

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles: entre el asistencialismo y el estímulo al logro educativo.

Myriam Ford, María Raquel Macri y Carolina Berliner.

Cita:

Myriam Ford, María Raquel Macri y Carolina Berliner (2007). *El Programa Nacional de Becas Estudiantiles: entre el asistencialismo y el estímulo al logro educativo. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/475>

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles: entre el asistencialismo y el estímulo al logro educativo.

Autoras: Myriam Ford, María Raquel Macri y Carolina Berliner

Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

mmacri@2vias.com.ar

myriamford@yahoo.com.ar

vcb@ssdnet.com.ar

INTRODUCCIÓN

En este artículo se exponen las primeras reflexiones teóricas y los resultados empíricos de un proyecto¹¹ en curso cuyo objetivo general es conocer el significado de las becas estudiantiles en el desempeño educativo de los beneficiarios del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) así como en las estrategias educativas implementadas por las familias.

La investigación no partió de una hipótesis sujeta a confirmación sino de algunos supuestos tales como que: las becas tendrán un significado diferente en el logro educativo a partir de la articulación de factores personales, familiares, escolares y laborales que operan como promotores de la inclusión o exclusión del sistema educativo y que en la distribución podría producirse una focalización dentro de la focalización, ya que no todos los estudiantes de bajos recursos estarán en condiciones de acceder a las becas estudiantiles por razones vinculadas tanto con los criterios de selección como con las condiciones en que se otorgan las becas.

Presentaremos, en primer término, algunos elementos que nos permitan contextualizar las políticas asistenciales en el marco de las transformaciones sociales iniciadas a mediados de los años '70. Seguidamente, mencionaremos los avances preliminares efectuados en torno a la caracterización del *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (PNBE)². A continuación se presentarán resultados preliminares del trabajo de campo. Se han realizado entrevistas a distintos actores del programa. A nivel de gestión se entrevistó a dos funcionarios encargados del diseño y de la implementación del programa respectivamente y al rector y vicerrector de dos escuelas medias, una en Ciudad de Buenos Aires y otra en el Conurbano Bonaerense. A nivel de beneficiarios directos se entrevistaron veintidós alumnos en dos escuelas, una en CABA y otra en GBA, y a cinco padres.

A modo de cierre, se enumerarán las conclusiones provisorias, dejando abiertos algunos interrogantes en torno a la modalidad de construcción de los sujetos y sus implicancias sociales por parte del Programa Nacional de Becas estudiantiles.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para desarrollar la investigación hemos optado por una línea de investigación teórico metodológica basada en la perspectiva de los beneficiarios de los programas sociales. Esta opción conocida como "beneficiary assesment" constituye una nueva vía para conocer a las poblaciones en situación de pobreza. El desarrollo de este tipo de investigaciones se basa en la comprensión de los sentidos que atribuyen los beneficiarios a los programas sociales y se desarrolló a través de un estilo de investigación cualitativa. La estrategia metodológica cualitativa requiere instrumentos de recolección flexibles que permitan la reelaboración conceptual y a su vez tengan un mínimo de estructuración para posibilitar la comparación y sistematización de las observaciones obtenidas en las entrevistas (Gallart 92). En función de la flexibilidad, se están realizando entrevistas semiestructuradas a los adolescentes becados, a sus padres y a las autoridades escolares, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Conurbano Bonaerense. Se utilizará asimismo, la triangulación (Fielding y Fielding, 1986, Jick, 1979) de datos y de fuentes para complementar la información obtenida. La triangulación de datos consistirá en efectuar una complementación entre los datos primarios obtenidos en las entrevistas y datos secundarios provenientes de estadísticas locales sobre los programas de becas y la población estudiantil.

LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN Y EL PROGRAMA NACIONAL DE BECAS ESTUDIANTILES

Para comprender el alcance y la forma que asume el *PNBE* es necesario contextualizarlo en el marco de las modernas políticas focalizadas. Estas últimas a su vez cobran inteligibilidad el contexto de la reforma social de los años 90 producto del diagnóstico de la crisis del estado nacional.

Esta crisis se ha expresado en todos los ámbitos de la vida política, económica y social argentina y, por lo tanto, también en el Estado y en el sistema educativo. El estado enfrenta la tensión constante entre las demandas sociales y la escasez de recursos públicos para satisfacerlas. Ante esta situación la solución al problema de la legitimación de las intervenciones sociales se encontró direccionando los recursos escasos hacia "quienes más los necesitan" (focalización), esto es, los sectores sumergidos en la pobreza que no pueden cubrir sus necesidades básicas por medio del mercado (Altvater, 1999).

La política de focalización ha sido criticada en tanto implicaría la extracción de recursos de las clases medias urbanas (Coraggio, 1997) y en cuanto, tras el objetivo mentado de asegurar la *equidad social*, se presentaría como un mecanismo de resolución de la crisis fiscal (Coraggio, 1997, Lo Vuolo, 1994). El abandono del universalismo supondría, asimismo, el riesgo de estigmatización de los sujetos asistidos por las políticas focalizadas.

La focalización introduce una lógica *meritocrática* al interior de los programas asistenciales ya que estos se fundan en una *definición correcta* de quienes *merecen* (Offe, 1982) ser incluidos en ellos por cumplir los requisitos de carencias e insatisfacciones.

