



Revista Mexicana de Investigación Educativa  
ISSN: 1405-6666  
revista@comie.org.mx  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.  
México

Gluz, Nora

La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 1065-1087  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003412>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **LA EXPRESIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO**

### *El caso de las becas estudiantiles para la escuela media*

NORA GLUZ

#### **Resumen:**

La investigación que presentamos se propuso analizar la construcción social de sentidos en torno a un modo de nominación oficial, “el becario”, en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. En los años noventa, en Argentina se crean programas de becas estudiantiles para el nivel medio como una nueva estrategia de gestión de la pobreza en educación, reconociendo la incidencia de la pobreza en las oportunidades de permanecer en la escuela. Aunque a primera vista significaría un paso en el camino a la creación de perspectivas educativas más democráticas para sectores postergados, encuentra sus límites en los sentidos que los actores construyen sobre los becarios; percibidos centralmente como estudiantes pobres, se les asigna “lo mínimo” como atributo propio de lo que necesitan pero también de lo que habría que garantizarles.

#### **Abstract:**

The research we present was dedicated to analyzing the social construction of meanings with regard to the official naming of “scholarship recipients” in schools in Buenos Aires. In the 1990s, scholarship programs were created in Argentina’s secondary schools as a new strategy for dealing with poverty in education, based on the recognition of poverty’s influence on opportunities for remaining in school. Although the program at first glance would seem to represent a step toward creating more democratic educational perspectives for underprivileged sectors, it found its limits in the meanings actors construct around scholarship recipients. Perceived centrally as poor students, they are assigned “the minimum” of what they need, but also of what they would have to be guaranteed.

**Palabras clave:** sociología de la educación, educación media, programas sociales, discriminación educativa, becas, estudiantes, Argentina.

**Key words:** sociology of education, secondary education, social programs, educational discrimination, scholarships, students, Argentina.

---

Nora Gluz es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Aranguren 315, Capital Federal, CP 1405, Argentina. CE: [gluz@mail.retina.ar](mailto:gluz@mail.retina.ar)/  
[ngluz@ungs.edu.ar](mailto:ngluz@ungs.edu.ar)

Este trabajo constituye una selección de la tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO-Argentina. LA versión completa publicada ha sido editada por el IIPE-UNESCO Argentina y está disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)

## Introducción

Las profundas transformaciones en la estructura social atraviesan las condiciones de escolarización de todos los sectores sociales y afectan a alumnos, docentes e instituciones así como a las prácticas cotidianas que se materializan en ellas. De hecho, la pauperización social en muchas jurisdicciones argentinas no ha ido acompañada de una merma en la matrícula escolar. Más aún, las políticas han estimulado el ingreso de nuevos sectores sociales, al amparo de proyectos de contención social hacia adolescentes y jóvenes: la extensión de la escolaridad obligatoria de 7 a 10 años, en 1993, y la consecuente ampliación de la oferta estatal, la creación de becas, comedores escolares, programas de tutorías para estudiantes que ingresan a nuevos niveles del sistema educativo son ejemplo de las acciones en curso.<sup>1</sup>

Entre las estrategias que el gobierno impulsó para la inclusión y retención de los sectores más vulnerables se encuentran aquellas de índole asistencial, de las que las becas estudiantiles forman parte. Nuestra preocupación por esta temática se sustenta en las investigaciones sobre el modo en que la lógica meritocrática de funcionamiento del sistema educativo, al atribuir el éxito y el fracaso a las dotes de los sujetos, oculta los procesos de selectividad social en la escuela. De allí la pregunta acerca de qué sentidos se construyen cuando la misma es puesta en cuestión por un programa de becas. Éste es el caso de nuestro objeto de estudio, el Programa de Becas Estudiantiles, dependiente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, focalizado en los dos primeros años de la escuela media, donde la relación entre abandono escolar y sector social es muy pronunciada.

Este programa, a diferencia de otros existentes en nuestro país, sólo exige asistencia escolar para la selección y la continuidad del beneficio. Otros, en cambio –como el que se ejecuta desde el Ministerio Nacional o en jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires—<sup>2</sup> involucran edad y rendimiento.

Este posicionamiento se fundamenta oficialmente en que la vulnerabilidad social es pre-condición del rendimiento escolar, por lo que sostener como criterio el desempeño escolar resulta contradictorio con el propósito de mejorar las condiciones de escolarización de los estudiantes en condición de pobreza (Kaplan, 2003).<sup>3</sup>

La investigación desarrollada entre 2002 y 2003 constó de tres líneas complementarias de análisis. Por un lado, una revisión del sentido que

históricamente han tenido las becas estudiantiles hacia los alumnos del nivel medio, para analizar las transformaciones que se introducen actualmente a través de su conversión en política de Estado. Por otro, el relevamiento y análisis de programas disímiles de becas a nivel nacional y latinoamericano para develar los supuestos sobre los condicionantes del fracaso escolar que se desprenden de los criterios de localización de beneficiarios, asignación del beneficio y requisitos para su sostenimiento que cada uno sustenta. Por último, y lo que se presentará en este artículo, un trabajo de campo en tres instituciones, seleccionadas en función de la proporción de becarios sobre su matrícula (A: alta; B: media; C: nula).

