



# Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)



Ministerio de  
Educación  
Presidencia de la Nación



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación |



# Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)





Coordinación Ejecutiva: **Lic. Jaime Perczyk** (*Jefe de Gabinete*)  
**Dra. Emilce Moler** y **Lic. Victoria Engels** (*Asesores de Jefatura de Gabinete*)

Con la colaboración de: **DINIECE - Dirección Nacional de Información y  
Evaluación de la Calidad Educativa**  
**Consorcio SIU - Secretaría de Políticas Universitarias**

Pedidos de información: **[gabinete@me.gov.ar](mailto:gabinete@me.gov.ar)**

Este informe se puede consultar en:  
<http://portal.educacion.gov.ar/asignacion-universal-por-hijo-para-proteccion-social/>



Edición y corrección: **Marta Castro.**

Diseño y diagramación: **Silvana Caro.**

Impreso en Argentina. Printed in Argentina.  
Primera edición: noviembre 2011.

AUTORIDADES Presidenta de la Nación  
**Dra. Cristina Fernández de Kirchner**

Ministro de Educación  
**Prof. Alberto E. Sileoni**

Secretaria de Educación  
**Prof. María Inés Abrile de Vollmer**

Secretaría de Políticas Universitarias  
**Dr. Alberto Dibbern**

Jefe de Gabinete  
**Lic. Jaime Perczyk**

Secretaría del Consejo Federal de Educación  
**Prof. Domingo de Cara**

Subsecretaría de Coordinación Administrativa  
**Arq. Daniel Iglesias**

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa  
**Lic. Mara Brawer**

Subsecretaría de Planeamiento Educativo  
**Lic. Eduardo Aragundi**

Instituto Nacional de Educación Tecnológica  
**Prof. María Rosa Almandoz**

Instituto Nacional de Formación Docente  
**Lic. Graciela Lombardi**

Dirección Nacional de Planeamiento Educativo  
**Prof. Tomás Ibarra**

Dirección Nacional de Gestión Educativa  
**Prof. Marisa Díaz**

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas  
**Pablo Urquiza**

Dirección Nacional de Información y Evaluación de  
la Calidad Educativa  
**Dra. Liliana Pascual**



1° de noviembre de 2011

*Hoy se cumplen dos años desde que nuestra Presidenta, Cristina F. de Kirchner, promulgó el decreto que dio origen al instrumento de política social más contundente y renovadora de las últimas décadas, la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH).*

*En los dos años transcurridos desde aquel 1° de noviembre de 2009, su impacto, en términos de ampliación de derechos hacia los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, es notable y sus efectos se hacen sentir con especial énfasis en la mejora de las posibilidades educativas de nuestro pueblo. Esta mejora, producto de la aplicación de la AUH, se ha verificado tanto en el plano de la vida material como en los aspectos culturales de las comunidades a las que alcanzó.*

*Este documento que estamos presentando, aborda precisamente ese último punto que refiere al impacto cualitativo de la medida. Para su elaboración, hemos convocado a seis universidades nacionales, reafirmando con ello la decisión política de que sean estas casas de estudio los consultores privilegiados por el Estado.*

*A lo largo de las páginas que siguen, se podrá apreciar la multiplicidad de voces, problemáticas y caminos que esta medida social ha venido promoviendo desde su implementación. Allí están reflejadas tanto las miradas positivas como las críticas, y el análisis de ambas debe servir para afirmar el rumbo correcto y rectificar aquellos aspectos que no conducen al objetivo deseado.*

*Este estudio tiene, asimismo, un destinatario a la vez amplio y preciso. Está destinado a todos aquellos que desde los distintos planos del Estado y de la sociedad civil, trabajan en la concepción y ejecución de acciones sociales y educativas. Con todos ellos nos sabemos conformando un equipo solidario e indisoluble, en un extraordinario momento de nuestra patria, una época donde el sueño secular de unir libertad y justicia social ha dejado de ser una bella consigna y ha comenzado a ser una realidad en la vida cotidiana de todos los argentinos.*

Prof. Alberto Sileoni  
Ministro de Educación de la Nación

• • • Índice



<b>Informe elaborado por el Ministerio de Educación en base a los estudios realizados por universidades nacionales</b>	<b>11</b>
<b>Descripción general</b>	<b>12</b>
1. Fundamentación	12
2. Objetivos	14
3. Aspectos metodológicos	14
4. Dimensiones de análisis abordadas por los estudios	15
<b>Principales resultados</b>	<b>16</b>
1. Percepciones generales sobre AUH	16
2. Prácticas educativas y quehaceres escolares	17
3. Las familias, la escuela y la AUH	23
4. El consumo: modos de estar/modos de hacer	25
<b>Tensiones y desafíos</b>	<b>30</b>
Otras voces: disidencias, desacuerdos	30
<b>Anexo 1</b>	<b>34</b>
Relatos	34
<b>Investigaciones realizadas por las universidades</b>	<b>45</b>
Universidad Nacional General Sarmiento	46
Universidad Nacional de La Plata	63
Universidad Nacional de Misiones	74
Universidad Nacional de Moreno	95
Universidad Nacional de Villa María	107

## **DVD**







**Informe elaborado por el Ministerio de Educación  
en base a los estudios realizados por las  
siguientes universidades nacionales<sup>1</sup>:**

Universidad Nacional de General Sarmiento,  
Universidad Nacional de La Plata,  
Universidad Nacional de Misiones,  
Universidad Nacional de Moreno,  
Universidad Nacional Patagonia Austral y  
Universidad Nacional de Villa María





# Descripción general

## 1. Fundamentación

La Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), creada a través del decreto 1602/09, es una política del Estado nacional, que por su alcance y magnitud no tiene precedentes en la historia de nuestro país. Sin duda no es una medida aislada, sino que constituye una pieza fundamental de la política social llevada adelante por nuestro gobierno desde 2003. Esta política ha tenido siempre como objetivos centrales, el abordaje integral de los problemas de nuestro pueblo, la equidad territorial en su solución y el fortalecimiento de las familias como medio para lograr la máxima satisfacción de los derechos de la niñez y la adolescencia, entre los que se encuentra el derecho a la obtención de una buena calidad de vida, a través del acceso universal a la educación y la salud.

Los fundamentos del decreto que da origen a esta medida establecen con claridad la necesidad de adoptar políticas públicas que permitan mejorar la situación de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, contemplando a la vez, la situación de quienes no se encuentran amparados por el actual Régimen de Asignaciones Familiares. Asimismo, el decreto establece: “el otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse para garantizar la universalidad y a la vez preservar la transparencia, *condicionándolo* al cumplimiento de los controles sanitarios obligatorios para menores y a la **conurrencia al sistema público de enseñanza**”.

La educación es un poderoso instrumento para la construcción de una sociedad con justicia social y, por ello, nuestro compromiso activo es promover la inclusión educativa y, a través de esta inclusión y del mejoramiento material de las condiciones escolares, brindar una enseñanza de calidad. Este objetivo permanente de nuestro gobierno, hoy se ve fortalecido por esta acción que concurre en apoyo de las familias que más lo necesitan y, al hacerlo, promueve la inserción de niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo y el acompañamiento de las trayectorias escolares de aquellos que, estando escolarizados, presentan dificultades que ponen en riesgo la continuidad de sus estudios.

Para el logro cabal de estas finalidades de política social y educativa, y en marco del cumplimiento del decreto 1602/09, se están coordinando acciones y estrategias en materia educativa entre el Ministerio de

Educación de la Nación y las diferentes jurisdicciones educativas provinciales, a través del Consejo Federal de Educación.

Es así que mediante este trabajo conjunto entre la nación y las provincias, la puesta en marcha de esta política ha logrado incorporar al sistema educativo a un conjunto de la población que no concurría a la escuela y, a su vez ha mejorado sustancialmente las condiciones de esa asistencia.

En este marco, y a fin de conocer con mayor profundidad los efectos que la aplicación de esta política ha producido a lo largo de nuestra patria y, a la vez, contar con información para mejorar y potenciar su implementación, resulta oportuno evaluar los aspectos educativos de la misma.

De esta forma, hemos convocado a las universidades argentinas, que poseen un capital humano y de conocimiento capaz de aportar con eficacia al objetivo de la evaluación de la AUH. Para que este trabajo de investigación se lleve a cabo realizamos convenios específicos con seis de estas universidades nacionales: **General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral<sup>2</sup> y Villa María.**

Las investigaciones desarrollaron una revisión de las intervenciones educativas en el proceso de implementación de la AUH, en relación con las estrategias utilizadas y el grado de adecuación del sistema educativo. Durante el curso de las mismas, se analizaron, particularmente, tanto las nuevas situaciones que se presentaron a raíz de la implementación de la AUH como las continuidades, articulaciones y/o rupturas respecto de políticas precedentes.

Estos estudios serán insumos valiosos para el diseño de futuras políticas educativas que podrán nutrirse de esta información para la mejora de la calidad de los aprendizajes, en el contexto del funcionamiento federal de nuestro sistema educativo.

A continuación describimos los principales objetivos y aspectos metodológicos de la investigación<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta Universidad aún continúa en etapa de trabajo de campo debido a las dificultades climáticas de la región.

<sup>3</sup> Si bien cada Universidad trabajó sobre la base de un diseño de evaluación propio, se articularon ejes comunes a todas ellas, a fin de tener una visión transversal de las temáticas observadas, en las distintas situaciones analizadas. En los informes de cada Universidad se desarrollan los objetivos específicos y las metodologías utilizadas en cada investigación.



## 2. Objetivos

- a) Releva las valoraciones de aquellas personas que perciben la AUH y de los actores escolares, respecto de sus condiciones de vida y la incidencia de las mismas en los procesos de escolarización.
- b) Analizar las estrategias educativas desarrolladas en los distintos niveles para la puesta en marcha de la AUH.
- c) Conocer las acciones desarrolladas en el ámbito educativo por las diferentes organizaciones sociales involucradas en la AUH.

## 3. Aspectos metodológicos

Se adoptó trabajar con *metodología cualitativa, de tipo exploratorio*<sup>4</sup>.

Se eligió como *unidades de análisis* a aquellos que perciben la AUH y a las instituciones educativas a las que concurren, así como a los referentes de esta política en el nivel de la administración provincial. De este modo, se trabajó con estudiantes, padres, docentes, directivos, funcionarios provinciales/nacionales y organizaciones sociales, entre otros actores.

Para cada una de las unidades de análisis se identificaron actores relevantes y se aplicaron los *instrumentos* adecuados para cada caso (entrevistas, grupos focales, encuestas).

- **Trabajo de campo**

Se realizaron entrevistas en profundidad en siete provincias (28 localidades): Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes, Buenos Aires, Santa Cruz.

Se realizaron más de 1200 entrevistas (97 a directivos del Ejecutivo, 131 a directores, 365 a docentes, 209 a estudiantes, 345 a beneficiarios y 134 a otros actores).

- **Tiempo de elaboración**

8 meses (enero-agosto de 2011).

---

4 La bibliografía de las metodologías se encuentra en cada investigación. Se señala como una particularidad la investigación realizada por la Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Periodismo), dado que si bien adoptó estos criterios metodológicos generales su investigación estuvo centrada en la elaboración de relatos periodísticos.

- **Informe final**

Elaborado por cada Universidad, presenta los principales hallazgos y los factores que explican los mismos, así como también tensiones a las que se han enfrentado, los cuales deberán ser insumos para las distintas acciones educativas a abordar en el futuro inmediato.

## 4. Dimensiones de análisis abordadas por los estudios

- Percepciones generales sobre AUH y escolarización
- Prácticas educativas y quehaceres escolares
- Familias, escuelas y AUH
- El consumo: modos de estar/modos de hacer
- Tensiones y desafíos

A continuación se presentan, en forma resumida, los principales resultados obtenidos, para cada uno de los aspectos señalados.

# Principales resultados

## 1. Percepciones generales sobre AUH y escolarización

Casi todos los actores entrevistados consideran que:

- ✓ La condicionalidad educativa constituye un acierto.
- ✓ Ha contribuido a generar “conciencia” respecto de la importancia de la asistencia escolar de modo tal vez hasta más potente que las leyes educativas mismas.
- ✓ La política de la AUH ha logrado una centralidad mayúscula en el imaginario social, político y mediático que no puede obviarse y dejar de reconocerse.
- ✓ Las valoraciones positivas en torno a la AUH desde la perspectiva educativa refieren, principalmente, a la revaloración de la educación pública y la institucionalización de derechos sociales como plataforma desde donde interpretar la inclusión social de los sectores históricamente postergados.

### ❖ Frases de entrevistas (Eje: Percepciones generales sobre AUH)

*“Creo que a largo plazo se verán los resultados positivos” (directora, Escuela 501, Formosa).*

*“Se busca un modelo de inclusión” (directora, Escuela 60, Formosa).*

*“Es muy positiva” (docente, Escuela 290, Formosa).*

*“Ojalá no se corte nunca” (madre, Escuela 398, Formosa).*

*“Como política y desde lo teórico y también lo práctico es excelente” (directora, EEMN5, Tolosa).*

*“Yo creo que si esto se sigue de cerca, va a beneficiar a todos” (director, EEGB 934, Chaco).*

*“Les sirve como complemento de lo que ganan con sus trabajos (jornaleros)” (director, EEGB N°1044, Chaco).*

*“Los resultados se van a ver en un tiempo” (docente, Anexo EEGB N° 993, Chaco).*

*“Creería que es positivo para que vayan los chicos a la escuela” (vecino de Tres Isletas, Chaco).*

*“El patrón capaz te dice que mañana viene a pagar y capaz pasa una o dos semanas y no viene, entonces este sueldo es algo que ya tenemos seguro y nos da otro respaldo” (padre, Anexo EEGB 934, Chaco).*

*“La educación es importante porque si no se van a tener que quedar para siempre en el monte” (padre, Anexo EEGB 934, Chaco).*

*“Antes me tenía que pelar todo el día el lomo en el monte, ahora puedo estar más tiempo en mi casa. Si no fuera por esto ahora no estaría hablando con vos, tendría que estar adentro del monte” (padre, Anexo EEGB 934, Chaco).*

*“El patrón no nos paga bien, ni a término. Esto sabemos que lo tenemos siempre” (madre, EEGB 934, Chaco).*

*“Los padres están muy atentos a la AUH” (directora SB 21 y Anexo Junín).*

*“Nosotros con la asignación estamos conformes porque nos van a entregar la libreta y en cualquier lado se puede sacar cosas, nosotros estamos conformes, eso para un pobre es histórico” (madre, Secundaria Bilingüe, Resistencia, Chaco).*

## 2. Prácticas educativas y quehaceres escolares

- ✓ La AUH dinamizó procesos en marcha de políticas de inclusión educativas implementadas a nivel nacional y en las distintas jurisdicciones.
- ✓ La AUH articula y ayuda a fortalecer las políticas de inclusión educativas.

### ❖ Frase de entrevista

*“La AUH está dentro del marco de muchos procesos que contribuyen a que la escuela mejore. Todo sumó para que esta escuela se apuntale. Política o no política, a nosotros nos miraron y me encanta que miren a la escuela. A la escuela hay que mirarla” (directora, EP 21, Junín).*

## Opiniones de los funcionarios

- Valoran satisfactoriamente la política y reconocen sus posibilidades de incidir de modo real y efectivo en la escolarización formal, como también en las condiciones de vida de las familias.
- Esta política constituye para el sistema educativo un desafío inigualable: a partir de los chicos en las escuelas se debe desarrollar un trabajo pedagógico que los vuelva a ligar con la educación y les permita construir proyectos a futuro.

### ❖ Frase de entrevista

*“Fundamentalmente el tema de la AUH tiene que ver para mí con un cambio de paradigma. Creo que ya estamos terminando con las políticas compensatorias y estamos trabajando con políticas de inclusión que nos parece que eso es el nudo de lo que hay trabajar en realidad. Que esto no es una política com-*



*pensatoria sino que es una política de inclusión, de inclusión de sujetos en edad escolar como sujetos de derecho. Acá me parece que es el puntapié inicial, que esto lleva un trabajo fuerte con las comunidades educativas, no por ahí con aquellas que están en la zona de mayor vulnerabilidad social, sino por ahí con las otras. Y digo un trabajo fuerte el cambio de paradigma, esto de pensar que no viene solamente a compensar algo sino que viene a garantizar derechos” (dirección de Primaria, Provincia de Buenos Aires).*

---

## Opiniones de directores y docentes

- ✓ Se produce un quiebre entre las voces de los funcionarios y los docentes (estos son mucho más críticos con la política de la AUH).
- ✓ También se evidencian notables discrepancias entre las percepciones de los docentes y los beneficiarios (padres y alumnos) sobre la AUH.
- ✓ Sin embargo, es importante destacar que a pesar de las críticas por parte de algunas voces de directores y docentes, hay un reconocimiento mayoritario de cambios importantes en la escolarización como:
  - a) El mayor nivel de presentismo,
  - b) En la evidente mejora de las condiciones de vida y la resolución de algunas necesidades en el ámbito del hogar y
  - c) Acceso o recuperación de la posibilidad de la recreación y consumos culturales (ir al cine, a los festejos del bicentenario o espectáculos gratuitos)

### a) Mayor nivel de presentismo: matrícula: retención, asistencia

- ✓ La relación entre la implementación de la AUH y su repercusión en la matrícula, la asistencia y la retención escolar de estudiantes en las escuelas aparece como un eje central de la incidencia de esta política social.
- ✓ Mientras en algunas instituciones el personal directivo advierte un incremento de las matrículas, en la mayoría lo que se percibe es una *recuperación de la concurrencia* de aquellos estudiantes que por sus condiciones económicas precarias solían no sostener la asistencia a la escuela.
- ✓ La principal incidencia de la AUH en este aspecto es la fuerte *retención de matrícula* y la contención de los niños, niñas y adolescentes dentro de las escuelas en el transcurso del ciclo lectivo. En las distintas escuelas relevadas, hay dos afirmaciones que fueron recurrentes:



*“Se frenó la deserción escolar”.*

*“No se observa deserción por motivos económicos”.*

- ✓ Esta situación también se presenta en escuelas de educación intercultural bilingüe. La concurrencia a la escuela, tal como lo muestran las entrevistas a familias de los pueblos originarios, no se produce como especulación para recibir el beneficio sino como una necesidad y como un derecho. Los directivos y docentes entrevistados han informado las modificaciones en las tasas de asistencia, la mayor regularidad en la permanencia y la conclusión del año escolar, producidas durante el año lectivo 2010/11, luego de que las familias comenzaran a percibir la AUHP.

## ◆ Frases de entrevistas

*(Eje: Matrícula: retención, asistencia)*

---

*“Mejóro mucho la asistencia de los chicos que se dedicaban al cartoneo y venían solo una vez a la semana” (directora, Escuela 501, Formosa).*

*“No aumentó la matrícula pero se frenó la deserción escolar” (directora, Escuela 58, Formosa).*

*“Estimula a los padres a mandar a los hijos a la escuela” (docente, Escuela 290, Formosa).*

*“Muy positivo porque logró la reinserción en la escuela. Los padres están encantados porque encontraron un paliativo para mandar nuevamente a los chicos a la escuela” (directora, Escuela 60, Formosa).*

*“Asistencia y retención” (directora, Escuela 64, Formosa).*

*“Hay un incremento mínimo” (directora, Jardín 40, Formosa).*

*“No se observa deserción por motivos económicos” (directivos, Escuela 519, Formosa).*

*“Mandan a los chicos a la escuela” (cocinera, Jardín 4, Formosa).*

*“Con la AUH los padres del campo o que viven en el monte traen a sus hijos; son chicos que no fueron nunca a la escuela y que ahora se incluyen en el sistema educativo, incluso con sobreedad (12 años) se inscribieron en 1er. grado” (directora, Escuela 428, Formosa).*

*“Cuando se pone sobre aviso a uno de los padres de que el chico esta en riesgo, la situación cambia. Antes seguía en riesgo y terminaba abandonando. Hoy el nivel de abandono es menor” (director, ESB 17, Avellaneda).*

*“Ahora veo que hay un cambio desde la asistencia. Tal vez para nosotros es lo mismo, pero para las asistentes (sociales) cambia porque antes iban a la casa y no las recibían. Ahora con la obligatoriedad es distinto” (Preceptora, ESB N° 4, Berisso).*

---



## b) En la evidente mejora de las condiciones de vida y la resolución de algunas necesidades en el ámbito del hogar

- ✓ La AUH constituye un aporte que mejora el acceso a bienes esenciales como vivienda, gas, alimentación y ropa.
- ✓ Otros alcances significativos refieren a los cambios en los hogares, que mejoran desde las condiciones sanitarias, de hacinamiento –en forma muy marcada– y hasta las vinculadas con las oportunidades laborales informales (compra y venta de ropa, emprendimientos culinarios, entre otros).

### ❖ Frases de entrevistadas (Eje: Mejores condiciones de vida)

“.. Si lo charlas con las cocinas ellas te van a decir que a los pibes le gusta la milanesa, el puré... que si les das acelga, digamos antes la comían porque era una necesidad porque en la casa no había plata, no había comida, pero que ahora es como que... no la comen” (Inspección regional).

“ Sí, porque todo lo que pide la maestra le compro, en darle los gustos... a ellos los hace sentir bien [...] se modificó un poquito la vida cotidiana... en que le pude comprar ropa y pude comer algo caliente en la mesa cuando no tuve y eso” (madre, Escuela 8).

“Nos compra porque nosotros antes, mi hermano siempre quería galletitas y a mi mamá no le alcanzaba la plata, y ahora le compra galletitas” (estudiante, Escuela 7).

“Que tengan una buena colcha para dormir, ellos ven y preguntan: ¿cómo los demás tienen y nosotros no? Es como que si tuvieran un calzado roto y uno nuevo, ellos también, a veces yo les doy la alegría y le compro para ellos y se sienten bien” (madre, Escuela 7).

“En ponerle una coca cola en la mesa a mis hijos, pedir chocolate y comprarle, hacerlos sentir más contentos porque ellos me pedían un caramelo, no tenía monedas y cuando cobré la asignación, fuimos y reventamos todo el chanchito. Después un mes le compraba cosas a uno, de pies a cabeza y al otro mes le compraba al otro y dejaba para comer, porque éramos los tres solitos. Me administraba para que no me faltara hasta el otro mes que cobraba” (madre, Escuela 8).

“... a veces también sí, se puede pagar la luz, el agua, que también ellos consumen...; gracias a eso no nos cortan, estamos al día con los servicios que también es para ellos, una comodidad. [...] Y así, cada mes algo para ellos... pero siempre para ellos, porque antes no teníamos esa plata, entonces ahora la usamos para ellos” (madre, Nivel Inicial y Primaria, Posadas, Misiones).

“Yo no tenía ni siquiera una tele para mi hijo, eso y con eso compramos ventilador, alcanzó para comprar. Porque antes no tenía, realmente no tenía nada. Y de a poquito voy comprándole lo que necesitan ellos. Al menos si le compro una



*ropa, si quieren le compro, alcanzo gracias a Dios para comprarle, para decir uno nuevo que sea va a ponerse... O los útiles” (madre, Primaria Intercultural, San Luis del Palmar, Corrientes).*

*“...Antes casi nunca nosotros teníamos los planes, solo pocos llegan acá... y no eran de recibir plata... y es necesario porque tenemos cosas que comprar y si te traen nomás a veces te traen provista y ya tenemos y necesitamos otras cosas como los útiles o abrigos, porque es jodido cuando es invierno. Y es lindo que los chicos vayan siempre a la escuela” (madre Toba, Chaco).*

*“... Yo vivo con mi mamá que además cobra por madre de siete hijos... yo mañana cobro y tengo que comprar abrigo, ...le ayudo a mi mamá... y antes que empiecen las clases le compré todas las cosas de la escuela a los chicos” (madre Toba, Chaco).*

*“Mi mamá me ha dicho que es como una ayuda que te dan... para que los niños adolescentes no, no trabajen. Y claro, y por ahí mi mamá y yo, cuando empezó la cosecha en mis abuelos, yo quería cosechar y mi mamá me retó y me dijo que no, que para eso tenía la asignación y... Si yo tengo una asignación no tengo porque ir a trabajar, entonces no, no, no coseché” (estudiante 2º año Técnica rural, San Juan).*

*“A mí me han favorecido mucho...sí...porque antes era muy complicado, se me hacía muy complicado, y tenía que venir a la escuela y también iba a trabajar, antes, así hacía las dos cosas. Pero ahora ya no”. (CASO 6 estudiante, secundario rural, San Juan).*

*“Los chicos vienen mejor abrigados, en esta zona que es muy fría en el invierno. Se nota que vienen con abrigo y con zapatillas. Nosotras hemos vivido muchas veces, años, que los chicos venían sin medias, en eso ha cambiado mucho el niño viene abrigado y eso es muy importante. El niño trae sus cosas, sus útiles. Los libros se los da la escuela, acá tenemos una biblioteca muy linda” (directora Inicial y primario-rural, San Juan).*

### **c) Acceso o recuperación de la posibilidad de la recreación y consumos culturales**

- ✓ Esta ampliación del horizonte de posibilidades y oportunidades que tienen las familias a partir de la AUH, posibilita que puedan acceder a “bienes” significativos, como así también, protagonicen procesos de reorganización familiar.
- ✓ Esto, en ciertos casos conlleva que los niños dejen de participar del mundo del trabajo y vuelvan a ocupar “su lugar”, con un pleno ejercicio de sus derechos.

## ❖ Frases de entrevistas

(Eje: Recreación y consumos culturales)

*“... pero a nivel de que un fin de semana yo me quedaba en mi casa, nos quedábamos mirando tele y por ahí yo ahora digo, bueno, vamos a la plaza, compramos una gaseosa, galletitas, hago lo que no hacía” (madre, Escuela 8).*

*“A mí me vino re bien, porque es una plata extra que sabés que contás para comprarle cosas a los chicos, ropa, zapatillas, comida para todos los días, es para mis hijos porque es para ellos. Tenés una plata que sabés que la tenés por si necesitás algo para la escuela. El primer cobro lo usé para el cumpleaños de la nena y se lo festejé con eso, así que me vino re bien. Acá en el jardín por ejemplo nos dan una lista de materiales y ya pagué de los dos, ahora me faltan los 60 pesos pero ahora que cobre lo voy a pagar. Por ahí a veces los llevo al centro y les compro un pancho y eso, pero no es siempre, cuando se puede. Dentro de todo estamos un poco mejor” (madre, Escuela 2).*

*“Yo la llevo por todos lados... plaza, caminar, cuando vamos a cobrar la llevo a McDonalds... a comer... y ahí se compra sus papitas fritas... bueno en ropa.... y también mercadería para que coma ella...” (madre, Escuela 6).*

*“Lo incentivo con que si él quiere algo tiene que estudiar para tenerlo, para que yo le dé eso. Él quiere ir a karate por ejemplo y yo le digo si vos estudiás ‘yo te llevo’. Y bueno la asignación me facilita a mí para darle eso, no es mucho son 40\$ pesos por mes para que él tenga un incentivo; es más ahí lo ayudan para que se incentive más en la escuela” (CASO 1 flia primaria urbana, San Juan).*

*“... en lo que va del año pasado a este año salimos mucho...ellos también lo disfrutaban porque antes veíamos las cosas por tele y decían ¿cuándo vamos a ir? El año pasado fuimos a lo que fue el Bicentenario, este año lo de la murga fueron, en Boedo. Aparte nosotros nos enganchamos en todo, hay un recital gratis, a beneficio, si podemos vamos todos” (madre, Escuela 8).*

*“Sí, porque todo lo que pide la maestra le compro, en darle los gustos... a ellos los hace sentir bien [...] se modificó un poquito la vida cotidiana... en que pude comprar ropa y pude comer algo caliente en la mesa cuando no lo tuve y eso” (madre, Escuela 8).*

*“Nos compra porque nosotros antes, mi hermano siempre quería galletitas y a mi mamá no le alcanzaba la plata, y ahora le compra galletitas” (estudiante, Escuela 7).*

*“Me compré una campera que yo había visto, que la quería hace un montón, (silencio breve) eh... una mochila que también había visto, que la tengo ahora, y... y... unas zapatillas que me gustaron, que me las he comprado...y unos botines para jugar al fútbol (sonríe)” (CASO 2 joven primaria nocturna urbano, San Juan).*

*“Y bueno, en primer lugar te digo: me ayudó en el sentido de que a mis hijas les pude comprar zapatillas nuevas, o ropa nueva; porque ellas siempre vivían de los usado; era muy poco lo nuevo que yo le podía comprar; vos date cuenta que al*

*yo no trabajar, yo vivía de ventas y a veces vendés y a veces no vendés; y bueno, con esto es distinto, les pude comprar zapatillas, zapatos para el colegio, les pude comprar los útiles del colegio; o sea, ella vine y la anoté en la inscripción, ya nos dieron la lista y el primer día de clase ella ya tenía con todas las cosas compradas. [...] Me ayuda mucho, a mí me ayuda mucho. Sí, la primera vez que fui a cobrar, mi hija la más grande decía ‘¡somos ricos mamá, somos ricos mamá!’; claro ¡eran cuatrocientos treinta pesos! y ella veía esos billetes grandes y decía ‘¡mamá somos ricos’, y ella estaba chocha; porque yo cobré el 23 de diciembre, no teníamos nada para pasar la navidad, no tenía para comprarles un regalo para la navidad; y claro, cuando cobré ese dinero para mí también era un dinerito, era mucha la plata, cuatrocientos pesos era mucho para mí; y ella ¡qué! saltaba de la alegría ‘¡somos ricos mamá, somos ricos’, decía ella. Bueno, a base de ahí, yo estuve feliz porque pudimos tener una linda navidad, un año nuevo; le pude comprar sus regalos, no caros, pero fueron sus regalos, tuvieron sus regalos. Y sí, nos cambió, me cambió mucho a mí la vida” (Familia 2, Córdoba.).*

---

### 3. Las familias, la escuela y la AUH

- ✓ Dos características que a la AUH la dotan de un sentido más próximo al “derecho” que al “plan” son el grado de *estabilidad* y *previsibilidad*.
- ✓ Esto genera significativas transformaciones respecto de los planes asistenciales ya que les permite organizarse, disponer de mayores montos y adquirir bienes necesarios para la escolarización. Asimismo, constituye un complemento que brinda estabilidad frente a los trabajos precarios y endeblés, de cobro discontinuado.
- ✓ La AUH significa *seguridad* en las economías familiares. Una seguridad que garantiza cumplir con la obligatoriedad escolar, combate el trabajo infanto-juvenil, promueve la demanda de condiciones de empleo formal por parte de trabajadores precarizados y sortea redes informales de clientelismo.
- ✓ Se valorizó que las familias bajo esta política dispongan de un “ingreso monetario regular”, que se integra y se suma a otros ingresos monetarios o recursos y que resulta necesario para apuntalar y afianzar la vida cotidiana y familiar y los procesos y tiempos de escolarización de sus hijos o menores a cargo.
- ✓ La mejora en las condiciones de vida de las familias afecta también el trabajo institucional, liberando a las escuelas de múltiples tareas que había asumido durante la crisis social. Muchos testimonios marcan



la menor dependencia de la escuela en la resolución de necesidades básicas.

