

cimientos

Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas

www.cimientos.org

Programa de Becas Escolares Cimientos

El futuro, ¡presente! _____

Con los aportes de:

Juan J. Llach

Juan Carlos Tedesco

Mariano Narodowski

Silvina Gvirtz

Fundación Cimientos

Programa de Becas Escolares

(declarado de Interés Educativo por el Ministerio
de Educación, Ciencia y Tecnología)

INDICE

Prólogo, por Alicia Zanotti de Savanti	11
Decir presente	17

PRIMERA PARTE

Introducción	21
Diez años del Programa de Becas Escolares Cimientos	25
Diversas miradas hacia un mismo objetivo	33
Presentes	41
Los primeros pasos de los alumnos en el programa	43
Un compromiso mutuo	47
Los tres pilares de la Beca Escolar Cimientos	51
Un recurso económico para poder ir a la escuela	51
Acompañando la escolaridad	54
Los encuentros de acompañamiento	55
Encontrar(se) con otros	64
Jornadas de Encuentro de Becados	67
Conocer a otros, conocerse en otros	69
Un cierre compartido por todos	72
Decisiones que promueven aprendizajes	75
Correr el techo para tocar el cielo	77

SEGUNDA PARTE

Artículos del Consejo Académico	82
Juan J. Llach. ¿Es posible y conveniente que todos los chicos que lo necesitan tengan becas como las de Cimientos?	82
Juan Carlos Tedesco. Problemas masivos y políticas personalizadas	92
Mariano Narodowski. La prioridad de la inclusión educativa	100
Silvina Gvirtz-Marina Larrondo. El programa de becas de Fundación Cimientos: las condiciones para hacer realidad buenas prácticas para la equidad	110

"Cuando dicen que somos la generación futura pienso en qué bueno sería que fuésemos la generación presente"

(Alumna participante del Programa de Becas Escolares)

Prólogo

Cuando la Fundación Cimientos, cuyo nombre más extenso abarca el concepto del ideal que la inspira -contribuir a la igualdad de oportunidades educativas-resolvió comenzar a difundir su trabajo, tuvo que decidir varias cuestiones, entre las cuales no fue menor la de la conveniencia de hacerlo.

Después de diez años de experiencia en este quehacer, consideró que la riqueza de lo recogido exigía su exposición a la mirada de los otros, para que el diálogo fecundo permita su crecimiento, su modificación y multiplicación.

Así nació esta publicación, centrada en la historia y descripción precisa y detallada de uno de sus programas básicos, el de Becas Escolares Cimientos.

La originalidad de la presentación radica en la forma amena en que el lector se va introduciendo en el mundo de una ONG afirmada en la convicción inquebrantable de que la escuela es un espacio irremplazable para el desarrollo de los jóvenes.

En una actitud superadora de toda postura nihilista, asume la realidad educativa del país en el momento en que nos toca vivirla y se propone aportar soluciones, comenzando por esta propuesta de ayuda a jóvenes que viven en una situación socioeconómica que pone en riesgo la posibilidad de completar el ciclo medio. De allí en más, se despliega una acción que sucesivamente va integrando aspectos cada vez más abarcadores y que dio origen a programas complementarios.

La idea central que tiñe toda la exposición es que la experiencia educativa sólo puede darse en la realidad de un compromiso humano que no ocurre en el vacío. Cada uno de los actores aporta el contexto comunitario en que se desarrolla, con sus hábitos, creencias, ideales, códigos éticos y visión de la vida. La asimetría de las partes, reconocida, aceptada y respetada, lejos de considerarse un factor de desentendimiento, agrega riqueza y valor al intercambio.

A través de esa reciprocidad en la comunicación, se va realizando el proceso de transmisión mutua de conocimientos, actitudes, valores y afectos. Defender y organizar los espacios y los lugares para que esos encuentros puedan realizarse y permanecer en el tiempo es el objetivo de las instituciones. Ese desafío es asumido por Cimientos.

La obra está dividida en dos partes.

En la primera, después de una breve historia, la exposición de los objetivos, la metodología y la técnica utilizada se combinan armoniosa y fluidamente con los testimonios de tres chicos que dan agilidad, colorido y profundidad a la descripción de procedimientos.

Lorena, Ezequiel y Javier tienen entre 13 y 16 años de edad. Viven en el Gran Buenos Aires, aunque Javier nació en el interior. Tienen algo en común: a los tres, la necesidad económica y la circunstancia familiar y social que como causa y consecuencia la acompaña, los invitó a bajarse del tren de su escolaridad; tal como ocurre con el muchacho que limpia los parabrisas, el chico que hace malabares en el semáforo de la esquina, o la chica que se desplaza por la calle con la mochila de su condición femenina.

El relato nos va mostrando los cambios que tienen lugar a partir de una ayuda económica, tanto en el planteo institucional como en la subjetividad de estos jóvenes, a medida que se va dando ese encuentro personal que cambia irreversiblemente el modo en que ambas partes se relacionan con el conocimiento, con el estudio, con los otros y, fundamentalmente, con ellos mismos.

La descripción de la gestión se desplaza simultáneamente en varias direcciones y en diferentes niveles de complejidad. A través del becario, con sus expectativas y sus miedos, entramos en el mundo de su entorno familiar y escolar, y de la cultura en que se inserta. La claridad con que se privilegia el lugar del adulto responsable de la beca es un punto esencial para la concepción antropológica que subyace al planteo educativo. En

una situación en la que una gran cantidad de niños y jóvenes viven huérfanos de guía y orientación y en que la sociedad llega a dudar de la necesidad y especificidad de las funciones parentales, esta seguridad en la exigencia de la responsabilidad adulta es un aire fresco y esperanzador.

En el otro extremo de la acción, la institución -a través de sus encargados de acompañamiento, supervisores, padrinos, equipos de reflexión, empresas donantes- desarrolla sus propios cuestionamientos. Su apertura a dejarse modificar por aquellos hacia los que se dirige la acción y su necesidad de interrogarse y autoevaluarse dan al trabajo una impronta definida. Una de las consecuencias de ese dejarse afectar se concretó en el desarrollo de otros proyectos que hoy, en el transcurso del año 2007, incluyen los programas de Apoyo a Escuelas, de Retención y Reingreso, de Becas Universitarias, de Alianzas y de Difusión.

A través de la lectura, lo no dicho es tan elocuente como lo explicitado. El énfasis no está puesto en "cumplir el programa" -aun cuando éste es riguroso y detallado hasta el extremo-, sino en dejar que el programa se siga escribiendo a partir de las razones que la realidad va brindando para apoyar o desaconsejar proyectos. El flujo de la información es bidireccional y la importancia está puesta siempre en lo que ocurre entre ambos actores. Esto hace que la obra trate sobre dos sujetos y dos subjetividades específicas: la del que recibe la beca y la del que la ofrece, personalizado, en este caso, en el encargado de acompañamiento.

Cimientos no sólo muestra lo que hace, sino cómo lo hace. Nos sorprendemos cuando compartimos la vivencia de Ezequiel, que pierde su beca. No hay preocupación en mostrar lo "políticamente correcto" sino en el crecimiento de los jóvenes en la línea en que la institución lo formula. Se exponen las consecuencias de la aplicación firme de las reglas claras pausadamente pensadas y maduras, rechazando la tentación de una falsa condescendencia que transmitiría la falta de confianza en la posibilidad de los jóvenes de cumplir con exigencias a su alcance. En este sentido, la exposición es contra-cultural y valiente.

En la segunda parte de la obra, asistimos a la reflexión de cuatro académicos de reconocida trayectoria en el campo educativo, que forman parte del consejo asesor de Cimientos. En sus exposiciones, se revela la diversidad de enfoques y variables que permite la reflexión sobre la educación y echa luz sobre el rango de problemas que cotidianamente deben resolverse.

Juan José Llach, desde su vasta experiencia política y académica, da fundamento a la necesidad imperiosa de ocuparse de la enseñanza media, analizando los motivos de la crisis de este sector de la población. Legítima la oportunidad que ofrecen las becas Cimientos, tomándolas como modelo para el análisis de recursos, y apuesta a la posibilidad de universalizarlas, proponiendo un modelo de integración entre el sector oficial y las ONGs. Su reflexión ilustra los aportes que un programa como éste puede brindar a quienes deciden las políticas adecuadas para la solución del estado de abandono en que viven tantos jóvenes argentinos.

Juan Carlos Tedesco describe precisamente la dificultad para dar soluciones masivas con estrategias personalizadas a través de políticas públicas, poniendo en el núcleo del debate la cuestión más cuidada en las becas escolares Cimientos: el desarrollo de la subjetividad y la representación del sí mismo personal. Con audacia intelectual, propone incluso el diseño de políticas de subjetividad. Los parámetros que formula como condiciones para el desarrollo de una política educativa exitosa -posibilidad de formular un proyecto, herramientas para la formulación de narrativas vitales y relaciones de confianza mutua- explican y fundamentan la reiterada comprobación del lugar del acompañamiento como factor clave en el éxito del programa que presentamos.

Mariano Narodowski, a su vez, contextualiza históricamente el rol que ha cumplido la escolarización en nuestro país, desde su ideal igualitario e incluyente hasta la realidad de la exclusión contenida en el mismo proyecto, por su negación de las diferencias individuales. Explicita el proceso a través del cual el espacio escolar se convirtió en discriminatorio

hacia los niños que crecen en contextos socioeconómicos desfavorables, atravesado por identidades distintas. Destaca, sin embargo, a la escuela como lugar privilegiado para proyectos sociales y como depositaria de alguna esperanza para jóvenes al borde de la exclusión. Sus reflexiones desafían y estimulan los debates internos de Cimientos, llevando siempre a nuevos escenarios la meta de la "igualdad de oportunidades educativas".

Silvina Gvirtz y Marina Larrondo, desde el campo de la educación y la sociología, hacen un análisis del llamado "fracaso escolar" considerando factores exógenos al sistema educativo y endógenos a la institución escolar. Exponen lúcidamente el desencuentro entre la nueva población de alumnos que llega a la enseñanza media, proveniente de sectores desfavorecidos socioeconómicamente, y una tradición escolar que ignora sus representaciones sociales, y por tanto pierde sentido para ellos. A continuación, evalúan el aporte que los programas de becas escolares han brindado al problema de la exclusión educativa, diferenciando su utilización como política de Estado o como contribución de la sociedad civil. Como resultado de este análisis, consideran que el Programa de Becas Cimientos reúne condiciones para ser considerado como un modelo a seguir debido a su empeño en la autoevaluación, su transparencia en el uso de recursos y los procesos pedagógicos desarrollados.

Toda la publicación nos deja con la sensación de haber sido invitados a compartir por un rato el intrincado engranaje de la vida en sociedad. Entrando por la puerta de quienes no miran con indiferencia a Lorena, Ezequiel, Javier, el chico que limpia los parabrisas o hace malabares, porque creen que deberían estar disfrutando de su derecho a completar su ciclo educativo, nos encontramos con los otros: los padres, los maestros, los asesores, los representantes del Estado, los padrinos de los becarios, los donantes, los bancos, los voluntarios.

En medio de la anomia social que padecemos y nos destruye como país, en estas experiencias se redescubre el valor de las leyes de la convivencia a través de la mutua confianza y de la claridad de las normas. Por ese

camino, los jóvenes aprenden gradualmente no sólo a estudiar y a vivir en una sociedad compleja, sino a enfrentar las dificultades, la adversidad, y fundamentalmente, los aspectos autodestructivos de ellos mismos.

Esta publicación no se ocupa de la resolución de profundos planteos sobre la igualdad y la equidad, sobre la sociedad o el Estado, o la ley nacional de educación.

Lo que sí encontrará el lector es un sendero con la historia de una práctica que hoy ya se está implementando en 18 provincias, una invitación para caminar por sí mismo replicando la experiencia en cualquier lugar en que se encuentre, o una fuente de inspiración para sus propios proyectos.

Alicia Zanotti de Savanti

Abril de 2007

Decir presente

Banco Galicia, en el marco de su programa de Responsabilidad Social Corporativa, desarrolla su trabajo con la comunidad con base en tres ejes estratégicos: Educación, Promoción Laboral y Salud. A través de estos caminos busca aportar a la construcción de capital social asumiendo su compromiso como actor social.

La educación es un instrumento imprescindible para la creación de ciudadanía, no se puede pensar en un proyecto de país que no tenga un compromiso real con la educación. Los chicos merecen que desde todos los sectores se haga el esfuerzo de volver a fortalecer el interés social en la educación. En Banco Galicia estamos convencidos de la importancia de la educación y de su relación directa con el desarrollo social y cultural de una comunidad, y de que la escuela se constituye como una herramienta indispensable para el desarrollo integral de la persona abarcando todas sus dimensiones.

En Banco Galicia nos sumamos al trabajo de Cimientos a través del apoyo económico al Programa de Difusión, dentro del cual se presenta esta publicación que consideramos de sumo interés. En el marco del Programa de Becas Escolares lo hacemos a través de un servicio que nos es muy propio como entidad financiera y es el de posibilitar que los becados de todo el país puedan recibir mensualmente los fondos de sus becas a través del uso de la tarjeta de débito. Esto último busca generar aprendizajes en los becados que van más allá del mero hecho de disponer de una cuenta bancaria gratuita, sino que están orientados al desarrollo de las habilidades prácticas que se van adquiriendo en la relación del individuo con el Banco. Consideramos que el acceso a un servicio bancario es un importante factor de inclusión y permite al Banco sumarse en la contribución al logro del bien común.

Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de Banco Galicia

Primera Parte

Introducción

En el curso del trabajo en el programa de becas, en un contexto de escasez de recursos, las decisiones de la gestión implican con frecuencia elecciones entre distintas alternativas.

Toda opción trae como consecuencia dejar afuera un sector de la población o algún tipo de actividad, por lo cual gran parte de los debates tienen como eje los recortes del accionar del equipo y los supuestos y valores que implicaban dichas decisiones con respecto al objetivo institucional de educación con equidad.

A continuación se enuncian brevemente algunas de las opciones y, por lo tanto, límites del programa. Varias de ellas surgieron a partir de situaciones prácticas tales como accesibilidad, otras como resultado de debates, lecturas, asesoramiento o aprendizajes a partir del desarrollo del programa.

En primer lugar, el abordaje de la problemática educativa puede hacerse desde distintos ángulos: comunitario, institucional, desde la investigación, la política, etc. El hecho mismo de implementar un programa de becas individuales con chicos de sectores excluidos desde el punto de vista socioeconómico fue una definición de la confianza en sus posibilidades de utilizar herramientas que les permitan superar condiciones de adversidad, mientras que el requisito de un responsable adulto muestra la importancia otorgada a la familia.

También la opción de trabajar desde las escuelas de gestión pública implicó una definición de la función del Estado como responsable prioritario de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de la población a través del sistema formal de educación. El reconocimiento de que las trayectorias escolares satisfactorias son el resultado de la relación entre los alumnos y la escuela llevó al desarrollo de otros programas complementarios que tienen como objetivo la calidad de la educación en las escuelas, a través de las cuales se propone el trabajo con otras instituciones de la comunidad.

En segundo lugar, la educación es un proceso complejo, resultado de una multiplicidad de factores. La decisión de focalizar el accionar en la escolaridad de los jóvenes fue producto en gran parte de la imposibilidad de solucionar situaciones que excedían al programa. Sin embargo, desocupación, problemas económicos o de salud, embarazo adolescente, drogas, violencia en la familia y la escuela, imposibilidad de concretar los días mínimos de clase o contenidos y calidad de la educación están siempre presentes en el desarrollo del programa.

Otro tema bastante cuestionado y debatido desde la perspectiva de la equidad es el de los destinatarios de las becas. Tal como se lleva a cabo el proceso de selección, el resultado es que las becas son asignadas a alumnos y familias que muestran compromiso con la educación. De esta forma, un sector que actualmente está fuera del sistema formal o en proceso de abandono no puede ser incluido en el programa. En la actualidad se está desarrollando otro programa de retención y reingreso que tiene como objetivo trabajar en profundidad con los jóvenes en proceso de abandono y las escuelas a las que concurren.

En consonancia con los estudios realizados en varios países sobre programas de transferencias de dinero condicionadas a ciertas pautas de escolaridad, en Cimientos se cree que ellas solas no garantizan una mejora en los aprendizajes. Partimos del supuesto del protagonismo de los jóvenes en sus trayectorias educativas y de que el programa de becas debe incluir un incentivo al esfuerzo. La experiencia además ha convencido al equipo de que el acompañamiento de las becas es un instrumento importante para la permanencia en el sistema formal y las trayectorias educativas satisfactorias de los chicos en situación de exclusión.

Tal vez el tema que presenta aristas más angustiantes para toda la institución es el de las exigencias para la permanencia en el programa, con el riesgo de que la cesación se convierta en un jalón importante de una historia reiterada de fracasos escolares. Sin embargo, la enunciación de reglas claras y su cumplimiento por parte de todos, aun del equipo,

tiene un sentido pedagógico que las voces de algunos "cesados" han señalado, tanto desde la demanda de justicia ("¿por qué él permanece y yo no?"), como desde la perspectiva de la solidaridad ("yo no cumplí, mejor que la tenga otro que la pueda aprovechar").

Un aspecto importante en este momento del programa de becas es el de la escalabilidad¹. Desde el punto de vista institucional se han desarrollado metodologías como alianzas con ONG locales para ampliar la cobertura geográfica y numérica del programa sin perder sus características. Otro aspecto es el de la escalabilidad desde la perspectiva de las políticas educativas. ¿Hasta qué punto es posible generalizar un programa como el que se presenta a continuación?

Estos debates están siempre abiertos y muchas veces no tienen respuestas sino que van siendo superados en el curso de la gestión. En la fundación se cree que la equidad en educación sólo es posible mediante la profunda convicción de su carácter prioritario y de aunar esfuerzos en pos de este objetivo común. Desde Cimientos se aporta un granito de arena para la concreción de esta utopía.

¹Por escalabilidad se entiende a la capacidad de replicar el programa para que llegue a más alumnos, manteniendo los procesos ya estandarizados.

Diez años del Programa de Becas Escolares Cimientos

La Argentina, en el transcurso de la década del '90, fue el escenario de profundas transformaciones de los servicios educativos realizadas a partir de la sanción, en 1993, de la Ley Federal de Educación.

Uno de los resultados más destacables del período es la casi universalización de la educación primaria y una significativa expansión de la matrícula en educación media, con lo cual se incorporaba en esta última a jóvenes cuyos padres habían accedido a un nivel educativo menor. Sin embargo, este incremento no logró revertir completamente la exclusión de los grupos más desfavorecidos. Los datos censales muestran que tanto las barreras al ingreso como los fenómenos de repitencia, sobreedad y abandono afectan particularmente a estos sectores.

En paralelo, el aumento progresivo de la desocupación² afectó principalmente a la población con mayores necesidades socioeconómicas y repercutió fuertemente en las condiciones de vida de los miembros más jóvenes de estas familias.³

Fundación Cimientos nació en este contexto, en 1997, con la misión de promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorezcan la inclusión escolar y mejoren la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos.

Esta decisión, al igual que las acciones realizadas posteriormente, estaba basada en la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de capacitación - exclusión social. Cimientos ha optado por el apoyo a la

² Datos publicados por el INDEC indican que en octubre de 1996 la proporción de desocupados en la población económicamente activa fue del 17,3%. Encuesta Permanente de Hogares (E.P.H.) realizada en 28 aglomerados urbanos.

³ En 1997 la pobreza afectaba al 44% de los menores de 18 años. Dato divulgado por Siempro (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales), que en 1997 comenzó a medir la pobreza en la niñez y la juventud.

educación formal y a la escuela, entendiéndola como la institución fundamental para el logro de la integración social de los niños y la compensación de las desigualdades.

El diagnóstico de la situación educativa y de sus principales necesidades -encargado a una consultora especializada- permitió identificar la deserción escolar como un problema acuciante en el nivel educativo EGB3⁴, que se había convertido en obligatorio a partir de las reformas educativas. A partir de estas indagaciones se decidió llevar a cabo un programa de becas basado en la atención de población con necesidades socioeconómicas y el incentivo de su esfuerzo en el estudio.

Con recursos propios de los fundadores, a partir de una fase piloto protagonizada por 16 alumnos de EGB3 en zona norte del Gran Buenos Aires se implementó, en 1998, el Programa de Becas Escolares Cimientos en centros de apoyo escolar. Los criterios de selección fueron establecidos a partir de la existencia de necesidades básicas insatisfechas y de situaciones críticas que afectarían negativamente al entorno familiar. La duración de las becas se estipuló en un ciclo lectivo -diez meses- y comprendía un aporte económico y el acompañamiento del alumno para que el uso del dinero estuviese asociado a la escolaridad.

En 1999 se desarrolló el sistema de padrinazgos, que da soporte económico a los programas y brinda a los particulares, las empresas y fundaciones donantes un medio para canalizar sus inquietudes y acciones solidarias. Este sistema permitió ampliar a 35 la cantidad de alumnos becados por el programa e incorporar una localidad del sur del Gran Buenos Aires.

Durante el año 2000, el programa se desarrolló en cinco localidades de la provincia de Buenos Aires: Beccar, Don Torcuato, Florencio Varela, Monte Grande y Pacheco. Allí, los 90 alumnos que fueron becados por

⁴ El sistema educativo argentino estaba entonces conformado por los siguientes ciclos: Inicial; Educación General Básica 1, 2 y 3; Polimodal y Superior. La Ley de Educación Nacional, promulgada en el año 2006, además de modificar la estructura del sistema, establece la obligatoriedad de los 13 años contemplados desde el preescolar hasta la finalización del secundario.

Cimientos participaron en las primeras Jornadas de Encuentro de Becados. Por otra parte, ese año se generalizó la norma de realizar los encuentros de acompañamiento en las escuelas a las que concurren los chicos, favoreciendo el vínculo con las instituciones y las familias.

En el año 2001 el número de participantes se duplicó, alcanzando a 180 alumnos de Beccar, Florencio Varela, Monte Grande, Pacheco, Pergamino y Zárate, en la provincia de Buenos Aires, y Barracas, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Finalizando el año 2001 y durante 2002 el ya complejo contexto socioeconómico se agravó, llegando a récords históricos en el índice de desocupación -alcanzó el 22% en mayo de 2002- y profundizando la polarización social existente.

Las nuevas expresiones de pobreza y exclusión social, las demandas formuladas al sistema educativo por los alumnos, sus familias y los mismos docentes y la ola de solidaridad orientada a resolver necesidades inmediatas que despertó la crisis originaron nuevos interrogantes sobre cuál era la mejor manera de articular los recursos económicos y humanos que configuran el programa. La apremiante situación generaba diversas dificultades en la implementación del programa -cortes de ruta que aislaban zonas, saturación del sistema bancario, inflación, entre otras- y a su vez requería de acciones concretas que paliaran los efectos de la crisis.

Para Cimientos el desafío consistió en continuar creciendo, en forma sostenida, cuantitativa y cualitativamente. En primer término, en el número de participantes y en las zonas geográficas del programa. Para ello se necesitó del incremento del equipo de trabajo, la participación de voluntarios y la incorporación de un mayor número de donantes.

La integración de nuevas miradas en el equipo y de los propios protagonistas fue enriqueciendo, paulatinamente, los contenidos trabajados en el acompañamiento y las instancias formales de capacitación.

Los tiempos difíciles implicaron para la organización momentos de aprendizaje. Se lograron mejoras en las prácticas institucionales, en las metodologías de intervención y también se desarrollaron nuevas acciones. La posibilidad de ofrecer un mayor número de becas y los resultados de las primeras evaluaciones del programa permitieron abrir la convocatoria a todos los alumnos ingresantes a EGB3 de las escuelas participantes. Por otra parte, se mantuvo como criterio de selección la presencia de necesidades básicas insatisfechas y se incorporó un nuevo requisito: el compromiso con la escolaridad del participante y/o su familia.

En este mismo período Cimientos comenzó a participar en actividades de articulación promovidas por las autoridades educativas nacionales. El fortalecimiento de los vínculos con los diversos niveles de gestión y planificación educativa permitió incorporar nuevos aprendizajes y trasladarlos al programa. A su vez, el intercambio originado posibilitó que más personas interesadas por la educación de los niños y jóvenes del país pudieran conocer las acciones desarrolladas por la organización.

Concluyendo el año 2002, un número muy importante de aquellos primeros alumnos becados lograban terminar el ciclo EGB3, pero ¿qué ocurría con sus trayectorias escolares? Las estadísticas nacionales mostraban que el 9,1% de los alumnos de EGB3 y el 5,9% de los alumnos de Polimodal repetían de año. Del mismo modo, el 7,7% de los alumnos de EGB3 y el 14,7%⁵ de los de Polimodal dejaban la escuela. Se vislumbró entonces la necesidad de ampliar a otro nivel educativo el alcance del programa, decidiéndose entonces continuar acompañándolos, manteniendo la renovación anual durante los seis años que requiere la promoción del tercer ciclo de EGB y los tres años del Polimodal.

El esfuerzo conjunto de diversos actores de la sociedad permitió que del año 2002 al 2003 el número de chicos becados aumentara de 280 en Capital Federal y Gran Buenos Aires a 1004 distribuidos en esas localidades y 10 provincias del país. En ese mismo lapso de tiempo se

⁵ Fichas sobre la reforma educativa por provincia, elaboradas por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Datos correspondientes al año 2000.

puso en marcha el Programa de Apoyo a Escuelas, para fortalecer el trabajo con las instituciones educativas.

La expansión del programa también implicó una necesaria estandarización y sistematización de procesos, así como también el desarrollo de un sistema de trabajo a distancia con los profesionales en sus respectivas provincias. Todo esto, sin abandonar el carácter personalizado de las acciones desarrolladas.

Como prueba de la labor realizada y los resultados obtenidos, en el año 2003 el Programa de Becas Escolares fue declarado de Interés Educativo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Tras siete años de trayectoria, en el año 2004 participaron 1629 alumnos becados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 14 provincias del país. En el año 2005, el número de chicos becados ascendió a 1935, llegando también a una nueva provincia en el mapa de alcance geográfico del programa.

Ese mismo año un profesional especializado en evaluación de programas sociales llevó a cabo un estudio de impacto, cuyos resultados demostraron el cumplimiento de los objetivos planteados: los alumnos becados tienen mayor estabilidad en la escuela (entre el 100% y el 61%) que sus compañeros de aula no becados (entre el 85% y el 22%). Además tienen una excelente asistencia, que supera el 75%, logran un rendimiento académico superior y aprueban el año sin llevarse materias en una mayor proporción. Tanto los alumnos como sus familias y los docentes confirman el importante valor que tiene el proceso de acompañamiento para el logro de dichos objetivos.

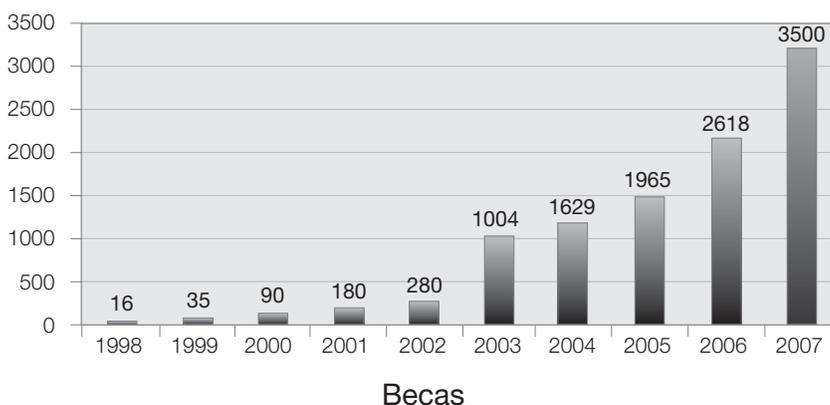
La evaluación también puso de relieve los nuevos desafíos que imponía el trayecto recorrido por el programa: el fortalecimiento del vínculo establecido con la familia, el acompañamiento de los alumnos en el Polimodal, la necesidad de continuar ampliando la cobertura del programa, entre otros.

Paralelamente al diseño por parte de la fundación de nuevos programas piloto que pudieran responder a estas inquietudes, en el año 2006 el programa fue implementado en 18 provincias y ciudad de Buenos Aires, con la participación de 2618 alumnos⁶ que cursan EGB3 y Polimodal o sus equivalentes.

El crecimiento se mantuvo a paso firme, superando en el año 2007 los 3500 alumnos becados en 19 provincias del país. Este año un grupo de aproximadamente 600 alumnos egresará de Polimodal de la mano de Cimientos. Implica un nuevo desafío pensar y desarrollar instancias futuras de acompañamiento en esta nueva etapa que comienzan.

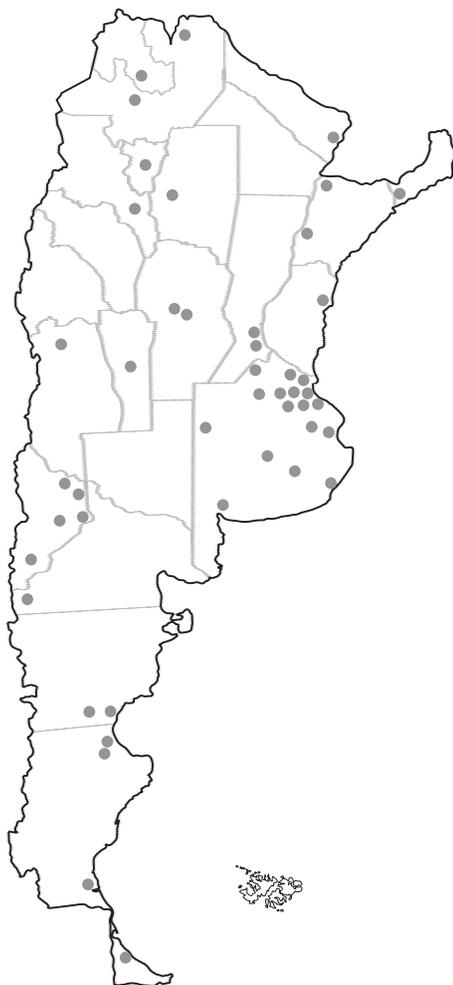
Hoy el Programa de Becas Escolares Cimientos se propone seguir contribuyendo a la permanencia de adolescentes de bajos recursos socioeconómicos en el sistema educativo, promoviendo su asistencia a clase y la aprobación del curso escolar, e incrementando su rendimiento académico y la calidad de los aprendizajes. Para dar cumplimiento a estos objetivos integra tres componentes fundamentales: la transferencia de recursos económicos, el acompañamiento educativo y el desarrollo de jornadas de encuentro entre los distintos participantes.

Programa de Becas Escolares Cimientos



⁶ Noventa y dos de estos alumnos son becados mediante el Programa de Alianzas, que trabaja con tres organizaciones que implementan el programa de Becas Escolares Cimientos en distintos puntos del país.

Mapa de alcance geográfico 2007



Ciudad de Buenos Aires:

Barracas, Mataderos, Villa Lugano y Villa Soldati

Provincia de Buenos Aires:

Almirante Brown, Avellaneda, Azul, Bahía Blanca, Beccar, Berazategui, Campana, Chascomús, Ciudadela, Ensenada, Escobar, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Pacheco, Gral. Rodríguez, José C. Paz, La Matanza, Longchamps, Mar del Plata, Merlo, Monte Grande, Moreno, Munro, Pergamino, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Miguel, Santos Lugares, Tandil, Tigre, Trenque Lauquen, Valentín Alsina y Zárate

Provincia de Catamarca:

San Fernando del Valle de Catamarca

Provincia de Chubut:

Comodoro Rivadavia y Sarmiento

Provincia de Córdoba:

Córdoba y Villa Allende

Provincia de Corrientes:

Corrientes y Goya

Provincia de Entre Ríos:

Concordia

Provincia de Formosa:

Formosa

Provincia de Jujuy:

San Salvador de Jujuy

Provincia de Mendoza:

Mendoza

Provincia de Misiones:

Posadas

Provincia de Neuquén:

Cutral Có, San Martín de los Andes, Neuquén,

San Patricio del Chañar, Rincón de los Sauces y Vista Alegre

Provincia de Río Negro:

Bariloche

Provincia de Salta:

Salta y Tartagal

Provincia de San Luis:

Villa Mercedes

Provincia de Santa Cruz:

Caleta Olivia, Pico Truncado y Río Gallegos

Provincia de Santa Fe:

Rosario, San Lorenzo, Arroyo Seco, General Lagos, Villa Constitución y Timbúes

Provincia de Santiago del Estero:

Santiago del Estero

Provincia de Tierra del Fuego:

Río Grande

Provincia de Tucumán:

San Miguel de Tucumán

Diversas miradas hacia un mismo objetivo

El Programa de Becas Escolares integra la participación de distintos actores movilizados por el deseo de contribuir a la mejora de la realidad actual de los chicos y de sus posibilidades futuras: las escuelas, las familias, los alumnos, el equipo de profesionales de Cimientos, los padrinos y los voluntarios.

La visión particular de cada uno de ellos y la experiencia vivida en el programa permiten presentar la siguiente caracterización.

Los protagonistas

Los participantes del Programa de Becas Escolares Cimientos son alumnos que tienen dificultades socioeconómicas y que están interesados, ellos y/o sus familias, en el estudio.

Actualmente, el 55% de los alumnos becados son mujeres y el 45% son varones. Los participantes del programa forman parte de realidades heterogéneas, desde pueblos muy chicos hasta grandes ciudades. El 43% de ellos reside en el Gran Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el resto en 18 provincias del país.

La experiencia de trabajo en distintos puntos del país sugiere que la vida de estos jóvenes está sumamente condicionada por su lugar de residencia. En las provincias del sur del país, las condiciones económico productivas de la región les posibilitan la inserción laboral independientemente de la formación alcanzada. Esto genera que los proyectos a futuro no estén directamente asociados con el estudio y repercute, entre otras cosas, en inconvenientes con el cumplimiento del programa dadas las abundantes faltas a la escuela. En ciudades como San Martín de los Andes, los chicos parecen desorientados por la ausencia de un espacio propio. La escuela no es sentida como un lugar de pertenencia; la ausencia de teatros, cines o ambientes recreativos recortan las posibilidades de habitar

espacios por fuera de la casa, la calle o el cyber. Quienes cuentan con los recursos necesarios, al concluir el polimodal, migran a otras ciudades; muchos otros permanecen sin poder, como los anteriores, optar por una salida. Esto se reitera en otras ciudades de la región.

En el punto cardinal opuesto, por ejemplo en Salta, adultos y niños trabajan en tareas agropecuarias. Si bien hay otras actividades en las cuales desempeñarse, no logran acceder a la capacitación que es requerida para poder insertarse laboralmente. Con el fin de llevar adelante las funciones que permiten el desarrollo económico de la ciudad -como las perforaciones de yacimientos- llega gente de otros lugares del país.

En los grandes conglomerados urbanos -Gran Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza, para citar algunos ejemplos- la polarización de la población delimita zonas más y menos favorecidas respecto al acceso a servicios educativos, sanitarios y culturales. Este contraste intensifica el contexto de violencia en el cual los chicos se desarrollan.

La escuela es asumida -además de otorgadora de credenciales en un marco de fuerte competencia por los puestos de trabajo disponibles- como un referente para la socialización y el reconocimiento de pautas culturales y normas necesarias para la convivencia en democracia. Sin embargo, las ausencias se acumulan, muchas veces avaladas por normativas que llegan a la institución y que promueven que no se "deje libre" a los alumnos. En paralelo están las inasistencias de los docentes, que refuerzan la carencia de sentido de la concurrencia a la escuela.

Si bien cerca de un tercio de los alumnos becados participa en actividades extraescolares educativas -clases de apoyo, inglés, computación- y una proporción similar realiza actividades recreativas -deportes, clases de música-, en algunas zonas se evidencia la carencia de redes de contención que brinden a los chicos una posibilidad distinta a estar en las calles. Esto se combina con una situación generalizada: los padres, a medida que los chicos crecen, depositan en ellos nuevas responsabilidades a las que no siempre pueden o quieren responder.

El responsable adulto

Los alumnos becados están transitando su adolescencia y requieren de una figura adulta que asuma su rol como responsable adulto. Esto implica que acompañe al alumno en su escolaridad y en los encuentros mensuales, representando a la familia ante el programa.

La cantidad de miembros que componen el núcleo familiar de los alumnos becados varía entre dos y catorce. Algo más de la mitad de ellos proviene de familias numerosas y convive en hogares de seis o más miembros, el 40% corresponde a familias típicamente nucleares, cuya composición más frecuente es contar con dos o tres hijos, y una mínima parte pertenece a familias muy pequeñas. En algunos casos se trata de familias extensas, es decir, que el núcleo conyugal primario convive en el hogar con otros parientes. Las tres cuartas partes de los chicos becados convive con ambas figuras paternas⁷, casi un cuarto lo hace con sólo uno de los progenitores -en general, la madre-, mientras que sólo un 2,5% no reside con ninguno de ellos⁸.

La migración de miembros de las familias y el desarraigo aparecen como problemáticas recurrentes. En las provincias del sur del país, las migraciones continuas en busca de trabajo y mejores oportunidades configuran comunidades heterogéneas con una marcada ausencia del sentido de identidad y pertenencia.

En la misma zona, en pequeñas ciudades como Rincón de los Sauces, estas problemáticas repercuten en la educación de los chicos, quienes faltan reiteradas veces a la escuela porque se quedan cuidando a los hermanos mientras sus padres viajan a centros más urbanos.

En el norte del país, en cambio, los padres -quienes mayoritariamente no han terminado sus estudios primarios-, en general, están más comprometidos con la educación de sus hijos, asisten a las entrevistas y evitan que falten a la escuela.

⁷ Se hace referencia a la presencia de las figuras paterna y materna sin que esto implique necesariamente un vínculo biológico.

⁸ Datos extraídos de la Evaluación de Impacto. Programa de Becas, publicada en el año 2005 por Fundación Cimientos.

En las familias del Gran Buenos Aires parece existir un sentido más marcadamente utilitarista respecto a la educación: "Es necesaria, si no terminás los estudios secundarios no conseguís trabajo", suelen decir los padres. Muchos de ellos viven de changas, completaron sus estudios primarios y consideran que no les alcanza para conseguir empleos calificados.

El encargado de acompañamiento

El acompañamiento de los alumnos es realizado por profesionales del área de educación (EAs), cuya formación -sumada a la capacitación continua brindada por especialistas en diferentes temáticas- les permite llevar a cabo esta tarea central del programa. Ellos mantienen reuniones mensuales en las escuelas con los alumnos becados y sus responsables adultos para estimular el cumplimiento de los compromisos asumidos.

Los encargados pertenecen a las mismas localidades que los chicos, conocen las escuelas a las que estos concurren y se definen a sí mismos como guías, asesores, que contienen y escuchan. Actualmente trabajan en el programa 72 encargados quienes acompañan, en promedio, a 36 becados cada uno.

El supervisor

La actividad de los EAs cuenta con el respaldo y la orientación de profesionales que se ocupan del monitoreo del programa en cada lugar donde se implementa, a través del seguimiento de los encargados y las escuelas de esas zonas.

La supervisión es un espacio dinámico de intercambio, reflexión, aprendizaje y recreación del proceso de acompañamiento. En esta instancia, los supervisores junto con los EAs reflexionan y analizan la situación de los alumnos que acompañan y se proponen distintas estrategias de trabajo con ellos.

Una de las supervisoras define su trabajo como "contención de los EAs..., mi función es ayudarlos a crecer en su tarea. Por eso, trato de tener mucho diálogo con ellos, discutimos, pensamos sobre cada chico en particular y sobre las zonas. Busco detectar sus fortalezas y debilidades y ver cómo eso influye en el acompañamiento... Mi tarea implica ponerme en el lugar del EA, ver las cosas como ellos lo hacen y trabajar para que puedan buscar otras perspectivas desde donde mirar a los chicos, a sus familias, a las escuelas y a los problemas que se presentan".

En el presente son nueve los profesionales que supervisan, cada uno, la tarea de acompañamiento realizada por ocho EAs.

Las autoridades jurisdiccionales y regionales

La implementación del programa en las escuelas cuenta con el consentimiento y el apoyo de las autoridades educativas de cada zona. Desde el programa se los consulta respecto a nuevas zonas y/o nuevas problemáticas a las cuales es posible responder desde Cimientos y se les envía información periódica de las acciones desarrolladas.

La escuela

El lugar donde se produce el acercamiento de Cimientos a los chicos y sus familias es la escuela. Sus características son muy diversas: en la mayoría de los casos se trata de escuelas de gestión estatal, que pueden ser céntricas o suburbanas, la composición social de su alumnado suele ser heterogénea u homogénea y pueden tener una larga historia o haber sido creadas recientemente.

Todas ellas deben cumplir los siguientes requisitos:

- ofrecer el tercer ciclo de EGB completo y/o Polimodal o sus equivalentes;
- brindar servicios a una población mayoritaria de bajos recursos socioeconómicos;

- contar con un equipo profesional idóneo, que conozca la realidad de los niños y las familias que atiende y se desempeñe responsablemente.

La vicedirectora de una de estas escuelas -situada en la zona sur del Gran Buenos Aires- expresa que concurren "chicos de un asentamiento que queda a siete u ocho cuadras y está a la vera de un arroyo, y también, aunque menos, gente de otros barrios... En un 80% el nivel socioeconómico de la población que viene acá es bajo. Los papás no poseen trabajo estable, muchas familias son golondrinas, van de una provincia a otra, y la mayoría se dedica a la recolección de desechos, al cirujeo, son changarines y muchos cobran el Plan Jefes o alguno de la provincia. Esta escuela no sólo les da el comedor y la parte pedagógica sino que les da también los útiles escolares". Las condiciones son complejas, por eso la vicedirectora dice que "en esta escuela si la amás podés trabajar, si no no hay manera, porque no es fácil".

Los padrinos

Para llevar adelante el programa, Cimientos se une con organizaciones y personas particulares que mediante su participación en el sistema de padrinazgos financian las becas escolares. Ser padrino escolar implica comprometerse a acompañar la trayectoria de un alumno durante un ciclo lectivo a través del financiamiento de su participación en el programa.