Para relevar la información en esta tercera fase se recurrió a dos técnicas diferentes de investigación social. En un primer momento, a las proyectivas. Se emprendió un trabajo grupal donde se les solicitó a los alumnos, de un curso de segundo año por escuela, que realizaran una caricatura de un becario. Esta técnica posibilitó recuperar las representaciones sociales emergentes en el estrato escolar de los alumnos, de allí que se aplicó en ausencia de adultos de la escuela y de modo anónimo. Se tomaron en cuenta las discusiones intra-grupos y aquellas que se produjeron a través de la puesta en común de las producciones subgrupales. El propósito de este primer ejercicio fue generar las condiciones para que los alumnos pusieran en juego sus principios de visión respecto de los becarios, recurriendo a una estrategia que da la palabra a los sujetos sin anteponer los propios modos de nominar ni los criterios de clasificación de los investigadores. El uso de la caricatura como consigna pretendió estimular la exageración de los rasgos que los alumnos seleccionaran. Los subgrupos se conformaron espontáneamente en las aulas<sup>4</sup> y cada uno fue acompañado por un observador no participante. Se trabajó con cursos de segundo año para garantizar que hubieran transitado por el proceso de postulación y selección al programa, ya que el campo se inició a principios del ciclo lectivo.

En un segundo momento se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres categorías de alumnos de segundo año (becados, que se han postulado y no obtuvieron la beca y no postulados); al directivo de la institución, al referente del programa de becas en la escuela, a dos profesores y al preceptor de cada uno de los segundos años (cuadro 1). En ellas se trabajó en torno a tres dimensiones: la trayectoria en el sistema educativo (estudiantil o laboral según el caso)<sup>5</sup>; las representaciones acerca de los becarios; los criterios existentes y deseables de selección y continuidad de los beneficiarios.

En todos los casos, las entrevistas incluyeron una toma de posición respecto de las caricaturas producidas por los estudiantes.

CUADRO 1

	Escuela A*	Escuela B*	Escuela C**
Directivo/a	1	1	1
Docentes	4	4	4
Referente institucional del programa	1	1	1
Preceptor	2	2	4
Alumno/a becado/a	3	3	—
Alumno/a postulado/a	4	3	—
Alumno/a no postulado/a	3	2	6
Total entrevistas	18	16	16

**Total: 50 entrevistas**

Referencia de escuelas: A: alta densidad de becados, B: media, c: sin becados.

\* Los límites entre las dos primeras categorías se construyeron a partir de las bases de datos del propio programa. La escuela con mediana densidad de becarios tiene entre 10 y 15% de su población con beca, mientras que la de alta, asciende a un tercio de los alumnos

\*\* La escuela C no cuenta con alumnos becados ni con postulados al programa de becas.

A continuación se presentan algunos de los resultados.

### **La construcción histórica de las becas escolares y el refuerzo a la lógica meritocrática**

El “ocultamiento” de las condiciones sociales de producción del éxito y el fracaso escolar, así como la generación de explicaciones vinculadas con las diferencias individuales, ha sido el mecanismo por excelencia de discriminación educativa hacia los sectores en condición de pobreza. Es la culpabilización del individuo por sus éxitos, articulado con el funcionamiento histórico del sistema donde se suponía que se podía aislar y explicar el poder de la educación y la escuela por sí mismos, independientemente de otras variables, lo que muchos autores critican bajo la denominación de la lógica meritocrática (Bourdieu, 1990 y 1997; Dubet y Martuccelli, 1998; Kaplan, 1992). Desde esta crítica, se construyen explicaciones más

estructurales que permiten dar cuenta de las condiciones sociales de producción de los resultados escolares.

Autores como Bourdieu (1990) demuestran que el mérito se convierte, en la sociedad moderna, en un nuevo racismo, que él denomina “el racismo de la inteligencia”. Para este autor se trata de una nueva forma de explicar el privilegio social en la era capitalista que desmarcaría el del nacimiento propio del feudalismo, para dar lugar al privilegio del talento. El sistema escolar se convertirá en la institución por excelencia de esta supuesta “carrera abierta al talento” (Hobsbawm, 1962) y en él, la competencia individualista cuyo triunfo explicaría la posición social. La meritocracia se erigió, 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 en la explicación de las trayectorias de los sujetos.

En esta sintonía, 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 sus parámetros de excelencia escolar, sus pautas de socialización y sus criterios de permanencia, respecto de la desigualdad en el acceso y apropiación de diversos bienes sociales de alumnos procedentes de distintos sectores socioeconómicos y que los posicionan diferencialmente frente a los requerimientos escolares.

Las becas estudiantiles constituyeron un ejemplo elocuente de este proceso. Concebidas históricamente con carácter de premio a los mejores, se distribuyeron desde los inicios mismos de la escolarización a alumnos de sectores económicamente desfavorecidos.

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 aquellos más talentosos, inteligentes o esforzados, atributos que encontraban su correlato en el rendimiento escolar. Meritocracia y compensación se reforzaban mutuamente, pero bajo una asistencia filantrópica o asistemática. Así lo expresan los relatos históricos disponibles, muchos de ellos presentes en novelas o autobiografías literarias. Según una maestra argentina 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, dígame que se quede tranquila (en Sarlo, 1998:17, cursivas de la autora).

Pero esta situación parece ser un patrón común a otros sistemas educativos occidentales. Los estudios sobre el caso americano (Bowles y Gintis, 1981) o el francés muestran la presencia de los mismos principios (Álvarez-Uría, 1995).