- ✓ Las escuelas públicas son concebidas, mayoritariamente por estos actores, como espacios materiales, sociales y simbólicos, que continúan siendo necesarios e imprescindibles para la trasmisión cultural y la producción de conocimientos.
- ✓ Los padres en la escuela: Un objetivo tal vez “no buscado” de la AUH pero que generó un efecto valioso para algunos docentes entrevistados es la movilización de las familias y el acercamiento de los padres a las escuelas producto de la necesidad de informarse o certificar las libretas.
- ✓ Se observa un aumento de socios y de pago de la cooperadora.
- ✓ Las *Organizaciones Sociales de la Sociedad Civil* (OSCs) destacan dos aspectos centrales en sus posibilidades de aportar a la garantía del derecho a la educación: La institucionalidad otorgada a las OSCs desde la articulación con la “*Red por el Derecho a la Educación*”<sup>5</sup> y la posibilidad de recuperar los planteos y las luchas desplegadas por ellas en torno a los temas educativos.

### ◆ Frases de entrevistas

(Eje: *Las familias, la escuela y la AUH*)

*“Yo veo la escuela más concurrida pero no solamente a nivel de que hay más chicos sino que, esto de que las familias vengan, estén más en contacto con la escuela; también eso me parece bien, porque por más que vengan por la libreta, por la asignación, por.. este.. siempre es bueno que los padres también estén, porque la comunidad educativa como siempre se la nombra incluye a la familia; y las familias están muy ajenas, ¿no? Me parece que se está dando esa situación de volver a traer la familia a la escuela, no sé, me parece que está bueno” (docente, Escuela 9).*

*“Este año, cuando vienen a traerte la libreta, vienen a ejercer un derecho.. ya no tiene que estar el preceptor diciéndole a Juancito.. acordate de traer la libreta... no, vienen ellos... ahí aprendieron a ejercer el derecho, ese es el impacto” (vicedirector, Escuela 13).*

*“Mi mamá está más tranquila” (alumno, EEMN5, Tolosa).*

*“Alivia la carga de la escuela” (padre, EEGB 934, Chaco).*

*“Vienen más prolijos” (preceptores, SB21, Junín).*

5 El Ministerio de Educación de la Nación, dio creación a la “*Red de Organizaciones de la Sociedad Civil por el Derecho a la Educación*” integrada por tres organizaciones sociales: Cáritas, Fundación de Organización Comunitaria (FOC) y la Fundación SES y por su intermedio, a un conjunto de organizaciones sociales de todo el país, para acompañar activamente estas políticas a través de una estrategia nacional que permita garantizar la inscripción de la población beneficiaria de la AUH, en todos los establecimientos educativos del país, de cada una de las modalidades y niveles educativos.



*“Planes hay dando vueltas continuamente. Pero hoy por hoy la única ayuda que tienen los padres que impacta en la vida escolar de los chicos es la AUH” (directora, EP 7, Junín).*

*“No nos dedicamos más al asistencialismo, nos dedicamos a enseñar” (directora, EP 7, Junín).*

*“El pago de la cooperadora aumentó. Antes era menos, casi nada” (directora, EP 7, Junín).*

*“Hubo un mayor aporte en la cooperadora. En marzo tuvimos un incremento. Ha habido familias que no eran socias, que ahora la pagan” (directora, EP 40, Junín).*

*“Hubo un incremento en la cooperadora, hay compromiso” (directora, EEM 3, Roca, Junín).*

*“Nos requiere un trabajo extra, pero no me molesta. Es cuestión de organización. Al contrario, me alegra porque conozco a los padres” (directora, EP 21, Junín).*

*“Antes capaz los chicos solo venían a pedirnos pan y ahora tienen que venir a estudiar” (docentes, Anexo EEGB N° 993, Chaco).*

*“Lo que nosotros teníamos a esta altura en las escuelas siendo maestras era a los papas pidiendo zapatillas, guardapolvos y útiles. Ahora son muy pocas las mamás que se acercan y piden” (Provincia de Buenos Aires).*

*“Nosotros en el 2000-2001 teníamos a toda la matrícula comiendo en el comedor. Ahora son pocas las escuelas que tienen tanta matrícula comiendo en el comedor (inspectora areal, primaria, provincia de Buenos Aires).*

*“Entonces lo que pasa ahora es que el papá no viene tanto a la escuela a exigir zapatillas, comida o guardapolvos, ahora te dice yo traigo a mi hijo a que le enseñen. Entonces todos estamos cambiando la mirada, ahora el papá te dice yo quiero que a mi hijo le enseñen. Nosotros como sociedad estamos acostumbrados a demandar y ahora sabemos a quién” (inspectora areal, primaria).*

*“En la reunión de padres, donde me ha venido un 85 por ciento de los padres, antes venían los padres de los chicos que eran buenos alumnos que eran siete u ocho” (docente de media urbana, San Juan).*

## 4. El consumo: modos de estar/modos de hacer

- ✓ Donde se percibe con más fuerza la incidencia de la AUH en la vida cotidiana es en el **consumo**, o mejor dicho, donde esta política social parece *visibilizarse* a los ojos de los actores escolares es en las prácticas



que se circunscriben al campo del consumo, y que atraviesan las esferas de la vida educativa y social.

- ✓ Para muchos docentes y directivos existe un cambio significativo en cuanto a las posibilidades de acceso a determinados bienes por parte de las familias destinatarias de la política, que repercute ineludiblemente en el ámbito escolar.
- ✓ En este respecto, los *materiales escolares* y la *indumentaria* son los bienes que más se destacan a la hora de nombrar el cambio en las escuelas.
- ✓ Otros objetos o productos “que antes no veías” y que el sector docente menciona son: MP3s, celulares, computadoras, motos, golosinas para el recreo, entre otros.
- ✓ Las entrevistas a los docentes evidencian que la apropiación de determinados bienes que antes eran difíciles, si no imposibles de obtener, por los chicos y las chicas que reciben la asignación, parece estar contribuyendo a la *integración social* en las escuelas desde diferentes vías:
  - ◆ en el ámbito de la sociabilidad;
  - ◆ favoreciendo la identificación y el reconocimiento entre niños y jóvenes;
  - ◆ y en las prácticas educativas, mejorando las condiciones materiales y simbólicas para los quehaceres escolares.
- ✓ Padres y estudiantes destacan la importancia de la AUH a la hora de reordenar sus vínculos y sus maneras de estar/habitar el ámbito escolar, sobre todo a partir de la modificación en sus posibilidades de acceso a la compra de útiles escolares, a la salud, a la variedad en la alimentación, a la indumentaria requerida, al transporte, al pago de la cooperadora.
- ✓ Mientras los chicos y las chicas dicen atravesar los procesos de aprendizaje en mejores condiciones cualitativas, tal como también sugiere una parte de los relatos de los actores docentes, sus padres traducen en valores de seguridad y tranquilidad el aporte mensual de la AUH, generándose así un círculo de confianza que favorece el clima familiar y contribuye a la permanencia y el desempeño de los hijos en la escuela.

Sin embargo, existen otros discursos de los docentes en los que prima cierto repertorio ideológico, de clase, que identifica determinados consumos con gastos suntuosos y/o comportamientos irracionales.

La percepción acerca de que la AUH no se usa para sus fines y “les compran cosas inútiles”, carga con una representación negativa de los



sectores populares; también es posible deducir que esos consumos forman parte de la inclusión social y cultural, y de dimensiones propias de las nuevas formas de ejercer la ciudadanía (ver *Tensiones y desafíos*).

## ◆ Frases de entrevistas

(Eje: Consumos:  
materiales escolares)

“Compré útiles y pagué la cooperadora” (madre, Jardín 4, Formosa).

“Sirve para comprarles útiles” (madre, Esc. de Irigoyen, Formosa).

“Compran útiles nuevos” (supervisora, Esc. 124, Formosa).

“Les pude comprar útiles” (madre, EPEA N° 2, Formosa).

“Los chicos ahora tienen sus útiles” (maestra, EPEA N° 2, Formosa).

“Antes los niños eran retirados de la escuela porque no tenían para comprar materiales” (docente, Jardín 4, Formosa).

“En mi grado 40% son beneficiarios: compran materiales escolares y ropa” (docente, Escuela 58, Formosa).

“Mi mamá compra todo eso para la escuela... cuadernos, lápices” (alumno, Escuela 60, Ringuelet).

“Compró algunas cosas del colegio, [y] los boletos [escolares]” (alumno, EEMN5, Tolosa).

“Ahora la escuela ya no los ayuda como antes que les entregaba útiles. Los tienen que comprar” (madre, EEGB 934, Chaco).

“En el día a día no se nota mucho, pero a fin de mes sí, porque es cuando pagan lo fiado o la cuenta corriente” (empleados de librería, Tres Isletas, Chaco).

“Les compro todo lo que necesitan para la escuela (madre, EEGB, 934 Chaco).

“No han venido a pedir nada a comparación de otros años (útiles, guardapolvos, etc.)” (preceptores, SB21, Junín).

“Es decir, no hay tanta demanda ni de útiles, ni de guardapolvos, ni de zapatillas” (directora, EP 7, Junín).

“Aparte ellos tienen áreas especiales, y por ejemplo en plástica, traen los materiales que se les pidan” (directora, EP 7, Junín).

“Los chicos que tienen la AUH, nunca tuvieron problemas de asistencia, pero son familias que sí necesitan de la ayuda económica” (directora, EP 40, Junín).

“No hubo planteos de falta de material para trabajar” (directora, EEM 3, Roca, Junín).

“La primera semana algunos no vinieron porque todavía no habían cobrado la AUH y no podían comprar las cosas. Entonces venían y nos avisaban. Por eso tardaron en empezar” (directora, EP 21, Junín).

“La cartuchera tiene más cosas” (directora, SB 8, Junín).



*“El impacto es positivo, se nota en la posibilidad de venir con guardapolvo, con útiles completos, 10 años atrás en esta escuela no se daba. Antes pedías un libro y lo podían comprar 2 o 3. Hoy, salvo excepciones, los docentes piden libros a un grupo de 20 y lo compran los 20” (director, ESB 17, Avellaneda).*

*“La gente tiene una clara conciencia de que si le dan algo tiene que dar algo también. Los beneficiarios colaboran con la cooperadora. Para comprar pintura, libros, útiles, etc., cosa que otros años no se notaba” (director, ESB 17, Avellaneda).*

*“Hay una respuesta favorable y lo que uno observa con los chicos, ellos pueden traer el material. Más que nada lo observa también la profesora de artística” (vice, Primaria 3, Avellaneda).*

*“Colaboramos con la cooperadora a principio de año. Se notó este año que cuando empezamos las clases había más aulas pintadas, antes estaban todas las mesas escritas, este año está todo limpio. Hay sillas” (padres, ESB 17, Avellaneda).*

*“El deseo de un juguete, o un chocolate lo tienen todos, un rico o un pobre. La satisfacción de poder comprarte algo, de darte un gusto. La AUH da posibilidad de acceder a eso (maestra a cargo de la Dirección, EP 9, Roca, Junín).*

## ❖ Frases de entrevistas

*(Eje: Consumos:  
otros consumos)*

*“Puedo comprar alimentos” (madre, Jardín 4, Formosa).*

*“La alimentación cambió muchísimo: les compro dulces y frutas” (madre, EPEA N° 2, Formosa).*

*“Ayuda para darles de comer mejor” (madre empleada doméstica, Escuela 136, Formosa).*

*“Los de clase media te compran un paquetito. Los que cobran la AUH te compran la bolsa de harina de 50 kg o de fideos de 5 kg. Se gastan todo en comestibles” (propietario de negocio de ramos generales, Pirané, Formosa).*

*“Es un complemento para comprar las cosas de la casa (comida, etc.), poder comprarles ropita a los chicos” (beneficiario, Anexo EEGB 934, Chaco).*

*“Por ahí es la única entrada que tienen y la usan para comer” (maestra a cargo de la Dirección, EP 9, Roca, Junín).*

*“Noto cambios más que nada en la comida, hay más variedad, por ejemplo milanesas... en la ropa también” (alumna, ESB N° 78, de Romero).*

*“Nosotros con la plata que mi mamá cobra estamos poniendo agua” (alumna, ESB N° 78, de Romero).*

*“Sobre todo en la comida, hay más variedad. Antes comíamos mucha milanesa y ahora comemos pollo al horno, más seguido asado... invitamos a gente a la*



*casa a comer, más a los chicos de la iglesia a comer pizza” (alumna, ESB N° 78, de Romero).*

*“... ayuda a levantar una piecita, nosotros por ejemplo, yo por ahí tenía mi casa muy chica y ahora ya voy ahorrando y haciendo una pieza para los chicos, otra para mí” (madre, Escuela 7).*

---

# Tensiones y desafíos

## Otras voces: disidencias, desacuerdos

- ✓ Se observa que solo quienes acuerdan con la política desde sus aspectos ideológicos subyacentes, pueden encontrar articulaciones entre la mejora de las condiciones de vida y la mejora de la escolarización.

### ❖ Frases de entrevistas

(Eje: Disidencias, desacuerdos, tensiones)

*“Estoy seguro que los padres la usan para otra cosa; el Estado da la ayuda para conseguir votos” (padre, Jardín 4, Formosa).*

*“Los padres no invierten en útiles” (maestra, Escuela 398, Formosa).*

*“Hace que la gente no quiera superarse. No se apuesta al trabajo, que es lo que dignifica” (empleada de maestranza, Escuela 58, Formosa).*

*“No se observa cambio en la calidad de vida de los niños: vienen con ropa vieja y falta de higiene” (director, Escuela 136, Formosa).*

*“Los padres no responden, en su mayoría, a la convocatoria de las docentes y directivos para tratar estas cuestiones [de la asistencia]” (docente, Escuela 60, Ringuelet).*

*“Porque si vos ahora citás: ‘señores padres, acérquense a la escuela que les doy una beca’, vienen todos... pero si decís ‘señores padres acérquense a dialogar, a ver cómo...’ de sesenta te vienen dos (directora, EEMN 5, Tolosa).*

*“Acá eso hasta ahora, no se ha hecho nada por esa obligatoriedad [de la presencia de los padres en asuntos escolares]” (directora, EEMN 5, Tolosa).*

*“Hay un gran desinterés por parte de los padres, siempre están ocupados en sus cuestiones y a lo mejor son necesarias porque tienen que llevar la comida cotidiana a su casa” (directora, EEMN 5, Tolosa).*

*“Hay que explicar para qué es la asignación, no puede ser que la gente venga a hacerte firmar la libretita sin saber esas cosas” (director, EEGB 934, Chaco).*

*“Ellos no saben ver lo que es útil, se compran la moto, el celular. A lo mejor tienen uno o dos y van a comprar otro” (director, EEGB 934, Chaco).*

*“Con el recibo de la asignación les dan el crédito para comprar la moto. Esperemos que después la plata sea para los chicos, y no para otra moto” (director, EEGB 934, Chaco).*

*“Algunas personas tienen miedo a cambiar el plan para no perder el que ya tienen. Porque no saben si sigue o si no sigue. Hay gente que no se cambió” (director, EEGB 1044, Chaco).*

*“Vos tenés que negociar con el padre. Porque el papá se te planta o te manda los chicos un tiempo para que le firmes y después no vienen. No saben la importancia que tiene la escuela” (directora, EEGB 257, Chaco).*

*“No les compran con la plata de la AUH lo que necesitan para la escuela, ellos están acostumbrados a pedir. No tienen alma de pensar, y la gastan en cualquier cosa” (directora, EEGB 257, Chaco).*

*“Debería haber más involucramiento de los padres en la vida escolar. No se acercan demasiado a pesar de recibir la AUH” (vicedirectora, EEGB 122, Chaco).*

*“Usan la plata para comprarse motos, MP3s” (vicedirectora, EEGB 122, Chaco).*

*“Donde tienen impacto las Asignaciones es en Centrogar (casa de electrodomésticos), porque se compran las motos, los celulares. Después no les alcanza para las hojas y te critican si no les das” (docente, dueña de librería, Tres Isletas, Chaco).*

*“Tratan de hablar, llamar a los padres, pero no les dan bola” (preceptores, SB 21, Junín).*

*“Son pocos los padres que vienen por su cuenta. Algunos traen la libreta, y no vienen más” (preceptores, SB 21, Junín).*

*“Acá a veces vienen los padres y te piden materiales para los chicos. Guardapolvos, zapatillas” (Gabinete, EP 9, Roca, Junín).*

*“La relación con los padres es poca en la escuela, porque no se les exige que vengan para firmar las libretas. Algunos sí se acercan” (directora, SB 21 y Anexo, Junín).*

*“Los padres vienen a firmar la libreta y nada más” (vicedirectora, Jardín 911, Junín).*

*“Nunca tenemos contacto con los padres. Hablan con las preceptoras” (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“Los padres se acercan al inicio para anotar al hijo por la asignación esta. Exigen que los anoten para este beneficio, pero después no aparecen más” (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“No notamos más acercamiento de los padres. El padre que es responsable, ese padre llamás a una reunión y viene” (preceptoras, ESB 17, Avellaneda).*

*“El padre paga la cooperadora porque piensa que si no el hijo no va a poder estar inscripto en la escuela. Si ven que el pibe ya está inscripto, ya está, no pagan más” (preceptoras, ESB 17, Avellaneda).*

*“No hay preocupación por una educación” (asistente social, ESB N° 4, Berisso).*

*“Los padres te contestan que ya es grande, si quiere ir que vaya y sino que no vaya” (asistente social, ESB N° 4, Berisso).*

*“Me dicen: yo no le voy a poner un revólver para que vaya” (asistente social, ESB N° 4, Berisso).*



*“El chico está todo el día solo y luego el padre viene y le quiere imponer algo” (asistente social, ESB N° 4, Berisso).*

*“A ellos solo les importa cobrar la AUH” (preceptora, ESB N° 4, Berisso).*

*“Acá parece que la escuela tiene que obligar a todo y la familia no existe” (preceptora, ESB N° 4, Berisso).*

*“Nosotros nos damos cuenta que ellos cada vez heredan más, que tienen más beneficios como para poder ampararse y cada vez hacen menos porque saben que el otro los va a asistir” (preceptora, ESB N° 4, Berisso).*

*“...mientras más le das, peor es: lo veo acá en la escuela todos los días, no estudian, y tienen la biblioteca abierta todo el día” (directora, EEMN 5, Tolosa).*

*“No quieren trabajar para cargar los hornos de carbón. Se quedan esperando el sueldo. Viven de eso, no es una ayuda” (beneficiaria, EEGB 394, Chaco).*

*“Yo no digo que no deban tener acceso a comprar un buen televisor, pero cuando ves a los chicos con las zapatillas rotas, y están con la mejor cámara digital, a eso me refiero en cuanto educar (a los padres). Cómo encausar las prioridades. Falta trabajo con las familias, porque si no se desvirtúa la finalidad” (directora, EP 40, Junín).*

*“Falta trabajo de campo, investigar, estar con las familias, ver si lo van a usar bien, es decir, para lo que el chico necesite” (directora, EP 40 Junín).*

*“Todavía no hay conciencia de para qué está destinada la plata” (Gabinete, EP 9, Roca, Junín).*

*“Cada vez esperan más que se les dé todo” (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“Los chicos han perdido la cultura del esfuerzo. Más allá de la asignación, tiene que ver con una realidad social, de dos o tres generaciones que han perdido el trabajo” (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“No valoran lo que tienen, porque no se lo tienen que ganar ellos. Suponen que lo merecen” (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“Es una respuesta difícil de dar en corto tiempo, porque tendríamos que hablar de muchas cosas, con las cuales muchas de ellas no estoy de acuerdo [...]. No estoy de acuerdo que se negocie con la pobreza de las personas, y para mí es un negocio (docente, ESB N° 78, de Romero).*

*“Para mí no es una medida que va a mejorar la realidad social” (docente, ESB N° 78, de Romero)”*

*“El tema es en cómo gastan la plata. La educación que tienen, la formación” (preceptora, ESB N° 78, de Romero).*

*“Tienen que comprar, porque así recuperan la dignidad. Cuando esa moneda es gratis, se la gastan en puchos, en chicles, en coca cola. Se terminan acos-*



*tumbrando a que todo se les da (asistencialismo). Estaría bueno que se les dé un trabajo, no a los chicos, a los padres. No sé si se les da un trabajo quieran trabajar” (preceptora, ESB N° 78, de Romero).*

*Encima yo tengo que controlar que si vino el nenito, que no vino, que vino, que tengo que firmar la libreta, que no firmo la libreta, que... Y yo no tengo ningún beneficio y encima me recargan de laburo a mí, viste... ¿Por qué? Porque hay un descontento en toda la docencia. Si bien estamos de alguna manera contentos porque tenemos alumnos en las aulas. No nos van a cerrar las secciones porque no nos faltan alumnos, esa es la otra verdad. Pero porque la mamá le manda porque sabe que no va a cobrar asignación si no le manda. El alumno no tiene ni cinco de ganas de aprender. No le interesa. Eso pasa más en los grandes, en los chiquitos por ahí pasan, les gusta, la maestra busca una estrategia, otra, se enganchan...” (directora, Misiones).*

---

# Anexo 1

## Relatos

(Elaborados por la Facultad de Periodismo, Universidad Nacional de La Plata)

### ●●● *A Jennifer no le gusta ir a la escuela*

Como a muchos de su edad, a Jennifer no le gusta ir a la escuela. A ella le gusta más pasar su tiempo reunida con amigos “molestando”, dice, en alguna esquina de su barrio –el Santa Ana de Romero– o escuchando música. “La Renga” y “Los Redondos” son sus grupos predilectos. Malena, su amiga, señala que por eso, por vaga, este año casi se queda libre. Jennifer le responde con una mueca disfrazada de sonrisa, como asintiendo a medias la afirmación de su compañera. Y nos cuenta que en realidad también falta mucho porque la escuela le queda muy lejos, como a una hora y media caminando, y porque al ser la más grande de cuatro hermanos le corresponde cuidarlos cuando se enferman. Todos viven con su mamá, que desde hace pocos años está separada de su papá ya que la vida junto a él era muy dura. Tanto que la última vez, como muchas otras veces, la crudeza de sus golpes le impidió salir a trabajar por varios días. Por suerte, comenta, su mamá ahora cuenta con el dinero de la asignación que le permite compensar el pago que recibe por limpiar casas.

A Jennifer le cuesta sostener la asistencia. Se esfuerza, obligada por las circunstancias. En sus palabras, “no queda otra”. Mientras en su casa le dicen que solo la escuela puede darle un futuro mejor que el presente de sus mayores y el Estado desde la AUH habilita la oportunidad.

### ●●● *¿Quién te paga?*

Son las doce y Blanca pasa por la escuela a buscar a sus hijas de seis y nueve años. Vuelven a su casa. Ayer llovió mucho en el barrio, se inundó y se complicaron los accesos para los que “andan a pata”. El intendente prometió asfalto a través del presupuesto participativo. Los vecinos se organizaron, presentaron el proyecto, lo ganaron pero por desajustes entre delegados los recursos nunca se habilitaron. “Ganamos el proyecto y seguimos con la tierra, ¿Para qué hacen el concurso si después se la gastan en otra cosa?”, dice Blanca.

Mientras caminan las tres, Blanca recuerda que tiene que pasar

por unas verduras, pan y leche para el más chico. Se desvían en busca del único cajero del barrio ubicado a la vuelta de la escuela, cerca de los monoblocks. Convince a las nenas del desvío y entran las tres. El cajero es pequeño pero “ni loca las dejo afuera”, comenta. Mientras ingresa su tarjeta y elige entre las opciones, Tamara, la más chica la interroga:

– *¿Má, quién te paga esto?*

– *Cristina, hija, ella nos ayuda* –contesta Blanca.

– *Y ¿por qué? Si vos trabajas...*

– *Nos ayuda para que vos puedas ir a la escuela. Además con la changa de la ropa no alcanza.*

– *Entonces me paga a mí, si es para que yo vaya a la escuela, es mi plata.*

– *Es una ayuda que nos da a todos, porque a mí me falta trabajo seguro y vos tenés que ir todos los días a la escuela.*

La impronta de las políticas universales evidencia la redefinición del Estado sobre la cuestión social y se traduce en la disolución de los efectos de la focalización en el desplazamiento de beneficios a derechos. “Quién te paga y para quién es la política”, son preguntas que configuran el campo de efectos de sentido sobre el cual intervienen las políticas universales para reconfigurar los horizontes desde una perspectiva de inclusión con seguridad social.

### ●●● *Tranquilidades: comer y vestirse*

**C**uando llegamos a la ESB N° 78 de Melchor Romero, localidad de La Plata, las y los adolescentes se encontraban en recreo. Tras el enrejado que separa la calle y el amplio patio de la escuela observábamos a los distintos grupos de chicas y chicos compartiendo los habituales minutos de distensión entre clase y clase.

Ingresamos a la escuela y nos recibió Nora, la directora. Ella nos contaba que son muchos los chicos que allí perciben la AUH, nos habló sobre la importancia de la presencia de los padres en la escuela y de los esfuerzos que desde los maestros y los directivos se realizan para mantener tal relación. A la misma vez que Nora nos describía la escuela se disponía a buscar algunos estudiantes para que se entrevistaran con nosotros acerca del impacto cualitativo de la AUH.

Romina, de trece años, junto a un grupo de amigas estaba cerca de donde las cronistas conversábamos con Nora:

Nora: –Romi, las chicas vienen a hablar con ustedes sobre la AUH,



¿querés charlar con ellas? Romina es una excelente alumna –nos aclara la directora.

Romina, una adolescente menudita, de baja estatura, ojos marrones, tez clara y cabello castaño, ondulado, responde tímidamente: –Sí.

Romina habla poco pero claro, así nos contó que su mamá es ama de casa y su papá, albañil. También nos dijo que tiene dos hermanos y los tres reciben la AUH. Ellos viven lejos de la escuela y tardan una hora en llegar, porque normalmente lo hacen caminando y cuando pueden, en colectivo.

Un día cotidiano en la vida de Romina consiste, citando sus palabras, en “venir a la escuela, irme a mi casa, comer e irme a dormir... veo tele. Estoy siete horas y media en la escuela. También hago la tarea, paseo por ahí con mis amigas... Vengo todos los días a la escuela. Me gusta venir, me encuentro con amigas. No me cuesta hacer la tarea”.

A Romina le gusta ir a la escuela y quiere seguir estudiando. Ella destaca que a partir de la AUH en su casa hay cambios sobre todo en la variedad de la comida, ahora por ejemplo comen milanesas, también en la ropa: zapatillas, abrigos. Romina, que habla poco, concluye: “En mi casa sí están más tranquilos”.

Al igual que muchos otros padres, los de Romina logran hacerse de algunas tranquilidades cuando sus trabajos –en general esporádicos y no regularizados– se encuentran complementados por la AUH, permitiéndoles contar con la seguridad de que sus hijos pueden asistir a la escuela en mejores condiciones. Esto que Romina escueta y tímidamente destaca como la variedad en la comida y el acceso a la vestimenta implica una fuerte incidencia en la calidad de vida de muchos hogares de nuestro país que antes de percibir la AUH encontraban negado el acceso a unos bienes materiales y simbólicos de primera necesidad en nuestras sociedades.

### ●●● *Releyendo (nos)*

**S**alimos temprano desde la estación de trenes de La Plata. Una hora más tarde bajamos en la estación de Villa Domínico y luego de preguntarles a varias personas dónde estaba la escuela a la que nos dirigíamos, una señora que atendía un kiosco de revistas nos indicó que estábamos solo a media cuadra.

Una vez que ubicamos el establecimiento, antes de entrar, decidimos ir a dar una vuelta por el barrio para conocerlo un poco. Empezamos a



caminar. Las veredas eran angostas, irregulares y con mucho pasto; las casas eran bajas. En una cuadra se había levantado una feria, donde la gente concurría a comprar frutas, verduras, pescado, y otros productos. Dos hombres se calentaban las manos en una fogata improvisada en un tambor, mientras otros pasaban en bicicleta con sus overoles. Algunas mujeres conversaban mientras barrían la vereda. Me acordé de Junín, de mi barrio. Estábamos en el conurbano. Entramos a la escuela.

La charla había empezado hacía ya un rato, y luego de transitar por el protocolo y, por qué no, de prestarles la oreja para que pudieran expresar las problemáticas de su institución, llegamos a una temática que en muchos casos había sido motivo de crítica o queja de algunos docentes: el consumo.

*–No vienen mal vestidos, en harapos. Vienen con sus zapatillitas, capaz truchas, no de marca, con la aero cámara de última generación –nos informó la preceptora–. Pero no destinan el dinero en lo que deben, en lo que necesitan, como útiles, libros, comida, o los materiales para las clases.*

*–¿Y qué significan para los chicos las zapatillas? –les preguntamos porque nos llamó la atención el énfasis que pusieron en eso y no en otros consumos.*

*–Forma parte de su identidad, la gorra, la zapatilla. Acá los ves a todos con la misma marca, parecieran uniformados. Lo que más quieren es eso, estar a la moda al igual que sus compañeros.*

Lo llamativo era que la entrevistada veía a esas prácticas como algo negativo debido a que, siguiendo con la línea de los postulados anteriores, se trata de una “inconciencia” el hecho que no utilicen la plata para sus necesidades básicas.

A partir de esto preguntamos qué cosas se compraban ella y sus compañeros cuando iban a la escuela, a lo que nos respondió:

*–En mi época se usaban los conjuntos Adidas que salían una fortuna porque no había truchos y yo hice lo imposible para que mis viejos me lo compraran. Cuando los tuve, luego de mucho esfuerzo, yo me sentía una más, que era más chetita, que era parte del grupo –afirmó con una sonrisa dibujada por recuerdos–. El adolescente siempre se siente identificado con una marca o una vestimenta, es propio de la edad –concluyó.*

*–Y entonces en términos de pertenencia, de identidad –continuamos preguntando–, ¿no es válido que los jóvenes accedan a otros consumos que son propios de su edad, como te pasaba a vos?*

Nos miró sorprendida, con los ojos perdidos en vivencias, y tras un momento de silencio contestó con un “sí” reflexivo. Tal vez se sintió interpelada por su propia historia.



