

# **El puente necesario entre condiciones de vida e imaginario social**

**Dra. Patricia Scarponetti**

## **Sumario**

En esta comunicación queremos presentar los resultados de un proceso de investigación en dos provincias muy diferentes de Argentina: Córdoba y San Juan. El supuesto de partida consistió en evaluar la potencialidad que supone la implementación de una política como la AUHPS, promotora de un cambio social sustantivo en el campo de las políticas públicas al enmarcar sus objetivos en la protección y el cuidado de niñas/os y jóvenes. En este proceso de evaluar su impacto, fue utilizada una estrategia cualitativa, la cual amerita comprender cuáles son los sentidos otorgados por todos los actores sociales implicados a la condicionalidad educativa que exige AUHPS, desde sus propias percepciones. Seguimos en tal sentido lo propuesto por Agustín Salvia en torno a la posibilidades de inferencia de las consecuencias que tales procesos de implementación de políticas públicas proyectan sobre “el campo micro social de las representaciones y las valoraciones de los diferentes sectores involucrados en los procesos de marginación”. Esta afirmación se enmarca en la diferencia existente entre la estadística social y los “**significados sociales** que para los sujetos tiene la nueva matriz social emergente en Argentina” (Salvia, 2007).

## **I. Introducción**

La persistencia o agudización de viejos problemas tales como la pobreza o la exclusión rearmados en complejas tramas actuales que coloca en jaque a los sistemas escolares porque se ha producido una verdadera “mutación”<sup>1</sup>. Si bien es cierto que todavía imperan múltiples ideas sobre la inclusión social y en especial la educativa, estamos proponiendo reconsiderarlas, dado que el término inclusión refiere a tantas dimensiones y definiciones específicas en cada campo del conocimiento y en cada uso que de este se realiza, que es preciso repensarlo en el esfuerzo de ligar todos sus aspectos. Tampoco supone pensarla solamente en el ámbito educativo dado que su transversalidad debería permear todos los ámbitos de la vida, en tanto durante esta época de cambios sociales, ha dejado de pensarse como un proceso unidireccional “hacia algunos”, implicando un cambio de posicionamiento hacia la trama intersubjetiva social en tanto derecho y obligación de construir comunidades entre y para todos.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Como plantea Aguerrondo “una serie de crisis sucesivas, unas dentro de las otras, complejizan la cuestión hasta transformarla en un problema diferente” (2008:70)

<sup>2</sup> Como plantea Parrilla Latas, (2002) “La inclusión no es un nuevo enfoque sino que también supone un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a

En el cruce entre políticas públicas, reconocimiento de derechos y educación, la inclusión se constituyó en un importante eje y definición de algunos gobiernos latinoamericanos. En consecuencia la propuesta de esta presentación apunta a renovar mediante la reflexión, un nuevo marco de acción y de relaciones para comprender el esfuerzo de integralidad de políticas, sociales y educativas, en referencia a los niñas/os y jóvenes receptores de AUHPS. Las provincias elegidas para esta investigación no tan sólo se diferencian entre sí por sus diversidades en términos de densidad poblacional, estructura socioeconómica y recursos naturales sino porque en el marco de aplicación de políticas públicas de alcance nacional, las culturas sociopolíticas locales, y en especial, la emergente del campo educativo, comportan especificidades. En este sentido, vemos cómo las experiencias y prácticas de vida están fuertemente influidas por la ubicación urbana o rural y se constituyen en percepciones y expectativas en relación al imaginario social. Estamos partiendo de considerar a los territorios también como territorialidad simbólica.

Para poder sustentar este planteamiento, el espacio que demarca jurisdicciones provinciales o institucionales, debe dejar de ser pensado como un concepto de la analítica geográfica o de planificación para definirse como esencialmente político, dado que permite analizar las relaciones sociales y revisar las fronteras “tanto físicas como mentales”, saboteadoras del posible vínculo entre un nosotros compuesto por una diversidad de sujetos. En particular referencia a los ámbitos escolares en su constitución como espacio cerrado, con un “adentro” poderoso y “un afuera” débil. Si bien “el afuera” penetró los muros de la escuela y con mayor influencia comenzó a ser percibido en el terreno educativo; esta cuestión del peso “del adentro y del afuera” ha abierto la pregunta acerca de qué relación existe entre las condiciones de los niños y jóvenes y sus posibilidades de aprendizaje; pregunta que no formaba parte de las preguntas habituales educativas, como fuera planteado por Serra y Canciano (2006).

El valor atribuido al conocimiento de los sentidos y significaciones sobre la implementación de la AUHPS sobre todo en el marco de su condicionalidad educativa, permite sostener la compleja trama entretejida en torno a lo material y a lo simbólico como procesos retroalimentadores de reproducción y legitimación de cierto orden del mundo de vida, y por tanto de potencialidad de procesos de producción o de reducción de las desigualdades existentes. Es que, efectivamente, la política pública se tamiza en las prácticas sociales concretas mediante un imaginario sociocolectivo -en el cual operan múltiples fuentes- y desde el cual sucede la reapropiación del “futuro pasado”

cuya pretensión es conjugar nuevas relaciones de sentido, aludiendo a la metáfora que titula la obra de R. Kosselleck (1979)<sup>3</sup>.

Consideramos sumamente necesario identificar los sentidos sociales atribuidos a la integralidad de las políticas públicas de inclusión -sociales y educativas- en términos de contar con análisis que permitan modificar la lógica de las prácticas de interacción social, sobre todo en el espacio educativo, cuya potencialidad para cimentar subjetividades en el marco de procesos de inclusión social ha sido históricamente posible en Argentina (Dussel Inés, 2010). Este presupuesto opera doblemente dado que es imposible sostener políticas públicas sociales y de inclusión educativas sin observar cuánto se integran entre sí. De investigaciones y reflexiones previas sobre AUHPS, su naturaleza, modo de implementación y todas aquellas características que la ha constituido en objeto de estudio o de debate, surgen algunos interrogantes que auspiciaron el abordaje inicial de nuestro estudio ¿Cuáles son los sentidos otorgados por los receptores, sus familias y los representantes de instituciones educativas sobre la implementación de AUHPS en torno a posibilidades concretas emergentes de su aplicación? ¿Cuáles significados pueden realizarse en términos de contribuir a proyectos de futuro de los niños y jóvenes receptores o cuáles se obturan en el imaginario de significaciones sociales posibles? ¿Cómo se ha captado su implementación en términos de consolidar un derecho social para niños y jóvenes? ¿Qué relaciones posibles emergen en las instituciones escolares en asociación con su impacto vital en los receptores y sus familias, a los fines de profundizar los procesos sociales inclusivos socioeducativos? ¿Cuáles son los sentidos atribuidos al proceso educativo en los casos estudiados en ambas provincias?

Para tramar las complejas intersecciones que configuran la actual tradición selectiva que los actores utilizan en sus lógicas prácticas frente a las políticas públicas, se convierte en exigencia una revisión sobre la dinámica de los procesos de cambio social y la relación -clara o ausente-, entre un análisis histórico y cultural que apunte las autorreflexiones sobre nuestras prácticas cotidianas. En la hermenéutica empleada en el marco de esta presentación se tratará de hacer contrapuntos argumentativos entre los mismos actores entrevistados y las fuentes de investigaciones previas sobre el vínculo

---

<sup>3</sup> R. Kosselleck (1979) plantea que “Todos los testimonios se responsabilizan de cómo se elaboran experiencias del pasado en una situación concreta y cómo expectativas, esperanzas y pronósticos se discuten en el futuro. En todos los casos se pregunta cómo en cada momento presente, las dimensiones temporales del pasado y del futuro se remiten las unas a las otras. (...) La determinación de la diferencia entre pasado y el futuro, o entre la experiencia y la expectativa se puede concebir algo así como el <<Tiempo histórico>>. Kosselleck R. *Futuro pasado*. España: Paidós, p. 15.

entre políticas públicas, derechos sociales, educación inclusiva y pobreza. Desde el horizonte de análisis propuesto, los centros educativos se constituyeron en el núcleo central de los estudios de casos.

Bajo la lógica del estudio de casos, y tomando en cuenta al conjunto de actores sociales<sup>4</sup> antes descrito, se diseñaron un número de entrevistas a realizar, por cada uno de los establecimientos educativos elegidos en base a los niveles inicial, primario, secundario. Para la provincia de Córdoba se presentan ocho casos, cuatro en ciudad capital y cuatro en establecimientos educativos de los tres niveles en ciudades del interior provincial, localizadas en los departamentos de San Martín, Unión, ambos al sureste de la provincia, el departamento Punilla, reconocido por ser el cordón turístico más cercano a la capital, y al norte, en el departamento Cruz del Eje. 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<sup>5</sup>.

Atendiendo a estos presupuestos de diseño de investigación, hemos partido de considerar a la **subjetividad** como “un sistema de producción de sentido, de significación y valoraciones que orientan los comportamientos prácticos”, y a la cual podemos vincular con dos aspectos destacables, ya que por un lado se estaría aludiendo a *procesos* en términos de “producido y productor de sentidos y de significación” que apuntan a la complejidad multidimensional de situarnos en las experiencias concretas de los actores sociales; estos procesos pueden presentarse como recursivos o contradictorios, porque su constitución representa complejas articulaciones de elementos simbólicos y emocionales, en los cuales la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo asume centralidad. En segundo lugar, la subjetividad, permite dar cuenta de las articulaciones entre lo individual y lo social en situación de los diferentes espacios sociales, desde los cuales se constituyen los sujetos. Desde un presupuesto de intersubjetividad entre

<sup>4</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, representantes de organizaciones gremiales educativas así como de organizaciones sociales de base territorial.

<sup>5</sup>En el trabajo de campo realizado entre los meses de marzo a mediados de mayo del presente año, se logró realizar un total de 231 entrevistas en Córdoba, tanto en la capital como en las ciudades del interior. En el caso de la provincia de San Juan, la densidad poblacional resultaba totalmente opuesta a la realidad cordobesa, por lo cual se realizaron un total de 81 entrevistas.

todos los que concurren a un establecimiento escolar dado, las trayectorias socioeducativas guardan relación con tres dimensiones: condicionamientos materiales, subjetividad en términos de sentimientos, representaciones y expectativas, y en tercer término, con las estrategias, no siempre racionales, que con cierto grado de autonomía van armando los docentes en sus recorridos (Kaplan, 2006: 38). De lo que se trata es de aportar al análisis, “la configuración de mentalidades y expectativas” que se colocan en juego en los procesos de cambio social como los auspiciados.

En esta presentación elegimos algunas de las categorías analíticas trabajadas en la investigación rescatando aquellas que interesan a los ejes del presente debate. Para evaluar el impacto de AUHPS fue necesario partir de las condiciones socioterritoriales que situaban a las escuelas y a sus alumnos, y reconocer sus características, en términos laborales y socio-familiares de los receptores y sus familias mediante sus propias percepciones y las proveídas por el personal educativo o los representantes de las organizaciones sociales. Desde tal marco contextual, la primera categoría analítica **LEGITIMACIÓN SOCIAL DE AUHPS** se desagrega en dos subcategorías **Apreciaciones** sobre la AUHPS así como ciertas **Tensiones y/o Demandas** en torno al proceso de implementación y continuidad. En referencia a su apreciación hemos encontrado significaciones tanto de los receptores, sus familias, así como del personal educativo y organizaciones sociales atribuibles a cómo esta política contribuye a **cubrir necesidades antes desatendidas**, las cuales operan **en tres dimensiones**: vitales, subjetivas que se refractan en su repercusión “de poder estar en la escuela” de las/os niños y jóvenes. En el proceso de interpretación de lo narrado durante las entrevistas hemos observado tensiones -de mayor o menor gradualidad- resultantes de expresiones narrativas acerca de procedimientos de construcción y de significación de sentido, ambiguos y contradictorios, sea por configuraciones ideológicas de los entrevistados. Un emergente se configura de algunos relatos del personal educativo mediante **un imaginario social**, proclive a asimilar la cultura del trabajo con los derechos, excluyente de cualquier consideración acerca de que los derechos sociales traspasen la categoría de trabajador. **Todas** estas dimensiones analizadas nos permitieron dar cuenta de las tendencias hacia **“La Proyección de Futuro”** de los niñas/os y jóvenes receptores de AUHPS<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Los fragmentos seleccionados para esta presentación se identifican de la siguiente manera. En primer lugar se referencia el CASO por Número, (para la Provincia de Córdoba del 1 al 4 corresponden a los situados en Córdoba Capital, del 5 al 8 a los departamentos del interior provincial; para la Provincia de San Juan: del 1 al 3 departamento de Rawson y del 4 al 6, departamento de 25 de mayo). Luego las indicaciones describen al **Nivel Educativo** al que pertenece el establecimiento educativo donde se realizaron la entrevista (Inicial, Primario y Medio/Sec: Secundario), el **tipo de actor entrevistado**: (DIR: Director/a de establecimiento

## II.INTERPRETANDO NARRATIVAS

Diversos estudios sobre el abordaje de programas de inclusión escolar en el continente señalan coincidencias respecto a múltiples situaciones de derechos vulnerados de vastos sectores poblacionales. Esta caracterización se despliega en territorios urbanos generalmente periféricos a las grandes ciudades, tal son los cuatro estudios de casos relevados en la capital de Córdoba y los tres estudios urbanos realizados en el departamento Rawson en San Juan. Más allá de las particularidades de matrices edilicias, y diferencias en la densidad poblacional de ambas ciudades, en estas zonas se observan condiciones socioterritoriales marginales en términos de actividades económicas y posibilidades de inserciones laborales para los sectores populares. En diversos análisis ya realizados, se ha indicado que tras la mutación del mercado del trabajo, comienzan a asociarse una menor demanda de fuerza de trabajo, la cual opera junto a la precarización y a la fragmentación de las relaciones laborales previas. El crecimiento del sector informal, expandido en la región durante los años ochenta, conlleva como principal característica crear “su” propia ocupación y se conforma mediante iniciativas inestables y de baja productividad, todos factores que aportan hacia una lógica de supervivencia. De modo tal que el sector informal de la economía funciona como “espacio de refugio” de los trabajadores expulsados de los sectores activos y dinámicos de la misma. Resulta un sector cuyos límites se encuentran marcados por la incapacidad de absorber a todos los desplazados laborales que las nuevas dinámicas económicas requieren, por lo que un creciente número de población económicamente activa se encuentra imposibilitada de insertarse laboralmente con las debidas protecciones sociales. Dos tipos de sectores se destacan en este escenario, por un lado aquellos que son excluidos en la medida que su desocupación se torna crónica<sup>7</sup>, y aquellos otros dependientes de la informalidad e

---

educativo; DOC: docente; FLIA: familia; JOV: joven estudiante mayor de 13 años; SUP: supervisor ; ORG: organización de base territorial; FUNC :funcionario del Ministerio de Educación Provincial; GREMIAL: representante de gremios del sector educativo; todos seguidos por un número que señala su orden dentro de cada estudio de CASO); la **provincia** a la que pertenece el CASO (Cba: Córdoba; S. Juan: San Juan); Las **particularidades** de los casos de la provincia de San Juan (urbano/rural; y referencia a tipo de educación por especialidad: técnico; agropecuario; capacitación laboral; nocturno; adultos. En algunos casos sólo usamos la identificación urbano o rural, capital e interior y no por el número de caso.

<sup>7</sup> Cfr. López Néstor (2006) *Educación y Desigualdad Social*, Buenos Aires: MEDN. p. 15 y ss.; Terigi Flavia (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En revista QUEHACER EDUCATIVO, abril 2010 N° 100. Agis E., Cañete C. y Panigo Daniel “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina”. Buenos Aires: CEIL-PIETTE/CENA/PROFOPE.

inestabilidad laboral; ambos comparten carencias de seguridad social aguda. Esta somera descripción permite dar cuenta de los sectores urbanos indagados tanto en Córdoba como en San Juan.

En todos los casos entrevistados en la provincia de San Juan encontramos **trayectorias laborales precarias predominando en la zona urbanainserciones laborales** masculinas vinculadas a la construcción y trabajo por cuenta propia, y en las mujeres el servicio domésticos y en trabajo informales en pequeños comercios: “Es jornalero, hace changas”. “O sea cuido de plazas, o hago cosas de mantenimiento” “Ayudante de albañil” He trabajado sí a veces he trabajado de empleada en limpiar, lavar todas esas cosas”; “El es maquinista de aserradero; no sé cómo se llama ese trabajo”; “En casa de familia”; “Yo trabajo siempre en planchado” “Mi “esposo si, de sereno”. El relato de esta familia resulta elocuente: “El ahora está en changas. Estuvo en una empresa pero tuvo un accidente que le perjudicó la vista así que ahora le cuesta un montón entrar en una empresa ya no creo que pueda volver a entrar, y bueno ahora (hace) changas. (yo) estaba, trabajando en una panadería y (dejé) ¡No!, me pagaban muy poco, me pagaba 15 \$, la mujer. Tenía que limpiar el negocio, ayudarle a atender a ella, ir a limpiarle la casa. ¡Y 15 \$ no es nada! Ta’ bien, me daba pan para los chicos. Porque ella tiene panadería, carnicería, de todo, pero ese no era el tema”. (Fliaurbana, S. Juan). **En los casos del interior de Córdoba,** existe una concurrencia de caracterizaciones en los relatos del personal educativo y de las familias entrevistadas al describir el ámbito laboral de los padres de los alumnos que concurren a las escuelas como: “Hay amas de casa, hay empleados, empleados de hoteles... si, empleados de negocios, la mayoría, son empleados o bueno amas de casa o empleadas domésticas o empleadas de hoteles. Sí, muchos son trabajos temporarios”. “Su situación económica es muy baja, muy precaria, sus viviendas, son, **la mayoría son changarines, sí, jornaleros ¿viste? No, no tienen un trabajo estable, ninguno,** uno, uno puede ser, dos, que tengamos, sí, que pueden tener un sueldito más o menos, pero porque es carnicero, si no la mayoría son carenciados, y (son) familias muy numerosas” (DOC1, Inicial, Cba., interior). Una docente del interior revela que ellos hacen un diagnóstico institucional para conocer las condiciones de vida de sus alumnos y relata que: “**La mayoría, están casi todos sin trabajo.** Si. Si porque cuando nosotros... nuestro registro digamos, que tenemos, las **madres todas se ponen amas de casa,** están en la casa y cuando preguntamos ¿y el papá? ¿Tiene trabajo? Te contestan changas. **La mayoría changas.** (...) en general **casi todos trabajan a changas. De albañil, de pintor, muchos cartoneros, tenemos muchos cartoneros.** (DOC3, Primario, Cba., interior).

Sin embargo, en Argentina a la par de los procesos de informalidad laboral antes mencionados operan en conjunto una creciente reactivación económica, sobre todo de agricultura extensiva a gran escala, como resulta del cultivo de soja con un importante componente tecnológico y menor necesidad de mano de obra. Esta doble situación

---

conforma “manchas territoriales” de alta rentabilidad que conviven con estrategias pluriactivas diversas, vale decir fuera de la agricultura, con actividad ganadera y porcina y en menor medida, con industria láctea, apicultura y producción hortícola de pequeña escala. A las condiciones económicas descritas deben adicionarse las transformaciones y modernización de la agricultura que han llevado a un quiebre en la relación entre la producción agraria, su organización socio-espacial y el desarrollo rural. En este contexto se encuentran dos de los estudios de casos de los departamentos y/o ciudades homónimas realizados en la provincia de Córdoba: San Francisco y Villa María. En el caso del departamento Punilla, el desarrollo se asocia fundamentalmente al turismo, también eje de rentabilidad en la actual reconfiguración capitalista (Cordero Ulate A., 2006). Su repercusión en la estructura social produce la emergencia de mayores migraciones de población urbana o rural hacia aquellos centros turísticos que disponen de una oferta laboral relativa en el sector servicios.

En contraposición a esta resumida imagen del interior cordobés, en la provincia de San Juan, puede afirmarse que la población rural pobre se compone de familias campesinas que subsisten a partir de una diversidad de fuentes de ingreso, principalmente del trabajo asalariado temporario en actividades rurales, actividades por cuenta propia, empleo precario en el sector servicios; otros se insertan en ámbitos de producción agropecuaria tradicional basada en el trabajo directo de la familia en el predio que ocupan para aquellos casos de pequeños productores minifundistas, orientada a la fruticultura (vid, y frutas de carozo), horticultura (tomate, ajo, cebolla, lechuga) y al incipiente desarrollo de ganadería caprina. De esta realidad resulta representativo el Departamento 25 de Mayo en la Provincia de San Juan así como el de Cruz del Eje en la provincia de Córdoba, ambos departamentos en los cuales se formalizaron los otros estudios de casos del presente análisis. De esta somera descripción, puede visualizarse que en la Provincia de Córdoba encontramos condiciones vinculadas más claramente a la nueva ruralidad, salvo la excepción del departamento Cruz del Eje al norte de la provincia, que se asemeja a los estudios de casos realizados en San Juan, visualizados ambos como de una ruralidad de tipo tradicional.

Sumada a estas condiciones económicas y laborales de los casos rurales se presenta otra característica como es el aislamiento que imposibilita contar con condiciones de bienestar (ausencia de servicios y de infraestructura básica). **En el contexto rural del departamento 25 de Mayo** la mayoría de los entrevistados son trabajadores temporarios sin tierras: “El papá tiene changa y la mamá tiene la Asignación Universal por Hijo”. “TODOS los padres o trabajan en las viñas, o trabajan en una finca, o por ahí en una bodega”. “Sí por temporada. Después lo otro que hace es

arreglar bicicletas”; “Trabaja en las cuadrillas de Caucete o de Casuarina. Y te llevan a distintos lados a cosechar”. “Hoy estamos cortando uva para la pasa”. Otros estudios de casos en el mismo departamento 25 de Mayo, correspondiendo a la **villa cabecera**<sup>8</sup> y **dos zonas rurales** caracterizadas por procesos de reconversión tecnológica y de concentración de propiedad de la tierra cultivable: “**De cinco años para atrás que yo he estado acá, lo comparo y era muy desértico** por este lado, **no había casi casas. Y ahora lo que estamos viendo es que se ha poblado.** Y ha venido mucha gente, se está viniendo, hay muchos diferimientos, (...) que **también está dando trabajo a la mujer y al hombre.** Así que, como que la gente acá, **siempre está trabajando y sino en la finca, todo los trabajos que se hace en el verde, trabajan tanto el hombre como la mujer.** Por eso pienso yo que por ahí...**porque los niños siempre dicen “mi mamá no viene porque está trabajando”.** (DIR Primaria rural S Juan).

Una de las características sobresalientes en las entrevistas realizadas, resulta de la frecuente **migración intra-regional**, observada en las entrevistas, sea por situaciones de búsqueda de mayor oferta laboral o por disolución de vínculos familiares. Este fenómeno plantea un constante desafío a la planificación educativa en tanto que “las dinámicas demográficas de las ciudades genera desafíos no anticipados al planeamiento, y como consecuencia las administraciones tienen serias dificultades para desarrollar a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar la escolarización. Así el relato de una directora de **Córdoba capital** señala que: “Yo tengo **graves problemas de movilidad social.** Viste que se trasladan, los padres, se van de un lugar para otro y los chicos dejan (la escuela). Padres separados, que están, papás que están presos”. (DIR, Primario, Cba.) Sin embargo el mayor proceso migratorio se produce en las familias de la provincia de Córdoba: “Hay sectores **de la población** que nosotros estamos atendiendo que **tienen una gran migración interna. Interna dentro del país, interna dentro de la ciudad. La mayoría de los casos** que hemos atendido acá, responde a **madres solas, o madres separadas odivorciadas o familias que tenían algún trabajo, y dejaron de tenerlo y no pudieron pagar más el alquiler y se fueron a vivir con los padres o con los hermanos**” (SUP, Primario, Cba.). “No, ahora, que supuestamente los padres alegan que es por problemas familiares, que no estaban viviendo en la zona, **que el chico que tuvo que abandonar por cambios de domicilio, o sea de lugar de residencia**”. (DIR, Primario, Cba., interior).

Desde estas condiciones de existencia económicas y laborales, todos los estudios de casos efectuados en ambas provincias **describen a las escuelas** o a la zona poblacional de referencia como “**aisladas, urbano marginal y vulnerables**”. Dicho etiquetamiento de urbano marginal”

---

<sup>8</sup>El uso del término Villa o Villa cabecera en San Juan no se corresponde con villa miseria sino con el uso local para nombrar a las pequeñas comunas del departamento 25 de Mayo.

no es tan solo usado para describir tanto los establecimientos urbanos sino además los rurales en ambas provincias y para todos los estudios de casos **“La característica de esta escuela (es que) la llamaban siempre zona urbana marginal y ha ido creciendo muchísimo la población que viene a vivir aquí”**. (DOC2, Inicial, Cba., interior). En San Juan una directora de escuela rural relata **“Esta escuela está catalogada como urbana marginal por que recibimos los niños de las familias que están en los asentamientos**. Aquí a diez cuadras hay un asentamiento y todos los niños vienen a esta escuela.(DIR., Primaria rural S Juan). **“La escuela está inserta en una zona de vulnerabilidad social, con respecto al factor económico, también cultural, porque no cuenta con los/las condiciones, los medios mínimos como para acceder a lo mejor a un teatro, a un cine, a una biblioteca. (...)hay mucha población infantil”**.(DIR., Primaria Urbano S Juan).

En Córdoba capital, las relocalizaciones de los sectores populares, impulsadas por el gobierno provincial, ha mutado las tradicionales denominaciones de barrios por **“barrios Ciudades”**<sup>9</sup>; este identificador del lugar en el cual se vive opera en un doble sentido, por un lado destierra del imaginario social la alusión a quienes viven en villas miserias”, y por otro, concentra a esas poblaciones en **“medioambiente totales”**<sup>10</sup>. Así los siguientes testimonios en los casos de Córdoba capital relatan: **“Me llamó la atención que la escuela que mayor número de chiquitos que reciben esa Asignación es una de las escuelas de un barrio-ciudad. Dentro de un barrio-ciudad, dentro de lo que es la regional mía, ¿no?...Es una zona donde hay una sola escuela de centro y el resto de las escuelas son con algunas condiciones socio-económicas más bajas que la gente del centro, pero bueno, nohay villas (miserias)”**.(SUP., Secundario, Cba., capital). **“En general las escuelas públicas de la zona son más o menos como ésta; algunas escuelas reciben chicos, la escuela de allá del frente del barrio XXX, recibe todos los chicos de XXX, que son los chicos de las villas que han (re)ubicado ahí, en ese plan de viviendas”**.(DIR, Secundario, Cba., capital). Este proceso de relocalización poblacional **afecta las**

<sup>9</sup> Garay Reyna Z. describe “El programa Nuevos Barrios “Mi casa, mi vida”, como la generalización del “Proyecto de Emergencia para la Rehabilitación Habitacional de los Grupos Vulnerables Afectados por las Inundaciones en la Ciudad de Córdoba, y parte del Programa de Apoyo a la Modernización del Estado de la Provincia de Córdoba (PAME); financiado con recursos del BID e indirectamente por medio del Programa Mejoramiento Barrial del Gobierno Nacional (PROMEBA)”. Hasta la fecha, ya son 17 los barrios ciudad construidos en la periferia de la ciudad de Córdoba con un total aproximado de 50.000 personas movilizadas y relocalizadas. En Scarponetti P y Ciuffolini A., comp. (2010) *Ojos que no ven corazón que no siente. Relocalización territorial y conflictividad social. Estudios sobre los barrios ciudades de Córdoba*. Buenos Aires: Nobuko/Secyt-UNC.

<sup>10</sup> Los medioambientes totales resulta de conceptualizar aquellos barrios marcados por un perímetro que los encierra; construidos por una matriz comunitaria idéntica, en todos los barrios ciudades se cuenta con escuela, plaza, puesto sanitario y posta policial. El aislamiento y la falta de transporte y su precio, dada la distancia hacia hospitales o al centro de la ciudad, o hacia cualquier ámbito laboral constituye una de sus principales problemáticas.

**estructuras educativas existentes** en algunas zonas. En uno de los estudios de caso realizado en la capital cordobesa, el testimonio de un referente de una organización social coincide con las expresiones de los directivos: "También era un impacto muy fuerte para la escuela, uno entiende también **al director que de pronto te aparece "un traslado de villa" (relocalización) y le caen los cien chicos a esa escuela y la crisis que provoca** en esa escuela es muy grande. Esto fue a fines de dos mil nueve". (ORG REFER.,Cba., capital)

Otras características asociadas a las anteriores resulta de las referencias a las condiciones de necesidades básicas insatisfechas, algunos entrevistados refieren con asombro no cargado de cierta moralidad a las condiciones socio-habitacionales, o refieren a comportamientos o actitudes sociales tanto de padres como de alumnos, asociando en los relatos, constituciones familiares desarticuladas o familias extensas, detección de problemas de nutrición o desnutrición y violencia doméstica: **hay familias sin acceder a las necesidades básicas más importantes no tan satisfechas**".(DIR,Primario Cba.,interior). "Tengo **muchas escuelas rurales que están bastante aisladas de la ciudad, de los centros urbanos** y bueno, y allí reciben una población más vulnerable de las que reciben en la ciudad, y su vez, cada escuela de la ciudad tiene su particularidad según los barrios de donde proviene los alumnos".(SUP, Primario,Cba.)."Y las características de la escuela es que **es una escuela alejada de la ciudad, con problemas de transporte, es difícil llegar.** (...) Porque **es una escuela periférica, está casi a la salida del pueblo,** toda esa población que es grandísima, de mucha gente. (DIR., SecundarioCba., interior). "En el caso de **las familias de violencia física; o sea, o papás golpeadores o niños abusados; o niños en situaciones de abandono, entonces en ese tipo de cosas el docente está alerta, está alerta**".(DIR., Inicial urbano, S. Juan).Las Condiciones de vida de los receptores de la Asignación, en los casos de Córdoba capital no difieren de los relatos de San Juan. Sin embargo, se revelan un número mayor de narraciones en **el interior de la provincia que marcan mayor hacinamiento** que en la capital**cordobesa:** "¿23 personas viven? ¿Y cómo es la casa? Tres piezas y un comedor y un baño(...)Mi suegra vive con mi cuñada en la pieza de adelante y nosotros en la pieza de atrás y después mi otra cuñada en la otra pieza". Un relato de una directora de la ciudad de Córdoba marca la descomposición familiar que ella percibe como característica de la zona:"**Acá las familias que no están bien constituidas,** los chicos tienen tutores, **a lo mejor son los abuelos, los tíos, como en el caso que hablábamos recién,** entonces a **eso le llamamos ausencia de familia.** Hay abuelas, **una abuela que me decía: ¿cómo puedo hacer para cobrar la asignación por mi nieto?** Porque la cobra la mamá, la mamá tiene otra pareja, con otro hijo, viven en otro lugar, este nene no encaja con su padrastro, el nene no va con su padrastro **y se vino acá a vivir con su abuela** y la abuela nos preguntaba cómo puede hacer para cobrar ella, porque con su jubilación (no le alcanza)". (DIR.,Secundario, Cba.)."El problema es (...) los padres están sin trabajo la mayoría, (...) o tiene que salir la madre también a

trabajar o hay muchos problemas en las familias, los padres están separados o viven con el padrastro, la madre (...). Hay muchas situaciones dadas a la vez. **Entonces los chicos cuando no están en la escuela están en la calle y los padres mucho no se ocupan de ellos...Para mí es muy difícil. (...) cómo tratar chicos que son mal educados desde la casa, porque no tienen límites, no tienen respeto por nada.(...)Entonces y vos hablas con el padre y hay padres que te contestan: y yo no se más que hacer".** (CASO 6 Primario DOC3,Cba.).

"Yo empecé con el jefes -y ahí tenía que trabajar- y descuidaba mucho a los niños, después vino el familias que era un poquito menos de plata que la Asignación ¿vivo? Y **ahora es mejor, mi trabajo es criarlos bien a ellos"**. (CASO 1flia urbanaS. Juan)

La problemática de la casa vacía no se presenta solamente en los hogares con situaciones económicas vulnerables, se constituye más bien en unos de los cambios más profundos de las actuales sociedades.Sin embargo a pesar de la recurrencia de estas características, algunos relatos posicionan que estas problemáticas sociales no son características solamente de los sectores populares sino que o "son las mismas problemáticas que en el centro" o "son problemáticas de toda la sociedad actual": **"Estos son los suburbios y ¿qué son los suburbios? el asiento de gente que está por fuera de lo que es la ley, las buenas costumbres y la moral.** Entonces es como que por **acá está todo lo malo y están los delincuentes. Esa población tiene mala fama** pero porque **se ha creado y criado, eso ya en la creencia colectiva.(...)** Yo creo que **la crisis ha afectado a todo el mundo de arriba, de al medio y de abajo.** Entonces, **la problemática que hay en esta zona, en este entorno de la escuela,** la comunidad que vive acá **y que asiste a la escuela es la misma que hay en el centro cívico,** exactamente la misma".(DIR.,SecundarioCba., interior).Otros actores educativos con experiencia docente en distintos establecimientos educativos posicionan comparativamente los distintos sectores sociales dando cuenta que las problemáticas de familias ausentes no constituye sólo una característica de los sectores populares sino que atraviesa a toda la sociedad:"En todas las escuelas, porque yo creo que ahí está el error. En todas las escuelas **los grupos son heterogéneos, son diversos, traen experiencias de vida totalmente diferente, constitución de las familias diferentes.** O sea que hay un montón de desafíos, pero **no son de este contexto, son desafíos de la sociedad actual.** Los tuyos, los míos, los nuestros son las familias ahora. Cuando nosotros éramos chiquitos era papá, mamá, mis hermanitos y yo. Creo que **ese es el desafío, pero no de este contexto, en todos los contextos. Yo trabajé** (en una) escuela privada de un nivel social altísimoy **las dificultades que veía allá los veo acá. Y las mismas carencias de los chicos allá están acá,** nada más que **allá todos se maquillan con dinero. Tenía chicos que no estaban en contacto en todo el día ni con el padre ni con la madre, chicos que estaban cansados de ir a actividades** extraescolares, a danza, teatro, o sea, pero la

mamá y el papá no estaba. Juegos en los recreos he observado el mismo tipo de juegos, y **son dos caras de una misma moneda**". (DOC3, Primario Cba.).

Las limitaciones respecto de los recursos materiales y simbólicos de las familias, no pueden ser interpretadas en clave de desresponsabilización familiar, sino como manifestaciones de la compleja cuestión social portadas en trayectorias concretas. Es aquí en donde adscribimos a los dichos de Carina Kaplan en tanto la escuela constituye "un espacio singular de integración social y de filiación que permite desafiar la inevitabilidad de los destinos", porque constituye un lugar de mediaciones en el cruce entre producción de la subjetividad y estructura social (Kaplan, 2006:41). Para marcar otra senda en el quehacer pedagógico, Kaplan presupone "los fracasos escolares no son inexorables pueden revertirse" y nos interroga acerca ¿cómo formar docentes que crean en ello? El presupuesto que maneja la autora resulta de considerar a "la pobreza como un <condicionante de entrada> al sistema escolar no tiene porque ser un destino inevitable"; sin embargo en algunas narraciones del personal educativo, se pierde en las saludadas descripciones, aquello que la escuela puede evitar, al abordarse como características naturalizadas que singularizan a los sujetos en tono estigmatizador: "la pobreza, necesidades básicas insatisfechas o la desfamiliarización". En coincidencia con la citada autora, Serra y Canciano (2006) son contundentes cuando afirman: "se debe cuestionar e interrumpir estas concepciones para comenzar a pensar la educación en contextos de pobreza desde otro lugar". Apelando a la reflexión sobre el vínculo intersubjetivo en el ámbito educativo, debemos interrogarnos acerca de cómo "cuestionar las miradas deficitarias sobre los niños, romper las cadenas de interpretación causales enunciativas de pobreza, deficiencias y carencias" (ibid, pp. 31-35).

### **III. APRECIACIONES SOBRE EL IMPACTO DE AUHPS**

Al momento de interpretar las entrevistas realizadas en ambas provincias, nos encontramos con diversas situaciones que describen que recibir la AUHPS significa poder resolver necesidades vitales, que antes las condiciones socio económicas y laborales familiares como las ya descritas, tornaban prácticamente inviables atender. En la medida en que tales necesidades son resueltas en términos materiales, impactan en la subjetividad de niños y jóvenes así también en sus madres, provocando diversos efectos, dado que no sólo generan "tranquilidad", "organización" y por lo tanto "seguridad" y "estabilidad" sino que además consiguen lograr mayores incentivos en las trayectorias escolares de sus hijos. Por los testimonios de los entrevistados puede visualizarse la existencia de un consenso

generalizado respecto a que la AUHPS ha posibilitado mejores condiciones vitales y materiales que repercuten en los niños, jóvenes, sus familias, principalmente en las madres de los alumnos. Este hecho en sí mismo ya es auspicioso y visible, sobretodo cuando su principal consecuencia no tan solo promociona mejores condiciones de vida y de inclusión educativa, promociona además distintas subjetividades, en términos potenciales de sentimientos de inclusión ciudadana, que sobresalen al comparar con las situaciones previas a la implementación y señala como han advertido López, Baquero, Kaplan, Dusel, Serra y Canciano, una posibilidad de posicionamiento diferente en el personal educativo.

En los sentidos de los receptores, la modificación de las condiciones materiales de la existencia resulta en sus propios dichos muy significativa. En los casos estudiados se recogen dos tipos de distribución de los ingresos, la primera vinculada a hogares en los cuales la AUHPS es destinada a la totalidad de gastos de supervivencia del grupo familiar y a equipamiento mínimo. **“Una ayuda, una ayuda tanto para el colegio como para la salud de ellos chicos. Para los alimentos. Como estoy sola, no tengo otra entrada”**.(CASO1 Medio FLIA1, Cba.). **“Para mí sí, es una ayuda y bueno (es) beneficioso para los niños porque ellos...a veces uno no tiene; yo no tengo trabajo y me sirve... algo le podemos comprar a los chicos, si, para mí que si es beneficioso.** (CASO4 Primario FLIA1. Cba.). **“Para mí ha influido mucho, porque gracias a la asignación puedo alimentar bien a mis hijos. Porque ellos (hijos), llegaron a un grado importante de desnutrición. Sí, lo reconozco no me gusta mentir. Después de ingresar a la asignación, los pude alimentar bien y vestirlos un poquito mejor”**. (CASO1 Flia primaria urbana, S. Juan.). Las familias, sobre todo las madres y gran parte del personal educativo entrevistas, reconoce además que la recepción de AUHPS, cobrada en fecha cierta todos los meses, les permite organizar el gasto familiar, planificar y comprar mediante crédito muebles y otros enseres necesarios para armar mejor la casa, o cubrir necesidades de vestimenta de los niños o contar con dinero para algún imprevisto como remedios. **“Entonces yo ahí veo que me rinde. Por ejemplo sacas \$300 y de ahí tenés que pagar la boleta del agua, tenés que comprarle esto, entonces de esos \$300 Entonces ya tengo para acá, para allá, y los reparto”**.(CASO 1 Primario FLIA2, Cba.).

En algunos casos cuando los padres y/o madres tienen trabajos aunque precarios relativamente estable, se observa una redistribución del ingreso familiar, destinándose una parte a la compra de equipamiento hogareño: **“Hay otra nena que la mamá utiliza el dinero más en prioridad de su casa que en la nena. Por ejemplo ella me decía “mi casa no tiene ventanas, yo no puedo tener ventanas porque mis hijos se mueren de frío”**; está bien pero la nena venía sin merienda, con ropa de verano en pleno invierno, el guardapolvito arriba era lo único que le abrigaba. Camperitas que uno decía muy luyida<sup>11</sup> que eso **no abrigaba nada**. A la nena

---

<sup>11</sup> Gastada, deteriorada

no la mandaba a excursiones, nunca compartió con nosotros; porque no tenía plata. **La invertía en la casa**" (CASO 2, Doc. Inicial urbana, S. Juan). "En particular, este, que **ahora nos podemos organizar un poquito mejor, que ya no, ya tengo esta plata para los chicos más grandes y esta plata es para el bebé**. Nos manejamos ya diciendo, "Bueno, el quince nosotros sabemos que tenemos (...). Que tenemos que aguantar del uno al quince con los pañales, y así nos guiamos más y **te ordena un poco más las cosas**, como que **te orienta un poquito más**, por más que vos digas no son ciento ochenta (...) pero **para mí es una ayuda tremenda**". (CASO 1 Primario FLIA3, Cba.). "Para pagar cosas (...) y **he comprado unas cositas para la casa**, la mesa, la silla, los cubiertos itodo lo que está en ese cuarto! **itodo eso! Lo que me piden los maestros,(...) si hay que pagar la cooperadora**, sí, me piden que les compre libros, cuadernos, me piden algo y yo les compro(CASO 2 Primario FLIA1). "**La Asignación es lindo porque con eso vos lo cobrás y te alcanza para comprar otra cosa más,para comprar un modular que no tenía y este año me lo compré gracias a la Asignación, tenía una mesa chica y este año me compré otra con las sillas con la plata de la Asignación.Compro las zapatillas, la ropa, los guardapolvos, los útiles, las mochilas, el guardapolvo, la comida, todo eso.**(CASO 2 Primario FLIA2). "Con la Asignación bueno **cosas como que la plata es de ellos**, que nosotros ocupábamos antes en ellos, **ahora la hemos podido comprar cosas nuestras, necesarias para la casa. Hemos comprado una heladera.Porque esa plata que teníamos destinada a comprarle zapatillas o ropa ahora la compramos con la Asignación, y con la plata que nos sobra ahora de nosotros compramos una heladera. Y a ellos una computadora les compramos, y ellos ya saben manejarla, y ahí ellos tienen juegos didácticos, y todo; la computadora les enseña a manejarla, a hablar; les enseña las letras.** (CASO1Flia primaria e inicial urbana, S. Juan). "Sí, cosas para la casa, **esta mesa, porque ellos antes se sentaban en el suelo a comer**, entonces ahora gracias a Dios tenemos mesa". (CASO1 Flia primaria urbana, S. Juan). "Estoy pagando a mi hijo una cama". (CASO2 Flia primaria urbana, S. Juan). "A mi me viene de diez (Se ríe). Por lo menos para comprarle cosas de la escuela. **Sí y zapatillas y cosas que les hacen falta a ellos. Porque es exclusivamente para ellos. En el libro nomás 60 \$ me gaste**". (CASO2 Flia primaria urbana, S. Juan). "Les digo <hoy no vamos a comprar nada>; **hoy hay que pagar la luz** después le va a tocar a tu papá, porque si él no trabaja, no comemos y hasta que yo llegue a fin de mes es mucho, como **yo les digo: nos midamos**, pero sí ustedes a las cosas (para la escuela) las van a tener". (CASO1Flia. primaria urbana, S. Juan).

Por otra parte aparecen definidas "nuevas necesidades", asociadas a la integralidad de la condición de infancia. Se observa la satisfacción emocional que causa en los padres y en los hijos, el poder familiar de superar el ámbito prohibido del cerco exclusorio, de hecho configura un impacto de lo material en la seguridad emocional, y por ende favorece un sentimiento inclusorio: "**Es el único aporte que entra. Sin eso no comen, no se visten, no se van de paseo como ahorase están por ir al teatro.**" (CASO 1Medio FLIA1, Cba.).**Me compré una campera** que yo

había visto, que la quería hace un montón, **una mochila** que también había visto, que la tengo ahora, **yunas zapatillas** que me gustaron, que me las he comprado y **unos botines** para jugar al fútbol”(CASO 2 Miguel -15 años primaria nocturna urbano, S. Juan).“Lo incentivo con que si él quiere algo tiene que estudiar para tenerlo, para que yo le de eso. **El quiere ir a karate por ejemplo y yo le digo si vos estudias “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**; para que se incentive más en la escuela”.(CASO 1 Flia. primaria urbana, S. Juan).“**Juguetes me piden** y ahora aunque sea chiquitos, ahora puedo comprárselos”. (CASO2,Flia. primaria urbana, S. Juan).“Sí, porque yo les digo que es plata de ellos, no es plata mía, pero le digo “Porque tengo que comprarte las cosas”. Y a veces por ejemplo piden: “Mami quiero comer**ponele milanesas**. Entonces, **yo de ahí saco y comen ellos milanesas**. Cuando yo cobro, ellos “se dan los gustos” que ellos quieren. Vos viste que **ellos son niños**, entonces cuando son niños tenés que darle mientras puedes”.(CASO 1 Primario FLIA2, Cba.). “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 zapatilla, 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 “isomos ricos mamá, somos ricos mamá!”; claro ieran cuatrocientos treinta pesos! y ella veía esos billetes grandes y decía “imamá 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 dineral, era mucha la plata, cuatrocientos pesos era mucho para mí; y ella ¡qué! saltaba de la alegría “isomos 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”**. (CASO 4 Primario FLIA2, Cba.).

Otra significación que merece mencionarse se asocia 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 grupose despegan de la condición de trabajo para volver a anclarse al mundo escolar: “Mi mamá me ha dicho que es como una ayuda que te dan para que los niños adolescentes no, no trabajen, para que esa asignación es como una ayuda para la escuela que dan. Y claro, y por ahí mi mamá y yo, **cuando empezó la cosecha en mis abuelos, yo quería cosechar y mi mamá me reto 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 coseche”**. (CASO 5 Mari-14 años- 2º año Ed Técnica rural, S Juan). “**A mí me han favorecido mucho...sí...porque antes era muy complicado, se me hacía muy complicado, tenía que venir a la**

**escuela y también iba a trabajar**, antes, **hacia las dos cosas**. Pero ahora ya no". (CASO 6, alumna1, 16 años, secundario rural, S Juan).

Todos los casos relatados por los jóvenes y sus familiares dan cuenta de un sentimiento de alegría, de poder alcanzar, de no ser diferentes a sus propios pares en la escuela. De estos relatos la siguiente reflexión de una experiencia de una joven sanjuanina da cuenta de trascendencia del cobro de AUHPS: "Por ejemplo que yo estuve trabajando en las vacaciones en un local de ropa, fue algo que me gustó. Porque vino una niñita, **ella tenía 8 años, vino a comprarse guardapolvos, mochilas y zapatillas para ir a la Escuela**, y fue muy raro, porque estaba lleno y ella estaba primero y la voy a atender y me dice: "no, no. no espera atendí a todos y espérame al último". Bueno entonces atendí a todos y al último la atendí a ella, y me dice: "pero ¿qué dice ahí?, ¿cuánto vale eso?", **no sabía leer nada**. Y me dice la madre: "**es que no sabemos leer, ni escribir, ni nada y ahora que estoy cobrando el Plan Universal los voy a poder mandar a la Escuela**". Por eso te digo **que algo bueno hizo, por ejemplo esa niñita que tiene 8 años**, que tiene más hermanos y **que van a poder ir a la Escuela por el plan universal**, algo bueno hizo". (CASO 3 alumna 2, 16 años Sec. Técnica Urbana S Juan).

El significado que cobra el sentimiento de poder decir "yo también puedo". Así se reconoce sobre todo por **las madres de familias, los jóvenes y personal educativo de ambas provincias**. Además este poder planificar el gasto les provoca un sentimiento de inclusión socioeconómica, en tanto pueden sentirse iguales a los asalariados y así resulta reconocido por algunos **docentes de Córdoba capital**: "Yo inmediatamente tomé la posta de plantear que nosotros, las escuelas ubicadas en este tipo de comunidades íbamos a ser las primeras que íbamos a **recibir un impacto absolutamente positivo**. Entonces cuando yo dije así, obviamente quedaron escuchándome, entonces les digo "recuerden esto: **la mayoría de las mamás que no ven la hora de tener unos pesos para comprarle lo que nunca le pueden comprar (a sus hijos)**, además después cuando se vayan calmandoy vean **que esto es todos los meses y que puedan organizarlo, ilo van a organizar como organizamos nosotros con nuestro sueldo!** ¿Cómo organizamos? y lo organizamos así, si tenemos cinco, seis hijos más o menos, un par de zapatillas para dos este mes, para otro el otro, y así **ellos lo van a organizar de la misma manera!** (CASO 2 Primario DIR, Cba.)

Muy significativo también resultan las narraciones, a veces realizadas por las propias madres o por el reconocimiento del personal educativo y de los representantes de organizaciones sociales que frente al hecho de que **son las mujeres** quiénes, en general, al cobrar la asignación de sus hijos, se posicionan más seguras, confiadas y libres; dichos sentimientos pueden vincularse con un sentido de mayor autoestima y que promueve en las madres sensaciones de organización del gasto familiar, de modo independiente al aporte de sus parejas: "Un cambio te hace, porque **antes vos tenías que depender de lo que el gane, y**

**depender de lo que él te da. En cambio ahora vos vas y ya tenés para comprar al chico. Tenés guardadito lo que te sobra.** Ahora la manejas vos, porque vos sos la que la cobras”.(CASO 4, flia rural S. Juan).Varios son los relatos del personal  **docente de Córdoba capital** que testimonian este hecho: “Sí en el tema de violencia ¿sabés qué me comentaban?  **Hay mujeres que ahora como la Asignación la cobran ellas ya se animan a mandarlo a pasear al golpeador, o a echarlo o a denunciarlo; entonces esto es muy significativo, porque tienen un ingreso,** porque saben que no quedan desprotegidas totalmente”. (CASO 2 Primario DIR, Cba.).

Al impactar en las condiciones de vida material y en la subjetividad,  **se refractan en el rendimiento escolar, en la asistencia y en la participación de los padres en la escuela,** reconocido fundamentalmente en los niveles iniciales y primarios. El hecho de poder comprar lo necesario para ir a la escuela y repercute en el sentimiento de mayor integración grupal dentro del aula ya que aquellas diferencias entre el tener y no tener los útiles escolares ya no existe. “Ah, que te dije que estaba bien, a mí me pareció que estuvo bien, es mi opinión, eso es bastante personal. Pero sí veo que  **hay una repercusión en los alumnos. Incluso el ánimo también de los chicos.** También se está formando el centro de estudiantes, que tiene una mayor participación en la escuela,  **me parece que hay una movida desde varios aspectos. De pertenencia, de identidad y de ganas,** es otra apertura que se les hace a los chicos”. (CASO 1 Medio DOC2,Cba.).“Porque los chicos viven su realidad y (para)  **ellos más vale, van a estar mejor si les dan un par de zapatillas comprados con la asignación.** Siempre  **van a venir mejor a la escuela, van a venir mejor con sus carpetas, sus lapiceras, van a venir de mejor humor, van a estar mejor.** O sea que  **esto sin duda que les hace bien a ellos**”.(DOC1, Primario,Cba.).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 vividos muchas veces, años, que los chicos venían sin medias, en eso ha cambiado mucho el niño viene abrigado. El niño trae sus cosas, sus útiles”.**Vienen con guardapolvo, inclusive antes se notaba mucho el nivel de desnutrición y ahora no, ahora son casos puntuales como te digo, pero la alimentación ha mejorado.** Obviamente acá también se les da la copa de leche que eso también ayuda, pero en general, ha mejorado bastante la presencia de los chicos, la presencia de los padres. (CASO 1 DOC Primario urbano, S Juan).

“¿y yo qué lectura hice? que  **era de alegría...** porque  **nadie vino solo, con alguno de la familia vinieron.** Bueno, entonces después ¿qué me cuentan los maestros? “no sabés, no veían las horas de lucir TODO lo que había que lucir” iclaro! dicen las maestras “no sabés, todos los cuadernos forrados, con el rótulo... TODO.  **Estoy segura que todo esto es como consecuencia de que los papás pudieron salir con ellos a hacer estas compras** o no con ellos pero yo me acuerdo cuando mis hijos eran chicos, cuando yo salía y compraba para ellos, no veían las horas que yo llegara. A veces iba con ellos, pero cuando no iba con ellos, porque forma parte de la niñez eso y no ves las horas de estrenarlo (...)  **entonces esas**

**cuestiones son muy, muy significativas.** Yo le decía después a los maestros “¡hay, esa bolsita del super es muy feíta, por lo menos traigamos una bolsita de una compra más linda!” porque **por supuesto que les daba rabia, a los que tenían que traer que usar bolsita, pero se adaptaban, ¡porque no les quedaba otra!** pero no implica que **no les daba rabia, ¡claro que les daba rabia y tenían razón que les daba rabia, porque había otros que tenían las mochilas! ...y ahora todo el mundo con mochila... ¡desaparecieron las bolsitas! desapareció aquél que renegaba porque venía corriendo y te decía “¡se me cayó el lápiz!”** ¿y por qué se te cayó el lápiz? “y porque yo lo tenía en el bolsillo” “¡es que no tengo dónde guardarlo, porque no tengo cartuchera!” (...) **tenían razón, salían al recreo, los que tenían cartuchera lo metían en la cartuchera y dejaban todo ordenado, pero el que no tenía cartuchera, como lo traía en el bolsillo,** al recreo salía con el lápiz en el bolsillo (...) bueno, **tuvimos esas situaciones ¡y parecen tontas pero son absolutamente significativas! no son para nada tontas. Ahora es diferente: tienen todos su mochila nueva entonces ¡es muy grande el encanto!**”.(CASO 2Primario DIR Cba.).

#### **IV. SIGNIFICAR LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL COMO DERECHO**

Se puede afirmar que la AUHPS universaliza un piso de protección social para niñas/os y adolescentes que no estaban comprendidos en régimen de asignaciones familiares, sin estigmatizaciones e intermediarios que facilita el acceso a los derechos garantizados, y en lo que compete a esta investigación en relación a la ley de Educación Nacional. Interesa explorar cómo esta realidad normativa se encarna en la representación de los distintos actores, discriminando por contextos territoriales; asimismo se observa que aquellos actores que poseen mayor información desde una perspectiva histórica de los cambios sociales acaecidos en el país, presentan un fuerte consenso acerca de la pertinencia de esta política para alcanzar los objetivos planteados: “Me parece con esta ley de la Asignación por primera vez **se reconoce un derecho, que es un derecho del niño y que las personas puedan sentirse parte, sentirse parte de esto tan grande que es nuestra Nación** (...) Porque antes solamente podía cobrar la asignación el que estaba inserto en el sistema, el que estaba en blanco. ¿Y los otros niños, no son niños?”. “Creo que la asignación universal por hijo **no es un programa, es un derecho que tienen todas las familias que están adentro de la Argentina,** no es un programa social; creo que fue como que se **licuó todo esto de estos programas asistenciales** que habían, para llegar a un derecho que es la AUHPS. Nosotro estamos **convencidos de que la Asignación Universal por hijo es lo que realmente las familias tienen que acceder;** es como que ha sido un paso **de valorización para la familia** en lugar de un plan asistencial, **darle un derecho.**(...) **La Asignación hace el click** de: “tengo que mandar al chico a la escuela”. Porque además permite **que se incluyan otros actores,** también, digo y que **la escuela pueda por un lado, adquirir, digo tomar las responsabilidades que son de la**

**escuela y del Estado en este sentido también".** (CASO 4 ORG2, Cba.).

Varios relatos tanto de los casos en capital como en el interior de la provincia de Córdoba coinciden en manifestaciones similares: **"Bueno, cuando la escuché a la Presidenta, sinceramente se me cayeron las lágrimas de la alegría y de la emoción".** (CASO 2 Primario DIR Cba.). **"Conozco muchas escuelas y a muchos integrantes de familias que realmente si no tuviera eso no tendrían el acceso para la educación y no estoy hablando sólo de la ciudad de Córdoba.** Porque bueno, el norte de la provincia (...) **uno sabe que realmente lugares muy alejados y muy muy pobres!** Córdoba es una cosa la ciudad y otra muy distinta es el interior! Y el norte con más razón.". (CASO 2 Primario SUP Cba.). **"Me parece que es una política que habla del derecho social que tienen los jóvenes de estar en la escuela.... Me parece que es una política nueva(...)** entonces creo que es un proceso que va a llevar tiempo, pero yo creo que es una política que **no le encuentro objeciones, más allá de estas que señalé que hay que tener una discusión y un debate para ver, verlo como derecho y no como subsidio!"**. (CASO 1 Medio SUP, Cba.). **"Yo creo que esto es bueno porque eh... primero que es un derecho y que los alumnos tengan este control sanitario, que estén en la escuela es muy importante. ...Esto es legalizar una situación de justicia. O sea, es justo que todo el mundo tenga este, este... esta cuestión que tenga que ver con incluir a los chicos en la escuela y en la salud. Para mí transparentar una situación de justicia.¿Si?... Y bueno, tienen que ver con justicia social!Es justicia social. Definitivamente.** Lo mismo que los alumnos tengan su netbook para poder trabajar: es justicia social y equipara. **Equipara a los alumnos"**. (CASO 3 Medio SUP, Cba.).**"Yo creo que la asignación universal por hijo no es un programa, es un derecho que tienen todas las familias que están adentro de la Argentina,** no es un programa social desde mi punto de vista, **no es un programa** y con respecto a los otros programas, **yo creo que fue como que se licuó todo esto de estos programas asistenciales** que habían, para llegar a un derecho que es la AUHPS; si bien para mi, **nosotros estamos convencidos de que la AUHPS es lo que realmente las familias tienen que acceder es como que ha sido un paso de valorización para la familia en lugar de un plan asistencial, darle un derecho como** es la asignación universal por hijo. (CASO 1 ORG2 Cba.). **"Los cambios los veo cuando (...) se les exige que sean alumnos regulares de una escuela para recibirlo (...) yo estoy completamente a favor de la asignación universal pero no política de gobierno alguno sino una política social garantista del Estado (...) terminar con los punteros políticos y esta perversión de "si me votás te doy plata y si no me votás no" y va a ser un derecho. Ahora (...) el gobierno no facilita las cosas"**. (CASO 6 Medio DOC6).

En San Juan se apela a su definición como derecho en los relatos de los supervisores de niveles: inicial, primario y medio, se hace presente que: **"Una de las líneas era hacer visible a los niños que no estaban,** y precisamente, esto lo tenemos, **el impacto en las escuelas"**. (CASO 1 y 2 Sup. nivel inicial urbano S. Juan). **"Después estuve chequeando y veo es un logro a nivel mundial, es decir, los países más evolucionados tienen una**

asignación". (CASO 1 y 2 Sup. primario S. Juan). "No, este lo que tiene es la **universalidad** justamente, esto es para todos; por **el hecho de ser niño** tenés derecho a eso. Por **ley y por derecho** le corresponde esta Asignación". (CASO 5 y 6 Sup. primario rural S. Juan). "La asignación no discrimina los ingresos, lo único que **exige es que el chico estudie y que el chico esté cuidado de la salud**, y que se vacune". (CASO 3 Sup. secundario técnicas, urbano, S. Juan). "Está **muy bien, que el gobierno haya tomado esa decisión y esta política** de por lo menos proteger a la población más vulnerable que es la infantil. **A mí me parece excelente. Me parece excelente, que se les esté brindando a los padres** que no pueden, que no tienen los medios para tener un trabajo estable, o a los chicos que se encuentran atravesando situaciones muy difíciles económicas; que el Estado se haga cargo de esta situación y otorgue AUH, me parece excelente". (CASO 1 Director primaria urbano, S. Juan). En el **contexto rural de la provincia de San Juan** las apreciaciones de la AUHPS como derecho, resulta más homogénea y atraviesa transversalmente **a todos los actores** educativos como supervisores, directores, familias y representantes de organizaciones sociales que participan en el campo, tensando como problemáticas centrales **el trabajo infantil y las prácticas clientelares**. En el caso de las organizaciones sociales cuyo trabajo se desarrolla en territorios rurales expresan que: "Hay que erradicar, ese concepto que tenían los papás que los niños tenían que estar sí o sí en la cosecha y que la escuela tenía que tolerarlo. **Los discursos que hay a nivel político son muy fuertes como que es un derecho del chico, de las familias de tener esa Asignación.** (...) **Era un derecho que tenían los chicos.**" "Entonces bueno a esto de la Asignación lo creo más justo porque se distribuye tanto al que anda bien como el que anda mal". La afirmación de una madre de hijos receptores de AUH expresa: "Ahora no hay tanta diferencia entre los que tienen para mandar a la escuela y los que no tienen ¿viste? Porque el salario (es) más o menos equilibrado. Una parte ayuda, porque **no está la discriminación**". (CASO 4 Sup secundario rural S. Juan).

En otros testimonios, aparecen significaciones cuyo intento de despegar al Estado como garante de igualdad para trasladar el total de esta responsabilidad a las familias vía trabajo, tensionando cuestiones vinculadas a la figura de ciudadanía, tendientes a promover una ciudadanía restringida "quién no trabaja no tiene derecho a ser ciudadano". Las expresiones de objeciones a las condicionalidades establecidas en el decreto se manifiestan en los siguientes ejemplos argumentativos. "**No estoy de acuerdo** desde el punto de vista **que se les da a cambio de ningún trabajo**. Creo que tenemos que ayudar, pero así como **yo trabajo**, me gustaría **que todas esas señoras trabajen, devolvieran, le dieran a la comunidad algo a cambio**. No digo en la misma institución donde está el hijo, porque hay tantas instituciones donde pueden ayudar (...) **cobrarla pero devolverla en un servicio**". (CASO 3, Doc. secundario urbano S. Juan). "A mí me parece que si se les paga...si se les paga un beneficio sin que lo devuelvan con algún trabajo {no está bien}, **me parece que todo beneficio que uno reciba, debería ser devuelto, con algo de trabajo de parte de la persona que lo recibe** y me parece que

algunos cobran y no trabajan en ninguna otra parte. A lo mejor en el caso de la mujer, demasiado con ser ama de casa, si tiene muchos niños, suficiente, pero para mí **se debería exigir una devolución aunque sea en un trabajo comunitario**". (CASO 4 Dir primario rural S. Juan). Otros testimonios, la condicionalidad educativa se transfiere en clave meritocrática a los niños y jóvenes, titulares de derechos: "Ahora sí, si la Asignación **se implementara con alguna limitación, es decir que, el chico que reprueba o que pasa con dos materias se le saca** (por la Asignación). Yo **creo que sería más beneficio, generaría otro tipo de cambio**.(...) que vean la necesidad de que eso que están recibiendo, es algo que están ganando a través de del estudio". (CASO 3 Dir Secundario urbano S. Juan). "Yo creo que el Gobierno tendría que tomar algún tipo de medida, está bien yo te voy a dar la Asignación Familiar, pero si **vos repites te la quito**. O sea, progreseemos, otro tipo de incentivo". (CASO 3 Doc secundario urbano S. Juan). "Lo que buscaría **sería cambiar el formato de implementación, para que no sea tan, no se si es el término, tan "dádiva"**, sin que sea <esto por esto>. Como que esto **si te lo mereces, te corresponde, pero es porque te lo ganaste también**. No se si tampoco con un rendimiento académico, pero que con lo básico muestren una regularidad que ellos puedan justificar; que **sientan más como que "me lo gané" y no "me lo dieron"** (CASO 5 Dir secundario rural S. Juan). En Córdoba, algunos relatos son similares aunque se utilice el lenguaje de los derechos y obligaciones, el sentido no varía respecto de las expresiones sanjuaninas: "Entonces pensamos que ante, **si damos más, exigiendo poco; la respuesta en un tiempo va a ser que la gente se acostumbre a demandas permanentes**, ya sea a través de una **movilización, una protesta, un corte de ruta**, donde siempre la gente está viendo que derechos tiene y **no está viendo que obligaciones tiene**". (CASO 1 Medio DIR Cba.). "Estoy **hablando de no recibir siempre, porque esta gente vive mucho de la dádiva**". (CASO 1 Primario DIR Cba.). "Considero que no es muy positivo **el estar fomentando esta "cultura del recibir"**. Porque estos niños están, van a ser los niños y... y que muchos padres ya vienen a demandar al Estado, exigir y como que el Estado - la escuela por sobretodo que es eh el medio *donde se accede a* - me tiene que solucionar todo. **Creo que por ahí se podría pedir una contraprestación de servicio**; que este papá pueda hacer algo. Y para tratar de fomentar **la cultura del trabajo y no la cultura del recibir**". (CASO 2 Inicial SUP Cba.).

En relación a este tipo de testimonios resulta importante destacar la persistencia de argumentaciones que operan fuera de los contextos históricos de los procesos políticos y económicos que originaron tal situación, naturalizándolos como si fueran elecciones individuales; a veces presentes como prenociones soterradas, actúan forjando una representación de estos sectores poblacionales para sostener determinadas argumentaciones en referencia a las políticas sociales. Es así que podemos identificar "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 que no siguen dicho patrón; tal es el caso del trabajo informal en las múltiples

versiones ejemplificadas desde las condiciones laborales de las poblaciones de este estudio. Este constructo se ha reforzado por la ejecución de los programas cuya condicionalidad se asocia al trabajo, interceptando la oportunidad de considerar válidos modelos de transferencias de ingresos de carácter incondicional, o sujetos a otras condicionalidades como es el caso de AUHPS. En esta trama argumentativa, 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 quiénes no. En este sentido es reivindicado como una actividad moral a la que están obligados los beneficiarios de la política social, de acuerdo a los planteos de Lucero (2008).

Estas nociones son las que impregnan los discursos de los entrevistados que no consideran a la AUHPS como derecho de protección social de la niñez así como de los jóvenes en situación de escolaridad. En contraposición otros actores entrevistados, reflexionan de modo diferente demostrando un posicionamiento político comprensivo en cuanto al reconocimiento de los derechos de niñas/os y jóvenes: **“Generalmente las líneas compensatorias son muy discutidas en algún grupo de docentes. Bueno, a través de los concursos, yo creo que ahí, se está trabajando mucho lo político social y hace que los directores estén empezando a pensar con otra cabeza”**.(CASO 1 Medio SUP Cba.). “No, lo que si se es que en muchos colegios (los docentes) la usan (AUHPS) en el sentido de que la madre que recibe ese aporte como queriéndole cobrar, era tan ilógico (pensar en el) aprovechamiento del otro; **escuchar de la asignación de gente que por ahí no tiene bien claro como viene la mano buena de la política, en cierta manera por ahí se queja de porque se le sigue dando; (...) sentís comentarios del otro, el dolor de que no reconocen que sea algo que, bueno y que es un bien para la gente**”.(CASO 3 ORG1 Cba.)

Se podría comprender estos posicionamientos discursivos de algunos actores en reacciones que operan desde cierta tradición selectiva en donde valores, ideologías y las propias tensiones se asemejan a las apelaciones utilizadas por los suscriptores *del pánico moral*<sup>12</sup>. En una obra ya clásica, R. Williams (1977) muestra cómo se conforma *una tradición selectiva* del pasado reconfigurado intencionalmente para prefigurar el presente en procesos que buscan definir identificaciones sociales. Este proceso de selección impulsa la búsqueda de aquellas tramas del imaginario, constitutivas de un pasado significativo al cual

---

<sup>12</sup> El pánico moral surge de procesos sociales durante los cuales se identifica un hecho como amenazante que a la vez que señala un enemigo interno que lo encarna y lo constituye en un peligro para la gente común, generalmente los sectores más pobres socialmente. Suele ser una construcción silenciosa que junta a expertos, burócratas y medios de comunicación conocidos como “emprendedores morales”. Para profundizar se recomienda el análisis realizado por Gabriel Kessler (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 65 y ss. .

utiliza, el pasado del esfuerzo, del trabajo en estos argumentos emerge mediante una serie de continuidades prácticas que pueda convertirse en elemento concreto de las experiencias cotidianas. En este proceso de selección, se arma y desarma la tradición, se la reinterpreta, se la diluye o se la reconvierte en formas que sostengan su uso actual. Se identifica lo perdido o modificado, en los profundos cambios acaecidos en lo económico, social y político durante los últimos treinta años en Argentina, marcados por un incontenible proceso de movilidad descendente y de desempleo que transformaron de modo dramático la vida cotidiana para vastos sectores sociales del Continente. Al respecto Martínez ha señalado que “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 a sus propias condiciones y que escapa ya a la determinación mayor antes inevitable y derivada de la posición de clase”.(Martínez, 2011: 24-25). El valor atribuido al conocimiento de los sentidos y significaciones sobre la implementación de la AUHPS, sobre todo en el marco de su condicionalidad educativa, permite sostener la compleja **trama entretrejida en torno a lo material y a lo simbólico** como procesos retro alimentadores de reproducción y legitimación de cierto orden del mundo de vida, y por tanto portadores de una potencialidad producción o de reducción de las desigualdades existentes. El orden sutil de las formas de sociabilidad conlleva referencias sobre la desigualdad social configurando territorios socio-geográficos pero también mentales; son “arquetipos del razonamiento ordinario de larga duración”, fundados en un sistema de creencias que celosamente guardan el porqué del origen de la desigualdad.

En consonancia con las anteriores reflexiones y siguiendo la estrategia interpretativa del contrapunto entre los propios entrevistados, presentamos a continuación la opinión de una Supervisora de Nivel Inicial del interior de Córdoba, a los efectos de ampliar nuestras posibilidades reflexivas: “Yo creo que **todos los programas aplicados a la población son buenos, son positivos**. Como te digo, **el problema está en el posicionamiento ideológico de quien está gestionando la escuela, y ide quien está gestionando el aula!** Yo creo que es ahí donde hace el quiebre¿no? **De ver si facilita u obstaculiza la política (AUHPS)**. A nivel familiar, sin dudas **que facilita o da acceso a un abanico de posibilidades a la familia**. Y más ahora que habrán escuchado a la Presidenta diciendo que se amplía a las mujeres embarazadas desde el tercer mes de embarazo. O sea, estos **son logros de derechos humanos y de políticas sociales muy importantes, muy valorables en nuestro país**. Pero a nivel institucional, de la **cultura institucional, por más que las familias reciban o no la asignación universal, esta cultura**

**institucional está dificultando u obstaculizando, estos procesos, ¿no?”.**  
(CASO 5 Inicial SUP, Cba.)

La investigación realizada señala como el rasgo más definitorio del impacto de la AUHPS se plasma en la cuestión de **una mejora sustancial en los niveles de asistencia**, en todos los niveles tanto en escenarios urbanos y rurales, aun cuando en este último se presentan **tensiones vinculadas al trabajo temporario en la cosecha de vid en la provincia de San Juan**. En las entrevistas realizadas puede observarse la aparición de arreglos institucionales destinados a preservar la permanencia de los alumnos en el sistema, lo que constituye además una expresión de la incorporación en los agentes educativos de prácticas inclusivas: **“Señor me han suspendido la asignación, yo no tengo plata para traerlo” entonces uno le dice que no se preocupe por la merienda, tráigalo**. Por eso te digo que va de la mano, les decimos que lo manden igual y que no deje de faltar. Entonces **si tiene relación en la práctica, y en mandar o no** al niño a la escuela”. (CASO 2 Docente inicial urbano S. Juan). **“No, no ha variado la matrícula, lo que sí, puedo decir es que ha cambiado la asistencia**. Tenemos una asistencia que en familias era irregular, **se ha regularizado”**. (CASO 1 Doc primario urbano. S. Juan). **“La escuela primaria tiene generalmente ese problema sobre todo en zonas alejadas, que es la asistencia discontinua de los chicos que a veces encubre un problema de no escolarización**. Los chicos concurren un mes a la escuela dejan de asistir dos meses vuelven otro mes, entonces a veces esa asistencia discontinua esta disfrazando un problema de que el niño no está escolarizándose. Bueno, **esos casos se regularizaron bastante”**. (CASO 4 docente primaria rural. S. Juan).

Esta cuestión aparece problematizada por algunos autores quienes plantean que se trataría de un fenómeno que oculta un modo de exclusión escolar<sup>13</sup>, en tanto esta flexibilidad presenta como contracara la imposibilidad de incorporar las competencias y aprendizajes significativos en la **trayectoria escolar** de los estudiantes. En el relato de una docente sanjuanina de un secundario rural se observa esta flexibilidad de criterios y compromisos: **“Si tenemos que tener en cuenta eso nos quedamos con un montón de niños afuera. Y son niños que sabemos que son buenos alumnos o sea que se merecen el hecho de esperarlos** ¿qué va a ser? No le puedes decir al niño “no mira como tu mamá,” porque traen la libreta “tu mamá o tu papá cobran la Asignación Familia, vos tenés que venir a la escuela sí o sí” no puedes, no puedes porque lo dejás al niño en la calle todo el resto del año y te está pidiendo a lo mejor veinte días de permiso o quince días y se bancan el resto de las inasistencias”(CASO 4 Doc secundario rural S. Juan)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup>Krichesky G. Benichmol K (2008) *La educación Argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Buenos Aires:UNGS. pp51-65.

<sup>14</sup>Este equipo considera que cuestiones como esta deben tenerse en cuenta como desafíos **a resolver**, en tanto el trabajo adolescente sobre todo en ámbitos rurales no

En las entrevistas realizadas en **Córdoba** se pueden observar algunos posicionamientos más inclusores en términos positivos: Eh sí, trabajamos... este año, ya te digo, **nos pusimos medio firmes**; por ahí (...) chicos muy buenos y están los otros que realmente cuando llegan a fin de año no siguen más. Ahí es cuando **uno ve la participación, la cooperación de la familia (...) porque nosotros solos no podemos nada**". (CASO 6 Medio DOC5. Cba.)

En contraposición el siguiente relato partiendo de considerarse que la inclusión de otros jóvenes no aceptados en sus escuelas de origen, le genera cierta tensión al docente respecto de las escuelas que no cumplen con la inclusión y se presenta en términos de "quejas" porque algunas escuelas siguen **expulsando chicos** y esto le sirve al narrador para posicionarse en cuanto a su propia situación institucional: "Para mí está bien esto de la **inclusión educativa**, ahora, hay casos de chicos que son echados de otro colegio como nos pasó recientemente, que por orden de inspección están acá y no tendrían por qué estar acá, porque se había dicho en su primer momento que cada colegio debía contener a sus alumnos y sin embargo los siguen mandando acá (...) **siguen poniendo chicos que no incluyen y tendrían que incluirlos, o sea tendrían que tenerlos en su propia escuela; los mandan acá, por graves problemas, esta escuela termina siendo una especie de depósito** de todos los problemas que pasan en la ciudad.(CASO 5 Medio DOC1,Cba.)."**Y sí se incrementó la matrícula, si bien nunca tuvimos problemas de niños, más que incrementarse la matrícula en realidad la asistencia al jardín mejoró**, porque ellos actualmente dicen que si no viene el niño al jardín le van a quitar la asignación. En ese sentido a nosotros, nos pareció positivo porque siempre insistimos con la asistencia diaria.". (CASO 4 Inicial DIR2, Cba.).

**Al relatarnos sobre la problemática de la asistencia**, hemos podido observar ciertas prácticas que cada establecimiento define de modo muy particular utilizando la condicionalidad educativa de AUHPS: "Como estrategia de la institución nos sirvió a disminuir las faltas de los niños **porque les decíamos a los padres que nosotros deberíamos, cuando firmamos las libretas, si el niño tenía muchas faltas las debíamos informar**, entonces **logramos que niños que tenían varias faltas durante la semana fuesen reduciendo sus faltas**, o sea, no los niños sino los padres que no los hicieras faltar por cualquier cosa, o sea que **utilizamos el AUHPS como una estrategia para favorecer a la escuela**". (CASO 1 Primario DIR, Cba.). "Te digo lo único que se trabajó en relación a lo que es **la Asignación Universal por Hijo**, era **la firma de la libreta**, que por ahí **los directores lo usaban como estrategia si se quiere para la regular asistencia de los chicos a la escuela**.(CASO 3 Primario SUP,Cba.). "Bueno medio como que implementamos **algunas estrategias "medias caseras"**. (...) **una variable que influye en la discontinuidad del proceso de aprendizaje es la gran cantidad de inasistencias**. Entonces, ahora una de las cosas que se

---

solo responde a cuestiones del orden económico sino que también aparece ligado a condicionantes culturales en donde se constituye en un modo socialización secundaria.

**utilizaba era esto: “yo te firmo la libreta pero, vos tenés que venir a la escuela”.** ¡La libreta no queda sin firmarse!, eh..no, no es que se eh ponen duras o firmes, es decir “yo no te voy a firmar la libreta”, pero **se trata en la medida de lo posible de que los padres tomen conciencia de que la escuela, la asignación es para que ellos manden los chicos a la escuela.** Entonces los chicos tienen que venir a la escuela. Entonces **de esa manera por allí también nos ayudó a que MUCHOS mejoraran su asistencia.** Porque se, se... - no debería ser así! - pero, **por allí es un recurso el de la libreta, “me tienen que firmar la libreta y si yo no mando el chico a la escuela no me van a firmar la libreta”.** (CASO 4 Inicial SUP,Cba.).

## **V.-Las valoraciones sobre la educación: proyecto de futuro**

En el análisis de los sentidos sobre la educación y las valoraciones sobre el proyecto educativo que realizan las familias, pueden recuperarse centralmente que la escolarización de los hijos 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 inserción en el mundo del trabajo, en condiciones de menor subalternidad que la que presentan los padres entrevistados. En general los relatos utilizan términos comparativos para señalar en varios casos que no desean que a sus hijos les pase o lo que ellos les sucedió por no completar los estudios o se refieren a las actuales condiciones del mundo laboral que exige la terminación del nivel secundario Por otro lado, da cuenta de una recuperación del valor de la escuela para los adultos, como el espacio público legítimo para la niñez. También resultó muy importante recoger las voces de los jóvenes en aquellos sentidos otorgados a la educación con proyección de futuro, en términos de sus aspiraciones y deseos.

Se presentan algunas situaciones reflexivas de padres que no completaron sus propios estudios, al producirse una conciencia de que es necesario el acompañamiento o el apoyo a los hijos: Sí estamos haciendo estudiar a...nuestros hijos, que es lo que **los lleva el día de mañana a tener un futuro, a todo lo contrario que hemos tenido nosotros;** nosotros hemos tenido que ir a...yo por ejemplo: **he trabajado de servicio doméstico y mi marido está trabajando en la construcción en las changas, porque no tenemos estudio,** pero nos hubiese encantado que a nosotros nuestros padres nos hubieran hecho estudiar”(Caso 2 flia urbana, S Juan) “Trabajar se trabaja igual, con o sin secundario, es otro el nivel del trabajo. Por ahí sin secundaria vas a limpiar casas o peón de albañil. **Con secundario es otra... seguís carreras. ES otro nivel de trabajo.** Y es otro por supuesto, el sueldo (...) [quiero que mis hijos] terminen el estudio. Que sigan una carrera. Que consigan un buen trabajo....La salida laboral. (CASO 6 FLIA1.Cba.). **“El estudio capacita para tener un trabajo que te**

**dignifique** (...) le digo a mi hijo que **el trabajo dignifica al hombre**" (CASO 2 FLIA1 Cba.). **"Como yo no terminé la primaria, no tuve la oportunidad, hay cosas que sé y cosas que no sé** y yo por ahí me da cosa, **me da vergüenza**. Por ejemplo a veces viene mi hija, y no puedo ayudarla por más que quiera. (...), A veces en el cuaderno ellos traen una tarea que yo no entiendo y la lleva a la chica la Srta.esa y ella les enseña (ONG de apoyo escolar)los mando para que les ayuden a hacer los deberes **caso 1 Flia inicial y primaria urbano, S. Juan**

Por otro lado, se presentan casos en que el acceso a la escuela posibilita una proyección de futuro, ya no sólo con la inserción inmediata al mercado laboral, sino que abre la puerta al nivel universitario como un horizonte deseable y posible: **"Yo no quiero que mis hermanas trabajen, solo que estudien** (...)¿Cómo me imagino?... estando en la facultad, estudiando... estudiando para ser abogado, estudiando, ayudando a mi familia, nunca dejarlos, seguir adelante... nunca bajar los brazos. Si hace falta algo lo consigo... **mi sueño es ser abogado, y si yo lo puedo hacer, de ahí en adelante todo va a cambiar"**. (CASO 5 Víctor 15 años 3º año Secundario rural S. Juan) **"Si nosotros estudiamos ahora vamos a trabajar mañana, así que sí, les conviene que nosotros estudiemos ahora. ... Ah, a eso todavía lo estoy pensando... capaz que hacía veterinaria. Pero, también podía seguir alguna cosa, alguna carrera de dibujo también, porque me gusta dibujar, sé dibujar más o menos"**. (CASO 8 Secundario JOV3,Cba.) **"[mi madre] me dice que venga porque si no, no voy a hacer nada cuando sea grande. No voy a hacer nada, a ella le gustaría que yo sea alguien importante (...) siendo alguien... algún abogado o algo de eso"**. (CASO 1 Medio JOV2 Cba.). **"El colegio es un crecimiento más que nada de uno, uno crece viniendo al colegio. (...)Me gustaría ser profesora de ciencias económicas"**. (CASO 4 Medio JOV2 Cba.). **"Los chicos míos siempre han ido a la escuela y nunca han dejado de ir. (...). Que por lo menos estudien y sean alguien**, no que les toque lo que le tocó a uno, ¿viste? Yo no estudié porque bueno, **mis padres no me dieron la oportunidad de estudiar** ¿viste? Entonces, no, los chicos tienen que estudiar y recibirse y **hacer lo posible para que sean alguien"**. (CASO 3 Medio FLIA1 Cba.). **"con un secundario podés aspirar a cosas mejores, (...) podés decir, "tengo el secundario puedo tener la posibilidad de trabajar para pagarme una carrera y el día de mañana decir, tener un sueldo digno y ser alguien"**. (CASO 6 Inicial FLIA3,Cba.). Esta proyección de un futuro diferente puede llegar a sustentarse en el deseo de superar el la asociación entre la carencia de estudios y esa "otra clase de trabajo" a desempeñar, análogo al trabajo animal: **"Muy pocos padres saben que el único medio para salir de esta situación es el estudio** (...) los padres eran muy buenos padres y lo agarraban y le decían **"¿Vos me ves lomeando<sup>15</sup> a mi? ¿Viste como lomeo yo? ¿Vos querés lomear así?"** al chico. **"Si yo te mando al colegio es para que no seas como yo"**. (CASO 1 Medio DOC1 Cba). **"Si no tiene estudio no lo quieren tomar**, por lo menos saber algo de computación, (...) sino

---

<sup>15</sup> La acción de *lomear* es propia del lenguaje coloquial urbano local. Es una metáfora que sintetiza la expresión *"poner el lomo como un animal"*.

tenés que estar ahí **burreando**<sup>16</sup> para la municipalidad, por \$200 por mes”. (CASO 8 Medio FLIA2,Cba.)

A la hora de comprender el compromiso con el que los padres asumen la educación de sus hijos, se asocia la valoración de la misma. Por un lado, la escuela espera de las familias ciertas respuestas y compromisos, siendo su ausencia evaluada negativamente. Desde esa postura se invisibilizan otros aspectos que pueden estar presentes en la generación del compromiso, como son rasgos personales de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo del director, el entusiasmo de los docentes, la presencia y concreción de un proyecto educativo inclusivo, a partir del desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor conocimiento y reconocimiento de la situación de sus alumnos y sus familias. En este sentido, la AUHPS opera como un mecanismo de integración social y de bienestar, que conlleva que las familias cuenten con recursos que hacen posible que hijos puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse.

## VI. REFLEXIONES FINALES

En tanto la naturaleza relacional de las desigualdades sociales, revertir los procesos de inclusión social supone no sólo acceso a espacios y bienes y el reconocimiento de derechos sino que principalmente resulta significativa en las experiencias **subjetivas** cuando realmente sucede en las prácticas cotidianas institucionales<sup>17</sup>. A través de los estudios de casos 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 se han incorporar otros agentes sociales con capacidades para conformar los Sistemas de Protección Integral de Derechos en escenarios locales, tales como diversas organizaciones sociales, establecimientos de salud y municipios. Este hecho que trama un trabajo en red de diversos actores institucionales otorga a las escuelas, sus agentes y a las políticas de inclusión educativa, un mayor protagonismo y visibilidad respecto a su rol de garantes en la Protección Integral de niños, niñas y adolescentes.

---

<sup>16</sup> Al igual que la expresión coloquial, *lomear* es una metáfora que condensa la expresión “*burro de carga*”, es decir realizar trabajos como ser animal de carga.

<sup>17</sup>Cfr. Kaplan Carina (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Indudablemente la AUHPS permitió el retorno de los hijos de la pobreza a la escuela y las políticas educativas vigentes han posibilitado su permanencia. 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.

Es posible entonces reflexionar sobre consideraciones y debates previos como los planteados En nuestro país Waldo Ansaldi<sup>18</sup> planteó hace más de una década, lo que él mismo denominó “un corolorario trivial pero escalofriante”: si en términos de las ideologías conservadoras la desigualdad es una fatalidad, cuando no un castigo que se traduce en resignación, impotencia e injusticia, el corolario parece ser que “los hijos de los pobres están condenados, cuando no destinados a seguir siéndolo”. Se instalaban así cosmovisiones conservadoras como imaginario social después del diluvio de políticas de ajuste aplicadas en el continente, al tomar como diagnóstico que cualquier política social no hacía otra cosa que generar actitudes pasivas y de comodidad de vivir sin el esfuerzo del trabajo. Ansaldi da cuenta de la falacia argumentativa que ello supone, dado que fue el mercado el expulsor de millones de personas a soportar las consecuencias de los reacomodamientos del capitalismo y sus crisis financieras, que lejos se encuentra de aquel otro capitalismo del trabajo productivo de mitad del siglo pasado. Tales consideraciones le permiten suscribir al autor que el sufrimiento humano, causante de sentimientos discriminatorios y conciencia de injusticia no es una cuestión individual sino que es siempre el resultado de unas determinadas relaciones sociales; relaciones, que no ocurren en un vacío sino que son sobredeterminadas por complejas tramas entre Estado y Sociedad.

## **Bibliografía**

- Ansaldi Waldo (1997) “Disculpe el Señor, se nos llenó de pobres el receptor”. [Accesible en web.](#)
- Agis E., Cañete C. y Panigo Daniel “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina”. Buenos Aires: CEIL-PIETTE/CENA/PROFOPE.
- AAVV (2010): “Síntesis. Grupos de Trabajo” en *Por el Derecho a la Educación Asignación Universal por Hijo para Protección Social. Encuentro*

---

<sup>18</sup>Ansaldi Waldo (1997) “Disculpe el Señor, se nos llenó de pobres el receptor”. [Accesible en web.](#)

- Nacional 19 y 20 de Marzo de 2010. Buenos Aires: Fundación SES, Cáritas, Fundación de Organización Comunitaria.
- Aguerrondo Inés (2008), "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión". Revista Perspectivas, Vol. XXXVIII, N°1, marzo, pp. 61-80.
- Kaplan Carina (2007) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kessler Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI,
- Koselleck Reinhart (1993) *Futuro/Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España: Paidós.
- LeCompte J.P y M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Lieras, Marcel (2007): "La incidencia de las organizaciones de la sociedad civil en políticas públicas" en *La incidencia política de la Sociedad Civil* de (Acuña C. y Vacchieri A. Comps). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- López, Néstor y otros (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IPE-UNESCO - Sede Buenos Aires.
- López Néstor (2006) *Educación y Desigualdad Social*, Buenos Aires: MEDN. p. 15 y ss.
- Martínez Fabiana comp. (2011) *Lecturas del presente. Discurso, política y sociedad*. Universidad Nacional de Villa María: Eduvim.
- Parrilla Latas Angeles (2002) "Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva". Revista de Educación N° 327, pp. 11-29.
- Pautassi Laura (2007) "El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos". Santiago de Chile: CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo N° 87, octubre.
- Pereda Cecilia (2003) "Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de los Sistemas Sociales Complejos". REICE, revista electrónica Iberoamericana.
- Red de Organizaciones de la Sociedad Civil por el Derecho a la Educación (2010a): *Informe Anual 2010*. Buenos Aires
- Red de Organizaciones de la Sociedad Civil por el Derecho a la Educación (2010b): *Cartilla para Organizaciones sociales: Enfoques para el trabajo socioeducativo y comunitario*. Buenos Aires.
- Rockwell Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Terigi, Flavia (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia. Jornada de apertura. Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. 23/02/2010.
- Terigi Flavia (2010) "La inclusión como problema de las políticas educativas". En revista QUEHACER EDUCATIVO, abril 2010 N° 100.
- Scarponetti P y Ciuffolini A., comp. (2010) *Ojos que no ven corazón que no siente. Relocalización territorial y conflictividad social. Estudios sobre los barrios ciudades de Córdoba*. Buenos Aires: Nobuko/Secyt-UNC.

Salvia, 2007

Serra Ma. Silvia y Canciano Evangelina (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Valles Miguel S. (2002) *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, N° 32, España: CIIS.

Zemelman Hugo (2007) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. México: UNAM, IPECAL Anthropos.