En Argentina, los primeros registros oficiales sobre el reparto de becas se remontan a la constitución del sistema educativo nacional como estrategia de impulso a la formación de docentes desde el gobierno nacional. Según un decreto del 28 de febrero de 1886, todo alumno maestro becado, debía contraer el compromiso de dedicarse al magisterio por al menos tres años una vez finalizados los estudios. Allí los directores de escuelas comenzarían a luchar por los montos y la cantidad de becas para sus escuelas normales.

[...] creo que el mejor medio de adjudicar becas, es concederlas por medio de un examen de oposición entre las alumnas superiores distinguidas por su aplicación, y cuya escasez de recursos no les permita terminar su carrera, llenando de este modo los fines que el Exmo. Gobierno Nacional, se ha propuestos con la creación de becas en las Escuelas Normales (*Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción*, 1884:225).

Y como el fracaso es considerado un problema personal, la falta de mérito era causal de pérdida del beneficio.

Pero si bien conviene que el importe de la beca alcance a cubrir las necesidades del que estudia para profesor, es preciso que no gocen del beneficio de la pensión estudiantes cuya capacidad intelectual o conducta moral es un obstáculo para la llegada al fin de la carrera. Por esto es suspendido el goce de su beca, desde el primero de marzo, a tres alumnos que V.E. se ha servido aprobar habiendo preve-

nido a varios otros, que si en el próximo examen trimestral no dan pruebas de suficiencia correspondiente, me veré en la imprescindible necesidad de tomar con ellos la misma medida (*Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción*, 1880:358-359).

Las notas de los directores de escuelas dan cuenta de que el mérito era el principal factor de selección, más allá incluso de la procedencia humilde del alumnado.

La beca, entonces, contribuyó en un doble sentido a la configuración del sistema educativo. Por un lado, constituyeron una estrategia para estimular la creación de los sujetos capaces de asumir la tarea educativa y difundir entonces la educación a todos los rincones de la nación. De allí la prioridad de asignarlas en las escuelas normales para fomentar el acceso a dicha carrera.

Por otro lado, las características que asumieron este tipo de becas estatales reforzaron 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. La beca, en este caso, era testigo de cómo era posible ser pobre e “inteligente”. Y por supuesto es la inteligencia la variable que definiría, desde estas perspectivas, la trayectoria escolar, ya que las privaciones materiales podían subsanarse por vías “filantrópicas”. A esto se suma que la pirámide social se correspondió con la escolar, y el fracaso social se explicó en parte por el escolar. Algo de este orden comienza a quebrarse con la masificación escolar y con la pauperización social masiva, y es allí cuando el carácter de las becas para la escuela media transforma su significado, aunque sin perder su anterior sentido selectivo en muchos otros formatos de becas que coexisten con las que analizaremos.

#### **La transformación de las becas estudiantiles en política asistencial focalizada: continuidades y tensiones con los principios meritocráticos de la escuela**

Las becas escolares, como hemos mostrado, tienen una larga historia. Hasta la década de los noventa constituyeron una contribución de carácter asistemático, llevada adelante tanto por el propio estado como por organizaciones filantrópicas.

En nuestro país, las becas estudiantiles se convierten en política de Estado a partir de la reforma educativa, cuando la Ley Federal de Educación (1993)



las convierte en obligación de los gobiernos central y federal. En este contexto, las becas verán transformada su fisonomía originaria. Este proceso tuvo lugar en un contexto de crecimiento acelerado de la pobreza y el desempleo, efecto de las políticas de ajuste estructural.

De hecho, ésta ha sido una estrategia común a otros países de la región cuando, a partir de las reformas de segunda generación impulsadas por el Banco Mundial, la equidad y la lucha contra la pobreza otorgan centralidad a las políticas sociales focalizadas compensatorias y a la escuela como uno de los espacios centrales para instrumentarlas.<sup>6</sup>

En nuestro país, la Ley Federal de Educación, en su artículo 40, indica que el Estado nacional, las provincias y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:

Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley, ampliando la oferta de servicios e implementando, con criterio solidario, en concertación con los organismos de acción social estatales y privados, cooperadoras cooperativas y otras asociaciones intermedias, *programas asistenciales* de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos.

Entre las acciones previstas:

El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán un sistema de becas para alumnos/as en condiciones socio-económicas desfavorables, que cursen ciclos y/o niveles posteriores a la Educación General Básica y Obligatoria, las que se basarán en el rendimiento académico (art. 39).

Como analizaremos más adelante, este último requerimiento ha sido interpretado y operacionalizado de diversas maneras y, en la Ciudad de Buenos Aires, directamente obviado.

El año 1997 fue el punto de partida para tornar las becas escolares en política nacional, las que se irán extendiendo a la par de la pobreza. Los análisis sobre la agudización de las condiciones de vida de la población muestran la creciente polarización social. Entre el inicio y el fin de la década de los noventa, el decil más rico de la población concentraba 33.6 del ingreso total, mientras que el más pobre veía reducida su participación de 2.15 a 1.5%

(Minujim, 2001). Pensadas como recurso para garantizar más años de escolaridad –o como estrategia para garantizar la moratoria social para postergar la inserción en un mercado de trabajo restringido sin capacidad para incluirlos– son, paralelamente, garantía de una renta mínima transitoria a los sectores más críticamente afectados por la crisis.

Las becas configuran, así, una estrategia de gestión de la pobreza que se extiende a través del sector educación. Centradas en la lógica de la política social, se proponen apoyar a quienes se encuentran en condición de pobreza.