### ••• ¿Internet en la villa?

Después de muchos años, la escuela tiene un cargo para una secretaria. La directora conversa con el cronista de cuestiones referidas al trabajo de articulación entre la institución escolar y la facultad. De repente se sobresalta, como si se diera cuenta de algo:

–Ah!! –dice la directora. Se da vuelta escondiendo cierta picardía y mira hacia la computadora en la que está trabajando la secretaria–. *Mostrale los papeles que a él le va a interesar.*

El cronista recibe un papelito en el que hay múltiples anotaciones, una dirección, un número de CUIL, de DNI. Con secreto regocijo la directora explica que una madre, al perder el turno para un trámite en la Anses, fue mandada a sacar otro turno vía on line, a través de Internet. –¿Te imaginás? –pregunta la Directora–. *¿Internet en la Villa?*

La madre en cuestión había recurrido a los directivos de la escuela para tratar de solucionar el problema. Con los pocos datos disponibles, la secretaria encontró el DNI de la madre en los legajos de los alumnos, solicitó el número de CUIL en la Web y realizó el trámite en 40 minutos, dada su experiencia en los trámites virtuales y el manejo de computadoras que le otorga un jocosos prestigio entre sus colegas.

–¡Pero no sabés! –continúo, enérgica, la directora–: *resultaba que la renovación de turnos no se realiza on line. Por suerte conseguimos una dirección postal a donde tiene que recurrir la madre.*

Un rato antes, en cuanto llegó a la Dirección, había un niño haciendo las tareas. Siempre es una situación fuerte pero muy significativa para el cronista. El niño solo hacía tareas con ella, con la directora: la madre lo había echado y anduvo mucho tiempo viviendo en la calle y comiendo basura.

–Él tiene permiso para ir a la cocina a la hora que quiera –había contado la directora, en ese momento sin mucho regocijo–. *Pero todavía no logro que se acostumbre: en cuanto me descuido me revisa el basurero y come lo que hay.*

### ••• Del cobro al mercado y a la tienda

Los alumnos de la Facultad de Periodismo de la Extensión Formosa fueron a realizar un relevamiento de información en las escuelas de la periferia de la capital formoseña. La consigna del trabajo práctico era la de realizar una nota periodística sobre el impacto de la Asignación Universal por Hijo. Para eso, era imprescindible usar fuentes fidedignas



e intentar dejar de lado los juicios de valor y las adhesiones ideológicas, los cuales, llegado el caso, debían aparecer solo a condición de estar fundamentados con datos de campo.

Entre las numerosas notas que se presentaron a la cátedra había una regularidad: la AUH estaba teniendo un fuerte impacto en muchas familias de la zona, e incluso en pueblos y ciudades del interior. Entre otras tantas repercusiones de la política social, aparecía un impacto indirecto relativamente impensado: en la economía de los barrios. Como la focalización de las notas de los alumnos estaba, por lo general, depositada en los aspectos más concretos y evidentes del “impacto” en cuestión, no aparecían con claridad las fuentes a partir de las cuales se fundamentaba esa repercusión indirecta de la política social. Al ser consultados en la clase siguiente, la respuesta fue simple:

*—Lo supimos hablando con los comerciantes de la zona. Ellos saben qué días se cobra la asignación porque es cuando mucha gente pasa a comprar ropa y comida.*

### ●●● Cajas con zapatillas adentro

**M**arta vive con cuatro de sus hijas y con el menor de sus hijos en una casilla situada a orillas del arroyo El Gato, en la periferia de La Plata. Tiene más de 50 años, el pelo castaño y con rulos, levemente teñido hacia una tonalidad de rubio. Su dentadura está desgastada: es incompleta y algunos dientes se han oscurecido. Pero sonrío: Marta no deja de sonreír. Actitud jocosa ante la vida y ante el mundo que quizá fuera incomprensible a los ojos y a las ideas de extraños. A dos cuadras de ahí, por ejemplo (dos cuadras antes del arroyo en dirección al centro de la ciudad), algún vecino de bien podría estar preguntándose necesariamente: ¿“Por qué”; “de qué” se ríe o se ríen? Esa imposible necesidad de explicar lo que sucede en otro mundo, aunque cercano, aunque a la vuelta de casa. En la escuela próxima, a la que concurren las hijas de Marta, también podrían estar repitiendo el insistente interrogante sobre por qué: por qué malgastan el dinero, y sobre todo por qué la institución escolar tiene que seguir proveyendo de materiales escolares a los alumnos si ellos ya son beneficiarios.

Le preguntan a Marta si le pueden hacer algunas preguntas, si se la puede filmar: ella sonrío. Con pocas palabras contesta que sí, que las cosas son mejores ahora que tiene un ingreso asegurado. Da todo por sentado, no aclara demasiado. Marta no se esfuerza mucho en ser



creíble, en salirse de posibles prácticas de libertinaje, de presentar –al azar– a tres de las niñas que revolotean a su lado con sus nombres y sus verdaderos apellidos. No la sobresalta, siquiera, el ingenioso comentario de su sobrina que, desde atrás, dice: “Che, ninguna con el mismo apellido”. La sobrina se divierte con su comentario pero Marta apenas si sonrío como si no hubiera escuchado, o como si no le importara, al menos como si no le doliera: le interesa hablar.

Marta habla, establece o intenta establecer diferencias con planes sociales anteriores, no siempre lo logra. Entonces sus hijitas, que lo escuchan todo –como todo niño–, corren hacia la casilla. Después regresan, de a una por vez, con mochilas impecables de estridentes pero sutiles coloridos, con guardapolvos blancos. Marta mira con la cabeza lo que las niñas se traen de manos: tampoco le da mayor importancia, apenas le sirven para ilustrar su relato, su tema del día.

De repente Josefina, de 6 años, sorprende: se trae en manos una caja de zapatillas con zapatillas adentro. Tienen partes rosas y varios detalles justos, casi precisos. Ya han sido usadas, pero siguen, relucientes, en la caja. Sus hermanas la miran, y salen corriendo derecho –como en un juego que recién comienza– hacia la casilla para volver, ellas mismas, con sus propias cajas sujetas a las manos. Abren los ojos bien grandes, como asombradas, y abren las cajas con zapatillas adentro.

### ●●● *[Ahora tengo] una cama de dos pisos*

**L**a escuela primaria está ubicada a 200 metros de una villa situada en la periferia de la ciudad de La Plata. En las manzanas que la rodean coexisten casas de material habitadas por familias que poseen un trabajo estable y cuyos hijos concurren a otras escuelas, con casas precarias de familias pobres o indigentes que no poseen trabajos formales, y cuyas dificultades socioeconómicas se profundizan del otro lado del arroyo altamente contaminado.

Los cronistas ya conocían a los maestros y a la directora dado el trabajo que realizan en la institución escolar desde hace 4 años con alumnos de la Facultad de Periodismo. Sin embargo, a diferencia de lo que creían que sucedería, las entrevistas no arrojaban datos sobre el objeto de la investigación: el impacto de la AUH en las escuelas. Un curioso imprevisto si se consideraba el contexto sociocultural sumamente desfavorable.



Así las cosas, los cronistas reorientaron el énfasis en los actores en términos de informantes: la clave tenía que estar en los alumnos, en sus vivencias y experiencias en el día a día. Al conversar a este respecto con la directora, le comentaron acerca de algunas ideas metodológicas sobre cómo pensaban indagar la temática en niños de nivel primario.

Los investigadores enumeraron una por una las técnicas, precauciones y consideración que evitarían que las estrategias de indagación de información no se restringieran a la entrevista no estructurada y logran ir más allá del código verbal... La directora los interrumpió, fiel a su estilo directo y confrontativo:

*–Pregúnteles a ellos directamente –dijo.*

Por unos instantes, los cronistas no dijeron nada, después balbucearon alguna respuesta. Al cabo repreguntaron:

*–¿A los pibes? ¿Explícitamente?*

Alguna suerte de condescendencia llevó a la directora a simplemente agregar:

*–Pregúntenles sobre la Asignación Universal por Hijo. Cualquier cosa. Ellos les van a contar.*

La conversación siguió unos momentos con preguntas todavía azoradas por parte de los cronistas sobre cómo seguirían su trabajo (“¿Con ese nombre?”, “¿Saben lo que es?”), pero después se centró en otras nuevas afirmaciones de la directora sobre su posición sobre la política social en cuestión. Una posición ni abiertamente a favor ni abnegadamente en contra. Como la libreta de seguimiento, la necesidad de acompañar la ampliación de matrícula con cargos docentes, que exista provisión de vacunas en las Salitas de Salud de los barrios, que no se recorte el presupuesto para el comedor. Pero sobre todo mencionó (o quizás exigió) dos cuestiones, ambas difíciles de ser rebatidas porque no estaban asentadas –como suele suceder– en obstrucciones metodológicas o en sesgos ideológicos por parte de un informante escolar adulto. Primero, que el médico de la salita del barrio no suele tener vacunas suficientes ni enfermeras. En segundo lugar, la necesidad de renovar el contrato municipal de la psicóloga del Centro de Salud, ya que con ella venían siendo tratados 12 niños y niñas de la escuela con graves problemas de violencia y abuso sexual.

No hubo mucho más que fuera posible agregar de ambas partes, y en un breve transcurso de tiempo la directora y la maestra de 4.º año ya habían elegido algunas niñas y un niño para que salieran al patio a con-



versar con los cronistas. Así fue que el caso del “Chino” constituyó una escena de rumbos imprevistos y algunas dificultades metodológicas, pero sobre todo de cierta simpatía e ingenuidad que le dieron –entre otras– rigor a su interlocución considerada como información de campo.

El Chino tiene 11 años, es el mayor de muchos hermanos y por ese entonces estaba viviendo en el barrio El Mercado, con su abuela. Parecía demasiado tímido para hablar, su cuerpo se arqueaba y la mirada evadía la mirada de su extraño interlocutor. El cronista sentía que lo intimidaba demasiado, que la conversación se dirimiría en la extracción forzosa de algunas afirmaciones sobre algo tan abstracto para un niño como una política social.

Pero el Chino no se quedó callado y, aunque se mantenía en una apariencia de timidez y extrañeza frente a algo nuevo (una actitud-niño frente a conversaciones de “grandes”), fue diciendo algunas cosas. Que la mamá le compra con la Asignación “todo eso para la escuela... cuadernos, lápices...”, hablando del tema con una paradójica naturalidad. De a ratos parecía que se desconcentraba y que ya no hablaría, o que su sagacidad de niño en plenitud lo haría sugerir, de un momento a otro, que jugaríamos a esto o aquello, pero seguía acotando: “...Zapatillas, también para (pagar) el colectivo...”. El cronista repetía sus afirmaciones menos como estrategia etnográfica de corte psicoanalista que como último recurso al no saber qué otra cosa hacer para que su imprevisto informante no detuviera la producción de información.

Al cabo de un silencio prolongado, le preguntó si algo más habían podido comprar. Al Chino le brillaron los ojos, dijo:

*–Una cama de dos pisos.*

Se refería, según continuó la conversación, a lo que el cronista intuyó apenas pronunciada la frase y adentro suyo sentía que tenía que contener la risa y quizá la emoción: una cama cucheta. Nombrado de ese modo desde su universo de sentidos, aludía sin saberlo a la adquisición de un dispositivo doméstico no demasiado frecuentado anteriormente por él.

Las afirmaciones del Chino (como las de las demás niñas) también fueron vigiladas metodológicamente por los investigadores. Una tarea nunca del todo exacta, como otras disciplinas, pero en la que un dato devenía sustancial para considerar la veracidad de sus afirmaciones. Si bien se mantuvo tímido, en las pausas continuaba el relato por sí mismo, como si tuviera ganas de contar las cosas nuevas que habían



aparecido en su vida. Sobre todo, quizás el dato clave, en los entretelones de la indagación, estuviera en la repregunta sobre si habían comprado más cosas que las necesarias para la escuela. El Chino aclaró sin afirmar y sin negar:

*–Pero no todo de golpe.*

Y continuó hablando de lo que, para el cronista, era un aspecto no menor ya que un niño difícilmente podría inventarlo por sí solo: aquello a lo que aludía era, dicho en sus propias palabras universitarias, la adquisición progresiva de bienes y productos, por parte de una madre, en la relación entre costos actuales y salario mensual, probablemente articulado con el auge y proliferación de empresas dedicadas a la financiación de artículos del hogar, pero que, en cambio, para el Chino sería, simplemente: –En cada mes una cosa, y así....





# Investigaciones realizadas por las universidades

## Resúmenes ejecutivos

© Los enunciaciones aquí vertidas no comprometen la opinión del Ministerio de Educación de la Nación y son de estricta responsabilidad de sus autores.



*Responsables: Nora Gluz (coordinadora) e Inés Rodríguez Moyano*

*Equipo de Trabajo de Campo: Alejandro Burgos, Silvina Felicioni, Analía Gorgoschidse, Griselda Gutiérrez, Martín Mastorakis, Mariela Quintero Vivas*

## Resumen ejecutivo

# Proyecto: Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires

## 1. Objetivos y diseño del estudio

### Objetivo general

Analizar los aspectos críticos y las potencialidades de la implementación de la AUH en el acceso y la permanencia de los beneficiarios en el sistema educativo.

### Objetivos específicos

- a) Analizar las estrategias desarrolladas a nivel provincial para la puesta en marcha de la AUH y el modo como continúan y/o resignifican los lineamientos nacionales y construyen nuevas estrategias acordes a la realidad jurisdiccional.
- b) Describir el alcance de las acciones desarrolladas por la cartera educativa a partir de la puesta en marcha de la AUH.
- c) Conocer las acciones desarrolladas por las diferentes organizaciones social es involucradas en la AUH y su capacidad de incidir en la escolarización de los sectores más vulnerables.
- d) Analizar las dinámicas institucionales que se generan en un conjunto de escuelas seleccionadas a partir de la implementación de la AUH y las representaciones de los actores escolares sobre la misma.
- e) Analizar el alcance y tipo de articulación a nivel de las instituciones escolares entre la política de la AUH y otras políticas educativas jurisdiccionales.
- f) Relevar las valoraciones de las familias que reciben AUH, en relación con los cambios en sus condiciones de vida y su incidencia en los procesos de escolarización de los menores.

## Metodología

Estudio cualitativo, de tipo exploratorio, desarrollado en dos momentos. El primero se centró en la puesta en marcha e implementación del programa y su contexto en la provincia de Buenos Aires.

El trabajo se desarrolló en el nivel central de la provincia de Buenos Aires y en dos distritos de alta vulnerabilidad social: José C. Paz y General Pueyrredón. El primero de ellos corresponde al segundo cordón del conurbano, caracterizado por posicionarse entre los de más bajos indicadores en términos de acceso al bienestar. El segundo, por la densidad de su población y la fuerte concentración de los índices de pobreza y marginalidad social. Se entrevistó a directores de Rama, asesores y directores de diversas áreas comprometidas con garantizar desde el Estado la oportunidad de que los receptores puedan cumplir la condicionalidad de escolarización prevista por la AUH; y a inspectores regionales, distritales y areales de los distritos seleccionados. Se realizaron un total de 21 entrevistas.

El segundo momento fue un estudio en profundidad en el nivel territorial y de las instituciones escolares seleccionadas. Se trabajó con una muestra intencional de dos escuelas por nivel educativo común (inicial, primaria, secundaria) para cada localidad y dos propuestas no convencionales de inclusión escolar. Se seleccionó un Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en una de las localidades y dos jardines comunitarios en la otra por constituir tipos de experiencias de inclusión más destacadas por las autoridades como estrategias recientes de nuevo tipo. Se cubrieron 7 instituciones en una localidad y 8 en la otra, las que fueron seleccionadas junto con las autoridades competentes a nivel distrital.

## 2. Resultados

### El punto de partida de las intervenciones en la provincia de Buenos Aires

La agenda educativa provincial es concordante con la agenda educativa nacional. La inclusión escolar es conceptualizada como un problema que implica tanto la desigualdad social como la inadecuación de la oferta escolar. Entre las principales preocupaciones señaladas por los funcionarios según los niveles educativos, se destacan:

- **Nivel inicial.** El principal problema del nivel inicial es la oferta escolar



insuficiente, en especial, en las zonas más vulnerables. Esta situación se visualizó en mayor medida a partir de la AUH cuando la cartera educativa comienza a desarrollar un registro sistemático de la matrícula excedente y a fortalecer el vínculo con las organizaciones sociales que cuentan con jardines comunitarios.

- **Nivel primario.** Este nivel ha logrado una matriculación prácticamente universal, siendo la principal preocupación la inclusión pedagógica frente a los elevados índices de repitencia y sobreedad que afectan a las escuelas que reciben estudiantes en condición de pobreza. Para afrontar este fenómeno se desarrollaron acciones de capacitación en los primeros años del ciclo. No obstante, hay un desplazamiento del fenómeno de la repitencia hacia los años subsiguientes. En las zonas más perimidas se apoya a las escuelas a través de dos programas: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Escuelas del Bicentenario. También se está trabajando en fortalecer el “rol de estudiante” a efectos de mejorar las prácticas del lenguaje y los contextos de estudio. La gestión hace énfasis en el trabajo pedagógico, pero es de destacar que cada supervisor tiene alrededor de 15 escuelas a su cargo. Esta situación solo se descomprime en el caso de las instituciones que son parte del programa Escuelas del Bicentenario, donde desciende a cinco.
- **Nivel secundario.** La oferta es escasa en algunas zonas –centralmente en zonas rurales, de islas y en los barrios más pobres del conurbano e interior– y coexisten situaciones diversas: secundarias completas con secundarias básicas que comparten edificio con ex EGB, otras con edificio propio; algunas en proceso de creación de secciones y otras que deberán articular con otras instituciones. Este panorama muestra la complejidad del nivel y la necesidad de un fuerte trabajo a nivel territorial para garantizar la oferta a partir de la heterogeneidad de situaciones de partida.

Los principales problemas del nivel son la sobreedad, los abandonos temporarios y el no ingreso de los jóvenes en edad escolar, por lo que están orientando el trabajo a acompañar las trayectorias de los estudiantes.

A nivel de la organización escolar, aparecen como obstáculos para la mejora, por un lado, el puesto de trabajo docente por horas cátedra y sin tiempo de trabajo pago por fuera del tiempo de clase frente a alumnos; y por otro, las modalidades de calificación trimestral, sucesivas, que llevaban a la acumulación del mal desempeño sin revisión de las prácticas



docentes. Para afrontar estas cuestiones está empezando a priorizarse una política de concentración de cargos y se está avanzando con los recursos que llegan a la provincia vía el Plan de Mejora, como línea de acción desde el Ministerio de Educación nacional.

## La organización de la gestión escolar frente a la AUH

La actual política de AUH opera en el marco de significativas transformaciones en el sistema educativo que posibilitan una articulación más orgánica con las pretensiones de la AUH. En el caso de la provincia de Buenos Aires, la inclusión escolar constituye el eje vertebrador de las políticas educativas de 2003 a la fecha, aunque algunos centran específicamente la cuestión en la última gestión de acuerdo, posiblemente, a la sanción de la actual Ley Provincial de Educación (13.688) en el año 2007. En este sentido la AUH –a diferencia de políticas anteriores–, complementa líneas de actuación que preexisten y enmarcan las pretensiones inclusoras de esta medida<sup>1</sup>.

Desde que se lanza el decreto hasta la actualidad, es posible caracterizar el trabajo desarrollado y las preocupaciones que lo motorizaron en tres momentos:

*Primer momento: la creación de las condiciones para responder a la demanda de escolarización.* Se inicia con los anuncios oficiales y la estructuración en el nivel central de una estrategia para afrontar la condicionalidad escolar, frente a la cual imaginaron un potencial incremento de la demanda escolar sobre todo en los niveles inicial y secundario. La posibilidad de prever el alcance de esta medida se encontraba en tensión con la falta de información, ya que en ese momento no se contaba con los datos procesados del censo 2010 que permitieran tener el dato exacto de quienes estaban desescolarizados.

Para poder tener más clara la disponibilidad a la vez que un mecanismo pronto para dar respuesta a situaciones inesperadas, organizan en primera instancia lo que llaman “la mesa de inclusión”, ligado a dar respuesta a los requerimientos de la condicionalidad escolar de la AUH, de la que participaron las distintas Direcciones de Rama, así como las

---

<sup>1</sup> Es de destacar también que la ley provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños promulgada en enero de 2005, constituye un andamiaje potente de las concepciones sobre los derechos de la infancia que operan en la definición de la política educativa; así como también la ley nacional que enmarca el Derecho a la Educación en términos de derecho social.

de Socioeducativa, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Planeamiento. En este ámbito se definieron los principales lineamientos que demarcaron la gestión en todo el territorio bonaerense.

*Segundo momento. La operatoria territorial: diagnóstico y primeras estrategias de inclusión formal garantizando las vacantes.* Para el desarrollo de esta compleja operatoria, se armaron Mesas de Inclusión en cada uno de los distritos de la provincia y se pusieron a su disposición las vacantes de la zona de modo que desde allí se pudiera gestionar el proceso de relocalización de la matrícula. En este sentido, la primera tarea asignada a las Mesas fue de nexo y articulador entre las nuevas demandas de las familias y las escuelas. Se utilizaron para ello variadas estrategias que fueron desde el desdoblamiento de aulas en aquellas instituciones que contaban con espacio suficiente para abrir nuevos cursos hasta la orientación de la matrícula hacia otras unidades educativas donde hubiera vacante o, como en el caso del nivel inicial, el aumentar la cantidad de niños/as por sala.

Este trabajo que coordinaron los inspectores fue asumido colectivamente por diversos actores: referentes de la Dirección de Política socioeducativa, equipos distritales pre-existentes y los creados *ad hoc* equipos de inclusión dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, acompañados en distinta proporción y empuje por organizaciones sociales territoriales, gremios docentes y hasta maestros y profesores lo cual permitió dar respuesta en tiempo y forma a los requerimientos.

*Tercer momento. El establecimiento de “un nuevo paradigma”.* Una vez que desde la perspectiva de los funcionarios se garantizó la inscripción, inician un trabajo de corte más cualitativo intentando avanzar sobre las prácticas instaladas históricamente dentro del sistema educativo que obstaculizan los procesos de inclusión escolar, así como un trabajo de difusión y reflexión de lo que denominan “un nuevo paradigma fundado en el derecho a la educación”. Este nuevo concepto es definido en las entrevistas en términos de una serie de responsabilidades que debe asumir el Estado para garantizar ese derecho y que involucra al menos tres ejes que orientan las actuaciones frente a la política de AUH:

- a) la inclusión escolar es un derecho y requiere transformaciones en algunas características selectivas de la organización escolar;
- b) el eje de la inclusión escolar es la mejora de la enseñanza como mediadora del aprendizaje;

- c) lograr la inclusión requiere ampliar la concepción de educación a los procesos pedagógicos que acontecen más allá de la escuela<sup>2</sup>.

## La mirada de docentes, directivos y preceptores: prácticas y sentidos de la AUH en la cotidianidad escolar

La presencia de articulaciones con políticas educativas tendientes a la inclusión constituye un factor que contribuye a mejorar las condiciones en que la AUH llega a las instituciones y se constituye como la condición necesaria para que la condicionalidad educativa sea un requisito viable. De hecho, el discurso de la inclusión escolar antecede y acompaña la AUH por lo que en la mayor parte de los casos no se percibe como contradictoria de lo que vienen trabajando del sector educación. Sin embargo, las representaciones de los actores escolares no siempre van en sintonía con los objetivos últimos de la política, por lo que nos detendremos en el análisis de las principales dimensiones donde opera la inclusión en la cotidianidad escolar.

### **Los procesos administrativos: entre los requerimientos objetivos y las presiones subjetivas**

Hubo importantes esfuerzos desde los niveles centrales para informar sobre las responsabilidades que asumiría la escuela frente a la AUH. No obstante, la llegada a las instituciones no se efectuó de manera homogénea, ya que mientras algunas recibieron cursos de capacitación y charlas informativas, otras en cambio se anoticiaron a través de los medios de comunicación o de las mismas familias que se presentaban con sus libretas para ser firmadas. Un factor que operó en esta diferenciación en el caso de los distritos seleccionados fue la presencia o no de referentes del área socioeducativa, encargada de llevar la información a nivel de territorio.

Las primeras acciones escolares frente a la firma de las libretas despertaron algunas preocupaciones. La primera de ellas se liga al carácter mismo de la libreta como documento y la importancia de consignar correctamente los datos. Del lado de las autoridades responsables de certificar las libretas, otra de las preocupaciones estuvo y está vinculada

---

<sup>2</sup> El informe completo incluye el análisis de dos tipos de experiencias, los jardines comunitarios y los CESAJ en los que se profundiza la relación con otras organizaciones sociales para transformar el formato escolar y mejorar las condiciones para la inclusión escolar de los sectores más vulnerables.



a la existencia de situaciones familiares donde se percibe un desfase entre los tutores “legales” y los “reales” ya que son frecuentes las situaciones familiares en donde los chicos no están a cargo del adulto que cobra la AUH. Estas circunstancias son percibidas por los directivos como irregulares y los posiciona en un rol complejo de evaluar la legitimidad del acto de certificar o no la libreta y eventualmente interrumpir la AUH con todos los efectos que esta decisión implicaría.

### **La AUH y la condicionalidad educativa**

La condicionalidad educativa –también la de salud– constituye un acierto para prácticamente todos los actores entrevistados.

Para un sector, la condicionalidad educativa de la AUH ha contribuido a generar “conciencia” respecto de la importancia de la asistencia escolar en los niveles recientemente incorporados a la obligatoriedad escolar, de modo tal vez hasta más potente que las leyes educativas mismas. En algunos casos esto aparece como un “dato” de la nueva realidad y en otros como un tema a trabajar. Cuando se trata de un proceso a desarrollar, aparece la responsabilidad institucional y la necesidad de generar mecanismos de reflexión y cambio intraescolar y no solo de las familias y su situación social.

Un objetivo tal vez “no buscado” de la AUH pero que generó un efecto valioso para algunos docentes entrevistados es la movilización de las familias y el acercamiento de los padres a las escuelas producto de la necesidad de informarse o certificar las libretas.

Solo quienes acuerdan con la política pueden encontrar articulaciones entre la mejora de las condiciones de vida y la mejora de la escolarización. Para algunos el impacto más visible es la compra de requerimientos escolares como útiles, libros, etc. Pero también la propia condicionalidad ha generado mayor presentismo en las escuelas, en algunos casos porque comienzan a construir una experiencia positiva y un proyecto de futuro respecto de la escolarización, en otros por imposición; pero en cualquiera de las opciones constituye una oportunidad para el trabajo pedagógico que impacta más fuertemente en los jardines de infantes donde el ausentismo constituye un problema histórico.

La mejora en las condiciones de vida de las familias afecta también el trabajo institucional, liberando a las escuelas de múltiples tareas que habían asumido durante la crisis social. Muchos testimonios marcan la menor dependencia de la escuela en la resolución de necesidades básicas.



Para los docentes que trabajan en zonas más marginales, la AUH no ha sido suficiente. La continuidad de lógicas individualistas de acción y la pervivencia de graves situaciones de violencia en ciertos territorios atenúa el impacto de la AUH y de otras medidas sociales sobre la inclusión escolar. Sin embargo, todos reconocen las marcadas diferencias entre la actual situación y lo que fue el 2001. La situación devastadora de las comunidades más vulnerables y la importante actuación que desarrolló la escuela para ayudar a la sobrevivencia familiar en ese contexto.

Para el otro sector más resistente a la AUH en cambio, la condicionalidad educativa no se aprovecha en tanto no encuentran correlato en las familias y reclaman ajustar los controles que perciben como insuficientes para revertir las tendencias de ausentismo y el “débil” compromiso de las familias con la vida escolar.

## La perspectiva de las familias: continuidades y transformaciones en la vida cotidiana y su incidencia en el proceso de escolarización

### Los sentidos de la escolarización

De los relatos extraídos de las familias se observa que estas tienen amplias expectativas en la educación y hacen grandes esfuerzos por mantener la escolaridad de sus hijos. A diferencia de otros bienes considerados efímeros, la educación aparece en las representaciones de las familias como un capital duradero y útil en el largo plazo ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social cotidiana.

En especial para las familias cuyos hijos son primera generación que accede al nivel secundario, consideran que ese es un paso crucial para poder obtener lo que ellos no pudieron, el trabajo en blanco. Uno de los motivos más importantes que señalan sobre este tema, es que el trabajo en regla les permite acceder a otros bienes sociales, entre los que destacan la obra social, y así sortear todos los inconvenientes que encuentran en el sistema de salud.

En los barrios más vulnerables, aparece un valor adicional, y mencionado entre los más importantes, que es que el estudio les permite un nivel de integración social que los aleja del “afuera” peligroso. Desde esta



perspectiva, la escuela opera como espacio de control, acompañando a las familias en los procesos de enseñanza de valores y de sostenimiento en ámbitos considerados como protegidos.

Pero este proceso de escolarización no está exento de incertidumbres respecto de las posibilidades efectivas que el título les brindará. De hecho los que estaban excluidos llegan a la escuela secundaria en un contexto de inflación y devaluación del valor de la titulación que tensiona la correspondencia entre escolaridad, obtención del título de bachiller y determinados “premios” materiales (puestos de trabajo, salario) y simbólicos (prestigio y reconocimiento social).

### **El aporte de la AUH a la mejora de las condiciones de vida de las familias**

Salvo excepciones, la mayoría de los entrevistados que reciben la AUH tienen trabajos precarios ligados a la construcción o a changas temporarias, las mujeres trabajan o han trabajado como servicio doméstico y muchos han tenido planes de trabajo municipal. Estas condiciones expresan las dificultades que encuentran para acceder a un empleo estable y de calidad. Pero tampoco han tenido oportunidades educativas. La mayoría no ha terminado la escuela secundaria y en muchos casos ni siquiera han accedido al nivel a pesar que se trata de una generación de padres que ronda los 30 años. En este marco, la AUH es un recurso central y al menos dos características que señalan la dotan de un sentido más próximo al derecho que al “plan”: el grado de estabilidad y previsibilidad.

