

Programa nacional de becas estudiantiles – nivel secundario – (período 2000-2009).

Investigación V.

Autor/es: CALNEGGIA, Maria Isabel; marisacalneggia@gmail.com

FORNASARI, Mônica;

LARROVERE Cecília;

FURLAN, Silvia;

Institución de procedencia: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción para la igualdad y calidad educativa.

Eje temático: diseños metodológicos de la investigación educativa desde enfoques cualitativos.

Palabras clave: políticas públicas - derecho a la educación - vulnerabilidad socio-cultural - becas para la retención escolar - discriminación positiva, desigualdad educativa - equidad, retención educativa - trayectoria escolar

Abstract

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) surge en el marco del Plan Social Educativo, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 1993 y 1999, y se fundamentó en la necesidad de atender a las poblaciones estudiantiles vulnerables, con el objeto de revertir la desigualdad educativa.

El PNBE se constituye en una política pública, considerada como respuesta a una problemática social que por su envergadura y expansión llegó a integrarse en la agenda del gobierno en materia de educación. Se trata de “una cuestión socialmente problematizada”, basada en la retención de los jóvenes en el sistema – ingreso, permanencia y egreso -, a través de la compensación de las carencias socio-económicas que afectan su rendimiento escolar y el abandono prematuro de la educación secundaria.

Este estudio tuvo como objetivo esencial analizar el impacto del PNBE en la Provincia de Córdoba. Para la investigación se utilizó un encuadre de trabajo cualitativo, centrado en reconstruir la mirada de los distintos actores escolares sobre múltiples dimensiones que aparecen vinculadas con su implementación.

La experiencia del PNBE conlleva la necesidad de que los actores educativos examinen sus representaciones respecto de los niños-jóvenes en términos socioculturales, lo cual supone combinar y reconciliar las lógicas de lo social y de lo escolar, a fin de construir un vínculo de confianza que permita abordar la trayectoria escolar de cada estudiante en situación de vulnerabilidad, sustentado en valores sobre equidad, derechos humanos, dignidad y desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos sociales.

1-INTRODUCCION

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) surge en el marco del Plan Social Educativo, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 1993 y 1999, y se fundamentó en la necesidad de atender a las poblaciones estudiantiles vulnerables, con el objeto de revertir la desigualdad educativa.

El PNBE se constituye en una política pública, considerada como respuesta a una problemática social que por su envergadura y expansión llegó a integrarse en la agenda del gobierno en materia de educación. Se trata de “una cuestión socialmente problematizada”, basada en la retención de los jóvenes en el sistema – ingreso, permanencia y egreso -, a través de la compensación de las carencias socio-económicas que afectan su rendimiento escolar y el abandono prematuro de la educación secundaria.

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

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

En la actualidad, ninguno de los tres programas de la región sostiene su nombre de referencia, aunque muchas de las acciones que se iniciaron durante la década de 1990, continúan con otras nomenclaturas o han sido articuladas a nuevos programas.

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

Cabe destacar, que el criterio territorial es uno de los mecanismos con menores costos y mayor acceso a la información.

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

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

Este estudio tuvo como objetivo esencial analizar el impacto del PNBE en la Provincia de Córdoba.

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles se pone en marcha en la Provincia de Córdoba en 1997 en el marco del Plan Social Educativo, concretamente, en el Proyecto para el “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria”.

Dirigido a la población más vulnerable del sistema educativo, impulsa el mejoramiento de la calidad educativa a través de la permanencia y promoción en el sistema educativo de grupos de estudiantes socio-económicamente deprimidos y, potencialmente expulsados.

En la provincia el PNBE en sus orígenes- se implementa, respecto al componente de la asignación monetaria con un cupo inicial de becas distribuidas entre los estudiantes del nivel secundario que resultaron beneficiarios luego de ser aplicados los mecanismos de selección.

En el PNBE, se define en función de la vulnerabilidad social un cupo por provincia y un cupo de estudiantes becados por institución educativa.

Objetivos Generales:

- Conocer el origen histórico-político del Programa a nivel nacional y provincial e interpretar el PNBE a la luz de los sentidos que los distintos actores institucionales le otorgan al Programa

Objetivos Específicos

- Reconocer los sentidos que los beneficiarios de becas estudiantiles le otorgan a la posibilidad de educarse
- Examinar la intersección entre la lógica de lo social – en la atención de estudiantes pertenecientes a grupos socio- educativos vulnerables- y la lógica de lo escolar.

