

CONDICIONES DE VIDA Y PROYECCIONES DE FUTURO DE NIÑAS, NIÑOS Y JOVENES EN SECTORES POPULARES DE CORDOBA

Scarponetti Patricia

Introducción

En el marco de los análisis sobre el bienestar y las políticas sociales puede traducirse un interés estatal por proveer y sustantivar derechos consagrados constitucionalmente, razón por la cual, es preciso entonces identificar continuidades y discontinuidades en el diseño de las políticas públicas que toma como eje el bienestar y el cuidado de sectores sociales vulnerables. En este orden de ideas, se puede identificar como punto de ruptura importante la redefinición del Estado en Argentina a partir de una serie de políticas públicas de “contra reforma” en comparación con la primera fase de políticas neoliberales de la década del noventa (Danini y Hintze, 2010). En particular me refiero a la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUHPS) del año 2009, como una de las políticas que marca la transición desde un modelo de inclusión social fundada en el trabajo asalariado, hacia uno que considera a la seguridad social como un vector inclusivo a partir del enfoque de derechos. La AUHPS representa un viraje en las políticas públicas, al otorgar un lugar central a la promoción de los derechos sociales de niños, niñas y adolescentes potenciando su capacidad para constituirse como ciudadanos. Esta política, de igual modo, constituye un aliciente organizacional para el propio Estado, porque ha debido reforzar el trabajo al interior de los ministerios y generar una articulación entre los mismos a nivel estatal y federal (Gluz, Nora, 2012). Además, la potencialidad de la AUHPS reside en su apelación a la comunidad toda, y en particular a la educativa ya que representa una oportunidad significativa de construcción socio-comunitaria. En tanto la naturaleza relacional de las desigualdades sociales, revertir los procesos hacia la inclusión social supone no sólo reconocimiento de derechos, acceso a espacios y bienes sino que principalmente esta política socioeducativa resulta significativa en las experiencias subjetivas de los beneficiarios (Kaplan Carina, 2006).

Atendiendo a estas consideraciones, en esta comunicación presento algunas reflexiones en base a los resultados de dos investigaciones¹ cuyos objetivos fueran evaluar el impacto de la política de la Asignación Universal por Hijos (AUHPS). Entre los supuestos de partida que supuso evaluar la potencialidad de una política como la AUHPS desde la integralidad socio-educativa, se prestó atención a algunos presupuestos de partida en términos de subjetividad y territorios. Se pensó a la subjetividad como “un sistema de producción de sentido, significación y valoraciones que orientan los comportamientos prácticos; vinculada a procesos que apuntan a situarnos en las experiencias concretas de los actores sociales. Estos procesos presentan complejas articulaciones de elementos materiales, simbólicos y emocionales, en los cuales la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo asume centralidad². En segundo lugar, la subjetividad, permite dar cuenta de las articulaciones entre lo individual y lo social, en particular, pensando en hogares y escuelas de poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social.

Para situar estos análisis se partió de considerar a los territorios también como territorialidades simbólicas, más allá de pensar el espacio demarcado como jurisdicciones urbanas o rurales, provinciales o institucionales; en tal sentido primó pensarlo como un concepto esencialmente político, para dar cuenta de las relaciones sociales y revisar las fronteras “tanto físicas como mentales”, saboteadoras del posible vínculo entre un nosotros compuesto por una diversidad de sujetos sociales. El valor

¹ Los datos fueron recogidos en dos instancias de investigación, una en marzo- mayo del año 2012 desde una estrategia cualitativa para comprender cuáles fueron los sentidos otorgados por todos los actores sociales en dos provincias muy diferentes de Argentina: Córdoba y San Juan. En el año 2014 se realiza una segunda investigación mediante una estrategia cuantitativa en la provincia de Córdoba a jóvenes del nivel secundario, y se vuelve a entrevistar a los directivos de escuelas públicas respecto de las trayectorias educativas de estudiantes beneficiarios de AUH cursantes de segundo y quinto año. Ambas investigaciones respondieron al llamado del Ministerio de Educación de la Nación a expertos de Universidades nacionales para evaluar el impacto. Para ver detalles de las muestras y casos, véase al respecto Scarponetti Patricia, Mabres Silvia y Garay Zenaida (2011a) “Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo. Los sentidos de la Educación. Análisis de casos urbanos y rurales en las provincias de Córdoba y San Juan”. Informe final Jefatura de Gabinete, Ministerio de Educación de la Nación.