La previsibilidad genera significativas transformaciones respecto de los planes asistenciales ya que les permite organizarse, disponer de mayores montos y adquirir bienes necesarios para la escolarización. Asimismo, constituye un complemento que brinda estabilidad frente a los trabajos precarios y endeble, de cobro discontinuado.

También perciben su diferencia con otros planes sociales porque no hay mediaciones clientelares, aunque algunas familias hayan accedido a la misma a través de punteros políticos, quienes movilizaron a las familias para que se inscribieran haciendo pasar por trámite político lo que les corresponde por derecho.

Frente a los niveles graves de exclusión, la AUH constituye un aporte que mejora el acceso a bienes esenciales como vivienda, gas, alimentación y ropa.



Este bienestar en algunos casos se refleja en conductas escolares menos desestructuradas, que han mejorado la convivencia institucional, la que aún es sumamente conflictiva en los barrios más deteriorados. También hay cambios en relación con políticas de los 90 que, como las becas estudiantiles, no eran para todos los que cumplieran los requisitos, lo que deterioraba las relaciones entre estudiantes y familias que sentían que debían competir por esos recursos.

Otros alcances significativos refieren a los cambios en los hogares, que mejoran desde las condiciones sanitarias, de hacinamiento –en forma muy marcada– y hasta las vinculadas con las oportunidades laborales informales (compra y venta de ropa, emprendimientos culinarios, entre otros).

En relación con el bienestar, han accedido o recuperado la posibilidad de la recreación y el consumo de bienes. Aunque muy criticado por algunos docentes, el acceso a la recreación o al consumo mejora la autoestima de las familias. Esta dimensión del bienestar aparece tensionada en los discursos de los distintos actores de la comunidad educativa evidenciando las luchas sociales presentes en la definición misma del bienestar. Algunos relatos traen como dato de interés cómo las actividades para las que ahora tienen recursos para desarrollar en su tiempo libre son consumos culturales que redituán en mayores saberes al momento de transitar por la escuela: ir al cine, a los festejos del bicentenario o espectáculos gratuitos pero a los que no podían acceder por los costos de traslado.

Un aspecto menos conocido remite a cómo la AUH interviene en la mejora de los ingresos familiares ya que es un medio para las amas de casa de autogestionarse fuentes de trabajo. Dado que la oportunidad de las madres de insertarse en el mercado de trabajo está prácticamente fuera del ámbito de sus posibilidades, ya que son las mujeres las que asumen el cuidado de sus hijos y llevan adelante las tareas de reproducción doméstica, la AUH les permitió contar con un ingreso a partir del cual poder generar alguna actividad laboral que sea compatible con sus obligaciones familiares. Adicionalmente, en términos de relaciones de género en muchos casos permite empoderar a las madres al ganar en independencia a partir de los recursos que reciben por la AUH.

Algunas de ellas, en especial las que trabajaban en condiciones de mayor explotación, observan que la posibilidad de permanecer más



tiempo en sus hogares debido a los recursos monetarios que la AUH genera, les permite sostener los mecanismos de aliento y también de control, necesarios para que estudiantes cuyas disposiciones no se inclinan a la escolarización se mantengan en la escuela.

Sin embargo, es de destacar que las familias asumen también el discurso del control presente en algunos actores escolares y consideran en muchos casos deseable –aunque a contrapelo de lo que expresan hacer con los recursos–, desarrollar mecanismos de control del gasto como criterio de continuación de la AUH.

En general son los estudiantes quienes consideran que es tan relevante en sus condiciones de vida que ningún motivo validaría la suspensión de la AUH. Aunque en los pocos casos que consideran que sí debiera hacerse, resultan mucho más estrictos que los propios docentes y van más allá del control del gasto para avanzar hacia aspectos conductuales.

Resulta significativo que en la mayoría de los casos no perciben diferencias respecto de sus responsabilidades parentales. Todos dicen que ya los traían a la escuela y les hacían los controles de salud correspondientes. En todo caso la falta la ven en otros, a los que a partir de la AUH los ven más comprometidos con la escuela o con las revisiones de salud de sus hijos, pero rara vez remiten a sí mismos para señalar un cambio en sus prácticas.

Cabe señalar que la mayor parte de las familias, a pesar de la responsabilidad individual que atribuyen al éxito y al fracaso escolar, no consideran que el criterio meritocrático de rendimiento deba ser considerado como condicionalidad para el cobro de la AUH. Son pocos y contradictorios los testimonios que así lo consideran.

En cambio, las situaciones percibidas como “injustas”, son aquellas situaciones de familias que cobran la AUH pero que “no la necesitan” y que gozan de una buena posición económica, como matrimonios de hecho en los que uno de los padres tiene un buen ingreso y cobra su cónyuge; y en el caso opuesto, familias que cobran la asignación pero no ejercen sus responsabilidades como padres.

En esta línea de críticas acerca del uso de los recursos y de lo que consideran como injusto, aparece tematizado quién define en qué se gasta y el conflicto anteriormente señalado respecto de si es dinero para la familia, para los hijos o “de” los hijos, tema recurrente en numerosas entrevistas.



## Los condicionantes visibles e invisibilizados de la escolarización

Entre los factores que operan en esta dirección, se encuentran en primer lugar aquellos obstáculos más básicos y evidentes relacionados con las *dimensiones materiales del acceso a la escolaridad* como las malas condiciones edilicias, la falta de accesibilidad a través de transportes públicos y la insuficiencia de la oferta en algunas zonas. Las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires implicaron, entre otras cuestiones, la necesidad de reparar la oferta educativa existente y fortalecer a través de nuevas creaciones la disponibilidad de vacantes en los ciclos y niveles recientemente incluidos en la obligatoriedad escolar. La mejora de las condiciones edilicias ha permitido en las instituciones, tanto captar nuevos estudiantes como garantizar un mejor clima institucional.

Una segunda línea de desafíos al trabajo pedagógico se vincula con *el puesto de trabajo docente*. La estructura del puesto de trabajo docente en las escuelas secundarias es percibida por los mismos como un limitante al trabajo colaborativo y, por ende, a la mejora de la articulación institucional que fortalecería la coherencia en el trabajo pedagógico dentro de las escuelas. En todos los niveles, cuando las instituciones tienen recursos materiales escasos, aparece con potencia la intensificación del trabajo docente, definida en términos tanto de incremento de la jornada laboral como del incremento de las tareas en la misma jornada, fenómenos que agudizan los problemas de convivencia escolar. En los barrios más perimidos, hay un importante grado de ausentismo docente que discontinúa el trabajo pedagógico y desalienta a los estudiantes, ya que muchas veces, las escuelas solicitan que vuelvan a sus casas.

La tercera cuestión remite al *trabajo pedagógico institucional*. Las escuelas que trabajan en condiciones de mayor vulnerabilidad deben procesar el particular sentido que la escolarización adquiere en esos contextos. Aquí aparece como elemento común el viejo dilema enseñar vs. asistir, aún no resuelto en especial en las instituciones de nivel secundario que históricamente resolvieron la cuestión vía la exclusión. Frente a ello, las escuelas intervienen a través de lo que denominan el desarrollo de adecuaciones curriculares que les permitirían en esos casos incluir a los estudiantes en el grupo de edad más próximo, a través de saltar los grados no cursados y generando otras instancias de trabajo adicionales. Estas adecuaciones, si bien permiten una mejor adaptación de los estudiantes a la vida escolar, corren el riesgo de bajar los estándares de aprendizaje,



ya que muchos estudiantes al ser promocionados anticipadamente no acceden a una serie de conocimientos previstos en el currículum y brindados al resto del estudiantado de la escuela.

Un tema preocupante que constituye para estos actores una precondición para el trabajo pedagógico es la convivencia escolar. El nivel de conflictividad en las escuelas de las zonas más vulnerables es muy elevado, a la vez que irrumpen nuevas expresiones como por ejemplo las peleas entre mujeres.

Asimismo, los mecanismos de discriminación entre los compañeros aumentan a medida que decrece el nivel de pertenencia con la escuela, la que está mediada a su vez por el nivel de inserción de la institución en el barrio. La política de incluir más Equipos de Orientación Escolar (EOE) en el nivel secundario apunta justamente a intervenir sobre este aspecto del problema y apoyar a las autoridades que muchas veces no cuentan con los conocimientos y recursos para hacerlo.

Una sensación compartida es que la “escuela sola no puede” y que la extensión de la obligatoriedad requiere el apoyo de equipos profesionales para abordar situaciones que antes se mantenían fuera de la escuela. Entre ellas se señalan desde situaciones de abuso, droga y violencia hasta el embarazo adolescente. Los Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI) y la Dirección General de la Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF) aparecen como organizaciones de apoyo centrales, aunque en la mayoría de los casos insuficientes o de difícil acceso debido al trabajo adicional que requieren a las escuelas, o la falta de preparación de los agentes escolares para actuar con destreza frente a situaciones sociales de elevadísima complejidad. La falta de equipos de apoyo también aparece con fuerza, en especial ante el cambio de algunas políticas. Entre ellas se destacan la integración escolar, a partir de la cual los jardines reciben población con necesidades especiales pero no siempre acompañada por las maestras de integración o profesionales.

Finalmente, la cuarta línea de desafíos al trabajo pedagógico deviene de las *condiciones objetivas de vida de las familias*. Una importante preocupación respecto de las condiciones de vida de las familias que afecta al proceso de enseñanza la constituye la movilidad de la matrícula, ya que obtura la continuidad del trabajo pedagógico y de conformación grupal. Estas discontinuidades se deben las más de las veces a las precarias condiciones laborales de las familias, que generan traslados para garantizar el sustento; o que requieren que niños y jóvenes se incorporen tempranamente al



mundo laboral. En estos casos, es poco lo que las escuelas pueden hacer para mejorar las condiciones de escolarización, aunque trabajan en torno a los problemas de sobriedad que se van configurando a la par de estos abandonos temporarios.

Aunque el trabajo infantil y las obligaciones familiares que asumen tempranamente los menores aparecen esbozados en los relatos de los docentes, la dimensión que adquieren en la vida de los niños y jóvenes es mucho mayor. Esta situación plantea una seria dificultad al formato escolar, organizado en torno al trabajo simultáneo, gradual y presencial, que no permite a los profesores adaptarse a circunstancias cambiantes y sostener el programa de estudios prescripto. Tanto para algunas familias como para los profesores, las tutorías o talleres a contraturno que organizan las escuelas en el marco del Plan de Mejoras institucional de las escuelas secundarias aparece para ese nivel educativo como una oportunidad para salvar estas y otras distancias.

Sin embargo, otros factores menos evidentes ligados al bienestar de las familias condicionan el acceso a la escuela y no son objeto de diálogo en las instituciones. De hecho, se observa una significativa distancia entre las entrevistas a los docentes y directivos y su caracterización de la población escolar y las experiencias vitales que relatan las propias familias.

La primera cuestión es la *desprotección en términos de salud*. La sistematicidad escolar es difícil de mantener en condiciones de vida de alta precariedad, ya que son los más pobres los que están en situación de desventaja en todos los factores que determinan la salud, temática que se vincula con el ausentismo.

Otro aspecto común y poco reconocido por las escuelas es la importancia de contar con los útiles para poder empezar las clases. Tanto los estudiantes como las familias reconocen que cuando no han adquirido aún los cuadernos o carpetas no inician las clases. En este sentido, la AUH garantiza un mejor punto de partida, no siempre reconocido como necesario por las escuelas que consideran que pueden brindárselo en las instituciones.

La pervivencia en el imaginario docente de una sociedad en la que el trabajo se constituye simbólicamente como el gran cohesionador social oscurece la reflexión sobre las condiciones que llevan a la precariedad de los vínculos laborales para ciertos grupos sociales y sobre la contradicción que implica apostar a la integración social a partir de un elemento fuertemente diferenciador como es el mercado laboral.



Una crítica muy extendida hacia la AUH –más fuerte en el discurso escolar pero también presente en las mismas familias– basa su argumento en que se trata de una medida que desalienta el esfuerzo de las familias por conseguir un trabajo “digno” alentando disvalores como el facilismo y la comodidad. No obstante, las posibilidades de acceso a oportunidades laborales –principalmente en el caso de las mujeres– están atravesadas por fenómenos complejos que no dependen solo del voluntarismo. Para muchas amas de casa, la posibilidad de ausentarse de sus hogares es prácticamente inexistente. Tal como muestran las entrevistas, muchas familias no cuentan con soporte ni redes familiares para el cuidado infantil. Dicho esto, es posible comprender cómo las distintas desprotecciones a las que están sometidos los sectores más vulnerables operan sobre el proceso de exclusión social y escolar y las dificultades para garantizar una adecuada escolarización.

### 3. Del control de los sujetos al derecho ciudadano. Los desafíos futuros de la AUH

Indudablemente, una parte de los fenómenos presentados se explican por el impacto subjetivo de años de desmantelamiento de las dimensiones del Estado social y las actuaciones de la política social neoliberal sobre las distintas esferas de vida social. Intervenir sobre estas cuestiones requiere pensar el largo plazo, la recomposición del debate público acerca del bienestar que supere la perspectiva sectorial que primó en los 90 y de los sistemas de protección social necesarios para materializarlo.

La actual política de AUH, en cambio, opera en el marco de significativas transformaciones en el sistema educativo que posibilitan una articulación más orgánica con las pretensiones de la AUH. En el caso de la provincia de Buenos Aires, la inclusión escolar constituye el eje vertebrador de las políticas educativas del 2003 a la fecha, que se materializan en proyectos de la Dirección General de Educación y en distintos cuerpos legislativos dictados en este período.

El modo como las políticas sociales operan sobre la realidad escolar no puede dejar de considerar la subjetividad de los actores. Para muchos, la educación como obligación aparece con mayor potencia que la idea de educación como derecho. De allí que la AUH sea mayormente concebida por los actores escolares como un mecanismo válido de



coacción hasta tanto las familias “comprendan” que los niños y jóvenes “deben por ley”, ir a la escuela. Docentes, directivos y en mucho menor medida familias, reclaman mayor poder de control y sanción para quienes no cumplen con la asistencia escolar, norma que solo reservan para los sectores excluidos ya que no constituye una regla válida para quienes la asignación familiar “es parte de su salario”.

Un fenómeno complejo se abre entre los docentes que no están de acuerdo con la política y que la asimilan a los planes sociales previos, potenciando una desarticulación entre el mundo escolar y el mundo familiar que lleva en ciertos casos a la naturalización de los procesos de fracaso o escolarización de baja intensidad como destino de los estudiantes o grupos sociales más vulnerables. En estos casos se diluye, por un lado, la posibilidad de comprender tanto las condiciones sociales que conducen a la generación de la educación como proyecto a futuro que dote de sentido el paso por la escuela para las familias y estudiantes. Por otro, desaparece la posibilidad de reconocer las condiciones objetivas de vida de las familias que restringen la posibilidad de una asistencia escolar sistemática o un acompañamiento escolar como el que docentes y directivos necesitan. Se construye desde estas representaciones una distinción entre los que mandan a sus hijos “para cobrar” la AUH y los que los mandan porque realmente “se interesan” por la educación, clasificando a las familias entre las que tienen un interés legítimo por la escuela y quienes tienen un interés espurio que sería el interés por cobrar el dinero.

Un elemento que estructura la pretensión coactiva que imprimen muchos actores a la política se articula en el caso de los no beneficiarios con la idea de un derecho provisorio: la AUH, al igual que los planes sociales, debe tender a desaparecer. En efecto, aun entre los docentes que adhieren a la política y la consideran una herramienta útil y necesaria para mejorar los procesos de inclusión escolar, basan el sentido de la AUH en la idea de un derecho circunstancial. Se asocia con la idea de paliativo –“*se está tapando el sol con un dedo*” –, que no logra resolver la verdadera cuestión social que sería el trabajo.

Por definición el concepto de “beneficio” es una acción que al otorgar diferencialmente ciertas utilidades establece jerarquías entre los grupos mientras que la idea de derecho, por el contrario, es un concepto que tiende a la universalidad. Esto permite comprender el mecanismo que suscita entre los docentes, que como un juego de suma cero donde a unos “les sacan” para darles a otros, pone en pie de igualdad situaciones difícilmente



homologables como la de los trabajadores en blanco que superan el salario mínimo –es decir, el caso de muchos docentes– y la de las familias que reciben AUH. Lo que queda claro es que la comparación que surge en forma inmediata –casi instintiva– en los relatos relevados da cuenta de la persistencia en el imaginario docente de lógicas ancladas en el paradigma asistencialista que juzga como una “injusticia” el supuesto tratamiento diferenciado contenido en la medida.

Aunque pocos, es preciso destacar la presencia de testimonios que consideran la AUH como un mecanismo de redistribución de ingresos. En ellos asoma una nueva perspectiva que se aleja del paradigma asistencialista y del control individual ampliando los márgenes para la reflexión sobre cómo operan los mecanismos de exclusión escolar fuera y dentro de la escuela.

El cambio en la mirada que introduce el paradigma del derecho marcha hacia la mentada “batalla cultural” y avanza sobre los mecanismos sutiles de selectividad que operan dentro de las instituciones escolares en procesos de selección de matrícula, desconocimiento de las condiciones de vida de los estudiantes, desvalorización de sus experiencias de vida y de otros procesos pedagógicos más allá de la escuela. Por otro lado, evita que la inclusión se convierta en proyectos que se desarrollan en los márgenes del sistema escolar, en especial, a través de iniciativas de áreas específicas.

Es importante destacar que a pesar de la crítica al posible uso de los recursos, hay un reconocimiento mayoritario de cambios importantes en la escolarización. Entre ellos el retorno de algunos estudiantes que habían abandonado en el caso de la escuela secundaria, el mayor nivel de presentismo y la evidente mejora de las condiciones de vida y la resolución de algunas necesidades en el ámbito del hogar. Estas situaciones modifican significativamente el punto de partida desde el cual educar y desde el cual contribuir a que niños y jóvenes construyan de la escolarización un proyecto propio de futuro.





*Equipo de investigadores*

*Directores: Jorge Huergo y Andrea Varela.*

*Kevin Morawicki, Agustín Martinuzzi, Rocío Quintana, Daiana Bruzzone, Julián Manacorda y Lucas Morguillo.*

Resumen ejecutivo

## Proyecto: Incidencia de la Asignación Universal por Hijo en las escuelas - Informe final

### 1. Introducción

Las preguntas orientadoras de este trabajo de investigación y producción surgen de la formulación de ciertos interrogantes relativos a la incidencia de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la educación y en la vida cotidiana de los diferentes actores: directivos, docentes, niños y jóvenes, padres y vecinos de la comunidad escolar.

Teniendo en consideración el tiempo transcurrido desde la puesta en marcha de la medida, partimos de entender que hoy la AUH está reorganizando muchas de las prácticas cotidianas. Por tanto, considerando que las representaciones conforman las prácticas que los sujetos realizan, es fundamental saber cuáles son esas representaciones acerca de la incidencia de esta política social, para aproximarnos a los modos que están construyendo las mismas, en un proceso que no es armonioso, sino activo y complejo, resultante de conflictos y luchas. De ahí que este trabajo no parte de hipótesis previas, sino que busca construirlas a partir de las percepciones de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Desde este lugar, se intentó entender la experiencia cotidiana tal como la vive el actor social para obtener conocimientos de ella, con la finalidad de *construir una serie de relatos con capacidad interpeladora para investigadores, docentes, alumnos y público general. Se pretende con ello aportar una mirada, una narración, sobre esta política de reconstrucción de la Argentina, a partir de recuperar y visibilizar las voces de los actores sociales protagonistas de este proceso.*



## 2. Metodología: breve descripción

Siguiendo estos objetivos, metodológicamente optamos por un enfoque cualitativo que combinó técnicas etnográficas con el método de comparación constante (*grounded theory*) para el análisis de la información.

Las técnicas de relevamiento etnográfico adoptadas para este trabajo fueron la observación y la entrevista semi-estructurada.

Teniendo en cuenta los criterios maestros de *heterogeneidad* y *economía*, para organizar la *muestra* se tomaron escuelas primarias y secundarias de diferentes Regiones Educativas Nacionales –en este caso Centro y NEA– y sus comunidades de influencia. Dentro de las mismas, según las características de cada Región, se relevaron escuelas urbanas, suburbanas y rurales.

Se prestó especial atención a las escuelas que por su inserción social o su población pueden considerarse representativas de situaciones de indigencia o marginalidad.

Los *actores*<sup>1</sup> indagados en cada escuela fueron: directivos, docentes, niños y jóvenes que reciben la AUH, padres de estudiantes que reciben la AUH, vecinos de la comunidad de influencia.

En este trabajo, los primeros acercamientos al campo permitieron reflexionar y presentar una serie de *categorías o dimensiones de análisis* que considerábamos pertinente desarrollar, y que fueron tenidas en cuenta a la hora de elaborar los protocolos de entrevistas. Sin embargo, esto no significaba cerrarse a la posibilidad de que surjan nuevas categorías que pudieran resultar interesantes para analizar el tema propuesto.

Categorías consideradas en el relevamiento:

- a) Percepciones generales.
- b) Matrícula, retención, asistencia.
- c) Padres en la escuela.
- d) Consumos.

Cabe aclarar que en este trabajo entendemos que estas categorías se configuran como ejes que atraviesan aspectos claves de la escolaridad, de las trayectorias de aprendizaje y de enseñanza, lo cual amerita especial atención en el análisis.

---

<sup>1</sup> En el proceso de trabajo de campo se consideró pertinente entrevistar, en algunos casos, a auxiliares o preceptores y a miembros de gabinete.

Por las características de cada eje, se consideró organizar el relevamiento en una matriz según la especificidad de cada grupo de actores informantes.

Las formas de registro fueron: escrito (de discursos de los actores o de escenas observadas), fotográfico y videográfico.

### 3. Análisis

Este trabajo de carácter exploratorio tiene como objetivo indagar cuáles son las representaciones, las percepciones y las valoraciones, que se construyen socialmente sobre la AUH desde la perspectiva de la vida cotidiana de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Para su realización tomamos las ideas presentadas por Serge Moscovisci (Moscovisci, 1981), que en la misma línea de lo propuesto por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1985), entiende a las representaciones sociales como un “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovisci, ob. cit.: 181). Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son solo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social.

Se sintetiza a continuación el esquema de explicación generado por medio de la búsqueda, la recolección y el análisis de los datos, que funcionara como plataforma para la producción de los diferentes relatos sobre la materia producidos por este equipo de trabajo.

#### Las percepciones generales sobre AUH: universalidad y temporalidad

En las diferentes entrevistas realizadas una de las dimensiones más significativas que configuran las percepciones generales sobre la AUH es la que enmarca la discusión sobre la condición de universal de la política, y que habilita la dicotomía entre pensar a la AUH como garantía para el ejercicio de derechos sociales o como forma de reproducción del asistencialismo.



Podríamos decir que en los discursos de los actores escolares las valoraciones positivas en torno a la característica de universal de la política refieren, principalmente, a la institucionalización de un marco de derechos sociales como plataforma desde donde interpretar la inclusión social de los sectores históricamente postergados, narrada a través de reivindicaciones laborales, sociales y educativas.

En estos discursos la AUH significa seguridad en las economías familiares. Una seguridad que combate el trabajo infante-juvenil, incentiva la demanda de condiciones de empleo formal por parte de los trabajadores precarizados, sortea redes informales de clientelismo político y garantiza cumplir con la obligatoriedad escolar. Así, la política promueve para los diferentes actores, especialmente para el sector docente, la revaloración de la educación pública en la comunidad, de la escuela como espacio social de reconocimiento y movilidad social.

Por otro lado, los relatos críticos de la universalidad se sostienen en las ideas de que esta “no es para todos”, poniendo bajo tela de juicio los criterios de disponibilidad de los recursos estatales, a la vez que en reiteradas ocasiones se subraya que “a veces la recibe el que no la necesita”, cuestionándose en este caso las condiciones de accesibilidad de la medida. La opacidad entre estas afirmaciones sustenta las valoraciones negativas sobre la AUH al apreciarse no como “una garantía de derecho para sectores sociales con necesidades básicas insatisfechas” sino como “beneficio para algunos”.

Pero en las opiniones de los actores institucionales que expresan la crítica a la universalidad se destacan además otras significaciones que intervienen en la producción de sentidos acerca de la medida. Algunos comentarios del sector docente ponen en juego una lectura en clave generacional que advierte diferencias representadas en los cambios percibidos en la valoración social de la relación *esfuerzo/trabajo*, estableciendo así una fuerte distancia con lo experimentado por los destinatarios principales de la política, es decir, niños y jóvenes en cuyas familias no se registra un jefe o una jefa con trabajo formal<sup>2</sup>. En otros, lo que parece ponerse en juego es una visión sectorial y de clase donde el sector trabajador registrado aparece habilitado para discutir la disponibilidad y el acceso de



2 Una integrante del gabinete de una escuela de Berisso discute la concepción de acceso y arguye: “Nosotros somos de una generación –yo tengo 44 años– totalmente diferente, a todos nos ha costado mucho [conseguir esta posición], si uno está acá es porque se ha esforzado un montón en su trabajo y en su estudio y por la educación que hemos recibido”.



“otros” (los trabajadores no registrados, precarizados) a los recursos del Estado<sup>3</sup>. Esta característica es importante en torno a cómo se configura un proceso de estigmatización (Goffman, 2001) que combina el marcaje de una “otredad” con sentidos negativos y prácticas excluyentes.

De esta manera, parece configurarse en las escuelas un sentido común excluyente que conlleva dinámicas de clasificación y jerarquización, que disputan la caracterización de quiénes deberían (y quiénes no) acceder a la medida a partir de atribuir un valor diferencial a ciertas prácticas por sobre otras. Algunas de las prácticas que organizan esta dinámica se sustentan en la necesidad y el mérito percibido a través de una serie de indicadores: a) nivel personal: consumos, cuestiones de orden e higiene, trayectorias familiares, nivel educativo de las familias; b) nivel educativo: las conductas dentro del aula, la predisposición a la enseñanza, las calificaciones, entre otras.

Otra de las dimensiones relevantes que irrumpen en las percepciones que los actores escolares proponen sobre la AUH refiere a la *temporalidad* de la medida, es decir, el tiempo incorporado subjetivamente y expresado como una construcción social que da cuenta de los cambios y las transformaciones. En las comunidades educativas visitadas este reconocimiento temporal se manifiesta en la percepción de un “antes” y un “después” o “a partir de” la AUH, desde diferentes “anclajes”<sup>4</sup>. Dice un padre en la provincia de Chaco: “Antes me tenía que pelar todo el día el lomo en el monte, ahora puedo estar más tiempo en mi casa... Si no fuera por esto [la AUH] ahora no estaría hablando con vos, tendría que estar adentro del monte”. Un director de la misma región comenta: “Antes algunas personas tenían otro plan, que para mantenerlo también era necesaria la asistencia de los chicos a clase. Pero había otro requisito, debían aportar y muchas veces el patrón lo hacía a cambio de una parte del mismo. En esto [la AUH] los liquidó a todos”; y un director de la misma provincia: “Parece ser que desde la implementación de este programa han mejorado las cosas en cuanto a la vida escolar, ya que los niños logran tener un incentivo para cubrir sus necesidades”.



3 En este punto, dice una preceptora, también de Berisso: “No sé cuántos chicos tendremos por curso que vienen realmente a estudiar y esos chicos me parece que no están dentro de la Asignación Universal por Hijo”. En Avellaneda, una directora circunscribe el ámbito de la preocupación al afirmar que: “En el propio sector docente existe el debate de si se lo merecen o no, de si el Estado tiene que sostener a los que no trabajan o no”.

4 Según Moscovisci, uno de los procesos a partir de los cuales se generan las representaciones es el *anclaje*, el cual supone un proceso de categorización donde clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas (Moscovsci, ob. cit.).





## Matrícula y concurrencia escolar: la vuelta a las aulas

La relación entre la implementación de la AUH y su repercusión en la matrícula, la asistencia y la retención escolar de estudiantes en las escuelas aparece como un eje central de la incidencia de esta política social.

En este aspecto, podríamos decir que mientras en algunas instituciones el personal directivo advierte un incremento de las matrículas, en la mayoría lo que se percibe es una recuperación de la concurrencia de aquellos estudiantes que por sus condiciones económicas precarias solían no sostener la asistencia a la escuela. Comenta una directora de Formosa: “Mejóro mucho la asistencia de los chicos que se dedicaban al cartoneo y venían solo una vez a la semana”. En algunas escuelas, incluso, el impacto de la política social tuvo lugar en términos de una puesta en cero de los índices de deserción.

## Los padres en la escuela

En todas las escuelas la implementación de la AUH trajo aparejado un incremento notorio en la presencia de los padres en las instituciones educativas. Sin embargo, este dato en ocasiones no es considerado como positivo en las escuelas urbanas, en tanto parece no aportar nada relevante para la mejora de los procesos educativos, y en contrapartida es reconocido como una gran oportunidad en las escuelas del interior del país. Puesto que si bien en el contexto actual la presencia de padres en el ámbito escolar gira en torno a una necesidad personal de informarse acerca de los requisitos para ser destinatario de la AUH, para estos docentes y directivos conocer a las familias representa el primer paso para revertir la severa desintegración de la escuela pública producida en las últimas décadas desde los modelos neoliberales y más conservadores de la Argentina

Por otra parte, correlativa y complementariamente a esta presencia en la escuela, a partir de la implementación de la AUH los padres han podido involucrarse en la vida escolar desde otros lugares. Uno de ellos, el más destacado por los docentes, es el aumento de socios de la cooperadora. “El pago aumentó, antes era menos, casi nada”, dice un directivo de Junín. Otra colega pone énfasis no solo en la mencionada ampliación, sino también en que “ahora hay compromiso”.



## La mirada docente: el consumo como modo de percibir el cambio

Podría decirse que donde se percibe con más fuerza la incidencia de la AUH en la vida cotidiana es en el consumo, o mejor dicho, donde esta política social parece *visibilizarse* a los ojos de los actores escolares es en las prácticas que se circunscriben al campo del consumo, y que atraviesan las esferas de la vida educativa y social<sup>5</sup>.

Para muchos docentes y directivos existe un cambio significativo en cuanto a las posibilidades de acceso a determinados bienes por parte de las familias destinatarias de la política, que repercute ineludiblemente en el ámbito escolar. En este respecto, los *materiales escolares* y la *indumentaria* son los bienes que más se destacan a la hora de nombrar el cambio en las escuelas.

Otros objetos o productos “que antes no veías” y que el sector docente menciona son: MP3s, celulares, computadoras, motos, golosinas para el recreo, entre otros.