2- REFERENTES TEORICOS CONCEPTUALES

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

Lo que en el mundo de lo social se define como problema depende de un proceso complejo y no obedece sólo a las condiciones objetivas que imperan en determinado contexto. Desde esta perspectiva, cuestiones como la pobreza económica y sus consecuencias psicosociales en el desempeño escolar dejan de ser vistas como algo natural y comienzan a ser consideradas dentro de otro paradigma.

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

El PNBE en tanto política pública se fundamenta y legitima en una serie de principios y criterios de alcance general. Entre esos principios cobra una importancia fundamental el de equidad, en la medida que constituye un intento deliberado atender y afrontar a la desigualdad social como factor de desigualdad educativa.

En este sentido, la escuela democrática basada en el concepto de inclusión educativa está orientada hacia la consecución de las condiciones institucionales y político-pedagógicas que garanticen la participación y el aprendizaje de los estudiantes en el proceso escolar.

Si las políticas de inclusión de los niños/jóvenes en situación de vulnerabilidad social, se contraponen a los procesos de exclusión que atraviesan el sistema social y educativo, entonces cabe caracterizar la complejidad de la exclusión como condición de posibilidad de su abordaje efectivo.

Otro principio en que se fundamenta la política pública representada por el PNBE es el de mínima justicia de John Rawls (1995), Los principios teóricos de equidad vertical y de mínima justicia generan las bases de la puesta en práctica de las políticas educativas de discriminación positiva.

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

Para ello, es preciso reconocer las múltiples dimensiones sociales, económicas y pedagógicas institucionales que impiden a los estudiantes en situación de desventaja social garantizar plenamente el ejercicio del derecho a la educación.

A su vez, se requiere dar un lugar específico a las políticas sociales integrales que responden al origen social de los estudiantes en situación de pobreza, no sólo en lo que respecta a sus condiciones materiales de inserción y permanencia en el sistema escolar sino también en lo que concierne a la comprensión de su cultura, modos de ver y habitar la institución educativa. El concepto del derecho a la educación resulta, pues, fundamental para comprender el impacto que pueden generar las estrategias de discriminación positiva sobre los sectores vulnerables de la población escolar.

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

La irrupción de imágenes sociales estereotipadas sobre las situaciones de vulnerabilidad social como una condición que naturaliza el lugar del estudiante, atribuyéndole implícitamente desde ciertos límites o umbrales adjudicables a su posible desempeño escolar,

constituye un tema de problematización en la agenda educativa, que logre conmutar y crear una conciencia crítica en todos los integrantes de la comunidad educativa.

Si bien es cierto que las políticas sociales integrales buscan mejorar las posibilidades de inclusión educativa, al detectar y leer la condición objetiva de vulnerabilidad social en los estudiantes previa a asistirlos, no menos cierto es que pueden obstaculizar los procesos de comprensión y reconocimiento de la complejidad de la pobreza.

En este sentido, podemos apelar a Amartya Sen (2000), quien sostiene como fundamental devolver a los actores la dimensión de autonomía y de libertad afectada por situaciones de privación de sus potencialidades humanas. Las funciones más complejas de la vida social, tienen que ver con necesidades individuales que configuran un estilo de vida generador de bienestar para el sujeto. Tales funciones están representadas por la dignidad personal y la integración plena en los procesos sociales y en la participación de la vida de la propia comunidad.

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

El principal efecto resultante de este proceso, conduce a fortalecer en ellos la dimensión como “sujeto social”, en relación con los deseos vinculados con la sociedad donde se vive y sobre cómo mejorarla.

3-ASPECTOS METODOLOGICOS

Para la investigación se utilizó un encuadre de trabajo cualitativo, centrado en reconstruir la mirada de los distintos actores escolares sobre múltiples dimensiones que aparecen vinculadas con su implementación. . Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y focus Group a diversos actores escolares.

