gluz, 2006, p.139).

Al respecto, cuando algunos docentes y directivos entrevistados construyen representaciones sobre el sentido que reviste el Programa, tienden a visualizar la asignación monetaria desde una concepción meritocrática, en cuanto a las normativas para asignarla según notas, asistencia, esfuerzo y atributos similares.

(...) Es como que todo le tienen que dar el estado y bueno les digo compérense eso... y ellos no, no porque... Uds. están en el sistema de becas utilicen la plata. Y muchas veces dije tendrían que estar con becas aquellos que más se esfuerzan, a los que tienen buenas notas. Pero es una cuestión natural mía... (Director/a Escuela Origen)

Conozco el Programa Nacional de Becas, los objetivos que persiguen. Los comparto (aclara). Una de las falencias que le observo es (...) muchas veces vemos la demora en entregar las órdenes de pago. A veces no se hacen en el mismo ciclo lectivo. Muchas veces (...) nosotros desde las escuelas podemos hacer un filtrado de información controlando cada una de las fichas, de las encuestas. Pero hay muchas veces que los padres mienten ciertos datos y al tener ciertos datos falseados obviamente que se beneficia al alumno que, a lo mejor, no siempre se lo merecería. O más que merecer se deja de lado

¹⁹ La dimensión de la subjetividad permite revisar en los actores escolares la manera en cada uno de ellos se representa para sí mismo y para los demás las circunstancias que determinan su vida social. El trabajo con la subjetividad no debiera ser una dimensión escindida de las medidas concretas, por el contrario tendrían que formar parte de estrategias orientadas a modificar el modo en que los estudiantes y los docentes categorizan y ubican la situación de vulnerabilidad socio-educativa ya sea vivida como una condición propia, o como una realidad aparentemente ajena. En tal sentido, el trabajo de desconstrucción de las representaciones sobre los estudiantes, al decir de Tedesco (2006), debe estar fundado en una relación de confianza, es decir, sobre un esfuerzo contra-cultural para modificar representaciones adversas en términos educativos que afectan las posibilidades de aprender de los estudiantes.

alumnos que realmente hacen merito para aspirar a esa beca y obtenerla. Pero nosotros, desde las escuelas podemos hacer ese filtrado pero somos concientes de que no todas la escuelas lo pueden hacer, que no quiera tener una voluntad (...) a lo mejor porque son nuevos en el cargo no conocen mucho la realidad de las escuelas o también un cúmulo de actividades dentro de las escuelas que hace que no se disponga del tiempo suficiente. (Director/a Escuela Cabecera)

Conocer las condiciones de la casa, si hay condiciones de hacinamiento, si hay algunos indicadores de necesidades básicas insatisfechas que se desprenden de los datos que se recaban. A la escuela también hace otra serie de preguntas del año para ampliar la información de las encuestas del Programa Nacional de Becas. La escuela cuenta con gabinete psicopedagógico que permanentemente, periódicamente entrevista a la familia, a los alumnos para tener una idea de cómo es la familia, hábitos de estudio, recursos económicos de cada uno de los alumnos. (Director/a Escuela Cabecera)

(...) Hay un setenta por ciento de la población de los que reciben becas que están o estarían bien becados porque son chicos que, justamente, cuentan con, justamente, bajos recursos. Pero hay otros que creería que no les hace falta. (Docente)

Por la actividad comercial que tienen algunos padres. Porque hay padres que, por ejemplo, están muy bien económicamente y sin embargo bueno, vienen a pedir las becas para (...) me parece que no les correspondería (...) (Docente)

Hay algunos... esto a título personal, que yo he visto, que sí sé de uno o dos, me han dicho de unos que tienen la beca pero que son de los que vienen solo a molestar, a ver... yo les digo "calentar el banco" y a contar las grietas del techo... porque vienen solamente a estar ahí. A estar pero a no hacer nada. Porque no trabajan, no hacen reunión de grupo. (Docente)

En cuanto a los sentidos otorgados a este Programa, algunos directivos afirman la necesidad de su existencia, desde la perspectiva de la equidad e igualdad educativa.

Creo que es necesario que los chicos tengan sus becas. Además creo que es necesario que los chicos que menos tienen tengan una igualdad de oportunidades. Que los pongamos a la altura de otros que tienen otros medios económicos. Entonces es muy bueno que funcione el Programa. Y yo pienso todavía que debería ampliarse la cantidad de becas que se dan. Para una escuela más grande, deberían ser más becas. (Director/a Escuela Cabecera)

3.4 Para directivos de escuela cabecera y referente Unidad Técnica Provincial

Los directivos responsables de Escuelas Cabeceras manifiestan una opinión favorable en cuanto al circuito establecido con las escuelas de origen, en la organización del

sistema de becas, el cual a su vez está favorecido por el buen vínculo que prevalece, en particular con los respectivos cuerpos directivos de las escuelas origen. Esta posibilidad se basa en la constitución de un equipo que viene trabajando en forma consolidada desde hace mucho tiempo.

En general nos llevamos bien, mucho tiene que ver el técnico de campo (...) el que hace por ahí el trabajito fino de insistir, de insistir para que te cumplan los plazos que uno les da. En general el circuito funciona bastante aceitado, las escuelas que tenemos... responden. Hay escuelas que recurrentemente le tenés que mandar tres veces a hacer lo mismo, pero si vos me estás preguntando si nos llevamos más o menos bien yo te digo que sí. Además, yo he sido compañera de la mayoría de ellas en la región que antes esta región (...) entonces yo ya conozco de antemano a los directivos, somos compañeros de hace tiempo. (Directora Escuela Cabecera)

Si, la gente que es de acá del equipo de gestión, es la que trabaja también con becas. O sea ahí no nos ponemos... ahí no nos ponemos a ver si sí o si no... Nadie se queja... Ya está como incorporado. (Directora Escuela Cabecera)

Estas instituciones educativas sienten un compromiso ético y social en la labor emprendida (si bien ésta insume un tiempo adicional de trabajo), respaldado por el reconocimiento económico y simbólico por el esfuerzo realizado. Este valor agregado les permite reconocerse con orgullo y gratificación en su identidad de Escuela Cabecera.

Es una carga lógicamente. Pero es una carga para el equipo de gestión, pero el equipo de gestión tiene un reconocimiento económico. Entonces tampoco te podés andar haciendo el tonto y decir “yo laburo como una...” No. Yo trabajo y aunque sea una vez al año recibo un reconocimiento y tampoco te voy a decir que es mucho... (Directora Escuela Cabecera)

No tengo edificio nuevo, por ejemplo, tampoco me quiero ir de acá lo quiero aclarar, pero (...) hay escuelas que tienen un montón de cosas en ese aspecto más que nosotros. Yo creo que ya está tan internalizado en la escuela que somos escuela de becas y que somos escuela cabecera. (Directora Escuela Cabecera)

Se puede inferir, entonces, que desde la mirada de los directivos – en general- se observan una serie de posibles factores de tensión vinculados con los modos de implementación del Programa y sus diferentes instancias en la coordinación y monitoreo. Se trata de aquellos referidos a contingencias y vicisitudes ligadas, en algunos casos, a tiempos burocráticos disímiles entre la gestión nacional y su contraparte provincial.

Asimismo, los recambios de Referentes provinciales han generado discontinuidades en los modos y dinámicas de interacción entre ellos y las instituciones educativas. Las dificultades se expresan en la relación con la Unidad Ejecutora Provincial, a raíz de los cambios de gestión, lo cual es vivido como algo disruptivo, dada la movilidad de los Referentes del Programa (cuatro, en el período 2001-2009) y el consecuente proceso de “reajuste” a cada uno de ellos.

A ver , desde el tiempo que yo estoy, una, dos... tres... cuatro... cinco... cinco referentes... desde que yo estoy con becas desde el 2001 al 2009, cinco

referentes provinciales... Y eso es algo para tener presente. No solo en la cuestión de qué tipo de relación podés vos mantener si no lo que significa la continuidad, la confianza, el conocimiento... el conocimiento del referente... Entonces ha variado la relación... Y lamentablemente por ahí se manejan de esa forma. Todo depende de quién sea el referente que esté ahí... (Director/a Escuela Cabecera).

Otro de los factores percibido como generador de tensiones está referido a la administración de los tiempos, en relación con el pedido de información que realizan las agencias de gestión del Programa (Provincia y Nación), muchas veces con carácter de demandas urgentes, que no contemplan los tiempos internos de las instituciones educativas.

También señalan los directivos algunas divergencias de criterios entre provincia y Nación respecto de la dimensión administrativa, lo que trae aparejados cambios o agregados en los formularios para completar, situación que insume un tiempo adicional de trabajo. Estos testimonios llevan a recordar que el tratamiento de la desigualdad en el ámbito escolar implica importantes desafíos para los distintos actores escolares, pues los confronta en forma inexorable con situaciones que ponen de manifiesto los límites instituidos de un modelo organizativo que no estaba pensado en sus inicios para dar cuenta de estas nuevas realidades.

En tal sentido, la incorporación efectiva de los grupos en situación de vulnerabilidad y de exclusión supone dotar a la institución educativa de mayor flexibilidad y autonomía escolar.

Por ejemplo, el poder de decidir sí y no (golpea con su mano algo cuando dice sí y no). Se le da la beca o no se le da la beca. Por ejemplo, se le da la beca al chico del frente que tiene un almacén, que tiene la casa propia, que tiene auto, que tiene moto y le tocó la beca. No sé, ¿me explico? Y no anular eso cuando está publicado el nombre y que la vecina del frente lo ve y la de abajo lo ve, es violento. Ahora no es lo mismo que el chico no venga, no viene, se equivocaron de alumno, este no es mi alumno, este chico repite, es distinto (...). A la escuela le tendrían que dar un cupo, la escuela tiene un cuarenta por ciento de becas de la población estudiantil, vean Uds., vean Uds., Uds., no yo, conformen un equipo, analicen; pero te vuelvo a decir: acá tenemos chicos desnutridos, tenemos un chico con una discapacidad y fijate vos que dentro de esta comunidad que a pesar de ser tan pobre ninguno se burla, todos se ayudan acá, ¡jojo! al que toque o al que agrede a alguno que tenga una discapacidad. Son pautas de estas comunidades que no las vemos tal vez en la nuestra. Que es para rescatar (...) (Director/a Escuela Cabecera)

Las medidas que se inducen desde los Programas en ocasiones carecen de efectividad si no se asume que las necesidades educativas diversas implican también soluciones pedagógicas diversas. La lógica de los Programas que hoy forman parte del paisaje de las instituciones educativas secundarias confrontadas a la tarea de abordar el problema de la desigualdad social, supone generar vías de entrada hacia un cambio del paradigma organizativo. En particular, requiere que reorienten su quehacer institucional sobre nuevos ejes, de modo tal de garantizar una respuesta activa a las profundas modificaciones del contexto social e histórico que enmarcan la labor educativa. Al respecto, habría tres ejes posibles sobre los cuales sustentar este cambio: (i) la concepción de institución escolar inclusiva, (ii) el rescate de la dimensión

de la subjetividad de los estudiantes y (iii) la asunción de la complejidad en la manera de mirar al otro en el marco de las relaciones pedagógicas, entendidas también como relaciones sociales.

El primer eje se cimenta en el fortalecimiento de la institucionalidad de la institución escolar secundaria en tanto prefigura y apunta hacia la construcción de una institución educativa inclusiva, efectivamente democrática y eficiente en cuanto a los aprendizajes de calidad, lo que representa un rasgo importante de la nueva institucionalidad.

Creo que en eso hemos hecho un gran avance de la UTP de este año a la actualidad en ese tema, de darle una mirada en común a los proyectos, poder acordar, poder reflexionar a qué va la estrategia puntualmente. Que es colaborar a esto, te vuelvo a repetir, a las trayectorias de los alumnos, que sean continuas, que sean completas. (Referente Unidad Técnica Provincial).

De ahí la importancia de que el Estado diseñe políticas públicas que ayuden a reforzar las condiciones que facilitan el ordenamiento de prácticas educativas no escolares en el ámbito familiar. En otras palabras, que mejoren la educabilidad de los estudiantes en términos tales que construyan condiciones socio-económicas más apropiadas y más en consonancia con las condiciones de escolarización que van asociadas con la posibilidad de aprender.

El segundo eje, referido a la dimensión de la subjetividad, es rescatado por Porter (2006) quien lo considera un aspecto central en las políticas públicas de atención a la vulnerabilidad social. Lo que en apariencia ocupa un lugar contrapuesto a la dimensión de la educabilidad ligada a las políticas compensatorias dirigidas a modificar la esfera de vida de los estudiantes, no constituye sino el reverso de un mismo problema. En ese sentido, para el autor, es conveniente abordar la situación de pobreza cuando ésta afecta a los estudiantes haciendo referencia al tipo de encuentro con el otro que configura la relación pedagógica. En el fondo, esta relación involucra la relación entre uno y la pluralidad, entre el docente y muchos estudiantes.

(...) un aspecto positivo es que algunos (estudiantes) sí lo han tomado como un incentivo, otros no, y fue un aporte muy importante, para las situaciones de vulnerabilidad, sirvió y sirve para tenerlos escolarizados. (Referente Unidad Técnica Provincial)

En cuanto al tercer eje - el de la complejidad (Morín, 2001)- nos permitiría visualizar de manera integral y holística la forma en que deberían mirarse las políticas educativas orientadas hacia la inclusión social.

En última instancia, el tratamiento de la vulnerabilidad socio-económica en la institución educativa no sólo supone llevar a la práctica medidas concretas para paliar su dimensión material sino que, además, debe permitir a los actores institucionales colocarse en una posición de subjetividad tal que les permita comprender la situación

Reflexiones Finales

En general, se reconoce que la experiencia escolar se constituye no sólo desde la configuración de grupos escolares, sino por filiaciones simbólicas que se expresan en múltiples dimensiones: (i) el acto de enseñar y de aprender, (ii) las relaciones afectivas entre los sujetos que definen el acto educativo, (iii) los sentidos y (iv) las representaciones sobre la institución educativa y sobre la educación de quienes forman parte de la vida escolar.

En atención a esta complejidad, podríamos preguntarnos si alcanza con otorgar una asignación monetaria para la retención y a los fines de incorporar un sector de la población estudiantil a las instituciones educativas

La denominación de población vulnerable, su adjetivación y la asignación monetaria, si bien son acciones destinadas a reconstruir lazos sociales, económicos y políticos, de no ser acompañadas por los restantes componentes del Programa (proyectos de retención, provisión de material didáctico) pierden fuerza para promover la alternativa de la educación como camino facilitador de la inclusión socio-educativa, e incluso pueden llegar a acentuar, en forma involuntaria, la separación entre la lógica de lo social y la lógica de lo escolar.

El componente de la asignación monetaria – beca de retención- en pos de lograr retención y evitar la discontinuidad de las trayectorias escolares, apela a una decisión sobre lo inmediato y no se acompaña de algunos requerimientos que les haga vivir a los niños-jóvenes la vida escolar como una experiencia, como aquello que los atraviesa y a partir de lo cual no se vuelve a ser el mismo.

El PNBE ha tenido como objetivos esenciales la retención y promoción de niños-jóvenes en el CBU²⁰ y Ciclo de Especialización o Polimodal. Su cobertura histórica en la provincia, a partir de 1997, ha sido orientada especialmente al CBU, tendencia acentuada conforme se crean en la provincia nuevas unidades educativas.

El Programa se ha convertido – a lo largo de estos años- al menos en un aporte económico, en una ayuda al sostén familiar, además de constituir un aporte educativo para lograr la retención. La complejidad de su gestión ha impactado en la institución educativa dimensionando las obligaciones de algunos actores del sistema, ampliando su función pedagógica hacia la social.

El PNBE ha permitido constituir un padrón de la población escolar actualizado, con datos de indicadores complejos ilustrativos de la condición familiar-contextual y del comportamiento de los estudiantes incluidos en el Programa.

Podría interpretarse que de la información y conocimiento que los directivos y docentes de la escuela tenían ‘ad intra’ de su microcosmos social, se ha podido trascender a un sistema de registro posibilitando un conocimiento más profundo de las necesidades y demandas de la población beneficiaria” (Gobierno de la Provincia de

²⁰ CBU: Ciclo Básico Unificado correspondiente a la primera etapa del Nivel Medio que, en la Transformación Educativa de la Provincia de Córdoba, se corresponde con la “secundarización”. Esto significa que el estudiante ingresa al Nivel Secundario con edad promedio de 12 años, luego de finalizar sexto grado del Nivel Primario.

Córdoba. MEC, 2002, p.45), consignando sus cambios educativos, económicos, familiares y sociales²¹.

Respecto de las representaciones de los actores, se ponen de manifiesto diferencias de implicancia entre docentes y directivos y padres/adultos responsables. En este sentido, los primeros ponen en juego su extrañamiento acerca de la inscripción socio-comunitaria de la institución escolar en la que enseñan. Esto supone visualizar qué problemáticas económicas y sociales se inscriben en la misma. Los sistemas de valoración acerca de la condición de estudiantes beneficiarios remiten, en muchos casos, a modelos de modernidad meritocrática que no han sido sometidos aún a revisión.

El Programa discurre por un circuito invisible no reconocido para el conjunto de la comunidad, con la única excepción de padres, estudiantes beneficiarios, docentes y directivos. Asimismo, debido a la proliferación de programas educativos no se alcanzan a discernir los aportes, recursos y condiciones de cada uno. El desconocimiento abre algunos interrogantes acerca de la comunicación institucional y la gestión directiva y el papel – a priori- colaborativo de los docentes en los proyectos de retención escolar.

El uso que se hace de la asignación monetaria, concretada siempre a destiempo del inicio del ciclo lectivo, refuerza críticas respecto del uso que las familias y estudiantes realizan de ella. Los docentes consideran que el Programa es asistencialismo educativo no coadyuvante en el rendimiento escolar; directivos y docentes – en algunos casos- se autorizan a recomendar usos educativos posibles, reconociendo que las necesidades son múltiples y exceden a la institución educativa.

Los estudiantes beneficiarios, por el contrario, parecen advertir cabalmente que la ayuda económica no es exclusiva para su escolaridad sino que se extiende para colaborar en las necesidades familiares.

El Programa se inscribe y focaliza en la población objetivo; construye la condición de becario sin definir como requisito la permanencia escolar con un rendimiento promedio. No obstante, se constituye en un objetivo de retención y su impacto es correlativo a sus propósitos.

Cabe afirmar, entonces, a título de hipótesis, que sumados los valores porcentuales descriptos en los datos cuantitativos²² se observa una leve mejora en los índices de retención de la población estudiantil incluida en el PNBE, favorecidos éstos –en potencial- por el estímulo de la asignación monetaria – beca para la retención. Ello genera cierta tensión en el imaginario de los docentes que siguen poniendo el acento en el rendimiento académico como criterio de selección: la beca - mérito. Por lo mismo, el proceso de asignación monetaria a través del sistema complejo de indicadores socio-económicos parece dejar intersticios que producen interpretaciones diversas en cuanto a los modos de concesión y distribución entre la población objetivo.

²¹ “Si bien el Programa Nacional de Becas Estudiantiles registró desvíos respecto de sus objetivos explícitos, fue el que más se ajustó a los criterios de focalización establecidos, como producto de las distintas herramientas de operación de la focalización. En este Programa, la principal fuente de error en la asignación de las becas no fue producto del índice de precariedad social utilizado, sino del complejo sistema de asignación existente (por provincia, por escuela u otros). En este caso, la cobertura del Programa (la proporción de la población beneficiaria que se logra cubrir) es tan baja que, sumada a los criterios de selección de aspirantes, hace que los errores de focalización en la exclusión de indigentes e inclusión de pobres se evalúen como “menores” ya que, de todos modos, los beneficiarios constituyen población desfavorecida” (López, 2008, p.81).

²² Ver Anexo VI.

Es decir, las instancias de selección externas a la institución limitan y generan dudas acerca de la pertinencia de los beneficiarios.

Por otra parte, y en términos de impacto, la población vulnerable es significativamente mayor que el cupo asignado a la provincia: la distancia entre ponderados y becados es expresiva de ello.

En tanto, la dimensión institucional²³ de la implementación de proyectos educativos de retención por su discontinuidad, parece requerir de un trabajo colectivo que involucre a cada uno de los actores de la gestión educativa. Amerita repensarla en relación con la nueva propuesta de la institución educativa secundaria, qué estudiantes incluye y cuáles son las responsabilidades de la institución escolar como educadora.

La indagación en terreno pone de manifiesto que no se han podido generar esos espacios y acciones conjuntas entre lo micro y lo macro institucional, pensado en términos de políticas educativas. El cotidiano escolar da cuenta de ello; la disociación entre actores institucionales al interior de la institución educativa, a partir del desconocimiento, se presenta como un impedimento significativo.

La experiencia del PNBE conlleva la necesidad de que los actores educativos examinen su pre-noción, prejuicios y visiones abstractas e históricas respecto de los niños-jóvenes; que conozcan y comprendan quiénes son los educandos²⁴ en términos socioculturales, a fin de arribar a una comprensión profunda de las infancias y de las juventudes en su heterogeneidad de condicionamientos e identidades. Implica que los actores institucionales revisen aquellos esquemas de percepción de los otros -los estudiantes- en tanto portadores de atributos que pueden dar origen al reforzamiento de procesos de exclusión que se han generado fuera de la institución educativa.

La representación del “modo de ser estudiante” supone un cambio en la subjetividad de los actores que están involucrados en la relación pedagógica. La desigualdad que en principio emerge de su invisibilidad, a partir de las políticas de discriminación positiva que reconocen a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación, exige ser traducida también en términos de saberes pedagógicos específicos y un nuevo modelo de institucionalidad educativa.

La *Ley Nacional de Educación N° 26206*, en su artículo 11 inciso a) y e) privilegia la equidad y la inclusión de niños y jóvenes enunciando entre los fines y objetivos de la política nacional: “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” y “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

En correspondencia, a partir de la sanción de la *Ley de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061*, el Estado tiene la especial responsabilidad de impulsar

²³ “El diseño y ejecución de acciones de retención desde la escuela implica reconocer que la incidencia de factores externos sólo se vuelve determinante cuando se enfrentan a una situación escolar homogeneizante que no considera las particularidades y necesidades de la población escolar, sino que sólo espera la adaptación del alumno a su normativa y prácticas” (OEI, 2003, p.23).

²⁴ “A los adolescentes se los identifica como personas en “etapa pre”: pre-adulto, pre-vida productiva, pre-responsabilidades. Sin embargo, detrás del mundo que los adultos y la sociedad ofrecen, ellos buscan sentidos... esta búsqueda lleva implícita el amor, los afectos, los vínculos con sus pares y los adultos, el conocimiento, la música, el placer, los deportes, la educación, la cultura y la responsabilidad que muchos adolescentes varones y mujeres asumen cotidianamente. Es un tiempo de presente y construcción” (Duro, 2005, p.10).

políticas públicas de protección para el desarrollo de la niñez y la adolescencia estableciendo políticas y programas que favorezcan la inclusión de niños, niñas y jóvenes.²⁵

Recientemente, en el marco de las políticas públicas para el desarrollo de la niñez y adolescencia que se articulan a nivel nacional²⁶, en el ámbito de seguridad social – Régimen de las Asignaciones Familiares-, se estableció la “Asignación Universal²⁷ por Hijo para Protección Social”²⁸ que, entre sus objetivos, propone beneficiar a niños/as y jóvenes menores de dieciocho años que concurren al sistema público de enseñanza cuyos padres son desempleados, trabajadores informales, monotributistas sociales o personal de servicio doméstico, y que cumplan además con los planes de vacunación y los controles de salud²⁹. Esto supone combinar y reconciliar dos esferas que si bien responden a lógicas distintas, reconocen espacios de confluencia y de interdependencia - las lógicas de lo social³⁰ y de lo escolar-, en torno a las cuales los actores escolares y el imaginario escolar han construido representaciones dicotómicas y duales, que refuerzan el rasgo de ajenidad de lo social cuando éste se reviste de la condición de la desigualdad.

Si bien los mecanismos institucionales y los programas de políticas educativas no pueden romper con los determinismos sociales, sí, en cambio, tienen la posibilidad de empezar a revertir, en el nivel subjetivo de las prácticas y las representaciones, los estereotipos y los procesos de estigmatización que median en las relaciones entre docentes y estudiantes.

El cambio en la institucionalidad del sistema educativo implica re-fundar un modelo organizativo que incorpore una mirada axiológica que permita confrontar y procesar las situaciones de desigualdad. A su vez, demanda el desafío de sustentar las políticas públicas sobre valores que resulten congruentes con la lucha contra la desigualdad educativa, es decir, sobre la equidad, los derechos humanos, la dignidad y el desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos sociales.

Este giro subjetivo implica un cambio de paradigma que reconfigure las acciones pedagógicas sobre la base de principios específicos que permiten abordar de manera integral la trayectoria escolar de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. En este marco, juegan un papel fundamental principios -como el de la confianza- que superen la dimensión cognitiva e integren un tipo de vínculo complejo, socio-afectivo y dialéctico, que el docente construya con los estudiantes y éstos con él.

²⁵ “Históricamente, la infancia y la adolescencia han sido reconocidas como etapas de necesidades particulares, pero la visión de que esta población tenía además, y sobre todo, derechos exigibles fue, para algunos autores, una de las grandes novedades inauguradas por la Convención sobre los derechos del niño” (UNICEF, 2005, p.34).

²⁶ Asimismo, en el orden provincial, en el año 2009 se crea el Programa Provincial de Becas Estudiantiles para alumnos de Nivel Medio - *Decreto Provincial N° 396/09*- que tiene por finalidad mejorar las oportunidades de los estudiantes hasta la finalización de sus estudios secundarios. Este Programa se propone brindar ayuda financiera que estimule el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de aquellos estudiantes de Educación Secundaria pertenecientes a familias de bajos recursos y que demuestren buen desempeño académico.

²⁷ “El principio de universalidad indica que todas las personas tienen los mismos requerimientos básicos para una vida digna y, por tanto, deben tener iguales oportunidades para su satisfacción” (UNICEF, 2005, p.35).

²⁸ *Decreto N° 1602/09* del Poder Ejecutivo Nacional.

²⁹ Al respecto, se puede afirmar que “con la mira en fortalecer los procesos de ciudadanía esto supone definir umbrales básicos de protección social para todas las personas por el solo hecho de ser ciudadano/as, bajo la cuales se diseñen y revisen distintas intervenciones del estado, y promover su coordinación y complementariedad” (Pereyra Iraola, 2010, p.31).

³⁰ “La noción de protección social basada en derechos no se limita a dar respuestas paliativas o asistenciales, sino que se extiende a políticas de desarrollo humano y a la prevención de riesgo” (CEPAL, 2006; en Pereyra Iraola, 2010, p.27).

Dicho en otros términos, la confianza se sustenta en el optimismo pedagógico desde la construcción de una nueva subjetividad docente, a los fines de acompañar y proyectar una trayectoria escolar continua.

Fuentes

Área de Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Área de Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Convenio ME N° 1127/08 –Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la NA y Gobierno de la Provincia de Córdoba-.

Decreto N° 1602/09. Poder Ejecutivo Nacional.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, República Argentina. <http://diniece.me.gov.ar>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Presidencia de la Nación, República Argentina. <http://www.indec.mecon.ar/>

Ley Federal de Educación N° 24195.

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Ley de Educación Provincia de Córdoba N° 8113.

Ley de Educación Provincia de Córdoba N° 9870.

Ley de Educación (modificatoria) Provincia de Córdoba N° 8525.

Ley de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061.

Ley de Protección del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente N° 26.930.

Resolución N° 1294/97 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Resolución N° 661/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Resolución N° 523/05 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Resolución N° 271/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Resolución Secretaría Educación N° 53/09. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Documentos

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología – OEI-AICD (2003). Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 09 de Noviembre de 2010 de http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf

Argentina. Presidencia de la Nación .Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales.* Informe de Investigación/3, Argentina: UIE-MCE.

Argentina. Presidencia de la Nación .Ministerio de Educación y Cultura. (1998a). Programa Nacional de Becas Estudiantiles. En *Revista Zona Educativa*, 3(26).

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Cultura (1998b). *Seminario Regional de Programas Compensatorios en Educación. Calidad, equidad y pertinencia. Documentos de referencia.* Buenos Aires: Autor.

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Cultura (1998c) Mejoramiento de la Retención Escolar. En *Cuaderno 2: Acciones focalizadas de retención.* Buenos Aires: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación. Coordinación Provincial: Programa Nacional de Becas Estudiantiles (2002). *Estudio de Impacto del Programa Nacional de Becas Estudiantiles.* Córdoba, Argentina: Autor.

Bibliografía

Andraca, A. M. (2006). *Programas de becas estudiantiles: experiencias latinoamericanas.* París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE –UNESCO.

Binstock, G y otros. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Oficina Argentina.* Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 07 de Julio de 2010 de www.unicef.or/argentina/spanish

Bourdieu, P. y otros (1999). *La miseria del Mundo.* Madrid: Tres Cantos.

Calvo, G (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación. En *Tendencias en foco* N° 11. redEtis IIPE-UNESCO. Recuperado el 16 de julio de 2010, de <http://www.redetis.iipe-ides.org.ar/node.php?id=1378elementio/=7501>.

Castañeda B y otros (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO.

CEPAL (2007). *Cohesión Social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 19 de Julio de 2010 de http://www.oei.es/quipu/cohesion_social_CEPAL.pdf.

CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ (2008). *Juventud y Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar.* Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 23 de Agosto de 2010 de http://www.oij.org/.../Juventud_Cohesion_Social_CEPAL_OIJ.

Diker, G y Frigerio. G. (comps.) (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En *Educación: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del Estante.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, España: Gedisa.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Duro, E. (2005). *Adolescencia y Políticas Públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad*. Documento de Trabajo. Buenos Aires: UNICEF. Oficina Argentina. Recuperado el 07 de Julio de 2010 de <http://www.unicef.org/argentina/spanish> .

Duschatzky, S. (1998). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: FLACSO. Novedades Educativas.

Ferreya, H. A. (Coord) y otros (2008). *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Primer premio del Concurso Anual de la Academia Nacional de Educación .Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferullo, H. (2006). El concepto de pobreza en Amartya Sen. En *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 24 (66), 2006, 10-16. Recuperado el 16 de julio de 2010 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2149671.

Gammage, S. (2009). *Género, pobreza de tiempo y capacidades en Guatemala: un análisis multifactorial desde la perspectiva económica*. México: CEPAL. Recuperado el 16 de julio de 2010 de <http://www.eclac.org/Publicaciones/xml/0/38380/L955>.

Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO.

Gofman, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jacinto, C y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Kaplan, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. En *Revista 12(n)tes, papel y tinta para el día a día en la escuela*. Nº 4, Buenos Aires. Recuperado el 16 de Julio de 2010 de <http://www.12ntes.com/revista/numero04.pdf>

Kit, I. (2004). *La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza*. UNICEF. Oficina Argentina. Recuperado el 16 de julio de 2010 de http://www.UNICEF.org/argentina/spanish/Adolescencias_y_políticas_públicas.pdf

Llach, J. J., Montoya, S. y Roldan, F. (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.

López, N (coord.). (2008). *Políticas de equidad educativa en México*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO.

López, N y otros. (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.

Morin, E. (2008). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Buenos Aires: Gedisa.

Porter Galetar, L (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Nº 1. México. Recuperado el 16 de julio de 2010 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

OEI (2003). *Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar*. Documento Base-Buenos Aires: Autor. Recuperado el 07 de septiembre de 2010 de www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf

OEI (2008). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 09 de Noviembre de 2010 de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

Pereyra Iraola, V. (2010). *Rendición de cuentas y programas sociales: los programas de transferencias condicionadas en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado el 15 de Julio de 2010, de <http://www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=422>

Raczynski, D y otros (2001). *Descentralización. Nudos Críticos*. Santiago de Chile: CEPLAN/Asesorías para el Desarrollo.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Salvia, A. y otros (2006). *Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?* Tercer Congreso de Políticas Sociales. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2006. Recuperado el 2 de julio de 2010. http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/biblioteca/.../p61_06.doc

Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Planeta.

SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO.

SITEAL (2008). *La escuela y los niños-jóvenes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO.

Tedesco, J. C. (comp). (2005). *Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE)- UNESCO.

Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE – Unesco. Siglo XXI.

Tentil Fanfani, E. (2002). *El Rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada.

Tenti Fanfani, E (comp.). (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado el 07 de Julio de 2010 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.

Tiramonti, G (2004). *La Trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.

UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. Recuperado el 01 de diciembre de 2008 de http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/GMR2009_RO_LAC_ESP.pdf.

UNICEF (2005). *Proponer y dialogar, Guía para el trabajo con jóvenes y niños-jóvenes*. Recuperado el 16 de julio de 2010 de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Proponer_y_dialogar/pdf

Wittroch, M. C. (1993). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.

Anexo I

Abordaje metodológico

El presente trabajo de investigación posee un encuadre cualitativo, pues está centrado en la reconstrucción de la mirada de los distintos actores escolares sobre múltiples dimensiones que aparecen vinculadas con la implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles.

En relación, las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los criterios explícitos definidos oficialmente para la asignación y permanencia de la beca? ¿Se mantienen invariables en el período 2000-2007 o experimentan cambios debido al contexto situacional?
- ¿Cómo se presenta la génesis y el desarrollo del proceso de institucionalización del programa de becas y sus componentes complementarios - los proyectos de retención y provisión de recursos didácticos- en el caso particular de cada escuela sede de circuito?
- ¿Qué significados atribuyen los distintos actores a las becas escolares?
- ¿Qué categorías de sujetos se incluyen como beneficiarios y no-beneficiarios y cómo juega la condición socioeducativa de pobreza en las representaciones que se construyen sobre ellos?
- ¿Cómo se valoriza el PNBE y se posicionan los distintos actores escolares frente al programa de becas como política social que responde a la lógica de la inclusión?
- ¿Qué representaciones se construyen en torno al procedimiento burocrático de asignación de la beca?
- ¿Cómo se evalúan y aprecian los aspectos relacionados con la trayectoria escolar de los estudiantes beneficiarios y la idea de justicia o injusticia educativa en la asignación de este recurso?

La dimensión cuantitativa del proceso de instrumentación del componente Becas fue dejada de lado debido a que se cuenta con trabajos y antecedentes variados y pertinentes, que reflejan tendencias y regularidades. Se optó, en consecuencia, por privilegiar la indagación de la dimensión de significados y prácticas construidas alrededor de este Programa. Varias razones de relevancia incidieron en esta decisión. En primer lugar, se consideró prioritario registrar de qué manera los beneficiarios (estudiantes) perciben los distintos recursos asociados al Programa y cómo éstos se relacionan con la trayectoria escolar. En segundo término, se buscó comprender la manera en que otros actores institucionales (padres, docentes, equipo directivo, referentes jurisdiccionales) resignifican el Programa de Becas desde la lógica de su rol, su ámbito de actuación y las expectativas que depositan sobre su relación con las finalidades de la escuela.

El trabajo de campo se realizó en siete instituciones educativas³¹ secundarias de gestión pública estatal. En total, se visitaron 7 (siete) establecimientos, ubicados en los departamentos Capital, General San Martín, San Javier y Río Seco. Asimismo, 4 (cuatro) de ellos oficiaban con carácter de Escuela Cabecera de circuito.

Al respecto, la selección obedeció al propósito de alcanzar una perspectiva amplia de los actores en relación con los diferentes contextos sociales y geográficos, donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas.

La indagación se realizó con base en datos primarios, que provinieron de la recolección de información proveniente de los diferentes actores institucionales. Por otra parte, se utilizaron datos secundarios provenientes de las prescripciones normativas vigentes y de la Unidad Técnica Provincial (UTP) del PNBE.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y focus group a un total de ciento noventa y cinco actores - directivos (nueve), docentes (cuarenta y nueve), estudiantes (setenta), padres y/o adultos responsables (cincuenta y siete), referentes jurisdiccionales (dos)-, con el objetivo de indagar respecto de las particularidades adoptadas en la implementación y ejecución del Programa en el nivel provincial y en los respectivos centros educativos, como así también de recuperar la opinión y la voz de cada uno de los involucrados.

³¹ Unidades de Observación.

Anexo II

Programa Nacional de Becas Estudiantiles³²

- Año 1998-

Para reforzar la tarea de retención de la EGB3 en las zonas más desfavorecidas, se ha puesto en marcha un ambicioso Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Está dirigido a los alumnos que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela por razones económicas. Muchas veces esa franja de población en edad escolar intenta solucionar su situación con la búsqueda de una temprana inserción laboral, que a veces resulta infructuosa o muy precaria. Para estos jóvenes está diseñada la beca que consiste en un aporte de dinero que se entrega a la familia del beneficiario. El monto de la beca individual es de seiscientos pesos anuales, pagaderos en cuotas periódicas, iguales y consecutivas. La beca es renovable por ciclos lectivos. En 1997 se entregaron 38.000 becas y en el transcurso de este año serán ciento cincuenta mil. Los alumnos que pueden acceder a este beneficio son los que cumplen los siguientes requisitos:

- Ser argentino nativo o por opción.
- Tener entre 13 y 19 años de edad.
- Que curse cualquier año del tercer ciclo de EGB o el nivel polimodal.
- Que integre una familia de precaria situación económica.

Por supuesto, para mantener la beca durante el ciclo lectivo se exige que el alumno tenga una asistencia regular a clases. Sin embargo, el criterio de evaluación de las inasistencias es flexible y se adapta a cada realidad particular. Por ejemplo, en algunas localidades el aislamiento, las grandes distancias, las condiciones meteorológicas o la inaccesibilidad pueden ser razones válidas para una inasistencia.

Pero las inasistencias reiteradas dificultan los procesos de aprendizaje, ya que impiden la adquisición progresiva de conocimientos y actitudes. Ésta puede ser una causa para la interrumpir la beca, previa notificación a la familia.

Para renovar la beca, el próximo ciclo lectivo el alumno debe haber promovido el año y los ingresos familiares no pueden haber mejorado sustancialmente; a partir del pase a tercer año de EGB se agrega un nuevo requisito para aspirar a la renovación. Se trata de que el alumno acredite buenos resultados académicos en sus estudios. Es decir, que ya no bastará únicamente con promocionar el año, sino además, hacerlo con buenas notas.

³² Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Cultura (1998a). *Revista Zona Educativa*, 3(26).

Anexo III
Proyectos de retención institucional³³

-Algunas líneas de trabajo -

Para avanzar en la implementación de acciones que mejoren los niveles de retención, es necesario operar sobre las condiciones de socialización y las propuestas de enseñanza que las escuelas ofrecen a los alumnos.

Sugerimos a continuación una serie de alternativas de trabajo dentro de cada una de las dimensiones mencionadas.

De ellas se desprenden estrategias concretas en torno a las cuales podrán articularse las acciones que ya están en marcha y las que comenzarán a implementarse a partir de esta tercera etapa de trabajo

1. MEJORAR LAS CONDICIONES DE SOCIALIZACIÓN ESCOLAR PARA OPTIMIZAR LOS APRENDIZAJES

Alternativa de trabajo N° 1	Alternativa de trabajo N° 2
<p style="text-align: center;">Extender la función de la escuela</p> <p>1.1. Organizar salidas y visitas. 1.2. Articular acciones con instituciones que desarrollan tareas sociales. 1.3. Organizar clubes escolares.</p>	<p style="text-align: center;">Mejorar la convivencia institucional</p> <p>2.2 Elaborar regímenes de convivencia. 2.3 Propiciar experiencias participativas con los alumnos. 2.3 Organizar tutorías.</p>
Alternativa de trabajo N° 3	Alternativa de trabajo N° 4
<p style="text-align: center;">Plantear los exámenes como una nueva oportunidad para alumnos y docentes</p> <p>1. Comprometer a toda la escuela. 2. Diversificar las estrategias para prepararlos.</p>	<p style="text-align: center;">Enseñar los lenguajes de las disciplinas</p> <p>4.1 Generar espacios de trabajo docente centrados en los lenguajes específicos. 4.2 Implementar proyectos de producción de textos para los alumnos.</p>

³³ Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Cultura (1998 c). *Mejoramiento de la Retención Escolar.: Acciones focalizadas de retención.* pp 11-12.

Anexo IV
Programa Nacional de Becas Estudiantiles³⁴
 - Provincia de Córdoba: distribución por circuito. Año 2008-

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
1	gpe	IPEM Nº 133 DR. FLORENCIO ESCARDÓ	
1	gpe	IPEM Nº 6 JUAN FILLOY	
1	gpp	INSTITUO PRIVADO .DEÁN FUNES	
1	gpe	IPEM 57 COMODORO. .M. RIVADAVIA	X
1	gpe	IPEM Nº 114 A. JAURETCHE	
1	gpe	IPEM Nº 3 GRAL. JUAN BAUTISTA BUSTOS	
1	gpe	IPEM Nº 5 EVA PERÓN	
1	gpe	IPEM Nº 229 MIGUEL LILLO	
1	gpe	IPEM Nº 24	
1	gpe	IPEM Nº 15 SANTIAGO AYALA	
1	gpe	IPEM Nº 64 MALVINAS ARGENTINAS	
1	gpe	IPEM Nº 270 GENERAL BELGRANO	
1	gpe	IPEM Nº 138 JERÓNIMO L. DE CABRERA	
2	gpe	IPEM Nº 20 RODOLFO WALSH	
2	gpe	IPEM Nº 202 DR. F. LELOIR	
2	gpe	IPEM Nº 39 DON BOSCO	
2	gpe	IPEM Nº 198 DR.M.FERREYRA	
2	gpe	IPEM Nº 337	
2	gpe	IPEM 18 FEDERICO CUMAR	
2	gpe	IPEM Nº 8 MANUEL REYES REINA	
2	gpe	IPEM Nº 325 MANUEL BELGRANO	
2	gpe	IPEM Nº 318 COMBATE DE LA TABLADA	
2	gpe	IPEM Nº 16 Ma. SALEME DE BURNICHON	
2	gpe	IPEM Nº 35 RICARDO ROJAS	X
2	gpe	IPEM Nº 338 DR. SALVADOR MAZZA	
2	gpe	IPEM Nº 92	

³⁴ Fuente: Becas Estudiantiles/ Proyectos de Inclusión y Retención. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPlyCE (2008).

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
	gpe	IPEM 325 ANEXO	
2	gpe	IPEM Nº 17 PAULO FREIRE	
2	gpe	IPEM Nº 247 ING. C.A. CASSAFFOUSTH	
3	gpe	IPEM Nº 167 JOSÉ M. ESTRADA	
3	gpe	IPEM Nº 11 ALBERTO PIO COGNIGNI	
3	gpe	IPEM Nº 124 ADELA R. DE LA VEGA	
3	gpe	IPEM Nº 136 DR. A. PALACIOS	
3	gpe	IPEM Nº 77 GOB. S. H. DEL CASTILLO	
3	gpe	IPEM Nº 40 DEODORO ROCA	
3	gpe	IPEM Nº 19 POETA OSCAR G. ÁLVAREZ	
3	gpe	IPEM Nº 176 GRANADERO J. MÁRQUEZ	
3	gpe	IPEM Nº 320 JORGE CAFRUNE	
3	gpe	IPEM Nº 319	X
3	gpe	IPEM Nº 309	
3	gpe	IPEM Nº 310 PUERTO ARGENTINO	
3	gpe	IPEM Nº 323 SAN ANTONIO	
3	gpe	IPEM Nº 323 ANEXO	
4	gpe	IPEM Nº 250 DR. J. BIALET MASSÉ	
4	gpe	IPEM Nº 265	
4	gpe	IPEM Nº 12 PTE. JUAN D. PERÓN	
4	gpe	IPEM Nº 195 PEDRO I. BEAN	X
4	gpe	IPEM Nº 183 PEDRO B. PALACIOS	
4	gpe	IPEM Nº 123 BLANCA ETCHEMENDY	
4	gpe	IPEM Nº 295 AGUSTÍN TOSCO	
4	gpe	IPEM Nº 9 DR. ERNESTO CHE GUEVARA	
4	gpe	IPEM Nº 149 ALEJANDRO CARBÓ	
4	gpe	IPEM Nº 32 ESTANCIA POTRERO DE GARAY	
4	gpe	IPEM Nº 298 MTRO. R. V. BUTORI	
4	gpe	IPEM Nº 132 PARAVACHASCA	
4	gpe	IPEM Nº 311	
4	gpe	IPEM Nº 313 DR. PABLO MIRIZZI	
4	gpe	IPEM Nº 118 JUANA AZURDUY	
4	gpe	IPEM Nº 345	
4	gpe	IPEM Nº 313 ANEXO	
4	gpe	CBU NTRA SRA DEL TRABAJO	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
4	gpe	IPEM N° 334	
5	gpe	IPEM N° 42 M.B.MOYANO COUDERT	
5	gpe	IPEM N° 67 LUIS PIEDRABUENA	
5	gpe	IPEM N° 101 REPÚBLICA .ARGENTINA	
5	gpe	IPEM N° 171 BRIG.J.I.SAN MARTÍN	X
5	gpe	IPEM N° 41-JORGE L.BORGES	
5	gpe	IPEM N° 129 HÉROES DE MALVINAS	
5	gpe	IPEM N° 131 DR. JUAN M. ALLENDE	
5	gpe	IPEM N° 296 AMANCIO WILLIAMS	
5	gpe	IPEM N° 2 REP.OR.DEL URUGUAY	
5	gpe	IPEM N° 154 GRAL.M.M.DE GÜEMES	
5	gpe	IPEM N° 10 ROMA	
5	gpe	IPEM N° 321 BRIG. GRAL. J.M.ROSAS	
5	gpe	IPEM N° 160 H. VIEYTES	
5	gpe	IPEM N° 67 - ANEXO	
5	gpe	IPEM N° 205 RICARDO PALLADINO	
5	gpe	IPEM N° 185 PERITO MORENO	
5	gpe	IPEM N° 251 GUARNICIÓN AEREA CBA	
6	gpe	IPEM N° 121 GOB.J.P.MOLINA	
6	gpe	IPEM N° 196 DRA. A. DE JUSTO	
6	gpe	IPEM N° 182 DR.J.W.ÁVALOS	X
6	gpe	IPEM N° 85 REPÚBLICA DE ITALIA	
6	gpe	IPEM N° 272 DOMINGO F. SARMIENTO	
6	gpe	IPEM N° 22 JUAN FILLOY	
6	gpe	IPEM N° 21 ALFONSINA STORNI	
6	gpe	IPEM N° 294 JESÚS MARÍA	
6	gpe	IPEM N° 336	
6	gpe	IPEM N° 333 JULIO SALUZZO	
6	gpe	IPEM N° 196 ANEXO	
6	gpe	IPEM N° 21 ANEXO	
6	gpe	IPEM N° 333 ANEXO	
6	gpe	IPEM N° 121 ANEXO	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
7	gpe	IPEM N° 233 AGUSTÍN TOSCO	
7	gpe	IPEM N° 61 GRAL. MANUEL SAVIO	
7	gpe	IPEM N° 23 LINO ENEA SPILIMBERGO	
7	gpp	INSTITUTO SECUNDARIO AGUA DE ORO	
7	gpe	IPEM N° 317	
7	gpe	IPEM N° 78 JUAN BAUTISTA AMBROSETTI	X
7	gpe	IPEM N° 73 MARGARITA W PAZ	
7	gpe	IPEM N° 302 ING. DUMESNIL	
7	gpe	IPEM. N° 193 JOSÉ M. PAZ	
7	gpe	IPEM N° 130 RAÚL DEL LLANO	
7	gpe	IPEM N° 144 MARIANO MORENO ANEXO	
7	gpe	IPEM N° 144 MARIANO MORENO	
7	gpe	IPEM N° 73 ANEXO	
8	gpe	IPEM N° 95 M.S.DE THOMPSON	X
8	gpe	IPEM N° 186 CAPITÁN .CASTAGNARI	
8	gpe	IPEM N° 283 FRAY M. ESQUIÚ	
8	gpe	IPEM N° 281 CARLOS LUCERO KELLY	
8	gpe	IPEM N° 79 ING R.DE MARCO	
8	gpe	IPEM N° 26 DR. JUAN FILLOY	
8	gpe	IPEM N° 27	
8	gpe	IPEM N° 28 V. CONCEPCIÓN DEL RIO CUARTO	
8	gpe	IPEM N° 29 FELIPE GALICIA	
8	gpe	IPEM N° 330	
8	gpe	IPEM N° 314 LIB. GRAL. SAN MARTÍN	
8	gpe	IPEM N° 128 DR. M.BELGRANO	
8	gpe	IPEM N° 259 AMBROSIO OLMOS	
8	gpe	ESCUELA NORMAL. SUP. J. J. DE URQUIZA	
9	gpe	IPEM N° 104 ARTURO CAPDEVILA	X
9	gpe	IPEM N° 106 R.E.DE SAN. MARTÍN	
9	gpe	IPEM N° 170 PADRE J.G.BROCHERO	
9	gpe	IPEM N° 110 MANUEL HIDALGO	
9	gpe	IPEM N° 232 PROF. ENRIQUE A. FLORES	
9	gpe	IPEM N° 254 TRISTÁN DE TEJEDA	
9	gpe	IPEM N° 109 JERÓNIMO L. CABRERA	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
9	gpe	IPEM N° 273 MANUEL BELGRANO	
9	gpe	IPEM N° 253 PTE. JUAN D. PERÓN	
9	gpe	ESC.NORMAL SUP.REPÚBLICA DE.PERÚ	
9	gpe	IPEM N° 211 PTE.ARTURO H. ILLIA	
9	gpp	INSTITUTODE LA FAMILIA .AGRÍCOLA	
9	gpe	IPEM N° 45 DR ERNESTO M. ROMERO	
9	gpe	IPEM N° 306 DR. AMADEO SABATTINI	
10	gpe	IPEM N° 75 DR. RENÉ FAVALORO	X
10	gpe	IPEM N° 76 GUSTAVO RIEMANN	
10	gpe	IPEM N° 37 CORONEL HILARIO ASCASUBI	
10	gpp	INST LOS TABAQUILLOS	
10	gpe	IPEM N° 271 DR. DALMACIOVÉLEZ SÁRSFIELD	
10	gpe	IPEM N° 252	
10	gpe	IPEM N° 98 LUIS DE TEJEDA	
10	gpe	IPEM N° 288 JOSE HERNÁNDEZ	
10	gpe	IPEM N° 238 CARLOS MARÍA MAMPAEY	
10	gpe	IPEM N° 347	
10	gpe	IPEM N° 299 DR. SPIRIDON E NAUMCHIK	
10	gpe	IPEM N° 80 DR. LUIS F. LELOIR	
10	gpe	IPEM N° 288	
10	gpe	IPEM N° 266 GRAL. SAVIO	
11	gpe	IPEM N° 179 SAÚL TABORDA	
11	gpe	IPEM N° 239 HECTOR M.C.REYNAL	
11	gpe	IPEM N° 52 CARLOS PELLEGRINI	X
11	gpe	IPEM N° 188 DR.ANTONIO PÉREZ	
11	gpe	IPEM N° 65 JUAN A.MENA	
11	gpe	IPEM N° 25	
11	gpe	IPEM N° 90 JUANA M.GORRITTI	
11	gpe	IPEM N° 178 AMÉRICA LATINA	
11	gpe	IPEM N° 278 MALVINAS ARGENTINAS	
11	gpe	IPEM N° 274 GRAL LUCIO V. MANSILLA	
11	gpe	IPEM N° 221 SAN CARLOS	
11	gpe	IPEM N° 219 ENRIQUE COOK	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	
2	gpe	IPEM N° 111 RAMIRO SUÁREZ	
12	gpe	IPEM N° 99 ROSARIO V. PEÑALOZA	
12	gpe	IPEM N° 241 FEDEDICO CAMPODÓNICO	
12	gpe	IPEM N° 225 ATAHUALPA YUPANQUI	
12	gpe	IPEM N° 180 RAFAEL OBLIGADO	
12	gpe	IPEM N° 56 ABRAHAM JUÁREZ	X
12	gpe	IPEM N° 218 JUAN BAUTISTA BOSIO	
12	gpe	IPEM N° 216 FRANCISCO ROSENBUSCH	
12	gpp	INSTITUTO DOMINGO. F. SARMIENTO	
12	gpe	IPEM N° 55	
12	gpe	IPEM N° 322 MANUEL BELGRANO	
12	gpp	INSTITUTO G. MARTÍNEZ ZUVIRÍA	
12	gpe	IPEM N° 235 JULIO R. VALENZUELA	
12	gpe	IPEM N° 263	
13	gpe	IPEM N° 285 JOSÉ G. BROCHERO	
13	gpe	IPEM N° 234	
13	gpe	IPEM N° 137 CAROLINA LUCERO DE FUNES	
13	gpe	IPEM N° 31 PADRE BROCHERO	
13	gpe	IPEM N° 307	
13	gpe	IPEM N° 135 DON FÉLIX J. R. SARMIENTO	
13	gpe	IPEM N° 344	
13	gpe	ESC.N.SUP.D.V.SÁRSFIELD	
13	gpe	IPEM N° 260 ERNESTO A. MARTÍNEZ	X
13	gpe	IPEM N° 230 DR. AMADEO SABATTINI	
13	gpe	IPEM N° 146 CENTENARIO	
13	gpe	INSTITUTO JUAN B .ALBERDI	
13	gpe	INSTITUTO AGROT. STELLA MARIS	
14	gpe	IPEM N° 58 GRAL MOSCONI	X
14	gpe	IPEM N° 261 SAN JOSÉ	
14	gpe	IPEM N° 228 SAN I. LABRADOR	
14	gpe	IPEM N° 44 MINISTRO M.CARRIZO	
14	gpp	INSTITUTO JOSÉ M. ESTRADA	
14	gpe	INSTITUTO SANTIAGO TEMPLE	
14	gpe	INSTITUTO PRIVADO .LA TORDILLA	
14	gpe	IPEM 327 MARÍA SECUNDINA LÓPEZ	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
15	gpe	IPEM Nº 63 REPÚBLICA DE ITALIA	
15	gpe	IPEM Nº 112 CESAR I. MONTENEGRO	
15	gpe	IPEM Nº 113 GRAL JUAN F. QUIROGA	
15	gpe	IPEM Nº 223 RAMÓN N. QUINTERO	
15	gpe	IPEM Nº 34	
15	gpe	IPEM 1 Nº 25 L.PURA BENÍTEZ	
15	gpe	IPEM Nº 74 FRAY M. ESQUIÚ	X
15	gpp	INSTITUTO PRIV. DE ENS. QUILINO	
15	gpe	ENS. TOTORAL	
15	gpe	ENS. .JUAN B. ALBERDI	
15	gpe	IPEM Nº 53 FRAY L. BELTRÁN	
15	gpe	IPEM Nº 217 AGRÓNOMO JOSE BARRIONUEVO	
15	gpe	IPEM Nº 340	
15	gpe	IPEM Nº 224 LEOPOLDO LUGONES	
15	gpe	IPEM Nº 308 LUCIO V. MANSILLA	
16	gpe	IPEM Nº 173 JUAN B.BUSTOS	X
16	gpe	IPEM Nº 214 MANUEL BELGRANO	
16	gpe	IPEM Nº 47 NORBERTO J. QUADRI	
16	gpe	IPEM Nº 93 REPÚBLICA.DEL PERÚ	
16	gpe	IPEM Nº 87 R. M.DE SASTRE	
16	gpe	IPEM Nº 126 ADA EVA SIMONETA	
16	gpe	IPEM Nº 46 (CENTRO SUP. POLIV. DE ARTE)	
16	gpe	IPEM Nº 212 "H. O. GALASSI"	
16	gpe	IPEM Nº 87 ANEXO	
16	gpe	IPEM Nº 139 GRAL. MANUEL BELGRANO	
16	gpe	IPEM Nº 324 JOSÉ MANUEL ESTRADA	
16	gpe	IPEM Nº 267 ANTONIO GRAZIANO	
16	gpe	IPEM Nº 293 AGRO. ORESTE C. MOLINARI	
16	gpe	IPEM Nº 59 25 DE MAYO	
17	gpe	IPEM Nº 213 ING. AG. L.R. PARODI	
17	gpe	IPEM Nº 81 DIPUTADO DUILIO GIORGETTI	
17	gpe	IPEM Nº 203 JUAN BAUTISTA DICHIARA	
17	gpe	IPEM Nº 291	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
22	gpe	IPEM N° 145 DR. FRANCISCO RAVETTI	
22	gpe	IPEM N° 264 TEODORO ASTEGGIANO	
22	gpe	IPEM N° 315 JOSÉ HERNÁNDEZ	X
22	gpp	COLEGIO. FASTA JESÚS DE LA MISERICORDIA	
22	gpp	INSTITUTO SECUNDARIO .MANUEL BELGRANO	
22	gpe	COEGIOL. SUP SAN MARTÍN	
22	gpe	INSTITUTO JUAN B. ALBERDI	
22	gpe	IPEM N° 222 AGR. ALMES MILANI	
22	gpe	IPEM N° 245 CARLOS PELLEGRINI	
22	gpe	IPEM N° 326 MARIANO MORENO	
22	gpe	IPEM N° 50 ING. EMILIO OLMOS	
22	gpe	IPEM N° 68 CNEL. DON LUIS ÁLVAREZ	
23	gpe	IPEM N° 150 JUAN LARREA	
23	gpe	IPEM N° 115 DOMINGO SARMIENTO	
23	gpe	IPEM N° 30 EDUARDO S. NEMIROVSKY	
23	gpe	IPEM N° 194 NICOLÁS L. PORTO	
23	gpe	IPEM N° 13 DR. PEDRO ESCUEDERO	
23	gpe	IPEM N° 163 JOSE DE SAN MARTÍN	
23	gpe	IPEM N° 312 DALMACIO V. SÁRSFIELD	
23	gpe	IPEM N° 227 ING. AGR. HERIBERTO FISHER	
23	gpe	IPEM N° 269 DR. CÉSAR MILSTEIN	
23	gpe	IPEM N° 328 NTRA SRA. DE LOS REMEDIOS	
23	gpe	IPEM N° 48 PRESIDENTE .ROCA	X
23	gpe	IPEM N° 248 LEOPOLDO LUGONES	
23	gpe	IPEM N° 30 ANEXO	
23	gpe	IPEM 66 DR. JOSÉ A. BALSEIRO	
23	gpe	IPEM N° 268 DEÁN FUNES	
23	gpe	IPEM N° 86 GABRIELA MISTRAL	
23	gpe	IPEM N° 246 AMADEO SABATTINI	
23	gpe	IPEM N° 249 NICOLÁS COPÉRNICO	
24	gpe	IPEM N° 84 JORGE VOCOS LESCANO	
24	gpe	IPEM N° 117 DANTE BONATTI	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
24	gpe	IPEM N° 316	X
24	gpe	COLEGIO .SUPERIOR ARTURO ILLIA	
24	gpe	IPEM N° 190 DR. PEDRO CARANDE CARRO	
24	gpe	IPEM N° 332	
24	gpe	IPEM N° 117 ANEXO	
51	gpe	CBU RURAL CAMINIAGA	
51	gpe	CBU RURAL CHILIBROSTE	
51	gpe	CBU RURAL VILLA CANDELARIA	
51	gpe	CBU RURAL CACHI YACO	
51	gpe	CBU RURAL ISCHILÍN VIEJO	
51	gpe	CBU RURAL LOS MISTOLES	
51	gpe	CBU RURAL CHANCANÍ	
51	gpe	CBU RURAL TALA CAÑADA	
51	gpe	CBU RURAL CONLARA	
51	gpe	CBU RURAL ESTANCIA DE GUADALUPE	
51	gpe	CBU RURAL YACANTO	
51	gpe	CBU RURAL ESQUINA	
51	gpe	CBU RURAL MEDIA NARANJA	
51	gpe	CBU RURAL LOS CHAÑARITOS	
51	gpe	CBU RURAL LAS PALMAS	
51	gpe	CBU RURAL ANEXO VÉLEZ SFIELD	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA BISMARCK	
51	gpe	CBU RURAL LAS ALBAHACAS	
51	gpe	CBU RURAL LAGUNILLA	
51	gpe	CBU RURAL PASO DE VÉLEZ	
51	gpe	CBU RURAL VILLA SARMIENTO	
51	gpe	CBU RURAL LUTTI	
51	gpe	CBU RURAL CRUZ DE CAÑA	
51	gpe	CBU RURAL COSME	
51	gpe	CBU RURAL LA CARBONADA	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
51	gpe	CBU RURAL EL QUEBRACHAL	
51	gpe	CBU RURAL CANTERAS EL SAUCE	
51	gpe	CBU RURAL LA HIGUERA	
51	gpe	CBU RURAL CHUÑA	
51	gpe	CBU RURAL SANTA ELENA	
51	gpe	CBU RURAL RAYO CORTADO	
51	gpe	CBU RURAL ROSARIO DE SALADILLO	
51	gpe	CBU RURAL SAN JOSE DE LAS SALINAS	
51	gpe	CBU RURAL PIEDRA PINTADA	
51	gpe	CBU RURAL LUYABA	
51	gpe	CBU RURAL SAN VICENTE	
51	gpe	CBU RURAL LA ARGENTINA	
51	gpe	CBU RURAL VILLA DE POCHO	
51	gpe	CBU RURAL BOWER	
51	gpe	CBU RURAL LA POSTA	
51	gpe	CBU RURAL CHALACEA SUR	
51	gpe	CBU RURAL CAMPO LOS TRES ÁRBOLES	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA LA SEVERINA	
51	gpe	CBU RURAL FRONTERA NORTE	
51	gpe	CBU RURAL CHUCUL	
51	gpe	CBU RURAL LOS CHAÑARITOS	
51	gpe	CBU RURAL SEEBER	
51	gpe	CBU RURAL GABRIELA MISTRAL	
51	gpe	CBU RURAL LA CAUTIVA	
51	gpe	CBU RURAL LOS CISNES	
51	gpe	CBU RURAL PLAZA LUXARDO	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA MILESSI	
51	gpe	CBU RURAL COSTA ALEGRE	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA LA MADRE SELVA	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA BEIRÓ ESTE	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA MAUNIER	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA SAN PEDRO	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
51	gpe	CBU RURAL MONTE DE LOS GAUCHOS	
51	gpe	CBU RURAL LA CAROLINA	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA LA ARGENTINA	
51	gpe	CBU RURAL CHAJÁN	
51	gpe	CBU RURAL CAPILLA DEL CARMEN	
51	gpe	CBU RURAL PEDANÍA YUCAT	
51	gpe	CBU RURAL WASHINTONG	
51	gpe	CBU RURAL EL FUERTECITO	
51	gpe	CBU RURAL ARROYO ALGODÓN	
51	gpe	CBU RURAL SILVIO PELLICO	
51	gpe	CBU RURAL EL ARAÑADO	
51	gpe	CBU RURAL LOS CERROS	
51	gpe	CBU RURAL QUEBRACHO HERRADO	
51	gpe	CBU RURAL I.BROCHERO ANEXO	
51	gpe	CBU RURAL ANEXO ROSALES	
51	gpe	CBU RURAL EL DORADO	
51	gpe	CBU RURAL EL GATEADO	
51	gpe	CBU RURAL GUTEMBERG	
51	gpe	CBU RURAL LAS TAPIAS	
51	gpe	CBU RURAL RAFAEL GARCÍA	
51	gpe	CBU RURA FOTHERIGHAM	
51	gpe	CBU RURAL MONTE RALO	
51	gpe	CBU RURAL LOS REARTES	
51	gpe	CBU RURAL VILLA LOS AROMOS	
51	gpe	CBU RURAL. POTRERO DEL ESTADO	
51	gpe	CBU RURAL LOS POTREROS	
51	gpe	CBU RURAL ASCOCHINGA	
51	gpe	CBU RURAL PUNTA DEL AGUA	
51	gpe	CBU RURAL AMBOY	
51	gpe	CBU RURAL GUASAPAMPA	
51	gpe	CBU RURAL MONTE LEÑA	
51	gpe	CBU-RURAL LOS ALTOS	
51	gpe	CBU. RURAL LOS HORNILLOS	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA LAVARELLO	

Circuito.	Gestión	Institución Educativa	Cabecera
51	gpe	CBU RURAL VILLA GUTIÉRREZ	
51	gpe	CBU RURAL GUANACO MUERTO	
51	gpe	CBU RURAL COPACABANA	
51	gpe	CBU RURAL BAÑADO DE SOTO	
51	gpe	CBU RURAL EL CHACHO	
51	gpe	CBU RURAL LA PLAYA	
51	gpe	CBU RURAL 3 POZOS SUR	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA 10 DE JULIO	
51	gpe	CBU RURAL EL DESCANSO	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA ITURRASPE	
51	gpe	CBU RURAL LA TOSCANITA	
51	gpe	CBU RURAL CAMPO LA SALADA	
51	gpe	CBU RURAL COLONIA LOS LEONES	
51	gpe	CBU RURAL OLIVARES S. NICOLÁS	
51	gpe	CBU RURAL LA HERRADURA	
51	gpe	CBU RURAL PUESTO RAMALLO	
51	gpe	CBU RURAL LAS ISLETILLAS	
51	gpe	CBU RURAL EL ALGODONAL	
51	gpe	CBU RURAL EL DIQUECITO	
51	gpe	CBU RURAL TINOCO	
51	gpe	CBU RURAL EL MIRADOR	
51	gpe	CBU RURAL SAN PEDRO NORTE	
51	gpe	CBU RURAL CAPILLA DE SITÓN	
51	gpe	CBU RURAL LA TOSQUITA	
51	gpe	CBU RURAL LAS PEÑAS SUD	
51	gpe	CBU RURAL MONTE DEL ROSARIO	
51	gpe	CBU RURAL MEDIALUNA SUD	
51	gpe	CBU RURAL EL QUEBRACHO	
51	gpe	CBU RURAL LAS HERAS	
51	gpe	CBU RURAL NICOLAS BRUZZONE	
51	gpe	CBU RURAL COL. SAN MIGUEL	
51	gpe	CBU RURAL RIO BAMBA	
51	gpe	CBU RURAL COL. NUEVA FRANCIA	
51	gpe	CBU RURAL ATAHONA	

Anexo V
Programa Nacional de Becas Estudiantiles³⁵
- Síntesis de procesos. Año 2007-

Año 2007

I. Proceso de renovación automática

La Actualización de Datos se lleva a cabo sobre la nómina de alumnos que figuran en el Soft de Pago y en el Anexo de la Resolución correspondiente (alumnos elegibles 2006).

II. Requisitos para el Pago de la Beca de Renovación Automática

Las autoridades de la escuela deberán verificar y controlar el cumplimiento de los requisitos para el pago de las becas de Renovación, a saber:

1. Haber promovido al año inmediato superior.
2. Mantener la situación socioeconómica que le diera origen a la asignación del beneficio.
3. No gozar de otra beca estudiantil de carácter similar independientemente de la entidad otorgante.
4. Cumplir con el requisito de asistencia.

III. Entrega de las órdenes de pago y cobro del beneficio

Una vez realizada la actualización de datos, se procede a la entrega inmediata de las órdenes de pago exclusivamente a los alumnos que cumplen los requisitos de acuerdo a la normativa vigente.

En caso de detectarse alumnos que no cumplan los requisitos, se debe consignar en la "Planilla de Pago de becas" la leyenda "NO PAGAR" en el lugar de la firma de los Adultos Responsables consignando el motivo y avalado por la firma de la autoridad de la escuela.

IV. Pago y Rendición

Las Escuelas Cabeceras deben remitir las rendiciones, tanto contable como informática, al Plan Nacional de Becas Estudiantiles.

Verificar en la Planilla de Rendición en qué cuenta se deben depositar los montos de las becas impagas.

V. Proceso de identificación de beneficiarios

- a. Poseer Documento Nacional de Identidad.
- b. Estar cursando el 8º Año EGB o su actual equivalente y tener entre 13 y 16 años.
- c. Integrar familias cuyos ingresos totales mensuales sean inferiores o iguales a \$ 650.
- d. No gozar de otra beca estudiantil de carácter similar independientemente de la entidad otorgante.

³⁵ Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Año 2007.

SÍNTESIS DE PROCESOS

Año 2007

(continúa)

Materiales para la Identificación de nuevos Aspirantes:

El material que cada una de las Escuelas Cabecera distribuye a las Escuelas de Origen de su Circuito son los que se detallan a continuación:

- Constancia de Inscripción PNBE.
- Encuesta para los Aspirantes y su Grupo Conviviente.
- Instructivo para la Encuesta para los Aspirantes y su Grupo Conviviente.
- Encuesta de Verificación Domiciliaria.
- Instructivo para la Encuesta de Verificación Domiciliaria.

Inscripción de Aspirantes:

Convocatoria de aspirantes y entrega de Constancias de Inscripción a alumnos de 8vo año de la EGB (o su actual equivalente) que cumplan con los requisitos establecidos. El período de inscripción no debe ser mayor a 7 (siete) días.

VI. Toma de Encuestas

Disponibilidad de material (encuestas y etiquetas). Elaboración de cronograma para la toma de encuestas. Distribución de encuestadores de acuerdo con disponibilidad horaria, lugar de toma y cantidad de Adultos Responsables a encuestar.

VII. Control de Calidad de la información

VIII.

Establecimiento de un cronograma para el control formal y de consistencia de las encuestas. Preparación de lotes de encuestas para la carga informática simultáneamente con el proceso de toma y control. Selección de encuestas para la verificación domiciliaria (mínimo 10%).

IX. Carga de la información simultánea a la toma de encuesta

Control de carga por paquete contrastando la encuesta con la impresión de carga realizada. Aplicación de controles establecidos por el sistema. Levantamiento de errores.

X. Envío Documentación a UEN

a. Listados

- Listado de aspirantes a encuestar.
- Listado de ponderados.
- Listado de no ponderados.
- Listado de inscriptos sin encuestar.

b- DKT generado por UEL

Anexo VI
Programa Nacional de Becas Estudiantiles³⁶
- Gacetilla informativa. Año 2009-

AÑO 2009
<p>Para destacar:</p> <ul style="list-style-type: none">- El monto de la beca será de \$ 900.- Se implementa para todo el país la modalidad de pago con tarjeta magnética del Banco Nación. La misma permitirá solo una extracción por cajero automático de la Red. Link y también podrá ser utilizada como tarjeta de compra en negocios adheridos.- El requisito de ingreso total por grupo conviviente se eleva a \$ 1200 para las regiones NEA-NOA-Cuyo y Centro. Para la Región Patagónica será de \$ 1.8000.- Todo alumno becado durante el año 2008, que asista a la escuela y mantenga los requisitos, renuevan la beca. También se contemplará a aquellos que hayan repetido el año.
<p>Para Recordar:</p> <ul style="list-style-type: none">- En el presente año se otorgarán 550.000 becas estudiantiles en todo el país.- Al tener en cuenta los requerimientos del Banco Nación para la impresión de las tarjetas magnéticas y la entrega de las mismas, solicitamos su colaboración para la actualización de los siguientes datos de los alumnos becados y sus adultos responsables: nombres y apellido, DNI, nacionalidad, fecha de nacimiento, sexo, domicilio y localidad.
<p>Requisitos para la identificación de aspirantes 2009:</p> <ul style="list-style-type: none">- Poseer Documento Nacional de Identidad.- Estar cursando el primer año de la Escuela Secundaria y tener entre 13 y 16 años o estar cursando el primer año del Polimodal y tener entre 14 y 17 años.- Integran un grupo conviviente cuyos ingresos totales mensuales sean inferiores a \$ 1.200 en el caso de las regiones NEO-NOA- Cuyo-Centro e inferiores a \$ 1.800 para la Región Patagónica.- No gozar de otra beca estudiantil de carácter similar, independientemente de la entidad otorgante.- Se mantienen los mismos procedimientos y materiales utilizados en la gestión 2008 para el proceso de identificación de aspirantes.

³⁶ Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Año 2009.

Anexo VII

Resultados cuantitativos: Educación secundaria/Programa Nacional de Becas Estudiantiles - Provincia de Córdoba-

(i) Matrícula Nivel Secundario / unidades educativas -total provincia-

La Tabla Nº I describe la evolución de matrícula Nivel Secundario –total-, correspondiente al periodo 1997-2008. Dicha evolución permite analizar una serie histórica de doce años, a saber.

Tabla Nº I - Matrícula Nivel Secundario. Periodo (1997-2008) - Provincia de Córdoba			
Años	Total	Gestión Pública Estatal	Gestión Pública Privada
1997	193.128	115.544	77.584
1998	226.856	132.811	94.045
1999	256.397	148.342	108.055
2000	258.767	151.182	107.585
2001	264.761	156.508	108.253
2002	275.367	165.540	109.827
2003	283.475	170.272	113.204
2004	286.239	170.525	115.714
2005	287.390	170.721	116.669
2006	286.823	170.454	116.369
2007	286.888	170.034	116.854
2008	286.097	169.869	116.228

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. SPIYCE-DGPIE -Área de Estadística e Información Educativa – Relevamientos Anuales (Serie Histórica 1997/2008)

En su evolución, la matrícula presenta una tendencia ascendente a lo largo de todo el periodo 1997-2008, en un total de 48,2%.

Cotejada esta evolución de acuerdo con el tipo de gestión –pública estatal y pública privada- se visualiza un crecimiento aproximado del 47% para la gestión pública estatal y de un 49,8% para la gestión pública privada – respectivamente- , sobre matrícula total de nivel. No obstante, en ambos tipos de gestión educativa puede observarse el mismo crecimiento señalado durante estos doce años, salvo en los últimos años -2005/2006 y 2007/2008-, en los que se vislumbra una leve disminución en la matrícula del Nivel Secundario.

A continuación, en la Tabla Nº II, se aprecia el crecimiento de las unidades educativas y anexos administrados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que corresponden al Nivel Secundario entre el periodo 1997-2008, según tipo de gestión.

En consecuencia, se observa cómo la provincia creció en la apertura de nuevos servicios de Nivel Secundario a lo largo del periodo analizado, alcanzando un 29, 5%

sobre el total provincial y según gestión, en el sector estatal aumentó el 50% y en el sector privado el 8,8%.

Tabla N° II: Unidades Educativas (Centros +Anexos). Periodo (1997-2008)			
Provincia de Córdoba			
Años	Unidades Educativas (total provincia)	Gestión Pública Estatal	Gestión Pública Privada
1997	711	358	353
1998	723	363	360
1999	726	360	366
2000	814	441	373
2001	830	453	377
2002	834	460	374
2003	856	482	374
2004	864	488	376
2005	894	518	376
2006	906	530	376
2007	916	536	380
2008	921	537	384

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIYCE- DGPIE - Área de Estadística e Información Educativa – Relevamientos Anuales (Serie Histórica 1997/2008)

(ii) Cobertura: evolución de la matrícula Nivel Secundario/PNBE

El PNBE en la Provincia de Córdoba, contó, en sus comienzos con un total de tres mil doscientos noventa y dos (3.292) estudiantes becados; esto representa el 2,9% del total de la matrícula para el Nivel.

Para el año 1998, el nivel de cobertura asciende a un 8,6% con (11.435) once mil cuatrocientos treinta y cinco becas (cupó provincial).

En tanto, en el año 2008 se obtiene un total de 45.180 (cuarenta y cinco mil ciento ochenta y un becas) -cupó provincial-, lo que significó el 26,6% del total de la matrícula del Nivel Secundario.

Asimismo, es importante señalar que los estudiantes matriculados en el PNBE, en su mayoría se concentraron en instituciones educativas de gestión pública estatal creciendo significativamente durante los años 1999-2008 (Ver Tabla N° III). No obstante, el PNBE en la provincia incluye instituciones educativas de gestión pública privada, que en su mayoría se presentan como única oferta educativa (Ver Anexo IV).

Se podría hipotetizar que la variación se corresponde con el ritmo ascendente producido en la matrícula en los primeros años de la Educación Secundaria.

Tabla Nº III: Matrícula de Nivel Secundario/ PNBE. (%) Periodo (1997-2008)				
Provincia de Córdoba				
Años	Matrícula (total provincia)	Gestión Pública Estatal	PNBE	(%)
1997	193.128	115.544	3292	2.85%
1998	226.856	132.811	11435	8.60%
1999	256.397	148.342	11.939	8,04%
2000	258.767	151.182	11.431	7,56%
2001	264.761	156.508	13.431	8,58%
2002	275.367	165.540	S/d	S/d
2004(*)	286239	170525	17058	10,0%
2006	286823	170454	25567	14,9%
2008	286097	169869	45181	26,6%

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, SPIYCE- DGPIE - Área de Estadística e Información Educativa – Relevamientos Anuales (Serie Histórica 1997/2008).
 (*) para los años 2003,2005 y 2007 no se dispuso de la información respectiva por inconvenientes en el archivo de datos del Programa , tanto a nivel provincial como nacional.

En correspondencia, es pertinente visualizar el incremento de las unidades educativas comprometidas con la aplicación del PNBE en el recorrido de la serie histórica considerada. Desde un porcentaje inicial de 5,6% en relación con el total de los servicios educativos de Nivel Medio provincial, hasta alcanzar el 52,5% en el año 2008 (Ver Tabla Nº IV).

Tabla NºIV: Unidades Educativas (Centros +Anexos)/ Unidades incluidas en PNBE			
Periodo (1997-2008)-Provincia de Córdoba			
Años	Unidades Educativas (Total provincia)	Unidades Educativas. (incluidas en PNBE)	%
1997	711	40	5,6
1998	723	194	26,8
1999	726	195	26,8
2000	814	254	31,2
2001	830	254	30,6
2002	834	385	46,2
2003	856	391 (estimado)	45,7
2004	864	402	46,5
2005	894	431 (estimado)	48,6
2006	906	470	51,9
2007	916	478 (estimado)	52,2
2008	921	484	52,5

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIYCE- DGPIE - Área de Estadística e Información Educativa – Relevamientos Anuales (Serie Histórica 1997/2008)

(iii) Eficiencia interna

Datos globales Nivel Secundario

En la Provincia de Córdoba, durante el período comprendido entre los años 1998 y 2002, la promoción se encontraba alrededor del 83% entre los estudiantes

matriculados en la escuela secundaria. Con posterioridad, la tendencia se revierte a una leve pero continua baja, llegando a valores como el 77,6 % en el año 2008 (Ver Tabla N° V).

Comparados los resultados de promoción, repitencia y deserción de las instituciones educativas incluidas en el PNBE con los totales de la Provincia, la población objetivo continúa bastante rezagada, con diferencias en algunos años de hasta diez puntos menos en promoción, con más de diez puntos de incremento en repitencia. No obstante, en relación con la deserción, la población objetivo se acerca a valores muy similares a los totales provinciales, a partir del año 2004.

Tabla N° V: Datos globales Nivel Secundario. Periodo (1997-2008) (totales) Provincia de Córdoba						
Tasas	1998	2000	2002	2004	2006	2008
Promoción Efectiva³⁷	86,8	81,5	79,4	77,9	76,6	77,6
Repitencia³⁸	9,6	8,8	8,0	10,1	12,3	11,5
Deserción³⁹	3,6	9,7	12,6	12,0	11,1	10,9

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIYCE- DGPIE - Área de Estadística e Información Educativa – Relevamientos Anuales (Serie Histórica 1997/2008)..

Tabla N° VI: Promoción, repitencia y deserción en Instituciones educativas incluida en PNBE. Período 1998 –2008 Provincia de Córdoba.						
Tasas	1998	2000	2002	2004	2006	2008
Promoción Efectiva	76,5	72,6	70,8	67,8	66,8	68,6
Repitencia	12,2	13,6	16,8	20,1	20,4	20,3
Deserción	11,3	13,8	12,4	12,1	12,8	11,1

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - SPIYCE- DGPIE - Área de Estadística e Información Educativa

Resulta satisfactorio observar que la retención en el programa ha comenzado a mejorar, de forma leve, dado que logra una mayor permanencia de sus estudiantes. No obstante, si se considera el crecimiento de la matrícula y el número de instituciones educativas incluidas en el PNBE, la variación resulta favorable a nivel provincial, respecto de estas últimas.

(iv) Operativo Nacional de Evaluación/Programa Nacional de Becas Estudiantiles

Resulta de importancia analizar los resultados obtenidos por los beneficiarios en las evaluaciones de *Lengua* y *Matemática* entre los años 1997 y 2000. El rendimiento promedio en ambas disciplinas es regular, con un arranque en 1997 de 50,57, llegando en el 2000 a 57,30 puntos, en *Matemática*. En *Lengua*, obtienen en 1997 un promedio de 54,48 puntos, para arribar a 58,71 en el año 2000. Las dificultades en la

³⁷ Tasa de Promoción Efectiva: porcentaje de estudiantes que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Estadística e Información Educativa. 2008.

³⁸ Tasa de Repitencia: porcentaje de estudiantes que se matriculan como repitentes en el siguiente año lectivo. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Estadística e Información Educativa. 2008.

³⁹ Tasa de Deserción Interanual: porcentaje de estudiantes que no se matriculan en el año lectivo siguiente. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Estadística e Información Educativa. 2008.

disciplina *Matemática* son, en apariencia, mayores que en el espacio del conocimiento *Lengua*, pero la evolución en la primera es superior a la segunda en los cuatro años estudiados, si bien *Matemática* muestra un logro de base inferior a *Lengua*.

Tabla Nº VII: Resultados de Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Educación (censal) totales comparados con los resultados del PNBE			
Periodo (1997-2000) Total país/ Córdoba/ PNBE			
Lengua			
Año	País	Córdoba total	PNBE (Provincia de Córdoba)
1997	59,99	58,39	54,48
1998	62,03	63,68	58,37
1999	62,60	64,55	59,97
2000	56,15	58,95	58,71
Matemática			
Año	País	Córdoba Total	PNBE (Nación)
1997	58,01	55,55	50,57
1998	63,52	64,45	59,83
1999	63,26	63,81	60,62
2000	56,30	61,45	57,30

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, SPIYCE: Área de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes.

El análisis de los resultados obtenidos en *Lengua* y *Matemática* demuestra que la población objetivo del Programa arranca con niveles inferiores a los registrados en Córdoba total y el país, evolucionando a un mismo ritmo, para acortar las diferencias en el año 2000. El interior de la provincia revela un mejor rendimiento en el logro en ambas disciplinas, obteniendo sus valores más altos en el año 2000 (Ver Tabla VIII).

Tabla Nº VIII: Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE)								
Logros en Matemática y Lengua								
Nivel Secundario								
(Periodo 1997 – 2000)								
Provincia de Córdoba-Capital e interior-								
Año	Matemática				Lengua			
	Capital	Interior	Promedio	Diferencia (capital-interior)	Capital	Interior	Promedio	Diferencia (capital-interior)
1997	46,37	54,78	50,57	+15,35 ⁴⁰	49,14	59,82	54,48	+17,85
1998	55,95	63,71	59,83	+12,18	52,04	64,71	58,37	+19,57
1999	50,77	70,47	60,62	+27,95	49,08	70,87	59,97	+30,74
2000	49,29	65,32	57,30	+24,54	53,46	63,97	58,71	+16,43

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, SPIYCE: Área de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes.

Respecto de la muestra del ONE para el año 2005, los valores descienden en 4 puntos porcentuales -sexto año- respecto de los logros obtenidos para el año 2000, en el espacio curricular *Matemática*, mientras en el espacio del conocimiento *Lengua* los

⁴⁰ Se considera como diferencia al porcentaje de rendimiento registrado en Córdoba Capital respecto de Córdoba interior. En todos los casos, éste supera considerablemente a Capital en las dos disciplinas.

valores ascienden en 4 puntos porcentuales – sexto año- en comparación con el mismo año.

Por otra parte, los espacios curriculares *Ciencias Sociales* y *Ciencias Naturales*, por primera vez integran los objetivos de la evaluación de los aprendizajes. Resulta significativo observar la diferencia entre Nación y provincia a favor de esta última, con diferencias más marcadas en *Lengua* y *Ciencias Naturales*.

Tabla Nº IX: Nivel Secundario. Educación Común. Resultados de operativos nacionales de evaluación de la calidad: Matemática y Lengua. (muestra) Provincia de Córdoba y total País. Año 2005						
Jurisdicción	Matemática		Lengua		Ciencia. Sociales	Ciencias Naturales
	3°	6°	3°	6°	6°	6°
Total Córdoba	52,1	57,7	47,0	65,4	65,4	59,6
Total País	45,2	48,3	46,5	61,6	63,1	53,0

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, SPIYCE: Área de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN⁴¹

Investigadores

María Isabel Calneggia
Jorge Coschica
Adriana Di Francesco
Silvia Furlan
Mónica Fornasari
C. Cecilia Larrovere
Griselda Monteverdi
Marta Rodríguez de Famá

Trabajo de Campo

María Isabel Calneggia
Jorge Coschica
Adriana Di Francesco
Silvia Furlan
C. Cecilia Larrovere
Lucas Lázaro

Colaboración

Soledad David
Claudio Ortega
María Teresa Piñero
Fernanda Villarreal

Referato:

Irene Kit

Corrección de Estilo

Silvia Vidales

Diseño

Marcia López

Cooperación:

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

- Área de Estadísticas e Información Educativa
- Área de Políticas Socio-Educativas: Becas Estudiantiles/Proyectos de Inclusión y Retención
- Centro de Documentación e Información Educativa

Dirección General de Educación Media

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

⁴¹ Correo electrónico: spiyce.investigacion@gmail.com

Web: www.igualdadycalidadcba.gov.ar