Las entrevistas a los docentes evidencian que la apropiación de determinados bienes que antes eran difíciles si no imposibles de obtener por los chicos y las chicas que reciben la asignación, parece estar contribuyendo a la *integración social* en las escuelas desde diferentes vías: en el ámbito de la socialidad, favoreciendo la identificación y el reconocimiento entre niños y jóvenes; y en las prácticas educativas, mejorando las condiciones materiales y simbólicas para los quehaceres escolares.

Sin embargo, existen otros discursos de los docentes en los que prima cierto repertorio ideológico, de clase, que identifica determinados consumos con gastos suntuosos y/o comportamientos irracionales.

Entonces, hay diferentes significaciones en lucha intentando hegemonizar los sentidos: a la idea de la asignación pensada como posibilidad de acceso, integración o inclusión, se antepone la idea de la asignación vinculada al dispendio, al gasto en todo aquello que nada o poco tiene que ver con la educación o con las necesidades consideradas elementales, y en consecuencia con el desarrollo y/o el progreso social.




---

<sup>5</sup> Definimos consumo como el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos (García Canclini, 1999:34).





## El consumo en las familias destinatarias de la AUH

Los discursos de las familias nos brindan otra perspectiva sobre lo antes mencionado. Padres y estudiantes destacan la importancia de la AUH a la hora de reordenar sus vínculos y sus modos de estar/habitar el ámbito escolar, principalmente a partir de la modificación de sus posibilidades de acceso a la compra de útiles escolares, a la salud, a la variedad en la alimentación, a la indumentaria requerida, al transporte, al pago de la cooperadora.

Así, mientras los chicos y las chicas dicen atravesar los procesos de aprendizaje en mejores condiciones cualitativas, tal como también sugiere una parte de los relatos de los actores docentes, sus padres traducen en valores de seguridad y tranquilidad el aporte mensual de la AUH, generándose pues un círculo de confianza que favorece el clima familiar y contribuye a la permanencia y el desempeño de los hijos en la escuela.

## 4. Reflexiones finales

Cuando se dimensionan las diferentes aristas que abre la problemática abordada, pareciera resultar difícil establecer conclusiones. Mientras que las conclusiones remiten a algo que se cierra, las reflexiones proponen un nuevo camino de abordaje que pretende dar continuidad a aquello que se explora. En concordancia con ello, este apartado pretende recuperar las principales ideas que fuimos abordando en el transcurso del análisis.

La AUH como política estatal requiere ser pensada desde la complejidad que la compone, porque la fuerza con que opera está modificando poco a poco la vida cotidiana de los actores escolares. Una fuerza que además interviene en la constitución de representaciones sobre aspectos diversos que, por otra parte, establecen continuidades y rupturas con las políticas sociales que la preceden.

Cada espacio o ámbito social debe ser analizado desde un momento histórico, político y sociocultural concreto, porque el paso del tiempo y los cambios que este conlleva modifican las percepciones que los sujetos tienen sobre lo que ocurre en ellos.

En el caso de la AUH y su incidencia en la vida escolar la relación espacial no puede ser pensada desligada de la relación del tiempo, que



cruza como eje transversal todo análisis posible, porque *mucho* en las comunidades escolares se mide en la comparación de un *antes* y un *después* de la política social. Un antes más *duro* para las familias, material y simbólicamente más desigual, traducido en la dificultad para sostener la vida escolar, en relación con un presente si no diferente en estructura sí “más tranquilo”. Una tranquilidad que se experimenta en el ámbito íntimo del hogar y de ahí en el educativo, toda vez que se aprecian mejoras en las condiciones y las posibilidades educativas de los hijos.

En la primera parte de este trabajo explicitábamos la relevancia de acceder a las representaciones sobre la incidencia de esta política social en la vida de los actores escolares, para aproximarnos a los modos que están construyendo las mismas, en un proceso que no es armonioso, sino activo y complejo, resultante de conflictos y luchas.

Una de las dimensiones relevantes que configuran las percepciones sobre la AUH es la que enmarca la discusión sobre la condición de *universal* de la política. Discusión que, en tanto principio de tensión entre los actores institucionales, evidencia la convivencia, no por ello sin conflicto, de diferentes representaciones sociales: la AUH como garantía para el ejercicio de derechos sociales y la AUH como forma de reproducción del asistencialismo.

Decíamos que donde esta política social parece visibilizarse con fuerza es en las prácticas que se circunscriben al campo del consumo, y que atraviesan las esferas educativa y social. Emergen en este aspecto otras de las tensiones que irrumpen en las concepciones que los actores docentes proponen sobre la AUH. Por un lado, se percibe que el acceso a determinados bienes que antes se presentaban como fuera de lo posible para las familias de pocos recursos parece estar favoreciendo la *integración social* en las escuelas. Pero por otro lado, existe otro tipo de relato donde el espacio del consumo se presenta sensible al *conflicto social*. En estos la Asignación aparece fuertemente vinculada al dispendio irreflexivo en todo aquello que poco tendría que ver con la educación y el progreso social.

Considerando los testimonios proporcionados por las familias destinatarias, lo anterior esbozado adquiere otra perspectiva. En este caso todos los destinatarios directos de la política destacan la incidencia positiva de la AUH en sus condiciones de vida y en sus modos de estar en la escuela, sobre todo a partir de la ampliación de sus consumos.

Si entendemos que las apropiaciones de los bienes son actos que



integran y comunican (García Canclini, 1995, 1999), si pensamos que los actos de consumo son actividades a través de las cuales sentimos que pertenecemos, que formamos parte de redes o grupos sociales, no es posible desvincular estas prácticas de la ciudadanía, toda vez que ser ciudadano no tiene que ver únicamente con el derecho a votar o con sentirse representado por un partido político sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia e inclusión.

Es precisamente en la observación de esta vinculación cuando se dimensiona la importante contribución de la AUH en las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía de los sectores más desfavorecidos.

## 5. Bibliografía

- AGIS, Emmanuel, CAÑETE, Carlos y PANIGO, Demian. “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina”. Documento de trabajo CEIL-Piette Conicet, 2010.
- AUYERO, Javier. *Clientelismo político. Las caras ocultas*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2004.
- BAUDRILLARD, Jean. *Crítica de la economía política del signo*. México, Siglo XXI, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Ed. Akal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. “La opinión pública no existe”. *En Voces y cultura*, N° 10, Barcelona, 1996.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louc J. D. *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Editorial Grijalbo, 1995.
- DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Nueva edición por Luce Giard, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. México, Universidad Iberoamericana, 1999.
- DOUGLAS, M., e ISHERWOOD, B. *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México, Editorial Grijalbo, 1979.
- DWORKIN, Ronald. *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona, Paidós, 1993.



- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. “El consumo cultural: una propuesta teórica”. En Guillermo Sunkel (coord.). *El consumo cultural en América Latina*. Colombia, Convenio Andrés Bello, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*. México, Editorial Grijalbo, 1995.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, cap. V*, “El método de comparación constante de análisis cualitativo”. New Cork, Aldine Publishing Company, 1967.
- GOFFMAN, Irving. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- MC LAREN, Meter. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. “On social representation”. En J. P. Forgas (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres, Academic Press, 1981.

*Equipo de trabajo:*

*Coord. Institucional: Mgter. Gisela Spasiuk*

*Producción del Documento: Mgter. Jorge Daniel Rodríguez; Mgter. Gisela Spasiuk; Mgter. Alicia Dieringer; Mgter. Marta Espínola; Marcelo Olivera; Lic. Andrea Gauto; Lic. María Gloria Garnero y Lic. María Adela Barrios*

*Asesora Metodológica: Mgter. Alicia Dieringer*

*Coord. Trabajo de Campo en Misiones: Mgter. Marta Espínola*

*Coord. Trabajo de Campo en Corrientes: Lic. Alicia Camardelli*

*Coord. Trabajo de Campo en Chaco: Mgter. Alicia Dieringer*

*Supervisores de Campo: Lic. María Gloria Garnero y Lic. María Adela Barrios*

*Relevamiento de campo:*

*Misiones: Alexis Rasftopolo, Beatriz Leites, Lelia Schewe, Lucía Sleich, Marcelo Oliveira, María Adela Barrios, María Gloria Garnero, Ramona Domínguez, Sandra Acevedo y Silvia Nudelman*

*Corrientes - Chaco: Aída Mudry, Alicia Camardelli, Blanca Estela Dieringer, Dalila Estigarribia, Elsa Aguirre, Eugenia Barbieris, Luis Sánchez y Marta Rodríguez*

## Resumen ejecutivo

# Proyecto: Escuelas, familias y la Asignación Universal por Hijo para la protección social en el NEA

## Un estudio a partir de la experiencia de las provincias de Misiones, Chaco y Corrientes

### 1. Presentación

*El presente documento es una síntesis de los resultados de un estudio destinado a conocer y analizar las tramas de relaciones entre familias, escuelas y la política de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUHPS), en la región del NEA (Misiones, Chaco y Corrientes), realizado en el marco del convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Misiones –Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales–. Dicho estudio se inscribe en un contexto de redefiniciones, no solo de las formas tradicionales de vinculación entre las instituciones sociales –familias y escuelas– y los procesos de escolarización, sino también de un Estado nacional que intenta reposicionarse como garante y responsable principal de la seguridad social.*

Este esfuerzo compartido supone una novedad en el campo de las

políticas sociales y educativas. Es el Estado nacional quien toma la iniciativa en la búsqueda de información referida a una de sus principales acciones políticas en materia social, a fin de conocer, desde las voces y los saberes de los propios actores –directa o indirectamente– involucrados, su desarrollo, sus potencialidades y obstáculos, como así también las múltiples resignificaciones y recontextualizaciones que adquiere en esta región particular del país.

En este caso, por las particularidades que caracterizan a un resumen, no se realiza una explicitación exhaustiva del marco teórico y la estrategia metodológica que ha servido para orientar y guiar el proceso de indagación y análisis y que se hallan ampliamente desarrollados en el documento final de investigación.

En consecuencia, en un primer apartado, se realiza una enunciación del objeto de investigación y de la construcción realizada, para luego plantear el objetivo general de investigación, describir brevemente la modalidad de trabajo y la estrategia metodológica adoptada para el abordaje y tratamiento de dicho objeto.

Un cuarto apartado pone a consideración los principales resultados de la investigación y los análisis contruidos. En su desarrollo, condicionado por las exigencias propias de un resumen, se prescinde de la presentación del conjunto testimonial que sostiene el trabajo de investigación realizado.

El documento concluye planteando una serie de reflexiones y desafíos pendientes, que pueden ser considerados en futuras indagaciones y que pretenden constituirse en aportes para el debate y la reflexión sobre esta acción política estatal, a poco más de un año de gestión-acción.

## 2. El objeto de estudio: escuelas, familias y la política nacional de AUHPS

La escuela como formación histórico-social es el resultado de complejos y problemáticos procesos de constitución y disputas en los cuales las sociedades y sus distintos actores, han ido dirimiendo los sentidos y los significados de la tarea de educar. Como institución histórica, la escuela ha reflejado en cada época y en cada lugar, las particularidades de las posiciones y relaciones sociales existentes.



Es así que la escuela desde sus orígenes se ha esgrimido como una institución que desde una alianza estratégica y no necesariamente explicitada con las familias y las sociedades, intentaba responder simultáneamente a requerimientos políticos y culturales del proceso de construcción de las democracias, de los estados nacionales y de la formación de sus ciudadanos, tanto como a los requerimientos económicos del mercado capitalista (Braslavsky, 1988; Puiggrós, 1990; Sacristán, 1994).

A esta formación histórico social surgida, en el caso argentino, a fines del siglo XIX, especializada en la tarea de educar, originariamente se le asignaron un conjunto de funciones básicas: transmisión de los saberes socialmente acumulados y considerados válidos, preparación de las nuevas generaciones para su incorporación y participación futura en el mundo del trabajo y también la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública (Fernández Enguita, 1990; Sacristán, ob. cit.). Dichas funciones no se dieron en forma lineal, ni automática, sino que fueron el fruto de resistencias y de contradicciones, propias de formaciones sociales, contingentes e históricas<sup>1</sup>.

En la etapa neoliberal, el debate sobre la acción educativa no pudo estar ausente y tuvo un eje central referido a la forma de articular la educación con las necesidades nacionales y adecuarla a los cambios que se estaban produciendo a nivel global. Así se postularon un conjunto de transformaciones en el campo educativo y en los procesos e instancias de escolarización, que en parte obedecieron y fueron resultantes de los cambios producidos en el contexto estructural. Como consecuencia, emergió un sistema educativo profundamente diferente del configurado y expandido entre 1880 y mediados del siglo XX.

Así, esta transformación educativa neoliberal respondió tanto a la necesidad de conformar una vinculación y una referencia específica entre educación y aparato productivo, como a generar un dispositivo de selección y ordenamiento social, al concentrar la obligatoriedad en los niveles básicos del sistema (Minteguiaga, 2003). En definitiva, lo que pretendía consolidarse era una nueva regulación estatal bajo una orientación normativa, que era parte de la reconfiguración de la estructura social, económica y política imperante. La reforma educativa de los 90



---

<sup>1</sup> En este sentido, Gimeno Sacristán (ob. cit.), ofrece un análisis de “ciertas fisuras” en el cumplimiento de aquellas funciones que se le asignaron a la escuela desde su momento fundacional.



se inscribió en la refundación del lugar del Estado en lo social, en la medida en que convalidó la ruptura de los procesos de integración educativa y social que hasta entonces, y a pesar de todos los avatares, habían podido funcionar (entre otros, esa “alianza estratégica” entre escuela y familias que signó al propio sistema educativo). En términos generales, podemos afirmar que se fueron produciendo “un conjunto de procesos de fragmentación sociocultural que calaron también los ámbitos escolares y familiares cotidianos, como parte de una lógica profunda que da continuidad –en esa escala– a las condiciones y límites del contexto estructural hegemónico (múltiples procesos de fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales, en las tradiciones organizativas, en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; rupturas intergeneracionales, rupturas identitarias, segmentaciones escolares / familiares, profunda producción de sufrimiento social cruzando los mismos)” (Achilli, 2010: 89).

En ese marco de crisis generalizada, distintos sectores sociales, sindicales y académicos comenzaron a insistir y bregar –al punto de lograr introducir su discusión en la escena pública– por establecer una política universal de transferencia de ingreso monetario que coadyuvara como paliativo de las necesidades económicas y básicas de buena parte de la población, en especial de los niños/as. Un claro ejemplo de ello resultó ser la experiencia y consulta popular del Frente Nacional contra la Pobreza (FRENAPO) que en el año 2001, recorrió las distintas regiones del país, a fin de establecer un Seguro de Empleo y Formación y una Asignación Universal por cada menor a cargo, para todos los jefes de hogar desocupados y para cada persona mayor de 65 años sin jubilación.

A partir del año 2003, bajo la gestión presidencial de Néstor Kirchner, comienza a configurarse un nuevo proyecto político, económico y social, impulsando un modelo macroeconómico, que intenta dejar atrás un régimen de acumulación financiera para dar paso a un nuevo régimen. Se diseñan y sostienen, a partir de entonces, un conjunto de políticas sociales que además de pretender el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores más pobres y vulnerables de la población, buscan restituir la presencia y el rol del Estado como garante y responsable principal de la seguridad social.

Bajo esta nueva gestión de gobierno, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se continúan desarrollando una serie de intervenciones estatales, tendientes a la inclusión educativa, a través de ciertos



programas destinados a población con requerimientos educativos, pedagógicos y materiales específicos<sup>2</sup>. Más concretamente, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206/06), se impulsa un nuevo proyecto de reforma educativa. Además de reconocer a la educación como un derecho personal y social –junto a otros derechos expresamente reconocidos y establecidos en la presente ley–, se instituye que el Estado nacional, las provincias y la CABS tendrán la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (art. 4°).

En este contexto, se produce un expreso reconocimiento oficial de que el mercado de trabajo había tenido un rol fundamental en la reducción de la pobreza desde el año 2003 –tanto a través de la generación de empleo como de la recuperación salarial–, pero que sin embargo, el mejoramiento en las condiciones macroeconómicas y laborales del país no había beneficiado por igual a todos los hogares, ya que para muchos esta mejora no había sido suficiente para salir de la pobreza (Roca, 2009), especialmente en aquellas provincias y regiones del país históricamente postergadas y menos favorecidas, como el caso de las provincias del NEA y del NOA.

Asimismo, se reconoce que una parte importante de los nuevos puestos laborales entre los pobres habían sido como asalariados no registrados en la seguridad social, lo cual implicaba no percibir las asignaciones familiares y contar con un ingreso más bajo que como trabajador registrado y que por lo tanto, resultaba preciso diseñar una estrategia de fuerte impulso a la reducción de la brecha de la pobreza y básicamente de la indigencia, mientras se consolida un mercado de trabajo con un grado mayor de inclusión en el empleo formal (Roca, ob. cit.).

Fue así que en octubre de 2009, el Estado nacional, a través de la firma del decreto 1602/09, establece con alcance nacional un régimen de asignaciones familiares basado en un subsistema no contributivo de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUHPS), de carácter mensual, “destinado a niños, niñas y adolescentes que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a



---

2 Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE); Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).



grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal” (art. 1º, inc. c). Recientemente, se ha ampliado la cobertura a las mujeres embarazadas, desde la semana 12ª de gestación hasta el nacimiento o interrupción del embarazo.

Como contrapartida, esta nueva política social exige que los menores, a través de la mediación de sus tutores-responsables, acrediten anualmente el cumplimiento de los controles sanitarios y el plan de vacunación y para los menores en edad escolar, además, la certificación del cumplimiento del ciclo escolar lectivo correspondiente.

A partir de entonces, la AUHPS se convierte en el pilar y referente significativo de un nuevo perfil de la política social de un Estado que asume su centralidad y responsabilidad como garante de derechos en materia de protección social. Esta política, además de significar un reconocimiento de derecho y realizar una transferencia de recursos monetarios a sectores vulnerados de la población, busca la reducción de la indigencia y la pobreza, la reactivación de las economías domésticas y regionales y en el largo plazo, la inclusión social y educativa (Roca, ob. cit.).

Si bien ya han comenzado a divulgarse algunos estudios específicos referidos a la política de AUHPS, particularmente abocados –desde una lógica eminentemente cuantitativa– a estimar su impacto<sup>3</sup>, resta aún profundizar investigaciones que desde otros abordajes y lógicas de trabajo, permitan conocer y analizar las percepciones y significaciones de los diferentes actores vinculados a su aplicación, acerca de los primeros resultados de esta acción política de seguridad social, sin precedente en la historia de las políticas sociales de nuestro país.

En este marco y proceso que venimos reconstruyendo, nos proponemos conocer y analizar las tramas de relaciones entre familias, escuelas y la política AUHPS de intervención estatal. Acción estatal que, al tiempo que reconoce que los derechos a la salud y a la escolaridad no estaban asegurados para importantes sectores de la población, propone una estrategia de intervención que al parecer pretende instituir una “nueva alianza estratégica” con las instituciones sociales (familias y escuelas) que históricamente y por mucho tiempo, habían sido sus “aliadas”, en pos

---

3 Específicamente nos referimos a los trabajos de Agis, Emmanuel, Cañete, Carlos y Panigo, Damián (2010): “*El Impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*”; Gasparini, Leonardo y Cruces, Guillermo (2010): “*Las Asignaciones Universales por Hijo. Impacto, discusión y alternativas*”. Y recientemente los trabajos de Roca, Emilia (2011): “*Asignación Universal por Hijo (AUHPS): extensión de las asignaciones familiares*”; Danani, Claudia y Hintze, Susana (comp.) (2011): “*Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina (1990- 2010)*”.



de la efectivización de estos derechos. Es precisamente esta afirmación, una de nuestras anticipaciones hipotéticas centrales. Considerando que, para nosotros, las “anticipaciones hipotéticas” tienen el carácter de explicitaciones que, aun cuando orientan y juegan en los procesos de construcción de conocimientos, no significan que intenten ser corroboradas o comprobadas. Operan, en todo caso, como supuestos que subyacen y cuya explicitación, además, tiende a que puedan ser controladas, evitando en lo posible que se nos impongan acriticamente (Achilli, ob. cit.).

### 3. Objetivo general

La presente investigación se propone, por una parte, *conocer y analizar las percepciones y significaciones de los diferentes agentes sociales directa o indirectamente vinculados a la AUHPS y a su implementación* (decisores políticos jurisdiccionales, integrantes de las Organizaciones de la Sociedad Civil y actores escolares), a fin de relevar los primeros resultados e incidencias de esta acción política en el componente educativo, en la región del NEA.

Por otra parte, *conocer y analizar las tramas de relaciones entre familias, escuelas y la política AUHPS* que se están produciendo, en un contexto de redefiniciones, no solo de las formas tradicionales de vinculación entre estas instituciones sociales y los procesos de escolarización, sino también de un Estado nacional que intenta reposicionarse como garante y responsable principal de la seguridad social.

### 4. Estrategia metodológica y modalidad de trabajo

El abordaje y tratamiento de estos objetivos implicaron un desafío no solo teórico sino sobre todo metodológico, especialmente al considerar e incorporar las voces, percepciones y significaciones de los distintos agentes sociales vinculados a la problemática bajo estudio, en el marco de sus particulares condiciones de vida, trayectorias y contextos.

La metodología de investigación prevista tuvo un carácter cualitativo, a partir de un diseño flexible de investigación que implicó una construcción progresiva del objeto de estudio, avanzando desde un diseño inicial hacia un trabajo de análisis e interpretación paulatina y sostenida de las dimensiones emergentes identificadas inicialmente y ampliadas posteriormente,



a través de los sucesivos análisis y la construcción de los resultados.

El trabajo de campo para el relevamiento de la información primaria se realizó en momentos sucesivos. Un *momento exploratorio*: de afianzamiento metodológico e identificación de los posibles informantes, obtención de fuentes secundarias y construcción de un mapeo de actores. Un *momento centrado en el escenario*: planteamiento y definición de los criterios de selección de actores sociales e instituciones educativas bajo estudio; consiguiéndose realizar una primera selección y contextualización geográfica-institucional de los/as mismos/as; implicando también la selección y los primeros contactos con decisores políticos en la función pública, las entidades gremiales y las OSC. Un *momento de recolección, sistematización y primeros análisis de la información*: las entrevistas fueron concertadas previamente con cada informante, grabadas y guiadas a través de interrogantes vinculados al objeto de investigación. Estas grabaciones y transcripciones fueron la base para la sistematización, construcción y análisis de los primeros datos y resultados.

Finalmente, un *momento de retirada del campo, análisis e interpretación de la información y elaboración del informe de investigación*: la conclusión del relevamiento de información primaria, se decidió conforme a la saturación que comenzaba a producirse a partir del conjunto de los testimonios obtenidos. El análisis, interpretación y construcción de los datos y resultados implicó un arduo trabajo que permitió la construcción de nuevas dimensiones y categorías, que constituyeron la base del informe final de investigación, cuyos resultados son expuestos, sucintamente, en el apartado siguiente.

Para la organización del trabajo de campo se constituyeron tres equipos de trabajo; uno para cada una de las provincias de la región del NEA (Misiones, Chaco y Corrientes) bajo estudio, con sus respectivos coordinadores. En este espacio de coordinación e integración, se fueron planificando y evaluando las acciones, los criterios para la selección de informantes, la preparación y aprobación de los instrumentos de recolección de datos, su modalidad de aplicación y las condiciones para las pruebas, revisiones y el análisis consecuente de los datos generados.

La recolección de la información se realizó, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a partir de ciertos ejes temáticos, centrados en los objetivos de la investigación. Para esta actividad, se disponía de una guía temática con preguntas básicas, que funcionaba meramente como un marco de orientación para el entrevistador. Los ejes



o dimensiones de indagación, habían sido consensuados previamente con los demás equipos del Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades.

Se trabajó en el proceso de análisis e interpretación, con un total de 170 entrevistas, de las cuales 49 correspondieron a la provincia de Chaco, 89 a Misiones y 32 a Corrientes; abarcando un total de 22 escuelas de la región e incluyendo funcionarios políticos, supervisores, directivos, docentes, alumnos, padres y referentes de las organizaciones sociales de la comunidad.

## 5. Principales resultados

Es posible reconocer que la política de AUHPS en la región del NEA se gestiona en campos sociales, políticos, culturales, regionales e institucionales que tienen historias, trayectorias, relaciones y disputas. Desde este lugar, no sigue solo la lógica unívoca que pautan sus objetivos, requisitos y reglamentaciones preestablecidos, sino que se inscribe en otras lógicas y es, a la vez, recontextualizada, a partir de percepciones y significaciones que la exceden. Por ello resulta importante considerar y analizar este tipo de políticas como un proceso dinámico y relacional que se va haciendo a medida que se va desarrollando en el terreno más o menos fértil de las instituciones sociales, con resultados y consecuencias diversas que escapan a lo previsto originariamente (Tenti Fanfani, 2008). En otros términos, es preciso tener en cuenta cada punto de su desarrollo o, si se quiere, cada nivel institucional –incluyendo el momento en el que los destinatarios toman contacto con el servicio, bienes o prestaciones– como momentos en los que se hace la política (se reformula el plan, se redefinen y disputan los criterios de implementación y acceso, se producen significados de aquellas prestaciones, criterios de asignación, objetivos a lograr, etc.). De ahí que una política se “procesa” y al decir de Grassi, Estela (2004:4) “culmina”<sup>4</sup> (o tiene distintos sentidos y efectos) en contextos sociales y políticos diferentes. Y puede adquirir un signo inverso o ser apropiada por los sujetos con distintos fines. Es precisamente en este nivel de anclaje,



<sup>4</sup> Culminación entendida “no” como mera finalización, sino como el momento de anclaje en la realidad y el curso que en definitiva toma.



donde se traman las relaciones entre familias, escuelas y política AUHPS, donde se inscribe nuestro trabajo de indagación y análisis, para dar cuenta de los primeros resultados e incidencias de esta intervención estatal en la región del NEA, específicamente en lo relacionado con el componente educativo.

En términos generales, existe un amplio consenso acerca de la importancia y significatividad de la política de AUHPS, entre los diferentes actores consultados de los distintos niveles, directa o indirectamente vinculados a los sistemas educativos provinciales, tanto en sus presupuestos, sus propósitos como en su implementación. Esta ponderación positiva por parte de amplios y diversos sectores de la población, junto a otras razones, que exceden el marco de la presente investigación, parecen convertir a esta acción estatal en un referente sin precedentes en la historia de las políticas sociales de nuestro país. Fundamentalmente porque es reconocida como una política de transferencia monetaria a la niñez, que cobra relevancia sustantiva en estos contextos, donde los problemas estructurales y los niveles de pobreza y desigualdad exceden a la media nacional. Pero también, porque implica un expreso reconocimiento y promoción de derechos, que iguala en oportunidades e incluye socialmente a sectores de la población no cubiertos por el régimen de seguridad social vigente, dado que hasta entonces, las asignaciones familiares consistían en transferencias abonadas únicamente a los trabajadores en relación de dependencia.

La política de AUHPS, al instituirse en el marco de un proceso de redefiniciones tanto de las relaciones socioeconómicas como de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y al fundarse en un discurso y racionalidad de reconocimiento y promoción de derechos que acompaña y apuntala estas transformaciones en desarrollo, ha logrado una centralidad mayúscula en el imaginario social, político y mediático que no puede obviarse y dejar de reconocerse. Tal vez ello provoque, precisamente, que se activen y expresen en la escena pública, desde ciertos sectores y conforme a determinadas posiciones e intereses, contra-discursos que pugnan por los sentidos y significados de esta acción estatal y que en ocasiones parecen obstinados en evitar que esto se instale definitivamente en el imaginario social y colectivo, especialmente de aquellos sectores en condiciones de pobreza y desigualdad. Así, las asociaciones lineales, a veces “descalificadoras” y “estigmatizantes”, que ciertos actores sociales y escolares del NEA realizan entre la AUHPS y otras políticas



sociales anteriores, tal vez también se correspondan y obedezcan a esta “pugna discursiva” que se viene desplegando, se alienta y circula a través de múltiples mediaciones y formatos.

Resulta interesante destacar la recurrencia discursiva y argumentativa de los actores sociales y escolares, decisores políticos jurisdiccionales e integrantes de las OSC, consultados acerca de la importancia y significatividad de la injerencia de la AUHPS en las relaciones entre las escuelas, las familias y la AUHPS en las diferentes provincias que conforman la región del NEA. Sin dejar de reconocer la existencia de variaciones que no resultan sustantivas, en el marco de una región tan diversa en su conformación histórica, cultural y geográfica.

En las *agendas educativas provinciales del NEA*, a partir de las percepciones, significaciones de los funcionarios consultados, es posible reconocer y diferenciar modos particulares en los procesos de implementación y gestión jurisdiccional de la política de AUHPS. Los funcionarios vinculados con la toma de decisiones valoran satisfactoriamente la política y reconocen sus posibilidades de incidir de modo real y efectivo en la escolarización formal, como también en las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza y desigualdad. Sus argumentaciones, generalmente, dan cuenta y construyen “un orden de reconocimiento de derechos”.

Sin embargo, resultan incipientes aún las acciones y las prácticas jurisdiccionales desarrolladas para la articulación con la política AUHPS y en pos de garantizar y efectivizar los procesos de inclusión social y educativa. La existencia explícita de este reconocimiento y del camino iniciado en algunas jurisdicciones, que han prestado especial atención a las acciones de difusión y promoción de la política –especialmente en el caso de la provincia de Chaco–, como así también de los desafíos pendientes, advierten sobre la necesidad de aunar esfuerzos locales que fortalezcan el accionar de la política en cada jurisdicción.

Por otra parte, los decisores políticos de las distintas jurisdicciones entrevistados, reconocen que la AUHPS, a la vez que permite asegurar una cobertura básica de subsistencia a las familias en condiciones de pobreza y desigualdad, ofrece nuevas oportunidades, posibilidades y decisiones familiares, que pueden incidir favorablemente en el mejoramiento de las condiciones de acceso a los distintos niveles del sistema escolar. En este mismo sentido, destacan como hecho positivo que la llegada de la política entre las familias revaloriza el sentido de asistencia



de los niños/as, adolescentes y jóvenes a las escuelas, incrementa la visita de los padres a dichos establecimientos, además de brindar una cobertura de recursos indispensables para sostener los tiempos y procesos de escolarización de los niños/as, jóvenes y adolescentes. Esta cuestión incide, a su vez, en nuevas demandas y redefiniciones que se van instalando, como necesidad, en los distintos establecimientos educativos y en los propios sistemas educativos provinciales.