4-RESULTADOS ESPERADOS

En general, se reconoce que la experiencia escolar se constituye, no sólo desde la configuración de grupos escolares, sino por filiaciones simbólicas que se expresan en múltiples dimensiones: en el acto de enseñar y de aprender, las relaciones afectivas entre los sujetos que definen el acto educativo, los sentidos y representaciones que se le otorga a la

institución educativa y a la educación para quienes forman parte de la vida escolar. En atención a esta complejidad, podríamos preguntarnos si ¿alcanza con otorgar una beca para la retención a los fines de incorporar un sector de la población estudiantil a las instituciones educativas?

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

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

El PNBE ha tenido como objetivos esenciales la retención y promoción de niños- jóvenes en el CBU¹ y Ciclo de Especialización o Polimodal. Su cobertura histórica en la provincia, a partir de 1997 ha sido orientada especialmente al CBU, tendencia acentuada conforme la Provincia crea nuevas unidades educativas.

El Programa se ha convertido – a lo largo de estos años- , al menos en el aporte económico, en una ayuda al sostén familiar además de aporte educativo para lograr la retención. Su complejidad gestional ha impactado en la escuela dimensionando las obligaciones de algunos actores del sistema, ampliando su función pedagógica hacia la social. No obstante, ha permitido constituir un padrón de la población escolar actualizado con datos de indicadores complejos ilustrativos de la condición familiar-contextual y del comportamiento de los estudiantes incluidos en el Programa.

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

¹ CBU. Ciclo Básico Unificado correspondiente a la primera etapa del Nivel Medio que, en la Transformación Educativa de la Provincia de Córdoba, se corresponde con la “secundarización”. Esto significa que el estudiante ingresa al nivel secundario con edad promedio de 12 años luego de finalizar sexto grado del Nivel primario.

población beneficiaria, consignando sus cambios educativos, económicos, familiares y sociales (Calneggia y otros, 2002:45)².

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

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

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

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

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

² Si bien el Programa Nacional de Becas Estudiantiles registró desvíos respecto de los objetivos explícitos del Programa, fue el que más se ajustó a los criterios de focalización establecidos, como producto de las distintas herramientas de operación de la focalización. En este programa, la principal fuente de error en la asignación de las becas no fue producto del índice de precariedad social utilizado, sino del complejo sistema de asignación existente (por provincia, por escuela u otros). En este caso, la cobertura del programa (la proporción de la población beneficiaria que se logra cubrir) es tan baja que, sumada a los criterios de selección de aspirantes, hace que los errores de focalización en la exclusión de indigentes e inclusión de pobres se evalúen como “menores” ya que, de todos modos, los beneficiarios constituyen población desfavorecida (LOPEZ, 2008:81).

Cabe afirmar entonces, a título de hipótesis, que sumados los valores porcentuales descriptos en los datos cuantitativos se observa una mejora en los índices de retención de la población estudiantil incluida en el PNBE. Favorecidos éstos –en potencial- por el estímulo de la asignación monetaria – beca para la retención.

Ello genera cierta tensión en el imaginario de los docentes que siguen poniendo el acento en el rendimiento académico como criterio de selección, la beca - mérito. Por lo mismo el proceso de asignación monetaria a través del sistema complejo de indicadores socio-económicos parece dejar intersticios que producen interpretaciones diversas en cuanto a los modos de concesión y distribución entre la población objetivo.

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

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

En tanto, la dimensión institucional³ de la implementación de proyectos educativos de retención por su discontinuidad educativa, parece requerir de un trabajo colectivo que involucre a cada uno de los actores de la gestión educativa. Amerita repensarla en relación con la nueva propuesta de la escuela secundaria, ¿qué estudiantes incluye y cuáles son las responsabilidades de la institución escolar como educadora?

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

La experiencia del PNBE conlleva la necesidad de que los actores educativos examinen su pre-noción, prejuicios y visiones abstractas e históricas respecto de los niños-jóvenes; conociendo y comprendiendo, quiénes son los educandos⁴ en términos socioculturales,

³ El diseño y ejecución de acciones de retención desde la escuela implica reconocer que la incidencia de factores externos, sólo se vuelven determinantes cuando se enfrentan a una situación escolar homogeneizante que no considera las particularidades y necesidades de la población escolar, sino que sólo espera la adaptación del alumno a su normativa y prácticas. En: MECyT-OEI-AICD.(2003:23)

⁴A los adolescentes se los identifica como personas en “etapa pre”: pre-adulto, pre-vida productiva, pre-responsabilidades. Sin embargo, detrás del mundo, que los adultos y la sociedad ofrecen, ellos buscan sentidos...esta búsqueda lleva implícita el amor, los afectos, los vínculos con sus pares y los adultos, el conocimiento , la música, el placer , los deportes, la educación, la cultura y la

arribando a una comprensión profunda de las infancias y de las juventudes en su heterogeneidad de condicionamientos e identidades.

