

La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja, año 2019

The influence of the PTRC on school trajectories in La Rioja, year 2019

ANDRADA, Marcos¹ ; GRAMAJO, Patricia Beatriz² y CHIAVASSA, Lucia Macarena³

Andrada, M., Gramajo, P. B. y Chiavassa, L. M (2019). La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja, año 2019. *RELAPAE*, (11), pp. 40-55.

Resumen

En el presente artículo se dará cuenta de la influencia de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) en las trayectorias escolares de los estudiantes de quinto año de los colegios secundarios de la provincia de La Rioja, Argentina, en el periodo 2018-2019. A partir de la implementación de la Ley de Educación N° 26.206/06, se normaliza una fuerte y legítima vocación de extender las bases y condiciones de inclusión al sistema educativo a sectores cada vez más relegados. La universalización del nivel secundario es una meta muy ambiciosa e involucra una problemática estructural; exige el diseño de políticas universales, integrales e integradas, que permitan atacar el origen de las condiciones que llevan al fracaso escolar. Los PTRC tales como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y la Beca Progresar buscan un impacto sustancial sobre la pobreza y la desigualdad de ingresos, aun cuando requieren de fuertes ajustes en su instrumentación para alcanzar una masiva reducción de la pobreza. Se trata de un estudio de tipo cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo. Como instrumento de recolección de datos se empleó un cuestionario para los estudiantes y entrevistas estructuradas a directivos y preceptores de las instituciones educativas seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Palabras clave: acceso a la educación, desigualdad social, enseñanza secundaria, rendimiento académico.

Abstract

This article intends to give an account of the influence of the Conditional Income Transfer Programs (PTRC) in the school trajectories of the 5th year students of secondary schools in the province of La Rioja in the 2018-2019 period. From the implementation of Education Law No. 26.206/06, a strong and legitimate vocation to extend the bases and conditions of inclusion to the education system to increasingly relegated sectors is normalized. The universalization of the secondary level is a very ambitious goal, and involves a structural problem and demands the design of universal, integral and integrated policies that allow attacking the origin of the conditions that lead to school failure. PTRCs such as Universal Child Allowance (AUH) and the Progress Grant seek a substantial impact on poverty and income inequality, even when they require strong adjustments in their instrumentation to achieve a massive reduction in poverty. This is an exploratory-descriptive quantitative study. As a data collection instrument, a questionnaire was used for students and structured interviews with managers and preceptors of the selected educational institutions through a non-probabilistic sampling of an intentional type.

Keywords: academic performance; access to education; educational policy; secondary education; social inequality.

¹ Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / licmarcosandrada@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / patriciagramajo26@gmail.com

³ Universidad Nacional de la Rioja, Argentina / luciadiazchiavassa@gmail.com

Introducción

En primer lugar, se hace referencia a las políticas públicas en el marco de la inclusión educativa en Argentina, haciendo hincapié en los Programas de Transferencia de Renta Condicionada, tales como: la Asignación Universal por Hijo (AUH) y la Beca Progresar, políticas que acompañan a las trayectorias escolares de los jóvenes en el nivel medio; para posteriormente dar cuenta de cómo estas políticas de asistencia social influyen en los itinerarios escolares de los jóvenes de la provincia de La Rioja a partir de la recolección de datos que se llevó a cabo *in situ* por medio de una encuesta elaborada *ad hoc* realizada a estudiantes, docentes y directivos de instituciones de gestión pública del interior y la capital de la ciudad de La Rioja.

1. Políticas y prácticas en el marco de la inclusión educativa

Monath (2016) sostiene que las políticas públicas pueden ser concebidas como el proceso social por el cual las demandas de distintos grupos sociales son convertidas en acciones específicas desde el Estado para mejorar las condiciones de vida de determinados sectores de la sociedad, es decir, concebirlas como la materialización de ciertas propuestas que desde los Estados se diagraman para dar respuestas a las demandas de cada época.

Es de amplio conocimiento que, en cada política diseñada, implementada y ejecutada, subyacen marcos ideológicos propios de cada de gobierno.

Las políticas de inclusión educativa tienen su origen en las denominadas políticas compensatorias, surgidas alrededor de la década del '90 en Argentina. Inés Dussel (2004) afirma que:

En los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron políticas educativas compensatorias que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo regresivo más general (Feijóo, 2002). En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencias escolares (pág. 5).

Este conjunto de programas específicos dentro del universo de las políticas educativas pone el énfasis en el acceso a la educación de los sectores más vulnerables y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006, fueron denominadas *políticas socioeducativas* o *políticas de inclusión socioeducativa* (Monath, 2016).

Autores como Feldman, Atorresi & Mekler (2013) proponen analizar las iniciativas en el marco de las políticas de inclusión socioeducativas, teniendo en cuenta el objeto de intervención y las estrategias predominantes. En dicha clasificación se encuentran los programas centrados en mejorar las condiciones sociales y materiales de la escolarización, que operan en dos direcciones: por un lado, brindan apoyo material a las familias, por otro, dotan de recursos y fortalecen las condiciones de las escuelas que atienden a alumnos de sectores socialmente desfavorecidos. Aun así, todos procuran ampliar las condiciones de retención y permanencia en la escuela y, necesariamente, se complementan e integran con otras estrategias centradas en garantizar las trayectorias escolares de los alumnos y la mejora de los aprendizajes.

Según Tenti Fanfani (2008), casi todos los ministerios de educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello una mixtura de recursos nacionales y de préstamos internacionales. Desde México hasta Argentina, estos programas adquirieron diversas denominaciones y persiguieron diferentes objetivos, llegando a resultados muy dispares. Se propone una tipología elemental de todas estas acciones utilizando dos criterios básicos que se diferenciaban según:

- a. Los beneficiarios de las políticas (los alumnos y sus familias) o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes) y;
- b. El tipo de objetivo que se perseguía: dotar de recursos materiales o financieros -becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico en los establecimientos, incentivos para los maestros que trabajan en poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento edilicio de las escuelas- o bien, desarrollar capacidades, competencias o valores y actitudes en los sujetos, como por ejemplo, capacidad de gestión de las familias, formación de docentes, competencias de gestión de los directores, entre otros.

Con el afán de implementar políticas inclusivas que abarquen a toda la población escolar, en algunos casos, los programas compensatorios se diseñaron en forma masiva para mitigar un problema social general, sin contemplar la heterogeneidad territorial que caracteriza a nuestro país. Estos tendieron a actuar conjuntamente sobre los factores de la oferta y la demanda, a desarrollar competencias y a redistribuir recursos en territorios específicos, pero en la mayoría de los casos, los programas son nacionales y se distinguen por el objetivo y la población a la que se dirigen. Este paralelismo de programas muchas veces está en el origen de superposiciones, ausencia de articulaciones y otras irracionalidades relacionadas con la fragmentación y la sectorialización. Demás está decir que es más fácil evaluar el alcance de las distribuciones de recursos –por ejemplo, la cobertura de las becas, los edificios construidos o refaccionados, la cobertura de los comedores escolares– que el desarrollo efectivo de las competencias o valores (Tenti Fanfani, 2008).

Pese a que las políticas se diseñan con un objetivo y un esquema en común, los resultados que se obtienen de su implementación varían de una institución a otra. Esto se debe a que están atravesadas por factores sociales, económicos y culturales que le otorgan su particularidad y hacen que toda política nacional adquiera la naturaleza de la institución en la que se implementa.

Los programas educativos adquieren un determinado desarrollo según el terreno institucional donde se aplican, ya que contienen una serie de condiciones sociales cuya presencia no está garantizada de la misma manera en todas las instituciones educativas. Por lo tanto, el éxito o el fracaso de las políticas y programas no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación. Los resultados que se obtienen son diversos e incluso, en ciertos casos, se registran consecuencias no intencionales y no deseables, es decir, completamente opuestas en relación con los objetivos. Por eso, en las evaluaciones de los programas es interesante estudiar su dinámica, configuración, interacción y recreación a nivel local e institucional (Tenti Fanfani, 2008).

Se resalta la importancia de indagar no solo las aspiraciones que dan origen a las políticas, sino también su implementación y ejecución en población. Lejos de concebirlas como un proceso estático y recetario, que a manera de causa-efecto consiguen el resultado esperado, estas políticas son más bien un proceso dinámico y complejo en el que confluyen múltiples factores que condicionan sus resultados.

Los Programas de Transferencia de Renta Condicionada

Los Programas de Transferencias de Renta Condicionada (PTRC) constituyen una medida enmarcada en políticas de protección asistencial, cuyo objetivo es garantizar un estipendio directo de ingresos en función del cumplimiento de ciertas condiciones, vinculadas a la salud y la educación de la población, tales como el cumplimiento del calendario de vacunación y la certificación de asistencia regular a una institución educativa según el nivel que corresponda. Estas políticas están dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad: tienen como fin la reducción de la pobreza en el corto y largo plazo y promover la acumulación de capital humano (Paulo Bevilacqua, 2016).

En algunos de estos programas se contempla la entrega de beneficios a otras categorías de personas, como adultos sin empleo, personas con discapacidad y adultos mayores, lo que permite incorporar familias sin hijos menores de edad (Cecchini & Madariaga, 2011).

Los PTRC tienen gran relevancia en diferentes países de América Latina y el Caribe, al igual que en Argentina, materializándose en diversos tipos de políticas de asistencia. Entre ellas se destaca la Asignación Universal por Hijo (AUH) caracterizada principalmente por su amplitud en cobertura y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR). La AUH, tal como se la conoce actualmente, aun cuando experimentó cambios desde el momento de su creación, ha cobrado trascendencia tanto por el número de individuos que resultaron beneficiarios como por la extensión del programa en toda la República Argentina. En octubre del año 2009 se produjo la ampliación de los sistemas de asignaciones familiares, creándose en este país el sistema de Asignación Universal por Hijo (AUH) para la protección social a través del Decreto de Necesidad y Urgencia 1602/2009.

Se trata de una de las políticas públicas efectuadas por el Estado argentino que busca proveer de cobertura en materia de seguridad social a los hijos menores de dieciocho años de trabajadores informales o desocupados que no se encuentren bajo el resguardo de asignaciones familiares contributivas y no contributivas, previstas por la Ley 24.714 de Régimen de Asignaciones Familiares (Tuñón & Sol González, 2012).

De acuerdo al sitio web de La Administración Nacional de la Seguridad Social (<https://www.anses.gob.ar>), el programa consiste en una asignación mensual por cada hijo menor de dieciocho años, siendo el máximo cinco niños. Por hijos con discapacidad no hay límite de edad. Está dirigido a personas desocupadas, trabajadores no registrados, monotributistas sociales, personas inscriptas en otros programas sociales como “Ellas hacen” y “Manos a la obra”, y supone el cumplimiento de contraprestaciones tales como la asistencia escolar y controles de salud.

Desde 2009, y a partir de la decisión del Estado de ampliar la cobertura de estas asignaciones a sectores de trabajadores informales y desempleados, parece inaugurarse una nueva etapa para las políticas sociales en Argentina. Además, se reemplazan los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) nacionales más importantes del momento: el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJyJHD) y el Programa “Familias por la Inclusión Social” (PF), más allá de que algunas de sus características aún se plasmen en la AUH, por ejemplo las condicionalidades educativas y de salud (Arcidiácono, Carmona Barrenechea, & Straschnoy, 2011).

Siguiendo esta misma línea, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) fue impulsado en el año 2014, enmarcado en las políticas de protección social, complementando a la AUH. Es el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 84/2014 el que da origen al programa y establece que la implementación del mismo estará a cargo de ANSES, su financiamiento provendrá del Tesoro Nacional y se creará un Comité Ejecutivo compuesto por representantes de diversos ministerios (Olmedo, 2016). Plantea que el objetivo es generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive, con el motivo de “finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo” (Decreto N° 84, 2014).

El programa consiste en una transferencia monetaria de ingreso mensual, de la cual el 80% se percibe directamente y el 20% restante, conforme los jóvenes acrediten mediante certificación expedida por el establecimiento educativo o centro de salud correspondiente, que se encuentran estudiando o realizando una formación laboral, y que están inscriptos en el Plan SUMAR de salud y cumplen con los controles médicos (Mazzola, 2014).

Similar a las metas principales de otros PTRC, este programa tiene como objeto incrementar el capital humano de los beneficiarios con el fin de insertarlos en el mundo laboral y mejorar su capacidad de ingresos (Olmedo, 2016).

A partir del Decreto 90/2018, es relanzado durante el gobierno del presidente Mauricio Macri en 2015, cambiando su denominación a Becas Progresar, con diferentes condiciones para su renovación.

Se trata de un programa integral de becas educativas que acompaña al alumno en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a través de un incentivo económico y un incentivo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos. Su propósito es fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, unificando todas las becas educativas del gobierno nacional (Argentina.gov.ar, 2019). Es importante destacar que en la actualidad no hubo una actualización de los montos monetarios, lo que significa una pérdida de valor de estas transferencias. Además, se fueron incorporando nuevos requisitos para acceder y mantener el beneficio, que en muchos casos actúan como barreras que restringen el acceso a muchos jóvenes a ser beneficiarios de este programa.

Trayectorias escolares

El concepto de trayectorias escolares es de reciente difusión en la literatura educativa. El término proviene del campo de la sociología, siendo Bourdieu (1997) uno de los primeros en emplear la noción:

El estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales, en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales. Simultáneamente, este tipo de aproximación ha sido posible por la complejización del conocimiento científico que, despojándose de matrices positivistas, busca comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales (Briscioli, 2017, pág. 3).

A partir de esta nueva concepción se empieza a pensar en las trayectorias como prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad, de complejidad y de estrategias diversas que hacen difícil sino imposible las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas que solían presentar las reflexiones sociológicas anteriores (Montes & Sendón, 2006).

La utilización de dicho concepto para referirse a los diversos itinerarios que presentan los sujetos en las diferentes áreas de la sociedad permitió centrar la atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo y su abordaje suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migración, educación, entre otras, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos.

En cuanto a su aplicación en el ámbito educativo, Terigi (2007) fue quien tomó la iniciativa en Argentina y centró su estudio en el campo de la educación. De este modo, la autora propone el concepto de *trayectorias escolares* para dar cuenta del desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, observando el punto de partida, los procesos y los resultados del aprendizaje. Esto no significa que los caminos transitados sean únicos, lineales y homogéneos; cada sujeto transita de manera particular su vida escolar, aportando siempre nuevos aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar esas trayectorias.

Considerando estos aspectos y avanzando en su estudio, la autora realiza una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Para referirse a las primeras, expone:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (pág. 2).

Cabe destacar que las trayectorias teóricas se estructuran en torno a tres ejes principales: la organización del sistema en niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, los cuales producen efectos determinantes en las trayectorias.

Cuando esta teoría se enfrenta a la realidad social, cultural, política, económica, en la que efectivamente se encuentran inmersos los estudiantes, se produce un distanciamiento entre teoría y realidad, resultando la primera insuficiente para dar respuestas a las vicisitudes que atraviesan estos sujetos. Entonces, las trayectorias teóricas no deben ser consideradas como algo acabado sino más bien en permanente construcción, actualización y redefinición, que buscan adaptarse a las demandas sociales y a las características contextuales de un determinado lugar y tiempo. En cuanto a las trayectorias reales, hacen referencia a lo que concretamente sucede en las escuelas y pueden analizarse a partir de los resultados de las estadísticas educativas, como así también de investigaciones que den cuenta de la realidad cotidiana de las instituciones.

Briscioli (2017) sostiene que “las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales” (pág. 2). Esto no significa que deban ser consideradas como “trayectorias fallidas” por no adecuarse a lo que propone la trayectoria teórica; de hecho, aunque se ajusten a la teoría, siempre van a llevar consigo rasgos que las hacen particulares. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar (López, 2015) y que, en algunos casos, se manifiestan en repitencia, sobreedad, fracaso escolar, deserción. Estas problemáticas no son exclusivas de un nivel educativo en particular, sino que atraviesan a todo el sistema educativo, algunas con mayor presencia en algún ciclo que en otro.

Trayectorias escolares de estudiantes en situación de vulnerabilidad

Al asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que los estudiantes transitan efectivamente por las instituciones educativas. En este punto, el planteamiento se enriquece con miradas que muestran la pluralidad de las trayectorias escolares y las formas de relación con la escolaridad que difieren de lo previsto (Briscioli, 2017). En Argentina, como en muchos países del mundo, la pobreza y la exclusión son problemáticas que afectan a un importante número de personas. Esta situación pone en jaque la capacidad del sistema escolar para garantizar la retención y promoción de los alumnos e impone nuevas exigencias a los diferentes actores escolares, en la medida en que las escuelas han pasado a ocupar un rol fundamental en las políticas de asistencia social (Hirschberg, 2004).

Las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran un gran número de familias generan formas específicas de transitar la niñez y la adolescencia. En muchas ocasiones, la pobreza las obliga a subsistir a través del trabajo infantil y adolescente. Este incluye una serie de actividades que ayudan al sostenimiento de la economía familiar, tanto por su aporte monetario directo o porque con su trabajo doméstico reemplazan las tareas de los adultos en el hogar.

Las circunstancias que llevan a infantes y adolescentes a trabajar, además de asistir a la escuela, están provocando dificultades en la calidad de su experiencia escolar y de la apropiación de aprendizajes. Estos sujetos se encuentran expuestos a innumerables problemáticas que son inherentes a esta situación, como el cansancio, la dispersión y el ausentismo, siendo estas solo algunas de las manifestaciones más frecuentes que impiden que las trayectorias escolares se desplieguen en todo su potencial.

En los últimos años, Argentina avanzó de manera significativa en el desarrollo de instrumentos normativos, institucionales y programáticos para proteger las trayectorias escolares de los niños y adolescentes y para desincentivar su participación en el mercado laboral. Esto se ve reflejado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, vigente desde 2006, donde se establece que el tramo obligatorio de escolarización se extiende desde el último año del nivel inicial hasta la finalización de los estudios de nivel secundario. Esto implica que el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias

pedagógicas y didácticas y mediante la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la población.

Por otra parte, la Ley Nacional N° 26.390, sancionada durante el año 2008, eleva la edad mínima de admisión al empleo en dieciséis años y brinda un marco especial de protección de los derechos de los adolescentes que trabajan entre los dieciséis y los diecisiete años de edad. En particular, la norma vigente protege a los jóvenes de todo trabajo que implique tareas penosas, peligrosas o que ponga en riesgo la asistencia escolar y la salud. Ambas normas se complementan y expresan que el Estado Nacional Argentino debe desarrollar medidas que permitan que todos los niños y adolescentes hagan efectivo su derecho a la educación (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la sanción y vigencia de estas normativas no garantizan el ejercicio pleno y efectivo de lo que ellas expresan. Tanto en Argentina como en muchos otros países, se ve reflejado que el trabajo infantil y adolescente es un hecho real, como así también los efectos contraproducentes que provocan en el desarrollo educativo y psicosocial.

Metodología

La hipótesis que guía la investigación es que los Programas de Transferencia de Renta Condicionada (PTRC) implementados en Argentina en la última década, tales como la AUH y la Beca Progresar, influyeron en las trayectorias escolares de los estudiantes, particularmente en el acceso y permanencia en el nivel secundario. Se trata de un estudio de carácter exploratorio-descriptivo.

En cuanto al diseño de investigación, es de tipo no experimental, debido a que consistió en un estudio realizado sin la manipulación deliberada de variables, observando los fenómenos en su ambiente natural. Por otra parte, atendiendo a la dimensión temporal, el estudio fue de tipo transversal, puesto que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de describir las variables seleccionadas y analizar su incidencia en un momento dado.

Como instrumento de recolección de datos se empleó el cuestionario. El mismo fue diseñado teniendo en cuenta las variables de estudio y las unidades de análisis. También se realizaron entrevistas estructuradas a directivos y preceptores de las instituciones educativas, con una guía de preguntas abiertas y cerradas previamente establecidas para ampliar la información aportada por los estudiantes y recabar datos institucionales.

La población de estudio estuvo comprendida por los estudiantes de quinto año, preceptores y directivos de los colegios secundarios públicos de turno mañana, tarde y vespertino, de la provincia de La Rioja en el periodo 2019 con el fin de indagar en la influencia de los PTRC en sus trayectorias educativas y en las representaciones de estos actores sobre el tema de estudio.

La selección de la muestra de estudio fue de tipo no probabilística o dirigida. En este caso, se seleccionaron cuatro colegios secundarios del Departamento Gral. Ortiz de Ocampo: Colegio Secundario de Catuna, Colegio Secundario de Ambil, Colegio Secundario de Olpas, Escuela Provincial de Comercio “Mary O. Graham” de la localidad de Milagro y un colegio secundario de la ciudad capital de La Rioja, concretamente el Centro Polivalente de Artes “E. Guzmán Loza”. Se logró encuestar a ciento veintiséis estudiantes de quinto año de la provincia de La Rioja, de los cuales setenta y dos pertenecen al Departamento Gral. Ortiz de Ocampo, mientras que los cincuenta y cuatro restantes son estudiantes de la ciudad capital de La Rioja. Respecto a la muestra seleccionada, debe señalarse que existen aproximadamente veinte mil estudiantes inscriptos en el nivel medio en el ámbito provincial (Cimientos, 2011) y la muestra corresponde a un colegio tradicional de la periferia de la ciudad capital y a cuatro colegios del interior provincial, de las zonas de los llanos riojanos, con características socioeconómicas similares y con un número de casos seleccionados de tamaños similares.

Respecto a los directivos y preceptores, se realizaron entrevistas a cinco directivos y siete preceptores en total. Resulta pertinente mencionar que dicha selección se realizó con el objeto de indagar la temática de estudio en las diferentes realidades que se presentan en ambos sectores de la provincia, particularmente en el interior, cuyas localidades se caracterizan por ser zonas rurales, semirurales y semiurbanas.

Vale aclarar que para hacer mención a las instituciones educativas del Departamento Gral. Ortiz de Ocampo se emplea la denominación "Interior" y respecto al colegio secundario de la ciudad capital de La Rioja se utiliza el término "Capital".

Resultados

En relación con lo anteriormente desarrollado, se proseguirá a exponer algunos resultados que se lograron inferir a partir de los datos que se recolectaron por medio de los instrumentos seleccionados. La finalidad de estos instrumentos es obtener información que permita conocer en qué medida están contribuyendo, en el contexto local, los PTRC en la inclusión y permanencia en el nivel medio de los estudiantes que son beneficiarios de estas prestaciones, como así también comprender las representaciones sociales acerca de estos programas y sus beneficiarios que circulan entre los directivos y docentes de las instituciones escolares. Para ello se recurrió a cinco colegios secundarios de la provincia de La Rioja, tanto de capital como del interior.

Entre los resultados más relevantes que arrojó esta investigación es importante mencionar que el 95% de los estudiantes encuestados tienen entre diecisiete y dieciocho años, es decir que la edad se encuentra en correspondencia con lo esperado para aquellos que cursan el último año de la escuela secundaria en Argentina. El restante 5% de estudiantes tienen edades que oscilan entre los diecinueve y veintiún años, ubicándose en la categoría conceptual de estudiantes con sobreedad, lo que indica que en su recorrido han presentado ciertas discontinuidades (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la población encuestada por edad

Años	Frecuencia	Porcentaje
17	82	65,1
18	38	30,2
19	3	2,4
21	3	2,4
Total	126	100

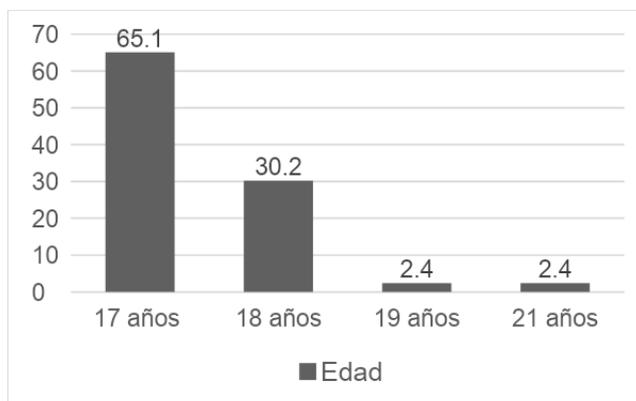


Figura 1. Distribución de la población encuestada por edad.
Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Sobre la base del contexto y las características socioeconómicas en las cuales se encuentran los estudiantes encuestados, lo que principalmente llama la atención es que algunos de los que cursan el último año de la escuela secundaria trabajan en forma paralela. Esto podría detallarse planteando que el 25,40% de la población encuestada trabaja y estudia (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de la población encuestada por condición de actividad laboral.		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	32	25,4
No	94	74,6
Total	126	100

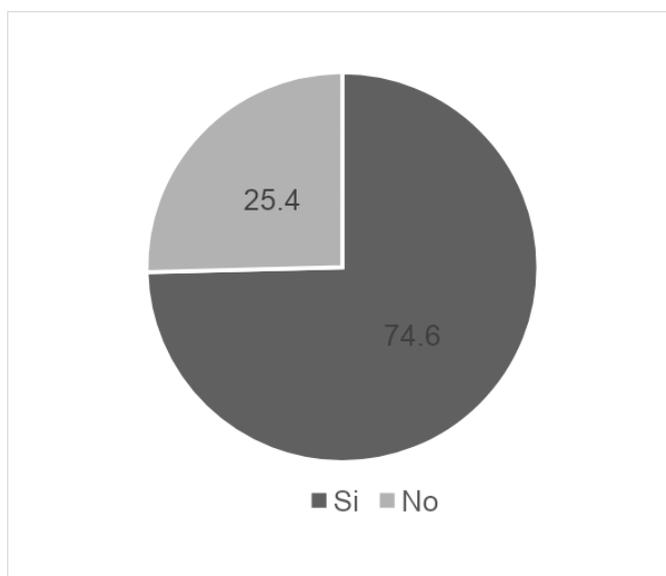


Figura 2. Distribución de la población encuestada por condición de actividad laboral.
Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Este dato muestra que, si bien el 74,60% de los estudiantes no trabaja, hay un grupo de adolescentes que sí lo hace y que, además, asiste a la escuela. Se resalta que las dificultades que esta actividad conlleva en la calidad de la experiencia escolar y en la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes.

De igual modo lo manifestaron directivos y preceptores entrevistados, tanto de Capital como del Interior, quienes a partir de las situaciones expresadas pudieron relatar lo siguiente:

- “Hay una franja alta de familia de bajos recursos [...] En la época de inicio del año escolar se van a la cosecha a San Juan. Hay otros niños que tienen contratos en la municipalidad, hacen una contraprestación de servicios con tareas bastante pesadas. Hay otra franja que trabaja en el poleo” (D1).
- “Tenemos niños que vienen sin comer” (P-a2).
- “Acá se trata de familias humildes. Viven de la cría de animales, dos o tres son municipales” (P4).

Los directivos y preceptores entrevistados ilustraron realidades preocupantes si las concebimos desde el punto de vista de las trayectorias educativas, porque más allá de que los jóvenes deben recurrir al trabajo para cubrir algunas necesidades, también se encuentran expuestos a innumerables problemáticas que son inherentes a tal situación y que impiden el trayecto escolar en todo su potencial.

Paralelo al trabajo juvenil, se encuentran muchas de las problemáticas presentes en las trayectorias escolares de los estudiantes. Los directivos encuestados reconocieron como principales inconvenientes las inasistencias reiteradas, el bajo desempeño en los aprendizajes y la sobreedad.

En términos porcentuales, los valores más elevados corresponden a inasistencias reiteradas, donde todos los miembros institucionales encuestados sostuvieron esta situación como la principal problemática en las instituciones a las que pertenecen; un 80% hizo alusión a un bajo desempeño en los aprendizajes de los estudiantes y un 60% reconoció la presencia de sobreedad en estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria.

Es evidente que las difíciles condiciones de vida en las que se encuentra un gran número de familias generan formas particulares de transitar la escuela, lo que repercute en las trayectorias escolares de los estudiantes que muchas veces suelen empezarla más tarde que el resto o realizar un recorrido particular de acuerdo a sus tiempos que por supuesto distan de lo esperado por el sistema educativo argentino.

Frente a tales situaciones, desde hace unos años, el Estado reúne esfuerzos y estrategias en la implementación de políticas de inclusión socioeducativas con la pretensión de que resulte un paliativo y contribuyan a disminuir las barreras socioeconómicas que obstaculizan y generan exclusión escolar. Un ejemplo de ello es la implementación de la AUH en 2009 y la Beca Progresar en 2014.

En lo que respecta a los Programas de Transferencia de Renta Condicionada, de acuerdo a la muestra seleccionada, existen estudiantes con edades que oscilan entre diecisiete y veintiún años que son potenciales beneficiarios de uno u otro de estos PTRC. Sin embargo, los datos obtenidos evidencian un alto índice de jóvenes que no se encuentran bajo la cobertura de estas prestaciones. El 87,3% de los estudiantes encuestados declaran no recibir una beca o ayuda social, siendo el 12,7% restante beneficiarios de las mismas (tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en el Departamento General Ortiz de Ocampo		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	8,3
No	66	91,7
Total	72	100

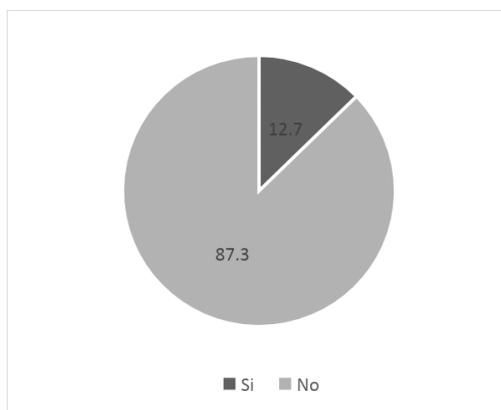


Figura 3. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en el Departamento General Ortiz de Ocampo.

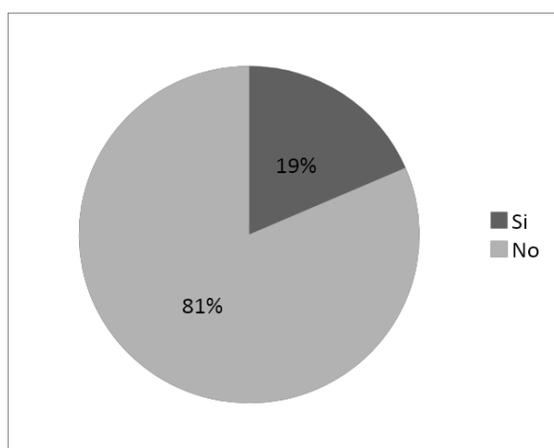


Figura 4. Distribución de la población encuestada que declara recibir una beca en Capital.

Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Estos datos plantean el interrogante de que, cumpliendo con las condiciones etarias y de asistir a una institución pública, cuáles serían los criterios que no reúne esta población para ser beneficiaria de alguno de los PTRC.

Para avanzar en esta línea, es importante tener en cuenta qué información disponen estos estudiantes respecto a los PTRC. La falta de conocimiento acerca de trámites, requisitos y corresponsabilidades que permiten el acceso y mantenimiento de estas políticas podría ser uno de los motivos por los cuales los estudiantes no resultan beneficiarios de esta prestación.

En este mismo sentido, se distinguió entre la AUH y la Beca Progresar, siendo un 32,54% de los estudiantes quienes afirman que son beneficiarios de la AUH y el 39,68% sostienen que no reciben esta prestación.

En términos porcentuales, el índice de jóvenes que no se encuentra bajo esta cobertura social es considerable. En muchos de estos casos, las dificultades de accesibilidad a las instituciones pertinentes y a la información necesaria para cumplimentar la tramitación y permanencia resultan un punto crítico para lograr un mayor nivel de cobertura. En el interior provincial, las sedes de ANSES, organismo estatal destinado a tramitar las altas de los PTRC, se encuentran distantes de muchas localidades, ocasionando que potenciales beneficiarios de estas prestaciones no puedan serlo ante la imposibilidad de realizar las gestiones correspondientes por cuestiones de distancia o de falta de medios de comunicación que permitan la realización de la solicitud de estos beneficios sociales. Es decir que las características del propio diseño de esta política están funcionando como barreras que dificultan la inclusión de esta población para recibir la cobertura de esta política asistencial. En contraposición, también podría pensarse que quienes no reciben la AUH es porque se encuentran percibiendo otras asignaciones familiares contributivas.

En base a lo anteriormente expuesto, resulta pertinente prestar atención a la Beca Progresar del mismo modo que se hizo con la AUH. Teniendo como característica principal que se trata de una prestación que beneficia de manera directa a los estudiantes que hayan alcanzado los dieciocho años de edad, podría pensarse que poseen mayor información al respecto, debido a que son ellos los encargados de autogestionar esta beca de manera *online*. No obstante, a partir de los resultados obtenidos se puede observar que no existe una diferencia significativa entre el porcentaje de estudiantes que declaran conocer la AUH y la beca Progresar. Un 65% de los jóvenes encuestados declara conocer esta beca, mientras que el 34% manifiesta no poseer información al respecto.

Lo desarrollado hasta el momento lleva a reflexionar sobre cuáles son los derechos sociales que pretenden garantizar estas políticas y el tipo de accesibilidad y concreción de los objetivos que planea alcanzar. De este modo, se considera oportuno proseguir exponiendo los resultados obtenidos respecto a la percepción que los jóvenes tienen en relación con la utilidad de estos beneficios y en qué medida contribuyen a

mejorar la calidad de vida de las personas, y puntualmente, a optimizar las condiciones de escolarización de los beneficiarios de los PTRC, cumpliendo con el principal fin de estas medidas. Es decir, lograr la formación de capital humano y, consecuentemente, romper la brecha intergeneracional de la pobreza de estos sectores.

En última instancia se presentan los datos que dan cuenta de la opinión de los jóvenes encuestados respecto a su percepción sobre si estos programas mejoran las condiciones de escolarización o no (tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la población encuestada que declara su opinión respecto a si la Beca Progresar mejora las condiciones de vida.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	19	15,1
De acuerdo	74	58,7
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	28	22,2
En desacuerdo	5	4
Total	126	100

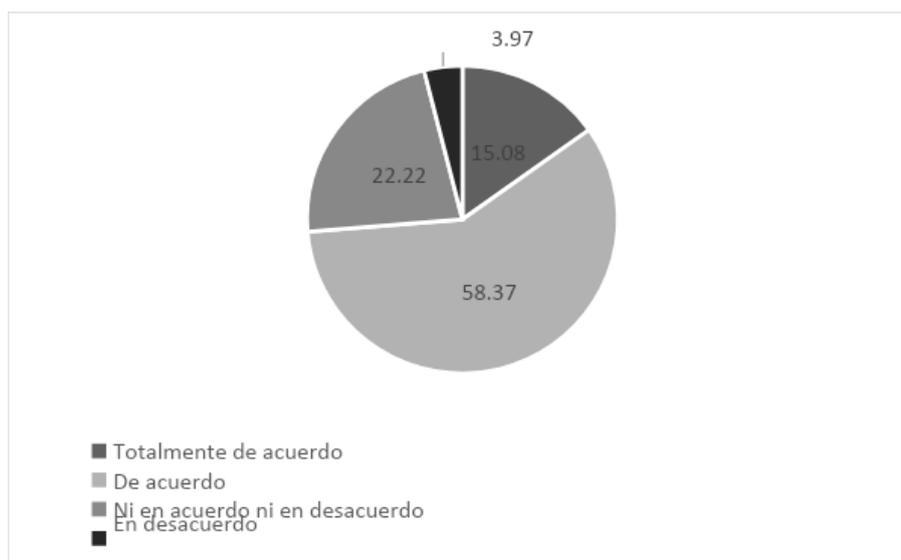


Figura 5. Distribución de la población encuestada que declara su opinión respecto a si la Beca Progresar mejora las condiciones de vida.

Fuente: elaboración propia con base de datos realizada *ad hoc*.

Hubo una amplia diferencia entre quienes afirman que estas prestaciones influyen de manera positiva en las condiciones de escolarización, alcanzando un 95,24% de respuestas positivas y un 4,76% de jóvenes que consideran que estos programas de transferencia monetaria no colaboran en mejorar dichas condiciones.

Esto encuentra correspondencia con una de las características de estos programas: las transferencias son monetarias y directas, es decir que las familias, en el caso de la AUH, son las encargadas de administrar estos recursos y disponer del dinero de acuerdo a las necesidades de cada hogar, para que sus hijos cuenten con los elementos imprescindibles para su escolarización, ampliar las condiciones de retención y permanencia en la escuela y, consecuentemente, garantizar las trayectorias escolares de los alumnos y la mejora de los aprendizajes. Otros programas, en cambio, se efectivizan en especies a través de la entrega de bolsones de alimentos, la dotación de útiles escolares o indumentaria y, en muchas ocasiones, no responde a lo que efectivamente necesita cada estudiante. De esta manera, se pronuncian posturas contrapuestas y esto se ve reflejado, principalmente, en la opinión de los actores instituciones quienes

consideran que “se observa que no es utilizado con el objetivo de destinarlo a lo escolar” (D2). Otros, en cambio, sostienen que estos programas “son importantes porque les ayuda a terminar la escuela. Con esos ingresos ellos pueden continuar” (P4).

En última instancia, es importante considerar en qué medida estas políticas de asistencia social efectivamente están influyendo en las trayectorias escolares de los jóvenes receptores de estos programas. Esto se fundamenta en los datos suministrados por las instituciones, en los cuales se puede observar que en mayor porcentaje la matrícula escolar, luego de la implementación de los PTRC, se mantiene igual.

En cuanto a la asistencia y retención de los estudiantes, a partir de la ejecución de estos programas, el 41,67% de los directivos y preceptores encuestados sostienen que aumentó y el mismo número de actores institucionales expresan que, en sus establecimientos educativos, la asistencia y retención no sufrió variaciones pese a la implementación de estos programas. Un 8,33% de los directivos afirma que la asistencia y retención disminuyó y lo adjudican a que “se especula mucho, hay chicos que empiezan y después abandonan” (D3). También sostienen que no se cumple totalmente con la condicionalidad educativa y que los alumnos ingresan a las instituciones para que se acredite su escolaridad sin tener una continuidad y perdurabilidad en el tiempo.

De igual manera, tanto directivos como preceptores expresaron su opinión respecto a si estos programas contribuyen a la inclusión educativa. Los mismos sostienen que evidentemente los PTRC colaboran en la inclusión educativa, permitiendo que muchos niños y jóvenes accedan, permanezcan y culminen el sistema educativo obligatorio. Este es uno de los compromisos que el Estado asume, desarrollando políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y marginación derivadas, en este caso, de factores socioeconómicos. Sin embargo, existen actores institucionales que consideran que estos programas no contribuyen a la inclusión educativa.

El 41,67% de los directivos y preceptores encuestados consideran que estos programas tienden a lograr aumento en el rendimiento académico de los estudiantes debido a que es interpretado como un estímulo para que estos jóvenes se comprometan y se responsabilicen con el estudio y las actividades académicas. En el caso de la Beca Progresar significa un incentivo monetario dirigido a los jóvenes para evitar la pérdida de capacidades humanas por deserción escolar o trabajo juvenil, garantizando y generalizando el derecho a la educación.

Conclusiones

En la presente investigación se ha intentado conocer las percepciones que los actores institucionales tienen respecto a la influencia de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada en las trayectorias escolares de los estudiantes de quinto año de los colegios secundarios de la provincia de La Rioja, Argentina, en el periodo 2018/2019.

En función de los resultados obtenidos y de los distintos análisis realizados, es posible plantear que los PTRC, tales como la Asignación Universal por Hijo y la Beca Progresar, influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes, particularmente en el acceso y permanencia en el nivel secundario, a partir de las percepciones de los actores institucionales.

En este sentido, se considera que los PTRC influyen en las trayectorias escolares en muchos aspectos, tales como el aumento de la matrícula escolar y el mayor nivel de asistencia por parte de los estudiantes. Sin embargo, estos aspectos no han podido indagarse individualmente, pero sí se ha logrado evidenciar que en general, todos ellos contribuyen a la inclusión educativa. De este modo, los resultados analizados permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Los PTRC influyen en el acceso y la permanencia a la escolaridad, pero esta permanencia presenta intermitencias en la asistencia de los estudiantes. De acuerdo a los datos institucionales, el acceso y

permanencia en los establecimientos educativos aumentó a partir de la implementación de estos programas. Pese a que los actores institucionales reconocen avances en la inclusión, advierten un elevado número de inasistencias en los alumnos, lo que impide el cumplimiento pleno de sus derechos a educarse. Este nivel de ausentismo estaría en directa relación con las actividades laborales que realizan los estudiantes, produciendo cansancio, desgaste, considerando también que en algunos casos el trabajo se realiza en el horario escolar lo que los obliga a no asistir a los colegios.

- Los PTRC contribuyen a la inclusión educativa pese a que en su diseño y ejecución presentan ciertas condicionalidades que ofician de barreras. Los actores institucionales reconocen que los PTRC colaboran en la inclusión educativa, permitiendo que niños y jóvenes accedan y permanezcan en el sistema educativo obligatorio, mejorando de alguna manera sus condiciones de escolarización. Si bien este es uno de los compromisos que el Estado asume, desarrollando políticas de promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y marginación, en este caso, aún existen ciertos condicionamientos sociales, contextuales y económicos que obstaculizan el acceso y cumplimiento de estos beneficios. Se ha logrado observar que, en el interior de la provincia, los beneficiarios y aquellos posibles beneficiarios de estas políticas presentan dificultades frente al cumplimiento de las condicionalidades de estos programas que giran en torno a la acreditación de la educación y la salud. Estas limitaciones son, principalmente, las distancias geográficas entre los organismos estatales y la población, la escasez de medios de transporte y de vías de comunicación que, sumado a la falta de recursos tecnológicos para aplicar a los programas, terminan por hacer inviable la solicitud.

Lo mencionado anteriormente permite afirmar que hay potenciales beneficiarios que no están percibiendo los programas de transferencia, particularmente en el interior de la provincia. Esta paradoja abre ciertos interrogantes de importancia política, social y económica, ya que las pretensiones de inclusión y universalidad originarias de estos programas no están evidenciándose debido a que en su diseño se prevén ciertas condicionalidades que, lejos de ser un elemento garantizador de la salud y la educación, están oficiando como barreras en aquellos sectores en que no pueden cumplir con las mismas.

Otro aspecto que no puede dejarse de lado es que hay un porcentaje importante de estudiantes que se encuentran realizando actividades laborales. Tanto en la capital como en el interior de la provincia, existe un alto porcentaje de estudiantes encuestados insertos en el mercado laboral. Esto refleja la situación económica de los hogares de la provincia, donde los jóvenes deben realizar actividades laborales para contribuir a la economía familiar, disponer de dinero para realizar actividades de esparcimiento, ocio o aportar para sus estudios. Así, comprendemos que los Programas de Transferencia de Renta Condicionada no estarían incidiendo totalmente en la economía familiar ni garantizando completamente el derecho a la educación para los alumnos de nivel medio.

Referencias bibliográficas

ANSES. (2017). *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la AUH*. Buenos Aires: Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/auh_web_0.pdf.

Arcidiácono, P., Carmona Barrenechea, V. & Straschnoy, M. (2011). *La asignación universal por hijo para protección social: rupturas y continuidades ¿hacia un esquema universal?* Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen61/straschnoy.pdf>.

Argentina.gob.ar. (2019). *¿Qué son las Becas Progresar?* Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/becasprogresar/institucional>. Recuperado el 2.7/04/2019 a las 10:02.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona Editorial Anagrama.

Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta educativa*, 43(148-151). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>.

----- (2017). Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>.

Cecchini, S. & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf.

Cimientos. Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas. (2011). *La educación argentina en números*. Programa de Investigación y Difusión. Documento N° 6. Buenos Aires, Argentina: Cimientos. Disponible en: http://www.cimientos.org/archivos/educacion_6.pdf.

Decreto DNU 84/2014. (2014). *Políticas sociales. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.

Feijó, M. & Poggi, M. (2004). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IPE- UNESCO. Disponible en: https://issuu.com/gomez.carolina/docs/educacion_y_politicas_sociales_si

Feldman, D., Atorresi, A. & Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 12-24. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon1.pdf>.

Hirschberg, S. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

López, D. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Buenos Aires Argentina: OEI.

Monath, H. (2016). *Tensiones y diálogos entre políticas sociales y políticas educativas en el diseño de programas de inclusión en la escuela secundaria argentina (1990-2010)*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8874/2/TFLACSO-2016HCM.pdf>.

Montes, N. & Sendón, M. A. (2006). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. SECyT.

Olmedo, G. (2016). EL PROG.R.ES.AR. desde el enfoque de derechos humanos. *Revista Administración Pública y Sociedad*, 2, 24-37. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/15421>

Paulo Bevilacqua, L. (2016). Trazos e influencias de los Programas de Transferencia de Renta Condicionada. *Textos & Contextos*, 15(2), 322-339.

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf>.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>.

----- (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de Apertura. Ciclo Lectivo 2010*. La Pampa, Argentina. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*, 48° edición. Ginebra, Suiza: Centro Internacional de Conferencias. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf.

----- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Francia: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.

----- (2015). *Trayectorias Escolares Protegidas en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO - Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos-aires/documents/publication/wcms_375663.pdf.

Fecha de recepción: 9-9-2019

Fecha de aceptación: 9-10-2019