En el año 2006, 39 organizaciones -empresas y fundaciones- apadrinaron a 1954 alumnos. Desde organismos del sector público fueron apadrinados 97 alumnos, y 476 accedieron al programa a partir del compromiso de 409 donantes individuales.

Durante el año el padrino recibe tres informes de seguimiento con la evolución escolar de su ahijado, y tiene la posibilidad de intercambiar cartas con él, además de realizar comentarios desde su perspectiva sobre el desarrollo del programa. También tiene la posibilidad de participar en dos espacios institucionales en los cuales padrinos y

ahijados se pueden conocer: las Jornadas de Encuentro y algunas de las diez entrevistas de acompañamiento que se realizan a lo largo del año.

Para muchos de los chicos, el hecho de tener un padrino escolar representa "una ayuda que abre el camino para seguir estudiando". Es importante saber que hay alguien que cree y confía en ellos, alguien que los apoya mes a mes, alguien que les dice: "mi ayuda económica es tan pequeña, comparada con tu esfuerzo".

Los voluntarios

Un importante número de personas colabora en distintas actividades del programa, entre las cuales se destacan las de selección de los participantes, las Jornadas de Encuentro de Becados, también la preparación de material para las entrevistas, la búsqueda de distinto tipo de información, los llamados a alumnos becados, el archivo del material, entre otras.

En el presente 170 personas participan del programa de voluntariado de Cimientos. El 75% son mujeres y el 25% restante son hombres. Mayoritariamente tienen entre 20 y 30 años, y se encuentran concluyendo sus estudios superiores o están recientemente graduados. Entre sus intereses profesionales predominan la psicología y la psicopedagogía, las ciencias económicas, la sociología y las ciencias de la educación. También brindan su tiempo estudiantes y profesionales de ciencias políticas, ciencias de la comunicación, profesores de inglés y fotografía.

Son variadas las razones que hacen que una persona se ofrezca para colaborar con las actividades del programa. Quizás una de las más frecuentes está en "las ganas de hacer algo, de devolver un poco de lo que tengo"; "sé que tengo algo para aportar y que, seguro, hay otro que lo necesita". A esto se suma el especial interés por la educación, pues ven en ella "la mejor manera para salir adelante". Además, el trabajo voluntario suele generar una gran satisfacción personal: "A mí hacer esto me llena el alma. Aunque muchas veces no tenga contacto directo con los chicos me encanta saber que mi acción repercute en ellos".

Presentes

A lo largo de las siguientes páginas se contará el Programa de Becas Escolares Cimientos recorriendo las historias de Lorena, Ezequiel y Javier⁹.

Lorena es la mayor de seis hermanos. Participa en el Programa de Becas Escolares desde 2003, cuando tenía 13 años y cursaba 8º año de EGB. Hoy tiene 16 y cursa 2º año de Polimodal. Tiene un excelente desempeño escolar. Fue escolta de la bandera de ceremonias y elegida mejor compañera. Sin embargo, le costó adaptarse al nivel Polimodal, tanto por algunos inconvenientes en sus aprendizajes previos, como por el siempre dificultoso pasaje de la Educación General Básica al Polimodal.

Ezequiel tiene 15 años y cursa 8º año. Participó del Programa de Becas Escolares entre los años 2004 y 2005, cuando su beca fue cesada. Vive con su papá y su hermano mayor. Entre los tres hombres mantienen la casa. Su mamá falleció hace siete años. Cumplir con los compromisos escolares requirió de un gran esfuerzo de su parte.

Javier tiene 19 años. Llegó a Buenos Aires para reunirse con su papá, que había venido un poco antes en búsqueda de un trabajo. Vive con sus padres y seis hermanas mujeres. Participó en el programa entre 2000 y 2005, desde 8º año hasta la finalización del nivel Polimodal, cuando egresó también del Programa de Becas Escolares.

⁹ Los nombres empleados en esta publicación son ficticios, a fin de resguardar la identidad de los alumnos becados que fueron entrevistados.

Los primeros pasos de los alumnos en el programa

La implementación del programa comienza con su presentación a las autoridades educativas jurisdiccionales y, tras obtener la autorización correspondiente, llega a las escuelas a las que se hace la propuesta de trabajo conjunto. Una vez establecida esta relación, las familias de todos los alumnos que estén cursando el año para el cual se realiza la selección son invitadas a una reunión informativa. En esta reunión se las pone al tanto del Programa de Becas Escolares y se las invita a postularse. Dado que se trata de una invitación, los chicos y sus familias deciden si les interesa participar en una propuesta de estas características.

La selección de los alumnos participantes del programa se realiza considerando la necesidad económica de la familia y el interés actual o potencial del adolescente y su familia en el estudio. Javier recuerda que "...en ese momento era como que costaba, la situación económica en casa era difícil... Yo quería seguir estudiando, sabía que la beca me iba a ayudar un montón y acepté. Obvio, ¿quién no va a aceptar?".

La postulación requiere de una participación activa de la familia: presentan formularios con sus datos personales, documentación personal y escolar, cartas en las que exponen los motivos por los cuales quieren participar del programa y recomendaciones de personas que los conocen.

Ezequiel presentó su carta explicando que "la beca me va a servir para poder estudiar con comodidad y voy a poder tener todo lo que necesito". Su hermana, que luego fue su responsable ante el programa, planteaba que "a Ezequiel no le gusta mucho estudiar, pero va a la escuela sabiendo que en el futuro los estudios le van a servir. Tenemos esperanza en que con la ayuda de la beca tendrá más voluntad para aprender".

cimientos

Carta de presentación del candidato

¿Por qué querés participar del Programa de Becas?

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

¿Pensás que podrías comprometerte con esta beca, esforzándote en el estudio?

Algún otro comentario

"Me gusta Educación Física, Plástica y Sociales, hacer los mapas, dibujar, a veces en mi tiempo libre dibujo... pero estar en los recreos ¡también me gusta!",

escribió Ezequiel en su carta.

Cuando Lorena se postuló a la beca, su madre argumentaba que era necesaria "porque estamos pasando por una situación económica muy mala. Somos una familia numerosa y no tenemos los recursos necesarios para apoyarla, y tiene que estudiar porque es un bien para ella, es la única forma de que tenga futuro". Según la recomendación de su vecina, "es una buena persona, sana de mente, con muchos ideales, y necesita que la ayuden para hacerse un buen futuro". Lorena, por su parte, se presentó a sí misma como una chica "muy deportista", que había ganado un premio intercolegial de atletismo, a la que le gusta ir a la escuela y cuyas materias favoritas eran Ciencias Naturales y Educación Física.

Luego de haber entregado el material de postulación, los alumnos y sus responsables participan de entrevistas con miembros del equipo de Cimientos. Se mantienen charlas en forma independiente con el alumno y con su responsable adulto. En esa oportunidad, Javier expresó que hacía el reparto en una panadería durante la mañana y concurría a clases por la tarde. Un año atrás había llegado con su familia a Buenos Aires en busca de un futuro mejor. Tenía el deseo de dejar de trabajar para poder dedicarse al estudio.

El paso siguiente consiste en la visita de un trabajador social a los postulantes en sus casas con el fin de corroborar la información recabada en las entrevistas. El profesional elabora un informe socioambiental de la familia, en el que, además, plantea su opinión sobre la incorporación del niño al programa. Con toda la información el equipo de Cimientos hace una evaluación de los candidatos y, en función de la cantidad de becas disponibles, se hace la selección de los participantes y se confecciona una lista de espera con el resto de los candidatos que están en condiciones de participar en el programa. El proceso de selección concluye con la comunicación de resultados a las familias y a las escuelas que han participado.

Los chicos siempre tienen presente el momento en que recibieron la confirmación de su incorporación al programa. Javier dice "creo que fue en el 2000... tuve una entrevista, conversamos muchísimo... Cuando me enteré que iba a tener la beca, me puse muy feliz". Por su parte, Lorena recuerda que "en diciembre hicieron la reunión en la escuela y fuimos con mi mamá. Y bueno, tuve entrevistas, después vino una asistente social a mi casa, y después me avisaron que quedé. Estaba recontenta". Ezequiel cuenta que "fuimos con mi hermana a la escuela a una reunión que había, nos dijeron de la beca y me presentó. No me tenía mucha fe, pero quedé y en mi casa nos emocionamos todos".

Un compromiso mutuo

"Un montón de papeles" son las palabras que usa Javier para sintetizar su inicio en el Programa de Becas Escolares. El acta de compromiso, los recibos de cobro, los certificados de asistencia, el boletín, son papeles que reflejan y dejan constancia del compromiso y las responsabilidades mutuas que se pautan en el primer encuentro de acompañamiento.

Acta de compromiso para becado/a

Fundación Cimientos ha resuelto otorgarle a

_____ una beca durante el ciclo lectivo 200_

Para poder mantener la beca me comprometo a:

1. Esforzarme en el estudio y el trabajo escolar.
2. Mantener una buena conducta.
3. Cumplir con el ___ % de asistencia a la escuela por trimestre.
4. Asistir mensualmente a la escuela N° _____ para mantener una entrevista con un representante de la Fundación y presentar la documentación requerida.
5. Asistir a los eventos de encuentro de becados organizados por la Fundación.

Tomo conocimiento de que la falta de cumplimiento de alguna de las condiciones anteriormente mencionadas da derecho a la Fundación a dejar sin efecto la beca.

No habiendo omitido ningún punto, firmo conforme:

Firma: _____

Aclaración: _____

Fecha: _____

"¡El acta de compromiso fue el segundo documento que firmaba en mi vida! El primero fue el documento de identidad, claro", cuenta Lorena.

En esta primera entrevista el encargado de acompañamiento detalla la tarea que él, el becado, su responsable adulto y Cimientos llevarán a cabo a partir de ese momento. Explicita también la posibilidad de suspensión del cobro por un mes o la cesación de la beca ante el incumplimiento de las obligaciones contraídas. Todo ello queda firmado en el acta de compromiso, constituyéndose una alianza entre Cimientos y la familia, una relación que se sustenta en un sistema de reglas claras y conocidas por todos desde el principio.

Cotidianeidades como concurrir a la escuela, esforzarse en el estudio y tener un buen comportamiento adquieren mayor relevancia en la vida de los jóvenes; la asistencia a los encuentros de acompañamiento es una nueva obligación que asumen.

El responsable adulto en particular y la familia en general deben organizar espacios donde el adolescente pueda estudiar, estimularlo para que pueda tener un buen desempeño escolar, acompañarlo mes a mes en los encuentros y rendir cuenta de los gastos realizados con el dinero de la beca.

Cimientos, por su parte, se compromete a concretar el pago de la beca en tiempo y forma y el acompañamiento, respetando las características propias de cada familia, sin invadir sus costumbres.

Además, la instrumentación del programa implica disposición, interés y apertura de los directivos de la escuela, que brindan el lugar donde realizar las entrevistas, y de los docentes, que realizan informes periódicos del desempeño de los alumnos. La vicedirectora de la escuela a la que concurre Lorena dice: "No es que reciben la plata y nada más. Cimientos se acerca, viene hasta acá, les pregunta, se interesa, los asesora, los estimula. El compromiso asumido y el seguimiento les da pautas, los forma, establece reglas, hace que las familias se acerquen más a la escuela".

A partir de este trabajo compartido, Javier y muchos otros adolescentes que quieren seguir estudiando, pueden hacerlo. Es él quien afirma que

"...nosotros somos muchos en casa y para ir a la escuela también y se complica... yo quería estudiar y acepté".

Ezequiel planteó, al ser incorporado al programa, su "deseo de mejorar en el estudio porque me cuesta mucho tener buenas notas. Me voy a esforzar más para poder cumplir".

La mamá de Lorena, por su parte, recuerda cuando "nerviosas pero muy alegres firmamos emocionadas, comprometiéndonos a realizar el mayor esfuerzo para poner el compromiso en práctica".

Todos ellos asumieron la responsabilidad de articular esfuerzos para que los alumnos becados tuviesen una mejor escolaridad.

Los tres pilares de la Beca Escolar Cimientos

Un recurso económico para poder ir a la escuela

Durante los diez meses del ciclo lectivo, la familia del alumno becado recibe mensualmente una asignación económica para cubrir gastos relacionados con la educación y atender necesidades ligadas a la posibilidad de asistir a la escuela y mejorar la calidad de los aprendizajes.

El pago de la beca se hace a través de una transferencia bancaria a una cuenta a nombre del responsable adulto, abierta por Cimientos al inicio de su participación en el programa. De esta manera, muchas familias acceden por primera vez al sistema bancario, concretando el primer cobro por ventanilla y luego a través del cajero automático.

Lorena recuerda que "la primera vez que cobramos fue en el banco, allá en Lomas. Pero la primera vez que fuimos al cajero ¡fue un quilombo! ¡no entendíamos nada!, parecíamos del campo, todos nos miraban... y bueno, pero después se nos acercó una chica y nos explicó".

A Javier le pasaron cosas similares, por eso dice que "no es tan simple, tenés que tomarle la mano. Uno se pone nervioso, lo quiere hacer todo rápido. Tenés miedo, mirás para atrás... a veces hay gente atrás tuyo esperando y vos ahí, apretando un botón un montón de veces porque te equivocaste".

En cambio Ezequiel vivió esta experiencia de otra manera: "No fue tan difícil porque mi papá sabía cómo usar la tarjeta y me enseñó a mí, así si alguna vez él no podía ir porque tenía que laburar, entonces podía ir yo con mi hermana".

Con el transcurrir del tiempo, como dice Javier, "te vas poniendo más canchero". El cobro de la beca deja de ser un misterio y pasa a ser un trámite más, que se integra a la rutina de la familia, que todos los meses

puede disponer de una suma de dinero para los gastos que considere pertinentes y redunden en beneficios para la escolaridad.

¿Cómo administrar ese dinero? ¿Cómo hacer que su uso realmente sea provechoso? Para ello es necesario organizarse, establecer prioridades y plantearse un plan de acción posible. En los espacios de acompañamiento, las familias trabajan estas cuestiones en conjunto con los EAs y dan cuenta de los gastos realizados. Puesto que cada chico y cada familia son únicos, el tema se trata siempre de distinta manera.

Lorena reconoce que el acompañamiento la ayudó mucho a organizarse y, por eso, ahora es más ordenada. "En los encuentros siempre hablamos de mí, del colegio, de cómo usamos la plata, para qué la vamos a utilizar... Al principio no me organizaba muy bien, después fui empezando a gastar en lo necesario, lo más urgente, lo más importante, después iba sacando de a poco e iba comprando lo que necesitaba... Sabía que con la plata de la beca tenía que comprarme esto y aquello y no ir a bailar, ¡es obvio!".

"Desde que tuve la beca, me dejé de preocupar por la plata para el colectivo para ir a la escuela" dice Javier. Otro tanto les pasó a Ezequiel y a Lorena: "Estoy tranquila de que puedo pagar el boleto para mí y para mis hermanos. Además sé que, si por algo no llego a tener el carnet y no puedo sacar el escolar, puedo sacar un boleto común".

Para Ezequiel la beca trajo la oportunidad de tener por primera vez un libro propio. "Me pude comprar un libro nuevo...yo nunca había tenido uno que fuera mío, estaba recontento, era medio increíble". Pero ese libro no fue sólo suyo. Lo compartió con sus compañeros de curso. "Antes, cuando yo no tenía mis libros, estaba bueno que alguien me prestara, si no, no tenía para leer. Cuando tuve el mío, ¿cómo no lo iba a prestar?".

Los docentes suelen resaltar la posibilidad que brinda el Programa de Becas Escolares de contar con libros en las clases. "Los alumnos becados vienen orgullosos con sus libros y es común que los compartan

con el resto de la clase. Se hace mucho más fácil enseñar cuando hay libros en el aula, aunque sea sólo uno, siempre es mejor que ninguno".

Un planteo frecuente entre los jóvenes becados está relacionado con el hecho de que, si bien son ellos quienes reciben la beca, son parte de una familia y valoran la posibilidad de compartir los beneficios con ella. A este respecto, reflexiona Javier: "Tengo seis hermanas y sería egoísta de mi parte si no lo compartiera con ellas. Compraba hojas, pero no iban a ser sólo para mí, obvio que las repartíamos entre todos... y cuando podía les compraba algo de ropa o zapatillas". Vivencias similares tuvieron Lorena y Ezequiel. "Siempre que puedo trato de ayudar en casa. Sé que la beca es para que yo vaya al colegio, pero cuando ya tengo mis cosas, está bueno que ayude", dice la joven.

Así como es importante administrar bien la beca, es importante definir quién se ocupa de hacerlo. Generalmente, al inicio de la participación en el programa, suelen ser los responsables adultos quienes se encargan de este tema. En el caso de Ezequiel, su papá fue el encargado de cobrar y manejar el dinero. "Él me daba la plata para ir a la maestra particular o capaz que me pedían libros y él me los compraba y también compraba cosas para la casa", cuenta el joven.

Lorena y Javier vivieron un proceso parecido con respecto al uso del dinero. A medida que fueron creciendo y avanzando tanto en la escolaridad como en el programa, fueron adquiriendo más autonomía y empezaron a ir a cobrar ellos solos y también a administrar el dinero. La madre de Lorena explica: "Ahora que Lore está más grande se lo administra ella, la dejo que lo haga". "Agarro la plata y me encargo de las fotocopias, compro libros, algún calzado, algún abrigo ahora en invierno, ayudo en casa, compro cosas en el mercado", dice Lorena.

Muchos alumnos becados y sus familias, inmersos en el "aquí y ahora", tienen dificultades para determinar qué gastos son prioritarios y cuáles requieren de un ahorro progresivo. La encargada de acompañamiento de Ezequiel recuerda la cantidad de pares de zapatillas que compraba el

joven y su insistencia en un par de botines. "Comprarlos hoy, ya, tiene que ver con la ausencia del concepto de ahorro, de pautar el manejo del dinero, por eso conversaba mucho con él y su hermana, para que pudiesen proyectar los gastos y ahorrar dinero".

Javier, cuando estaba cursando 9º año, planteó su inquietud de comprar una computadora usada. Junto con su encargada de acompañamiento armó un plan de ahorro y casi dos años después pudo hacerlo. Orgulloso por la adquisición y por el objetivo alcanzado, llevó a la entrevista una planilla de gastos que confeccionó con su computadora.

La planificación y el control de gastos están ligados a la visualización del mañana, de lo mediato, como una posibilidad concreta, y permiten a los alumnos aplicar en la realidad cotidiana los conocimientos aprendidos en la escuela. De esta manera, la beca económica pasa a ser, además de un recurso material, un recurso educativo, deviniendo en una instancia más de aprendizaje.

Acompañando la escolaridad

Las becas escolares Cimientos tienen una característica central que las distingue de otras. Como dice Lorena, "las reuniones que son un apoyo, que te acompañan mes a mes, te ayudan a reflexionar"; según Ezequiel, "las entrevistas en las que conversábamos de la escuela... me daban aliento"; para Javier, "los encuentros, donde contaba un poco lo que hacía durante el mes en el colegio, qué cosas habíamos hecho, cómo me estaba yendo. Si me estaba yendo mal, me sugerían cómo hacer las cosas, cómo manejarme con las pruebas, con los horarios. Me daban consejos, los probé y me sirvieron mucho". Cada uno a su manera habla de reuniones, entrevistas, encuentros... distintas maneras de nombrar una misma realidad: el acompañamiento mensual.

El acompañamiento nació como un seguimiento periódico para constatar la asistencia del adolescente a la escuela. En un principio eran breves

reuniones para presentar documentación escolar y hacer una rendición de los gastos realizados con el dinero de la beca.

La experiencia fue mostrando que las dificultades para afrontar la escolaridad permanecían. La beca permitía a los adolescentes estar en la escuela pero no les aseguraba un buen rendimiento, dado que para ello es necesario -entre otros aspectos- adquirir destreza en hábitos y técnicas de estudio, organizar el tiempo asignado para cada actividad, participar en clase, ser prolijo en las tareas, etc. Todos estos conocimientos complementarios demandan su enseñanza, su estímulo y asimilación, y el acompañamiento, en sus distintas instancias, posibilitaría trabajar en ellos.

La identificación de esta oportunidad incentivó el enriquecimiento de los ejes personal, social y escolar que guían el acompañamiento, logrando un mejor aprovechamiento de las reuniones.

Los encuentros de acompañamiento

Las bases del acompañamiento están edificadas sobre la convicción de que todos los chicos tienen condiciones para desarrollar una trayectoria escolar positiva y de que para poder hacerlo necesitan del apoyo y el respaldo de sus familias y de sus docentes.

Al comenzar el encuentro de acompañamiento, el EA pregunta cómo ha transcurrido el mes y qué novedades se produjeron. La respuesta a esta pregunta por parte del alumno y la entrega del material que le había sido solicitado (certificado de asistencia, informe de profesores, fotocopia de boletín, comprobantes de gastos, etc.) van estructurando la dinámica de la reunión. Javier recuerda que "llegaba, mi encargado me preguntaba cómo andaba, cómo me fue y yo contaba un poco lo que hacía durante el mes en el colegio, cómo me estaba yendo".

Durante el desarrollo del encuentro, el EA, junto con el alumno y su responsable, observan las carpetas y los trabajos realizados, al tiempo que conversan sobre las dificultades planteadas, las estrategias utilizadas para superarlas, el rendimiento alcanzado y el esfuerzo que eso requirió.

Ezequiel cuenta que en las entrevistas charlaban con su encargada "sobre las cosas que tenía que mejorar, me explicaba cómo organizarme, cómo preparar las tareas y me daba ánimo para hacerlo". Ya que Ezequiel no solía tener sus carpetas completas, en los encuentros su encargada le preguntaba las razones por las cuales faltaban actividades y conversaba con él y su responsable adulto sobre la importancia de tener las materias al día y el valor de la carpeta como instrumento para el estudio. Ezequiel recuerda que, luego de varias entrevistas, siempre se ocupaba de completar la carpeta y tenerla prolija antes de encontrarse con su encargada de acompañamiento.

Durante su primer año de participación en el programa, mientras cursaba 7º grado, Ezequiel tuvo muchas dificultades de adaptación y desempeño en el nuevo nivel educativo. Recibió numerosos llamados de atención debido a su conducta. Una de sus maestras señalaba que "su conducta es buena, pero a la vez es muy inquieto en clase y en los recreos... No demuestra demasiado compromiso, ya que, cuando hace las tareas es porque se le repitió muchas veces que lo hiciera". Ante estas opiniones y conceptos, la EA trabajó con Ezequiel cómo mejorar su actitud en clase y en sus tareas. Del mismo modo, invitaba a reflexionar a su hermana respecto a encontrar una manera de ayudarlo a cambiar su disposición frente a su escolaridad.

Para poder mejorar su desempeño en las evaluaciones, le sugirió destinar dinero de la beca para tomar clases de Matemática, Lengua e Inglés con una maestra particular. Con esta ayuda, logró sortear varias dificultades y aprobar 7º grado. Si bien comenzó 8º grado con gran confianza, este entusiasmo no se reflejó en sus calificaciones. Por ello, la EA le aconsejó varias alternativas para abordar el estudio, como repasar

en la casa las actividades realizadas, estudiar junto con un compañero, retomar las clases de apoyo. De esta manera logró mejorar sus notas en el segundo trimestre, pero no pudo sostenerlo en el tercero y le quedaron tres materias pendientes de compensación.

A Lorena siempre le gustó Ciencias Naturales y por esa razón eligió cursar dicha modalidad en el nivel polimodal. Pero, pese a sus preferencias, se encontró con serias dificultades para entender y aprobar las materias. Ella recuerda que "como en noveno no hicimos prácticamente nada en todo el año, cuando entré a polimodal, me recostó, fue redifícil y yo me sentía muy mal porque no sabía nada. En el primer trimestre me había llevado seis materias, con aplazo y todo, ¡un desastre!, pero el segundo ya no y en el tercero sólo me llevé dos".

La tarea realizada le permite decir a Lorena: "Mi encargada me reapoyó, me habló todo, me decía que yo podía, que practique todos los días, que fuera a profesora particular, que estudie con alguien y no afloje. Y así fue. Me puse con todo, fui haciendo de a poco y pude salir adelante... Esa experiencia del año pasado me sirvió para este año, que me fue mucho mejor y nada más tengo una sola materia baja. Para mí fue reimportante cuando mi encargada me decía que yo podía. Me hizo rebién que ella confiara en mí. Tenerla es una gran ayuda".

Ante el tratamiento de diversos contenidos que hacen tanto a la escolaridad como a temas personales, es frecuente que los EAs propongan lecturas a los alumnos para trabajar y retomar en los siguientes encuentros. Lorena explica que en su caso su encargada siempre le da "cuentos para pensar, analizar y ver cómo los relacionamos con nuestra vida... Me acuerdo en especial uno que leí cuando me estaban por operar de la rodilla..." La mamá de Lorena también recuerda ese cuento, que "explicaba cómo los tropiezos en la vida fortalecen a las personas, siempre y cuando no se dejen vencer por ellos... pensando en el momento que estaba atravesando Lorena, este cuento provocó que se me caigan las lágrimas".

Una parte fundamental del encuentro consiste en hacer partícipe al responsable adulto del desempeño escolar del chico, comprometiéndolo en él y orientándolo acerca de cómo intervenir positivamente. El diálogo permite que el encargado pueda brindar al responsable adulto un espacio de escucha activo y ofrecerle otro punto de vista.

Los chicos valoran la participación de sus padres en las entrevistas, sienten que les "da un empujón más", "se interesan un poco más por su educación" y afirman: "Nosotros también nos preocupamos más...".

Para las familias el acompañamiento es, como dice la mamá de Lorena, "un gran apoyo, porque la escuchan, la aconsejan, le ayudan... Para nosotros como familia es bárbaro porque a veces lo que dicen los padres, 'estudiá, estudiá', no les sirve mucho a los chicos. A veces necesitan que sea otro de afuera el que les hable". Sin embargo, el trabajo realizado en los encuentros tiene entre sus objetivos que la familia pueda reconocer y consolidar su rol central como responsable de la educación de los chicos.

La hermana de Ezequiel comenta que él "pudo ir sin miedo a la escuela porque en la entrevista lo motivaban". La encargada de Ezequiel afirma que "luego de mucho esfuerzo conjunto, logramos que la hermana pudiera acercarse un poco más a él, mejorando el diálogo y el entusiasmo con que lo acompañaba. Esto se vio reflejado en una mejora en las calificaciones de Ezequiel al finalizar el primer año".

En el acompañamiento también se abordan muchas cuestiones relacionadas con temas personales de los alumnos. Javier es un chico que siempre se caracterizó por su timidez: "Soy tranquilo, más bien tímido, no soy de hablar si no hace falta. Pero hay veces que también me salta la chispita. Si hay una cosa que me molesta, no me voy a callar, sea lo que sea. Pero esa chispita la reservo mucho, muy de vez en cuando me voy a enojar... Esto no quiere decir que no sea sociable, porque amigos tengo, en general tengo muchos amigos. Me acuerdo que cuando empecé a tener la beca, yo era más que tímido. Pero de a poco

fui cambiando, será que también me puse más grande... Estando con ustedes aprendí muchas cosas, que sí o sí tengo que enfrentar lo que me pasa, tengo que hablar porque si no lo hago voy para atrás". A lo largo de los cinco años de su participación en el programa, él fue trabajando con sus EAs distintas estrategias y alternativas para explicar claramente sus pensamientos y argumentar sus posiciones.

"Acompañar a un adolescente va mucho más allá de lo estrictamente escolar, implica conocerlo, conectarse con su persona, con sus intereses, con sus motivaciones... es un vínculo que se crea", dice un EA. Los EAs ven el acompañamiento que realizan como una forma de ayudar a los adolescentes "a crecer, ayudarlos a descubrirse, a descubrir sus capacidades, sus potencialidades, ayudarlos a desarrollarlas". También contemplan la importancia de estar presentes ante situaciones conflictivas como embarazos adolescentes, drogadicción, violencia familiar y entre pares, y poder asesorarlos respecto a centros especializados en los distintos temas.

La última parte de la entrevista está destinada a la formulación de propósitos para trabajar ese mes: algo para mejorar o algo para comenzar a trabajar. Encuentro tras encuentro, el joven becado se propone nuevas metas, nuevos aprendizajes en pos de un crecimiento continuo. Estas nuevas metas, que no se alcanzan de la noche a la mañana sino que requieren de tiempo y esfuerzo, se convierten en pequeños pasos para concretar grandes cambios.

Para ello, deben intentar ser abarcables y estar adaptados a su realidad concreta. Si bien plantean un grado de dificultad, éste se encuentra contenido en la distancia que separa aquello que el chico hace efectivamente de aquello que puede realizar cuando es acompañado y orientado.

De esta manera los mismos jóvenes pueden medir sus resultados. Además, si las metas trazadas son inaccesibles, puede ocurrir que el alumno pierda motivación a partir del fracaso y la frustración que eso genera. Para evitar

esto, es clave el trabajo conjunto que realizan el responsable adulto y el encargado de acompañamiento para contener y alentar al joven.

La encargada de acompañamiento de Lorena, que trabaja continuamente en esta dinámica con los jóvenes becados, explica que incorporarla no resulta sencillo. Para lograrlo es preciso "establecer conjuntamente con el propósito la estrategia para concretarlo".

<p style="text-align: center;">cimientos</p> <p style="text-align: center;">Programa de Becas 200....</p> <p>Registro de entrevistas con la Fundación</p> <p>Becado: _____</p> <p>Curso: _____</p> <p>Escuela: _____</p> <p>Localidad: _____</p> <p>Encargado de acompañamiento: _____</p> <p>Padrino: _____</p>	<p>Fecha de entrevistas / Material a traer</p> <p>Marzo _____</p> <p>Abril _____</p> <p>Mayo _____</p> <p>Junio _____</p> <p>Julio _____</p> <p>Agosto _____</p> <p>Septiembre _____</p> <p>Octubre _____</p> <p>Noviembre _____</p> <p>Diciembre _____</p>
<p style="text-align: center;">Comprobantes</p>	<p style="text-align: center;">Observaciones</p> <p style="text-align: center;">(En caso de que algún inconveniente les impida concurrir a las entrevistas de acompañamiento, deben comunicarse con la Fundación Cimientos dentro de las 48hs previas o las 24hs posteriores a la misma.)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Fundación Cimientos Tel: (011) 4322-0590</p>

"Anoto los propósitos en el boletín de Cimientos, que es como mi agenda, para no olvidarlos: cómo organizar mis tiempos para estudiar y hacer las tareas, también la entrevista de acompañamiento, las visitas al médico...", cuenta Lorena.

Algunos pequeños pasos que cada mes se proponen y que los chicos recuerdan especialmente están relacionados con redescubrir la biblioteca y buscar allí información para terminar un trabajo práctico o un libro para leer en vacaciones.

Por otra parte, cumplir con las tareas escolares, en algunas oportunidades, también requiere de propósitos. Revisar todos los días la carpeta y completarla, practicar todas las tardes los ejercicios de matemática, reunirse a estudiar con un compañero que entienda mejor el tema, son algunos ejemplos de pequeñas metas que se utilizan frecuentemente.

En muchos casos se procura especialmente generar un cambio positivo en los hábitos del alumno, como "seguir esforzándome en matemática y tratar de dormir menos tiempo" o "participar más en clase".

La encargada de acompañamiento de Ezequiel expresa que, en su caso, los propósitos siempre fueron de orden práctico y apelaron a reorganizar sus actividades escolares, ya fuera mediante clases de apoyo como también apuntalándolo en la forma en que hacía la tarea para el día siguiente. También el propósito, en alguna oportunidad, incluyó a su hermana, haciendo referencia a un mejor desempeño de su rol como responsable adulto.

Cada uno de los protagonistas percibe y valora esta dinámica de trabajo. Como Lorena, quien narra que "los propósitos me ayudaron a aprender a fijarme metas y además a ocupar mejor el tiempo". También Ezequiel recupera el trabajo realizado al decir que "los propósitos me servían un montón. Capaz que yo estaba haciendo bardo en clase, y mi encargada me decía que no lo hiciera. Después mis compañeros seguían molestando y yo me iba para otro lado, porque me acordaba que me había propuesto eso, portarme mejor". Para seguir mejorando, es necesario visualizar y expresar estos cambios de actitud e interiorizarlos como aprendizajes logrados.

Sin embargo, nada es tan sencillo. Un mismo propósito puede ser el centro del trabajo durante más de un mes, cuando aparecen trabas que aún deben superarse y que es necesario analizar para poder replantear -el alumno, su responsable adulto y el EA- el camino elegido.

Alcanzar las metas propuestas genera un gran entusiasmo, que repercute en nuevos propósitos. Por ejemplo, antes del receso invernal de 2004, fue Lorena quien sugirió "salir con amigas y pasar más tiempo con mamá", alentada por la encargada. Se incentiva así el aprovechamiento del tiempo libre conociendo nuevos lugares, compartiendo más espacios con la familia y disfrutando de la naturaleza.

De esta manera, mes tras mes se dan nuevos pasos, y al avanzar en el trayecto escolar, nuevos desafíos aparecen.

La cercanía del egreso marca inquietudes que también son reflejadas en los propósitos: conseguir una guía de carreras, leer sobre las que más interés despiertan, ver cuántos años duran, en dónde se dictan, pensar qué salida laboral permiten, son temas abordados junto con los responsables adultos.

Y, al mismo tiempo, la dinámica de los propósitos va marcando un camino posible en los egresados, como es el caso de Javier, quien se apropió efectivamente de ella. Al egresar del polimodal realizó un balance de su participación en el programa: "El acompañamiento fue una ayuda que me enseñó a llevar las situaciones de la escuela. A lo mejor sin la ayuda de mi encargado no sé si solo, por mi cuenta, iba a tener esa obligación o si me iba a esforzar tanto. Por ahí a veces me costaba hacer una cosa en la escuela, y me decía a mí mismo 'no puedo bajar los brazos, no quiero defraudarlos'. Ahora, el año que viene, me tocará a mí ponerme y chequear que cumplo los propósitos".

Año tras año, en los encuentros de acompañamiento se estimula a los alumnos becados a tener visión de futuro. Con esta finalidad, una línea es trazada en un papel y busca huellas en la memoria. El nacimiento de un

hermanito, el primer día en la escuela, el cumpleaños de un amigo, el festival de fin de curso. Mirar hacia atrás vuelve a hacer presentes todas las emociones que algún día, no muy lejano, dieron sentido a la propia identidad. Alienta a mirar hacia adelante, a marcar ilusiones. Estudiar en la universidad, conseguir un trabajo, formar una familia, construir una casa.

Así, los jóvenes que participan en el Programa de Becas Escolares plasman en una hoja sus trayectorias hasta la actualidad. Hacia adelante, las ganas de superarse, sus proyectos de vida. Para ello, la delimitación de los pasos a seguir para poder lograrlo se trabaja conjuntamente con el encargado en las entrevistas.

La construcción de un proyecto de vida es un proceso complejo que adquiere matices diferentes para cada sujeto. En muchos casos, supone desafiar supuestas predeterminaciones socioculturales, imaginarios que pretenden estipular aquello que es probable, aquello que es alcanzable.

El Programa de Becas Escolares trabaja con los jóvenes en el delineamiento de sus proyectos, posibilitando que las demandas sociales y las aspiraciones personales entren en diálogo. De esta manera, cada proyecto de vida se va construyendo, modificando y concretando en el tiempo.

La encargada de acompañamiento de Lorena observa que, para los becados, "el sentirse considerados en su dimensión personal (con todo lo que esto implica) es lo que más valoran y los motiva para no conformarse con la realidad que los rodea. Les genera deseos de superarse, porque vislumbran la certeza de que no estarán solos, que contarán con personas que los ayudarán y acompañarán a recorrer ese camino". Un camino donde los desencantos afloran, evidenciando la importancia de trabajar en la seguridad de la persona para que pueda superarlos.

La concreción de este proceso implica asumir, por parte de los chicos becados y del propio equipo, la importancia que tiene la información con la que se cuenta para tomar decisiones. Información sobre el propio

sujeto, sus intereses, aptitudes y recursos económicos; sobre las posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia; sobre la realidad social, económica, cultural y política en la que se vive.

El acompañamiento genera un espacio de contención y confianza, donde el trabajo se afirma precisamente entre aquello que está dado y aquello que puede darse. La distancia existente en este intervalo de posibilidades es la base sobre la cual es viable consolidar un presente y planificar un futuro.

Encontrar(se) con otros

El Programa de Becas Escolares está protagonizado por adolescentes que comparten trayectorias personales similares. Tienen en común problemas, desafíos y temores que son propios de su edad y de las circunstancias que marcaron sus vidas. Transitan, o transitaron ya, el final de la infancia. Exploran nuevos mandatos. Intentan reconfigurar su pasado para darle un sentido en el presente. Comienzan, a cada paso, a delinear su futuro.

Mayoritariamente, estos adolescentes al egresar de EGB3 han sido acompañados por Cimientos a lo largo de tres años. El trabajo realizado durante ese tiempo permite generar nuevas instancias que puedan ajustarse a los procesos particulares que viven los alumnos: el comienzo en una nueva escuela, la relación con flamantes compañeros, las perspectivas laborales al acercarse el momento de la graduación.

En el año 2006 fueron incluidos en el programa encuentros grupales para enriquecer el proceso de acompañamiento de los jóvenes que cursan el polimodal. Estos se suman a las entrevistas individuales y su frecuencia aumenta a medida que los alumnos avanzan en el sistema educativo.

Se trata de encuentros entre no más de doce alumnos, sin la presencia de sus responsables adultos. Esto permite que muchos jóvenes reticentes a hablar estén más cómodos para expresar sus sentimientos

o pensamientos al encontrarse entre pares de la misma edad. Por otra parte, la incorporación de una dinámica grupal implica un desafío, dado que muy pocos chicos acostumbran estudiar en grupo o colaborar con los compañeros.

Los encargados de acompañamiento coordinan estos encuentros que se realizan en la escuela a la que asisten los chicos. Esta modalidad les permite conocerlos en otro tipo de situación, distinta de las entrevistas mensuales de acompañamiento, y establece una tarea sumamente enriquecedora tanto para el joven como para el adulto.

Cada encuentro aborda una temática particular -las implicancias del curso del nivel polimodal, la toma de decisiones, la vocación, entre otras- y tiene como objetivo promover la integración de los alumnos, ofreciendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje cooperativo donde puedan vincularse positivamente entre pares. Al mismo tiempo, se procuran estrategias para fortalecer el desempeño de cada uno en la escuela.

Las reuniones combinan actividades vinculadas al ámbito escolar y vocacional. Un hobby compartido, el estudio de una materia, el apoyo de un becado a otro en el estudio o en un tema personal son pequeñas excusas para que el intercambio y la cooperación puedan asomar.

"Tenemos que tomar decisiones que nos obligan a dejar de lado otras posibilidades, tenemos que elegir, y eso da miedo", se sincera Lorena en uno de los encuentros. Las vidas de cada miembro del grupo se cruzan en expectativas comunes como "aprobar todas las materias", "seguir una carrera", "mudarse", "formar una familia", "conocer nuevas personas". Cada tema es vinculado con las particularidades del grupo de pertenencia de cada chico y con la relación que establecen con otros jóvenes y adultos, identificando las fortalezas, debilidades e inquietudes que guiarán las próximas elecciones de los sujetos, considerando las posibilidades reales de alcanzar las metas.

Para que el proceso sea menos conflictivo se plantean dramatizaciones. En estas, cada uno confecciona su currículum y participa en entrevistas que detecta en los avisos clasificados. Por fuera del juego, busca información sobre carreras terciarias o universitarias, becas, y se entrevista con personas que se desempeñan en los oficios o profesiones que le interesan.

De esta manera, las expectativas propias de la edad que transitan estos jóvenes son enriquecidas y también contenidas mediante el apoyo de los adultos y sus pares. La transición de una etapa a otra -del polimodal a la educación superior, de la adolescencia a la adultez- es un momento de incertidumbre, en el cual la trascendencia de la educación en la vida de una persona es puesta de relieve.

Las experiencias y los vínculos que aportan información relevante a los sujetos les habilitan nuevas perspectivas. A partir de ellas, pueden colocarse en una mejor posición a la hora de tomar decisiones, asumiendo que equivocarse también es una posibilidad y que de esa experiencia también se aprende.

El respeto hacia los aportes de cada participante permite que puedan aprovechar y disfrutar al máximo de este espacio. En medio de chistes que dicen mucho más que aquello que explicitan, de anécdotas de novios y novias, de familias "que son dos familias", se plantean las preocupaciones actuales de los jóvenes. Se crea de esta manera un espacio para conocerse y valorar el presente. También para construir entre todos el mañana.

Jornadas de Encuentro de Becados

*"Vamos subiendo la cuesta
que arriba mi calle
se vistió de fiesta..."*
Joan Manuel Serrat

"En la primera jornada no conocés a los demás, a veces ni te llevás bien con tus compañeros, entonces es más difícil. Pero después te hacés nuevos amigos, y al año siguiente los ves de nuevo. Se vuelve todo más lindo, estamos todos más grandes, nos contamos cosas..." Así recuerda Lorena la primera ocasión, en el año 2003, en que participó de una Jornada de Encuentro de Becados.

Así comenzó, junto al resto de los becados, a formar parte de este espacio institucional de intercambio de experiencias, ideas, sentimientos y expectativas, que se constituye como el tercer pilar de la Beca Escolar Cimientos y que se suma al recurso económico y al acompañamiento.

Desde el año 2000, una vez al año, los adolescentes becados participan en una de las seis jornadas diseñadas a partir de ejes que transitan y profundizan la tarea que se lleva a cabo en el acompañamiento mensual. De acuerdo con cada uno de estos ejes se planifican las actividades grupales e individuales que están focalizadas en la recreación, las ganas de divertirse y compartir un día especial.

Las jornadas están centradas respectivamente en el conocimiento de uno mismo; la libertad, la responsabilidad, y las implicancias mutuas que tienen; la importancia de la vida en comunidad, vinculando a la familia y la escuela; la diversidad y la aceptación, el respeto y la valoración del otro; el liderazgo y la toma de decisiones. En la sexta jornada de encuentro el tema central es el proyecto de vida, coincidiendo con el último año del becado en la escuela.

Cada temática abordada busca responder a las etapas evolutivas que atraviesa el becado en su vida escolar y personal. A su vez, estos tópicos son cruzados por ejes transversales que invitan a discutir sobre la educación, el compromiso, el esfuerzo, la autoestima y el protagonismo. También sobre la importancia de ser sincero, la perseverancia y la paciencia que las metas demandan para poder alcanzarlas. Y el optimismo, necesario para mantener firmes las esperanzas.

Todo esto forma parte de las actividades. "Compartir es el motor que hace que el día completo funcione", dice al pasar un voluntario, y le explica a un chico que "no hay una pelota para cada uno, hay que compartirlas".

Sin embargo no es sencillo "soltarse" para establecer vínculos con el resto de los jóvenes. Por eso el día comienza con música que invita a bailar, a moverse al ritmo del "chipi chipi", a contar cantando de qué localidad viene cada grupo. Cantan y bailan los chicos becados, los coordinadores de grupo, los encargados de juegos, los responsables de la cocina.

En grupo, se dialoga sobre alguna de las temáticas del encuentro. "¿Cuál fue la decisión más linda que tomaste?, ¿cuál la más difícil?, ¿qué consecuencias generaron?", propone reflexionar el coordinador, fortaleciendo también el intercambio entre pares. Lorena, al pensar en estas preguntas, realiza un balance: "Descubrí otra forma de ver el estudio, con mayor responsabilidad. Antes no le daba tanta importancia, ahora me parece muy importante para encarar mejor la vida hoy y para tener una mejor vida mañana". Cada reflexión permite a los adolescentes descubrirse como protagonistas y artífices de sus propias vidas. Cada decisión tomada invita a aumentar la apuesta.

Luego comienzan las competencias. Cada grupo lleva un nombre, y recrea en él la idea de equipo: "los tiburones", "las lesionadas", "los fantásticos", "los silenciosos", "los peques", "los campeones de José". En medio de "algunos porrazos y risas al viento", como dicen "los Adán y Evas", victorias y derrotas se suceden.

Tanto los juegos en circuito como la recreación libre ofrecen un canal para que los adolescentes puedan superar los numerosos cambios que atraviesan y adaptarse a ellos. Cada juego exige un tipo de intervención distinta, como cada rol que se desempeña en la sociedad. El juego y la reflexión, entonces, ayudan a que todo el grupo se integre, se potencie, se comunique, compartiendo valores y normas ante un objetivo común.

Conocer a otros, conocerse en otros

Ezequiel no se imaginaba que en la jornada "nos dejaban jugar, ni que el lugar ¡era grande!". Los espacios en donde se realizan las jornadas son amplios precisamente para permitir que los jóvenes estén al aire libre, disfruten de canchas de deportes y puedan interactuar entre los grupos. Así, hacen nuevos amigos con quienes intercambian teléfonos y direcciones de mail, para acortar también las distancias que separan sus lugares de residencia.

En cada actividad conocen más al grupo que integran, y se dan cuenta de las "muchas cosas buenas en común" que tienen. Los más pequeños, en su primera jornada, dicen "Vinimos sin saber qué íbamos a hacer, descargamos de la mochila invisible que todos llevamos nuestras cosas malas para poder crecer y, al final, nos llevamos muchos recuerdos". Aquellos que participaron en jornadas años anteriores dan recomendaciones a sus nuevos compañeros: "Nosotros tenemos que hacer el esfuerzo, aunque sabemos que estamos en la edad de la pavada. ¡¡Sigamos estudiando!!".

Entre todos reflexionan sobre el papel que cumple la educación en sus vidas: "La escuela es una fuente para mejorar como persona", "Es una oportunidad que hay que aprovechar", "Es donde conocés a tus mejores amigos", "Ahí conocí a mi novio". La escuela es uno de los ejes principales en la historia personal de cada chico. Sin embargo, es un lugar tan cotidiano para ellos que necesitan escucharse y escuchar a los otros para asumir que cada paso que dan allí dentro es valioso.

Eso mismo ocurre con cada instancia de la vida de los chicos que es retomada en la jornada, que permite que se conozcan más a sí mismos. También que detecten sus necesidades y fortalezas, y que trabajen sobre ellas.

Uno de los temas que más debate genera entre los jóvenes es la discriminación y los prejuicios. Es difícil asumir cuán frecuentemente se juzga a los demás por lo que parecen ser, tener o carecer. Aceptar al otro con sus particularidades es aun más difícil, tanto como poner en palabras que "uno mismo es discriminado".

Luego de una tarde de reflexionar sobre la manera de relacionarse con los otros, un grupo cantó, con el ritmo de "Amigos" de los Enanitos Verdes¹⁰, un mensaje para todos:

<i>"Porque siempre estará en mí lo que en esta jornada aprendimos a vivir. Que la discriminación</i>	<i>nos arruina el corazón. Todos somos iguales bajo este mismo sol."</i>
--	--

Otro grupo modificó la letra de la canción "Nunca quise", de Intoxicados:

<i>"Nunca imaginé que sería así por eso empecé a dudar si venir a Cimientos o quedarme en mi casa a tomar unos mates y volverme a acostar.</i>	<i>Para saber hay que estudiar para un futuro trabajar. ¡¡Estamos orgullosos de poder enseñar lo que hoy aprendimos acá!!"</i>
--	--

*¡¡El grupo está bueno!!
¡¡Los juegos también!!
Conocernos un poco
nos ayudó a crecer.*

¹⁰ En este apartado se hace referencia a canciones de bandas de rock populares entre los jóvenes, como es el caso de Los Enanitos Verdes, Intoxicados y Ataque 77.

Una vez que egresan del programa muchos desean retornar para recoger nuevas experiencias desde otra función. Se reitera entonces el ofrecimiento: "Quiero que cuenten conmigo por si algún día necesitan algún voluntario para las jornadas" y las expectativas al regresar: "Este año vine como voluntaria porque quería volver a ver a mis amigos de jornada, y a divertirme con todos los chicos, como cuando era becada".

Pero no sólo los adolescentes becados encuentran en la jornada un espacio de recreación y crecimiento. El equipo de Cimientos en su totalidad comparte la intensidad de estas experiencias, además de participar en cada detalle de su organización para que todos los chicos puedan disfrutar realmente de ese día.

Y, como resume una voluntaria, se siente "por un lado, útil al prestarle el oído a los chicos por unas horas, por el otro, conmovida por las enseñanzas que uno recibe de ellos y del trabajo que realizan".

También los padrinos que concurren a la jornada comparten estas experiencias. Llegan al lugar con masas o tortas para compartir, se sientan junto a uno de los grupos, algunos hasta se animan a coordinarlos y realizar dramatizaciones con los chicos.

Otros permanecen como público, otorgando mayor sentido a las presentaciones que se realizan: hay alguien distinto al que vale la pena contarle algo que quizás no conozca; o que conoce, pero no desde la perspectiva de los jóvenes que participan del programa.

Es por ello que la presencia de los padrinos tiene un sentido especial no sólo para su ahijado sino también para el resto de los chicos. Y para ellos mismos, que agradecen el enriquecimiento que aporta el trabajo en común.

Este momento puede convertirse en el primero compartido por el ahijado y su padrino. Si bien no es el eje central de la jornada, es un encuentro muy cuidado por las expectativas y emociones que encierra.

Algunos padrinos concurren solos a las Jornadas de Encuentro, otros lo hacen acompañados de sus familias, otros no participan de este espacio. Javier recuerda especialmente el momento en que se encontró con ellos. "Hubo una Jornada donde conocí a mis padrinos. Fue diferente a las demás, porque era la primera vez que los veía." Desde entonces, compartieron algunos momentos de reflexión en las jornadas con el resto de los participantes, todos en círculo, conversando sobre diferentes temas, conociéndose.

Un cierre compartido por todos

Las actividades que forman parte de la jornada trazan impresiones en cada participante, tanto si es becado, como si es parte del equipo de Cimientos, es voluntario o es padrino. Impresiones que, al finalizar el día, son puestas en común. Y que dejan la sensación de una tarea, entre todos, cumplida.

Ezequiel recuerda que "las puestas en común" le permitían vencer su timidez, subir al escenario y hablar delante de los demás asistentes. "Pensar entre todos", "aportar ideas", "imaginar la vida y el futuro de cada uno", "aprender a tomar mejores decisiones", son algunas de las frases que regalan los becados al concluir el día.

En forma oral o escrita, mediante la expresión de su cuerpo y de su creatividad, reflejan ideas y sentimientos. Plasman palabras en un collage, una canción, en una dramatización o en un cuento, que son leídos por ellos, o por otros, resignificándolos, dándoles vida. Los hacen circular, como un saber más, y al hacerlo adquieren un lugar importante para cada becado y cada adulto que participa del encuentro.

Expresan su sensibilidad mediante el ritmo y la melodía de canciones conocidas a las cuales ponen "su letra", como "No me arrepiento de este Amor"¹¹:

¹¹ Versión de Ataque 77.

*"El aprenderte a respetar,
en tu Ser y Realidad.
Somos distintos es verdad,
pero valemos por igual".*

Así, un poco en broma, dicen cosas serias. Son los menos desencantados en un mundo de desencantos, y eso les permite desparramar su magia entre los adultos:

*"Somos los Superamigos
Y en los juegos dimos pena.
Por lo menos en este momento
Compartimos este poema.*

*Si hay algún problema
Hay que darnos una mano.
Escuchemos los consejos
Que nos dan nuestros hermanos.*

*La juventud es una etapa
Que debemos aprovechar
Así en el futuro
Podemos progresar.*

*La escuela es importante,
Démosle para adelante.
La escuela es un sentimiento,
Disfrutémoslo con Cimientos".*

*La familia y los amigos
Son la mejor hinchada.
El aliento que nos dan
Nos sirve de esperanza.*

También escriben pequeñas frases que condensan las emociones despertadas durante el día: "La alegría da fuerza y energía para seguir adelante", "La jornada nos dejó...¡muchas ganas de volver!".

De esta manera, entre canciones y dramatizaciones, se construyen recuerdos especiales que permanecen luego de las jornadas, desde la primera "bienvenida" hasta el Diploma de Egresado del Programa de Becas Escolares. Javier recibió el suyo en el año 2005, y en el acto de entrega, espontáneamente, se dirigió a sus pares y les dijo: "No bajen los brazos". Así se despidió de sus "compañeros becados", quienes, como él, llegaron a los encuentros con un sin fin de sueños y expectativas en sus mochilas. Y con esta frase les demostró que es posible y que vale la pena.



"Todos recordamos la timidez de Javier cuando comenzó a participar del programa, por eso nos emocionamos tanto cuando les habló al resto de los chicos", rememora su encargada de acompañamiento.

Decisiones que promueven aprendizajes

En tiempos como los actuales, donde los compromisos, las identidades y los lazos sociales suelen perder sentido, es un desafío establecer y consolidar las responsabilidades contraídas. Sin embargo, es en este escenario que Cimientos se propuso rescatar el compromiso mutuo como eje fundamental del acompañamiento y revalorizar el esfuerzo asociado a la escolaridad.

Formar parte del programa implica derechos y obligaciones que deben respetarse. La beca se mantiene, a lo largo del año, en la medida en que se cumplen los términos del acuerdo firmado, con la flexibilidad propia de aquellos programas que tienen como protagonistas a jóvenes en plena etapa de formación.

En la última entrevista del año se propone que cada joven realice una autoevaluación de su participación en el programa; también es invitado su responsable adulto a efectuar un balance del trabajo llevado a cabo. Por su parte, el encargado prepara una evaluación tanto del alumno como de su responsable. Estas evaluaciones son parte de los instrumentos diseñados para confirmar la renovación o no de la beca para el año siguiente.

En el transcurso del año, cuando no se han cumplido los objetivos del programa, la posibilidad de una suspensión es conversada explícitamente en el encuentro de acompañamiento. La suspensión se refiere al recurso económico asignado, no así al acompañamiento, que continúa. Si bien constituye una sanción, es el acompañamiento mensual el que posibilitará que la suspensión sea una herramienta de aprendizaje sobre el valor de las responsabilidades asumidas, la palabra dada y la asunción de las consecuencias de los propios actos. Por eso, cada decisión es acompañada por la reflexión y el diálogo del encargado con el chico becado y su responsable adulto.

Lorena pasó por esta experiencia al tener seis materias desaprobadas. "Me había llevado muchas. Ya sabía que me iban a suspender. Esa fue la única vez que me suspendieron, ¡y espero que la última!", afirmó. La mamá de Lorena estuvo de acuerdo con la suspensión, y apoyó a su hija en todo momento para que lograra superar la situación.

"Era algo merecido, y después de ahí empecé a ponerme mejor. Me puse como propósito levantar las materias y lo logré, porque el segundo trimestre no me había llevado ninguna", reflexiona Lorena. Su encargada de acompañamiento destaca que esa suspensión "actuó como incentivo para superar las dificultades surgidas en el proceso de enseñanza aprendizaje, la ayudó a mejorar, a descubrir lo importante que es estudiar y esforzarse para obtener buenos resultados".

Ezequiel tuvo dos suspensiones. Desde el punto de vista de su encargada de acompañamiento, "la suspensión tuvo que ver directamente con sus bajas calificaciones en el boletín... Él tenía muy claro que no estaba poniendo todo de sí. Tampoco su familia". Si el alumno revierte la situación, el pago de la beca se normaliza automáticamente, con la expectativa de haber generado nuevos aprendizajes y un mayor grado de compromiso.

La suspensión del cobro de la beca nunca es la primera opción a considerar por el encargado y su supervisor. La conjugación de las distintas miradas aporta profesionalismo, objetividad y nuevas estrategias al acompañamiento personalizado y les permite analizar en forma conjunta cada paso dado por el alumno. A partir de ello se toman las decisiones, que pueden presentarse algo dolorosas pero necesarias para responder coherentemente al compromiso firmado.

En caso de decidir la suspensión y de que ésta se reitere dos meses consecutivos, se dispone el cese de la participación en el Programa de Becas Escolares. Esto mismo ocurre cuando el alumno reúne tres suspensiones en el año o no logra promocionar de un año escolar a otro, que es uno de los compromisos acordados.

Es el caso de Ezequiel, quien al culminar su segundo año en el programa no promocionó el curso escolar y por lo tanto se debió cesar su participación en el programa. Tanto el becado como su hermana consideraron que la medida era justa dado que respondía a los compromisos firmados el primer día, marcando coherencia en cada paso recorrido hasta ese momento.

Ezequiel reflexiona que le "dolió perder la beca, ya me había acostumbrado a las entrevistas y me gustaba ir. Aunque sea pasé un año". Si bien él emplea los términos "aunque sea", haber promocionado un año es un importantísimo logro.

Los jóvenes becados también toman una postura respecto a las medidas que dan o no continuidad a la beca de otros compañeros. Javier, por ejemplo, explica que "algunos compañeros fueron suspendidos y era obvio, no cumplían, no se esforzaban lo suficiente, y eso lo veíamos todos". No respetar las reglas acordadas supondría desarrollar acciones incongruentes con los compromisos asumidos, generando señales erróneas para el conjunto de los participantes.

Las reglas, el compromiso, las decisiones, marcan continuamente la necesidad de reflexionar sobre los límites del programa en general y de las acciones propuestas en particular y asumir que se enmarcan en un contexto y que no alcanzan para responder a todas las problemáticas que afectan la escolaridad. Sin que esto implique renunciar a todo aquello que sí es posible: agotar todas las estrategias en la tarea de acompañamiento, aprender a partir de cada tropiezo e intentar evitarlo o revertirlo.

Correr el techo para tocar el cielo

Estrellas, planetas, infinito. Observar el cielo remonta a las personas a distintos lugares. La encargada de acompañamiento de Lorena, cuando alza su mirada, recuerda a la joven en su primera entrevista, "cuando manifestó su deseo de ser astronauta y su inclinación por las ciencias

vinculadas a esta área". Este interés fue la pieza inicial a partir de la cual en cada encuentro compartieron distintas lecturas de artículos de divulgación científica referidos a temas vinculados con la astronomía.

Sin embargo, las idas y vueltas de la vida despertaron nuevas inquietudes en Lorena. Un problema en su rodilla, además de la preocupación que generó en toda su familia, llamó su atención respecto a la medicina. Este complejo mundo abrió nuevas posibilidades, desde la enfermería profesional hasta la traumatología. El acompañamiento, en su eje vocacional, recuperó estos posibles horizontes y continuó desplegando la información necesaria para ayudarla a tomar mejores decisiones respecto a su futuro.

En el caso de Javier, la participación de su responsable adulto en las últimas entrevistas fue muy importante, dado que a pesar de ser reticente a que el joven continuara estudiando, lo apoyó en la definición de su proyecto de vida. En esas reuniones se procuró orientar al becado en la elección de una carrera. Recuerda su encargada que "el papá estaba interesado en que una vez terminados los estudios, Javier se pusiera a trabajar con él en el taller, pero el adolescente ambicionaba algo más. Esto permitió que se trabajara en las entrevistas sobre posibles carreras a seguir, buscando también mostrarle al papá la importancia de que su hijo continuara estudiando".

Actualmente, Javier trabaja con su papá en el taller de herrería. A partir de los aprendizajes logrados en los cursos de informática que realizó en el marco del programa, hoy realiza los presupuestos del negocio en la computadora que compró con sus ahorros. "Queda más prolijo, ordenado. Además, presentando un presupuesto así, enganchás más trabajo", cuenta orgulloso de la tarea que desempeña.

Mientras tanto, define si el próximo año comenzará a estudiar Comunicación o Publicidad. La decisión no es sencilla, ya que necesita aportar económicamente a su hogar. Es por eso que prefirió tomarse un

tiempo para poder aclarar su elección y las posibilidades de concreción de cada alternativa que contempla.

Construir un proyecto de vida requiere de gran esfuerzo por parte de cada persona que se lo propone. Muchos jóvenes perseveran en esta tarea mientras permanecen en el Programa de Becas Escolares, como Lorena; cuando egresan de él, como Javier; y también cuando han sido cesados, como Ezequiel.

Aun en este último caso, el recorrido transitado en el programa genera aprendizajes en el joven, en su familia, en sus escuelas. También en Cimientos.

"La beca nos sirvió en lo económico y a ser más unidos. Nos ayudó a apoyarnos uno con el otro pensando en el futuro, a valorar los gastos que hacíamos y lo importante que es darle una oportunidad a alguien", afirma la hermana de Ezequiel al hacer una evaluación respecto a su participación.

La encargada de acompañamiento, por su parte, prefiere expresar un deseo para Ezequiel: "Que el acompañamiento llevado adelante por Cimientos haya creado dentro de él una pequeña huella que le recuerde que él es una persona en la cual vale la pena confiar más allá de sus altibajos escolares".

Y Ezequiel, con la actitud seria que siempre lo caracteriza al hablar de lo escolar, expone aquello que más recuerda de su pasaje por el programa: "Los amigos que hice, que sigo viendo, y el acompañamiento, la fuerza que me daban para seguir". Hoy Ezequiel sigue estudiando.

Segunda Parte

¿Es posible y conveniente que todos los chicos que lo necesitan tengan becas como las de Cimientos?

Juan J. Llach¹

Está inscripto en el código genético de Fundación Cimientos no sólo hacer las cosas bien, sino tratar de ir siempre por más. Así es como desde hace tiempo, y ante los muy buenos resultados del programa de becas que ya alcanza a 3000 chicas y chicos y que ha sido evaluado favorablemente², muchos de sus miembros se permiten soñar con la posibilidad de que todos los chicos que lo necesitan puedan tener una beca como las de Cimientos. Por eso el propósito de estas líneas es abonar ese sueño, y tal vez empezar a luchar juntos por él.

1. ¿Por qué la enseñanza media?

Desde un principio, Cimientos apostó a posibilitar la finalización de los distintos ciclos de la enseñanza media, primero la EGB3 y luego también el (ex) Polimodal. La enseñanza primaria se acercaba a la universalización y uno de los eslabones más débiles del sistema era precisamente la educación secundaria³. Por ello, como argumento en lo que sigue, creo que fue una decisión acertada.

1.1. La explosión de la matrícula secundaria. El primer dato insoslayable del contexto es el acelerado crecimiento de la escolarización secundaria. Como puede verse en el Cuadro 1 llega ya al 90% en términos brutos y al 67% en términos netos. Esta explosión se ha dado en todos los niveles socioeconómicos, salvo el quintil de mayores ingresos que ya tenía

¹Miembro del Consejo Académico de Fundación Cimientos y de la Academia Nacional de Educación.

²Necchi y Cortelezzi (2005).

³El otro era y sigue siendo la insuficiente educación que se brinda a los chicos más necesitados, desde el comienzo de su desarrollo infantil, por la inadecuada estimulación, nutrición y escolarización inicial y por la baja calidad media de las escuelas a las que asisten. Cf. Llach et al. (2006).

elevada escolarización desde hacía tiempo. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, entre 1995 y 2004 y para las edades de 12 a 14 años la escolarización del decil más pobre aumentó del 82,9% al 94,8%. Para las edades de 15 a 18 años dicho grupo de ingresos aumentó su escolarización del 40,3% al 67,6% y el grupo de los deciles 2 y 3 lo hizo del 48,5% al 74,8%. Los sectores medios no fueron a la zaga, ya que los deciles 4 al 8 aumentaron su escolarización del 68,7% al 86,9%, siempre en la década 1995-2004 (DGCEPBA, 2005). No obstante estos progresos sigue siendo tristemente cierto que los más afectados por las distintas situaciones de privación y vulnerabilidad educativa son los que más lo necesitan: los más pobres.

Indudablemente, el sistema educativo no estaba bien preparado para semejante explosión de la matrícula. Una de las "variables de ajuste" fue la pérdida de calidad de enseñanzas y aprendizajes⁴. La otra, las altas tasas de abandono, que en 2004 fueron del 8,5% en la EGB3 y del 19,8% en el Polimodal para el total del país, o del 11,1% y del 14,8% para una provincia de bajos ingresos como Formosa. Un tercer ajuste se observó en las relativamente bajas tasas de promoción efectiva, es decir, la proporción de alumnos que se matriculan anualmente en el año lectivo correspondiente (consecutivo). Estas tasas son, también para el año 2004 y para el total del país, del 81,1% en la EGB3 y del 72,6% en el Polimodal, reflejando así la repitencia además del abandono.

Cuadro 1. Argentina. Tasas brutas de escolarización secundaria

Tasas	1950	1965	1970	1980	1990	1995	2001
	10	28	44	56	71	77	90

Nota. La tasa neta de escolarización secundaria en 2001 era del 67%. Fuentes: 1950-1995, Reimers (2005). 2001 y escolarización neta. Elaboración propia en base a datos de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

⁴ No hay pruebas fehacientes de un deterioro en el tiempo de la calidad de enseñanzas y aprendizajes, pero sí sabemos que en la prueba PISA 2000 (a los 15 años) la Argentina obtuvo puntajes 20% inferiores a los de los países desarrollados, situación que nos condena a un aumento de la brecha socioeconómica que nos separa de ellos (Llach et al. 2006, cap.1).

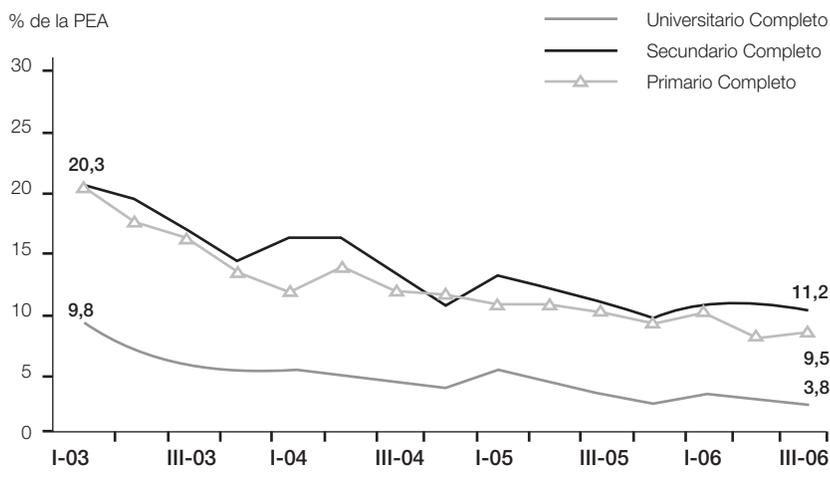
Explosión de la matrícula, deterioro de la calidad y tasas moderadamente altas de abandono y bajas de promoción efectiva confirman la "sensación" de que la enseñanza media es uno de los dos eslabones más débiles del sistema y en el que hay que concentrar la atención, como lo ha hecho Cimientos desde su inicio.

1.2. La obligatoriedad. Como es sabido la nueva ley de educación nacional ha establecido la obligatoriedad de la enseñanza media. Tradicionalmente, la población argentina ha respondido positivamente a las obligaciones educativas. Así ocurrió con el preescolar en los setenta y con la EGB3 en los noventa. No será tan sencillo obtener pareja respuesta ahora, porque la enseñanza media es más costosa tanto para las familias como para los prestadores y porque el costo de oportunidad en términos de ingresos perdidos por estudiar aumenta y pasa a ser legal (deja de ser trabajo infantil) Estos puntos deberían ser tenidos muy en cuenta por las autoridades. De lo contrario, las familias y los adolescentes de bajos recursos no solamente quedarán una vez más privados de un servicio educativo de calidad, sino que se los condenará además al estigma de la ilegalidad.

1.3. Un cambio silencioso y significativo en las tasas de desempleo y el peligro de fabricar frustraciones. El Gráfico 1 y el Cuadro 2 deparan una sorpresa: contra lo que ocurría en buena parte de la década pasada, las tasas de desocupación de las personas con nivel primario y nivel secundario de enseñanza se han emparejado y, en algunos casos, se han revertido. Con mayor precisión el Cuadro 2 muestra que las máximas tasas de desempleo son, en ese orden, las de las personas con secundaria incompleta, terciaria incompleta y secundaria completa, todas ellas mayores de las de quienes tienen como máximo nivel primario y tres o más veces más altas que las de quienes tienen nivel terciario completo. Los tres grupos educacionales mencionados primero reúnen nada menos que un 67,8% del total. En otras palabras, dos de cada tres desempleados transitaron las aulas de una escuela media y, lo que es más sorprendente, más del 40% de los desempleados terminó sus

estudios medios. Esta evidencia aparece en principio desalentadora para quienes venimos insistiendo hace tiempo en la "importancia" de la enseñanza media. Y, para qué negarlo, de algún modo es así. Pero constituye un llamado de atención aun más elocuente para quienes piensan que la obligatoriedad de este nivel será como una varita mágica para resolver muchos problemas.

Gráfico 1. Tasas de desocupación según nivel educativo



Fuente: Informe de Inflación del BCRA, en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC.

Cuadro 2. Tasas de desocupación según nivel educativo alcanzado.
Total de aglomerados urbanos de la EPH (INDEC).
Tercer trimestre de 2006.

Nivel de instrucción	Tasa de desocupación	% del Total de desocupados
Sin instrucción	9,1	0,6
Primaria incompleta	9,3	5,9
Primaria completa	9,5	19,5
Secundaria incompleta	14,5	25,3
Secundaria completa	11,2	23,7
Terciaria incompleta	12,8	18,8
Terciaria completa	3,8	6,3
TODOS LOS NIVELES	10,3	100,0

1.4. Adolescentes que no estudian ni trabajan y otras situaciones de fragilidad social. Una tercera razón que fundamenta el acierto de Cimientos al haberse focalizado en la enseñanza media es la relativamente elevada proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan, quedando así en una situación de elevado riesgo social, al menos en potencia. Aunque los porcentajes son menores que en otros países latinoamericanos, puede verse en el Cuadro 3 que tanto ellos como los números absolutos son todavía altos. Esta situación no se resolverá sólo con obligatoriedad de la enseñanza media, salvo que sea acompañada por medidas específicamente dirigidas a escolarizar al más de medio millón de jóvenes en situación vulnerable.

Cuadro 3. Situación educativa y laboral de las y los jóvenes de 15 a 24 años. Total de la población urbana relevada por la EPH (INDEC)

Estimación total urbano

Primeros 9 meses del 2006	Total	Varones	Mujeres
Jóvenes de 15 a 24 años	6,370	3,158	3,213
Activos	2,813	1,637	1,176
Inactivos con ingresos ¹	24	12	11
Estudiantes	2,760	1,293	1,468
Otros inactivos ²	200	35	166
No trabajan ni estudian ³	573	181	392
% que no trabaja ni estudia	9.0%	5.7%	12.2%
Jóvenes de 15 a 19 años	3,220	1,620	1,600
Activos	795	484	311
Inactivos con ingresos ¹	12	6	6
Estudiantes	2,074	1,001	1,073
Otros inactivos ²	98	17	81
No trabajan ni estudian ³	240	112	128
% que no trabaja ni estudia	7.5%	6.9%	8.0%
Jóvenes de 20 a 24 años	3,150	1,538	1,613
Activos	2,017	1,153	865
Inactivos con ingresos ¹	11	7	5
Estudiantes	686	292	395
Otros inactivos ²	103	18	85
No trabajan ni estudian ³	333	69	264
% que no trabaja ni estudia	10.6%	4.5%	16.3%

Fuente: Preparado especialmente para este estudio por Ernesto Kritz, titular de SEL (Sociedad de Estudios Laborales), a quien el autor agradece especialmente.

1.5. Educación media e integración y movilidad social. El cuarto argumento pro-enseñanza media es que para que la Argentina vuelva a ser lo que alguna vez fue y que todos deseamos, a saber, un país socialmente integrado y socialmente abierto, la efectiva universalización de la educación secundaria es crucial. Y más aun, resulta obvio decirlo, en la sociedad del conocimiento cuya realidad se hace evidente día a día en el siglo XXI. Las cifras del Cuadro 4 son elocuentes al respecto.

1.6. Alta prioridad para la educación media, sí ¿pero cuál? Suponiendo que se lograra el éxito en cuanto a escolarizar al 100% de los adolescentes en la enseñanza media surgiría, inevitable, la pregunta de qué debería ocurrir dentro de las aulas para obtener los efectos esperados. Por cierto, transitar adecuadamente⁵ este nivel es condición necesaria para seguir estudios superiores, la variedad de cuya oferta debería ampliarse en cantidad y calidad, sobre todo jerarquizando los institutos tecnológicos que den cabida a tantas otras vocaciones que no son las de "m'hijo el doctor"⁶. Pero tampoco esto sería suficiente, porque no todos los jóvenes que finalicen la enseñanza media sentirán la vocación o tendrán la posibilidad de seguir estudios terciarios. Por ello se hace cada vez más evidente el grave error de no haber legislado la adquisición de competencias laborales como parte integrante de la formación recibida en el nivel medio. Para ello hubiera sido necesario, claro está, haber legislado igualmente que el sistema educativo argentino sea de jornada extendida, algo que se ha establecido de manera sólo marginal. Aunque estos argumentos no se vinculan directamente al tema central de esta nota, es de todos modos importante que una institución como Cimientos los tenga presentes en su accionar futuro.

⁵ Que para se cumpla esta condición es necesario que la educación impartida y adquirida sea la adecuada es cada vez más evidente en las dificultades que encuentran los estudiantes para acceder o permanecer en el nivel terciario.

⁶ La Argentina necesita imperiosamente jerarquizar los institutos tecnológicos, hoy muy escasos y en su mayoría de baja calidad, y tratados despectivamente desde su propia denominación genérica de "estudios terciarios no universitarios".

Cuadro 4. Pobreza e indigencia por nivel educativo

	Primaria completa o menos	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Univ/Terciaria incompleta o más
Indigente	67%	21%	7%	4%
Pobre NI	61%	22%	11%	7%
No Pobre	42%	16%	16%	26%

Fuente: IERAL de Fundación Mediterránea en base a datos de la EPH del INDEC

2. La generalización de las becas para los estudios medios

Aunque el tema requiere, por cierto, estudios más completos, aquí hemos aportado varios argumentos que avalan la conveniencia de desarrollar una acción decidida para lograr una efectiva universalización de la enseñanza media. Ellos son, al menos, una agenda para discutir la cuestión con seriedad y con la vocación firme de encontrar soluciones. Una de ellas sería, sin dudas, un sistema de becas que levantara las barreras económicas que hoy limitan a tantos jóvenes.

2.1. ¿Cuánto costaría? El dinero no puede ser la excusa. Como en tantos otros aspectos de la educación, el primer argumento que se esgrimirá para dejar de lado esta posibilidad es la limitación de recursos. Aquí mostraremos que no es un argumento sólido. Hay muchos modos de aproximarse al número de jóvenes que deberían hacerse acreedores a becas como las que otorga Cimientos para poder seguir sus estudios. Estrictamente, deberían recibirla todos aquellos que se encuentran en una situación social que pone en peligro la continuidad educativa. Riesgo que no es sólo "socio-económico", sino que incluye también, y cada vez más, otro tipo de riesgos sociales cuales son los vinculados a la liviandad y disolución de los vínculos o compromisos familiares. Por cierto, es virtualmente imposible conocer ese número. Pero a veces ocurre que tenemos al alcance una variable aproximada (proxy). En este caso ella es la cantidad de chicas y chicos de la edad de referencia que están fuera del sistema educativo. En este caso tomamos el grupo de edad 12 a 17 años y, por otro lado, el total de quienes no están cursando. Para el año

2005, el total poblacional es de 4.090.627 y la suma de quienes están cursando EGB3 (1.826.419) y Polimodal (1.545.992) es de 3.372.411. La diferencia entre ambos grupos es de 718.216 y este es un número razonablemente aproximado al de jóvenes que en un futuro cercano, ahora mismo, están en situación de riesgo social y dejarán sus estudios de nivel medio⁷.

Estimando un costo total de beca + gastos de administración + encargados de acompañamiento de \$1.500 por chico becado, resulta así un costo total cuyo orden de magnitud es de 1.077 millones de pesos, equivalentes al 0,13% del PIB del año 2007. Dado que existen programas de becas oficiales vigentes, el número podría reducirse en alrededor de un 10%, resultando así valores menores a los 1000 millones y del orden de 0,12% del PIB⁸. Se trata de alrededor de un 10% del aumento de recursos previstos por la ley de financiamiento educativo para el período 2006-2010 para la finalidad educación, es decir, excluyendo ciencia y tecnología. Dada la magnitud de este financiamiento es evidente que debería hacerse desde el Estado.

2.2. ¿Cómo se prestaría el servicio? La prestación del servicio ofrece varios interrogantes. El más difícil es el de la identificación de los destinatarios del programa. El mejor camino parece ser el de empezar por las zonas más pobres, probando en la práctica el funcionamiento del programa antes de extenderlo a otras zonas. Este enfoque gradual, y con un componente explícito de evaluación cuasi-experimental sistemática a lo largo de su desarrollo parece el más adecuado. La segunda cuestión es la de los encargados de acompañamiento, que como pudo observarse hemos incluido dentro de los costos. Todo parece indicar que este es uno de los principales secretos del éxito del

⁷ No ignoramos que se requeriría un cálculo demográfico más refinado. Pero dado el bajo crecimiento poblacional de la Argentina (apenas por encima del 1%), el orden de magnitud, que es lo que importa en estos casos, no se alteraría.

⁸ Lamentablemente, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología no está dando información actualizada sobre el Programa de Becas Estudiantiles. Inicialmente, se aspiró a una cobertura de 350.000 chicos, pero se ignora cuál ha sido su verdadero alcance. Este programa tenía además diversas falencias. El monto de la beca anual era de \$ 400, es decir menos de la mitad de las del programa de Cimientos.

programa de Cimientos y debería ser mantenido. La tercera cuestión es quién prestaría este servicio, y lo más aconsejable parece ser su "tercerización parcial", aun cuando el financiamiento sea estatal. Ella podría hacerse de varias formas. Una es transfiriendo los fondos y su administración a ONGs. Otra es tercerizando sólo a los encargados de acompañamiento. En todos los lugares de la Argentina hay docentes en situación de retiro que podrían desempeñar muy bien esa tarea.

3. A modo de conclusión

El objetivo de este trabajo ha sido el de argumentar la conveniencia y la posibilidad de universalizar un programa de becas como el de Cimientos, poniéndolo al alcance de todos los chicos en riesgo social de no poder acceder a la enseñanza media, o de no poder completarla. Se han presentado diversos argumentos para fundamentar el papel cada vez más importante que ha ido adquiriendo este nivel de educación para mejorar significativamente la inclusión, la integración y la movilidad social, destacándose asimismo que para universalizar efectivamente la enseñanza secundaria deberán desarrollarse políticas adecuadas, entre las que un programa de becas como el que lleva adelante Cimientos aparece como una de las más promisorias.

Referencias bibliográficas

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCEPBA, 2005). Anales de la Educación Común, Tercer Siglo, año 1, números 1 y 2, septiembre.

Llach, Juan J. y colaboradores (2006). El desafío de la equidad educativa, Buenos Aires: Granica.

Necchi, Silvia y Cortelezzi, María (2005). "Informe de resultados de la evaluación del programa de becas", en Fundación Cimientos (2005), Evaluación de impacto. Programa de Becas, Buenos Aires.

Reimers, Fernando (2005). "Education and Social Progress", en The Cambridge Economic History of Latin America, editado por John H. Coatsworth and Victor Bulmer-Thomas (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), vol. 2, 427-480.

Problemas masivos y políticas personalizadas

Juan Carlos Tedesco

Uno de los debates más profundos en el ámbito de las políticas públicas, particularmente en países de escasos recursos como el nuestro, es que se refiere al carácter masivo de muchos problemas sociales y el reconocimiento de la necesidad de encarar esos problemas con estrategias no-masivas o, mejor dicho, personalizadas. Este es el caso, por ejemplo, del fracaso escolar y de su expresión más extrema: el abandono prematuro de la escuela. Las informaciones disponibles indican que la deserción escolar (término a todas luces inadecuado para referirse a los alumnos que abandonan la escuela) es muy alta, particularmente en el nivel de la escuela secundaria. Una de las explicaciones más plausibles para la persistencia de este fenómeno radica, paradójicamente, en el aumento de la demanda de trabajo que se registra a partir de las altas tasas de crecimiento económico que se registran en el país. Mientras en los momentos más agudos de la recesión el costo de oportunidad de educarse era muy bajo, ahora los jóvenes tiene la opción de estudiar o conseguir un empleo. Las familias, por su parte, no han logrado condiciones materiales de vida tan dignas que les permitan prescindir del aporte económico de sus hijos. La combinación de estas dos circunstancias definen la especificidad de este momento del proceso de desarrollo social, que debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar estrategias de acción.

En este sentido, es necesario prestar atención no sólo a los problemas de cantidad de personas o familias en condiciones de pobreza o exclusión, sino a la rapidez de la caída social. Estamos en un escenario en el cual el excluido sufrió personalmente las operaciones sociales del proceso de exclusión: pérdida del empleo, fracaso en la búsqueda de nuevo empleo, pérdida de ingresos, de vivienda, de acceso a servicios

básicos y enorme dificultad para transmitirle a sus hijos una identidad basada en su situación laboral. Este escenario es distinto en el plano subjetivo al que se puede encontrar en situaciones más tradicionales de pobreza estructural, donde la exclusión ya fue vivida y transmitida a través de varias generaciones.

Los hijos y las hijas de estas familias son las que están hoy en la escuela o son las que la están abandonando prematuramente. Para que la escuela pueda incorporar a estos "nuevos" alumnos y lograr con ellos no solo retenerlos sino que alcancen niveles satisfactorios de aprendizaje, la sociedad debe realizar cambios y esfuerzos muy importantes. Una parte de esos cambios y esfuerzos están fuera de la escuela y otros, sin duda, están adentro. Suponer que estos problemas se van a resolver con cambios pedagógicos no sólo es ingenuo sino políticamente muy regresivo. Demandar cambios en la distribución del ingreso y en las políticas que garanticen a las familias la posibilidad de brindar a sus hijos condiciones dignas de vida es una parte fundamental de las demandas sociales. Pero los cambios internos también son necesarios y, en este sentido, tienen mucha importancia las políticas de becas, comedores y útiles escolares, así como las políticas para recuperar a los desertores. Pero además de estos factores objetivos, es necesario prestar atención a la necesidad de avanzar en el diseño de políticas de subjetividad, que permitan atender los procesos personales que llevan a un alumno a abandonar la escuela, a la familia a aceptar ese abandono y a la escuela y a los docentes a no reaccionar frente a estos resultados.

Desde este punto de vista, la experiencia de la última década de reformas educativas nos ha permitido apreciar que las reformas institucionales son necesarias pero no suficientes para romper los determinismos sociales y culturales de los resultados de aprendizaje. Los estudios al respecto muestran que la efectividad de la acción escolar está generalmente asociada a una serie de insumos, entre los cuales se destacan el conocimiento que el docente tiene de su materia, la disponibilidad de textos, el tiempo dedicado al aprendizaje, la alimentación de los alumnos,

el tamaño del colegio, la infraestructura escolar, etc. Pero si bien hay consenso en reconocer la importancia de estos factores, también se reconoce que intervenir sobre ellos no modifica automáticamente lo que sucede en la sala de clase, en la relación entre el docente y los alumnos.

La hipótesis de trabajo que deseamos postular consiste en sostener que -sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje- es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico. Esta valorización de la subjetividad permite recuperar buena parte del debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las nuevas desigualdades. Dicho debate ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente "inter-categoriales", las nuevas desigualdades son "intra-categoriales". Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio-económico y estructural. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida en que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de masas, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la

tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas¹.

Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de políticas de subjetividad, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar². Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería -si este análisis fuera válido- hacerse cargo de estas dimensiones.

Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos tres aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: (i) la capacidad para formular un **proyecto**, (ii) la capacidad para elaborar una **narrativa** acerca de la situación, y (iii) la **confianza** por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa. La fertilidad y la pertinencia de estos tres factores se

¹Ver, por ejemplo, OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; un balance de los años '90 en la Argentina. Buenos Aires, 2002.

²La subjetividad no se reduce, desde esta perspectiva, a la intimidad de una persona: según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, "la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva". Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martucelli, Grammaire de l'individu. París, Gallimard, 2002.

deriva, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.

(i) Proyecto

Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto.

La teoría sociológica se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. "En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor", sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de Sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y las propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de orientación.

Esta función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la

sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas clave de la identidad personal: ¿qué quiero ser? ¿en qué creo? ¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades? La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas³. Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

(ii) Narrativa

La constitución del sujeto también está asociada a la capacidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la trayectoria de vida. Desde el momento en que una persona puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la situación. Recomponer el acontecimiento con palabras no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores⁴.

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lectoescritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se

³ Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo. *Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao*. Edições Asa, 1999.

⁴ Boris Cyrulnik. *Op. cit.*

articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía, etc.) de alto valor en el trayecto de la superación de los determinismos. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

(iii) Confianza

La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. El clásico estudio de Rosenthal sobre el "efecto Pygmalion" es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo "contra-cultural". En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la

modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

La prioridad de la inclusión educativa

Mariano Narodowski¹

Una mirada retrospectiva sobre la inclusión

Como sucede con muchos de los problemas actuales de la educación, los avatares de su actualidad adquieren mayor densidad y pueden ser mejor entendidos desde una mirada histórica. Y el par inclusión/exclusión no es una excepción en ese sentido.

En diversos lugares del mundo -la Argentina no fue una excepción- la escuela de la modernidad fue configurando los dispositivos básicos que la definen como tal con el explícito propósito de transmitir un corpus de conocimientos y una cultura que sustentaran la promesa de educación para todos, promesa que se encontraba en todas las proclamas constitucionales a partir de la Revolución Francesa. La inclusión de todos y de todas en la sociedad era un prerrequisito para construir una Nación. Y aunque este propósito no se materializó en un proceso simple ni lineal -sino que requirió de un fuerte control y disciplinamiento de las tradicionales corporaciones de educadores religiosos y laicos que hasta mediados del siglo XIX hegemonizaban la provisión de servicios educativos- sí se logró en aquella etapa fundante del sistema escolar establecer un consenso básico sobre las estrategias políticas del Estado en materia educativa.

De la mano de los ideales ilustrados y de la aspiración de construir una sociedad igualitaria, la Ley 1420 clamaba en la Argentina por la educación común, laica, gratuita y obligatoria a la vez que se constituía en el paradigma referencial de la promesa estatal de la igualdad de oportunidades, sin importar el origen social de cada sujeto. Pero más allá de este sustento formal, la estrategia operativa mediante la que esta promesa se plasmó en cada provincia, cada escuela y cada aula fue la uniformización y homogeneización de los métodos y contenidos. La transmisión de un idioma nacional y de una historia oficial impregnada de

¹Con la colaboración de Luján Baez y Daniel Brailovsky

fuertes referencias al pasado común formaron parte de un conjunto de estrategias que tuvieron el impacto de crear una identidad única, donde la inclusión del inmigrante era un ítem destacado de la agenda (cf. Bertoni, 2002).

De esta manera, la experiencia escolar consistía en una suerte de reproducción ampliada de un formato único en el que se decidía qué se enseñaba, cómo debía enseñarse, qué libros debían leerse, qué ideas debían circular y qué enfoques debían prevalecer. Se trataba, en fin, de hacer realidad el sueño que el pedagogo bohemio J. A. Comenius formulara más de 300 años antes: "enseñarle todo a todos" o "que todos aprendan todo" (Narodowski, 1999).

En términos teóricos en el ideal comeniano se condensa (y a partir de aquel se reedita) la esencia de la cuestión de la inclusión, pues se presenta la gran promesa de la pedagogía moderna como una circulación abierta y fluida de los conocimientos en un escenario de sujetos infinitamente educables. En términos más prácticos, sin embargo, los procesos mediante los que se operacionalizó esta promesa asumieron la forma de una intervención sistemática de homogeneización, donde la prosecución de un efecto estandarizado, altamente replicable y altamente efectivo, también tuvo su correlato de exclusión: la homogeneización careció de la capacidad de discriminar las diferencias individuales que existían y existen al interior de las escuelas. Así, diferentes categorías fueron creadas a lo largo de la historia para explicar estas diferencias, que tendieron a ser tipificadas como anormalidad, patología o desvío. Como efecto adicional, la intención totalizadora devino muchas veces en la instauración de prácticas más disciplinantes que democratizantes, y más ritualizadas y autoritarias que universalizantes.

Dos grandes procesos durante la segunda mitad del siglo XIX y los años sesenta del siglo XX han sido recurrentes en el papel que la educación tuvo en la Argentina en torno a la integración social y la construcción del propio

Estado. Por un lado, estuvo implicada en los procesos de construcción del ciudadano tendientes a generar un nuevo orden social, y por otro lado en la institución de las relaciones sociales de producción capitalista que generó un alto grado de especialización y división del trabajo (Puiggrós, 1995). De esta forma, la escuela funcionó como una fuerte instancia de estructuración del orden social y económico a través de la formación para el empleo y la transmisión de cultura, lo que generó en la población una fuerte valoración del mundo escolar: en la escuela residía la posibilidad de movilidad social a nivel individual y de crecimiento socioeconómico, a nivel del país. Los proyectos personales y colectivos, los destinos de unos y de muchos, estuvieron atados desde entonces a la escuela.

Para el imaginario colectivo, la escuela pública era el camino para proyectar un futuro mejor y para aspirar al ascenso social. La obra de Florencio Sánchez, *M' hijo el doctor*, narra la importancia de la educación y el lugar simbólico que ocupó ésta para los hijos de inmigrantes, y es una obra paradigmática en ese sentido pues demuestra claramente que la escuela, o más bien la educación, era la promesa de un mundo mejor.

Sin embargo, como lo anticipábamos párrafos atrás, no todo lo que se cosechó fueron éxitos. Más allá de los reconocidos triunfos de la escuela argentina en cuanto a la alfabetización y expansión de la matrícula, desde distintas investigaciones se ha intentado desnaturalizar su función social y política, demostrando cómo se construyeron experiencias y trayectorias escolares de acuerdo con los condicionamientos materiales y simbólicos de los sujetos. Es emblemática en ese sentido la investigación de Cecilia Braslavsky "La discriminación educativa en Argentina", donde se ofrece evidencia empírica de la construcción de segmentos diferenciales de educación, estudio que expone crudamente la desarticulación del sistema educativo. Desde otras investigaciones se hizo más hincapié en la falta de democratización del acceso a una educación escolar de calidad (Narodowski, 1996), o bien a cuestiones más vinculadas a las identidades que el propio mundo escolar regula, dispone y disciplina, enalteciendo o descalificando a unas formas de ser

por sobre otras. En este último aspecto, se ha señalado cómo ciertos puntos de referencia de la escolaridad, como el guardapolvo blanco, se convirtieron en el símbolo de la igualdad de oportunidades, a la vez que de la igualación de todas las formas posibles de identidad cultural (Dussel, 2001).

En otras palabras, y para el problema que aquí nos ocupa, la cuestión de la inclusión como problema actual asume su real densidad cuando se hace evidente ese doble proceso histórico mediante el cual a la vez que la escuela supo portar las luces de la alfabetización, la modernización, la democratización y el ascenso social, permitió también que experiencias culturales diversas fueran bloqueadas, silenciadas o directamente arrasadas. El caso de los textos escolares es ilustrativo en cuanto a este proceso. En ellos se ha tendido a expresar una forma única de vivir, mimetizada con los valores y la estética de la familia "tipo", de clase media, blanca y porteña, mientras que las lenguas aborígenes y extranjeras aparecen allí omitidas o directamente censuradas, al igual que religiones, creencias, ideologías y saberes extraños al proyecto que tendía a hegemonizar la oferta educativa.

Este conjunto de "efectos perversos" de la gran promesa pansófica de enseñar todo a todos han sido y son minuciosamente indagados por la investigación educativa, buscando casi con desesperación el modo de paliar los efectos de exclusión que albergaba aquel propósito integrador y democratizante. Los estudios acerca del fracaso escolar, por ejemplo, coinciden en atribuirlo a factores que no se circunscriben al desempeño de los alumnos, sino que abarcan las tecnologías escolares que se aplican para evaluarlos, y que nunca son neutrales ni escapan a la hegemonía de aquella "forma única de vivir" que describíamos párrafos atrás. La idea central de estos estudios es que no existen el éxito ni el fracaso al margen de las valoraciones implícitas o explícitas que emplean las escuelas para clasificar a sus alumnos y alumnas (Perrenoud, 1996; Frigerio, 1991). En otros casos, las propias categorías creadas para explicar las fisuras de la gran promesa pedagógica resultan susceptibles

de análisis crítico en ese sentido, como es el caso de la categoría de "educabilidad" y el modo en que su uso para dar cuenta del fracaso escolar puede resultar en una inculpación del alumno cuando "la certeza sobre la condición crítica de subsistencia de nuestros niños se desliza a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz" (Baquero, 2001:2).

Este conjunto de reflexiones nos llevan a (re)pensar el espacio simbólico que jugó y juega la escuela respecto a la inclusión, sobre cómo debe ser una escuela inclusiva y qué estrategias educacionales hay que implementar para no volver a caer en los viejos (y actuales) errores del pasado.

Una mirada sobre la escuela actual y la premisa de la inclusión

Si para enfocar el tema de la inclusión en nuestras escuelas se hizo necesario repasar brevemente algunos hitos históricos que nos permiten hoy pensarla como un problema complejo, dicho repaso muestra que hacer una crítica de la capacidad inclusiva de la escuela demanda encarar el lugar del Estado en la educación pública y su gradual pérdida de legitimidad en su condición de necesario garante de la provisión de dicha educación en la historia reciente. Si, como sostenemos, la promesa de la escuela demanda garantías, esto se hace visible al menos en dos dimensiones. Por un lado, una garantía financiera, y por otro lado una garantía que asume la forma del respaldo político. En el contexto de una evidente dificultad por parte del gobierno argentino de sostener ambos aspectos, como hiciéramos notar en otro lugar, "ya ni consigue prometer lo que hasta ahora no ha cumplido" (Narodowski, 2004: 45). Y a pesar de las serias problemáticas del sistema educativo (la decadencia en cuanto a la cobertura de la matrícula, la fuerte burocratización del aparato estatal y su paradójica ausencia para dar respuestas a las demandas de la comunidad, la falta de presupuesto, la baja calidad) la exclusión aparece hoy como uno de los hechos más preocupantes del panorama educativo argentino. Y es que cuando hablamos de inclusión nos alienta en realidad la preocupación por su contracara: un conjunto

amplio de adolescentes y niños/as que quedan fuera del sistema (los excluidos) y a los que la escuela actual parece no poder (o no saber cómo) incluir o retener.

Esto significa que existe un conjunto de la población que no logra completar su proceso de escolarización por falta de recursos económicos y por condiciones de vida que podemos considerar "diferenciales", ya sea porque trabajan, porque son padres o madres, porque están a cargo de hermanos menores, etc. Esto nos demuestra las nuevas realidades de los alumnos, y nos lleva a interrogarnos sobre qué escenario debemos pensar la educación, específicamente en cuanto a las posibilidades de inclusión. Cuando un alumno queda afuera: ¿qué viene a reemplazar al proceso de escolarización?, ¿qué pasa cuando queda fuera? Tal como se menciona en *El desorden de la educación* (Narodowski, 2004), hace algunas décadas el niño o el joven que desertaba de la escuela tenía como horizonte al mercado de empleo: "¿Estudiás o trabajás?", era la pregunta tradicional. En ese momento, la salida de la experiencia escolar significaba la asunción de responsabilidades laborales que, aunque a veces muy precarias o riesgosas, implicaban roles sociales claros. Actualmente, en cambio, la deserción escolar no suele dar lugar al ingreso a un trabajo sino que lleva al joven al terreno de la exclusión social.

La exclusión se manifiesta expresamente en el reclutamiento, especialmente de los adolescentes, a un mundo en el que aumenta su vulnerabilidad en relación con el delito, con la violencia urbana, con el abuso y la adicción a las drogas o al alcohol. En 2004, en la Argentina, cerca del 20% de los jóvenes de entre 15 y 24 años eluden la vieja pregunta ya que no estudian, no trabajan, no buscan trabajo y no colaboran con tareas domésticas: para los sociólogos son "inactivos absolutos". Categoría y denominación conmovedora, triste, escalofriante y chocante para describir la realidad de un pibe que no hace nada de nada, como si no sirviera con tan solo 14, 15 ó 16 años, como si más allá de su realidad no hubiera nada.

Estos problemas obligan al Estado y a los educadores a redoblar la capacidad de respuesta para evitar la deserción y retener a los alumnos en un proyecto educativo y diseñar nuevas estrategias institucionales sin bajar las exigencias o la calidad educativa.

La escuela inclusiva y una cultura de la inclusión

Si la propia idea de incluir supone un diagnóstico escindido e injusto de los escenarios por los que transita la niñez y la juventud, es preciso también señalar que el escenario de la mejora fue, es y sigue siendo la escuela. A pesar de las condiciones actuales de desarraigo por las que atraviesa, del asistencialismo y la contención social que acompaña el proceso educativo, de la pelea por la repitencia, la sobreedad, la cobertura y la desigualdad de acceso, la escuela es aún un espacio privilegiado para los grandes proyectos sociales. La relevancia de la escuela es indiscutida y es en aras de enaltecerla que se hace necesario criticar, a veces con dureza, sus fisuras y sus complejos procesos de deterioro. El abandono paulatino y constante de gran parte de las clases medias y altas argentinas de las escuelas públicas para buscar alternativas en la educación privada es también un ejemplo de procesos de exclusión (expresada en la segmentación que supone esta redistribución de la matrícula) y sugiere que la escuela inclusiva es un emergente de los distintos sectores sociales.

La premisa es entonces pensar en la inclusión en los "grandes" términos en que la escuela demanda ser repensada para constituirse en un espacio genuinamente abierto, pero también construir caminos alternativos y estrategias desde los distintos sectores de la sociedad. La escuela aún puede ser una oportunidad para muchos. Principalmente la escuela debe ser un espacio desde el cual podemos contribuir a mejorar las vidas de quienes la transitan, recuperar el pensamiento, el acceso a la cultura y la integración social. Tenemos que pensar en una escuela que brinde estrategias más democráticas para que alumnos/as-niños/as

puedan seguir estudiando sin que sus condiciones materiales sean un impedimento para una trayectoria educativa satisfactoria.

Abordar el tema de la inclusión desde una mirada múltiple demanda así que se tomen en cuenta las condiciones y los problemas de los alumnos, pero que al mismo tiempo se cuestionen las políticas educativas respecto a las posibilidades de inclusión y permanencia en el sistema educativo y se asuma un compromiso desde los distintos sectores sociales vinculados al mundo escolar. En eso hay acuerdo: ya nadie sostiene seriamente que las políticas llevadas adelante entre 1984 y 2007 hayan acertado en una estrategia de inclusión, democratización y justicia educacional. Ya todos sabemos qué es lo que no hay que hacer.

La escuela es un lugar hoy cuestionado, pero también demandado, exigido como reivindicación, avizorado como horizonte de esperanzas, y en muchos sentidos sigue siendo un lugar protegido, especialmente para los que están más cerca del "borde" de la exclusión, un lugar que aún promete que "algo", por más mínimo que sea, se puede hacer.

Principiamos este capítulo repasando las condiciones históricas para que hoy estemos hablando de inclusión, y mostramos allí cómo la escuela fue constituyéndose en un espacio de integración y democratización que paradójicamente dejó (también) como saldo un avasallamiento y una devaluación de formas de vida atravesadas por otras identidades, y en distintas épocas y de distintas maneras, un desamparo de sectores menos favorecidos por la distribución de las riquezas. Y vimos que el Estado de algún modo llega a constituirse por medio de la escuela, de modo que hablar hoy de la capacidad de la escuela para incluir a todos los niños y jóvenes es también hablar de la capacidad del Estado para utilizar adecuadamente una de sus más sofisticadas herramientas.

Pero sólo con el aparato del Estado no alcanza. Actualmente, a través de distintos sectores de la sociedad civil, como las ONGs, se llevan a cabo programas educativos que tienen como objetivo reinsertar o retener a jóvenes que se encuentran en condiciones de adversidad y están fuera del

sistema de educación formal o en riesgo de abandonarlo. De esta manera, intentan contribuir a la igualdad de oportunidades. En este caso Cimientos establece un compromiso de mutuo acuerdo con el alumno, donde se trata de construir relaciones de confianza a través del acompañamiento pedagógico que se brinda para incentivarlos en el estudio.

Ya sabemos qué es lo que no hay que hacer: una mirada sobre las experiencias reales de la sociedad nos enseña cuál es el camino a emprender. Cambiar la educación es empezar por cambiar nuestra manera de pensar cómo se cambia la educación.

No debemos caer en el error de considerar que la inclusión escolar es un desafío del alumno, de la escuela o de los maestros, sino que es un problema y por ende un desafío que nos concierne a todos.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R.: "La educabilidad bajo sospecha", Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV N° 9, 71-85; 2001.
- Bertoni, L.: Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX, Buenos Aires: FCE, 2001.
- Braslavsky C.: La discriminación educativa en Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- Dussel, I.: School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in early Modern France, Argentina, and the United States. Tesis doctoral, Dept. of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI., 2001.
- Frigerio, G.: "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina", Propuesta Educativa, Buenos Aires: FLACSO, 1991.
- Narodowski, M.: La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Narodowski, M.: "La educación pública. El fin(al) de otra ilusión", en Altamirano, C. (comp.) Argentina en el siglo XX, Buenos Aires: Planeta, 1999.
- Narodowski, M.: El desorden de la educación, ordenado alfabéticamente, Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- Perrenoud, P.: La construcción del éxito y del fracaso escolar, La Coruña, Fundación Paideia & Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- Postman, Neil: The Disappearance of Childhood, New York, Vintage Books, 1994.
- Puiggrós, A.: Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990.

El programa de becas de Fundación Cimientos: Las condiciones para hacer realidad buenas prácticas para la equidad

Silvina Gvirtz*
Marina Larrondo**

Presentación

Este artículo busca reflexionar sobre una de las estrategias que existen para favorecer el proceso de inclusión de los jóvenes en la educación media: los programas de becas, atendiendo a la forma de su implementación. Para ello, el recorrido será el siguiente. En primer lugar, se realizará un diagnóstico de los principales obstáculos que tiene la educación secundaria en la actualidad en referencia a la problemática del fracaso escolar. De este modo, se dividirá a dicho diagnóstico en dos series de factores que dan cuenta de este problema: aquellos que pueden considerarse exógenos al sistema educativo y aquellos que pueden considerarse endógenos a la propia institución escolar. En segundo lugar, se presentarán las características que han tenido los programas de becas en general, cuál ha sido y es su lógica, mencionando algunos rasgos generales de su implementación en nuestro país. En tercer lugar, se reflexionará sobre la propuesta de Fundación Cimientos y sus mayores aportes a la hora de pensar en programas de becas de alcance macro en nuestro país.

El fracaso escolar: causas exógenas al sistema educativo

En nuestro país, y siguiendo una tendencia mundial, el nivel medio ha sufrido un proceso de masificación. Así, a comienzos de la década del 60, sólo el 25% de la franja de 13 a 17 años concurría a la educación

* Doctora en Educación. Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e Investigadora del CONICET.

** Socióloga, Especialista en Educación. Asistente de docencia de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

media (Tenti, 2003: 15). Si observamos la evolución de las tasas de escolarización correspondiente a la franja etárea de 15 a 17 años, desde 1980 hasta 2001, se observa claramente el importante e ininterrumpido crecimiento en la cobertura de este nivel: la tasa de escolarización era de un 51,8% en el año 1980, y de un 79,4% en el año 2001 (DINIECE, 2003).

Este proceso puede ser considerado, sin duda, como un hecho democratizador, dado que se incorporan al sistema educativo jóvenes que estaban excluidos. Sin embargo, si miramos la totalidad del fenómeno, vemos que el aumento de la matrícula va acompañado de dificultades serias en cuanto a la posibilidad efectiva de permanecer, egresar y aprender. En el nivel Polimodal la no promoción es el "primer paso" de un camino que puede redundar en el abandono de los estudios. Esto no es tan frecuente en los otros niveles de enseñanza. Los últimos datos oficiales (que datan del año 2004) nos permiten ver que el indicador más preocupante en este nivel es el abandono: este fue de 19,7% para el año 2004 (DINIECE, 2007).

La relación entre el abandono y la condición socioeconómica de origen es clara, como puede verse en el cuadro. Es decir, quienes tienen trayectorias escolares más dificultosas provienen de los sectores sociales más desfavorecidos. A medida que los niveles de ingreso (medidos por quintiles) disminuyen, las probabilidades de repetir y abandonar aumentan. Esto es un problema crucial para la educación media, ya que según datos disponibles para el año 2003, más del 70% de la población que efectivamente asistía al nivel medio se encontraba en situación de pobreza, y alrededor del 40% se encontraba por debajo de la línea de indigencia. En síntesis: la gran mayoría de la población que la educación media debe atender es pobre (Batiuk et al, 2004: 7).

Inicio tardío, repitencia y abandono (%) Total del país

	Inicio Tardío	Repitencia Secundaria	Abandono Secundaria
Quintil 1	5,2	32,2	30,3
Quintil 2	4,1	33,6	22,8
Quintil 3	3,2	27,1	18,3
Quintil 4	2,3	18,7	11,9
Quintil 5	3,0	12,4	6,7
TOTAL	4,0	24,8	18,4

Fuente: Siempro (2000) en Llach (2006)

De estos datos se desprende que el fracaso escolar cobra especial relevancia como problema que afecta a los jóvenes socioeconómicamente más desfavorecidos. Y esto es así porque toda experiencia escolar está fuertemente condicionada por la situación objetiva en la que se encuentra determinada población. Cuando hablamos de fracaso escolar nos referimos a un resultado negativo de dicha experiencia escolar, que es transitada por un sujeto individual pero en ciertas condiciones que contribuyen a determinarlo. El fracaso escolar es entonces "el resultado de características y experiencias individuales y familiares de los propios estudiantes. Entre ellas pueden distinguirse aquellas relacionadas con factores de tipo socioeconómico, de socialización y contexto familiar, así también como aquellas vinculadas a la vida social del joven, es decir de su vida recreativa, relación con los pares y el tipo de subcultura juvenil a la que adscribe" (Cerruti y Binstock, 2004). Hemos visto hasta aquí los datos que corresponden a los factores socioeconómicos objetivos que se relacionan con el fracaso escolar, que pueden ser considerados exógenos al sistema educativo. La segunda serie de factores, de tipo sociocultural, se tratarán en la segunda parte del diagnóstico. ¿Por qué? Porque si bien las características relativas a la socialización primaria del joven y sus adscripciones culturales no se producen en la escuela, es en el tratamiento y la relación entre estas y la institución donde encontramos el problema, que transcurre dentro de la escuela.

El fracaso escolar: causas endógenas a la propia institución escolar

Abordar el problema del fracaso escolar en toda su complejidad requiere un análisis de las características propias de la educación media, sus cambios institucionales, su relación con los jóvenes y con su propia finalidad educativa, es decir, de los factores endógenos al sistema educativo.

La escuela media atraviesa en la actualidad una crisis institucional, que se manifiesta en una "pérdida de sentido" (Tenti, 2002) del nivel. Es decir, estamos frente a una institución cuyos principios pedagógicos y organizativos están mostrando problemas para incluir a una población de alumnos nueva, antes excluida de este nivel de enseñanza. La hipótesis que se sostiene es la de un conflicto entre las prácticas y los saberes sobre los cuales la educación media sigue organizándose y las características de los "nuevos" alumnos, que muchas veces no son lo que la escuela "espera" como tales. El mismo autor, refiriéndose a este tema sostiene que "los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados" (Tenti, 2000: 1). Se produce un choque entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual acarrea conflicto y desencanto para ambos. En síntesis: "Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables" (Tenti, op cit: 7).

En síntesis, se trata de un conflicto o un desentendimiento entre lo que la escuela espera de los alumnos en tanto rol, lo que los alumnos pueden construir con dichas expectativas, y por qué no, de las expectativas de los alumnos respecto de la escuela. Tiramonti y Minteguiaga (2004),

sostienen al respecto, a partir de una reciente investigación, que la escuela tiene dificultades serias para imponer sus propias normas a los jóvenes: ya no hay una autoridad indiscutida de docentes y directivos. Otra de las principales conclusiones del trabajo de Tiramonti y equipo, es que ya no podemos hablar de un sentido para la escuela media, por el contrario, existe pluralidad y fragmentación de los sentidos (y significados) otorgados a este nivel educativo según los distintos sectores sociales. Así, mientras para algunos grupos la secundaria es un paso necesario y obligado para ir a la universidad, para otros es fuente de contención afectiva o una promesa (muchas veces incumplida) de ascenso social. Otras investigaciones recientes sobre jóvenes de sectores populares son altamente "pesimistas" respecto de la relación escuela-jóvenes. Estas muestran una fuerte separación entre la experiencia fuera de la escuela y la que tienen -o deberían tener- dentro de la escuela (Duschatszky, 2002 Kessler, 2004) produciéndose así una incompatibilidad grande. La experiencia de ir a la escuela, los saberes que distribuye, sus reglas y normas parecen extrañas al mundo extraescolar del joven, lo cual redundo en un proceso que finaliza en la imposibilidad de permanecer.

En síntesis, la propia escuela media tiene problemas para incluir en ella a toda la población que hoy llega a sus puertas. Concebida originalmente como una institución de elite y con siglos de historia y tradición que delinearon sus principios organizativos y su finalidad, ante un cambio social relativamente reciente, debe hoy replantearse ambas cosas. Y esto no es fácil.

Habiendo examinado los problemas actuales -tanto exógenos como endógenos al propio sistema educativo- para la inclusión de los jóvenes en la educación secundaria, a continuación analizaremos las implicancias y potencialidades de una de las alternativas para la inclusión y la permanencia: se trata de los programas de becas.

Políticas y programas de becas: lógicas y características

Una beca puede definirse genéricamente como un aporte económico para poder estudiar. Las becas pueden ser otorgadas en función del "mérito académico" (y en ese caso como premio al desempeño), o por necesidad económica. En ese caso, la beca no necesariamente espera una contrapartida en términos de rendimiento académico sino que simplemente posibilita la escolaridad. En la práctica, estos criterios se combinan: suele otorgarse una beca en función de la necesidad económica, exigiéndose también una contrapartida en el desempeño académico. La forma en que estos criterios se combinan (y el peso que tiene cada uno) varían en función del diseño del programa de becas, y este depende del nivel educativo al que esté destinado, de la institución que otorga las becas, sus objetivos y su ideario, y la población beneficiaria.

El sistema de becas en la educación media tiene una larga data. Encontramos becarios en los orígenes de la escuela secundaria como tal y también en la historia de nuestro sistema educativo. En ese entonces el otorgamiento de la beca se basaba en la necesidad económica, pero con un mayor peso en el criterio puramente meritocrático. Se facilitaban recursos económicos a jóvenes talentosos pero pobres, suponiéndose que el vínculo entre pobreza y rendimiento escolar era aleatorio. El supuesto era que la inteligencia y el talento personal eran un don, y que este podría estar frenado en su capacidad de desarrollo por la ausencia de medios económicos para estudiar. Así, otorgando una beca económica, se estaría garantizando la igualdad de oportunidades y el mérito -entendido como un desempeño "brillante"- era condición sine qua non para obtener y mantener la beca.

Lo que no existía en estos sistemas era, obviamente, una mirada crítica sobre el vínculo permanente y condicionante que tiene la clase social de origen, la cultura en la que el estudiante está inmerso en la experiencia educativa y los "talentos" y las "capacidades". Sin duda, estos hallazgos y supuestos teóricos y empíricos sobre el problema han sido el gran

aporte de la sociología de la educación llamada "reproductivista". La investigación paradigmática de esta corriente ha sido "Los Herederos", realizada en los 70 por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Desde entonces, difícilmente podemos considerar que el "mérito académico" no tenga relaciones con la clase social de origen, y esto ha modificado la manera de concebir y diseñar un programa de becas destinado a la educación media.

En la actualidad, a toda beca de estudios se le plantea una tensión: la de elegir a una población a la que se considera un sujeto que necesita una compensación material (¿quién y por qué necesita una beca?) y la de los criterios académicos (¿qué rendimiento o qué condición académica debemos pedir para otorgar o mantener una beca?). Y todo ello sin caer en la fuerte meritocracia en la que se basaban los programas de becas de antaño. En el contexto del nivel medio, dadas las características de la población específica, surgen preguntas tales como si la contribución económica es suficiente o sustancialmente importante para sostener un trayecto educativo, si alcanza con la contribución económica a los jóvenes, en qué medida los jóvenes pueden cumplir con los requisitos para mantener la beca, hasta qué punto es legítimo responsabilizar al joven por su rendimiento, qué lugar le cabe a la escuela, etc. También se hace necesario distinguir qué diferencias se plantean entre los programas de becas cuando son utilizados como políticas de Estado, o como una iniciativa de la sociedad civil, como lo es el Programa de Becas de Fundación Cimientos. Tanto en el diseño como en las consecuencias socio-políticas de su implementación, no es lo mismo evaluar los procesos y el impacto de los programas de becas considerados como una política nacional, que los de los programas de becas llevados adelante por instituciones u organizaciones de la sociedad civil.

Políticas de inclusión y programas de becas en nuestro país

A partir de los 90, y debido a la situación social crítica de muchos sectores y en especial de la juventud, se comenzaron a implementar diversos programas de becas que, a nivel nacional o provincial, pretendían intervenir para subsanar esta situación. Dichos programas ampliaron su cobertura a partir de la crisis de 2001 (Gluz, 2006), y se pensaron como políticas sistemáticas de Estado focalizadas hacia los jóvenes en situación de pobreza (ibid). En este caso, los programas de becas se constituyen como herramienta para sostener el derecho a la educación, y el mérito académico no es un componente relevante, aunque sí se establecen criterios mínimos para su otorgamiento y mantenimiento. En el caso de una iniciativa estatal, podemos juzgar la política en términos de si efectivamente logra o no garantizar un derecho, si es legítimo o no plantearlo como política focalizada, o si alcanza con un programa de becas como política de inclusión educativa. Podemos también mirar si dicho programa está técnicamente bien diseñado, si conlleva un proceso transparente en cuanto a su formulación, implementación y evaluación. Este tema excede los objetivos de este artículo, sólo mencionamos cuáles son las tensiones y los debates posibles acerca de los programas de becas como políticas de Estado.

Los programas de becas como iniciativas de la sociedad civil: el caso de Cimientos

A diferencia de las políticas de Estado, el programa de Cimientos se plantea como una iniciativa de la sociedad civil, y no tiene la obligación ni los medios para abarcar a una población universal. De este modo, los criterios para evaluar el programa, a diferencia de una política estatal -y aunque pueden tener algunos criterios comunes en cuanto a lo pedagógico-, son diferentes. En el programa de becas de Cimientos el mérito académico no es el criterio de mayor peso. El requisito -además de la necesidad económica- de mayor peso es el compromiso con la

escolaridad. Si bien el rendimiento cuenta a la hora de mantener la beca, no lo es como una muestra de "brillantez" sino como prueba de este compromiso. En este sentido, los criterios de rendimiento académico son mínimos.

El programa de becas de Cimientos presenta excelentes resultados (comprobados y comprobables) en cuanto al objetivo que él mismo se propuso: favorecer la terminación del nivel secundario. Además del aporte económico que brinda recursos para sostener la escolaridad, los pilares de este programa consisten, por un lado, en desarrollar acciones pedagógicas para ayudar a cumplir el objetivo y por otro, en el proceso de transparencia y rendición de cuentas al interior de la propia fundación. A continuación profundizaremos en cada uno de estos aspectos.

1-Las acciones pedagógicas

Si bien el aporte económico que se brinda a los becarios para sostener los estudios es fundamental, sólo es un componente más del programa. Son las acciones pedagógicas de acompañamiento integral de los becarios las que tienen una importancia vital. La función de los acompañantes es reconocida y valorada por los jóvenes. Asimismo, se destaca la confianza depositada en el estudiante y su familia, la cual se construye día a día y se sella con un compromiso escrito. La confianza, en sentido amplio, no es un tema menor: sabemos que las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante están ligadas a las expectativas que los otros (institución, docente, familias) construyen respecto del estudiante, dando forma a la relación misma del estudiante consigo mismo y con los aprendizajes. El acompañamiento implica una ayuda para transitar los desafíos y las dificultades que plantea la escolaridad propiamente dicha, los cuales no son fáciles de sortear. El miedo a una prueba, las dificultades para entender una materia, una relación conflictiva con un compañero o un profesor, son muchas veces hechos cruciales para la vida de un alumno, y no se enfrentan de la misma manera solo o con la orientación de un adulto. Por último, se ayuda al

alumno a decidir en qué y cómo invertir el dinero de esa beca, no sólo favoreciendo un mejor aprovechamiento del recurso sino generando aprendizajes no estrictamente escolares pero que quedarán de por vida.

En síntesis, el aporte financiero para el sostenimiento de los estudios es fundamental, no obstante, el mayor impacto que realiza el programa de becas es en la subjetividad del becario y también de la familia. Estas acciones que, en definitiva, establecen relaciones intergeneracionales (adultos-jóvenes) y entre pares les permiten imaginarse y construir un presente, pero también un futuro posible para ellos.

2-Transparencia y accountability

Sin dudas, en la actualidad es de fundamental importancia el monitoreo de los resultados, la transparencia y la accountability en todos los programas. Fundación Cimientos construye información de buena calidad para demostrar lo que hace y cómo utiliza los fondos. Utiliza esta información para evaluarse, mejorar y crecer, además de poner bajo conocimiento de los padrinos y donantes el destino de los recursos. Este es uno de los rasgos fundamentales del que sí podrían aprender las políticas nacionales. No sólo porque saber cómo se están utilizando los fondos públicos es un derecho de todos sino porque sólo desde el conocimiento podemos avanzar y "ajustar tuercas" en los programas, evitándose además el uso discrecional de los recursos. En algunos programas nacionales y provinciales de becas, la existencia de administraciones locales y contralores son una buena iniciativa, pero debería avanzarse aún más en la publicitación, tanto de los resultados, como de las ejecuciones presupuestarias. La disponibilidad de información sobre los resultados efectivos es indispensable cuando se trata de una política nacional cuyo objetivo es importantísimo -garantizar la escolaridad de los jóvenes-. No sólo por el control que la sociedad civil tiene derecho a realizar sino porque, simplemente, debemos conocer y saber si el Estado, a partir de un programa de becas, está pudiendo incluir efectivamente a los jóvenes. Quizás un programa de becas debería

ser un componente secundario en una política integral orientada a la escuela media, o quizás no.

Reflexiones finales

El programa de becas de Fundación Cimientos nos muestra que el otorgamiento de fondos económicos solamente no alcanza para garantizar un proceso de inclusión exitosa en la escolaridad. El aporte financiero acompañado de acciones pedagógicas parece ser un buen camino para el éxito de un programa de becas orientado a la escuela media. La mirada dirigida al adolescente en su integralidad y especificidad, el compromiso y la confianza depositada en cada uno, el trabajo individualizado con cada becario y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales intra e intergeneracionales son las claves de los logros de la fundación, a la cual se le agrega un factor no menor: la eficiencia y transparencia en la gestión del programa.

Sin duda, la experiencia de Cimientos nos deja muchas lecciones para aprender, tanto en aspectos pedagógicos como de gestión. Se trata de una estrategia que no sólo obtiene buenos resultados, sino y sobre todo, buenos procesos que tienen efectos perdurables. En este sentido, se trata de una estrategia que las políticas públicas podrían considerar, en muchos de sus aspectos, como modelo a seguir.

Referencias bibliográficas

Batiuk, V., Pereyra, A., Iñigo, L. e Itzcovich, G. (2003). Informe: La educación media: una aproximación cuantitativa. Documento de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en la World Wide Web:

www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T07_Docu1_Laeducacionmedia_Pereyra_Batiuk_Inigo_Izco vich%20.pdf -

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires, UNICEF.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en Banda. Buenos Aires, Paidós.

Gluz, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Judengloben, I., Arrieta, M., Falcone, Julián (2003). Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente. Documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Kessler, G. (2004). Ponencia en la Mesa "Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria". Serie "Encuentros y Seminarios", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Llach, J. (2006) El desafío de la equidad educativa. Buenos Aires, Granica.

Tiramonti, G. (2004) "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela" en Tiramonti G. (comp) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires, Manantial.

Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

Tenti, E. (2003) "La educación media en la Argentina: los desafíos de la universalización"

Tenti, E (comp.) (2003) La educación media hoy: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires, Altamira.

Fundación Cimientos

Consejo de Administración

Carlos D. Tramutola (Presidente), César Gotta (Secretario), Luis Ponferrada (Tesorero), Gerardo Ancarola, Magdalena E. de Llach, Eduardo Franck, Horacio Milberg, Juan Carlos Peña, Enrique Shaw, María Cristina T. de Tramutola (Vocales)

Asesora: Mariana Fonseca

Consejo Académico

Inés Dussel, Silvina Gvirtz, Juan José Llach, Mariano Narodowski, Paula Pogré, Alicia Z. de Savanti, Juan Carlos Tedesco, Alfredo van Gelderen

Equipo de trabajo

Directora Ejecutiva: Agustina Cavanagh

Directora de Proyectos Especiales: Mónica Bosch

Directora de Programas: Magdalena Laffaye

Programa de Becas Escolares y Universitarias

Coordinadora del Programa de Becas: María Graciela Nogués

Coordinadora de Supervisión: Belén Perkins

Equipo: Carolina Amitrano, Fátima Caballero, Patricio Carelli, María Hilaire Chaneton, Carina Lorenzo, Pilar Merediz, Mariano Muracciole, Isabel Nicastro, María Elena Pereira Vázquez, María Eugenia Santipolio, Rosario Schulte, Gonzalo Udaquiola

Encargados de Acompañamiento: Mónica Abud, Rodrigo Altamirano, Jorgelina Altmann, Ángeles Alvarado, Javier Andrada, Irina Araneo, Delfina Arce, Constanza Arias, Manuel Arturo, Josefina Balestra, Ayelén Borgatti, Alejandra Bugnard, Carla Brites, Andrea Borda Bosana, Ivana Bressan, Cecilia Calós, María José Caminos, Rosalía Cazal, Emiliano Chaves, Victoria Colucci, Vanesa Corrales, Diana Cruz, Gabriela Cuevas, Carla Dallasera, Mariana De Cara, Romina Della Valentina, Paola Díaz, Patricia Díaz, Irene Díaz de Vivar, Juan Elizalde, Carolina Escobar, María Cecilia Fernández, Natalia Fiori, Luciana Garate, Ana María Garbari,

Marcela Garibotto, Laura Garriga, María Laura Giauque, María Eugenia Giglio, Gladys Gingins, Gabriela Gómez, Beatriz Gonnet, Adriana González, Cecilia Gordillo, Josefina Gulland, Marcela Kierman, Daniela La Fico Guzzo, Luciana Larregina, Belén Lasalvia, María Soledad López, Milagros López, Romina Madrid, Nadia Mandel, Nora Marinelli, María Eugenia Martínez, Rina Matteazzi, Teresita Mercado, Florencia Mesa, Ana Miguens, Soledad Núñez, Natalia Primo, Mariana Príncipe, Teodelina Quesada, Claudia Robledo, Silvia Rodríguez de Gil, María Adela Rolando, Viviana Rosatto, Virginia Rosenbaum, María Fernanda Salguero Lavat, Carolina Sánchez, Elsa Tavip, Ana María Valansi, Julieta Vivas, Luz Walker, Omar Zacarías Dergham, Inés Zinny.

Programa de Apoyo a Escuelas

Coordinadora: Agustina Bugnard

Equipo: Carolina Emetz, Silvia Mercadé Mac Kion, Juan Manuel Ojea Quintana.

Programa de Alianzas

Coordinador: Santiago Sarachian

Programa de Retención y Reingreso

Coordinadora: Valeria Salmain

Equipo: Carla Morrone, Lourdes Dorronsoro

Encargados de Acompañamiento: Irina Araneo, Emiliano Chaves, Lucía Canale, Mariana Casas, María Fernanda Salguero Labat

Investigación y Desarrollo de Programas

Directora: Graciela Krichesky

Coordinadora de Evaluación y Difusión: María Cortelezzi

Equipo: Daniela Cura, Natalia Zacarías

Desarrollo Institucional

Coordinadora: Mercedes Fonseca

Equipo: Bárbara Bradford, Antonela Scocco, Federico Soldati, Mercedes Tevere

Recursos Humanos

Coordinadora: Dolores Sánchez Liste

Equipo: Victoria Piñero Navarro, Cecilia Navas, Mercedes Perkins, Constanza Etchevez, Sebastián Galanternik

Administración y Finanzas

Directora: Damasia Tezanos Pinto

Equipo: Marcos Michel Torino, Juan O' Farrell, Rosario Cané, Matías Ferrari

Correctora: Marina Gorostiaga

Cimientos agradece especialmente a:

Soledad Gobbèe, quien participó desde los orígenes de la organización y coordinó el Programa de Becas Escolares durante tres años;

Jacqueline Francia, quien durante seis años enriqueció con sus aportes cada programa desarrollado y cada publicación de Cimientos;

Emilia Numer, quien desde el Programa de Alianzas contribuyó a que otras organizaciones puedan replicar las estrategias descritas en esta publicación.

Gracias a todos aquellos que nos acompañaron durante estos años por haber dejado sus huellas en Cimientos con amor y profesionalismo.

Impreso en Argentina por Mastercopy, de Walter Quayat
en el mes de mayo de 2007
Florida 943 Loc. 5. Buenos Aires - Argentina
Tel/Fax: 4313-3899
e-mail: mastercopy@velocom.com.ar