En síntesis, se evidencian el interés y la preocupación de los funcionarios y decisores políticos consultados, en los siguientes aspectos:

- a) El papel y las funciones que cumplen los educadores de las jurisdicciones (directivos y docentes), en la concepción e implementación global de esta política para la inclusión educativa.
- b) Las dificultades y desafíos que actualmente enfrentan los propios sistemas educativos, las instituciones educativas y los docentes en su trabajo cotidiano con población socialmente vulnerable, en condiciones de pobreza y desigualdad. Dificultades y desafíos que antes estaban mayormente centrados en la preocupación por la escasez de recursos materiales de las familias de estos contextos y sus múltiples incidencias en los procesos de escolarización.
- c) Las contribuciones y las funciones de las propias escuelas y las familias para el ingreso, permanencia y aprendizaje escolar de los niños/as, adolescentes y jóvenes.

Los desafíos son aún enormes, considerando que aunque las condiciones políticas hayan cambiado, los sistemas educativos todavía no superan visiblemente la fragmentación y se hace necesario fortalecer los sentidos de una cultura política que instale el valor público y político de la educación como un derecho social de todos.

Las *Organizaciones de la Sociedad Civil del NEA* (OSC - Gremios Docentes), por su parte, destacan dos aspectos centrales en el proceso de implementación de la política y en sus posibilidades de aportar a la garantía del derecho a la educación. Por un lado, reivindican que esta acción política recupera los planteos y las luchas desplegadas por ellas, durante años. Por el otro, destacan la institucionalidad otorgada a la OSC desde la articulación con la “Red por el Derecho a la Educación”, que reconociendo la trayectoria institucional de estas organizaciones sociales, ha logrado poner al descubierto y develar las incidencias de la AUHPS en las comunidades de la región para, posteriormente, darlo a conocer al Estado y a la sociedad en su conjunto, afrontando constructivamente



las carencias estructurales de los sectores que han tenido menores oportunidades y, a la vez, inscribiéndose en una discusión más amplia, “que toma en cuenta no solo los recursos sociales o la participación de los individuos en redes de relaciones, sino los cambios que los grupos domésticos y familiares han sufrido a lo largo de los últimos años en varias dimensiones de sus vidas” (Chiara y Di Virgilio, 2009: 240).

La construcción, mantenimiento y dinamismo del espacio de las OSC de esta región, en materia educativa, otorgan fundamentos para dar luz a la complejidad de la dinámica instalada y desplegada por la AUHPS. Su mayor riqueza reside en la defensa de la política, asumida por las organizaciones en los espacios locales, como también en las relaciones y articulaciones particulares de estas con otros actores involucrados en el sostenimiento de las garantías para la inclusión educativa y la defensa de un proyecto nacional que redistribuya la riqueza socialmente producida y promueva mayores niveles de inclusión. Además es meritorio mencionar los aportes que estas realizan en la cadena de instrumentación de la política, en la identificación y el acompañamiento de las familias receptoras. Punto de partida importante para velar por la efectividad de los resultados buscados. Las voces de los referentes de este sector dan cuenta del incipiente proceso de abordaje con “integralidad” en los territorios locales; quienes, además, junto a los establecimientos escolares (a veces desde fuera de la escuela y en la misma comunidad; a veces en acciones cogestivas) contribuyen con acciones al desarrollo de capacidades y atención de otras demandas educativas. Se avanza a partir de estas relaciones entre OSC, Estado, familias y escuelas, en el afianzamiento del trabajo por la inclusión educativa.

Al analizar las *relaciones entre escuelas, familias y la AUHPS en el NEA, desde las percepciones y significaciones de los actores escolares* (directivos, docentes, padres, entre otros), bajo estudio, es posible destacar la importancia y significatividad que adquieren, con matices y manifestaciones diversas, estas relaciones en la región del NEA. Las escuelas públicas son concebidas, mayoritariamente por estos actores, como espacios materiales, sociales y simbólicos, que continúan siendo necesarios e imprescindibles para la transmisión cultural y la producción de conocimientos. Espacios confiables y privilegiados, dentro de las oportunidades que brinda el propio contexto social, para el “cuidado y resguardo de la niñez”, para el acceso al saber certificado y socialmente legitimado, necesarios para la concreción y realización de ciertas posibilidades, limitadas y condicionadas, en el mar-



co del “horizonte de lo posible” (Duschatzky, 2005). En definitiva, las escuelas públicas son concebidas como un “campo de posibilidades” (Duschatzky, ob. cit.), que desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de las experiencias escolares y educativas, del uso que hacen de ellas los sujetos que cotidianamente las habitan y transitan, crean y recrean. En este sentido, la AUHPS resulta ser una intervención estatal estratégica para que las familias en situaciones de pobreza y desigualdad del NEA y las propias escuelas, puedan pensar en la posibilidad cierta de superar, paulatinamente, los condicionamientos más inmediatos que muchas veces obturan o limitan las reales oportunidades y posibilidades de escolarización y de la educación integralmente. A la vez, constituye una mediación necesaria e indispensable que colabora en el sostenimiento del proceso de escolarización, al tiempo que mejora las oportunidades y posibilidades reales de acceso de estos sectores, a los distintos niveles del sistema educativo.

La política de AUHPS, para los diferentes actores escolares del NEA consultados, colabora en la cobertura de los recursos necesarios para sostener la vida cotidiana y familiar en condiciones de pobreza y desigualdad, a la vez que apuntala y afianza los procesos y tiempos de escolarización de los niños/as, adolescentes y jóvenes en estos sectores sociales; incentivando y ayudando a que “asistan” con mayor “regularidad” a las escuelas, colaborando en los procesos de reinserción al sistema escolar de aquellos menores que por múltiples razones o factores habían abandonado, incrementando la concurrencia de los propios padres o adultos responsables y generando ciertas condiciones de posibilidad para la enseñanza y los aprendizajes. Pero también permite concretar aspiraciones, transitar espacios y acceder a oportunidades y posibilidades, en ciertos casos impensables en el desarrollo de las singulares trayectorias sociales y familiares.

Estas modificaciones, a la vez que amplían el horizonte de posibilidades y oportunidades, están generando incipientes procesos de inclusión escolar, educativa y social en estos sectores; sin dejar de reconocer e insistir, por ello, en la necesidad imperiosa de producir modificaciones y cambios estructurales que garanticen y consoliden, en el mediano y largo plazo, estos procesos emergentes.

Esta ampliación del horizonte de posibilidades y oportunidades que poseen las familias a partir de la AUHPS tiene como epicentro a los propios niños/as, adolescentes y jóvenes, hallándose estrechamente vinculada con



la posibilidad de que los menores cuenten con los recursos materiales para la vida cotidiana, puedan participar de actividades de esparcimiento y recreación, accedan a “bienes” significativos en el marco de su ciclo vital y sus intereses etarios, como así también, protagonicen procesos de reorganización familiar. Procesos de reorganización familiar, que en ciertos casos conllevan que los menores dejen de participar del mundo del trabajo y vuelvan a ocupar “su lugar”, con un pleno ejercicio de sus derechos y que muchas veces por las imperiosas urgencias cotidianas, ligadas a la subsistencia del grupo familiar, en estos contextos de pobreza y desigualdad, no han sido reconocidos o han quedado vulnerados o avasallados.

La “condicionalidad escolar” prevista por la AUHPS es entendida desde el imaginario social-escolar, especialmente por directivos y docentes consultados, como una “contraprestación obligatoria”; cuyo incumplimiento o no certificación implica la “pérdida inminente” del beneficio. Lo cual da lugar a que estos actores escolares, tal vez como producto de la propia desinformación, en ciertos casos, recurran y apelen a la “amenaza”, “persuasión” o a otras situaciones para asegurar su cumplimiento. Dichas prácticas, aun cuando se las realice con las mejores intenciones, en nada se emparentan y condicen con una perspectiva y abordaje que entiende que la escolarización y la educación no son una “obligación a cumplir” sino un derecho individual y social que poseen los/as niños/as, adolescentes y jóvenes. Asimismo consideramos que la condicionalidad propuesta por la AUHPS bien puede constituirse en una acción más, tendiente a fortalecer y asegurar no solo la asistencia regular y el desarrollo de las actividades diarias de escolarización, sino también para sostener y garantizar este derecho. Habrá que trabajar en consecuencia, a través de intervenciones futuras, para que esta tensión respecto de los sentidos de la condicionalidad escolar que aparecen y circulan en los espacios sociales y escolares del NEA sea comprendida como un reconocimiento del derecho a la escolarización y a la educación, pero también como una estrategia para la producción de este derecho social y ciudadano.

Las familias bajo estudio, particularmente, realizan una importante valoración positiva de la relación directa que han establecido con la política de AUHPS, tanto en su tramitación como en su cobro mensual, evitándose por consiguiente, la dependencia de intermediaciones, al menos en esos aspectos, lo cual representa una diferencia significativa res-



pecto a otros planes sociales implementados anteriormente, sobre todo en la década de los 90.

Al analizar la AUHPS en los contextos de Educación Intercultural del NEA, es posible reconocer asimismo que la política realiza un aporte económico sustancial a las familias indígenas de la región. Ampliando de forma sensible, en estos sectores sociales, las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de subsistencia familiar y permitiendo, en el marco de otros dispositivos escolares, que se acentúe la presencia y permanencia de los niños mbya y tobas en las escuelas. Es decir, la política AUHPS según los actores consultados, tiene una incidencia y una ponderación positiva también en estos grupos de población, tanto hacia el interior de las unidades familiares (es reconocida como un ingreso regular, que se constituye, en muchos casos, en el único ingreso monetario del grupo familiar, en un contexto adverso para la obtención de empleo) como en relación con los propios procesos de escolarización de los menores.

Asimismo, consideramos dos aspectos claves de la realidad de los pueblos originarios para contemplar la incidencia de la AUHPS en estos contextos y realidades particulares: la situación económica de los grupos familiares y el aspecto educativo de los niños. En primer lugar, el estado de las relaciones económicas y laborales de los trabajadores se caracteriza, en términos generales, por vínculos históricos cristalizados en los cuales no solo observamos la escasez de oportunidades de empleo que garanticen la perpetuación de los mismos y en consecuencia la estabilidad y seguridad económica del grupo familiar, sino también que, al ser insuficiente la remuneración obtenida, los trabajadores se ven forzados a reproducir esa condición sobre la base de sus necesidades. De forma cíclica, dicha relación de trabajo se reproduce. En este sentido la AUHPS ha contribuido a descontracturar el vínculo laboral, posibilitando la alteración y descompresión tenue de las condiciones de trabajo y las relaciones tradicionales de empleo.

Por otra parte, juntamente con la inserción espacial de las escuelas en las propias comunidades, la cercanía de los docentes con los padres, caciques y auxiliares docentes, la AUHPS ha favorecido a la escolaridad de los niños de las escuelas indígenas en numerosos aspectos: la regularidad de asistencia de los alumnos, la continuidad de los estudios, el acercamiento de los padres a la vida escolar, la inserción de la educación nacional en la agenda de los caciques como tema prioritario, etc. En algunos casos de deserción o abandono escolar, se ha reconocido



también, una mejoría respecto a la reinserción de los niños a las instituciones escolares y la presencia de padres en la vida escolar; varios informantes han asegurado que este fenómeno es consecuencia de la implementación de la AUHPS.

Sin embargo, resulta necesario comprender estos dos aspectos como parte de un escenario de contacto interétnico, donde ambos se encuentran relacionados a dimensiones diferentes.

En definitiva, la AUHPS para los pueblos originarios del NEA bajo estudio, representa un aporte significativo para las familias, que contribuye al bienestar económico, desde la oportunidad de acceder a bienes y servicios hasta la apertura de las relaciones laborales, y así también, como factor de señalamiento sobre la vida educativa y saludable de los niños.

En síntesis, la política de AUHPS más allá de ser reconocida –tanto por los decisores políticos jurisdiccionales, los integrantes de las OSC y los actores escolares–, como una acción significativa en términos de generación de incipientes procesos de inclusión social, escolar y educativa en la región, se incorpora y constituye estabilizando ciertos “islotos de certeza” (Vommaro 2006:171) en la vida cotidiana y familiar de muchas de las familias del NEA, en condiciones de pobreza y desigualdad. Es deseable y esperable también que esta política no resulte una respuesta redistributiva de afirmación frente a la injusticia económica, política y social, sino que paulatinamente se constituya en una auténtica acción de reconocimiento y de transformación del orden social <sup>5</sup>.

## 6. Reflexiones y desafíos pendientes

Los actores escolares del NEA consultados, al referirse a la AUHPS y su incidencia en las familias y escuelas en condiciones de pobreza y desigualdad de la región, señalan también otros cambios incipientes, que no podemos dejar de explicitar y analizar. Cambios que son percibidos y significados a partir de las diversas trayectorias personales, fa-



---

5 Siguiendo a Fraser (ob. cit.), por *soluciones afirmativas* a la injusticia entendemos, “aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera”. En cambio, por *soluciones transformadoras* entendemos, “las que aspiran a corregir los efectos injustos precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera” (pág. 143). Sabiendo que las soluciones transformadoras involucran “programas universalistas de bienestar social, un sistema tributario fuertemente progresivo, medidas macroeconómicas dirigidas al pleno empleo, un amplio sector público al margen del mercado, una propiedad pública y/o colectiva significativa y un proceso democrático de toma de decisiones sobre las prioridades socioeconómicas fundamentales” (Fraser, 2006:146).



miliares, laborales y socioeducativas de estos agentes, en cuyos desarrollos se han ido vivenciando y conformando, precisamente, un conjunto de experiencias, estrategias, representaciones, esquemas de percepción, apreciación y acción.

Uno de los principales cambios que posibilitó la AUHPS, según las percepciones y significaciones de la mayoría de los actores escolares de esta región a quienes entrevistamos, es que las familias bajo esta política dispongan de un “ingreso monetario regular”, que se integra y se suma a otros ingresos monetarios o recursos y que resultan necesarios para apuntalar y afianzar la vida cotidiana y familiar y los procesos y tiempos de escolarización de sus hijos o menores a cargo. En ciertos casos, este cambio ha permitido también ampliar el horizonte de oportunidades y posibilidades, tanto para la adquisición de “bienes y consumos” como para la proyección e inserción en lugares, recorridos sociales y escolares que hasta el momento resultaban difíciles o prácticamente inimaginables para estos sectores en condiciones de pobreza y desigualdad.

Así, la AUHPS es considerada como una política importante en materia de distribución secundaria del ingreso y reconocimiento de derechos en la región del NEA, que “no contribuye a solucionar todos los problemas de la gente, pero sí a mejorar sus condiciones de vida” (Alayón, 2011). Los actores escolares reconocen ampliamente la significatividad de este ingreso regular; sin embargo, algunas de las familias se ocupan de señalar que los montos asignados, en la actualidad, resultan “insuficientes” o “escasos” para cubrir las múltiples necesidades que supone la vida en estos contextos y la propia subsistencia del grupo familiar con menores a cargo.

Precisamente por la significatividad que adquiere la política de AUHPS en esta región del país y para estos sectores sociales, resultaría importante que los montos asignados sean actualizados, para que no se vaya depreciando el ingreso que recibe la población por medio de esta vía y no se debilite, en lógica consecuencia, la propia política (Alayón, ob. cit.), dejando de impactar o incidir favorablemente en la reducción de los índices de pobreza e indigencia en la región del NEA.

Es relevante y significativo también, el hecho de que la cobertura de la política comprenda a amplios y nuevos sectores que no habían sido considerados anteriormente por otras acciones estatales en materia de seguridad social. Como es el caso de los pueblos originarios del NEA, donde algunos referentes de las comunidades manifiestan que “por primera vez,



con la AUHPS, se sienten incluidos en una política del blanco”. Sin embargo, resulta necesario considerar y evaluar las posibilidades de extender los alcances de esta política y en consecuencia su carácter “universal”, hacia otros grupos o sectores a quienes no alcanza aún el beneficio. Buscando con estas acciones políticas, cambiar una cultura de ocultamiento de sujetos –en muchos casos, históricamente postergados–, para sustituirla por una cultura de reconocimiento y de respeto de la diversidad de sujetos y de sus derechos humanos básicos y fundamentales. En otros términos, “creando una cultura de ampliación, no solo de los derechos, sino de los sujetos de los derechos” (Linhares Barsted, ob. cit.:175). Logrando, en definitiva, los beneficios de una protección social básica universal y una verdadera equiparación de derechos ciudadanos.

Por otra parte, los actores escolares consultados afirman, generalmente, que la condicionalidad escolar, prevista por la AUHPS, mejora las oportunidades y posibilidades de “acercamiento”, “contacto”, “presencia” y “relación” de las familias con las escuelas, a la vez que genera reales posibilidades para la constitución de nuevas tramas entre estos actores sociales, que tornen posible y efectivicen el derecho a la escolarización y educación. En este sentido, la condicionalidad escolar propuesta parecería constituirse en una acción más, tendiente a fortalecer y asegurar, en estos sectores sociales en condiciones de pobreza y desigualdad, no solo la “asistencia regular” y el desarrollo de las actividades diarias de escolarización, sino también para sostener y garantizar la inclusión social y el derecho individual y social a la educación. Aun en aquellos casos, desde el imaginario social-escolar de estos actores, esta “condicionalidad” parece estar íntimamente asociada a la idea de “obligatoriedad”, cuyo incumplimiento o no certificación, traería aparejada la “pérdida inminente” del beneficio.

Sin embargo, es posible reconocer que esta condicionalidad escolar resulta estar afectada y “condicionada” por los propios vaivenes que supone la vida cotidiana en estos contextos de pobreza y desigualdad (ingresos escasos, inestabilidad y precariedad laboral, migraciones frecuentes, dificultades, reorganizaciones y modificaciones casi permanentes de las dinámicas familiares, problemas habitacionales, etcétera) y por los problemas que contienen los procesos de escolarización en estos casos (ausentismo, sobreedad, deserción, repitencia, fracaso escolar, persistencia de problemas de enseñanza-aprendizaje, terminalidad, entre otros).



Habrá que trabajar, a través de intervenciones futuras, para que la tensión hallada, respecto de los sentidos de la condicionalidad escolar que aparecen y circulan en los espacios sociales y escolares del NEA, sea comprendida como un reconocimiento del derecho a la escolarización y a la educación, pero también como una estrategia para la producción de este derecho social y ciudadano.

Finalmente, concluyendo el proceso de indagación nos preguntamos: *qué identidades, significaciones y relaciones se están configurando en los espacios sociales y escolares, en sus actores y en las familias de esta región particular del país, a partir de la institución de la AUHPS como un derecho individual y social.*

Sería interesante explorar y analizar a futuro, estos aspectos para reconocer si este “plus” –que no es literalmente visible– (Redondo, 2007) que esta acción estatal estaría produciendo, no solo implica una transferencia monetaria a la niñez y un expreso reconocimiento y promoción de derechos –que iguala en oportunidades e incluye socialmente–, sino también un desplazamiento de ciertos supuestos, percepciones, identidades y relaciones para dar lugar y posibilitar la conformación de otros, más plurales, más democráticos y menos excluyentes.

## 7. Bibliografía

- ACHILLI, Elena. *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Laborde Editor, 2010.
- ALAYÓN, Norberto. “Revista *Iniciativa*: Por un espacio nacional, popular y Latinoamericano. Espacio de debate político, social y cultural”. (1) 201 Entrevista realizada por Goldstein, Ariel, en [www.espacioiniciativa.com.ar](http://www.espacioiniciativa.com.ar).
- BRASLAVSKY, Cecilia y KRAWCZYK, N. *La escuela pública*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988.
- CHIARA, Magdalena y DI VIRGILIO, María. *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2009.
- DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madrid, Eudema, 1990.
- FRASER, Nancy. *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid, Edic. Morata, 2006.



- GRASSI, Estela. “Problemas de la teoría, problemas de la política. Necesidades sociales y estrategias de Política Social”. *Revista de Estudios sobre Cambio Social*, Año IV, N° 16, Inst. de Inv. Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2004.
- LINHARES BARSTED, Leila. “La cedaw como instrumento de empoderamiento de las mujeres”. En Faur, E. y Lamas, A. (comps.), *Derechos Universales realidades particulares*. UNICEF, 2003.
- MINTEGUIAGA, Analía Mara. “El proceso de implementación del tercer ciclo de la EGB en el conurbano bonaerense, en el contexto de la reforma educativa...”. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Buenos Aires, UBA, 2003.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Redondo, Patricia. “La gestión de políticas educativas públicas inclusivas”. En Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, Jujuy. FOPIIE, 2007.
- ROCA, Emilia. “La Asignación Universal por Hijo. El gran logro del Bicentenario”. Subsecretaría de Políticas de la Seguridad Social, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Buenos Aires, 2009.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Nuevos temas en la agenda de la política educativa* (comp.). UNESCO y Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.
- VOMMARO, Gabriel. “Acá no conseguís nada si no estás en política. Los sectores populares y la participación en espacios barriales de sociabilidad política”. En *Anuario de Estudios en Antropología Social*, Buenos Aires, IDES. IV, Número 16. Inst. de Inv. Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2006.



*Coordinadores institucionales: Prof. Manuel L. Gómez y Lic. Adriana Sánchez*

*Coordinador de la investigación: Daniel Cormick*

*Consultores por Distrito: Lic. Lorena Demitrio (Lanús), Lic. Milagros Furey (San Andrés de Giles) y Lic. Alejandro Tombessi (Moreno)*

## Resumen ejecutivo

# Proyecto: Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo. Caso provincia de Buenos Aires

La presente investigación se desarrolló entre los meses de diciembre de 2010 y agosto de 2011, llevándose a cabo el trabajo de campo entre los meses de marzo y julio de 2011.

El trabajo de campo se realizó en los distritos de Lanús, Moreno y San Andrés de Giles, abarcando instituciones educativas de los niveles inicial, primario y secundario, incluyendo en este caso la rama técnica. En el distrito Moreno se incluyó un Centro de Formación Profesional y en el distrito Lanús, un Centro Educativo Complementario.

Fueron entrevistados distintos actores políticos, educativos y sociales en los Niveles de Educación Inicial Primaria, Secundaria y Técnica, tanto integrantes de la administración central, como en los respectivos distritos e instituciones analizados.

Se llevaron a cabo 266 entrevistas realizadas a: directores de rama y supervisores de las distintas modalidades y niveles (15), director de establecimiento de las distintas modalidades y niveles (27), docentes de las distintas modalidades y niveles (118), estudiantes de nivel secundario (44), organizaciones sociales (4), beneficiarios (52), representantes gremiales (4) y responsable de Servicio local de Garantía de Derechos (2).

## 1. Consideraciones generales sobre la AUH

La mayoría de los entrevistados manifestaron una opinión positiva sobre la AUH, destacándose el alto valor político que le es asignado



desde el nivel central de la Dirección General de Cultura y Educación y de los supervisores de las distintas ramas<sup>1</sup>. Este mismo significado político y la percepción de los beneficiarios como sujetos de derechos son compartidos por los referentes de organizaciones sociales, por los responsables de Servicios Locales de Derechos de los Niños y por los referentes gremiales entrevistados.

En el caso de los funcionarios del nivel central, tienden a destacar que la política de AUH se vincula muy estrechamente con un conjunto de medidas y dispositivos puestos en marcha desde el comienzo de la actual gestión de la DGCE, en 2007, particularmente en los niveles inicial y secundario. Ejemplos de ello eran entre otros el reconocimiento y apoyo a los Jardines Comunitarios, la creación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes, los Jardines Maternales en Escuelas Secundarias y los Planes Institucionales de Mejoras, en la educación secundaria y técnica.

Si bien la opinión positiva sigue siendo predominante (aunque no con la misma intensidad) en otros niveles de docentes entrevistados, el significado político de la misma se va desdibujando progresivamente a medida que los actores se alejan de este nivel de autoridad.

Entre los directivos no es unánime la opinión positiva. Se entiende que la AUH constituye una reparación histórica por la situación injusta de los sectores vulnerables, pero no aparece como predominante la visión de los beneficiarios como *sujetos de derechos*. Se observan otros matices, de los cuales podría decirse que se destaca la visión de los beneficiarios como *minusválidos*, tanto material como culturalmente.

Entre los docentes entrevistados, la opinión sobre la AUH está dividida, casi por mitades; las percepciones sobre los beneficiarios se reparten en al menos cuatro posibilidades. La percepción como *sujeto de derechos* pasa a ser claramente minoritaria, dándose un predominio de la percepción de *minusvalidez*, con fuerte acento en las carencias del capital cultural requerido por la escuela por parte de los padres beneficiarios.

A ello se agrega una percepción del beneficiario como *competidor en beneficios* por cuanto se compara la creación de la AUH con la situación planteada en el salario familiar docente, que disminuye a causa del incremento de sus sueldos. Esta respuesta suele encontrarse en forma



---

1 A efectos del gobierno de la educación, la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires está organizada por ramas educativas, que responden a las modalidades y niveles vigentes.



conjunta con la afirmación del acuerdo con la AUH, seguida de la conjunción adversativa “pero”.

La manifestación más alejada de la percepción como *sujeto de derechos* corresponde a lo que hemos llamado concepto de *aprovechado*, que normalmente acompaña respuestas de opinión negativa acerca de la AUH.

Esta percepción aparece en las distintas ramas de educación y sus sostenedores enfatizan la actitud de aparente desinterés de los padres por la educación de los hijos.

En el nivel secundario, incluyendo a la rama técnica, suele acompañarse de manifestaciones de enojo por la falta de interés de los estudiantes por aprender.

Cabe destacar que aun en los casos de opiniones negativas y percepciones en términos de *aprovechado*, no hay indicios de que la implementación de la AUH haya complicado la vida institucional de las escuelas ni haya afectado negativamente el trabajo de la institución.

Por el contrario, en el nivel inicial, aparecen referencias a que un número mayor de alumnos en la sala enriquece las actividades por la diversidad cultural que conlleva. Ello pese a que se reconoce, incluso desde el nivel de supervisores y de la dirección de la rama, que el número máximo de alumnos por sala de jardín fue aumentado de 25 a 30 niños.

En el caso de los estudiantes secundarios, como es previsible, hay un acuerdo general con la medida, aunque no puede decirse que se le atribuya una gran importancia. En algunos casos, hay una suerte de naturalización de la condición de perceptores de beneficios sociales e incluso de la condición de desempleo de los padres. En general se manifiesta que la AUH no ha modificado su asistencia a la escuela ni su dedicación al estudio. Expresan que asisten y estudian por el valor intrínseco de hacerlo y sin conciencia de “contraprestación”. Los estudiantes mostraron mayoritariamente mucha parquedad en sus respuestas.

Las respuestas de los padres están más matizadas. Sustentan opiniones favorables a la AUH, aunque en algunos casos manifiestan que debiera haber una contraprestación. Hay una dispersión desde actitudes de adhesión entusiasta hasta otras de mayor naturalización. En general no se manifiesta, o al menos no se explicita, una apreciación del valor de esta política en términos de afirmación de derechos.

Debe señalarse como una nota metodológica que los padres entrevistados corresponden mayoritariamente a los niveles de educación ini-



cial y primaria. Asimismo, que por razones operativas fueron en general citados para la entrevista por las autoridades de las instituciones, lo cual podría generar algún sesgo en las respuestas.

## Impacto sobre la vida escolar

La complejidad y diversidad de cada nivel y modalidad, en relación con el incremento y/o retención de matrícula, hace que no haya unanimidad acerca de los efectos de la AUH en este punto. En el caso de funcionarios de nivel central se reconocía en el momento de la entrevista que el impacto había sido menor que el esperado.

Esto podría deberse al alto grado de escolarización alcanzado desde tiempo atrás en el nivel primario, la necesidad de mayor cantidad de servicios educativos en el nivel inicial y las percepciones de los adolescentes respecto de la posibilidad de ingreso a la escuela media.

En lo que hace a directivos y docentes, las experiencias parecen haber sido diversas, pues si bien hay una ligera mayoría que afirma que la matrícula creció, hay un número importante que no lo percibe de ese modo. En algunas escuelas técnicas se hace referencia a reducción de matrícula. Notablemente, hay casos en que los docentes de una institución tienen percepciones diferentes de las de sus directivos.

Lo que aparece reiteradamente, tanto en el nivel inicial como en el secundario, es la mención de una mayor continuidad en la concurrencia a la institución escolar.

En el caso de jardín de infantes se menciona que en años anteriores, cuando comenzaba el frío los chicos dejaban de venir y que ello no estaría ocurriendo en este momento, lo cual implica el cumplimiento de uno de los objetivos de esta política.

En el caso del secundario, esta mayor retención ya habría sido observada el año anterior, a partir de la puesta en marcha de la AUH. En este nivel se han dado algunos casos de retorno a la escolaridad, pero no son numerosos. Siguen produciéndose situaciones de abandono para trabajar, lo cual impulsa en algunos casos a implementar prácticas destinadas a flexibilizar la asistencia complementando las clases perdidas con actividades en la casa. En este aspecto, estarían comenzando a observarse efectos positivos del uso de las netbooks. La mención a estos implementos informáticos aparece en algunos casos como un factor de atracción de alumnado tan importante como la AUH. Lo cual estaría indicando la importancia del Programa Conectar Igualdad. Este factor



no pudo ser detectado en los lugares en que las entrevistas se hicieron a comienzos del ciclo lectivo.

En las escuelas primarias no se observaría ni un aumento en la matrícula ni un cambio importante en la retención, que, como fue dicho, ya era elevada.

En cuanto al impacto sobre la vida escolar, en el nivel secundario no aparece aun la percepción de una mejora significativa en aspectos cualitativos. Dado que la investigación se programó para ser realizada entre los meses de marzo y mayo, se asignó importancia a la pregunta sobre asistencia y rendimiento en las mesas de exámenes de diciembre y febrero. Se indica que no hubo cambios respecto de años anteriores. Dado que muchos alumnos de familias beneficiarias presentan dificultades en el estudio (repitencia, bajas calificaciones), estas respuestas serían un indicador de ausencia de mejoría, por el momento, en el trabajo escolar. Esta situación debería interpelar también a los docentes en términos de la búsqueda de nuevas estrategias frente a nuevos participantes de la comunidad educativa.

Las respuestas de los docentes referidas a utilización de recursos para la actividad escolar mostraron escasa relevancia en el nivel inicial, contra un predominio positivo en el nivel primario y una cierta paridad en el secundario.