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

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

En correspondencia a partir de la sanción de la Ley de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061, el Estado tiene la especial responsabilidad de impulsar políticas públicas de protección para el desarrollo de la niñez y la adolescencia estableciendo políticas y programas que favorezcan la inclusión de niños, niñas y adolescentes.⁵

Recientemente, en el marco de las políticas públicas para el desarrollo de la niñez y adolescencia que se articulan a nivel nacional⁶, en el ámbito de seguridad social –Régimen de las Asignaciones Familiares-, se estableció la “Asignación Universal⁷ por Hijo para Protección Social”⁸ que entre sus objetivos propone beneficiar a niños y adolescentes menores de dieciocho años que concurren al sistema público de enseñanza cuyos padres son

responsabilidad que muchos adolescentes varones y mujeres asumen cotidianamente. Es un tiempo de presente y construcción. (Duro, E.2005:10)

⁵ Históricamente, la infancia y la adolescencia han sido reconocidas como etapas de necesidades particulares, pero la visión de que esta población tenía además, y sobre todo, derechos exigibles fue, para algunos autores, una de las grandes novedades inauguradas por la Convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 2005: 34).

⁶ Asimismo en el orden provincial, en el año 2009 se crea el Programa Provincial de Becas Estudiantiles para alumnos de Nivel Medio - Decreto Provincial N° 396/09- que tiene por finalidad mejorar las oportunidades de los estudiantes hasta la finalización de sus estudios secundarios. Este programa se propone brindar ayuda financiera que estimule el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de aquellos alumnos de nivel secundario pertenecientes a familias de bajos recursos y que demuestren buen desempeño académico.

⁷ El principio de universalidad indica que todas las personas tienen los mismos requerimientos básicos para una vida digna y, por tanto, deben tener iguales oportunidades para su satisfacción.(UNICEF. 2005: 35)

⁸ Decreto N° 1602/09 Poder Ejecutivo Nacional.

desempleados, trabajadores informales, monotributistas sociales o personal de servicio doméstico, y que cumplan además con los planes de vacunación y los controles de salud⁹.

Esto supone combinar y reconciliar dos esferas que si bien responden a lógicas distintas reconocen espacios de confluencia y de interdependencia: como son las lógicas de lo social¹⁰ y de lo escolar.

Los actores escolares y el imaginario escolar han construido representaciones dicotómicas y duales de ambas esferas que refuerzan el rasgo de ajenidad de lo social cuando éste se reviste de la condición de la desigualdad.

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

El cambio en la institucionalidad del sistema educativo implica re-fundar un modelo organizativo que sin dejar de poner en primer plano el valor de la eficiencia, incorpore otros valores y principios que permitan confrontar y procesar las situaciones de desigualdad.

A su vez, demanda el desafío de sustentar las políticas públicas sobre valores que resulten congruentes con la lucha contra la desigualdad educativa. Es decir, sobre la equidad, los derechos humanos, la dignidad y el desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos sociales.

Este giro subjetivo implica un cambio de paradigma que reconfigure las acciones pedagógicas sobre la base de principios específicos que permiten abordar de manera integral la trayectoria escolar de los de estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-educativa.

Aquí juegan un papel fundamental principios como el de la confianza que superan la dimensión cognitiva e integre un tipo de vínculo complejo, socio-afectivo y dialéctico, que el docente construya con los estudiantes y éstos con aquel.

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

⁹Al respecto se puede afirmar que “con la mira en fortalecer los procesos de ciudadanía esto supone definir umbrales básicos de protección social para todas las personas que por el solo hecho de ser ciudadano/as, bajo la cuales se diseñen y revisen distintas intervenciones del estado, y promover su coordinación y complementariedad” (Pereyra Iraola, V. 2010:31).

¹⁰ La noción de protección social basada en derechos no se limita a dar respuestas paliativas o asistenciales, sino que se que extiende a políticas de desarrollo humano y a la prevención de riesgo. (CEPAL, 2006. En: Pereyra Iraola, V. 2010: 27).

5- BIBLIOGRAFIA

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

AGUERRONDO, I (coord.). (2010a). Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90. París: IIEP-UNESCO. Recuperado el 07 de Julio de 2010 de www.iiep.unesco.org/es/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education/publication.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. FOIE. UNIÓN EUROPEA. (2010). Análisis de los Órganos de Gobierno y la Administración de la Educación del Sistema Educativo: Estructuras Organizativas de las Distintas Jurisdicciones y Funcionamiento de las Áreas de Planeamiento. Buenos Aires: Autor.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA – OEI- AICD (2003) Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar. Buenos Aires. Autor Recuperado el 09 de Noviembre de 2010 de http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999). Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de Investigación/3, Argentina: UIE-MCE.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1998a) Programa Nacional de Becas Estudiantiles. En: Revista Zona Educativa N° 26 Año 3. Buenos Aires: Autor.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (1998b) Seminario Regional de Programas Compensatorios en Educación. Calidad, equidad y pertinencia. Documentos de referencia. Argentina.

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (1998c) .Mejoramiento de la Retención Escolar. Serie Azul. Cuaderno 2: Acciones focalizadas de retención.

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

CALVO, G (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación. Tendencias en foco nº 11. redEtis IPE-UNESCO. Recuperado el 16 de julio de 2010 en: <http://www.redetis.iipe-ides.org.ar/node.php?id=1378elementio/=7501>.

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

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

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

DIKER, G y FRIGERIO. G (comps.)(2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? *En* Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante editorial.

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

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

DUSCHATZKY, S.(1998) La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares, *Revista Propuesta Educativa* núm. 18 Buenos Aires: FLACSO. Novedades Educativas.

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

FERULLO, H. (2006). El concepto de pobreza en Amartya Sen. *Revista Valores en la Sociedad Industrial* Año XXIV. Nº 66. Agosto 2006. La Rioja, Argentina: Dialnet. Cultura Económica. Recuperado el 16 de julio de 2010 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2149671.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. COORDINACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE BECAS ESTUDIANTILES (2002) .Estudio de Impacto del Programa Nacional de Becas estudiantiles. Córdoba: Autor.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (2008). Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Periodo (2001-2008).Córdoba: Autor.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (2008). Investigación II: Escuela Centro de Cambio. Periodo (2003-2007). Córdoba: Autor.

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

GOFMAN, E. (1992) Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires .Ammortu.

JACINTO, C. (2010). Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescentes. Documento de Trabajo. Oficina Argentina Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 07 de Julio de 2010 de www.unicef.org/argentina/spanish

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

KAPLAN, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión, en Revista 12 papel y tinta para el día a día en la escuela, N° 4, junio de 2006. Buenos Aires. Argentina. Recuperado el 16 de Julio de 2010 de: <http://www.12ntes.com/revista/numero04.pdf>

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

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

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

OSZLAK, O. y O'DONNELL G (2006) Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones? En: en Agustín

PORTER GALETAR, L (2006) Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter EN: Revista Electrónica de Investigación Educativa N° 1. México. Recuperado: el 16 de julio de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

PEREYRA IRAOLA, V. (2010). Rendición de cuentas y programas sociales: los programas de transferencias condicionadas en América Latina / Victoria Pereyra Iraola ; dirigido por Fabián Repetto. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado: 15 de Julio de 2010 www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=422.

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

RAWLS, J. (1995). Teoría de la Justicia. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

SALVIA, A. y otros. (2006). Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas. ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones? Ponencia presentada en el 3° Congreso Nacional de Políticas Sociales. Observatorio Social. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2006. Recuperado el 2 de julio de 2010. www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/biblioteca/.../p61_06.doc

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

SEN A. (2000) Desarrollo como Libertad. Madrid: Editorial Planeta.

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

TENTI FANFANI, E (comp.). (2009). Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado el 07/07/10 en: www.iipe-buenosaires.or.ar.

TENTI FANFANI, E. (2002). El Rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores. Buenos Aires: Editorial Losada.

TIRAMONTI, G (2004) La Trama de la desigualdad educativa Mutaciones recientes en la escuela media. Bs. AS. Ed. Manantial.

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

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