

¿Qué dar a cada quién?

Criterios de distribución de bienes escasos en la escuela secundaria.

Pedro Fernando Nuñez

Aceptado Julio 2012

Resumen

El artículo analiza los criterios de justicia distributiva utilizados para la selección de beneficiarios de dos Programas de Becas Estudiantiles –el primero de una agencia estatal de la Provincia de Buenos Aires, el otro implementado por una Organización de la Sociedad Civil- en las escuelas secundarias de la Jurisdicción que llamaré Gran La Plata (conformada por la ciudad homónima, Ensenada y Florencio Varela). El trabajo se encuentra organizado en tres apartados. Se inicia el recorrido por una breve discusión sobre el modo en el que las ciencias sociales abordan el estudio del concepto de “justicia” para luego explorar en las nociones que los actores educativos –alumnos, docentes y directivos y representantes del Estado y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)- “ponen en juego” ante las situaciones descritas. De este modo, se busca comprender tanto qué decisiones los sujetos definen como justas y cuáles como injustas así como la legitimidad de las resoluciones adoptadas. Finalmente, en el tercer apartado, se indaga en dos aspectos: las representaciones predominantes sobre la forma en la cual los beneficiarios usan el dinero obtenido y las distintas “figuras” del becario que se manifiestan en los establecimientos considerados.

Palabras clave: Escuela secundaria – justicia distributiva – juventud – becas estudiantiles – políticas públicas

Abstract

The article discusses the criteria of distributive justice for the selection of beneficiaries of two Student Scholarship Program -the first of a state agency of the Province of Buenos Aires, the other implemented by a Non Gubernamental Organization- in high schools in the Jurisdiction that I will call Gran La Plata (consisting of its namesake city, Ensenada and Florencio Varela). The work is organized in three sections. The tour begins with a brief discussion about the way that the social sciences approach the study of the concept of "justice" and then explore the notion that education actors -students, teachers and administrators and representatives of state and Non Gubernamental Organizations (CSOs) - "at stake" to the situations described.

Thus, we seek to understand both what decisions subjects defined as just and what unjust and the legitimacy of decisions taken. Finally, the third parte of the article, explores two aspects: the representations upon the form in which the recipient used the money obtained and the various “figures” of the scholars which manifest in the establishment concerned.

Key words: High school - distributive justice - youth - student scholarships - public policies.

La relación de los sujetos con la idea de la “justicia”

Los seres humanos tenemos una relación ambivalente con la idea de la *justicia*. Por un lado, solemos representarla como una abstracción, algo inteligible. Para gran parte de la tradición filosófica occidental la justicia no sucede en este mundo sino que será posible en un mundo ideal; para algunas religiones es en el más allá –la justicia eterna, el juicio final- para las corrientes filosófico-políticas superadoras de las revoluciones liberales es en una sociedad ideal aún por construir –la conformación de un mundo justo que haga posible la justicia en la tierra-. Por otro lado, a nivel micro, convivimos con la sensación cotidiana de que podemos experimentarla; en muchas ocasiones se vuelve un hecho concreto, real, a veces consumado. En esos momentos la justicia se nos presenta como evidencia, más o menos agradable según el resultado que esperábamos.

En el mundo moderno la figura que la representa es una que irradia pureza, magnanimidad e integridad. Esa mujer, preferentemente corporizada en una escultura de mármol blanco, sostiene en sus manos una balanza y una espada y tiene los ojos vendados como símbolo de su imparcialidad. La idea de que la justicia es ciega aporta certidumbre a los sujetos desde hace muchos años, probablemente desde la Reforma Protestante, tal como destaca Martin Jay (1999). Es por tanto su ceguera lo que otorga a los individuos la confianza, que opera como garantía, de que una vez constituidos en el espacio público serán tratados como iguales ante la ley sin abusos ni desigualdades debidas a su posición en la estructura social.

La idea de la justicia se presenta en la esfera educativa de múltiples maneras en espacios diferentes donde se aplican criterios no siempre coincidentes. De manera esquemática, es posible presentar al menos cuatro cuestiones o, mejor dicho, problemáticas vinculadas a la justicia que nos permitan reflexionar sobre los criterios que se utilizan en las escuelas para resolver diferentes situaciones referidas a procesos distributivos y a aspectos de índole más subjetivo. La intención es plantear algunas conjeturas sobre las tensiones entre universalidad, desigualdad y la justicia que se experimentan cotidianamente en las instituciones escolares.

La primera temática que debe resolver el sistema educativo es la de establecer los criterios de selección de la matrícula en cada institución. Esta distribución regula los cupos de los establecimientos. Tal como sostiene Walzer (2004) las escuelas concentran una serie de procesos distributivos (plazas en las escuelas, autoridad, becas, promociones, conocimiento, etc.), pero el más importante remite a un interrogante central que es necesario develar para conocer la morfología que adquieren los procesos de socialización en cada momento histórico: ¿Quién

asistirá a la escuela y con quiénes? No voy a extenderme en este punto, solo señalaré que si bien la población en edad de escolarización secundaria debiera distribuirse de acuerdo con las normativas provinciales, en la práctica lo hacen debido a razones territoriales, esto es, la proximidad del establecimiento con su domicilio. Ahora bien, de acuerdo a lo constatado durante el trabajo de campo existen otros criterios. Por una parte, los estudiantes y sus familias pueden recurrir a distintas estrategias para intentar asistir a otro establecimiento, soslayando dicha regulación –la más común apelar a “el cambio de domicilio”-. Por otra parte, las escuelas aplican diversos criterios de selección de los estudiantes que componen su matrícula. Estos a veces son explícitos –el sorteo¹, el pago de una cuota, rendir un examen de ingreso- e implican la intención de conformar a priori una comunidad educativa edificada sobre características específicas que, se cree, portan aquellos que ingresan a sus aulas. En otras ocasiones, se trata de mecanismos implícitos construidos a *posteriori* del ingreso de los alumnos y puestos en acto por los docentes, preceptores y directivos: la solicitud de cambio de turno o de escuela de algún alumno/a o el pedido de pase a la modalidad de adultos son, por lo general, el último acto de una serie de prácticas concatenadas que van seleccionando de entre el total de jóvenes matriculados a quienes se adaptan mejor a las *reglas* que rigen la vida en la institución y, de este modo, apartan a aquellos señalados como *inadaptados y/o problemáticos*.

Un segundo nivel de análisis se vincula a la indagación en los principios de justicia distributiva que se aplican en las escuelas, en particular en relación a aquellos bienes escasos.

Entiendo como “bienes escasos” a los distintos tipos de contribuciones –sean estas distribuidas por las distintas agencias del Estado o por organizaciones de la sociedad civil- que se convierten en utilidades de, al menos, tres índole: las ayudas económicas –por lo general a través de becas que obtienen los estudiantes para asistir a la escuela-; los aportes en dinero o especies relacionados con las necesidades de alimentación –viandas, sándwiches, desayuno- y el acceso a bienes concernientes a saberes y conocimientos específicos –cuyo ejemplo más tradicional son las pasantías mientras que el más novedoso es el Programa Conectar Igualdad que reparte netbooks a cada alumno de la escuela secundaria-. Esta clave de análisis nos lleva a considerar con especial atención dos variables interrelacionadas: los criterios de selección de los beneficiarios y las representaciones que tiene los actores educativos sobre los mismos, aspectos que en algunos casos pueden estar en sintonía ya que la concepción que los sujetos tienen sobre el bien a distribuir contribuye a construir una manera particular de caracterizar a un tipo de individuos como merecedores del mismo –a la vez que excluye explícita o implícitamente a otros-. De este modo, un bien como una “beca estatal” puede poseer una carga que estigmatiza a quienes la obtienen en tanto se los identifica a partir de una serie de atributos negativos. Asimismo, otro tipo de bien como una netbook o una pasantía consiguen ser más valoradas, por lo que la concepción del mismo como un bien “deseable” probablemente lleve a que los sujetos “pongan en juego” otros criterios para definir quién debe obtenerlas y, de ese modo, ampliar la cantidad de potenciales beneficiarios.

Las dos cuestiones mencionadas forman parte de una misma dimensión de análisis que busca

1. A decir de Elster (1998) uno de los mecanismos de justicia distributiva más igualitarios.

explorar en las nociones de justicia considerando los procesos distributivos que tienen lugar en las escuelas. Ahora bien, también existen situaciones que involucran aspectos subjetivos. Me refiero a la necesidad de hacer hincapié en el modo en el cual las personas entienden la justicia –y su reverso la injusticia- en la cotidianeidad. Siguiendo a Dubet (2006) para comprender las injusticias sociales no alcanza con describir y denunciar las desigualdades tal como las registran las encuestas y las estadísticas sino que lo que cuenta son las desigualdades que los individuos tienen por injustas². En el caso de la escuela secundaria solemos toparnos con que los jóvenes señalan distintos aspectos en los que ven injusticias en la escuela como por ejemplo las vinculadas a “*la aplicación de las normas*”, las que manifiestan las “*diferencias existentes entre docentes y alumnos*” –concretamente, la ausencia de un marco común de justicia para regular las conductas de ambos- o en “*las diferencias que hacen algunos referentes de autoridad entre los alumnos*” (Núñez, 2011).

Finalmente, quizás como cuestión transversal a ambas dimensiones -aunque cabría pensar también en la necesidad de producir una reflexión particular sobre el tema- otra manera de organizar la pregunta sería en torno a “*qué hace a una escuela justa*”, tal como lo plantea Dubet (2011) en su discusión contra el mito de la “*igualdad de oportunidades*”. Si tomamos su modelo para aplicarlo a la escuela secundaria cabría pensar en los nudos problemáticos que, a pesar de la tendencia a la universalización del nivel, conspiran contra la concreción de una mayor igualdad, como por ejemplo los elementos que conforman determinada cultura institucional y los nudos centrales del formato escolar³.

El estudio que presento aborda únicamente el interrogante respecto de la distribución de bienes escasos como becas estudiantiles y pasantías.

El trabajo de campo se realizó en la Jurisdicción Gran La Plata (así denominada porque se trataba de establecimientos de la ciudad homónima, de Ensenada y de Florencio Varela). En esta oportunidad me focalizaré en el análisis de lo que ocurre en cuatro escuelas de diferentes características –tanto por su perfil institucional como por su matrícula -. Una parte considerable del análisis –porque allí se aplican ambos programas de becas- refiere a la Escuela P, situada en la localidad de Ensenada, donde estudian jóvenes de familias cuyos miembros se encuentran desocupados, empleados en trabajos precarios o reciben algún plan social.

Un proceso diferente es el que ocurre en la Escuela A, ubicada en la misma localidad, institución que funciona al interior de una fábrica naviera de gestión estatal, lo que no impide que el establecimiento busque parecerse a uno de gestión privada –los alumnos visten uniforme y reciben por parte de la empresa una beca durante todo el ciclo lectivo-.

El caso de la Escuela V de Florencio Varela permitirá examinar los mecanismos de selección

2. La literatura francesa es la que con mayor énfasis ha indagado en estas cuestiones, como el trabajo de Dubet y Martuccelli (1999) donde señalan que cuando los jóvenes arriban a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias y que su protesta encubre la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. En una línea similar, Valerie Caillet (2002) destaca que en la escuela los jóvenes piensan a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta la conexión entre lo particular y lo colectivo.

3. En este línea de investigación es necesario desarrollar estudios que interroguen a la forma escolar para pensar en otro tipo de diálogos entre la escuela secundaria y las formas de ser joven. Si consideramos el planteo de Dubet, una escuela más justa sería aquella que busca lograr que las posiciones de los individuos estén más próximas las unas a las otras en vez de priorizar una igualdad de oportunidades que, al garantizar la movilidad social de unos pocos, preserva las desigualdades. Por esta razón, se trata menos de intentar que algunas instituciones sean la referencia de excelencia sino que los contenidos sean similares más allá del lugar en el que uno estudie.

de quiénes realizarán las pasantías en las empresas de la zona. Finalmente, analizo qué ocurre en una institución ubicada en la ciudad de La Plata, que llamaré L, que recibe a sectores medios y altos de la sociedad platense, en la que un número reducido de alumnos cuenta con beca total o reducción del monto de la matrícula.

Mi intención es considerar a los planes de becas estudiantiles como una política pública con características similares a las que presentan los planes sociales del nuevo siglo, de los cuales el Plan Jefes/as de Hogar y el Plan Familias son los más paradigmáticos. Este tipo de abordaje inscribe a las políticas de becas en una trama social más amplia donde existen cambios y continuidades en la articulación Estado-sociedad que repercuten en la esfera educativa, pero no son propios de ésta. Soslayar este punto es negar la existencia de factores exógenos a las leyes educativas para explicar su éxito o fracaso.

Resta señalar un último punto antes de adentrarnos en el análisis, y está vinculado a un cambio en el contexto a partir de la reciente sanción del Programa Asignación Universal por Hijo/a⁴. Si bien es una política financiada por agencias estatales no educativas y el Ministerio de Educación no participa en el diseño del mismo, su aplicación repercute notablemente en el sistema educativo al plantear como condición para su cobro la realización de varias contraprestaciones, entre ellas, garantizar la escolarización de los hijos. Asimismo, si bien este plan reemplazó a uno de los Programas de Becas que aquí se analiza, los argumentos que desarrollo pretenden más bien aportar a las discusiones, siempre vigentes, acerca de “qué dar a cada quién” en las escuelas. En la actualidad los procesos distributivos continúan teniendo una centralidad en la cotidianeidad escolar y las representaciones sobre los “beneficiarios” de planes sociales mantienen su actualidad. A pesar de la extensión de la Asignación Universal, en los establecimientos persisten programas de becas como el de la organización de la sociedad civil que aquí presento –que llamaré “Educándonos”– mientras que constantemente existen demandas de los alumnos por la distribución de otros bienes escasos como viandas, sándwiches, acceso a pasantías o becas –como ocurrió en las tomas de escuelas en la Ciudad de Buenos Aires–, entre otras cuestiones vinculadas a procesos distributivos que los actores escolares deben decidir.

Las teorías de la justicia: distribución de bienes sociales en la esfera educativa

El libro *Teoría de la Justicia* de John Rawls (1993) [1971] se convirtió desde el momento de su publicación en un clásico de la teoría política y despertó pasiones de las más variadas. Una de las preocupaciones principales del trabajo es demostrar la necesidad de evitar que las decisiones queden supeditadas a las situaciones particulares. La solución teórica propuesta por Rawls es la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”, útil para describir el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán en la sociedad. El autor destaca que en ese punto de partida en el que se discuten los principios sociales

4. La Asignación Universal por Hijo es un programa financiado con fondos públicos que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de 220\$ por cada uno de ellos/as. Por su magnitud es comparado con programas como el Bolsa Familia de Brasil. Es aún prematuro evaluar el efecto sobre el sistema educativo, en particular si efectivamente se amplían las posibilidades de finalizar el nivel o si a pesar de estas innovaciones, persisten nudos clave que deben resolverse de otro modo como los niveles de repitencia y desgranamiento así como la imposibilidad de sostener la asistencia escolar a lo largo del año.

sobre los cuales se organizará la sociedad los individuos -racionales y autointeresados- se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase, estatus social así como desconocer la distribución de capacidades naturales, su inteligencia, fuerza, raza o siquiera la generación a la que pertenecen. En tanto en la posición original los participantes “desconocen los rasgos básicos de su biografía” (Gargarella, 1999:40) y se orientan a alcanzar un acuerdo capaz de considerar imparcialmente sus puntos de vista.

Como resultado de las deliberaciones, los individuos se comprometen con dos principios de justicia básicos, los cuales son: Primero) Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Segundo) Las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos. El primer principio posee una jerarquía superior al segundo, ya que su violación no puede ser justificada ni compensada mediante mayores ventajas sociales y económicas. Más allá de la concepción del bien adoptada, los individuos pretenden evitar que las instituciones básicas los perjudiquen o discriminen. Por su parte, el segundo de los principios se aplica:

A la distribución del ingreso y la riqueza y al diseño de organizaciones que hagan uso de las diferencias de autoridad y responsabilidad. Mientras que la distribución del ingreso y de las riquezas no necesita ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos (Rawls, 1993: 83).

Si bien el análisis de Rawls se encuentra en un nivel de abstracción propio de la filosofía política, es útil para enmarcar la discusión acerca del modo en el que las sociedades distribuyen bienes sociales. Toda política pública contiene en sus orígenes una definición sobre el modo de problematizar determinada cuestión de alcance público, así como establece un conjunto de parámetros para definir los criterios de distribución y los sujetos a los que comprenderá. Los planes sociales contienen en sus definiciones técnicas una lógica particular que implica una matriz sobre a quién debe llegar el beneficio. Estipulan, en definitiva, un principio de justicia distributiva.

En toda sociedad existe un conjunto de bienes que es necesario distribuir, para los cuales es preciso contar con un principio que legitime el modo en el que se los reparte. Sin embargo, algunos autores cuestionan la idea de que existe un único principio o axioma que permite explicar las creencias y juicios que se expresan cuando enunciamos que una acción es justa (Walzer, 2004). En *Esferas de la Justicia* Michael Walzer opta por inscribir su investigación en un nivel de análisis diferente a la perspectiva de Rawls. En su estudio, sostiene la existencia de una justicia de naturaleza pluralista; en cada sociedad hay diferentes tipos de bienes sociales cuya distribución requiere en cada caso de criterios particulares de justicia. En tanto existen muchas esferas de la justicia, fundadas en comunidades sociales y prácticas institucionales distintivas un principio considerado válido en una de ellas no puede ser trasladable a otra donde rigen principios diferentes. Esta constatación hace necesario, según el autor, reformu-

lar el concepto de *iguales*, a fin de poder pensar en la igualdad compleja como la forma que adquiere la misma en la actualidad. En la práctica, esto implica que en una sociedad en la cual diferentes personas tienen éxito en distintas esferas sus relaciones globales pueden exhibir cierto tipo de igualdad (Miller, 1996).

Por su parte, Jon Elster (1998) denominó *casos de justicia local* a las situaciones concretas donde analiza los principios y procedimientos utilizados para resolver de manera equitativa cuestiones como quién debe acceder a los programas de vivienda pública, quiénes deben hacer el servicio militar, recibir un trasplante, las decisiones sobre adopción y custodia de un niño, la prioridad para una plaza en el nivel inicial o los requisitos de admisión impuestos por una universidad -entre otros-. Para el autor la justicia local contrasta con los procesos de justicia que tienen lugar a una escala global, ya que éstos últimos refieren a políticas globalmente redistributivas que son diseñadas por el gobierno nacional, tienen la pretensión de compensar a las personas por su infortunio resultantes de la posesión de lo que denomina “propiedades moralmente arbitrarias” y generalmente toman la forma de transferencias de dinero en efectivo. Su trabajo, si bien se enfoca en el estudio de situaciones particulares, presenta algunos puntos en común con lo que sostiene Heller (1993) respecto de la necesidad de indagar en la forma que adquiere la justicia en cada sociedad. La autora nos recuerda la existencia, a lo largo de la historia de cuatro maneras de entender a la justicia: a cada cual lo mismo, a cada uno según sus méritos, criterios basados en la excelencia y finalmente los que se basan en el rango de la persona. Estas formas se relacionan, a grandes rasgos, con tres modos mediante las cuales los sujetos representan la idea de lo justo: el mérito, la necesidad y el derecho. Siguiendo estas enseñanzas precisamos conocer las representaciones de los sujetos respecto de los bienes en cuestión y la forma en la que entienden la “justicia” para cada uno de ellos.

¿Cuáles son los principios considerados legítimos por los actores educativos para estimar que una situación se resolvió de manera justa? La respuesta no es sencilla debido a dos razones principales: la convivencia en el espacio escolar de actores que cuentan con diferentes recursos de poder que pueden tener concepciones distintas respecto de los bienes en cuestión y debido a la coexistencia de una multiplicidad de escenarios donde se aplican lógicas de justicia distintas. Más allá de que forman parte de una comunidad educativa sustentada en determinadas reglas las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela.

Para obtener parte de la solución es preciso comprender las matrices político-culturales en las que operan los principios de justicia. Su estudio permite analizar el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades (Kessler, 2007) y en distintas generaciones así como representa una oportunidad para reflexionar sobre la justicia en la escuela como instancia colectiva de afirmación de la igualdad ante la ley, pero también de consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Dussel, 2006).

La justicia distributiva en la escuela secundaria

Los planes de Becas Escolares o Becas Estudiantiles distribuyen bienes de acuerdo a la edad, criterio que permite limitar o posibilitar una asignación de acuerdo al tiempo transcurrido desde el nacimiento (Elster, 1998). En su fundamentación, se presentan como una medida para paliar los crecientes niveles de “abandono escolar” y permitir que los sectores que se encuentran en la base de la pirámide socio-económica logren obtener el título secundario. Estos programas definen como prioritario garantizar el acceso a la escuela de amplios contingentes sociales ya que suponen que el logro del diploma constituye una herramienta indispensable para su futuro, expresando una confianza en el rol de la educación como instancia igualadora. En sintonía con esta preocupación inicial buscan crear las condiciones económicas en cada familia para que estas premisas sean posibles. Asimismo, a partir de la transferencia condicionada de ingresos, pretenden provocar un cambio en las conductas sociales. De allí que podemos inscribirlos en la línea de otros Planes Sociales más amplios como el Jefes/as de Hogar o el Familias –más recientemente la Asignación Universal por Hijo/a-, los que mediante un mecanismo similar intentan generar mecanismos de inclusión de sectores postergados⁵.

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles, diseñado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación⁶, pero implementado por el ministerio provincial selecciona a sus beneficiarios en base a criterios técnicos⁷. Este modo de asignación se presenta como la manera más eficiente de terminar con manejos discrecionales en el momento de distribuir un bien escaso. Se trata de un Plan que opera por oferta, no por la demanda. Es decir que no existen incentivos para estimular la demanda de los potenciales beneficiarios, lo que podría tanto incrementar la circulación de la información como la posibilidad de ejercicio de la voz, en los términos en los que lo plantea Hirschman (1976).

Cada Provincia cuenta con un número de becas establecido de antemano, en el momento del diseño de la política pública, que debido a la necesidad de ajustarse a las partidas presupuestarias existentes no puede ser modificado.

Si bien en el marco institucional de las políticas sociales siempre existe un conjunto de reglas de juego formales e informales que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los

5. Recordemos que el Plan Jefes/as de Hogar fue presentado en febrero de 2002 como una manera de contener la crisis política, económica y social del país. Pensado de manera implícita como un seguro de desempleo en un país que no había conocido planes sociales de características semejantes transformó las maneras de entender la acción social del Estado, alcanzando en su momento de mayor apogeo a cerca de 2.000.000 de personas. Hacia mediados de la década del 2000, el gobierno nacional diseñó otros dos Planes –el Manos a la Obra para conformar cooperativas de trabajo- y el Plan Familias –mediante el cual las mujeres que fueran madres recibían una asignación por hijo- con el objetivo de establecer diferentes “tipos” de planes sociales de acuerdo a los perfiles de los beneficiarios.

6. El Plan estaba aún vigente en 2010, momento de escritura de la tesis doctoral de la que forma parte este trabajo.

7. El programa identifica alumnos ponderados, quiere decir, comprueba que quienes lo solicitaron reúnan los requisitos para acceder a la beca. Desde esta ponderación el Programa Nacional identifica a los becarios de acuerdo a dos indicadores: 1) La asignación de las mismas se realizará sobre la base de un índice construido por la Coordinación General Estudio de Costos del Sistema Educativo que combina un indicador de pobreza con tres indicadores de riesgo educativo (abandono, sobriedad y desgranamiento). 2) Se hace constar que cada Distrito cuenta con un cupo de becas. No se establece acuerdo con alumnos ni se fijan responsabilidades si con esto se refiere a que por acceder a la beca se debe comprometer a acreditar aprendizajes.

problemas sociales -que representa para los involucrados un entramado de incentivos que estructura sus límites y oportunidades de negociación y acción (Repetto, 2004)- en este caso los potenciales beneficiarios no son actores sociales con capacidad de incidencia en dicho marco y el Plan tampoco se preocupa por fomentar su involucramiento y capacidad de demanda.

En consecuencia, este tipo de Planes establece un esquema de distribución rígido, donde las personas no se ven compelidas a actuar de una manera particular o a modificar su conducta para lograr ser elegidos ya que esta decisión no depende de sus acciones sino de su condición *objetiva*. Si bien al solicitar una contraprestación propicia un cambio a *posteriori* en la conducta de los beneficiarios habría que producir más evidencia sobre si este seguimiento implica una penalización en caso tanto del no cumplimiento de la misma como respecto de las estrategias desplegadas por los sujetos para evadir ese control.

Es posible contrastar estos criterios con los establecidos por otro actor que participa en el modo de distribución de becas –ya que posee un Programa de Becas estudiantiles promovido en paralelo al que financia el ministerio nacional-. En este caso utilizaré como parámetro de comparación los criterios definidos por el Programa de Becas de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) creada en 1997 por un grupo de profesionales “con la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de capacitación – exclusión social”⁸. El Programa fue el primer proyecto de la OSC y se inició en 1998 con tan sólo 16 becarios, para luego crecer de manera exponencial hasta alcanzar a 3.210 alumnos becados que asisten a ciento treinta y dos establecimientos educativos en veinte jurisdicciones del país.

En este caso, el proceso de selección de los beneficiarios se rige por varios criterios. Una vez que la OSC cuenta con la garantía del aporte económico del/ de los padrino/s –por lo general alguna empresa de la zona donde se distribuye la beca, pero también hay casos donde el aportante es el Estado- selecciona un universo de escuelas secundarias de la localidad priorizando aquellas ubicadas en barrios con altos niveles de desempleo, pobreza e indigencia, basándose en un listado provisto por los ministerios correspondientes. Los técnicos priorizan escuelas que reúnan ciertos requisitos, como por ejemplo una baja rotación del plantel docente o que cuenten con gabinete psicológico. Una vez seleccionadas las instituciones el personal de la OSC se presenta en el establecimiento y describe el Proyecto, invitando a directivos, docentes y alumnos a participar.

Al revisar las expectativas de los distintos niveles de actores intervinientes en el proceso de adjudicación y distribución del bien -actores político-institucionales, técnicos, OSC’s, personal docente, familias, jóvenes- hallamos algunas similitudes entre el modo de pensar los planes de becas y otros programas sociales.

Esta analogía entre unos y otros muestra más rasgos compartidos que disonancias en el modo de representar la intervención del Estado y a los sujetos receptores. Las tensiones se manifiestan en varias dimensiones, de las cuales examinaré aquí dos: la desconfianza sobre el uso del dinero –que involucra una postura valorativa sobre el modo en que lo utilizan los benefi-

8. Información extraída de la página web de la OSC.

ciarios y sus familias- y las múltiples maneras en que se manifiesta la figura del becario –que oscila entre el estigma, el orgullo, la sensación de recibir un incentivo o de lograr el último beneficio que el Estado puede asegurar.

En cuanto a la primera cuestión, en los discursos de los actores educativos adultos existe, tal como lo planteó Gluz (2006) para el caso de los planes de becas en la Ciudad de Buenos Aires, una preocupación sobre el uso del dinero, aspecto que se encuentra en sintonía con los reclamos por instaurar mecanismos de concentración y cruce de datos de beneficiarios de Planes sociales, entre otras medidas que le darían mayor “transparencia”. Esta mirada escondió un planteo valorativo acerca de la capacidad de los beneficiarios de utilizar el dinero⁹. A partir del trabajo de campo realizado para esta investigación podemos señalar que, más que superponerse, las miradas sobre los beneficiarios se yuxtaponen. La manera en la cual los beneficiarios disponen el dinero es lo que va a investirlos de determinadas cualidades: si lo emplean para la garrafa están “contribuyendo con la economía familiar”, si quieren comprarse las zapatillas “malgastan el dinero”, si lo invierten en cursos de inglés o en libros “lo usan correctamente”.

A grandes rasgos, esos son los tres modos de uso del dinero que relatan los técnicos de la OSC en base a su experiencia de trabajo en las escuelas. Estas miradas son coincidentes con las de los docentes. Por ejemplo, en la Escuela P muchos de ellos consideran que los alumnos quieren la beca “Educándonos” para tener más dinero para sus gastos personales¹⁰. Vemos así que el bien “beca educativa” no es inocuo sino que inviste de atributos a quien la posee, cualidades o estigmas que se atribuyen de acuerdo a cómo transforme ese ingreso económico en una nueva jerarquía de bienes –contribuciones familiares, consumos personales e inversiones en utilidades escolares. Por otra parte, en dicha institución, donde conviven ambos programas de becas ser becario es un marcador social juzgado como positivo o negativo no sólo por los atributos de la persona sino por la opinión predominante acerca del agente asignador. Un mismo bien connota a quien lo recibe de una marca estigmatizante si quien lo otorga es el Estado –muchos perciben a los planes del gobierno como una “limosna”-, pero se transforma en un marcado social positivo si se es elegido/a por la OSC.

Los modos de distribución de las becas estudiantiles en las escuelas consideradas nos llevan a analizar una última cuestión, íntimamente relacionada con la histórica pretensión de la escuela media de regular las conductas de sus alumnos: estos bienes escasos se otorgan con la intención de provocar cambios en las conductas de los beneficiarios. Ahora bien, es diferente el énfasis que ponen en esta cuestión los programas analizados.

Tal como comenté anteriormente, en el caso de las becas de la Provincia se trata de un programa por oferta que no incentiva la demanda por lo que no existen responsabilidades de los becarios –más allá del sostenimiento de la matrícula-, aunque probablemente haya que matizar esta observación para el caso de la Asignación Universal por Hijo que establece una

9. Hay también otro aspecto del uso del dinero, pero en este caso involucra cuestiones vinculadas a la posibilidad que otorga el Plan Educándonos de cobrar regularmente. Se establece así una distinción entre dos bienes que prima facie parecen similares, pero que suponen modos diferentes de intervención pública.

10. Entrevista con el director de la Escuela.

serie de contraprestaciones que desdibuja su concepción como derecho.

La situación es diametralmente diferente para quienes obtienen la beca de la OSC ya que deben firmar un acta compromiso mediante la cual ellos y un adulto se responsabilizan de cumplir con lo pactado. Esta regulación tiene, al menos, dos implicancias. La primera es que el cariz redentor del programa posee connotaciones cuasi-místicas que se encuentran lejos de desplegar la expansión de los derechos de ciudadanía¹¹. La segunda es que se establece una suerte de relación contractual que obliga a los becarios a cumplir una serie de requisitos para evitar la suspensión, durante algún mes, de su asignación: no faltar sin justificación más de cinco días al mes o diez trimestrales, asistir a la entrevista mensual con la trabajadora social de la OSC, no tener desaprobadas más del 40% de las materias ni haber sido sancionados en la escuela¹². Vemos así que el mismo programa plantea discursos contradictorios que a la vez que pretenden organizar la relación en términos contractuales –con derechos y obligaciones de ambas partes- establecen vínculos asimétricos con los beneficiarios que hacen hincapié en la vulnerabilidad de un “otro” que debe ser “salvado” –siempre y cuando actúe de acuerdo a la expectativa de quien distribuye el bien.

La aplicación de estos criterios produce una disyunción al interior del establecimiento entre los que obtienen la beca OSC y los que cuentan con otro tipo de beneficio (o ninguno). Algunos jóvenes sólo deben ajustar su conducta a las reglas establecidas por la institución escolar, pero los becados EDUCÁNDONOS tienen dos lealtades, que en la práctica implican dos experiencias políticas diferentes. En algunos casos Escuela y OSC coinciden en la norma a aplicar, por ejemplo si un alumno es sancionado en su establecimiento la OSC le retira por ese mes el cobro del beneficio. En otras situaciones entran en contradicción, ya que puede ocurrir que el alumno sea sancionado por la OSC y no por la escuela, con lo cual se desdibuja la autoridad escolar. La injerencia de la OSC en la regulación conductual del alumno becado redefine las tramas sociales tanto como las lógicas de obligaciones mutuas que anudan a los sujetos en las instituciones.

Si bien una de las intenciones del proyecto de la OSC es promover la “inclusión” educativa su propio accionar conspira contra dicha posibilidad, en tanto y en cuanto sus becarios no se ajustan a las mismas reglas que sus compañeros sino a los parámetros establecidos por un

11. Esta situación señala las dificultades para sostener en la escuela secundaria una definición de la noción de ciudadanía que incorpore como trama central el “enfoque de derechos”, el posicionamiento de los/as receptores reconociéndolos como titulares de derechos que a la vez generan obligaciones al Estado y no como beneficiarios. Derechos que no son individuales sino que se obtienen por la pertenencia a un grupo social (Arcidiácono, 2008).

12. El Programa establece encuentros mensuales de los que participan el alumno becado, su responsable adulto y el encargado de acompañamiento de Cimientos. En estas instancias se busca trabajar sobre el compromiso y el desempeño escolar, con especial énfasis en la asistencia, el apoyo en algunas materias y la incorporación de herramientas para sostener la escolaridad. Asimismo, el Programa contempla la realización de encuentros grupales de alumnos y de adultos para trabajar diversos contenidos orientados por el foco educativo, y con los directivos y docentes con el fin de articular el acompañamiento con el trabajo de los equipos escolares (Información extraída de la página web de la Organización). Funciona como una tutoría, pero si les está yendo bien en la escuela la conversación se orienta a pensar alternativas para mejorar su capacitación (armar un CV, crear una cuenta de mail) o a presentar opciones al beneficiario sobre qué hacer en su tiempo libre (Entrevista con técnica de la OSC).

agente externo, con lo que se desdibuja la posibilidad de construir un horizonte común de justicia (Southwell, 2006).

La otra dimensión considerada para el análisis se vincula a las representaciones existentes sobre la figura del becario. En las escuelas no existe una representación homogénea sobre quienes son becarios sino que su figura se manifiesta a través de innumerables matices. A continuación presentaré brevemente algunas situaciones “distributivas” que ocurrieron en algunas escuelas en relación a la distribución de diferentes tipos de bienes.

El primer caso refiere a la Escuela L donde estudian jóvenes provenientes de las clases media y altas de la sociedad platense. En esta institución la figura del becario carga con un estigma ya que la recepción de una beca o de la reducción del monto mensual para algunos alumnos se presenta como una afrenta a la meritocracia que el colegio tiene como pretensión promover¹³. La convivencia con personas que asisten al establecimiento gracias a una beca o a la reducción en el arancel produce tensiones entre éstos y quienes abonan el monto total de la cuota. De allí que estos últimos estigmaticen a quienes son becados por su tipo de vestimenta o el calzado que usen, provocando en quienes reciben el beneficio una marca indeleble que los acompañará a lo largo de su trayectoria educativa. La diferencia entre becarios y no becarios es una de las disyunciones que se establecen al interior de la institución, que se suman a otras como la distinción en el trato cotidiano que reciben “los tradicionales” y “los externos”. Es decir que las oposiciones se establecen en base a los dos principios que la institución aspira a desarrollar: la selección de los mejores y su presentación como una institución tradicional.

La segunda situación nos lleva a analizar lo que ocurre en dos escuelas de la modalidad técnica. En la Escuela A, donde estudian jóvenes provenientes de familias de sectores medio-bajos y bajos las representaciones predominantes cobran otros trazos. Todos los alumnos ingresantes reciben una beca que cobrarán durante los años de cursada. En este caso, la obtención del “bien” es consecuencia de haber superado un examen de alta exigencia, lo que es vivido como un orgullo. A pesar de que el monto es reducido los alumnos valoran la asignación de la beca y la posibilidad de estudiar en esta institución. Esta sensación contrasta con lo que ocurre en la Escuela V, de la misma modalidad, situada en Florencio Varela. En este establecimiento la mayoría de las familias de los alumnos reciben algún tipo de beneficio o plan social, por lo que los procesos de distinción entre los estudiantes tienen lugar en un segundo momento. Las diferencias entre los jóvenes no se vinculan al tipo de beca que cobran sino respecto de si serán o no seleccionados para cumplir las pasantías en las empresas de la zona¹⁴.

Cabe destacar la incidencia que tienen las pasantías -como uno de los tipos de dispositivos

13. Si bien Erving Goffman (2006) señala que el manejo de la información es realizado por los individuos desacreditables cuyo atributo no es percibido por los demás, en este caso, además de que quienes cuentan con el beneficio evitan quedar en evidencia por ser “becados”, la institución pretende resguardar su anonimato para preservar un espíritu de comunidad distintivo, basado en la selección de los mejores. Sin embargo, es necesario aclarar que los jóvenes conocen quiénes son los alumnos becados a pesar de los intentos de la Dirección por no difundir quiénes se hallan en dicha situación. Las becas son variables, por lo general se trata de una reducción en el monto a pagar en la cuota mensual, ajustable a las necesidades de cada familia.

14. La escuela organiza experiencias laborales destinadas a egresados y alumnos de los dos últimos años por las que los jóvenes reciben una beca que oscila entre los \$150 y \$240.

específicos de formación para el trabajo- en las trayectorias juveniles en tanto puede significar un aumento de sus condiciones de empleabilidad y/o de acceder a buenos empleos (Jacinto y Millenaar, 2010).

El Coordinador de Pasantías es quien selecciona a los alumnos con posibilidad de realizar la pasantía según criterios que incluyen la asistencia escolar, el promedio de calificaciones y el comportamiento en la escuela. Luego comunica el orden de méritos establecido y confirma a los alumnos que deben realizar la entrevista en la empresa. El proceso de selección concluye con la evaluación realizada por el representante de la empresa, generalmente el jefe de personal o encargado de planta. Este proceso también toma en cuenta la elaboración de un “perfil demandado”, caracterizado por el coordinador de esta forma: *“la empresa lo primero que te va a decir es ‘punto uno: la actitud’, después empezamos a ver, si hay interés por aprender, por avanzar”*. Este caso muestra que si por un lado el bien “pasantía” es altamente valorado –y por esta razón disputado- por los jóvenes y que se experimentan como una manera de reducir la incertidumbre al acercarlos a un mundo laboral hasta entonces ajeno (Jacinto y Dursi, 2010) por otro, a pesar de la intención de la institución de definir la elección de los pasantes de acuerdo a criterios escolares, existe una fuerte injerencia de la empresa que estipula otras actitudes que son difícilmente mensurables, lo que podría dar lugar a manejos discrecionales. Por último, en esta situación hallamos una contraposición de lógicas de justicia ya que la escuela adapta sus resoluciones de acuerdo a principios de justicia que se rigen por una lógica bastante alejada de aquella que parecía propia del sistema escolar –a la que Luc Boltanski (1999) denominó la ciudad cívica o colectiva, donde todos se subordinan al bien común, formado por todos cuando cada uno renuncia a su condición de particular.

Lógicas distributivas y matrices político-culturales

El proceso de masificación de la escuela secundaria que ocurrió en la Argentina en los últimos años produjo una democratización del acceso a la escolarización aunque el deterioro de los índices sociales y el incremento de las desigualdades que se dio en forma paralela dificultan las posibilidades de amplios sectores sociales para “cumplir con la ley”. Del mismo modo, así como la sanción de la obligatoriedad del nivel favorece la puesta en discusión de algunos de los nudos centrales que caracterizan a la matriz tradicional de la escuela media –por ejemplo al cuestionar la idea meritocrática- cobran vigencia otros principios de justicia que sustentan una nueva trama social donde la desigualdad se presenta con una cara diferente, pero no por ello menos amenazante.

Tal como intenté mostrar en este trabajo, los Programas de Becas Estudiantiles establecen como criterio principal de distribución la *necesidad* de la persona. Sin embargo, *necesidad* es un concepto, si bien operacionalizable, difícil de aprehender a través de instrumentos metodológicos. La necesidad puede tener diversas bases de legitimación, la definición acerca de cuál priorizar involucra una dimensión subjetiva. En el caso de los planes provinciales observamos una correlación entre la definición técnica y la percepción de los beneficiarios, en ambos casos remiten a la cuestión de la necesidad entendida en base a criterios socio-de-

mográficos. En el caso de las becas que distribuye la OSC la selección de los beneficiarios se realiza en base a diferentes principios –que no estén repitiendo el año para el que solicitan la beca, que no tengan más de una materia previa, el clima familiar, sus trayectorias así como a aspectos que involucran percepciones más subjetivas recogidas por los técnicos del proyecto durante el proceso de selección. Este último ítem, que hace referencia a una variable poco operacionalizable como “el deseo de...” o “las ganas de...”, es un principio que pondera más que otros en el momento de definir quién obtendrá el beneficio.

El estudio de ambos programas, a pesar de sus semejanzas, deja algunas enseñanzas respecto de su implementación. Por un lado, tal como muestra la experiencia de la OSC, la mera asignación de dinero por parte del Estado mediante transferencia monetaria no garantiza que la escuela se convierte en un espacio valorado por los jóvenes, no produce por sí sola la expectativa de que algo diferente puede pasar sino que es necesario desarrollar en paralelo otro tipo de intervenciones, tal como lo hace la institución del tercer sector a través de la incorporación de la figura de un “acompañante” educativo y la realización de encuentros grupales de jóvenes y adultos de diferentes instituciones que participan del Programa.

Por otro lado, si toda distribución de un bien implica un vínculo entre la organización y las personas, vivido en términos de obligaciones y expectativas mutuas (Quirós, 2006) el caso de la asignación de becas por parte de una organización del sector social pone en tensión los acuerdos de compromiso entre los y las jóvenes y la institución escolar. Las obligaciones de los alumnos becados de la OSC son con ella y no ya con su espacio de referencia cotidiano: la escuela, sus docentes y compañeros. Si bien la obtención de la beca EDUCÁNDONOS distingue al individuo por sobre otros, y en tanto tal es vivida como un incentivo, presupone un mundo de pertenencias distante, circunstancial, regido por la periodicidad de la visita de los técnicos de la OSC, aislando al individuo y fragmentando la trama de acompañamientos, solidaridades y apoyos construida en la escuela. Asimismo, en ambos casos, la implementación de Planes de becas estudiantiles más que generar lazos de pertenencia a un común donde se comparten derechos contribuye a constituir universos culturales distantes, que se piensan desconectados entre sí.

En tercer lugar, también para sendos planes, la premisa de la educación como derecho se presenta imprecisa. La transferencia monetaria no se justifica en la garantía de un derecho sino que hace hincapié en la necesidad de la persona y/o de su grupo familiar o en otro tipo de atributos que la persona pueda exhibir. La asignación es a *posteriori*, no como derecho de todos sino que la persona que precisa una beca debe demostrar un atributo: ser pobre, tener ganas de estudiar.

Los programas de becas –y también la recientemente sancionada Asignación Universal por Hijo/a- enfrentan una restricción: la desconfianza de gran parte de la población en los planes sociales. La figura del becario, como intenté mostrar no es en todos los casos un estigma, sino que concentra múltiples representaciones divergentes. Sin embargo, en los discursos de los actores involucrados, incluso de los propios beneficiarios, conviven dos percepciones contrapuestas: la vergüenza de la dependencia (Fraser, 1997) y la concepción del Plan como un bien limitado que no inviste a quien lo posee de los mismos derechos y dignidad que, de acuerdo a las representaciones de los involucrados, otorga el trabajo. Si bien existen diferencias en las

percepciones de las distintas clases sociales sobre los planes sociales su deslegitimación como modo de incrementar el autorrespeto de quien lo recibe conspira contra la posibilidad de diseñar estrategias de intervención política innovadoras, imaginando otras formas de distribución de los bienes sociales.

En definitiva, **queda un largo camino por recorrer para reconstruir un marco común de justicia que anude a los sujetos a una misma percepción de igualdad.** Tal vez parte de la respuesta pase por generar en simultáneo diversos programas y dispositivos que busquen modificar los núcleos problemáticos del formato escolar y ya no sólo garantizar su acceso resolviendo situaciones económicas. Los datos preliminares de una investigación en curso muestran que los jóvenes conceptualizan de modo diferente los bienes que se distribuyen en las escuelas, representación que construye distintas fuentes de legitimidad para justificar su distribución. Mientras que consideran que las becas estudiantiles deben distribuirse, en primer lugar, de acuerdo a criterios que privilegian “*la necesidad*” de la persona, en segunda instancia hacen referencia a aspectos que, con diferentes bases, remiten a cuestiones meritocráticas –optando por ítems como “*al mejor alumno/a*”; “*al que estudia más / al que tiene mejor promedio*” o “*al que más se esfuerza*”. Estos mismos jóvenes adoptan otros criterios cuando el bien en cuestión son las netbooks. En este caso también se hace mención a dichas opciones, pero los porcentajes se reducen notablemente y las respuestas más mencionadas equiparan en el primer lugar a “*la necesidad*” con miradas más universalistas como por ejemplo la opción “*a todos*”. La enseñanza que nos deja el Programa es que parece factible diseñar intervenciones similares con otros bienes que propicien el acceso a saberes y conocimientos, ya que si el bien es más valorado pareciera propiciar la incorporación de criterios universalistas que anudan a los sujetos a similares derechos.

El desafío para el sistema educativo es cómo combinar el desarrollo de políticas universales con la transferencia focalizada en aquellos que se encuentran en una situación de mayor desventaja. Durante muchos años se sostuvo que la transferencia condicionada de ingresos bastaba para garantizar el acceso a servicios. En el caso de la educación se presenta a la “*igualdad de oportunidades*” que propiciaría la escuela como la alternativa para la “*inclusión*” y la integración social. Por lo general, las políticas públicas buscan, a través de los programas de becas y la Asignación Universal, transferir dinero para que la persona pueda acceder a la educación. Sin dejar de reconocer la virtud de estas medidas –más en lo concerniente a la disminución de algunas dimensiones de la pobreza que para impulsar mejoras educativas- también es necesario señalar que la ficción de la igualdad de oportunidades no sólo fomenta la competencia entre las “*víctimas*” en el momento de la asignación con la subsiguiente emergencia de reivindicaciones particulares (Dubet, 2011) sino que no existe reflexión sobre los elementos del formato escolar que conspiran contra la posibilidad de transitar por la escolaridad, incluso cuando la cuestión económica es resuelta. No hay una única solución, pero tal vez parte de la respuesta consista en propiciar dispositivos “*a demanda*” al interior de la escuela -pero a disposición de todos- que se interesen en sostener la experiencia educativa de los jóvenes –desde apoyo escolar, netbooks, libros, materiales de taller, acompañamiento docente, entre muchas otras-. De otro modo, muy **probablemente los programas sociales cambien de nombre en las próximas décadas, pero no se logrará conmovir aspectos centrales del formato tradicio-**

nal y de la sociabilidad intra e inter-generacional que muchas veces son tan o más importantes que las dificultades económicas que los jóvenes enfrentan cuando tienen la intención de transitar la experiencia educativa.

Bibliografía

- ARCIDIÁCONO, PILAR (2008) “Políticas sociales con perspectiva de derechos. La agenda pendiente en Argentina”, en Revista Aportes Andinos, N° 21 “Derechos Humanos y Políticas Públicas”, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- BOLTANSKI, LUC (1999) El amor y la justicia como competencias, Buenos Aires: Amorrortu.
- CAILLET, VALÈRIE (2002) “Les élèves face au sentiment d’injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle”, Cahiers de l’Ecole, N° 2, París.
- DUBET, FRANCOIS (2006) Injustices. L’expérience des inégalités au travail, París, Seuil.
- ___ (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades Buenos Aires. Siglo XXI.
- ___ y MÁRTUCCELLI, DANILO (1999) Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada.
- DUSSEL, INÉS (2006) “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela [comp.] Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires: Manantial/OSDE/FLACSO.
- ELSTER, JON (1998) Justicia Local, Barcelona: Gedisa.
- FRASER, NANCY (1997) Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista», Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- GARGARELLA, ROBERTO (1999) Las teorías de la justicia después de Rawls, Buenos Aires: Paidós.
- GLUZ, NORA (2006) La construcción socio-educativa del becario, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- GOFFMAN, ERVING (2006) [1963] Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, AGNES (1993) Más allá de la justicia, Barcelona: Crítica.
- HIRSCHMAN, ALBERT (1976) Salida, voz y lealtad, México: Fondo de Cultura Económica.
- JACINTO, CLAUDIA y DURSI, CAROLINA (2010) “La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes” en JACINTO, Claudia (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Buenos Aires, TESEO/IDES.
- ___ y MILLENAAR, VERÓNICA (2010) “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades” en JACINTO, CLAUDIA (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Buenos Aires, TESEO/IDES.
- JAY, MARTIN (1999) “Must Justice be blind? The challenge of images to the law”, in DOUZINA, Costas & LYNDIA, Nead [comp.] Law and the image. The authority of art and the aesthetics of law, Chicago & London: University of Chicago Press.
- KESSLER, GABRIEL (2007) “Principios de Justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo restringido y polisemia de la jerarquía”, en Grimson, A. (comp.) Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina, Buenos Aires, Edhasa.
- NUÑEZ, PEDRO (2011) “Sensibilidades políticas sorprendidas: jóvenes, escuelas y sensaciones de justicia”, Revista El Monitor N° 28, Ministerio de Educación de la Nación.
- QUIRÓS, JULIETA (2006) Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires, Colección “Serie Etnográfica”, Buenos Aires, Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES.

- RAWLS, JOHN (1993) [1971] Teoría de la Justicia, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- REPETTO, FABIÁN (2004) Capacidad estatal: requisito necesario para una mejora política estatal social en América Latina. Documento de Trabajo N° I-52, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social [INDES].
- SOUTHWELL, MYRIAM (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia [comp.] Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas, Buenos Aires: Del Estante.
- WALZER, MICHAEL (2004) [1993] Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad, México: Fondo de Cultura Económica.

Pedro Fernando Nuñez

Lic. en Ciencia Política (UBA), Dr. en Ciencias Sociales (UNGS/IDES). FLACSO/CONICET. Investigador Asistente CONICET, Docente UBA. - pnunez@flacso.org.ar -