En este último nivel se presentó un desconocimiento de los profesores sobre el tema de la implementación de la AUH y sobre quiénes son los alumnos beneficiarios. Al igual que en el punto anterior, se dan casos en que docentes de la misma institución tienen percepciones muy diferentes sobre esta dimensión de la vida escolar.

Por el contrario, los preceptores cuentan con más información y se convierten en orientadores de los alumnos y los apoyan en la búsqueda de su permanencia y logros de aprendizaje.

Significativamente, en el caso de las entrevistas a los estudiantes secundarios, una inmensa mayoría manifestó que destinaban más recursos a la compra de útiles escolares.

En las entrevistas a los estudiantes aparece también la mención a la compra de ropa y zapatillas como uno de los beneficios derivados de la AUH.

Esta cuestión abre un debate acerca de cuáles son los gastos relacionados con la asistencia a la escuela, vinculados no solo a contar con los útiles de estudio, sino también a condiciones de mayor dignidad en el proceso de integración.



En referencia a este aspecto de la vida cotidiana, se dio una percepción mayoritariamente positiva en los tres niveles de educación, destacándose el mejoramiento de las condiciones de calzado y vestimenta como factor principal, así como una mejor atención en materia de salud y de alimentación.

Esta respuesta no es unánime, ya que particularmente en el nivel inicial se ha señalado repetidamente la falta de mejoría en la vestimenta de los niños. Esta posición se da particularmente en los docentes que hemos caracterizado como sosteniendo la percepción de aprovechado de los beneficiarios del plan.

Una respuesta interesante, aunque haya correspondido a un grupo entrevistado muy reducido, cual es el de los docentes de Centro de Formación Profesional, es que la AUH ha permitido a algunas madres contar con más tiempo para su propia capacitación al estar menos presionadas por aumentar sus horas de trabajo.

Aunque una parte importante de los padres y madres entrevistados manifiestan que sus hijos no tuvieron mayores problemas en su paso por instituciones escolares, la mayoría de los que reconocen tales problemas expresan haber recibido ayuda de parte del personal docente de las mismas. Es frecuente que responsabilicen a sus hijos por los problemas de abandono o repitencia. En algún caso, de secundaria básica, se cuestiona el mal funcionamiento de la escuela por ausentismo docente y falta de control disciplinario.

Con referencia a actitudes de discriminación negativa que puedan sufrir los niños, de las familias que perciben la asignación, algunas madres reconocen la existencia de discriminación en la comunidad, pero no en la escuela.

La mayor parte de los padres y madres entrevistados están de acuerdo con la existencia de condicionalidad para la percepción de la AUH. En algunos casos manifiestan expresamente que, de lo contrario, habría padres que incumplirían con sus obligaciones. En otros casos les sorprende la pregunta pues dan por supuesto que no mandan a sus hijos a la escuela porque les pagan una asignación sino que son dos temas independientes entre sí.

Cabe señalar que las respuestas de padres y madres, sobre todo de nivel inicial, son predominantemente parcas. Es necesario reconocer al respecto la influencia de las condiciones de producción, ya que las entrevistas se realizaron en muchos casos en la puerta de la escuela o el



jardín mientras esperaban a sus hijos. Por otra parte, a diferencia de los docentes (e incluso de los estudiantes) que están habituados a responder interpelaciones sistemáticas con listado de preguntas, ello no forma parte de la experiencia habitual de los padres (y especialmente de las madres) de los sectores populares.

En el caso de los estudiantes entrevistados, la mayoría expresa que en la escuela existen formas de apoyo a los alumnos con dificultades, aunque en general no son capaces de describir en qué consisten. En abrumadora mayoría señalan que no existen diferencias de trato hacia los alumnos cuyos padres perciben AUH.

## Embarazo y maternidad adolescente

Con respecto a la temática del embarazo y la maternidad adolescente, la misma aparece en casi todas las escuelas secundarias y hasta es mencionada en una escuela primaria. En ningún caso se encontró que se haya implementado o se haya solicitado la instalación de jardín maternal para hijos de alumnas madres, aunque tal posibilidad es mencionada ocasionalmente. En casi todos los casos existen prácticas de flexibilización de asistencia combinadas con regímenes de tutoría y apoyo escolar para el trabajo domiciliario. Dada esta circunstancia de no concurrencia a la escuela, no fue posible entrevistar alumnas madres.

Se han producido algunos casos aislados de retorno de alumnas madres a partir de la AUH y en alguno de ellos la escuela ha colaborado para que el hijo de esta alumna estuviera incluido en la AUH.

La actitud de directivos y docentes hacia las alumnas madres es de fuerte preocupación por lograr su retorno a la escuela, combinada con expresiones marcadamente parentales (ya sea paternalistas o maternalistas) y protectoras. No se registraron expresiones estigmatizantes ni discriminadoras en este sentido.

En las entrevistas aparecen referencias a la práctica de permitir que las alumnas concurren a las clases (o a las mesas de examen) con sus bebés.

## Cambios culturales y de paradigma

En las entrevistas a funcionarios provinciales aparecen referencias a la necesidad de cambios en la cultura profesional de los docentes, incluso una supervisora menciona la importancia de incluir dichos cambios en las instituciones de formación docente. Del discurso se desprende



la percepción de lo que hemos caracterizado como una *batalla cultural*, en torno a la necesidad de acompañar desde el lugar de los docentes el proceso de inclusión en las instituciones escolares en que está empeñada la gestión educativa.

Algunos supervisores mencionan un cambio del paradigma escolar, particularmente de la escuela secundaria, a partir de la obligatoriedad. En alguna institución se hace referencia a que quienes no se adecuan a este cambio de paradigma (docentes históricos) se van del establecimiento.

Hay directivos fuertemente comprometidos con los cambios en las instituciones, que alientan una fuerte vinculación con la comunidad y que estimulan la participación de los estudiantes en actividades de la institución, dentro y fuera del horario escolar. Estos directivos establecen conexiones con organizaciones sociales o con instituciones de otros niveles del sistema educativo.

Los docentes en general no hacen referencia a nuevas experiencias educativas, como las que mencionan los funcionarios y los supervisores. Salvo en un caso que menciona el CESAJ, la impresión es que estas experiencias ocurren al margen de la cotidianidad escolar.

En cambio, en varias entrevistas a estudiantes aparecen valoraciones positivas de experiencias innovadoras como los Patios Abiertos, el Programa Jóvenes y Memoria, los Centros de Estudiantes, etc. Igualmente la valoración de la actuación de algunos directivos. No aparece en las entrevistas un rechazo hacia los docentes.

## El lugar del control

Como ya se mencionó, incluso algunos de los que avalan políticas como la AUH, no lo hacen en términos de reconocimiento de derechos. Predomina una idea de la necesidad de controlar lo que hacen los padres beneficiarios con el dinero, exigirles que concurran más a la escuela, que se ocupen más de sus hijos etc. La presencia de estas demandas docentes es reconocida por la directora de la rama secundaria y por una coordinadora de Políticas Socioeducativas.

En los docentes que se caracterizan por su percepción de los beneficiarios como competidores se advierte una actitud crítica hacia la AUH, que se acentúa en quienes los perciben como *aprovechados*.

Estas posiciones de resistencia se manifiestan en ocasiones en la negativa a responder la entrevista, lo cual llevó a la autoexclusión de una escuela en que los docentes no quisieron acceder a la misma.



## 2. Valoración de la escuela

La mayoría de los estudiantes entrevistados valoran la escuela, aunque por distintos motivos. Solo excepcionalmente aparecen expresiones de ausencia de sentido y de concurrencia exclusivamente por obligación.

Las motivaciones predominantes para la concurrencia tienen que ver con el valor de sociabilidad (encontrarse con los amigos), aunque se da una apreciación del valor instrumental (preparación para el trabajo) y también, en medida algo menor pero de cualquier modo significativa, la valorización del saber, incluso de saberes no utilitarios.

## 3. Vinculación entre familia y escuela

Un aspecto que es destacado por directivos, especialmente de nivel inicial, y por docentes del mismo nivel y de primaria, es la mayor concurrencia de los padres y madres a la escuela, en parte debido a la necesidad de cumplir con trámites administrativos derivados de la AUH, y en parte como resultado de un mayor compromiso con la institución. Ello se traduce, en algunos casos, en una mayor contribución con la cooperadora.

Pese a que en el nivel inicial se producen con frecuencia dificultades para la obtención de la vacante, no se presentan referencias a situaciones conflictivas entre los padres y la institución.

## 4. Vinculación con otros ámbitos organizativos

Desde la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas –al menos desde el Nivel Central– se manifiesta una visión acotada acerca de las organizaciones sociales, pues se dice que participan todas ellas, pero esto no se ve reflejado en la enumeración formulada.

Existe ausencia de vinculación de los organismos relacionados con la implementación de la política de AUH con el Servicio Local de Garantías de Derechos de los Niños, ley 13.298. Los responsables de estos servicios (de ámbito municipal) muestran adhesión a esta política pero manifiestan no estar incluidos en las actividades de puesta en práctica.

En cuanto a las organizaciones sociales locales, con excepción de un distrito, no se advierte mucha participación de las mismas en programas



vinculados a la educación. En otro distrito parece ser notoria la ausencia de tales organizaciones y en el tercero, las organizaciones desarrollan programas de educación por fuera del sistema formal, aunque existen experiencias de vinculación de direcciones de escuelas primarias con entidades fundamentalmente vecinales, anteriores a la existencia de la AUH.

## 5. Involucramiento docente

De las entrevistas a los docentes se desprende la imagen de desconexión con el discurso de las autoridades educativas. No hay en las entrevistas a los docentes menciones de que hayan recibido información de las autoridades educativas acerca de la implementación de la AUH.

En un momento de la investigación se recabó información a través de Jefaturas Distritales acerca de la producción por parte de la DGCE de documentación informativa para docentes, con resultado negativo. La misma consulta, con el mismo resultado, se hizo en la Dirección de Nivel Inicial y en la Dirección de Políticas Socioeducativas. En todos los casos, la respuesta fue que la única documentación circulante era la emanada de ANSES, generalmente redistribuida desde el Equipo de Asesores del Ministerio de Educación.

Ello permite afirmar que, pese a la percepción de la existencia de una *batalla cultural*, por parte de autoridades de la DGCE, no existió un proceso de difusión que permitiera, en el marco de la misma, asegurar la hegemonía de un modo de pensamiento diferente.

Vale señalar que incluso las organizaciones docentes, cuyos dirigentes afirman adherir a la política de AUH, no parecen haber realizado una actividad muy efectiva en relación con el tema.

## 6. Conclusiones

Mientras que desde el nivel de funcionarios de la DGCE existe un alto compromiso con la política de AUH, concebida a partir de una percepción de los beneficiarios en términos de sujetos de derechos, esta concepción es compartida solo parcialmente en el nivel de directivos de las instituciones educativas y mucho menos aun en el nivel de los docentes de las distintas ramas de la educación.



La definición como *sujetos de derechos* compite con otras visiones que como común denominador tienen la condición de no reconocer al destinatario (o a sus padres) como un igual en derechos.

En algún caso, estas percepciones incluyen elementos de descalificación que dificultan la construcción de una auténtica comunicación dentro de la comunidad educativa.

De alguna manera, la Dirección General de Cultura y Educación no ha logrado aún impactar en el conjunto de los docentes una política con una intensidad acorde con lo que se ha definido en términos de *batalla cultural*: la construcción de un nuevo paradigma educativo basado en la inclusión universal.

Acerca del impacto de la AUH en el campo educativo, resulta muy llamativa la diversidad de percepciones de los actores, correspondientes en algunos casos a la misma institución, en cuanto a aspectos tan concretos como el aumento o no de la matrícula y el uso de los recursos derivados de la AUH para la actividad escolar.

En este terreno, es muy generalizada entre los docentes y directivos la *demanda de control* del uso del dinero derivado de la AUH. La tradición disciplinadora de la escuela argentina tiende a extenderse en este caso hacia los padres. Algunos sectores del sistema educativo continúan siendo tributarios del Iluminismo y desconfían de los criterios y decisiones de quienes no comparten los valores del modelo cultural propio. La política de inclusión social, en la que se inscribe la AUH, tiene que profundizar las estrategias para resolver esta situación.

El hecho de que la concurrencia a la escuela es una de las condicionalidades de la AUH se traduce en este caso en el planteo de que los recursos debieran volcarse en la escuela. Aquí pareciera necesario plantearse a través de prácticas reflexivas compartidas con los docentes, la discusión acerca de qué significa destinar los recursos a un mejor rendimiento escolar, toda vez que toda mejora en la calidad de vida de los niños y adolescentes debe repercutir en una mejora de sus condiciones de aprendizaje.

Como otro aspecto de la realidad educativa a nivel institucional, debe señalarse que la mayoría de los docentes coinciden en marcar la escasa concurrencia y el bajo rendimiento de los alumnos en las mesas de exámenes de los meses de diciembre y febrero pasados, en el nivel secundario. De las mejoras pedagógicas en marcha, la que puede estar destinada a la mayor repercusión es el Programa Conectar Igualdad, cuyos efectos aún son percibidos en términos potenciales. En el caso del



nivel primario, las transformaciones más importantes son resultado de programas como el PIIE.

En el nivel inicial es donde se presenta en varios casos un crecimiento importante de la población escolarizada, el cual es resultado de un conjunto de circunstancias entre las que se destaca la creación de nuevos jardines de infantes, ampliación del número de salas y ampliación del cupo de niños por sala. La AUH ha potenciado en este nivel lo que era ya una demanda generalizada por vacantes en los jardines de infantes en la provincia.

Una recomendación que surge a partir de estas conclusiones es la necesidad de profundizar la comunicación hacia toda la comunidad educativa en su conjunto en torno a las implicancias educativas de esta política de AUH.

Para ello, sería importante incrementar el compromiso con esta tarea por parte de las organizaciones gremiales docentes. Igualmente, en un momento en que los Centros de Estudiantes están tomando un papel protagónico en las escuelas secundarias, resultaría valioso incorporarlos a la reflexión en torno a esta temática. En ambos casos, la búsqueda de este compromiso y participación debieran realizarse con un amplio criterio de participación y diálogo, que fortalezca las relaciones democráticas dentro del sistema educativo.



## Resumen ejecutivo

### **Proyecto: Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social**

#### **Los sentidos de la educación. Estudios de casos urbanos y rurales en Córdoba y San Juan**

A los efectos de esta investigación interesa descubrir en contextos particulares de dos provincias argentinas cómo se vinculan las políticas públicas, mediante el objetivo de evaluar el impacto de la AUHPS y su integración con aquellos programas de inclusión comprendidos en las políticas educativas. En tal sentido, la propuesta de esta investigación de carácter evaluativo y sustentada mediante una estrategia metodológica cualitativa, supuso trabajar con una serie de categorías analíticas de origen teórico en relación con aquellas categorías sociales –expresiones nativas– que nos permitieran comprender los sentidos y significaciones, atribuidos por los diversos actores, en aquellos establecimientos educativos tomados como núcleos de cada estudio de caso en las provincias de Córdoba y San Juan.

Dado que “el poder estatal también se consolida en el consenso de sentidos compartidos de las concepciones de mundo articulables a las concepciones políticas dominantes”, nos interesa presentar dos o tres señalamientos que consideramos marcan nuestro horizonte de observación. Primero al rescatar como ámbito de observación la vida cotidiana se pretende presentar el vínculo de lo que sucede en la escuela junto “con el movimiento social a otras escalas”, es decir, poder vincular cambios sociales, marco desde el cual consideramos a la implementación de AUHPS, para luego observar su impacto social en una relación estrechamente vincular con el ámbito educativo. Una segunda consideración necesaria resulta aquella que trata de indagar “las condiciones interactivas y pluriagenciales en la relación problemática de la enseñanza y la pobreza” en términos de lo especificado por Serra y Canciano (2007), López (2006) y Kaplan (2006). Si bien



las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar<sup>1</sup>, pese a dicha intencionalidad de brindar educación como derecho, resulta imposible encontrar dos escuelas iguales porque a pesar de observar todas, la normatividad y el control, estas “no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos”, ni su compleja red de múltiples sentidos, de modo tal que “cada escuela es producto de una permanente construcción social, dadas las relaciones sociales que por esta circulan, traman y complejizan las trayectorias educativas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Si alguna cualidad específica tiene la estrategia cualitativa es poder dejar márgenes abiertos de reconceptualización sobre la base de la interpretación contextual mediante las entrevistas realizadas. Por ello lograr la construcción de relaciones particulares entre lo dicho y lo observado supone integrar un momento teórico y un momento observacional e interpretativo. La lógica de interpretación empleada supone captar situaciones claves, situaciones recurrentes y situaciones síntesis para arribar a “descripciones analíticas” por medio de las cuales tratamos de mostrar las relaciones construidas en torno a contrapuntos argumentativos entre los mismos actores. Hemos tomado como premisa metodológica que es mediante las argumentaciones que todos construimos los vínculos entre las reglas socialmente compartidas del lenguaje y los enunciados argumentativos. De modo tal que “las relaciones tópicas” puedan ser identificadas en el decir de la narración, permitiendo inferir aquellos vínculos socio-cognitivos relacionados en distintas instancias sociales. La matriz relacional de dichos vínculos posibilita la interpretación en términos de contenidos temáticos recurrentes de las argumentaciones que expresan la dirección e intensidad de los significados dichos.

En tal sentido, ubicados en una escala espacial que supone determinadas características de un territorio no tan solo por sus condiciones geofísicas sino también por lo que suponen para quienes viven o trabajan y concurren a dichas escuelas. Desde este marco de investigación, los centros educativos se constituyeron en el núcleo central



---

1 La escuela es una institución estatal que presenta dos historias, una documentada que da cuenta de “la concreción de los derechos cívicos y de justicia social” pero además existe una historia no documentada que es “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, alumnos y padres se apropia de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela”. [...] La primera versión oficial y documentada es parcial porque produce como efecto ocultar el movimiento real, ya que propone ver dentro de la escuela a lo pedagógico y fuera de ella a lo político. En Rockwell (1983). “La escuela como relato de construcción teórica”. *Revista Colombiana de Educación*.



de los estudios de casos<sup>2</sup>. En tanto proceso evaluativo las *unidades de análisis* múltiples permiten captar las experiencias de todos los actores, de las familias y los jóvenes receptores de la asignación así como de aquellos actores educativos de mayor rango, en referencia a equipos asignados por los Ministerios de Educación provinciales, delegados, supervisores, inspectores, directores, personal docente de establecimientos educativos y representantes de organizaciones gremiales educativas y de organizaciones sociales de base territorial. Ubicados desde la lógica de estudios de casos<sup>3</sup>, el trabajo de campo en Córdoba capital e interior logró puntualizar un total de 231 entrevistas. En el caso de la provincia de San Juan, caracterizada por una menor densidad poblacional que la realidad cordobesa, bajo la misma lógica de estudios de casos a unidades de análisis múltiples se realizaron en total 81 entrevistas.

Una serie de interrogantes de investigaciones previas permiten posicionarnos en el abordaje interpretativo. Asumiendo la contextualización de un espacio histórico en tiempos complejos por la densa trama de múltiples y variadas transformaciones sociopolíticas, culturales y económicas, las cuales vienen sucediendo en el mundo desde hace tres décadas, tomando en nuestros países, específicos rasgos, los docentes se enfrentan a las transformaciones de viejos problemas tales como la inequidad de la riqueza y su distribución democrática, hoy redefinidos bajo otras condiciones, o las autonómicas trayectorias de vida que van adoptando los jóvenes, en un tiempo vertiginoso que muchas veces no coincide con el de otras generaciones. En este dinámico y complejo panorama un haz de interrogantes ya realizados se vuelve a activar en este análisis. ¿Qué papel le toca a la escuela hoy, en la tarea de revertir la situación de la infancia y la adolescencia vulnerable? ¿En qué medida influye en las dificultades actuales para educar en contextos sociales de profunda desigualdad y fragmentación social?

---

2 Se partió de determinar previamente mediante fuentes secundarias, el impacto de asignaciones atribuibles en establecimientos educativos de los tres niveles –inicial, primario y secundario– de un territorio dado. De dicha contrastación se pudo escoger los establecimientos educativos que centralizan los estudios de casos.

3 Teniendo en cuenta la diversidad de actores que el estudio pretendía entrevistar, se partió de determinar previamente mediante fuentes secundarias el impacto de asignaciones atribuibles en establecimientos educativos de los tres niveles –inicial, primario y secundario– de cada territorio provincial. Se escogieron los establecimientos educativos que fueron cerrados bajo la lógica de estudios de casos. Para el caso de Córdoba se presentan ocho casos, cuatro en ciudad capital y cuatro en ciudades del interior provincial. Para el caso de la provincia de San Juan se tomaron tres estudios de casos en el Departamento Rawson correspondiente al ejido urbano de Gran San Juan, y tres estudios de casos localizados en el departamento 25 de Mayo a 50 km al sudeste de la capital provincial.



Los sentidos y significaciones narrados por los entrevistados han sido nucleados sobre la base de dos grandes categorías analíticas: LEGITIMACIÓN SOCIAL DE AUHPS y PROYECTO EDUCATIVO. Vinculada a esta construcción de sentido adjudicado por los actores, la primera categoría se desagrega en dos subcategorías, *Apreciaciones* sobre la AUH así como *Tensiones* o *Demandas*. En referencia a su apreciación hemos encontrado significaciones atribuibles a cómo esta política contribuye desde las significaciones de los receptores y personal educativo a  *cubrir necesidades antes desatendidas que operan en tres dimensiones: vitales, subjetivas, y luego el reconocimiento de repercusión o impacto educativo dado que la atención de las necesidades previas, posibilita “poder estar en la escuela” de los niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social. En segundo lugar, se ha podido comprender los significados atribuidos a AUHPS en términos de su percepción como un derecho que permite profundizar los procesos de construcción de ciudadanía, o si su significado se tensiona en asociación con sentidos compensatorios, indagando diferencias y/o similitudes con anteriores políticas sociales o un emergente configurado mediante un imaginario social proclive a asimilar la cultura del trabajo con los derechos, excluyente de cualquier consideración acerca de la amplitud de los derechos ciudadanos que traspasan la categoría de trabajador. En el espacio educativo concreto, observamos el impacto, vale decir cómo operan las complejas tramas entre matriculación, asistencia y retención luego de la implementación de AUHPS. En tales términos, algunos entrevistados del personal educativo asimilan a AUHPS con otros planes de carácter asistencial y por ende la descartan como apreciación positiva; la observan en algunos casos más bien como una medida compensatoria con alcances menos potenciales mientras que otros entrevistados del personal educativo acuden a argumentaciones que consideramos como sedimentadas desde un imaginario social de “la cultura del derecho sin obligaciones” o de “la cultura del derecho sin trabajo”. Otra tensión registrada en los relatos fue en términos de la condicionalidad educativa que se expresa en el ingreso o reingreso de niños o jóvenes con sobreedad y de las particularidades que reviste la asistencia regular a la escuela para cada uno de los casos estudiados.*

En el proceso de interpretación lo observado como *demandas y /o desafíos* del personal educativo –de mayor o menor gradualidad– resultan de expresiones narrativas acerca de procedimientos de construcción y de significación de sentido, ambiguos y contradictorios, sea por



configuraciones ideológicas<sup>4</sup> de los entrevistados o por las dificultades enfrentadas durante la primera etapa de instrumentación de la condicionalidad educativa; definidas como *aspectos administrativos o procedimentales* sobre el impacto de AUHPS respecto de sus condicionalidad educativa, en algunos casos, emergen *prácticas propias institucionales* para resolver cuestiones institucionales, en el marco de la gestión escolar mediante adecuaciones singulares, en el marco de creencias y prácticas propias del personal educativo.

La segunda categoría analítica PROYECTO EDUCATIVO nos permitió conocer cuáles son los proyectos educativos a los que adscribe cada institución, siempre observados desde el horizonte de la inclusión educativa y sobre todo reflexionando sobre la integralidad de las políticas públicas; esta segunda categoría se despliega en dos subcategorías *Educación Inclusiva* y *Trabajo en Red*. En la primera se puede dar cuenta de las valoraciones del personal docente sobre la inclusión escolar de los sectores populares<sup>5</sup>. De la consecuente correspondencia existente con los Planes Educativos, configurados bajo el tratamiento de “*Vinculación con otros programas de inclusión educativa*”, en términos amplios con programas provenientes de los Ministerios de Educación –Nacional y/o Provincial–. Las narraciones docentes referencian el compromiso educativo familiar de los niños y jóvenes, el cual es observado en los relatos del personal educativo acerca de la participación de los padres en las trayectorias escolares de sus hijos. Este compromiso familiar con la educación de sus hijos opera bajo ciertas predeterminaciones, principalmente en torno a dos dimensiones; por un lado, “la trayectoria educativa familiar” y por otro, las condiciones socioeconómicas y laborales de las familias. Sin embargo, al igual que ocurre con la primera categoría, también aquí se detectan diferentes posicionamientos entre los actores, sobre todo res-

---

4 Al respecto Martínez expresa: “En el nuevo mapa, la clase no aparece como una posición fija y las formaciones discursivas pueden o no corresponder a la exterioridad: todo depende de la serie histórica con la que se asocie [...] y también de los propios tiempos de la materialidad discursiva, que puede estar o no desfasada en relación con sus propias condiciones y que escapa ya a la determinación mayor antes inevitable y derivada de la posición de clase”. En Martínez, Fabiana comp. (2011). *Lecturas del presente. Discurso, política y sociedad*. Universidad Nacional de Villa María, Eduvim, pp. 24-25.

5 Se trató de comprender desde el personal educativo entrevistado y las características socioculturales y económicas de las familias, por ellos señaladas, en relación con las expectativas docentes y el proyecto educativo en cada estudio de caso. ¿Cuáles son los “climas escolares y familiares” producidos y cómo afectan a los diversos niños y jóvenes? ¿Resulta contemplado el principio de dar más a quienes más lo necesitan por directivos y docentes de los establecimientos educativos? En LeCompte, Margaret D. (1995). “Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 1 N° 1 ISSN 1134-403277// D.L Se-1138-94. LeCompte, J. P. y M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Morata.



pecto del compromiso familiar con la educación de sus hijos, lo cual a veces opera mediante una descripción de las pretensiones del personal educativo y no alcanza a amplificarse en todas las familias. A los efectos de contar con todas las voces, se interpretaron los sentidos acordados por las familias y jóvenes receptores de AUHPS; sobre la base de estas narraciones surgió una categoría que consideramos “proyecto de futuro” atendiendo, además de lo aportado por el personal educativo, a lo que las familias y los jóvenes entrevistados nos narraron. Esta interpretación desempeña un importante rol en términos potenciales de integrar políticas de inclusión educativa y social con trayectorias de vida.

El proyecto educativo que cada institución asume en cada uno de los estudios de casos realizados en ambas provincias, nos coloca frente a las relaciones posibles entre escuelas y otras instituciones, tal es el caso de municipios u organizaciones sociales; por lo cual la categoría analítica considerada fue denominada “*Trabajo en Red*”. Al respecto nos pareció significativo el uso de la metáfora que utiliza Nancy Folbre: “tener un portafolio de proveedores de cuidado”, no tan solo para asegurar “que un número amplio de personas asuma un compromiso emocional en la provisión de seguridad económica del ciudadano en formación, sino además porque “la empatía y el compromiso se revitalizan con el ejercicio real del cuidado”<sup>6</sup>. Mediante la subcategoría “*Capacidades institucionales para implementar estrategias superadoras*” pudieron reconocerse aplicaciones locales y concretas que cada institución escolar realiza de los programas de inclusión educativa vigentes, a través del trabajo conjunto con otras organizaciones, o a partir de la formulación de proyectos propios que den respuestas “situadas” a sus problemáticas hasta encontrarles soluciones posibilitadoras de estos nuevos desafíos inclusores.

## 1. Interpretando narrativas

Por los testimonios de los entrevistados puede visualizarse que existe un consenso generalizado de funcionarios, docentes, familiar, ONG y niños, niñas y adolescentes entrevistados respecto a que la AUHPS ha posibilitado mejores condiciones materiales en los estudiantes, que son

---

6 Folbre, Nancy (2001). “The invisible heart. Economics and Family Values”. New Cork, *The New Cork Press*, pp. 39-41. En Pautassi, Laura (2007). “El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos”. Santiago de Chile, CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo N° 87, octubre.



visibles y que promueven mejores condiciones de educabilidad. En los sentidos de los perceptores esta modificación de las condiciones materiales de la existencia es mucho más significativa. En los casos estudiados se recogen dos tipos de distribución de los ingresos: la primera en donde la AUHPS es destinada a gastos de supervivencia del grupo familiar. En aquellos otros casos en que los padres y/o madres tienen trabajos relativamente estables aunque en el sector informal de la economía, se observa una redistribución del ingreso familiar, con destinos variados acentuados según los actores entrevistados; mientras unos refieren las posibilidades de compra de equipamiento hogareño, por contar un ingreso mensual fijo que le permite planificar el gasto y obtener crédito y que en su mayoría cubre necesidades imprescindibles para la familia tales como camas, colchones, heladeras entre otros, también se registran gastos en torno “a nuevas necesidades”, asociadas con la integralidad de la condición de infancia, lo cual permite la compra no solo de útiles, computadora o juguetes sino además la realización de actividades extraescolares fundamentalmente deportivas de los niños, niñas y adolescentes, así como el uso de algunos recursos destinados a recreación familiar. Desde la perspectiva de los actores sociales adultos las modificaciones subjetivas, las certezas respecto de los ingresos que la familia percibirá, permite criterios de organización y distribución del gasto, cooperando al desarrollo, estabilidad e incipiente apropiación de valores asociados con la ciudadanía social, tales como la igualdad de la condición de infancia, derecho a la protección social, y empoderamiento de las mujeres, entre los más significativos. El impacto educativo es narrado en varias entrevistas al apreciar cómo esta cobertura de necesidades vitales posiciona a las familias y a los alumnos en mejor ánimo para concurrir y estar en la escuela. Aparece como interpretación viable que el impacto de AUHPS en un tiempo largo podrá transponer el fatalismo irreversible asociado a la posibilidad de superación de la pobreza como horizonte de expectativas.

