

Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social

Nora Gluz, UNGS- UBA gluzn@yahoo.com.ar

Inés Rodríguez Moyano, IIGG-FSOC-UBA inesrmoyano@gmail.com

Resumen

El trabajo analiza las condiciones de construcción de la experiencia escolar de jóvenes de sectores vulnerables a partir de la implementación en el 2009 de la política de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

La AUH se diferencia de las intervenciones sectoriales de los '90 al proponer una estrategia más integral y de responsabilidad estatal frente al cumplimiento de las condicionalidades de salud y educación que la medida establece. Pero esta política llega a la escuela secundaria en el marco de dos importantes y contradictorias transformaciones: la extensión de la obligatoriedad escolar y la segregación educativa, producto de las políticas focalizadas compensatorias de los '90 y de las estrategias de distinción de las familias.

Frente a estas condiciones, nos interrogamos por los procesos de resignificación de la política a nivel de las instituciones y los actores ya que allí se juega el aporte de la medida a la democratización de la educación. Los procesos de inclusión escolar dependen no sólo de normas formalmente establecidas, sino de cómo éstas son mediadas por las interpretaciones de los agentes, mejorando u obturando la capacidad de la escuela secundaria de aportar a la configuración de experiencias educativas subjetivantes.

Introducción

El trabajo analiza las condiciones de construcción de la experiencia escolar de jóvenes de sectores vulnerables a partir de la implementación en el 2009 de la política de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Partimos de la premisa de que los procesos de inclusión escolar dependen no sólo de normas formalmente establecidas, sino de cómo éstas son mediadas por las interpretaciones de los agentes, mejorando u obturando la capacidad de la escuela secundaria de aportar a la configuración de experiencias educativas subjetivantes. La preocupación por la experiencia escolar cobra relevancia en los sistemas educativos actuales a partir de los procesos de masificación escolar que interiorizan la selectividad escolar, a través de mecanismos que se desplazan desde la exclusión en el acceso hacia la fragmentación del sistema.

En nuestro país, la actual configuración fragmentada del sistema educativo ha sido afectada no solo por los procesos de masificación y desinstitucionalización que debilitan la capacidad de la escuela de imponer marcos normativos comunes sino también por los procesos de reforma educativa de los '90. Ciertamente, las medidas aplicadas en ese periodo contribuyeron aún más a la diferenciación interinstitucional con la descentralización del sistema en condiciones de extrema desigualdad económica y técnica entre las provincias y al implementar políticas focalizadas compensatorias como principal estrategia para afrontarlas.

En el contexto del denominado “cambio de signo” de las políticas públicas en nuestro país, desde el 2003 hasta la fecha el discurso del gobierno expresa una preocupación por retomar el discurso de la igualdad, por la centralidad del Estado en las prestaciones sociales y por la crítica a la aplicación de soluciones mercantiles en la arena política y social contenidas en las principales definiciones que estipulara el Consenso de Washington.

El análisis de la AUH en el campo escolar constituye un analizador privilegiado de este proceso de recuperación de las responsabilidades del Estado como garante del bienestar social en tanto interviene en las reglas de juego que definen la protección ciudadana, se inserta en las discusiones más amplias respecto de los impactos de las políticas focalizadas compensatorias de los '90 en las distintas áreas de la política social y de la necesidad de su reversión para dar lugar al fortalecimiento de políticas fundadas en el derecho (Danani,

2012). A su vez, nos involucra en las discusiones respecto de los alcances de las políticas universales previas para evitar caer en artificios discursivos vacíos de contenido real que simplifican el debate y no abonan a la construcción de alternativas adecuadas para intervenir sobre la desigualdad y la pobreza.

Nuestro punto de partida para el análisis de la AUH es una concepción de la política como texto y como discurso; es decir, como una codificación producto de relaciones de fuerza social y su decodificación en contextos determinados por actores que lo hacen desde sus puntos de vista, constituidos en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, 2002). La efectivización de la medida implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que hacen los agentes de ella. Ello supone reconocer que las consecuencias sociales de las estrategias de intervención estatal se juegan entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Centraremos la exposición en las condiciones que allí se generan para la construcción de la experiencia escolar de jóvenes y adolescentes en el contexto de un nuevo discurso normativo que los interpela en tanto sujetos de derecho.

Proponemos abordar esta discusión desde los modos de apropiación de esta política, que es inescindible de otros procesos transversales relacionados tanto con las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza como con las realidades institucionales que estructuran las experiencias de inclusión escolar de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Nos interesa comprender cómo son pensados estos sectores sociales por los docentes y directivos, cómo esa visión incide en sus autopercepciones o, por el contrario, el modo como los estudiantes se socializan y constituyen como sujetos, dotando de sentido y coherencia su paso por la escuela y sobreponiéndose a las clasificaciones de las que son objeto (Dubet y Martuccelli; 1998).

El trabajo de campo de la investigación que fundamenta las afirmaciones del presente trabajo se desarrolló en la provincia de Buenos Aires entre los meses de enero y junio de 2011. El mismo incluyó un trabajo de campo a nivel central y mesoanalítico, a partir del cual se llevó adelante el análisis de la conceptualización de la política, es decir, de la teoría del cambio que implícita o explícitamente contiene la medida y a partir de la cual plantea intervenciones (Fernández Ballesteros 1996; Sotelo Maciel, 1998). Para ello se recurrió a dos fuentes de información: la documentación producida por los organismos oficiales y

entrevistas a funcionarios del nivel central y de los niveles intermedios¹ con el objetivo de relevar los procesos de construcción de la política, los actores involucrados y las concepciones en disputa². En un segundo momento, se realizó el trabajo de campo en instituciones escolares, donde se entrevistó a los directivos, docentes y familias con el propósito de dar cuenta de los procesos de apropiación de la política a partir de los sentidos que construyen los actores en el marco de las reglas de juego de las instituciones y que constituye la fuente más relevante para el desarrollo de esta ponencia. Se seleccionaron dos distritos de alta vulnerabilidad social y densidad poblacional de la Provincia de Buenos Aires -José C. Paz y General Pueyrredón- y dos instituciones de nivel secundario en cada uno de ellos³. El primer distrito corresponde al segundo cordón del conurbano, caracterizado por posicionarse entre los distritos con más bajos indicadores en términos de acceso al bienestar. El segundo, es uno de los de mayor densidad poblacional y de fuerte concentración de los índices de pobreza y marginalidad.

La ponencia que aquí presentamos desarrolla una relectura en clave de experiencia escolar del material relevado. La presentación se articula en tres partes. En la primera se analizan los principales atributos de la política y su articulación en el campo escolar. En la segunda se presentan los modos de apropiación de la política por parte de los docentes y directivos centralmente las concepciones sobre sus perceptores y su impacto sobre la escolarización. La tercera y más extensa, involucra la articulación entre las reglas de juego que impone la política, las expectativas y representaciones que los docentes en tanto autoridad pedagógica tienen sobre los estudiantes, y el modo como éstos construyen experiencias y sentidos en torno a la escolaridad atendiendo a los condicionantes que perciben los jóvenes y sus familias para permanecer estudiando y a cómo interviene la AUH en esa situación

¹ Se entrevistaron 24 funcionarios entre directores de nivel y de área del Ministerio de Educación y de los Distritos en que territorialmente se divide la administración del sistema escolar.

² Se consideraron el decreto de creación de la AUH y las resoluciones del Consejo Federal que es el ámbito de articulación nacional de políticas cuyas resoluciones orientan la política de las jurisdicciones. Se realizó el análisis de contenido de los documentos, es decir, se indagó en el significado simbólico a partir de las categorías de la investigación.

³ Se trabajó con una muestra intencional de dos escuelas por para cada localidad y una propuesta no convencionales de inclusión escolar., seleccionadas junto con las autoridades competentes a nivel distrital bajo el criterio de que contaran con una proporción significativa de estudiantes cuyas familias estuvieran percibiendo la AUH En cada institución se entrevistaron al menos: 1 directivo, 6 docentes, 12 familias, 10 estudiantes.

1. Transformaciones recientes, derechos sociales y escolarización

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUHPS) se inicia el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1.602/09. Es una prestación social dirigida a la infancia que articula distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

Consiste en una política que otorga una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales (Decreto N°1602/09) destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM). Una vez otorgada la asignación, su continuidad depende del cumplimiento de una serie de condicionalidades: asistencia a la escuela en los niveles obligatorios y controles anuales de salud

Desde su diseño y conceptualización la denominación como “universal” no significa que se otorgue a todo ciudadano como su nombre supondría, sino que expresa la intención de extender y garantizar -tender a universalizar- un derecho limitado históricamente a los trabajadores formales. En este sentido, avanza sobre el reconocimiento de sujetos de derechos y la consecuente responsabilidad indelegable del Estado en dicha materia.

En el campo escolar, la AUH se arraiga en un contexto discursivo que recupera la lógica del derecho en dos niveles. Por un lado, se enmarca en otras Leyes que como la N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, los reconoce como sujetos de derecho, por otro, en la Ley de Educación Nacional que concibe a la educación como bien público y social y como responsabilidad estatal. Para la cartera educativa, la AUH potencia una serie de estrategias de inclusión escolar, planteadas en las estrategias de acción del Plan Nacional de Educación Obligatoria, tal como lo expresan distintas Resoluciones del Consejo Federal de Educación, órgano de concertación interjurisdiccional de la política educativa. En este sentido, aunque la AUH no constituye en sentido estricto una política educativa es explícitamente concurrente con ella.

Estas definiciones y las regulaciones que acompañaron la implementación de la AUH, transforman la condicionalidad escolar tal como era concebida en anteriores política sociales como una responsabilidad individual de las familias o como contraprestación de

ciertos beneficiarios y la constituye en responsabilidad del Estado, resituando en la arena pública un debate lo que fuera históricamente pensado como cuestión privada: el acceso, éxito y finalización de los estudios.

Más allá de la intención manifiesta de los funcionarios y de los avances de la universalidad de la política en términos del reconocimiento ciudadano, el diseño de la AUH deja en pie algunos de los mecanismos propios de las políticas predecesoras que presentan contradicciones con la lógica del derecho y colisionan con las pretensiones del cambio de paradigma que la medida se propone establecer.

En primer lugar y al igual que el salario familiar, aunque la percepción del beneficio se encuentra condicionada al cumplimiento de los controles de salud y la asistencia al sistema escolar en los niveles obligatorios, ésta debe constatarse en una Libreta Nacional de Seguridad social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar “alteraciones intencionales” de identidad. Al establecer una operatoria de fiscalización del cumplimiento de las condicionalidades distante de la establecida para las asignaciones de los trabajadores formales, se plantea una tensión entre el cambio de paradigma y la continuidad de mecanismos de control e individualización de los pobres que tiende a sobredefinir a esos grupos a la vez que a situarlos en un lugar de la sospecha de apropiarse de beneficios indebidos (Tenti, 1991; Grassi, 2002). En segundo lugar, a diferencia de los trabajadores formales, un 20% del estipendio previsto se retiene para su cobro posterior una vez certificada la asistencia escolar y el cumplimiento de los controles de salud. El establecimiento de mecanismos diferenciales de control se tensiona con la lógica del derecho universal (Hintze y Costa, 2010). Por último, establece un límite, el SMVM, que se encuentra por debajo del salario tope para cobrar asignaciones familiares en el caso de los trabajadores formales.

La coexistencia entre estrategias políticas fundadas en el derecho y que por ende son potestad de cualquier ciudadano, con mecanismos de control del cumplimiento de las condicionalidades propios de la asistencialidad, habilitan una serie de representaciones y prácticas sobre los receptores que obstaculizan su trato ciudadano, y abonan a las miradas estigmatizantes sobre la población más vulnerable que impacta sobre la vida escolar.

Estos principios en tensión en el propio diseño de la política, tienen su correlato en los modos de apropiación de los actores, quienes se encuentran atravesados por las lógicas de

funcionamiento de las instituciones escolares, por el impacto que sobre las representaciones acerca de la pobreza en la escuela se han constituido luego de más de una década de neoliberalismo, y por último, con condiciones estructurales difíciles de revertir relacionadas tanto con las condiciones de vida de las familias como de los propios territorios y de las instituciones.

En el caso de la educación secundaria, se le suma como complejidad la cultura histórica del nivel que, en sus inicios, tuvo una función claramente selectiva, asumiendo un sentido de privilegio más que de derecho, y que hoy, más allá de que la selección social ha sido cuestionada al establecerse la obligatoriedad del nivel, perviven muchos de aquellos rasgos originarios

De este modo, la promulgación de la AUH llega a la escuela secundaria en el marco de dos importantes aunque contradictorias transformaciones: la extensión de la obligatoriedad escolar pero sobre la base de una importante segregación educativa, producto de las políticas focalizadas compensatorias de los '90 y de las estrategias de distinción de las familias frente a la masificación escolar. Asimismo, también se encuentra atravesada por las contradicciones de la propia política recién reseñadas y por una cultura institucional propia de una institución para algunos.

2. Políticas que amplían derechos, percepciones que los restringen: la mirada de las escuelas sobre los estudiantes y sus familias

La codificación de una política, su cristalización normativa, no hace más que demarcar las reglas de juego intentando ceñir las interpretaciones posibles, pero éstas se encuentran siempre abiertas. Son discursos que luchan por constituir un régimen de verdad sobre la cuestión y sobre la legitimidad para hablar sobre determinado tema pero coexisten con otros discursos en cuyo contexto adquieren sentido (Ball, 2002). De este modo, podemos sostener que en la relación entre Estado y sujetos operan múltiples mediaciones y es precisamente en el interjuego entre control y apropiación, que los actores aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones de las políticas (Montesinos y Sinisi, 2009).

En el caso que nos ocupa, mientras la AUH avanza en términos normativos de derecho para la protección ciudadana, en el plano de las representaciones de los actores, la política es

interpretada, en muchos casos, desde la óptica del mero asistencialismo, alterando la lógica del derecho e instituyendo un vínculo tutelar con las familias que reciben la asignación.

Los agentes educativos la asocian más a una medida tendiente a cubrir necesidades básicas y/o como estrategia de gobierno y cooptación de sectores excluidos, ligándola a prácticas más de tipo clientelar, que a las del derecho social. Concomitantemente, la educación como obligación a cumplir por los sectores populares aparece con mayor potencia en el discurso de los actores que la idea de educación como derecho que debe ser respaldado públicamente. De allí que la AUH sea mayormente concebida por los actores escolares, en sus propios términos, 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 mucha menor medida- las familias, reclaman mayor poder de sanción para quienes no cumplen con la asistencia escolar, situación que no cuenta con la misma aceptación para los sectores más acomodados para quienes la asignación familiar es parte de su salario y donde los mecanismos de control son sumamente laxos.

Cuando los docentes y directivos consideran que las familias no han interiorizado de modo suficiente la importancia de la escuela, aparece en escena la lógica coactiva a través de la demanda de ajustar las estrategias de control. En términos generales, esta demanda de mayor fiscalización se expresa en una intencionalidad explícita de controlar el gasto que realizan los perceptores con la AUH, la cual en muchos casos, lleva implícita la pretensión de ejercer un control moral sobre los comportamientos y conductas de las familias sobre distintas facetas de su desempeño social.

Desde esta perspectiva, continúan con formas de percepción propias de los '90, suscribiendo al control de los gastos familiares de “los pobres” bajo la creencia de realizar un seguimiento de la transparencia financiera del estado cuando en realidad se observa un desplazamiento hacia el control público de las vidas privadas de aquellos que reciben fondos estatales (Gluz, 2006).

Como lo expresa Bauman, la política queda reducida a “un agente de la ley y el orden y una brigada de control de la crisis” centrada en descalificadoras pruebas de recursos, en lugar de constituirse “en una fuente de bienestar común y en la escena en la que los intereses individuales y grupales se reconfiguran como temas de preocupación pública de todos los ciudadanos” (Bauman, 2001, p.93). Sólo de este modo la política “tras haber liberado a sus

ciudadanos de la incertidumbre que rodea a sus actividades de subsistencia (...), los dejaría en libertad para ocuparse de sus derechos y obligaciones ciudadanas”.

El rol de la escuela es un poco controlar que el alumno asista. En algunas escuelas sé que si el alumno tiene tantas faltas lo amenazan que no le van a firmar la libreta. O sea, que es una especie de control en estos últimos meses. Sobre todo ahora que entendemos más el manejo. Al principio no se tenía muy claro. Ahora que se conoce más, creo que la escuela funciona más como un órgano controlador. Es decir que el alumno asista, que vaya. No hay más que eso. Porque vos le decís a los papás que tienen que comprar los libros o útiles siempre te dicen que la plata se usa para otra cosa. (Docente, nivel secundario JC Paz)

Yo creo que la intención de la gente... o sea, de la política educativa que plantea este subsidio me parece bueno. Pero yo lo que haría es un trabajo. Si pudiera contar con el aval de las autoridades, hacer un seguimiento para que el dinero sea destinado a cuestiones escolares. (...) Y no tiene que ser para comprarme zapatillas que es lo que uno ve en la realidad. Si los padres no le pueden comprar una zapatilla que se compran una. Pero que se vean más carpetas, hojas y eso es lo que a mí me inquieta mucho (Director, nivel secundario J.C. Paz)

En este contexto, la articulación entre educación y AUH adquiere un sentido circular ya que, si bien el acceso a la AUH requiere la condición de escolaridad, para muchos docentes en cambio, la educación aparece como un prerrequisito para utilizar “correctamente” esos recursos en los procesos de escolarización. Estas argumentaciones presentan una perspectiva en la que la AUH se constituye en un derecho provisorio aceptado temporalmente hasta tanto en un futuro hipotético, la actual situación se “normalice”. Aún 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 anclado en una concepción individualista en la que pervive la idea de “beneficio” que exacerba la competencia individual y activa los mecanismos de control social.

Por definición el concepto de “beneficio” es una acción que, al otorgar diferencialmente ciertas utilidades, establece jerarquías entre los grupos. La idea de derecho, por el contrario, es un concepto que tiende a la universalidad. Mientras la AUH supone que se trata de un mecanismo de protección social para quienes no alcanzan los mínimos salariales establecidos y se encuentran en el mercado informal o desocupados; para gran parte de los actores escolares es una asignación para paliar transitoriamente la pobreza.

El análisis de los testimonios, da cuenta de la persistencia en el imaginario docente de lógicas ancladas en etapas anteriores del mercado laboral, donde el esfuerzo se constituye en el mecanismo de integración social al empleo, a la escuela, etc. La política entonces es asimilada a los planes sociales para paliar el desempleo o la exclusión severa y los sujetos son interpelados en términos de su voluntad.

Y yo lo que noto es que los padres se preocupan por hacer firmar las libretas y que no les interesa nada de sus hijos. Si es que les va bien o no en la escuela. O sea, si justifican la asistencia pero el otro tipo de cuidado no les interesa.(...) Y en mi materia me doy cuenta que ni les revisan la carpeta, qué hicieron hoy. Yo a los chicos les escribo la carpeta con anotaciones si van mal, o te das cuenta que cuando los citas para que vengan a la escuela para hablar de cómo va su hijo en la materia ni aparecen y por la firma de libreta están seguro sin falta. (Docente nivel secundario, JC Paz)

Yo creo que el cambio no está porque... el alumno viene a la escuela, sí, pero a su vez sigue haciendo lo que hacía siempre, no sé si me explico... Si era un vago sigue siendo vago y vienen a ocupar un banco porque cobra esa plata, sí, entonces eso también hay que verlo. Por otro lado, si el alumno, pobrecito, no venía porque tenía que tener un trabajo bueno deja de trabajar menos horas para venir y cobrar esa plata pero igual sigue trabajando, entonces en el colegio nunca van a rendir. Ahora el cambio es los chicos que dejan de hacer esas cosas, entendés, los que pueden ocupar el tiempo gracias a esta ayuda. Porque tampoco vamos a decir que es una ayuda ooohh. Entonces, bueno ahí si vos notás el cambio (Docente nivel secundario, CESAJ, Gral. Pueyrredón)

De este modo, los múltiples mecanismos de desprotección del mercado laboral desaparecen dejando sólo como problema visible el desempleo – también frecuentemente adjudicado como problema de las personas-. El trabajo informal, la explotación vía el trabajo en negro, el trabajo doméstico y sus escasas protecciones no aparecen visualizados como problemas sociales que median las oportunidades educativas de los jóvenes ni como dimensiones sobre las que la AUH interviene.

Lejos de ello, aparece una preocupación que se convierte en crítica y es que “vienen a la escuela para cobrar”, desconociendo la posibilidad de que estos sectores sociales construyan un proyecto educativo propio y, en esa dinámica, logren experiencias escolares subjetivantes.

Creo que con el tema de la asignación los padres se preocupan sólo para cobrarlo. En general los chicos que han vuelto por ésto, no todos, son desertores. Cuando mandamos a llamar a sus papás no vienen. Jamás vienen. Y hubo casos el año pasado que nosotros los mandamos a llamar y no hubo caso, no quisieron venir. Y

cuando no quisimos firmarle la libreta recién ahí aparecieron. O sea, que no había una preocupación por el estudio del hijo sino por cobrar la plata. (Docente nivel secundario, J.C. Paz)

3. El sentido de los estudios para las familias perceptoras: proyectando a futuro desde las dificultades del presente

3.1 Construyendo proyecto educativo

Aunque tanto desde la investigación empírica como de la extraída de los propios relatos de los actores se observa a menudo la dispersión de las experiencias estudiantiles. La figura del alumno ideal encarnada en la figura del Heredero, (Bourdieu y Passeron 1966) permanece como el punto fijo a partir del cual se sigue orientando la mayoría de las representaciones de los estudiantes y de los docentes (Dubet, 2005). El “buen” estudiante es aquel que articula de manera sólida las dos dimensiones que caracterizan ese prototipo, es decir, una procedencia social que determina el conjunto de los comportamientos, y una relación específica con los estudios asociada en este caso, a una pedagogía del orden y del progreso que supone expectativas pedagógicas que identifican y definen como legítimas determinadas competencias actitudinales, lingüísticas, culturales y cognitivas, muy alejadas de las que portan los jóvenes de los sectores más vulnerables.

El comportamiento tiene desde las perspectivas de los jóvenes, importantes consecuencias sobre la actividad escolar: no prestar atención, molestar en clase o no ir a las clases de apoyo que ofrece la escuela explica para muchos los motivos del fracaso y la repitencia.

- *¿A quiénes crees que les va bien en la escuela?*
- *Y a los que no se enganchan en los quilombos que hay y todo eso.*
- *¿Qué quilombos hay?*
- *Y que empiezan a joder en el salón y tirar papeles y todo. Y no se enganchan en esa. Se ponen a estudiar y ya fue” (Estudiante, Escuela J.C. Paz)*

Ponerse las pilas, ponerse atención, estudiar, todo eso. Ir a apoyo escolar (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

- *No sé... porque se ponen a boludear. Todo eso. Llegan hasta mitad de año y se portan bien y la otra mitad hacen cualquiera.*
- *¿Por qué decís cualquiera?*
- *Porque se desconectan. No hacen nada. Como que ya fue y dejan de hacer las tareas y no siguen las clases.*
- *¿Por qué te parece que les da eso a mitad de año?*
- *Y porque se quieren divertir. No sé... (Estudiante, Escuela J.C.Paz)*

Lo que aparece como central en el discurso de los jóvenes para transitar con éxito la escolaridad es el cumplimiento del “oficio del alumno” (Perrenoud; 1996) que implica dominar no tanto el curriculum sino más bien las reglas y las actividades propuestas, tales como prestar atención o simplemente copiar lo que las/los maestras/os indican. La jerarquía de excelencia que impone la escuela, o sea, el grado de dominio de las disciplinas enseñadas aparece totalmente legitimada -aun cuando se reiteran las expresiones de aburrimiento o desinterés respecto a ellas- dependiendo la capacidad de adquirir su conocimiento de la voluntad de los estudiantes al ligar su adquisición al trabajo escolar.

Este discurso común entre los jóvenes es aún más potente en el caso de las familias que no tienen chicos que hayan abandonado la escuela, donde con mayor fuerza tienden a pasar de la autoculpabilización de los estudiantes a la culpabilización de las familias, en términos de que “no los miran”, “no se preocupan”, “no los atienden” o que al irse a trabajar los chicos quedan sin ningún control adulto y deciden por sí mismo no ir al colegio.

(Sobre los motivos del abandono escolar) *Mirá, soy mamá de ocho hijos, y estoy tiempo completo con ellos, de domingo a domingo, no es que salgo, siempre me vas a ver en mi casa; es porque me gusta preocuparme por ellos, y ellos están.. Tienen un cierto horario para estar afuera Ellos a la mañana vienen al colegio, salen del colegio, comen, y yo hasta la tarde no los dejé salir, por un tema.. cierto respeto de la gente mayor que duerme la siesta, y bueno por todos esos motivos. Un ratito a la tarde los dejo, de 5 a 6.30, hasta esa hora, más de esa hora ya no están en la calle, entendés?... Porque si no, estarían todo el día en la calle, no estudiarían.. pasa por un montón de esos motivos. Hay varios padres que laburan, no sé..no se fijan qué hacen los chicos, viste?.. y después pasan las consecuencias que pasan: que las chicas quedan embarazadas, hay criaturas de dos, tres años en la calle.. y mis hijos nunca estuvieron de dos, tres años todo el día en la calle.. viste siempre.. Hasta el nene mío que va a 3er grado ahora, es del colegio a casa. Por todo lo que implica el miedo, por todas las cosas que están pasando, en ese sentido yo los cuido mucho. Esas son las cosas que yo veo de otras mamás, que a veces lo dejan... son descuidos”* (Madre, Escuela Gral. Pueyrredón)

Quienes han transitado la experiencia del abandono y han vuelto a la escuela, expresan la importancia de la escolarización en la construcción de un proyecto de futuro.

Bueno, porque sentía que antes no venía al colegio y estaba todo el día en otro lado. No sabés a dónde vas a parar. Caminás y caminás. Y no llegas a ningún lado (...)Hasta que un día me cansé de caminar tanto y puse un stop. Y ahora me gusta el colegio porque si camino tanto no voy a llegar a nada (Estudiante, Escuela J.C. Paz)

A diferencia de otros bienes considerados efímeros, la educación aparece en las representaciones de los estudiantes (también de sus 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 que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas como por ejemplo, la firma de documentos, contratos o las cuentas básicas que exige el manejo del día a día.

- ¿En qué pensás que te va a servir lo que aprendés en la escuela?

- Y en matemática ponele, si no aprendés eso vos después ponele vas a comprar, vos le pagás y después no sabés qué vuelto te va a dar (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

Y sí, para eso vienen a estudiar. Para que no sean como yo, que no sé nada. Tengo a mi hijo de 18 años que dejó la escuela y no sabe ni sacar una cuenta. Y fue hasta sexto grado y ahora se quiere morir porque no sabe nada de nada. Y es feo eso. Entonces yo quiero que ellos estudien. Y cuando terminan acá si se pude a otro colegio y eso bueno. Seguirán estudiando porque ellos quieren y deciden seguir estudiando. (Madre, Escuela J.C. Paz)

Más complejo aún es que “llegar a ser alguien” es en la mayoría de los casos “ser distinto/opuesto” a lo que son los padres, lo cual probablemente tenga efectos en las relaciones familiares, de autoridad, etc. ya que la posesión de capital escolar incrementa el poder de los jóvenes frente a los adultos tanto en términos culturales como simbólicos. De hecho sucede que quienes asumen las tareas de supervisión y ayuda de las tareas escolares dentro de las familias son comúnmente los hermanos mayores ya que los padres –la mayoría con nivel primario- se ven desplazados de ese rol al no contar con los conocimientos ni recursos para hacerlo.

Los estudiantes logran construir sentido respecto de los estudios, aunque fuertemente asociado a una idea de futuro más que lo que les aporta en la actualidad. Incluso no aparecen referencias a la importancia de la escuela en otros proyectos personales más distantes del estudio, como la consolidación de un grupo de amigos.

- Pasa que, a mi me pasa, ponele yo ya si fuese por mí es como que a veces no me da gana de venir al colegio y es lo que le pasa a todo los chicos de mi edad, que es la edad es lindo salir todo el día y no tener que sentarte a estudiar, y es una cosa... bueno igual yo., mi mamá ni loca me deja dejar el colegio

- Bueno, ahí está el tema de tu mamá

- Si está mi mamá, y el marido que me sigue un montón con el colegio, y está mi novio o sea me dice “ponete las pilas”, pero igual si me dejarían dejarlo no lo dejaría porque se me va a servir para adelante y no voy a.. y si hago el colegio además estudiar algo no voy a tener que limpiar, fregar mugre ajena (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

Y yo siempre de los 9 años tuve el sueño de ser policía federal. Y si no termino el colegio no voy a logra ser policía federal. Entonces tengo que estudiar para ser algo. Y eso me encanta. (Estudiante, Escuela J.C. Paz)

Si yo pongo mucha voluntad porque quiero ser maestra jardinera. Me gustan los chicos y me gustaría seguir para hacer eso. (Estudiante, Escuela, J.C. Paz)

- *Si. Porque vengo para aprender. Y me gusta mucho aprender.*
- *¿Pensás que la escuela te va a servir a futuro?*
- *Sí, mucho.*
- *¿En qué crees que te va a servir?*
- *Para trabajar en algún trabajo bueno que me paguen bien. En la universal (en realidad es universidad pero él dice universal) estaría bueno como vos.*
- *¿Te gustaría estudiar algo?*
- *No sé. Me gustaría ir para ver cómo es. (Estudiante, Escuela J.C. Paz)*

Incluso cuando no les gusta la escuela, arman una imagen de futuro que la involucra

- *No tengo ganas de estudiar.*
- *¿Preferís hacer otra cosa que venir a la escuela y estudiar?*
- *Si. Me gusta jugar a la pelota.*
- *¿Pensás que la escuela te va a servir a futuro?*
- *Si. Porque sino estudias no trabajas de nada. (Estudiante, Escuela J.C. Paz)*

- *Y venir a la escuela ¿te gusta? ¿Vos venís desde siempre?*
- *Si, me gusta, menos estudiar*
- *Menos, menos estudiar, no. La parte de las relaciones con los amigos?*
- *Si*
- *¿Pensás que la escuela te va a servir para el futuro?*
- *Sí, para poder. Si estudio cuando termino la escuela supongo que me va ir a mejor, para tener una mejor vida. (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)*

A las imágenes del desinterés estudiantil con que son calificados por sus profesores, los estudiantes oponen el desinterés de las escuelas y los profesores sobre los estudiantes (o al menos sobre los de los sectores populares)

- *Y si son más los chicos que no tienen ganas de estudiar ¿la profesora no les dice nada?*
- *No. Ni nos dan bola.*
- *¿Cómo que no le dan bola?*
- *Si. Ni nos miran la carpeta. Nadie copia ni hace nada. Si mirarían la carpeta se darían cuenta que nadie hace nada. (Estudiante, Escuela J. C. Paz)*
- *¿Te cuesta entender eso que te perdiste?[cuando falta para cuidar hermanos]*
- *Si. Porque hay veces que la profesora no me lo puede explicar y me lo explican mis compañeros y no entiendo. Necesito que me lo explique la profesora.*
- *¿Por qué la profesora no puede?*
- *Porque la profesora ya se adelantó y yo me atrase. Y ya está dando otras cosas.*

- *¿Qué te dice la profesora que no puede?*
- *Dice que después me explica y no me explica nunca. Pero me dice que escuche lo que está explicando nuevo* (Estudiante, Escuela J.C. Paz)

Oponen además a la falta de voluntad estudiantil, el ausentismo de los profesores y al deseado impacto de la AUH sobre la escolaridad la irrelevancia de la misma si no se garantizan las condiciones mínimas para el estudio, las que perciben deterioradas en sus instituciones mostrando cierta conciencia de pertenecer a un fragmento escolar devaluado.

- *Casi todos los días tenemos hora libre. No vienen nunca.*
- *¿Te molesta que no vengan los profesores?*
- *Me gusta tener hora libre. Porque estoy con mis amigas. Pero me levante al pedo a la mañana. Si sabía ni venía.(...)*
- [respecto de los recursos monetarios que reciben por la AUH] *¿Y pueden adquirir los materiales de lectura?*
- *No, es lo mismo. Además si no vienen los profesores no hay nada para leer. Creo que me daban más en la primaria. Por ahora no me dieron nada.* (Estudiante, Escuela J.C. Paz)
- *¿Qué cosas eran diferentes?* [refiriéndose a la experiencia en la escuela anterior]
- *En aquella te mataban en las materias.(...) Iban re-pilas con los contenidos. Y los profesores venían siempre.*
- *¿Y acá es muy distinto?*
- *Acá está bien. Van más lento y lo puedes seguir mejor. Acá faltan los profesores en la privada estaban todos los días. Si era difícil. Pero yo tampoco hacía nada. Es que te cuesta mucho. A parte acá viene un profesor y el otro no y así. En la otra escuela era un profesor tras de otro. Era más difícil.* (Estudiante, Escuela J.C. Paz)

Así, como señala Dubet (2005), la experiencia estudiantil debe comprenderse como un recorrido en donde se entrecruzan dos grandes categorías. En primer lugar, la condición de estudiante como una experiencia juvenil, atravesada por las historias familiares y sometida a una serie de condicionantes que como hemos visto se relacionan tanto con la precariedad de las viviendas, las características de los territorios y la naturaleza de los recursos, hasta el tipo de sociabilidad que adopta la vida familiar y barrial de los jóvenes de los grupos más vulnerables. Pero a la vez estos jóvenes también son alumnos que se definen por condiciones escolares y por sobre todo, como han revelado las entrevistas, por el sentido que dan a sus estudios. Entre las variables propiamente escolares que estructuran las experiencias -sobre todo las que tienen que ver con el nivel de integración y obligación que

el sistema escolar éste impone-, claramente se encuentra debilitado en este fragmento escolar.

3.2 Condiciones y condicionantes para estudiar: la experiencia escolar en situación de vulnerabilidad social

A pesar de la perspectiva individualizante y meritocrática que ha sostenido el sistema escolar y que a pesar de las políticas focalizadas compensatorias continúa en pie tal como lo mostramos en los apartados anteriores, hay múltiples referencias en las entrevistas a los estudiante de la influencia de las condiciones de vida en las oportunidades de transitar por la escuela y, por ende, de cuestionamiento tanto a la igualdad de oportunidades, como al desinterés –que no es tal como evidenciamos en el apartado anterior- como causal único de fracaso escolar.

Entre los principales condicionantes que perciben se encuentra la falta de acceso a las dimensiones más básicas del bienestar, y que se evidencia en el ausentismo por problemas de salud o, contrariamente, para su cuidado. Son muchos los casos que por falta de zapatos y abrigos no pueden ir a la escuela en los meses más crudos del invierno. La falta de abrigo es un problema señalado por familias y estudiantes como causal de no asistencia, sumado a las serias dificultades de acceso a la salud, que convierten en un serio riesgo el salir de sus casas en tiempos de frío o lluvia y a la precariedad de la infraestructura de los barrios en que habitan

-¿Tenés que faltar algunos días?

- Los días de lluvia.

- ¿Por qué cuando llueve?

-Porque se llena de agua mi casa y la calle por donde vivo. (Estudiante secundario, JC

Paz)

Yo tengo una casita de madera y nos morimos de frío, sí me gustaría tener mi casa de material, no una casa grande, algo sencillo, cómodo y que estemos bien (Madre, Escuela Gral. Pueyrredón)

Otro de los factores que dificulta la presencia sistemática en la escuela y la resolución de las actividades que ésta propone son los relacionados a los condicionamientos derivados de las estrategias de supervivencia de las familias que por un lado reducen -o eliminan - los tiempos implícitos de la “moratoria social” que la dinámica escolar impone a los jóvenes de los sectores más pobres. La escuela sostiene aún una imagen social sobre la juventud que

hace aparecer como jóvenes sólo a los miembros de una clase –media y alta-, excluyendo implícitamente a los miembros de otras clases que no acceden objetivamente a la moratoria social, definida como una etapa de preparación “para” el trabajo o la universidad (Urresti, 2008). Pero lo cierto es que muchos de los jóvenes en edad escolar trabajan a contra turno en redes informales que llevan adelante las familias, como por ejemplo en actividades de huerta o cultivo, de comercio, o en actividades domésticas y de cuidado de hermanos menores. De esta manera, no solo la calidad de la permanencia está atravesada por los procesos de trabajo en el caso de estos jóvenes sino que, la misma posibilidad de asistir a la escuela está atada a esos condicionantes y a las demandas fluctuantes que el mercado de trabajo impone a los padres en términos de empleo, desempleo y subempleo.

-¿Venís todos los días a la escuela?

-Sí. A veces falto por algunos... porque mi mamá trabaja y me tengo que quedar con mis hermanos. (Estudiante secundario, J. C. Paz)

-Sí, salgo del colegio voy a comer y me voy a trabajar

- ¿Y qué estás haciendo?

- Carpintería de aluminio

- Carpintería de aluminio, y entraste pidiendo trabajo en una empresa o..?

- No, empecé trabajando con mi papá y ahora estoy en una empresa (Estudiante secundario, Gral. Pueyrredón)

-Hay veces que voy a trabajar a la casa de mi madrina, me quedo ahí cortando el pasto, la ayudo con la casa o sino la ayudo a correr cosas de garaje todo eso

-Eso te ayuda.. y cuando vas hacés eso en lo de tu madrina te ayuda así..?

- Si me compro ropa, a veces me compro cosas de la escuela (Estudiante secundario, Gral Pueyrredón)

La incorporación temprana de los jóvenes al mercado laboral genera adicionalmente más dificultades de motivación, ya que para algunos el status de manejarse con dinero de modo independiente cobra una relevancia frente a la cual la escuela pierde terreno. Como señalan algunos estudios sobre la cultura juvenil, el poder que otorga el dinero y que puede traducirse en diversión, placer, valoración de los pares, sexualización del que lo posea ha sido un atributo de género, sinónimo de lo masculino fuerte e independiente (Urresti, 2000), por contraposición a la dependencia atribuida a lo femenino.

Lejos del supuesto desinterés o falta de comprensión, al indagar sobre la incidencia de la AUH sobre las condiciones de escolarización, se observa en el relato de las familias y los estudiantes la importancia de los ingresos económicos para facilitar la compra de los

insumos escolares así como la desestimación de resolverlo por las vías del asistencialismo. Estas expresiones contrastan con las de docentes y directivos que desconsideran este factor como condicionante del acceso a la escuela por considerar que allí pueden suplir algunas de esas faltas a partir de los recursos que les envía gobierno.

-Sí, y muchos chicos no van a la escuela porque les falta una carpeta o les faltan hojas (Entrevista, Estudiante secundaria, Gral. Pueyrredón)

- ¿Cuáles son los motivos por los cuales esos chicos o chicas dejan la escuela?

- No sé, a veces los padres capaz que no pueden, no tienen gastos como.. Como explicarte? No pueden mantenerlos a veces, y se ve que los chicos a veces empiezan a trabajar para ayudar a la familia y dejan la escuela

- ¿Qué creés que necesitás para venir a la escuela como estudiante y decir “bueno no me falta nada estoy bien”?

- Los materiales

- Y vos pensás que es la asignación te va a ayudar a que te vaya mejor en el colegio?

- Si porque capaz necesito libros, cosas, para fotocopia (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

Aunque son pocos los docentes y directivos, que reconocen cierta mejora en las condiciones de vida –aunque no pueda afirmarse cuánto depende de la AUH y cuánto de la recuperación económica más amplia-, algunos de ellos señalan su aporte al trabajo institucional, liberando a las escuelas de muchas de las tareas que había asumido durante la crisis social, ligadas a la resolución de necesidades básicas. De hecho, para las familias la AUH ha significado un cambio importante, vinculado por un lado al incremento de los recursos monetarios respecto de planes anteriores, pero centralmente, por su estabilidad. El cobro a término, sin mediaciones clientelares y, por su carácter de derecho sin tope a futuro en caso de perdurar las condiciones de precariedad en las condiciones de vida, les permite proyectarse a futuro y sostener la vida cotidiana frente a los avatares de los trabajos temporarios (Gluz y Moyano, 2011)

Otro factor de influencia de la inestabilidad en las condiciones de vida son las mudanzas y los consecuentes cambios de escuela aparecen como una de las condiciones de vulnerabilidad que afectan la trayectoria escolar: desde cambios de escuela por barrios hasta traslados entre provincias por motivos laborales que interrumpen temporariamente la asistencia escolar.

Repetí 8vo por.. yo en coso... ahí estaba vago, vamos a decir la verdad. No tenía ganas de hacer nada, y por no ir a rendir, porque yo me llevaba dos, no me llevaba

tres, y con dos pasás. Y yo agarré y justo.. encima justo ese día me había mudado para Mar del Plata, para acá, y el 21 de febrero ya tenías que ir a rendir. Yo ya estaba mudado acá y no quise ir a rendir (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

Más allá de lo estrictamente pedagógico, las situaciones recurrentes de movilidad residencial y habitacional a su vez afectan el vínculo de confianza entre las familias y la escuela ya que en gran medida los grados variables de fragilidad y fortaleza de este lazo están mediados por el nivel de inserción social de las familias en el barrio.

Asimismo, las trayectorias escolares también se ven afectadas por factores endógenos al sistema como el problema de la violencia sistemática entre los mismos compañeros que aparece en el discurso de padres y estudiantes como un factor muy presente que interviene en la construcción de trayectorias escolares zigzagueantes para escapar de situaciones de maltrato. La violencia física y psicológica que estructura el vínculo cotidiano entre los niños y jóvenes en algunas escuelas es un tema que afecta enormemente la experiencia educativa de las familias y desemboca en el mejor de los casos -y cuando la edad de los hijos lo permite- en sucesivas búsquedas de escuelas alternativas donde reinsertar a los chicos o como sucede comúnmente en el nivel secundario, en el abandono definitivo del proyecto escolar. En general aparece como un problema entre pares y no como algo que debiera abordar la escuela

--[respecto a la escuela anterior] *No, me gusta más, me gusta porque en las otras pelean todos*

-¿Y por qué te peleaban?

-No sé, yo que sé. Yo iba a la xx antes, pero me expulsaron

-¿Qué es la xx?

-Un centro educativo ahí, todos los que salen de la Escuela XX van a ese lugar

-¿Por qué te expulsaron a vos?

-Porque me peleaba mucho

-¿Por qué te peleabas?, te acordás por qué empezaban los líos, en las peleas?, ¿por qué motivo eran?

-No, porque yo antes vivía en el barrio el Centenario, viste la villa Matadero cuando ya pasando Peña para allá?.. siempre había chicos que estaban.., y no sé...tiraban piedras a mi casa a veces, después me agarraban en la Prome, me pegaban todo

-¿Por qué si te agarraban a vos y te pegaban te expulsaron a vos, o vos te fuiste?

-Porque yo me enojé y le tiré un cuchillazo en la cabeza

-Ah, y eso fue motivo de expulsión?, y vos no explicaste como venía la cosa?

- Sí, porque le abrí la cabeza al otro chico y entonces me expulsaron (Estudiante 1 año, 14 años, repitente, Escuela Gral. Pueyrredón)

Así como se observó respecto los proyectos vinculados con los estudios, muchos de los padecimientos de estudiantes y familias no son registrados por algunas escuelas como parte de los problemas conducentes al abandono; por el contrario, aparece con mayor potencia la idea que son las familias que tienen que “tomar conciencia”. Sin embargo, la “toma de conciencia” que aparece como un imperativo en el discurso escolar omite la consideración sobre la posición de subordinación material, cultural y simbólica a partir de la cual las familias de los sectores más desfavorecidos construyen el sentido de sus prácticas.

Conclusión

Retomando la metáfora que titula esta ponencia, “lo que la escuela no mira, la AUH no presta”, ponemos de relieve que la presencia de un discurso de derecho en las normas y legislaciones no es condición suficiente para un trato en los mismos términos en la cotidianeidad escolar. A ello se suma la pervivencia en la propia norma de mecanismos de control contradictorios con la perspectiva de derecho, lo que son reforzados en los procesos de apropiación por parte de distintos actores escolares. La necesidad de control por parte de los agentes escolares es producto de los principios de percepción respecto de los estudiantes en condición de pobreza, construidos en años de discriminación social en general y de selectividad social en la escuela secundaria en particular, que traccionan sobre la pretensión oficial de una escuela secundaria universal e igualitaria.

Lejos de la soberanía que supone concebir al otro como sujeto de derecho, se establece una relación de tutela, al concebir a los perceptores y sus familias como vagos o desinteresados. Las experiencias vitales y centralmente escolares, muestran que los estudiantes valoran la escuela, y que sus condiciones de vulnerabilidad económica condicionan su permanencia, regularidad en la asistencia y cumplimiento de los requerimientos que ésta impone. Las experiencias de jóvenes y adolescentes en la provincia de Buenos Aires, presenta facetas que requieren de un importante descentramiento cultural que permita a las instituciones comprender cómo son afectados en su construcción como estudiantes. Ello requiere un conocimiento más profundo de sus condiciones de vida, de la extrema precariedad que caracteriza la cotidianeidad de los sectores vulnerables y de, cómo en esas condiciones, construyen su experiencia social y escolar. De este modo, podrán inteligir cómo, lo que desde el juicio de los más acomodados la prestación monetaria de la AUH no es más que un

pequeño aporte, posibilita, sin embargo, el acceso a un bienestar que para otros ni siquiera puede ser nominado como tal.⁴

Tomando el planteamiento de Bourdieu (1987), entendemos que, más allá del aporte que en términos económicos la AHU podría ejercer sobre las condiciones de vida de la población, los procesos de inclusión escolar requieren de un trabajo profundo en términos culturales que habilite una nueva mirada sobre la desigualdad social y su incidencia en la desigualdad escolar. Como sostiene el autor, la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de las representaciones donde se reproducen o transforman las maneras de entender el mundo, las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido para que la escolarización se constituya plenamente como un derecho ciudadano que supere tanto las jerarquías históricas que estructuran su ejercicio como las actuales derivadas del trato diferencial contenido en la AUH sobre las poblaciones más vulnerables que refuerzan aquellas distancias.

Bibliografía

- Ball, S.J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas 2* (2/3) 19-33
- Bauman, Z. (2001). En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1987). Estructuras, habitus y prácticas. En Gilberto Giménez (comp.). *La teoría y el análisis de la cultura*. Guadalajara: sep/Comesco/UdeG.
- _____ y Passerón J.C (2003 [1964]). Los Herederos, Los Estudiantes y la Cultura, Siglo XXI, Buenos Aires,
- Danani, C. (2012). El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo. En: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales: debates para una reconstrucción de lo público en educación. Buenos Aires: UNGS-UAEM, en prensa
- Dubet, F. (2005), Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. (2005, julio-diciembre)
- _____ y Martuccelli, D. En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar. Buenos Aires, Editorial Losada, 1998.

⁴ Aunque no ha sido objeto de esta presentación, en los relatos de los estudiantes aparece el sentimiento de una mayor tranquilidad en las familias y la posibilidad de acceder a mínimos “gustos” como las galletitas dulces, un paseo de fin de semana o acceder a la primera cama con colchón..

- Ezpeleta y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Disponible en: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- Fernández Ballesteros, R. (1996). Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gluz, N. (2006). La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Gluz, N. y Moyano, I. (2011); “Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires. Resumen ejecutivo”. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf
- Grassi, E. (2002). El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90. Ponencia presentada al PRIMER CONGRESO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires..En: http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp
- Hintze, S. y Costa, M. (2010). De la sociedad de beneficencia a la asignación universal. Ponencia presentada en el Ciclo de Debates 2010 “El Conurbano Bonaerense frente al Bicentenario: Balances y perspectivas”, Instituto del Conurbano, UNGS, Buenos Aires, 2 de septiembre de 2010.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas Socioeducativos, En: Cuadernos de Antropología Social N° 29, pp. 43–60. Buenos Aires: FFyL – UBA.
- Perrenoud, Ph. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.
- Sotelo Maciel, A. J. (1997). Análisis PROBES. Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias. La Plata: ESTS-UNLP.
- Tenti Fanfani, E. (1991). “Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo”; en: Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti, E., El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Buenos Aires, CIEPP- Miño y Dávila.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Fanfani E. (Edit.) Nuevos temas de la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Documentos consultados

- Decreto 1602/2009 de Creación de la Asignación Universal para Protección Social,
Ley N° 24.714, Régimen de Asignaciones Familiares (actualizado).
Reglamentación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social.
Resolución 89/09 Consejo Federal de Educación
Anexo resolución Nro. 122/10, Consejo Federal de Educación