En los años sucesivos, distintas provincias han creado sus propios sistemas de becas, regidos por sus administraciones provinciales. La Ciudad de Buenos Aires lo haría como programa piloto en 2001, cercada por la crisis. En este proceso, se abandonan los requerimientos académicos más propios del funcionamiento escolar y se les otorga a “los que no pueden”, a los que corren el riesgo de abandonar la escuela por motivos económicos. En esta jurisdicción el apoyo es independiente del mérito escolar, tratándose ya no de asistir a unos pocos selectos, sino a mayorías “carentes”. Tampoco sostiene la promoción de un ideal social –como la formación de los educadores necesarios para el proceso “civilizador”– sino, más bien, la contención de aquellos que están quedando por fuera de las condiciones mínimas de subsistencia.

El programa define como población objetivo a los estudiantes secundarios de todas las escuelas públicas estatales en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, priorizando a los de los dos primeros años, a quienes se les otorga una asignación monetaria en dos cuotas (al principio y hacia mediados del ciclo lectivo) de 500 pesos anuales.<sup>7</sup> Las condiciones de acceso al beneficio son:

- que el alumno integre un hogar en condición socioeconómica vulnerable, y
- que no tenga otro beneficio semejante de apoyo a los estudios (beca, pensión graciable, subsidio).

La unidad de selección es el alumno, no se establecen cupos por escuelas y su continuidad depende de la asistencia escolar. Configurada como política asistencial focalizada, se propuso llegar a quienes se consideran los “verdaderos” beneficiarios, evitando la apropiación de las ventajas sociales de

aquellos sectores con mayor capacidad de demanda. Para ello se generó un proceso minucioso de definición y detección de la población objetivo: los más pobres entre los pobres.

Los postulantes son seleccionados en orden a la gravedad de su situación socioeconómica. Para ello, el programa elaboró un índice que constituyó un ranking de situaciones vulnerables específicas, a partir de:

- ingreso total del hogar,
- condición de actividad y ocupación del jefe de hogar,
- nivel de instrucción del jefe,
- sexo del jefe,
- condición de actividad del alumno,
- población en edad escolar que integra el hogar,
- población con discapacidad que integra el hogar, y
- tenencia de hijos por parte del alumno.

A partir de estas variables se construyeron cuatro indicadores: *a)* nivel de pobreza del hogar, *b)* vulnerabilidad socio-ocupacional del jefe del hogar, *c)* vulnerabilidad del alumno y *d)* composición familiar, utilizados posteriormente para la elaboración del índice.

El programa asigna la mayor importancia al indicador “nivel de pobreza del hogar”, a efectos –según informan– de asegurar que tengan prioridad en la selección los alumnos que integran hogares con condiciones de vivienda deficitarias como, por ejemplo, las ubicadas en villas y cuyos ingresos per cápita los ubiquen como hogares “indigentes”.

Serán esos sujetos los que luego constituirán “los becarios”. De allí la relevancia del proceso de selección, que culmina en un acto de nominación y clasificación oficial que, como tal, contribuye a producir aquello y aquellos que nombra “los jóvenes en condición de pobreza”. Tal como lo analiza Bourdieu (1985), la lucha por las clasificaciones es una dimensión ineludible de la lucha de clases y grupos, ya que los modos de nominación estructuran el pensamiento de los actores sociales, en especial si emanan de un poder legítimo.

Al igual que otras políticas focalizadas, la operación del programa tiene 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, Lo Vuolo y Tenti, 1991); corre el riesgo de estigmatizar la población beneficiaria (Tenti, 1991; Grassi, 2002) y genera una cultura de la sospecha, por la que todo sujeto objeto de política social es sospechado de apropiarse indebidamente del beneficio (Tenti, 1991 y Grassi, 2002). A diferencia de ellas, 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.

En principio, y como señalamos anteriormente, la creciente polarización social fue paralela al incremento de los años de escolarización, por lo que las escuelas vieron 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.

En segundo lugar y específicamente para el caso de las becas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 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, etcétera (Kaplan, 1997; Perrenoud, 1996, 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. Favorecer a los más pobres constituye una ruptura con los beneficios propiamente escolares a “los mejores”, tal como ha denunciado la pedagogía crítica, al demostrar la conexión entre posición social y desempeño escolar. Sin embargo y como veremos, esta ruptura tiene los límites que la mirada que acerca de la pobreza le impone la focalización que se instaura desde los lineamientos de una cierta modalidad de política social asistencial. Entonces, la cuestión es si eludir los criterios meritocráticos de asignación del beneficio contribuye a democratizar el acceso a la escuela y la experiencia que allí se desarrolla o si, por el contrario, su ineludible condición de política focalizada compensatoria, en el contexto de un pensamiento social dominante acerca del vínculo entre pobreza y escolarización, genera sentidos al interior de las instituciones que neutralizan las pretensiones de diferenciación del proyecto de la Ciudad de Buenos Aires respecto de otros existentes.

### La construcción socio-educativa del becario

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 a los alumnos becarios de los no becarios, entre quienes son declarados necesitados y quienes no. Barrera altamente arbitraria para un país que, en 2003, tenía 51% de los jóvenes de entre 13 y 18 años por debajo de la línea de pobreza.

Para los primeros, el Estado se convierte en benefactor y tutor de sus estudios, ¿qué significa ser becario?, ¿quién merece serlo?, ¿qué atributos debe tener un alumno para acceder a dicha categoría?, ¿cómo evalúan los “otros” su condición de becario?, ¿cómo se perciben a sí mismos? Estas preguntas remiten a dar cuenta de la construcción social de sentidos en torno a un modo de nominación oficial. Es el Estado el que reconoce la particular situación de algunos estudiantes y sus familias e interviene apelando al monopolio de la violencia simbólica, a un acto de definición oficial de estos alumnos. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, los becarios llegaban, en 2003, a 22 mil 916,<sup>8</sup> algo menos de la mitad de los matriculados en la escuela media común en los dos primeros años.

Más allá de la contundencia de los números, esta política educativa –al igual que todo otro objeto social– no puede pensarse al margen de la subjetividad de los actores (Tenti, 1991). Los actores sociales apelan a sus esquemas de apreciación y percepción del mundo para asignar el atributo “becario” que, asociado tácitamente con otras cualidades o juicios de clase, genera una categoría escolar. De allí que analizar cómo se configura esta categoría socioeducativa es dar cuenta de los principios de clasificación que subyacen en su delimitación.

Develar estos juicios sociales sobre los merecedores de becas, es echar luz simultáneamente a las creencias acerca de cómo se configuran las trayectorias escolares individuales y reencontrarlas con las condiciones sociales y las relaciones de poder que las atraviesan.

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 –ayudar a los que menos tienen–, el modo en que se introduce este discurso trae a la escena educativa la desigualdad socioeconómica preexistente 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, expre-

sando así la ruptura con la tradicional modalidad meritocrática de asignación de las becas estudiantiles. Pero no alcanza con necesitarlo. Adicionalmente, “algo tienen que retribuir”.

La idea de contraprestación, fundamentalmente en el caso de los adultos (docentes, directivos, profesores), se relaciona con restaurar el vínculo entre la beca como apoyo social y la escolarización, de allí que su pretensión última sea “pedagogizar” el beneficio, o sea, introducir requisitos que transformen esta política social en una estrategia que ellos consideran propiamente educativa. Esta perspectiva es común para los actores de las instituciones del estudio, independientemente de la proporción de estudiantes becarios que tengan.

La idea del “esfuerzo” es la que aparece con mayor potencia, constituyéndose en un 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,<sup>9</sup> 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, etcétera. 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<sup>10</sup> (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).

El predominio del esfuerzo por sobre el rendimiento se explica en parte, en el caso de los docentes, porque se representa 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”, 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 (al tiempo que debe mantener su condición de pobre entre los pobres, es decir esforzarse por ser un buen pobre o ser un pobre meritorio).

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 lo que consideran central para la escolarización. De allí la demanda de controlar el uso del beneficio. Aquí los estudiantes, independientemente de su posición respecto de las becas, asumen la misma perspectiva que los docentes y generan una mirada inquisidora hacia sus pares.

Frente a este acuerdo global de control, las diferencias aparecen respecto de los criterios para discriminar qué constituye un gasto “para la escolarización”. Los alumnos más vulnerables son los que incluyen variedad de situaciones vitales como gastos de este tipo, mientras que ello se restringe a útiles o viáticos cuanto más distantes se encuentran de la categoría de becario: “Me ayuda a pagar un mes de pensión, la luz, el agua. Ésas son cosas que con la plata se pueden pagar (becario escuela B).

El control y los juicios tienen como principio común de clasificación gastar “lo necesario” y excluir todo aquello que consideren gastos suntuosos. 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”. Más aún, es una medida de la pobreza por la que quienes “despilfarran” muestran en realidad que no lo necesitan. Esta mirada se encuentra presente en todos los actores entrevistados, independientemente de su posición respecto de la beca.

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).

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 cómo eso se maneja, ni quién lo maneja, pero hay veces que da mucha bronca de quién la gana, quién la tiene que tener y quién no... (becario, escuela A).

Lo significativo de estas apreciaciones 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 entre pares. Sumado a que en una sociedad de consumidores sólo algunos pueden acceder a los bienes que el mercado promueve y, siendo una de las fuentes de distinción social, se les pide a los becarios que renuncien a los valores de mercado. Iguales en talentos, pero diferentes. Aquí queda resguardado el espacio de lo que “los pobres no pueden”.

A través de estas consideraciones, 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.

Es la sensación de ser controlados es una vivencia que comienzan a experimentar los propios becarios, a lo que se suma la competencia por acceder al beneficio en escuelas que tienen matrícula en condición de vulnerabilidad, deteriorando las relaciones entre pares al interior de las instituciones: “Los pibes me cargan porque, bueno, porque yo tenía la beca el año pasado y bueno. Y bueno, y los pibes pensaban que yo la gastaba en internet, pero no, nada que ver. Yo, lo que hice, arreglé el auto de mi viejo (becario, escuela B).

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. Más aún, ser becario no exceptúa a los sujetos de asumir estas prácticas sobre otros pares que han obtenido el beneficio.

El riesgo que aparece en estas dinámicas es que bajo el propósito de controlar públicamente los recursos estatales, bajo la aparente preocupación por la transparencia en el uso de los bienes públicos como estrategia de justicia, 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. Se vacía de contenido la pretensión de participación –o al menos fiscalización ciudadana del interés común– para centrarse tan sólo en la resolución del “problema de los pobres”. Como lo expresa Bauman (2001), la política queda reducida a “un agente de la ley y el orden y una brigada de control de la crisis” centrada en descalificadoras pruebas de recursos, en lugar de constituirse “en una fuente de bienestar común y en la escena en la que los intereses individuales y grupales se reconfiguran como temas de preocupación pública



de todos los ciudadanos”. Sólo de este modo la política “tras haber liberado a sus ciudadanos de la incertidumbre que rodea a sus actividades de subsistencia [...], los dejaría en libertad para ocuparse de sus derechos y obligaciones ciudadanas” (Bauman; 2001:93).

Esta diferencia en las oportunidades sociales de ejercicio y reclamo de los derechos se evidencia en el tipo de debates que los alumnos desarrollan cuando discuten las caricaturas del becario. Así, el derecho a la educación, como horizonte de sentido de las becas escolares, es tema de preocupación sólo para aquellos estudiantes que ya gozan de este derecho. En la escuela que no cuenta con becarios fue donde los debates que se desataron a propósito de la socialización de las imágenes construidas en subgrupos, derivan en la preocupación de si las becas garantizan el derecho a la educación o si deben considerarse como un recurso que, al igual que el trabajo, debieran acceder por las vías de la contraprestación. La conversión del ciudadano en pobre y los límites para la construcción de sujetos de demanda aparece, al igual que en otros estudios sobre políticas focalizadas compensatorias, como articulándose con las becas como política neosaistencial (Barreiro, 2001; Dustchatzky, 2000; Olmeda, 2002; Redondo y Thisted, 1999).

Entre quienes han tenido vedado históricamente este derecho, los debates se oscurecen en la lucha de todos contra todos, que pugna por la definición de una limitada perspectiva de la justa medida de la distribución del beneficio: ¿a quienes necesitan más?, ¿a quienes gastan mejor?, ¿a quienes lo aprovechan para la escuela?, ¿a quienes no faltan?, ¿a los que se esfuerzan?, ¿a los que tienen buena conducta?

### **De las necesidades básicas a lo básico como atributo de los pobres**

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

En el primer caso, porque cuando remiten al esfuerzo lo hacen contraponiéndolo a los rendimientos elevados y en el marco del descenso de las expectativas respecto de la calidad educativa que se brinda o puede brindársele a los sectores más desposeídos. Desde esta perspectiva, para docentes y preceptores el demostrar compromiso sería suficiente “para ellos”, más allá de sus aprendizajes efectivos sobre los que los docentes y preceptores muestran

esperanzas limitadas: “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 de expectativas de rendimiento degradadas respecto de otros alumnos con mejores condiciones socioeconómicas. Las becas escolares reforzarían, así, un pensamiento “condescendiente” en los adultos de la escuela que rescata la importancia de incluir a los sectores más desfavorecidos y desplegar estrategias de “ayuda” pero, en muchos casos, ésta implica excluirlos del acceso a aspectos significativos de la enseñanza escolar a efectos de retener.

Esta mirada es radicalmente opuesta en la escuela sin becarios, donde la calidad aparece como criterio central de funcionamiento escolar y, cuando asocian las becas con sus propios estudiantes, refieren no la asistencia a la pobreza, sino la excelencia y la competitividad meritocrática:

No es una escuela que se elige por el barrio, hay una elección, la gente elige esta escuela y normalmente los motivos son: 1) la posibilidad de aprender lenguas extranjeras con calidad dentro de un sistema público y 2) siendo público sigue siendo de calidad (director, escuela C).

Entonces, yo te podría decir que desde estos espacios laborales míos, la beca aparece como aquello que busca una alumna excepcional, y que son becas muy singulares, becas para estudios de postgrado habitualmente, y qué sé yo, se han dado becas para ir a la NASA o alumnos que ganan becas para entrenamiento en alguna disciplina que a lo mejor aquí no se desarrollan tanto (profesor, escuela C).

No es posible conocer con exactitud el impacto de estos sentidos sobre el rendimiento escolar de los becarios, pero es esperable un deterioro de la calidad educativa que se les brinda si consideramos la línea conceptual abierta por el estudio “Pigmalión en la escuela”<sup>11</sup> y sus posteriores derivaciones, respecto del impacto de las expectativas de los docentes en el desempeño de los alumnos. Esta imposibilidad reside en que el sistema estadístico de nuestro país no permite llegar al nivel del rendimiento por estudiante. Recién en 2007 se ha construido una base para todo público que permite llegar al nivel de establecimiento y sólo está disponible para el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad del año 2000. A esto se suma que, en el caso de las becas de la Ciudad de Buenos Aires, los beneficiarios son

los estudiantes independientemente del establecimiento al que asistan. No obstante, creemos que es válido hacer un paralelismo con el Programa Nacional de Becas. Éste selecciona estudiantes vía establecimientos que forman parte de la Dirección de Políticas Compensatorias por concentrar alumnos en condición de vulnerabilidad y a través de un cupo por establecimiento. Una evaluación desarrollada por el BID, organismo que financiaba las becas, observaba que, a igual quintil de ingresos, los resultados de las pruebas de Evaluación de la Calidad eran inferiores en las escuelas pertenecientes al programa de becas que aquellas que no lo eran (Ravela, 2000), lo que deja planteada la hipótesis del impacto posible de la estigmatización en la escuela.<sup>12</sup>

Los datos disponibles en informes internos del programa, sólo permiten señalar que las becas mejoraban la retención, ya que para 2001 los beneficiarios abandonaban la escuela media en menor proporción que los no becarios (4.1 vs. 11.4%), pero no mostraba diferencias significativas en las tasas de promoción efectiva, lo que muestra que retiene pero no necesariamente genera mejores condiciones de aprendizaje.

Es el caso de la expresión de lo mínimo asociado con el control del gasto, porque en una sociedad de consumidores se descarta el deseo de consumir en los sectores más pobres y se reemplaza por la mera subsistencia y aquí coinciden adultos y estudiantes de distintas escuelas y sectores sociales.

-¿Qué diferencia hay entre vos que no la recibiste [la beca] y quienes la recibieron? -Y porque son así, casi todos son así... negros de mierda. -¿Qué quiere decir negro de mierda? -Porque son compañeros que capaz no tienen para comer pero se compran la ropa *Nike* así o a la madre no le dan nada..., no le sirve para nada, se vienen caminando capaz que cuarenta cuerdas, pero la ropa la tienen... en vez de comprarse algo más barato y tomarse el colectivo (alumno 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 donde este tipo de beneficios aparece desaconsejado como norma tácita. La constitución misma del campo escolar como uno 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.

### **Recapitulando: tensiones, límites y oportunidades**

Explicitar la relación de fuerzas implicada en la delimitación misma de los criterios de selección y sostenimiento de un beneficio social en el campo escolar es desnaturalizar el modo en que es pensado (y, por ende, probablemente actuado) el pasaje por la escuela de los sectores más pobres.

Pero aún resta, como tarea de reflexión política, discutir a fondo cómo, cuándo y para qué es posible aprovechar el espacio de la escuela para poner en marcha políticas sociales. Los sentidos que se construyen en la escuela en los procesos de ejecución local se configuran a partir de sus cosmovisiones, elaboradas en más de un siglo de institucionalización, con sus reglas y modos típicos. Estos son el plafón para la construcción y/o reforzamiento de representaciones sociales más o menos discriminatorias ligadas con el control, la devaluación de las expectativas de rendimiento, entre otras probablemente similares a otros campos de política social focalizada.

Entonces, la pregunta que resta es: en qué medida la escuela puede o debe seguir siendo pensada como el soporte institucional a través del cual distribuir recursos y, en su defecto, qué recursos pueden ser distribuidos por su intermedio sin deteriorar la calidad de las relaciones sociales y las experiencias vitales de quienes a ella concurren.

Uno de los límites más evidentes es que la transferencia de recursos como estrategia para mejorar las condiciones de vida de las familias y, a la vez, garantizar la escolarización tiene lugar sin poner en cuestión las prácticas escolares y su contribución a la selectividad social. Probablemente esto se deba a la mirada estrecha sobre el vínculo entre las condiciones de pobreza y la trayectoria escolar, tanto en el discurso oficial formalizado en los programas de becas como en el de los actores educativos.

Desde los sentidos que expresan los entrevistados, la pobreza se representa como ejerciendo dos impactos específicos sobre la trayectoria escolar: uno material, en las posibilidades de alimentarse, viajar y adquirir los materiales necesarios para sostener su escolarización, y otro socio-emocional y cognitivo, ligado con la capacidad de prestar atención, concentrarse y estudiar.

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. Esto se expresa en la persistencia de estas dimensiones de la lógica meritocrática en los distintos actores escolares, independientemente de la institución y la proporción de becarios que asistan a cada una. Consecuentemente, no basta con el reconocimiento de la desigualdad social de base en términos estrictamente económicos para derrotar la selectividad social ejercida por la vía de la lógica meritocrática, sino que es preciso comprender la complejidad de la diferenciación social para avanzar hacia condiciones escolares más democráticas. Circunstancias escolares frente a las cuales si bien la retención constituye una condición necesaria, no sólo no es suficiente sino que puede incluir pero deteriorar la autoestima de quienes transitan el sistema escolar en dichas condiciones.

Y en este punto, el programa de becas podría potenciarse si lograra avanzar en la crítica a las explicaciones individualistas sobre el éxito y el fracaso escolar. Para ello, aún resulta necesario construir una mirada sociocultural y relacional sobre la pobreza, que la resitúe en sus condiciones sociales de producción y en las oportunidades y límites de apropiación de los bienes sociales disponibles, así como en las relaciones de poder social que dotan de un reconocimiento simbólico diferencial y jerárquico a las formas de vida de los distintos sectores sociales.

A partir de estas perspectivas será posible discutir las representaciones sobre la relación entre pobreza y trayectoria escolar y su impacto en las prácticas escolares. Esto sucede sólo de manera excepcional, cuando muy pocos entrevistados 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).

Aunque escasas y aisladas, 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. Estas miradas son las que nos permiten ver horizontes más lejanos que lo que los propios programas pretenden mostrar desde sus discursos oficiales respecto de la mejora en los índices de retención escolar y discutir a fondo para qué vale la pena permanecer en la escuela.

### Notas

<sup>1</sup> Con una tasa de escolarización del grupo etáreo 6 a 12, prácticamente universalizado, la tasa de escolarización del grupo de 13 a 17 años pasó de 75.8 a 85.3% entre el censo de 1991 y de 2001.

<sup>2</sup> El programa de la Provincia de Buenos Aires funcionó hasta 2001, luego fue suspendido por falta de recursos hasta que la Provincia pasó a recibir las becas de la nación.

<sup>3</sup> De hecho, el análisis de la trayectoria escolar de los beneficiarios a partir de las entrevistas de este proyecto daba cuenta de experiencias de fracaso escolar reiteradas, pertenencia a circuitos de escolarización percibidos como de bajo prestigio, escasas oportunidades de consumo cultural fuera de la escuela.

<sup>4</sup> Cabe destacar que los becarios son una proporción menor de la matrícula por lo que hubo grupos sin ellos. Ésta fue, obviamente, la situación de todos los grupos de la escuela sin becarios donde, adicionalmente, no había alumnos postulados al programa.

<sup>5</sup> Esta dimensión cobra relevancia en nuestro país dada la importante segmentación del sistema educativo según sector social. Para un estudio reciente sobre la construcción de la experiencia escolar fragmentada, ver Kessler, 2002.

<sup>6</sup> Los programas de becas estudiantiles han sido uno de los mecanismos de asignación de

ingresos a las familias vía la escolarización; su ejecución en distintos países de la región abarca uno o más niveles del sistema educativo y funcionan con criterios diferentes para la selección de beneficiarios. Uno de los programas pioneros ha sido Bolsa da Escola en Brasil, un subsidio a las familias pobres que mantienen a sus hijos en la enseñanza primaria, donde la población objetivo son las familias que perciben menos de 0.5 salarios mínimos y tienen hijos en edad de escolaridad básica que cumplan con una asistencia a la escuela de 90%. El programa de becas está complementado por uno de ahorro escolar, por el que se abona en la cartilla de ahorros de cada niño inscrito en el programa de becas el equivalente de un salario mínimo anual, a condición de que el alumno pase al grado siguiente al finalizar el año escolar. Aquí se combinan la lógica de la política social en un programa, con los objetivos académicos y meritocráticos de la escuela en otro que lo complementa. México también tiene diversos programas de becas destinados a diferente tipo de población; para la educación básica (que incluye a diferencia de nuestro país al nivel medio), el de Oportunidades atiende a los estudiantes de familias en extrema pobreza. Aunque en este punto posee una lógica similar al programa en análisis en este texto, su peculiaridad reside en ser intersectorial, que

involucra las áreas de educación, salud y desarrollo social y seguro social.

<sup>7</sup> Cabe destacar que para la Ciudad de Buenos Aires, la canasta básica para un grupo familiar tipo de cuatro personas ascendía para el mes de noviembre de 2003, fecha de desarrollo del trabajo de campo, a 708.91 pesos mensuales.

<sup>8</sup> Partió en 2001 con 6 mil 817 estudiantes, se incrementó a 15 mil 375 al año siguiente, superando los 22 mil para 2003 (Kaplan, 2003).

<sup>9</sup> Modo despectivo para significar que molesta.

<sup>10</sup> Expresión lunfarda para expresar empeño.

<sup>11</sup> El ya tradicional estudio de Rosenthal y Jacobson (1980), desarrollado en 1968, demostró el impacto de las expectativas de los docentes respecto del desempeño de los alumnos en su rendimiento mismo. Trabajos posteriores avanzaron en estudiar las procedencias de las expectativas, encontrando el sector social de origen como una de las dimensiones que ponían en juego, implícitamente, los juicios de los maestros al describir las capacidades de los estudiantes (ver Bourdieu, 1990).

<sup>12</sup> Cabe aclarar que los evaluadores tuvieron acceso a bases de datos vedadas a otros actores sociales.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. (1995). "Escuela y subjetividad", en *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid), núm. 242, pp. 56-64.
- Barreiro, G. (2001). *Estudio del Plan Social Educativo*, tesis de maestría en Sociología con orientación en educación, Buenos Aires: FLACSO-Argentina (mimeo).
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1990). "El racismo de la inteligencia", en P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (comp) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós-Tramas sociales.
- Grassi, E. (2002). "El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90"; ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Buenos Aires: Asociación Argentina de Políticas Sociales/Universidad Nacional de Quilmes (disponible en [http://ps.unq.edu.ar/trabajos\\_titulo.asp](http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp)).
- Hobsbawm, E. (1962). *Las revoluciones burguesas*, Madrid: Guadarrama,
- Isuani, E.; Lo Vuolo, R. y Tenti, E. (1991). *El Estado benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos estudiantes*, Buenos Aires: AIQUE.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2003). *Un balance prospectivo del Programa de Becas Estudiantiles de la Secretaría de Educación del gcba, a tres años de su creación*, documento de circulación interna: Programa de Becas Estudiantiles, Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCABA (mimeo).

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción (1980). *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción*, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción (1984). *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción*, Buenos Aires.
- Minujim, A. (2001). “Los sectores medios. Medio lleno o medio vacío”, en *Encrucijadas* (Universidad de Buenos Aires), año 2, núm. 14.
- Olmeda, 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 (disponible en [www.aaeap.org.ar](http://www.aaeap.org.ar)).
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, España: Morata.
- Ravela, P. (2000). *Informe de Evaluación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de la República Argentina*, versión preliminar, MCyE/BID.
- 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*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rosenthal y Jacobson (1980). *Pigmalion en la escuela*, Madrid, Morova.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires: Ariel.
- Tenti Fanfani, E. (1991). “Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo”, en Isuani, E.; Lo Vuolo, R. y Tenti, E., *El Estado benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila.

**Artículo recibido:** 12 de mayo de 2006

**Dictamen:** 16 de octubre de 2006

**Segunda versión:** 8 de enero de 2007

**Segunda revisión:** 1 de febrero de 2007

**Tercera versión:** 5 de marzo de 2007

**Aceptado:** 12 de marzo de 2007