Resulta interesante la construcción de sentido sobre la propia vida cotidiana y el futuro que expresan los jóvenes titulares de derechos en el cual claramente emerge un horizonte posible de movilidad social ascendente mediada por la culminación de sus estudios secundarios, y en muchos casos, vinculado con el ingreso a la universidad o a estudios superiores no universitarios, relacionados con mayor frecuencia a elecciones de oficios, empleos y deseos profesionales. Otra significación



que merece mencionarse se relaciona a la construcción de “ciudadanía infantil” en los términos de la ley 26.061 construida por el Estado y las familias, en donde los “trabajos propios” de este grupo etario se despegan de la condición de asalarización para volver a anclarse al mundo escolar.

Se puede afirmar que la AUHPS universaliza un piso de protección social para niñas, niños y adolescentes que no estaban comprendidos en régimen de asignaciones familiares, sin estigmatizaciones e intermediarios que faciliten el acceso a los derechos garantizados en la ley 26.061, y en lo que compete a esta investigación, su relación con la Ley de Educación Nacional. Interesa describir cómo esta realidad normativa se encarna en la representación de los distintos actores, discriminando contextos territoriales y posiciones ocupadas en el campo, en donde se observa que, en aquellos sujetos que poseen mayor información y una mirada estructural de la cuestión, existe un fuerte consenso acerca de la pertinencia de esta política para alcanzar los objetivos planteados. Este consenso acerca del carácter de derecho social de la AUH, trasladado a los espacios microsociales de los establecimientos escolares resulta en una dispersión discursiva en donde las significaciones condensan sentidos vinculados a igualdad y justicia en un número significativo de entrevistados. En el contexto rural de la provincia de San Juan, las apreciaciones sobre la AUHPS como derecho son más homogéneas y atraviesan transversalmente a todos los actores participantes; la implementación de AUHPS permite redefinir la inclusión educativa desde familias y personal educativo respecto de viejas problemáticas socioterritoriales tales como el trabajo infantil y las prácticas clientelares.

En contraposición, otros testimonios de menor recurrencia pero igualmente relevantes, aparecen significaciones que despegan al Estado como garante de igualdad y trasladan la responsabilidad a las familias vía trabajo, esfuerzo, configurando “un imaginario social” que asocia los derechos al trabajo. A la luz de este enfoque pudieron identificarse una serie de sentidos naturalizados, acerca del papel del trabajo mercantilizado y en consecuencia la opacidad de todas aquellas otras formas de obtención de ingreso. Este constructo se refuerza por la ejecución de los programas cuya condicionalidad se asocia con el trabajo, interceptando la oportunidad de considerar válidos modelos de transferencias de ingresos de carácter incondicional o sujeto a otras condicionalidades. En esta trama el trabajo se erige en un valor que permite clasificar y calificar



las prácticas de los agentes. Expresado bajo la forma de la obligación a trabajar se establecen divisiones entre quienes cumplen con este requisito y quienes no. En este sentido es reivindicado como una actividad moral, visible en expresiones tales “como que el trabajo dignifica”<sup>7</sup>. Estas nociones son las que impregnan los discursos de los entrevistados que no consideran a la AUHPS como derecho, y que se expresan en objeciones a las condicionalidades establecidas en el decreto, aludiendo a la necesidad de implementar “devoluciones mediante trabajo”; dicho posicionamiento es a veces resemantizado con posiciones más solidarias que expresan “ojalá que pueda terminar los seis años de escuela y luego ya no lo necesite”. En otros testimonios la condicionalidad se transfiere en clave meritocrática a los niños y jóvenes, titulares de derechos, resultando coincidente con algunos estudios acerca de percepción de planes sociales<sup>8</sup> que dan cuenta de las dificultades que conlleva realizar cambios de orientación en los modos de construir el bienestar; aun cuando, desde la década pasada, en América Latina se han ejecutado diversos programas de transferencias condicionadas, donde progresivamente la condicionalidad laboral ha sido reemplazada por otras orientadas a fortalecer el capital humano de los países de la región. La hipótesis subyacente se relaciona con un quiebre en los procesos de reproducción intergeneracional de la pobreza<sup>9</sup>.

Estas expresiones de resistencia o desinformación sobre los derechos sociales y los pactos constitucionales suscriptos en relación con la niñez y adolescencia, estarían señalando la necesidad de promover espacios de formación y de debate comunitarios, con el fin de profundizar sobre contenidos del orden de lo ético político de AUHPS. Sobre todo cuando se relaciona expresiones vertidas por el personal educativo y por algunos representantes de ONG’s sobre “demandas de formación”, dado que expresan una solicitud acerca de poseer una mayor información sobre el marco de implementación de AUHPS.

---

7 Lucero, M (2008). “Obstáculos a la incondicionalidad: la doxa de la asistencia-trabajo en los programas de empleo”. En Encuentro Iberoamericano de Ingreso Ciudadano, Ciudad de Buenos Aires.

8 El estudio de la Encuesta de Percepción de Planes Sociales, realizado en 2007 parte del proyecto “Política de Ingresos en Argentina” del Banco Mundial; consistió en desarrollar una encuesta de opinión sobre políticas sociales, cuyo objetivo fue recabar información sobre actitudes y preferencias de la población general sobre las políticas públicas, asistenciales y de seguridad social. Análisis sobre dicha encuesta pueden confrontarse con la publicación de Cruces, G., Moreno, J. M. y otros, editores (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario*. Buenos Aires, Banco Mundial.

9 Cfr. con “La trayectoria de los Programas de Transferencias con Corresponsabilidad (PTC) en América Latina y el Caribe, División Desarrollo Social-CEPAL, marzo 2011.



En los testimonios pueden visualizarse *cuatro tipos de demandas* de formación: una vinculada a prácticas y representaciones de las familias en torno a la escolarización de niños, niñas y adolescentes, otra relacionada con los cambios necesarios que deben darse en las escuelas respecto de la inclusión escolar, una tercera asociada con cuestiones técnico administrativas y una cuarta planteada por ONG territoriales, en donde se pone énfasis en la pertinencia y significancia de promover procesos de concientización sobre los derechos al acceso igualitario del bienestar sin mediación de prácticas clientelares. El primer tipo de demanda enuncia –fundamentalmente a través de capacitación– la necesidad de refundar el pacto familia-escuela, cuya actualización resulta viable a partir de las modificaciones en los recursos materiales y simbólicos que la AUHPS facilita en las familias, y que mediante las políticas de inclusión educativa se propone a las escuelas. La redefinición de este pacto permitiría acortar la brecha o desencuentro entre garantes y responsables del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes al posibilitar espacios en donde puedan redefinirse las significaciones y la valoración que familia y escuela tienen una de la otra, así como las expectativas de ambas instituciones respecto del nivel educativo que pueden alcanzar sus hijos/ alumnos. Este equipo considera promisorio que la necesidad de formación haya aparecido como demanda en los docentes en tanto expresa condiciones objetivas y motivación para generar estos espacios. Sería deseable que más allá de la condicionalidad educativa que la AUHPS plantea, ambas instituciones encarnadas en contextos concretos converjan en el sentido que les atribuyen a los procesos de escolarización. Observada en un momento del análisis como una tensión, cabe hoy sostener que debería plantearse como posible construcción a profundizar desde la cartera educativa.

Pueden especificarse ciertas tensiones surgidas entre obstáculos y soluciones en la instrumentación de la AUHPS, dada la masividad de familias que acudieron a las escuelas en un lapso temporal breve en la búsqueda de certificación de la condicionalidad educativa. En referencia a estas tensiones se ha podido visualizar tres tipos de tensiones: una primera de orden estructural asociada con la masiva demanda de vacantes escolares, principalmente en los niveles inicial y secundario. Localmente el incremento de pedido de vacantes produjo algunos “cuellos de botella” por la incapacidad de muchas escuelas para absorber la nueva matrícula, en función de determinaciones materiales concretas, como las



restricciones por el espacio físico de los establecimientos escolares (cantidad y tamaño de aulas) y falta de cargos docentes para la creación de nuevas secciones más presente en San Juan que en Córdoba; en ambos casos consiste en una demanda asociada con los territorios del interior de ambas provincias. Frente a este posible obstáculo tanto en Córdoba como en San Juan, las soluciones diseñadas por los respectivos Ministerios de Educación provinciales fueron implementar en el corto plazo estrategias de reubicación centralizada de los nuevos alumnos, siendo esta tarea responsabilidad de los equipos de supervisión, así como la dotación de mayor equipamiento. En el mediano plazo, las respuestas se estructuran alrededor de la construcción de nuevos establecimientos y de aulas, apertura de cursos y la creación de nuevos cargos docentes.

Las tensiones vinculadas con cuestiones pedagógicas aparecen asociadas a la sobriedad de niños, niñas y adolescentes que se reincorporan al sistema; a los criterios para certificar asistencia en territorios rurales y en algunos sectores urbanos, en los cuales se da cuenta de la necesidad de abordar el trabajo infantil temporario o permanente. Estos obstáculos han interpelado a las escuelas a estructurar estrategias para su abordaje, que en esta investigación fueron definidas como *prácticas propias*, esto es, el conjunto de arreglos organizacionales particulares que resultan de la interrelación entre la interpretación de la norma, las determinaciones contextuales y organizacionales, como por ejemplo la flexibilización de la cláusula de la edad ante la escolarización tardía de los alumnos en situaciones de repitencia y/o abandono temporal.

En términos procedimentales, un inicial desconcierto del personal educativo se vincula con la falta de información sobre oportunidad y forma de llenado de las libretas en las escuelas, incertidumbre respecto de qué o cómo debía acreditarse y de la necesidad de reorganizar el trabajo administrativo de los directores de los establecimientos escolares. Sin embargo, expresiones de diversas temporalidades aludidas en las narrativas, supusieron diferenciar entre aquellos actores que por sí mismos definían el tiempo mediante el uso de términos tales “como al comienzo” o “al principio fue medio caótico” manifestando sentimientos iniciales de confusión en el marco de las demandas familiares para cumplimentar con las condicionalidades. A nivel de algunos establecimientos escolares, posiblemente los de mayor demanda de receptores de AUHPS, se relata que la información llegó con retraso, lo cual generó en una primera instancia ciertos sentimientos de rechazo, entendible



desde un posicionamiento que compele a la acción frente a algo que se desconoce o se duda cómo realizarlo. Asimismo, transcurrido un año de la AUHPS, los actores educativos entrevistados muestran cambios en sus relatos; esto último refiere a que se la comprende como habilitadora de los derechos (educación y salud) del niño, considerado un sujeto de derechos. Si bien es recurrente la consulta de dudas iniciales al ANSES, también el vínculo con las organizaciones sociales de base territorial en cada estudio de caso o con los municipios, permitieron mejorar el acceso y manejo de información. Sobre este aspecto se puede entonces concluir que lo que comenzó como la expresión de una aparente tensión fue superado durante el transcurso del proceso, y actualmente está incorporado al trabajo administrativo típico de cualquier institución.

En referencia a las prácticas propias, adquiere preponderancia la cuestión de la sobreedad, sobre todo en los estudios de casos realizados en San Juan, en los cuales aparecen dispositivos “invisibles” que buscan resolver la incorporación de algunos niños, niñas y adolescentes a sistemas de educación no formal –tales como las escuelas de capacitación laboral o el Pro.P.A.A.<sup>10</sup>–, la ubicación inadecuada de niños en propuestas pedagógicas de escuelas primarias para adultos y la condicionalidad educativa establecida por AUHPS, con estrategias de “firma de actas de compromiso entre padres y escuela” que buscan reforzar el ingreso y la escolaridad acordando el cumplimiento del régimen de convivencia, el respeto del uniforme, los horarios escolares, la responsabilidad por parte de los padres de que sus hijos van a pasar de curso en los casos de repitencia. Por último, reconocen los actores, la aceptación de una nueva realidad escolar buscando estrategias, como por ejemplo tutorías de apoyo en materias de la currícula articulados con la presencia y demanda de gabinetes psicopedagógicos que garanticen la permanencia de estos alumnos recién incorporados al sistema. Finalmente, con menor recurrencia, emergen reflexiones vinculadas a la problematización de las propias prácticas en las situaciones escolares de estos sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad social.

En general, para el conjunto de actores educativos entrevistados exis-



---

10 El Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (PRO.P.A.A.), según ley provincial 6647/94, depende del Ministerio de Educación de la provincia, y responde a la modalidad de Educación no formal conforme a lo establecido por el artículo 35°, de la Ley Federal de Educación. Ref. Normativas: Ley 24.195, art.35. Modificado por: ley 6618 de San Juan art.1 (B.O.26-09-95). El Pro.P.A.A. opera como un programa puente con modalidad de educación semipresencial con apoyo docente diario que permite rendir en carácter de alumnos libres y achicar la brecha de sobreedad.



te una correlación directa entre el aumento de la matrícula escolar y la implementación de AUHPS. En este sentido pueden visualizarse tres situaciones que contribuyen al referido incremento: masividad de la incorporación de niños de cinco años en educación inicial, reingreso de alumnos en educación primaria en escenarios rurales y en establecimientos primarios urbanos nocturnos y la continuidad de estudios secundarios de adolescentes. Por los testimonios brindados durante las entrevistas puede observarse el incremento de la matrícula en todos los niveles, con mayor significación en el nivel inicial y en el nivel medio. Independientemente de las miradas particularistas de cada establecimiento, el personal educativo afirma en las entrevistas que *se ha producido un incremento de la matrícula escolar*, tratándose de niños, niñas y adolescentes que se incorporan al sistema por su condición etaria y por aquellos que habían desertado. Dicho incremento resulta mayor en los casos de estudio de San Juan y en Córdoba capital.

Para los agentes del sistema de educación, en los casos explorados estas situaciones se presentan recurrentemente, y si bien se detectaron mejoras a partir de la condicionalidad escolar de la AUHPS, de ninguna manera estas mejoras constituyen un rasgo definido por la condicionalidad si no se la vincula complementariamente a las políticas activas de inclusión educativa y a cambios culturales en las familias. Del análisis de las entrevistas puede inferirse la aparición de nuevas realidades en las instituciones educativas, las que pretendemos tematizar en la doble lógica de las prácticas que operan en el personal docente, ya que de modo simultáneo, por un lado emerge la necesidad de generar mecanismos de habituación a esta nueva cotidianidad, en referencia a las prácticas docentes usuales o problematizarlas en función de los desafíos que presenta la inclusión de alumnos y sus familias, que en ocasiones se alejan del estereotipo de “buena familia” y “buen estudiante”. En este contexto aparecen *dos desafíos* referidos a los alumnos, *el reingreso con sobreedad* de aquellos que habían desertado del sistema escolar y *la cuestión de la permanencia en términos de asistencia*. En los contextos rurales este regreso a la escuela es vivenciado por los agentes educativos favorablemente y como un desafío para docentes y directivos. En tanto en contextos urbanos, la mirada de los agentes educativos se diversifica, pudiendo inferirse que a condiciones económicas desfavorables se adicionan fenómenos sociales que dan cuenta de procesos de desafiliación de larga data, por lo que existen percepciones acerca de que esos reingresos no serán sostenibles



en el tiempo, o que se trata de reingresos cuyo único objetivo es cumplir con la condicionalidad educativa de la AUHPS. Desde el posicionamiento de otros actores educativos así como de las familias y los jóvenes entrevistados se resalta, por el contrario, el valor de la educación como proyecto de futuro. En zonas urbanas, algunos docentes parecen mantener una mirada escéptica respecto a las capacidades inclusivas de los establecimientos escolares, lo que se traduce en una perspectiva fatalista respecto de las posibilidades de transformación de las problemáticas planteadas, y una escasa interpelación respecto de las prácticas pedagógicas propias, las propuestas didácticas, la valoración y expectativas del aprendizaje de los alumnos. No por ello dejan de destacarse contraposiciones argumentativas sostenidas sobre todo por directores, supervisores e inspectores regionales acerca de la necesidad de reflexionar e investigar sobre la propia práctica docente. De acuerdo con lo planteado por Baquero (2006), todavía se estarían pensando estrategias desde el alumno y/o las características familiares, y no desde las situaciones de interacción educativa. No obstante, otro grupo de docentes resaltan la transformación positiva en la formación de competencias para la inserción de los estudiantes de nivel medio al mundo laboral y/o la continuidad de los estudios a nivel terciario y universitario, articulándose con una proyección de futuro que muchos padres resaltan al contrastar las propias trayectorias educativas familiares.

Por otro lado, surge recurrentemente la consideración respecto de la existencia de modificaciones poco significativas en el compromiso y participación familiar en la escuela y la educación de niñas, niños y adolescentes; situación que no sería esperable en un ciclo lectivo porque esta modificación en lo simbólico, en muchos casos necesariamente debe ser sostenida por mejoras permanentes en las condiciones materiales objetivas y simbólicas de las familias. En referencia a esta cuestión se comprueba el planteo de Serra y Canciano (2006), también resaltado por López (2006), Baquero (2006) y Kaplan (2006); estos autores sostienen la primacía frecuente de construcción de hipótesis que culpabilizan a la estructura familiar, a las formas o condiciones de vida que portan los sujetos educativos que sufren estas situaciones. Así operan como prejuicios más de los que pueden derivarse estigmatizaciones sobre las potencialidades de los alumnos.

Otro elemento que resulta de interés es la participación de diversas organizaciones sociales que operan como “espacios puente” entre la es-



cuela y aquellos sujetos que presentan deserción de larga data. Se han encontrado en las diversas entrevistas, mayormente visibles en los estudios de casos de Córdoba capital que en los casos de San Juan, marcados compromisos territoriales respecto de la reinserción de jóvenes con problemáticas sociales complejas, abordando tareas de apoyo escolar y de apoyo en los trámites de las familias hacia diversos aspectos.

*En relación a la categoría Proyecto Educativo*, las interpretaciones surgidas de la presente investigación, señalan que la mayoría de los establecimientos educativos participan activamente de algún programa de inclusión escolar, cuando en ellos se inserta a niños o jóvenes. A los efectos de dotar de un cierto orden a los hallazgos se presentan a continuación los datos según niveles educativos. Es en *el nivel inicial*, donde si bien se observa un alto grado de satisfacción a partir de la dotación de equipamiento, consolidado este piso para la labor docente aparecen nuevas demandas asociadas a la mejora de la calidad educativa. En contextos urbanos las alternativas se vinculan a la creación de salas de 4 años y a la mayor presencia en los territorios de *los gabinetes psicopedagógicos*, mientras que en contextos rurales se visualiza como central la integración con otros programas. Se observa un trabajo conjunto con dispensarios y centros de salud de nivel comunal o municipal, instituciones que asisten a las demandas de los directivos educativos respecto a problemáticas serias en términos de salud: casos de desnutrición, audición, en la provincia de San Juan y en departamentos del interior de la provincia de Córdoba. En los establecimientos educativos ubicados en contextos rurales de San Juan o de ciudades del interior provincial de Córdoba, persiste *la demanda de equipos psicopedagógicos* que posibiliten el tratamiento oportuno de las dificultades de aprendizaje de niños y niñas. En *el nivel primario* se presenta un marcado reconocimiento vinculado a la capacitación de los docentes, la posibilidad de presentar proyectos financiados por el PIIE, la presencia en territorio de los CAI. Se evalúa que estos programas operan como disparadores de una serie de estrategias que permiten mejorar la calidad educativa, y la integralidad de la formación escolar. En los testimonios de los entrevistados se observan los siguientes objetivos: estructurar estrategias para disminuir la repitencia, acciones de articulación con el nivel secundario, incorporación de las TICs y resignificación de la escuela como espacio de desarrollo integral de niños y niñas. En relación con los sistemas de tutorías existe un fuerte consenso respecto del valor de esta política para resolver dificultades puntuales de los



estudiantes. En *el nivel secundario* las percepciones son similares a las del nivel primario. Se destaca el valor de las políticas de inclusión fundamentalmente PROMEDU y “Conectar Igualdad” así como en contextos rurales se referencia al PROMER. Se observa una diferencia marcada respecto de la vinculación con el Plan Jóvenes por más y mejor trabajo, entre contextos urbanos y rurales, en relación con la terminalidad del nivel secundario. En relación con los CAJ y el mayor equipamiento educativo se observa un reconocimiento generalizado sobre la injerencia de estas cuestiones respecto de la retención escolar y también emerge un consenso que referencia a los proyectos CAJ cuya potencialidad se visualiza en términos de capacidad motivadora para los adolescentes, lo cual permite asociarlos como una herramienta inclusiva.

En la provincia de San Juan puede inferirse que *el trabajo en red* es incipiente y visualizado por la mayoría de los entrevistados como un modelo de vínculo interinstitucional, sin llegar a ser tematizado como tal. Para las escuelas la relación más significativa se realiza con los municipios. Para las organizaciones de base territorial la referencia de trabajo interinstitucional se amplía incorporándose a la red vincular del Ministerio de Educación, fundaciones empresarias, OSC, y servicios sociales especializados de jurisdicción provincial. En el contexto rural, los representantes de las escuelas reconocen el “trabajo interinstitucional”, el cual es extendido al conjunto de actores con los que se realizan acciones con algún grado de continuidad, estando estas relaciones más diversificadas que en los contextos urbanos. En el caso de las organizaciones de base territorial se observa mayor organicidad participativa aun cuando las articulaciones se focalizan alrededor de demandas materiales de las escuelas. En referencia a las entrevistas realizadas en Córdoba, se observa una activa participación de organizaciones sociales en los casos de capital, realmente un trabajo en red, fluido y consensado. Es menor la referencia en los casos de estudios realizados en las ciudades del interior provincial pero allí el contacto se establece con las municipalidades, diferenciando aquellos realizados en ciudades más grandes del sudeste cordobés de los casos en los territorios del norte provincial o del cordón serrano del Valle de Punilla.

En relación con el proyecto educativo, pueden determinarse múltiples sentidos que parecerían no guardar relación directa ni con el contexto ni con el nivel educativo sino más bien por relaciones de sentidos, adjudicados por los entrevistados a los fines del trabajo educativo. Para esta categoría se han realizado recortes de testimonios efectuados al



personal directivo, en tanto su capacidad para orientar la producción de proyectos escolares y de prácticas pedagógicas propias que singularizan a cada escuela. Pudieron captarse *cuatro finalidades* educativas enunciadas que se asocian a: 1. Incorporación en condiciones de igualdad de los niños de sectores populares, en el mundo del trabajo calificado; 2. Posibilidad de acceder a la educación superior, en tanto la escuela actúe como dispositivo disparador de ese deseo; 3. Obtención de igualdad vinculada a la calidad educativa, desprendida de los condicionantes socioeconómicos de los alumnos; 4. Formación de ciudadanía. De estos testimonios resulta interesante destacar la presencia, en el contexto rural, de sentimientos que implican el involucramiento afectivo o el compromiso comunitario.

En el análisis de los sentidos que la educación tiene para las familias, puede recuperarse centralmente que la escolarización de los niños constituye una prioridad en la organización de la vida cotidiana de la mayoría de las familias entrevistadas. Esta visión acerca de la educación, si bien resulta restrictiva respecto de los elementos que comprenden el proceso de participación en la cultura, es tematizada como una vía de ascenso social, y de la posibilidad de mejoras de inserción laboral de los hijos respecto de los padres entrevistados.

De acuerdo con los objetivos planteados para la presente investigación, podemos concluir que la escolaridad y las condiciones de educabilidad de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a sectores vulnerables han mejorado sustantivamente desde la implementación de la AUHPS, en tanto esta política posibilita mejores disposiciones materiales objetivas y subjetivas, habilitadoras del derecho a la educación como impacto en las disposiciones de “estar en la escuela”. A través de los estudios de caso realizados pudo confirmarse una fuerte modificación de las complejas relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas, en una perspectiva que trasciende el vínculo alumnos, familia y escuela para incorporar otros agentes sociales con capacidades para conformar los Sistemas de Protección Integral de Derechos en escenarios locales –tales como ONG’s, establecimientos de salud y municipios–, otorgando a las escuelas, sus agentes y a las políticas de inclusión educativa un mayor protagonismo y visibilidad respecto de su rol de garantes en la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Indudablemente la AUHPS y las políticas de inclusión educativa vigentes han posibilitado el retorno o la inserción escolar a aquellos que por sus condiciones de vida no habían



podido realizarlo. Puede afirmarse que esta transformación no solo refiere a aspectos de orden cuantitativo, sino fundamentalmente de carácter cualitativo. Tanto en escenarios urbanos como rurales, en contextos de baja o intensa conflictividad social pudo observarse un sustantivo crecimiento en el compromiso de las escuelas y sus docentes respecto a la recuperación de los sentidos de la escuela pública, como así también una resignificación del trabajo educativo, sostenido fundamentalmente por la disponibilidad presente o en el corto plazo de equipamiento, material pedagógico y formación docente que promuevan significativos niveles de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos. Desde esta perspectiva pueden retomarse los planteos sobre la categoría de destitución de la escuela elaborados por Duschatzky (1999) y Duschatzky-Corea (2002) e hipotetizar que estamos en una coyuntura que permitiría inferir la emergencia de un proceso de resignificación de dicha categoría, convirtiendo a los establecimientos escolares nuevamente en el espacio propio la infancia y adolescencia, en términos de asumir un mayor compromiso en su capacidad de brindar saberes significativos respetuosos de la cultura local y adecuados a los desarrollos tecnológicos así como brindar respuestas integrales que trasciendan contenidos puramente instruccionales ofreciendo apertura a procesos de ciudadanía. Se podría entonces afirmar que la combinatoria de la AUHPS con la integralidad que hoy revisten las políticas de inclusión educativa está promoviendo condiciones de renovación de la eficacia simbólica de la escuela, una eficacia que se relaciona con valores de democracia y justicia social.

Un análisis relacional y crítico desde el presente estudio permite inferir cómo las experiencias formativas de los niños se han visto sustantivamente enriquecidas al adquirir materialidad la condición de sujetos titulares de derechos. De las expresiones de los niños y jóvenes entrevistados podemos interpretar sentimientos de ser sujetos visibles para la política pública desde una perspectiva de derechos y no de represión; se estarían produciendo huellas subjetivas que los rescatan de percepciones fatalistas respecto del futuro. Si bien el pacto familia-escuela sigue configurado en muchos casos por relaciones de subordinación y conflictividad expresadas en algunas entrevistas, no representaría un obstáculo para admitir que están dadas las condiciones objetivas para su reformulación de un mayor compromiso familiar con la escuela, no tan solo vinculado con la condicionalidad educativa de la AUHPS, sino con la *posibilidad real*



– independientemente de cualquier evento que modifique la percepción de ingresos vía trabajo– que hoy tienen las familias, en particular las madres, de sostener en el tiempo la asistencia y permanencia de sus hijos en el sistema. Por otro lado la fuerte inversión de las carteras ministeriales –tanto a nivel nacional como provincial– también ha dotado a los docentes de mayores recursos en términos de capacitación, infraestructura y equipamiento, condiciones que permiten un desempeño donde es posible incorporar la diversidad familiar.

La implementación nacional de este decreto cooperó a identificar a los/as trabajadores/as informales que por larga data fueron invisibilizados y posibilitó la emergencia como titulares de derechos a niñas y niños así como jóvenes que no recibían asignación alguna, implicando una transferencia real de recursos que impacta en la vida cotidiana de las personas. La promoción del reconocimiento de derechos plantea un piso mínimo sin estigmatización e intermediarios que lo vuelve acto universal dentro del territorio argentino. Indudablemente la AUHPS ha producido una redefinición en los modos en que los sectores populares han construido las estrategias para su reproducción cotidiana y en este sentido salud, educación y nutrición dejan de estar en un cono de incertidumbre para constituirse en derechos sociales. A menos de dos años de implementación de esta política se puede avizorar un nuevo piso de ciudadanía social, que no sería alcanzable con la mera transferencia de ingresos, sino que las condicionalidades prescriptas y la inversión pública, posibilitadoras del acceso a servicios de calidad en educación y salud, permiten pensar que se ha sorteado la trampa de la reproducción intergeneracional de la pobreza para aquellos sectores más duramente condenados por los efectos que el modelo neoliberal previo tuvo sobre ellos.

## 2. Bibliografía

- CRUCES G., MORENO J. M. y otros (eds.). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario*. Buenos Aires, Banco Mundial, 2008.
- FOLBRE, Nancy (2001). “The invisible Heart. Economics and Family Values”. New Cork, The New Cork Press, pp. 39-41. En Pautassi, Laura (2007). “El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos”. Santiago de Chile, CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo N° 87, octubre de 2007.



- KAPLAN, Carina. *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
- HABERMAS, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- LECOMPTE, Margaret D. “Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 1 N° 1 ISSN 1134-403277// D.L Se-1138-94, 1995.
- LECOMPTE J.P y M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Morata, 1988.
- López, Néstor y otros. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IPE-UNESCO - Sede Buenos Aires, 2005.
- LUCERO, M. “Obstáculos a la incondicionalidad: la doxa de la asistencia-trabajo en los programas de empleo”. En Encuentro Iberoamericano de Ingreso Ciudadano, Ciudad de Buenos Aires, 2008.
- MARTÍNEZ, Fabiana (comp.). *Lecturas del presente. Discurso, política y sociedad*. Universidad Nacional de Villa María, Eduvim, 2011.
- PAUTÁIS, Laura. “El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos”. Santiago de Chile: CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo N° 87, octubre de 2007.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- ROCKWELL, Elsie. “La escuela como relato de construcción teórica”. *Revista Colombiana de Educación*, 1983.
- SERRA, Ma. Silvia y CANCIANO, Evangelina. *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2006.
- VALLES, Miguel S. *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, N° 32, España: CIS, 2002.



El presente material reúne las voces de los diferentes actores escolares emergidas de las entrevistas realizadas en el marco del proyecto de investigación, Incidencia de la AUH en las escuelas, llevado adelante por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP, en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Chaco y Formosa son los lugares del territorio nacional que transitan estos videos.

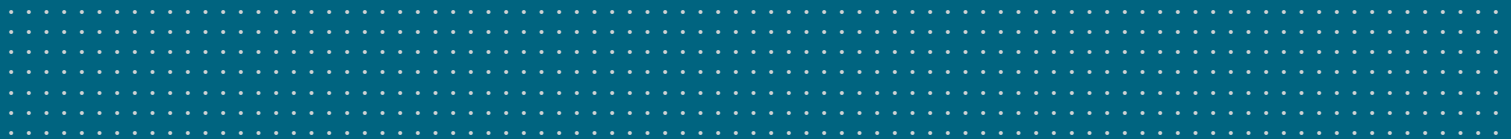


El dvd se encuentra en la retiración de la contratapa.





Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de noviembre de 2011,  
en Casano Gráfica, Ministro Brin 3932,  
Remedios de Escalada, Buenos Aires.



material de distribución gratuita



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación |