

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Tensiones entre las políticas sociales y las políticas educativas.

Nora Gluz.

Cita:

Nora Gluz (2004). *Tensiones entre las políticas sociales y las políticas educativas. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/619>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Tensiones entre las políticas sociales y las políticas educativas

Nora Gluz, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Programa de Investigación en Sociología de la Educación – IICE.

gluz@ mail.retina.ar

Introducción

Las becas escolares para la continuidad de los estudios de los sectores más vulnerables constituyen una política social ejecutada por el sector educación en la que se amalgaman de modos más o menos contradictorios postulados de una y otra línea de accionar estatal.

Desde el sector educación, las becas estudiantiles han funcionado históricamente bajo criterios meritocráticos, distinguiendo a los pobres meritorios del resto de los escolares, considerándolos como una inversión prometedora. Hoy día, la política de becas desde la lógica de la política social, se propone apoyar a quienes se encuentran en condición de pobreza independientemente de su mérito escolar, tratándose ya no de unos pocos selectos, sino de mayorías “carentes”.

La investigación que presentaré avanza en el conocimiento de las dinámicas escolares que estas políticas ponen en juego, así como una serie de reflexiones sobre aquellas dimensiones en que refuerzan la individualización de la crisis tal como han mostrado otras investigaciones sobre los impactos de la focalización, así como aquellas dimensiones que aparecen como rupturas prometedoras con históricos dispositivos de discriminación socio-educativa. Se tomó como caso de

estudios, las becas otorgadas por la Secretaría de educación de la Ciudad de Buenos Aires.

El trabajo de campo involucró el relevamiento y discusión de los requisitos de diversos Programas de becas existentes y un trabajo en 3 instituciones (A: alta densidad de becarios sobre la matrícula; B: media densidad de becarios sobre la matrícula; C: nula densidad de becarios sobre la matrícula), en las que se relevó información a través de una técnica proyectiva con los alumnos de segundo año y entrevistas en profundidad a directivos, profesores, preceptores y alumnos becados, postulados y no postulados.

1- ¿La escuela como efector de políticas sociales?

Hablar hoy de niños escolarizados en Argentina, es remitir a una población principalmente pobre. Según datos del INDEC, el 65,8% de los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años estaban por debajo de la línea de pobreza.

En esta situación, la preocupación por la relación entre escuela e inclusión social adquiere nuevos ribetes, cuando muchas otras instituciones sociales –el trabajo entre las más relevantes- se han vuelto fuertemente excluyentes. En el caso de la escuela su significación es aún mayor ya que está siendo planteada por muchos de los proyectos político-educativos como “la” estrategia principal para la integración social.

¿En qué se fundamentan los argumentos políticos para posicionar a la escuela en tal lugar?

En términos ideológicos, aparecen con fuerza lineamientos propios de la teoría del capital humano, de amplia hegemonía en el sentido común social, que considera

que el mero acceso a la escuela posibilita a los jóvenes mejorar su capacidad de empleabilidad y, por ende, permitiría salir de la pobreza, medida ésta en términos de ingreso económico.

En términos pragmáticos, las escuelas constituyen un universo institucional estatal que representa el “último bastión de lo público” para muchos barrios y sectores sociales. Es una de las pocas instituciones estatales aún en pie, y su carácter obligatorio la hace propicia para establecer el lazo con la población excluida.

Son estas lógicas, las que atraviesan los distintos programas de becas estudiantiles para la continuidad de los estudios en el nivel medio que a partir de la década de los '90 se desarrollan de modo cada vez más extendido en nuestro país: garantizar una renta mínima de modo transitorio en los sectores más críticamente afectados por la crisis, y más años de escolaridad a efectos de generar medios de autoabastecimiento de estos sectores sociales a futuro.

Desde ambos argumentos, se evita analizar las condiciones objetivas y sociales más amplias que conducen a esta situación. Como expresa Borón (2001); *“...lo que se oculta cuidadosamente es que tan deplorable situación de las cuentas fiscales no se origina en la desmesura del gasto sino en la crónica incapacidad de nuestros gobiernos para expandir sus ingresos por la vía tributaria”* (pág 62).

Como política focalizada, el propósito es llegar a quienes se consideran los “verdaderos” beneficiarios, evitando la apropiación de los beneficios sociales de aquellos sectores mejor posicionados en el campo social.

Lograrlo implica un proceso minucioso de definición y detección de la población objetivo. Esta búsqueda de aquellos que obtendrán el beneficio no refiere ya a

unos pocos privilegiados, sino a mayorías sociales empobrecidas, cuya posición subalterna en el espacio social silencia la expresión de sus propias necesidades.

En este punto, es posible adjudicarle las mismas críticas que se atribuyen a otras políticas asistenciales de carácter focalizado

- el tener la impronta del ejercicio de la beneficencia donde el que da no tiene obligación de dar, el que recibe no tiene derecho a recibir, es discrecional (Isuani; 1991);
- el riesgo de estigmatización de la población beneficiaria (Tenti; 1991; Gras; 2001)
- y la cultura de la sospecha, por la que todo sujeto objeto de política social es sospechado de apropiarse indebidamente del beneficio (Tenti; 1991 y Grassi; 2001).

Sin embargo, se trata de una política de compensación social frente a la pobreza que opera en el marco de la escuela y, por ende, supone adicionalmente objetivos de índole académicos. Y aquí es donde se abren nuevas tensiones que nos hemos propuesto analizar y lo haremos desde las luchas cotidianas por la definición de la población objetivo.

2. Meritocracia escolar vs política social

2.1. La meritocracia como norma de selectividad escolar

Partimos de la hipótesis de que en este proceso de lucha por la definición de “los merecedores” tanto en sus aspectos formales como las pujas que se desatan en la cotidianeidad escolar, se amalgaman sentidos contradictorios. Entre ellos, nos

interesó centrarnos en una de las dimensiones simbólicas de mayor peso en la definición de lo escolar: la meritocracia.

Este recorte se fundamenta en que la meritocracia ha sido el mecanismo por excelencia de selección escolar desde los orígenes mismos de los sistemas educativos de masas.

La construcción del Estado moderno y su significación de pasaje de un orden social “dado” a otro “producido” introdujo la noción del mérito como un nuevo racismo, denominado por Bourdieu como “el racismo de la inteligencia”. Una nueva forma de explicar el privilegio social en la era capitalista que desmarcaría el privilegio del nacimiento para dar lugar al privilegio del talento. El sistema escolar se convertirá en la institución por excelencia de esta supuesta “carrera abierta al talento” (Hosbawn; 1997) y en él, la competencia individualista cuyo triunfo explicaría la posición social. La meritocracia se erige entonces, en la explicación de todas las desigualdades del nuevo orden y con ella, el triunfo del pensamiento de la responsabilidad individual por sobre la comprensión de las desigualdades sociales producto del capitalismo.

Bajo el supuesto de la igualdad de oportunidades y enmascarando la diversidad de condicionamientos sociales de partida, la escuela funciona bajo el velo del desconocimiento de la vinculación entre los parámetros de excelencia escolar y el capital cultural diferencial de los alumnos procedentes de distintos sectores socio-económicos de la población.

Las becas escolares, constituyen un ejemplo elocuente en este sentido. Concebidas históricamente con carácter de premio a los mejores, se distribuyeron

desde los inicios mismos de la escolarización. Este beneficio no era considerado como parte de una política ordinaria hacia la educación, sino más bien como una contribución estatal de carácter asistemático, para ciertos “pobres meritorios”.

De este modo, la escuela mantuvo la ilusión de seleccionar a los más capaces y productivos ya que a partir de la igualdad de oportunidades, suponía favorecer a realización de los talentos y así lo expresan los relatos históricos disponibles, muchos de ellos presentes en novelas o autobiografías literarias.

Según una maestra de principios del siglo pasado:

*“Cuando terminé sexto grado ya cuatro de mis hermanos estaban haciendo la escuela primaria; mi padre quería que yo me quedara picando solapas en el taller porque eso era más barato que un aprendiz. Así estuve todo un año, picando solapas, lavando platos y hachando leña. Hasta que un día dije: “¿Usted quiere que yo me quede toda la vida picando solapas? Yo quiero estudiar para maestra y en la escuela me dijeron que se puede pedir una beca. Así que usted que conoce tanta gente (pensaba seguro en los clientes de mi padre) le puede pedir una recomendación a alguno”. Y así fue. Mi padre le habló a un señor Zubiaur, que trabajaba en el Consejo Nacional de Educación. Y ese señor le dijo: “Mire don Manuel, **su hija terminó la primaria con muy buenas notas**, así que la beca se la va a sacar, dígale que se quede tranquila”. (En Sarlo; 1998, el resaltado es nuestro).*

Como lo analiza Alvarez-Uría (1999) al trabajar sobre la novela autobiográfica de Albert Camus “El primer hombre”, “*Albert Camus representa en el Liceo la figura del becario, es decir la figura a la vez estereotipada y excepcional de un estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado, considerado*

legítimo por la cultura académica. Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia. El becario no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si él es el principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos” (pág. 61).

De este modo, se reforzaba la idea de que no era el origen social el determinante de la trayectoria escolar, sino los talentos personales, las capacidades individuales de sujetos específicamente dotados para el estudio. El pasaje a la escuela media –al liceo en Francia-, constituyó históricamente una expresión de esta selección. Durante mucho tiempo la pirámide social se correspondió con la pirámide escolar y el fracaso social se explicó en parte por el fracaso escolar: los mejores son los exitosos, los inteligentes.

El fracaso escolar como producción social en contextos de desigualdad, queda oculto bajo el manto de disposiciones interiorizadas que esconden la injusticia social de la que son producto y promoviendo la autculpabilización de los sujetos de su propio fracaso.

Hoy día en cambio, las becas escolares como política social de carácter masivo transforma su fisonomía e introduce tensiones en la lógica meritocrática.

2.2 Tensiones entre beneficiarios “sociales” y meritocracia escolar

En un contexto de creciente polarización social y paralelo incremento de los años de escolarización, las escuelas ven no sólo el ingreso de nuevos públicos escolares tradicionalmente excluidos de la enseñanza media ahora considerada parte del ciclo escolar obligatorio, sino también, el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos.

Frente a esta situación, los programas de becas se constituyeron en uno de los medios para garantizar la continuidad de los estudios pero también la subsistencia familiar. Configuran así, una nueva estrategia de gestión de la pobreza en educación y como parte del repertorio de políticas sociales -y no más un premio excepcional- adoptan las nuevas premisas de funcionamiento de las políticas sociales: la focalización.

En el caso de las becas de la SED/GCBA, la focalización en los alumnos en condición de pobreza funciona más allá de sus desempeños escolares. Estos últimos no obstante, son la principal fuente de representaciones acerca de los alumnos: los exitosos/los fracasados, los despiertos/los lentos, etc. (Kaplan; 1997; Perrenoud; 1998, entre otros)

Es desde aquí que nos preguntamos por la productividad simbólica de una política social que potencialmente puede transformar ciertos mecanismos selectivos o resignificarlos. Nos preocupa fundamentalmente, la lucha que se desarrolla en torno a la selección de los destinatarios, los modos de tipificación de la pobreza y la oficialización que la categoría de **becario** supone sobre la identidad social de los alumnos en condiciones socio-económicas vulnerables. Beneficiar a los más pobres constituye una ruptura con los beneficios propiamente escolares a “los mejores”.

3. La construcción socio-educativa del becario: un análisis de la dinámica escolar de la asistencia social

¿Cómo se constituyen en una categoría socio-educativa específica? ¿Qué atributos debe tener un alumno para acceder a la categoría de “becario”? ¿cómo evalúan los “otros” su condición de becario? Todas estas preguntas remiten a dar cuenta de la construcción social de sentidos en torno a un modo de nominación oficial. Es el Estado quien reconoce la particular situación de algunos alumnos y sus familias e interviene apelando al monopolio de la violencia simbólica, a un acto de definición oficial de estos alumnos. La selección de beneficiarios y su conversión en “becarios” constituye un rito de institución, al consagrar el continuum de la desigualdad social en una oposición, en una diferencia que discontinúa los alumnos becarios de los no becarios, entre quienes son declarados necesitados y quienes no. Para los primeros el Estado se convierte en benefactor y tutor de sus estudios.

La beca entonces, es parte del debate más amplio en torno al vínculo entre vulnerabilidad socio-económica y escolarización.

La pregunta entonces, es qué sucede cuando un programa social en educación tiene como punto de partida el reconocimiento de la desigualdad socioeconómica de los alumnos como condicionante de sus oportunidades escolares.

Esta política educativa, al igual que todo otro objeto social, no pueden pensarse al margen de la subjetividad de los actores. De allí que otra instancia para comprender la construcción de esta categoría sea el dar cuenta del modo en que “los becarios” son pensados y contruidos por los actores escolares.

3.1. Entre la ayuda social y la contraprestación escolar

Para todos los entrevistados -50 en total-, los becarios deben ser los alumnos de las familias “más pobres”, con “más necesidades”. Si bien esto estaría en consonancia con la lógica histórica –el dar ayuda a los que menos tienen-, el modo en que se introduce este discurso trae a la escena educativa la desigualdad socio-económica pre-existente como condicionante de la carrera escolar de una importante proporción de la población. Ya no se espera apoyar a los más “dotados”, sino a aquellos que lo necesitan –aunque veremos que además de necesitarlo deben poder aprovecharlo-.

Este “aprovechamiento” se liga a la idea de que “algo tienen que retribuir”, traduciendo este apoyo económico en una especie de relación salarial, por la cual lo monetario implica una contraprestación.

La idea de contraprestación en el caso de los adultos fundamentalmente, se liga a restaurar el vínculo entre la beca como apoyo social y la escolarización, de allí que su pretensión última sea “pedagogizar” el beneficio.

Esta “pedagogización” reside para la mayoría en incluir nuevos requisitos considerados más “propiamente escolares”. Entre los de mayor coincidencia se destaca la idea del “esfuerzo”, requisito que según muchos, debiera incorporarse como criterio de sostenimiento del beneficio. De otro modo, los entrevistados consideran que lo asistencial prevalecerá sobre lo pedagógico. Y aunque para todos los docentes es importante que los alumnos más necesitados reciban algún tipo de asistencia...

...si no vino prácticamente en todo el año, y cuando viene, viene a joder, es posible que necesite la plata. Pero entonces que se la den para otra cosa (Profesor escuela A)

El “esfuerzo educativo” se expresa mayoritariamente en la responsabilidad y cumplimiento de los requerimientos escolares, la buena conducta, el estudiar, etc. Ya no se espera que sobresalga académicamente, sino que muestre cambios los que justificarían que “se la gana” día a día.

Habría que medir una mayor responsabilidad, una mayor responsabilidad más que un mayor rendimiento (...) si vino, si se calentó... (Profesor escuela A)

Hay que valorar todo. Hay que valorar las ganas de estudio, que tenga que ver con el rendimiento también. Tendría que verse reflejado un cambio, por lo menos que pongan ganas (Preceptor escuela B)

La predominancia del esfuerzo por sobre el rendimiento se explica en parte en el caso de los docentes, porque se representan esta faceta del oficio del alumno –el esfuerzo y la conducta, siendo el desempeño académico la otra- como ligada a la voluntad personal, como un aspecto exigible. La preocupación entonces es mantener el “estímulo”, evitar el “facilismo” y el “achanchamiento”, que no lo sientan como “regalo” y para ello, el requerimiento del esfuerzo, el compromiso o la mejora en el rendimiento como expresión de esta voluntad de mejora.

Este criterio como modo de retribución de aquello que el Estado les brinda, se acompaña o se alterna con requisitos respecto del uso del dinero en aquello que consideran central para la escolarización (necesidades básicas para algunos, sólo

insumos escolares para otros...). Sólo gastando para la escuela es que tiene sentido que sea un beneficio escolar.

Es a partir de esta imagen acerca del “correcto uso”, que los distintos entrevistados juzgan el grado de “justicia” en la selección de beneficiarios. Comprar sólo lo necesario y evitar gastos suntuosos se constituye así en una medida de la pobreza. De otro modo sería un uso fraudulento de los recursos públicos, caracterizado como un gasto interesado, en tanto responde a gustos personales y no a la escolarización como “causa/misión social”. Sin embargo y como veremos a continuación, lo “necesario” o “innecesario” es una construcción compleja ligada a la posición social de los actores y sobre la cual, por ende, no existe acuerdo.

Lo significativo de estos debates, es que los diferentes Programas de Becas estudiantiles en curso, no incluyen ningún tipo de control sobre el gasto, sino que es un posicionamiento de los actores escolares cuyo efecto más evidente es el desarrollo de mecanismos de control intrainstitucionales.

De este modo, los becarios son posicionados en el lugar de la sospecha desarrollando una mirada inquisidora: se los critica si gastan en los cyber, en zapatillas, en cerveza, en salidas. Pero también acusan a las familias por derrochar lo que se les brinda. Así, se despliega una mirada moralizante en torno al uso del dinero que se extiende por fuera de los límites de la escuela. El riesgo entonces es que bajo el propósito de controlar públicamente los recursos estatales, se desplace al control público de las vidas privadas de aquellos que reciben fondos estatales. Así, lo que supone un incremento del poder ciudadano a

través del control del Estado, termina siendo un decrecimiento del poder de algunos de autodeterminar sus vidas.

3.1.1. De las necesidades básica a lo básico como atributo de los pobres

Si hay algo de común en el discurso acerca del esfuerzo y del control del gasto es la atribución de un parámetro específico de distinción de los sectores más vulnerables: los pobres tienen otras “necesidades”; lo básico, lo mínimo como propiedad específica de los pobres.

En el primer caso, porque se justifica por la vía de lo que podríamos denominar una actitud condescendiente, el descenso de las expectativas respecto de la calidad educativa que se brinda o puede brindársele a los sectores más desposeídos.

En esta escuela casi todos son merecedores de la beca. (...) El nivel de exigencia yo lo bajaría. Si existe un nivel de exigencia, para mí tendría que ser que aprueben la materia. Yo lo que le pediría es una asistencia promedio y que tenga aprobado el año (...) Porque yo sé que en otros lugares, en otros países, exigen un promedio de ocho, y acá no se da, nosotros necesitamos que el pibe no fracase y que no fracase es que el pibe apruebe. El éxito para él es que pase de año y aunque sea un seis, saquemos un alumno de seis, no querramos un alumno de diez (Preceptor escuela B).

La gran mayoría de los profesores bajamos el nivel de exigencia para que todos aprueben, consigan el nivel mínimo que queremos, porque siempre hacemos eso (Profesor escuela B)

Se trata expectativas de rendimiento degradadas respecto de otros alumnos con mejores condiciones socio-económicas. Las becas escolares reforzarían así un pensamiento “condescendiente” que rescata la importancia de incluir a los sectores más desfavorecidos y desplegar estrategias de “ayuda”, pero dicha ayuda se ancla en muchos casos en la exclusión de aspectos significativos de la enseñanza escolar a efectos de retener.

En el segundo caso, porque en una sociedad de consumidores, se descarta el deseo de consumir en los sectores más pobres y se lo reemplaza por la mera subsistencia.

Si compra ropa deportiva no tiene sentido. Si necesitás la beca, realmente usala para lo que la necesitás, no para comprarte ropa de marca. Yo veo, te podés comprar unas zapatillas pero no como vienen, con unas zapatillas estafalarias (...) En realidad los padres deberían decidir cómo utilizar la plata y utilizarla bien. Comprarles lo que necesiten, ropa, libros para estudiar, que no se la malgasten. Si la malgastás es porque no la necesitás (Preceptor escuela B)

Cuando me dan la beca, al otro día no vengo al colegio con las zapatillas nuevas de Nike, ni nada de eso...conozco chicos que tienen eso y no se la merecen , no te voy a dar nombres. Eso da mucha bronca, porque hay gente que realmente la necesita más... yo no entiendo como eso se maneja, ni quien lo maneja, pero hay

veces que da mucha bronca de quien la gana, quien la tiene que tener y quien no... (Becario escuela A)

Hay un pibe que recibió la plata y se compró ropa y esas cosas que... como que no la necesita esa plata. En cambio, otros pibes sí la necesitaban. (Alumno no postulado escuela B)

La crudeza de estas expresiones se comprende asimismo porque la beca escolar introduce la mediación de recursos económicos en un universo social en el que este tipo de beneficios aparece desaconsejado como norma tácita. La constitución misma del campo escolar como campo autónomo implicó el rechazo de los fines comerciales (Bourdieu; 1997). Esto potencia la crítica a los beneficiarios – probablemente en mayor medida que en otros campos de la política social- y el estímulo que la beca supone a su escolarización, en especial entre los alumnos más ricos y entre los docentes.

A veces cuando les preguntás ¿por qué venís a la escuela si no hacés nada, te portás mal? Por la beca, te contestan (Profesor escuela A)

Los alumnos muchas veces dicen, cuando uno les pregunta por qué no vino fulano: no, ese ya cobró la beca y se fue (Profesor escuela A)

3.2. Relaciones entre pobreza y rendimiento escolar: avances y límites

En ningún momento la beca o los becarios pone en cuestión las prácticas escolares, excepto en casos excepcionales. Probablemente, esto se deba a los límites que el reconocimiento de la pobreza sobre las posibilidades de avanzar en

la trayectoria escolar significa tanto en el discurso oficial formalizado en los programas de becas, como en el de los actores educativos.

En estos últimos, la pobreza se representa como ejerciendo dos impactos específicos sobre la trayectoria escolar. Un impacto material en las posibilidades de alimentarse, viajar y adquirir los materiales necesarios para sostener su escolarización; y un impacto socio-emocional y cognitivo, ligado a la capacidad de prestar atención, concentrarse y estudiar.

les cuesta mucho hasta pagar el colectivo para llegar al colegio, de doble escolaridad es este colegio, donde traer plata para comer se hace difícil las viandas y las becas en realidad son pocas con la necesidad que hay, este... yo creo que la mayoría es como una falta de atención ante el aprender quizás pensando en todo su pesar afuera no? (Profesor escuela B)

No va a tener el mismo nivel de concentración que un chico que tiene todos los problemas solucionados. Están explicando matemática y él está pensando con qué se va a encontrar en la casa ese día, está con todos los nervios del clima que se vivió en su casa.

(Director escuela C).

De allí, que junto con la beca, se espere un efecto inmediato sobre la escolarización y las posibilidades de que mejoren su rendimiento escolar o el ejercicio del “oficio del alumno” a través de un comportamiento adecuado.

Aunque estos argumentos son un avance respecto de la ideología de los dones que como principio práctico extendido en los sistemas educativos, al limitar el vínculo pobreza – educación a los problemas de concentración o de adquisición

de materiales didácticos, deja oculta la realidad del privilegio cultural. Los complejos vínculos entre la escolarización y toda una serie de capitales previos que en sociedades jerarquizadas trazan desiguales oportunidades de apropiarse de los bienes sociales permanece aún invisibilizado. Consecuentemente, no basta con el reconocimiento de la desigualdad social de base, sino que es preciso comprender la complejidad de la diferenciación social para avanzar hacia bases escolares más justas

Reflexiones finales

A esta altura sólo podemos afirmar que es imposible separar lo que es y ha sido la discriminación a los sectores en condición de pobreza y la política de becas en sí. Sí es posible considerar que ante las dinámicas que potencia el programa de becas, se ponen en juego y resignifican determinados principios de visión y división del mundo que son el plafón para la construcción y/o reforzamiento de prácticas sociales más o menos discriminatorias ligadas al control, a la devaluación de las expectativas de rendimiento, entre otras probablemente similares a otros campos de política social focalizada.

Pero también, que el programa de becas habilita un principio de ruptura que podría potenciarse en pos de la democratización: con la lógica individualista y con el supuesto de que la educación es un campo social desinteresado, perspectivas que podrían desplegarse y generar condiciones para el cambio.

Reconocer la desigualdad que antecede a la escuela y que condiciona la trayectoria escolar de los alumnos más pobres es el puntapié de ambas críticas. Para avanzar en este reconocimiento, tanto a nivel de las políticas como de los

actores, resulta aún necesario construir una mirada socio-cultural y relacional acerca de la pobreza que la resitúe en sus condiciones sociales de producción y en las oportunidades y límites de apropiación de los bienes culturales disponibles, así como la jerarquización social de dichos bienes.

A partir de estas perspectivas será posible discutir las representaciones acerca de la relación entre pobreza y trayectoria escolar y su impacto en las prácticas escolares. De hecho, algunos actores dan cuenta de esta perspectiva y discuten el tipo de oportunidades sociales que la escuela brinda a esta población.

De alguna manera las condiciones de pobreza limitan muchas posibilidades de desarrollo. Pero yo creo que en todo caso la escuela y no tanto por la beca en sí, tendría que crear un proyecto institucional. Como para que al chico se le pueda facilitar todo un campo de desarrollo de habilidades y destrezas a través de los recursos y soportes que tenga la institución (Director escuela A).

Este tipo de miradas son las que se atreven a cuestionar las propias prácticas escolares para reconocer que es en la particular amalgama entre las condiciones de vida de los alumnos, las condiciones institucionales y las perspectivas de estos jóvenes que alumnos y alumnas van construyendo su subjetividad, el sentido de su paso por la escuela y el modo en que anticipan sus propios destinos escolares, pero también sociales.

BIBLIOGRAFIA

Barreiro, G. (2001); "Estudio del Plan Social Educativo"; Tesis de Maestría en Sociología con Orientación en Educación, FLACSO-Argentina, mimeo.

- Borón, A. (2001); "La sociedad civil después del diluvio neoliberal"; En: Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.); *La trama del neoliberalismo*, EUDEBA; Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1988); *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Ed. Taurus, España.
- Bourdieu, P. (1990); "El racismo de la inteligencia". En: Bourdieu, P.; *Sociología y cultura*, Grijalbo, México
- Bourdieu, P. (1997); *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- Cabeda, L. (1999); "100.000 becas. ¿Cien mil alumnos más o cientos de miles de demandantes menos?", Trabajo final del diploma de posgrado de gestión de las instituciones; FLACSO/ARGENTINA, mimeo.
- Dubet y Martuccelli (1998); *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (comp) (2000); *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Ed. Paidós-Tramas sociales, Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Calloids, F (2001); "Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes", IIPE-UNESCO, Buenos Aires, mimeo.
- Kaplan, C. (1997); *La inteligencia escolarizada*, Miño y Dávila. Buenos Aires.

Kessler, G. (2002); *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Ortega, J. C. y Minteguiaga, A. (2002); "Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo; Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales; Universidad Nacional de Quilmes, 30 y 31 de mayo, www.aaeap.org.ar

Perrenoud, Ph. (1996); *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Ed. Morata, España.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999) "Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros"; En: Puigross. A. (comp); *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires

Sarlo, B. (1998); *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ed. Ariel, Buenos Aires

Tenti Fanfani, E. (1991); "Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo"; En: Isuani, E.; Lo Vuolo, R. y Tenti, E.; *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*, Miño y Dávila/Ciepp, Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003); *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Gedisa, Barcelona.