Este nuevo rol asignado al Estado nacional a través de los procesos de descentralización en un contexto de profundización de los problemas de empleo y de la pobreza ha tenido como correlato la incorporación de la *cuestión social en la escuela* y, por lo tanto, de la asistencia social a la vida cotidiana escolar. En ese sentido, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 ha supuesto la consagración de la gratuidad y asistencialidad del sistema educativo. Con este objetivo, se sanciona la implementación de un sistema de becas destinadas a alumnos/as que cursen los ciclos o niveles posteriores a la Educación General Básica y Obligatoria que se encuentren en condiciones económicas desfavorables. Según la ley, el otorgamiento de estas becas se fundará en el rendimiento académico de los alumnos/as.

El *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* comienza a implementarse en el año 1997 como componente del Plan Social Educativo³. Cuenta con financiamiento externo por parte del Banco Interamericano de Desarrollo, con contraparte del Tesoro Nacional. Actualmente pertenece a la *Dirección Nacional de Programas Compensatorios (DNPC)*⁴, cuyos objetivos consisten en la formulación, desarrollo y ejecución de programas destinados a compensar las desigualdades educativas detectadas.⁵ El PNBE tiene por finalidad *“estimular la permanencia, promoción y egreso de los adolescentes de la escolarización obligatoria y de la Educación Polimodal, o su actual equivalente”*. Este programa *“fue concebido como una alternativa a la búsqueda de una temprana inserción laboral, que a veces resulta infructuosa o de altísima precariedad”*⁶ a través del otorgamiento de una ayuda económica que desaliente esta estrategia.

Los criterios sustanciales aplicados por este programa son la *focalización* en los sectores más vulnerables de la población de acuerdo a la edad (13 a 19 años), situación socioeconómica⁷ y, rendimiento académico de los beneficiarios⁸ y la *descentralización* de las instancias de ejecución. Se trata, sin embargo, de una descentralización de tipo mixto (Macri, 2001) que supone una delegación de funciones en los niveles jerárquicos inferiores pero manteniendo centralizadas en el Ministerio las funciones de diseño, administración de la información y la decisión final e inapelable respecto de la elaboración del "ranking" de beneficiarios.

El programa incorpora asimismo un tipo de administración y un discurso que asimila la gestión escolar a la actividad empresarial: *“La escuela en la gestión del Programa, asume el rol de una empresa de servicios en el área del tratamiento de datos y de gestión”* (Manual de Gestión para las Escuelas de Cabecera del PNBE-5) donde, trabajar en equipo *“...significa transmitir objetivos a toda la organización, estimulando un espíritu “empresarial” del cual todos participen”* (Pág. 9).

Con respecto al monto del beneficio, este se fue modificando con el tiempo. La beca consistía en un aporte de 600\$, entregada a la familia del beneficiario en dos cuotas que podían renovarse por ciclos lectivos. En la actualidad, se ha reducido sensiblemente no sólo en términos nominales sino también en términos reales. El nuevo monto consiste en la entrega de \$400 anuales en una o dos cuotas.

Retomando lo dicho anteriormente acerca de la tensión entre las demandas sociales y la escasez de recursos públicos, la reducción del beneficio responde, por un lado,

a problemas de financiamiento. De hecho, durante 2001, la crisis económica y social obstaculizó la continuidad del programa, renovándose en 2002 dentro de los límites estipulados por el cupo a quienes habían realizado la inscripción el año anterior. Por otro, este reajuste ha permitido ampliar la cobertura, estimulada por una demanda que, como veremos más adelante, se ha mantenido en constante aumento.

Las evaluaciones realizadas sobre el PNBE resaltan la aplicación de los criterios de focalización como rasgo positivo (López y Gluz, 2002), estimando que los incrementos en las tasas de escolarización en el nivel medio fueron más elevados entre los jóvenes que pertenecen a los hogares ubicados en los deciles inferiores donde se encontrarían los beneficiarios de las becas (Chitarroni, 2002; Heinrich, C. y Cabrol, M., 2004). Se encontró, además, que el impacto promedio del programa en la asistencia a la escuela es mayor entre los estudiantes que recibieron la beca durante tres años o más (Heinrich, C. y Cabrol, M., 2004)⁹.

No obstante, los resultados no mostraron impactos estadísticamente significativos del programa de Becas en el desempeño de los estudiantes, medido por sus calificaciones promedio en un curso escolar, situación que coincide con lo expresado por los mismos estudiantes del programa, quienes declararon no haberse esforzado más en sus estudios y no sentirse más presionados para obtener mejores calificaciones o para mejorar su conducta en la escuela y evitar ser sancionados. (Heinrich, C. y Cabrol, M., 2004).

Finalmente, se advierte acerca del riesgo contenido en la complejidad de su aplicación, ya que podría operar como una barrera para quienes provienen de las situaciones más críticas (López y Gluz, 2002).

A partir de datos relevados en la presente investigación, presentamos a continuación algunos resultados preliminares referidos a la asignación presupuestaria del PNBE y su distribución que permitirán ahondar tanto en el conocimiento de sus características como en el problema emergente de la selección de los beneficiarios.

T01

Como se observa en la Tabla 1, tanto la inversión en el PNBE como la cantidad de escuelas atendidas, se fue incrementando en forma constante entre los años 1997 y 1999. En 1998 la inversión crece un 528,5% (1997=100) y el número de escuelas atendidas un 412%. Para el año 1999, la inversión asciende en un 563,6% y el número de escuelas atendidas en un 628,4% (1997=100). Comparando los años 1998 y 1999, se observa que la inversión y la cantidad de escuelas atendidas no crecen del mismo modo que para los años 1997 - 1998, ya que la primera asciende en un 106,6% y la segunda en un 152,5%

T02

Se desprende de la Tabla 2 que la demanda detectada y el porcentaje de la demanda satisfecha evolucionan en forma inversa, creciendo la primera y decreciendo la segunda de manera constante, a pesar del aumento en los tres años del número de alumnos becados. Tomando 1997=100, los becarios crecen un 280,4% en 1998 y un 306,7% en 1999. A su vez, el porcentaje de demanda

satisfecha decrece 15,3 puntos porcentuales en 1998 y 21,7 puntos porcentuales en 1999 comparando con el año de inicio del Programa.

T03

Tomando ahora el número de aspirantes a las becas, se observa una disminución del porcentaje de la demanda satisfecha con respecto a la Tabla 2, donde en ningún año se llega a otorgar el beneficio a más de la mitad de los aspirantes. El total de aspirantes, a su vez, sufre un incremento mayor que el de los ponderados según año, con un ascenso del 335% en 1998 y uno de 396,7% en 1999 (1997=100).

En ese sentido, encontramos aquí la interpretación en términos puramente cuantitativos de un fenómeno cualitativo; esto es, el proceso por medio del cual el Estado construye los sujetos beneficiarios. Las diferencias encontradas en tomo a la "demanda detectada" por el Ministerio y el conjunto de todos los aspirantes indican el conflicto característico de las políticas focalizadas orientadas a la limitación del número de beneficiarios según una clasificación dicotómica entre quienes merecen y quienes no merecen acceder al beneficio.

En la lógica de las clasificaciones, la tendencia observada es a que la demanda supere constantemente la oferta de becas (sea la demanda real o construida sobre la base de la elaboración de requisitos estrictos).

DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS BECARIOS ENTREVISTADOS

A continuación, se describe el conjunto de adolescentes según distribución por sexo y edad, localidad de residencia, condición de actividad y tipo de trabajo, familia, nivel educativo y situación laboral de los padres, y nivel de ingresos del hogar.

En una primera aproximación, se puede observar que la mayor parte de los estudiantes consultados son de sexo masculino (14). Esto se debe, en gran parte, a que la mayoría de las entrevistas fueron realizadas en una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires. Las restantes, fueron realizadas en un polimodal con orientación en Ciencias Sociales de la localidad de San Martín, en el conurbano Bonaerense. Teniendo en cuenta la edad de los entrevistados, la distribución que se observa concentra la mayor cantidad de casos en los 17 años (8), seguido por 14 años (5) y por 16 años (4).

Respecto al lugar de residencia de los entrevistados la mayor cantidad de entrevistados vive en la Provincia de Buenos Aires (14). La localidad de residencia será un factor importante de asistencia, ya que muchas veces, el entrevistado recalzó que podía tener grandes dificultades para asistir a la escuela todos los días. Pero en todos los casos, el costo económico invertido en transporte no apareció como obstáculo para elegir asistir a determinada escuela.

Trece de los entrevistados trabajaban o trabajaron en algún momento, mientras que los nueve casos restantes nunca lo hicieron ni planeaban hacerlo. Respecto a las tareas que realizaban, tal como se observa en la Tabla 4, se presentó una gran variedad:

T04

La totalidad de las actividades laborales, tal como los mismos entrevistados relataron, se realizaban en relación de dependencia. En muchos casos, lo hacían con sus padres. A partir de la condición de actividad de los entrevistados, en este punto se infiere una fuerte necesidad por parte del joven por ayudar a sus padres a través de tareas rentadas, es decir, la necesidad de asumir el rol de ayuda económica y contribuir, de la forma que sea, al sustento de la misma.

Teniendo en cuenta las familias de los entrevistados, encontramos que doce de ellos pertenecen al tipo de familia nuclear. Ocho entrevistados pertenecen a familias monoparentales. La conformación de este tipo de familia generalmente se debe a la muerte de uno de ellos, al abandono del hogar o por separación. Por otro lado, encontramos dos casos de familia ampliada.

Con respecto al nivel educativo de los padres de los adolescentes entrevistados¹⁰, la categoría del padre presenta, en la mayoría de los casos (8), primaria completa, seguido por secundaria incompleta (4), primaria incompleta (1), dos casos de secundaria completa y un único caso de universitario incompleto. Por otro lado, la madre presenta de la misma forma que el padre, mayor cantidad de casos concentrados en la categoría de primaria completa (8), seguido por secundario completo (5) y secundario incompleto (4). Presenta dos casos de universitario incompleto y un caso de terciario completo.

En cuanto a la condición de actividad del padre, tenemos sólo un caso en la categoría desocupado. Mientras que para la madre, se presenta una gran cantidad de casos de mujeres ocupadas (14) y en segundo lugar, siete casos de mujeres inactivas.

Considerando en forma conjunta la condición de actividad de los padres y el nivel educativo, en el caso del padre, los que tienen primaria completa son quienes concentran mayor cantidad de casos en la categoría desocupado.

Para el caso de la madre, la categoría que reúne mayor cantidad de casos entre los ocupados es la de secundario completo (5), seguido por la primaria completa (4). Pero para el caso de la madre es preciso también, observar la categoría de inactivo (7) ya que concentra una gran cantidad de casos respecto a los casos totales (22) y donde encontramos que tanto las categorías de primaria completa como de secundario completo reúnen tres casos cada uno.

En cuanto a los ingresos familiares percibidos, nueve de las familias de los entrevistados reciben hasta quinientos pesos mientras que siete familias reciben menos de esa cantidad. Seis de los consultados, no supieron contestar a la pregunta.

La figura del padre es fundamental en el ingreso familiar. No obstante, la actividad económica de la madre podría significar un gran aporte al ingreso familiar ya que en aquellos casos donde es inactiva, los ingresos son menores.

EL SIGNIFICADO DE LA BECA ESTUDIANTIL.

En este apartado, intentaremos reconstruir los sentidos que los estudiantes y padres beneficiarios atribuyen a la beca estudiantil. Las preguntas sobre este tema se centraron en el significado que tenía para ellos la beca y en cómo definirían a un becario.

Entre los estudiantes entrevistados, la beca aparece en primer término como una *ayuda* (E2: 4,5,6,7,8,12, 19, 22) . En algunos casos, esta ayuda sería para los padres de los becarios (E2:130) y en otros para los chicos que no tienen plata (E13:2; E14:4). Algunos adolescentes se centraron en el para qué se ayuda: *seguir estudiando* (E12:370); *comprar los materiales necesarios para el colegio* (E6:188: 200; E7:96, E15: 88; E19: 2;) o *poder asistir a la escuela* (E22: 6).

La beca es definida también como una *oportunidad* (E1:153) cuando no se dispone de dinero para asistir al colegio o una *posibilidad* que da la escuela para “*ayudarte a estudiar*” (E22: 2), como una *salida* (E3: 126) para los padres, porque con la beca “*le sacaba un peso a mi mamá*” (E4: 61) como “*algo que te dan para favorecerte (...) un presupuesto para estudiar*” (E11:14); como un “*alivio, porque tantos problemas uno no puede tener en la cabeza...*” (E14:4) y como algo que facilita la continuidad en el colegio “*tenía otra facilidad para conseguir las cosas, por lo menos, o sea... y tenía otra facilidad. Era más fácil*” (E4:163).

La beca estudiantil, entonces, emerge en forma no excluyente como ayuda, oportunidad, posibilidad, salida, alivio y facilitadora, más allá de las diferencias sobre quiénes son los destinatarios últimos o a qué fines está destinada.

Con respecto a las definiciones sobre qué es un becario en la perspectiva de los adolescentes entrevistados, comienzan a irrumpir tensiones entre la beca entendida como un estímulo al logro educativo y la beca entendida como un programa asistencial destinado a los sectores más vulnerables de la población. En el primer sentido, los becarios serían aquellos que estudian y “*tratan de progresar en el colegio*” (E11: 20). Más allá de que pueda o no incluirse la cuestión de la necesidad económica en el discurso (“[un becario es] *alguien que se esfuerza por y que demuestra tener ganas y si no puede venir al colegio económicamente, que el esfuerzo valga y le de la plata (...)* Para mí es así, que salga del esfuerzo de cada uno y de las ganas que uno ponga para estudiar (E16:122)) aquí la tensión se vuelca sobre uno de los polos del programa, aquel que identifica la beca y el mérito académico. En un segundo sentido, “*ser un becario es porque... por algo te dan la beca, porque ven que la necesitas*” (E19:4). En este caso, la tensión estímulo académico – asistencialismo se vuelca sobre el otro polo del programa, vinculando beca y asistencia social.

Esta tensión se irá desplegando a medida que avancemos en la construcción del significado que este programa de becas tiene para los estudiantes entrevistados. Para esto, indagamos sobre cuáles deberían ser, en su opinión, los criterios de selección de los beneficiarios o cómo creen que esta se realiza.

Estos interrogantes nos permitieron distinguir cuatro grupos de acuerdo con los criterios de selección de beneficiarios mencionados como centrales por los adolescentes para la concesión del beneficio. En primer lugar, aquel que otorgaría

prioridad a la situación socioeconómica familiar [Grupo A]; en segundo término, el que conferiría preferencia al rendimiento escolar [Grupo B]; en tercero, una combinación de ambos [Grupo C]; y, finalmente, la concepción de que no hay criterio alguno, sino que la selección es azarosa [Grupo D].

En el Grupo A todos plantean que en sus estudios les va mal o más o menos. Más de la mitad ha repetido algún año de su trayectoria escolar. Aquí claramente el beneficio debería otorgarse, según los entrevistados, considerando la situación socioeconómica del hogar. Podemos ver cómo los problemas económicos se anteponen a los logros educativos a la hora de establecer cómo debería organizarse el programa en torno a la selección de los beneficiarios, porque, además, la situación económica del hogar repercute sobre las actividades académicas: *“A veces hay alumnos que no estudian, pero tienen problemas en la casa y la plata la necesitan para cosas, para ayudar en la casa”* (E2:139). Por otro lado, el sistema aparece como injusto, porque en muchas ocasiones beneficia a quienes *tienen plata* pero exhiben un buen rendimiento académico.

En el Grupo B todos afirman que les va bien o muy bien en sus estudios¹¹. Aquí, según los entrevistados, el criterio que debería primar en la elección de los beneficiarios es el logro académico: *“buen estudio... buenas notas... ser un buen compañero, eso es lo que hay que hacer”* (E11:55), porque quienes estudian son los que *merecen* recibir la beca: *“No se cómo funciona el sistema, creo que igual se lo merecerían los que estudian, los que vienen a... aprender, los que tienen ganas de seguir”* (E12:58). En este grupo hay una orientación marcada a la valoración del esfuerzo personal en el rendimiento académico y una percepción de injusticia cuando éste no es reconocido en la selección de beneficiarios.

En el Grupo C aparece en toda su extensión la tensión mencionada entre los polos del programa de becas: el mérito académico y la necesidad económica. Se trata de dos adolescentes que no han repetido, hacen explícitos los problemas económicos en el hogar y cómo estos repercuten en su actividad escolar: *“...nosotros (...) vemos a nuestros papás mal... que no hay para comprar comida, la leche... y a mi eso me pone mal... porque ellos están haciendo un esfuerzo muy grande y yo a veces los veo mal, y me va mal en la escuela también (está al borde del llanto, se angustia mucho), porque pienso qué es lo que les pasará por la cabeza”* (E14:26). En las representaciones de este grupo, debería privilegiarse el rendimiento académico como factor central para la elección de los beneficiarios. No obstante, la necesidad económica se ha tornado tan apremiante que pasa de hecho o debería pasar al primer lugar en los criterios de selección y, a la vez, supera las capacidades del programa para aliviarla *“¿Es importante [el rendimiento académico] para conseguir la beca? Bastante, porque si ves a un pibe que no estudia... para qué va a recibir la beca si no... bah, supuestamente es para que venga al colegio, para que lo ayude para el colegio... y también por dónde vive. Creo que si vive muy lejos, y es una zona más o menos tiene que recibirla también.”* (E6: 187-192)

En el Grupo D se incluyen los becarios que consideran que el hecho de recibir el beneficio es resultado del azar: *“te anotás en las planillas que te dan y, después creo que va a un sorteo en La Plata, algo así y, no, y después te llaman si saliste becado y te avisan”* (E21: 4). Aquí, las percepciones sobre el rendimiento académico son diversas, un entrevistado afirma que le va bien (E10), otro que le va mal (E21) y otro

que le va más o menos (E22). En los dos últimos casos, uno repitió y otro abandonó un año escolar debido a las inasistencias. En este grupo no hay alusiones a algún mérito personal (notas, rendimiento) o situación de necesidad que haya funcionado como factor determinante de la elección. No obstante, al momento de indagar sobre cómo debería organizarse el programa para la selección de los beneficiarios encontramos una postura que reivindica el sistema azaroso porque permite competir en igualdad de condiciones a quienes tienen rendimientos académicos diversos: *“Pienso que está bien así, que se da por sorteo, porque un chico capaz que no anda muy en las notas pero también no es que el chico es burro o algo, capaz que él no, no tiene elementos para estudiar o para venir al colegio. Entonces ahí también se tendría que elegir la beca, no es que sólo para los estudiosos”* (E21: 204) y otra que critica el sistema estableciendo la necesidad económica como elemento de mayor peso: *“Y, para mí un poco tiene que ser, un poco por las notas. Y también otra, lo que más tendría que importar es... el estado, cómo vive, en qué forma vive. Eso para mí es lo que tendría que importar más”* (E22:150).

Nuevamente, entonces, se instala en el discurso la tensión entre logro académico y necesidad económica.

Para los padres entrevistados, por su parte, la beca es fundamentalmente, una *ayuda* (EP3:188), una *tranquilidad enorme* (EP4:142) o un *incentivo* para que sus hijos vengan con más ganas (EP1:18).

Más allá de que se ha puesto en discusión la efectividad de los programas de becas en el rendimiento educativo de los beneficiarios (CFR López y Gluz, 2002) para estos padres la beca significa una ayuda no sólo desde lo económico sino que también supone la posibilidad de que el chico se sienta integrado en la escuela y esté en condiciones de aprobar las materias.

Por otro lado, la tensión mencionada anteriormente, se mantiene entre los padres entrevistados. Consideramos relevante resaltar la dualidad en el discurso de algunos beneficiarios adultos entre la concepción de la beca en términos de un estímulo otorgado a aquellos que se dedican al estudio y en términos de un programa destinado a asistir a quienes se encuentran en situaciones de mayor dificultad económica, buscando resaltar el primer polo de esta oposición. Entre los padres entrevistados, la idea giraría en torno a la resistencia inicial a incorporar a los hijos como aspirantes al programa de becas, *“Bueno, yo digamos...este...en principio no, no quería pedir la beca. Es como que, qué se yo, yo sé que hay gente que está...siempre hay alguien que está peor que uno digamos”* (EP3:84)_y a su aceptación posterior sobre la base del buen rendimiento académico de los hijos.

Esto nos lleva a considerar las representaciones en torno al programa, donde predomina una postura crítica. Sin embargo, tomando en cuenta lo afirmado por los adolescentes entrevistados, los cuestionamientos se dirigen específicamente a su implementación, *“eso es puro verso (los requisitos de acceso a la beca) porque por ejemplo dicen que no tiene que llevarse ninguna y yo tengo compañeros que se llevan todas e igual. Porque los pibes hoy en día vienen a eso, por la beca nada más. Hay que ser sincero, a eso y nada más. Son re burros”* (E4: 47) evidenciando a la vez una interiorización de la lógica de los niveles de necesidad estipulados por el programa para el otorgamiento de las becas, (cuando no se obtuvo la beca fue

porque) *“vieron que había chicos que la necesitaban más que nosotros...”* (E3: 92); y un cuestionamiento sobre la forma de definición de esas necesidades:[el sistema es] *“injusto, casi muy injusto”* (E8: 116), porque hay chicos que necesitan la beca y no la reciben (E8: 108) o porque *“cobran la beca y no vienen más al colegio”* (E8: 116).

Por un lado se trata, como dijimos, no de un cuestionamiento al programa en sí y a su lógica de fondo sobre la definición de merecedores y no merecedores de la asistencia en función de una jerarquización de los niveles de necesidad sino a la forma en que se establecen esas jerarquías. Es decir, a quiénes puede definirse realmente como “pobres”, *“la mayor parte de las becas va para los chicos de...que viven en la villa”* (EP4: 46, 100)

En la perspectiva de estos padres, el estudio y el esfuerzo legitiman la obtención de la beca y debería ser lo que se estimule desde la implementación del programa *“tampoco se le da el incentivo al chico que responde. (...) Al que no responde vos tenés que tomar las medidas adecuadas (...) Pero tampoco...le das incentivo al que sí responde, al que sí estudia, al que sí quiere progresar, al que sí tiene el sueño de salir”* (EP4: 118)

De este modo, podríamos preguntarnos en función de las afirmaciones de nuestros entrevistados, hasta qué punto esta reivindicación del estudio y el esfuerzo expuesta en las críticas a la forma de distribución de las becas no sólo se corresponde con un habitus de clase sino que actuaría también como un factor distintivo respecto de aquellos con quienes se comparte una situación económica similar. Es decir, como aquello que marca denota la diferencia entre los nuevos pobres y los pobres estructurales y que permite obtener ventajas en la competencia por los recursos vinculados al sistema escolar.

Por su parte, más allá de las críticas que los adolescentes entrevistados efectúan al programa, irrumpe una segunda tensión cuando la elección de los beneficiarios se presenta como resultado de decisiones tomadas por otros: *“uno de los de arriba”* (E4: 28). Tensión que remite a la distinción en el discurso entre un *nosotros* y un *ellos*: “los que mandan”, entre *los de abajo* y *los de arriba*. Las decisiones sobre la beca aparecen a los becarios entrevistados como una fuerza externa que erige una distancia entre quienes establecen las reglas y quienes deben aceptarlas. Esta diferenciación actuaría a la vez como un factor de reducción de conflictos entre los compañeros: *“Se comenta entre nosotros “qué suerte que tenés” “quizás a mi no me la den” (...) -Y los que no cobran no se enojan con los que cobran? -... no, si no es...cuestión de suerte o cuestión...no de nosotros sino de los que mandan”* (E8: 124, 126).

Recibir la beca o no en estos casos depende en última instancia, no de los méritos propios sino de decisiones que toman otros a quienes no se puede identificar fehacientemente. Sin embargo, en algunos casos la obtención de la beca actuaría como un refuerzo del estigma que sufren determinados grupos sociales, en este caso “los villeros”: *“...todos mis compañeros siempre decían que hay algunos pibes, no es por despreciar, pero vienen de la villa acá a la escuela, hacen lío todo el tiempo, no, no vienen a estudiar.. .Vienen para cobrar la beca”* (E4: 47, 53, 201).

Se podría plantear entonces que, si bien no surgen de las entrevistas diferencias o conflictos entre los compañeros respecto de la situación de estar o no becados, sí afloran diferencias o conflictos entre los mismos becarios, habría destinatarios *legítimos* y destinatarios *ilegítimos* de la beca. Estos destinatarios ilegítimos de la beca serían aquellos pertenecientes a grupos sociales estigmatizados: *los villeros*, aquellos que sólo se interesan por el dinero y aquellos que *no necesitan* la beca, porque “... *no se nota que la necesiten*” (E007/95) ya que a “... *unos los conozco y después... más que nada por las cosas que llevan... cómo van al colegio, por eso*” (E7: 105); “... *veo a veces que hay algunos que vienen solamente por la beca acá a la escuela (E12:58) “no se para qué vienen a la escuela si no van a estudiar tampoco, ¿no?” (e69) “vienen a pasar el tiempo más que nada” “porque ni siquiera estudian, no hacen la tarea, no hacen nada en clases, incluso molestan cuando el profesor está hablando” “y a estudiar no vienen” (E12:72, 74, 76)*

Refiriéndonos a la construcción de los sujetos en el marco de un programa asistencial orientado a la retención educativa, podemos plantear de forma preliminar que, si bien no podemos adjudicar al programa la responsabilidad de la aparición de procesos de estigmatización de los beneficiarios por parte de su entorno escolar inmediato sí estamos en condiciones de sostener que la obtención de la beca actuaría como refuerzo del estigma que sufren ciertos grupos sociales al interior de la escuela.

REPRESENTACIONES EN TORNO AL PROGRAMA.

Una vez que el alumno es incluido en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) y el adulto responsable recibe la beca, la decisión sobre el destino de ese dinero pasa a ser exclusiva del grupo familiar o conviviente y del beneficiario. La madre es generalmente la persona encargada de cumplir con los trámites previos a la obtención de la beca. Además, es quien habitualmente administra el dinero del beneficio decidiendo en muchas oportunidades sobre los gastos posibles.

Los entrevistados en su mayoría manifiestan conformidad con el monto¹² percibido, que le es entregado en una o dos cuotas anuales. El beneficio suele ser otorgado en forma *discontinua*, sin embargo, los jóvenes argumentan una mayor dificultad para completar el ciclo lectivo los años que no han sido becados, pero no una posible deserción escolar.

Entre los alumnos entrevistados que reciben o han recibido esta beca en alguna oportunidad, se pueden diferenciar tres destinos habituales del beneficio. En primer lugar, una *estrategia mixta*, ya que la mayoría de los jóvenes mencionó la utilización del dinero en forma compartida entre un *uso personal*, es decir del alumno becado, y un *uso familiar*. En estos casos se comparte con hermanos que también se encuentran en edad escolar. En segundo lugar, un *destino personal* del beneficio. Más de la mitad de los adolescentes entrevistados argumentaron que el uso del dinero recibido como beneficiario del programa es utilizado para gastos personales. Sin embargo, el joven suele no ser responsable del destino de la beca en su totalidad.

Por último, en pocos testimonios se manifiesta un *uso familiar* del dinero, es decir, la utilización para gastos exclusivamente familiares o del grupo conviviente.

Con respecto al destino del beneficio en fines concretos se pueden distinguir cuatro categorías a partir de los relatos de los alumnos becados. La gran mayoría de los testimonios manifestó que los “materiales escolares” son la principal compra a la que destinan el dinero de la beca. En segundo lugar, en el caso de los becados que viven lejos de la escuela - generalmente en el Gran Buenos Aires - y recorren un trayecto prologando para llegar al establecimiento, el destino del beneficio es utilizado para “movilidad o viáticos”.

Algunos de los testimonios obtenidos mencionaron la compra de “vestimenta” como un posible uso del dinero de la beca, aunque suele ser ubicado como un gasto secundario y está relacionado mayormente con ropa o calzado para concurrir a la escuela. Por último, el dinero de la beca es destinado a “gastos para el hogar” exclusivamente relacionados con el mantenimiento de la casa sólo en pocas oportunidades.

CONSIDERACIONES FINALES

El PNBE puede inscribirse dentro de las típicas estrategias asistenciales de la década de 1990. Se trata de un programa focalizado en términos de edad, situación socioeconómica y, en algunos casos, rendimiento académico de los beneficiarios.

Es a la vez, un programa descentralizado de tipo mixto, ya que se delegan funciones ejecutivas, pero se mantiene un control centralizado en aspectos como el diseño, la administración de la información y la designación de los beneficiarios.

Presenta, asimismo, un fuerte componente técnico burocrático que opera como un mecanismo de legitimación. De hecho, la principal característica del programa es su énfasis en las pautas de eficiencia que aparecerían garantizadas por una selección de los beneficiarios en torno a criterios *científicos*.

Finalmente, de acuerdo a los datos expuestos con relación a la asignación presupuestaria y su distribución, pudimos observar cómo se expresa cuantitativamente un fenómeno propiamente cualitativo: la definición de quienes *merecen* y quienes no *merecen* acceder al beneficio¹³, instaurando una lógica meritocrática en un programa orientado a los sectores más vulnerables de la población.

Estas primeras líneas de análisis apuntan a recuperar la voz de aquellos sujetos construidos en torno a un programa asistencial y focalizado, implementado en la última década. Hemos visto que éstos no actúan simplemente como receptores pasivos, pero que a la vez, se encuentran inmersos en un sistema de relaciones sociales que establece límites objetivos a su acción.

Es en ese sentido que podemos hablar de modos de articulación entre las estrategias familiares y las políticas de retención educativa. En la perspectiva de nuestros entrevistados, la participación en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles se presenta como parte de una estrategia educativa familiar que supone procesos de interiorización de la lógica de niveles o grados de necesidad

estipulados por el programa para el otorgamiento de las becas, exteriorizada en el cuestionamiento sobre la forma en que se definen esas necesidades.

Pero conlleva asimismo una pugna en torno al significado de la beca que abre el campo de investigación hacia la política educativa y la construcción de identidad en la adolescencia. Lucha que buscaría imponer la lógica de la necesidad económica entre quienes no visualizan perspectivas de adecuar su rendimiento a lo esperado por la escuela y/o la lógica del mérito académico por parte de aquellos que todavía pueden competir por los recursos vinculados al sistema escolar, diferenciándose así de aquellos sectores con los que se comparte similares situaciones socio-económicas y contribuyendo con ello a la vez, a los procesos de diferenciación, estigmatización y discriminación.

Bibliografía

Altwater, Elmar (1999) "El mercado mundial como campo de operaciones o del "Estado nacional" al "Estado nacional de competencia". *Cuadernos del Sur*, 15, pp. 42-68.

Andrenacci, L. y Neuffeld, M.R. (2002) *Elementos para un análisis de los Programas sociales desde la perspectiva receptora*. Buenos Aires: Publicaciones Universidad de General Sarmiento.

Barreiro, Gladys Beatriz (2001) *Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo XX: un estudio del Plan Social Educativo* (mimeo).

Bernstein, Basil. (1986) "Una crítica de la "educación compensatoria"". En AAVV, *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: Ed. la Piqueta.

Bourdieu, P. (2001) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Carli, S. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Coraggio, J. Y Torres, R. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Chitarroni, H. (2002) *Equidad del Gasto educativo: una mirada desde la oferta y la demanda en el nivel medio*. Buenos Aires: SIEMPRO.

Cuello, Beatriz (2001) *Las oportunidades educativas de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos. Los desafíos de los programas socio-educativos. Un estudio de caso desde la perspectiva de los sectores involucrados*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. (mimeo)

Duschatzky, S. (1997) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Fielding, N y Fielding J. (1986) *Linking Data the articulation of qualitative and quantitative Methods in social research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Flood M.C y Novakowsky I. (2001) *Análisis del perfil general de la política social alternativas de intervención a favor de los grupos vulnerables*. Informe final (mimeo).
Glaser y Strauss, (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Sage Publications.

Grassi, E. (2002) "El asistencialismo en el Estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del '90". Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Asociación Argentina de Políticas Sociales, UNQ.

Heinrich, C.; Cabrol, M. (2004) *Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación sobre su impacto* (mimeo)

IPE-Buenos Aires (2001) *Informe sobre educación y pobreza (on line)* Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/prensa/index.asp> consultado el 15 de junio de 2005.

Isuani, E. y Tenti, E. (1989) *Estado, democracia y políticas sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Jacinto, C. y Freytes, A. (2003) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París, IPE-UNESCO (mimeo)

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

López, Nestor (2004) *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. On line. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/recursos/documentos-IPE/index.asp> Consultado el 15 de junio de 2005.

López, N. y Gluz, N. (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Lumi, S, Golbert, L, Tenti Fanfani, E (1992) *La Mano Izquierda del Estado La asistencia social según los beneficiarios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Macri, M.R. (2001) *Anomia y burocracia: la descentralización educativa en la ciudad de Buenos Aires*. Serie Documentos de Trabajo, nº.22. Instituto Gino Germani FCS-UBA

Offe, C. (1982) Algunas contradicciones del moderno estado asistencial. En Offe, C. *Ingovernabilità e mutamento delle democrazie*. Bologna: Il Mulino.

Paviglianiti, N. (1993) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFYL.

Pratesi, A.R. (2003) Ordenamiento del tiempo en los barrios pobres del Gran Resistencia (Argentina). El modelo de organización híbrida y normalizadora impuesto por los programas sociales. Ponencia presentada en el XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

Stake, R. (1994) Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds) *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.

Yin, R. K. (1994) Case study research design and methods. En *Applied Social research Methods*. California: Sage Publications.

Ziccardi, Alicia, comp. (2001) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Documentos

Ley Federal de Educación (1993)

Ministerio de Cultura y Educación (1999) *Diez años de transformación educativa en la Argentina. 1989-1999*, Noviembre, Buenos Aires, Edición especial de "Zona Educativa".

Ministerio de Cultura y Educación. (s/f) "Proceso de identificación de beneficiarios.

Manual de gestión para las escuelas de cabecera. Programa Nacional de Becas Estudiantiles". Presidencia de la Nación

Ministerio de Cultura y Educación.(s/f) "Manual de gestión del proceso de pago y rendición de becas. Programa nacional de becas estudiantiles". Presidencia de la Nación Dirección Nacional de Políticas Compensatorias. Ministerio de Educación

¹ UBACyT S615: Articulaciones entre las estrategias familiares y las políticas de retención educativa. Los programas de becas estudiantiles desde la perspectiva de los beneficiarios. Directora: María Raquel Macri, Investigadoras que participan actualmente del proyecto Myriam Ford y Carolina Berliner, Investigadoras en formación y pasantes que integraron el equipo de investigación en años anteriores: María Julia Molteni, pasantes Agustina Macri y María Mercedes Picasso, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

² La presente investigación se lleva a cabo tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires. Esta última tuvo, hasta 1999, su propio programa de becas, el "Programa de becas del Polimodal". Cuando este programa concluyó, la población resultó asistida por el programa nacional, manteniéndose el beneficio en este nivel escolar. Existe, además, un Programa de Becas de la Ciudad de Buenos Aires.

³ El Plan Social Educativo (PSE) estuvo vigente entre 1993 y 1999. En ese último año fue reemplazado por el Programa Escuelas prioritarias que tuvo sólo unos meses de vigencia hasta la implementación en 2000 del Programa Acciones Compensatorias en Educación (PACE). Según algunos autores, pueden mencionarse entre los logros del PSE una amplia cobertura y su impacto en la retención escolar (Feijoó, 2002; López y Gluz, 2002). Otros presentan un panorama más crítico, remarcando sus rasgos "asistencialistas" (Barreyro, 2002; Duschatsky, 2000).

⁴ Los otros dos programas pertenecientes a la DNPC son el "Programa Integral para la Equidad Educativa" y el "Proyecto de mejoramiento de los servicios alimentarios".

⁵ B. Berstein (1986) ha discutido el concepto de educación compensatoria en los siguientes términos. El concepto de "educación compensatoria" contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Implica que algo le falta a la familia y, por consiguiente, también al niño, de donde deriva la idea de que la escuela debe "compensar" lo que le falta a la familia y que los niños sean considerados pequeños sistemas deficitarios. El planteo del problema en estos términos, siguiendo al mismo autor, lleva a la producción de categorías como las de "deficiencia cultural", "deficiencia lingüística" y "desventaja social", que funcionan como "etiquetas" orientadas a cumplir su destino.

⁶ Entrevista realizada a uno de los funcionarios participantes del PNBE.

⁷ Hasta el año pasado, uno de los requisitos era pertenecer a familias con ingresos no superiores a \$500. Este año se modifica este requisito, aumentando el tope a \$650 (Fuente: entrevista a funcionario del PNBE)

⁸ El programa establecía como exigencia académica, hasta el año pasado, el no tener materias previas. Actualmente este requisito pondera en la selección de beneficiarios pero no excluye. Fuente: entrevista a funcionaria del PNBE.

⁹ El equipo de evaluación del programa de Becas incluyó a funcionarios y consultores del BID; de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), y del Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada (CINEA).

¹⁰ En algunos casos, hay falta de datos porque uno de los padres falleció o porque el entrevistado no convive con el mismo y por lo tanto, no sabe su nivel educativo

¹¹ Hay dos casos de repitencia. Se trata de una adolescente (E1 y 16 realizadas en 2003 y 2004) embarazada que atribuye la repitencia a problemas personales debidos a la separación de sus padres y otro que repitió 5to grado de la escuela primaria (E11).

¹² El monto de la beca del Programa Nacional consiste actualmente en \$400.

¹³ "Finalizado el proceso de toma y carga informática de las encuestas se emitirá un listado de aquellos alumnos que "cumplen" y los que "no cumplen" con los requisitos" "El cumplimiento de los requisitos es lo que marca la diferencia entre los que entran y los que no" (Manual de Gestión de Escuelas Cabecera)