² En tal sentido resulta significativas las reflexiones de López (2006) cuando expresa que “resulta necesario comprender que significa para una familia y para sus hijos en edad de escolarización primaria o secundaria pertenecer a estratos sociales con bajos ingresos. En tanto los ingresos resultan la expresión de “complejo entramado de factores que hacen a determinadas y específicas cotidianidades. Uno puede especificar rasgos tales como adultos con baja nutrición, con carencias de salud, de inserción marginal o nula en el mercado laboral, en condiciones precarias de vivienda o hacinamiento familiar”. Uno puede rastrear por *fuera de los sujetos* lo que no pueden hacer, y salvo desde la psicología social saber que *huellas* dejan estas condiciones en los niños y jóvenes, a la par de tratar de comprender cuales son las cosmovisiones sociales emergentes de dichos contextos. López, (2006:27).

atribuido al conocimiento de los sentidos y significaciones de todos los actores implicados en la implementación de la AUHPS, permitió sostener la compleja trama entretejida en torno a lo material y a lo simbólico, como caras inseparables de los procesos de reproducción y legitimación de cierto orden del mundo de vida. Es que, efectivamente, la política pública se tamiza en las prácticas sociales concretas mediante un imaginario sociocolectivo que las sostiene o socava los más loables fines.

En atención a este marco he considerado en esta ocasión, reflexionar respecto a tres grandes categorías analíticas, una por la cual se muestran los condicionantes a los posibles arreglos de la unidad doméstica y/o familiar para que los niños y jóvenes puedan continuar sus estudios, observando el efecto de AUHPS sobre el prisma de las condiciones de vida en términos de reproducción social, en tanto organización de cuidados. En segundo lugar, trazo las tendencias de ciertos imaginarios sociales sobre dicha política que el personal educativo sostiene en referencia a la idea de derecho. Ambas me permiten dar cuenta de efectos materiales y simbólicos que confluyen en un haz de potencialidad y limitantes en torno a los proyectos de futuro de niñas, niños y jóvenes hijos de padres de sectores populares. Dichas categorías no son sino una parte de un mapa mayor de categorías desarrolladas en las investigaciones precedentes, así como también permiten captar su centralidad dada su emergente reincidencia en el marco de estrategias metodológicas diferentes.

En base a estas iniciales consideraciones, organizo esta presentación mediante la interpretación de lo narrado durante las entrevistas en términos de tensiones -de mayor o menor gradualidad- resultantes de expresiones nativas de significación y sentido dado por las familias, los jóvenes entrevistados, el personal educativo y representantes de organizaciones sociales. Una primera tensión sobre las condiciones de vida en términos de reproducción social, se constituye refractaria de la organización de los cuidados en las unidades familiares. Estos condicionantes son aquellos constitutivos de las condiciones de vida presentes en el hábitat en el cual viven, de la institucionalidad presente o ausente en estos territorios, de las imposibilidades laborales con las cuentan estos sectores familiares y de las necesidades vitales y básicas que pueden atender; cuestiones todas que posibilitan responder a ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas por los padres o las madres en relación al cuidado de sus niños/ as? ¿Disponen los

padres o madres de los sectores populares del uso de servicios estatales y/o comunitarios para las tareas de cuidado?

Una segunda tensión se refleja al momento de captar las percepciones y argumentaciones del personal educativo acerca de si la implementación de AUHPS, se la percibe como un acceso al derecho de cuidado que permite profundizar los procesos de escolarización de niñas/os y jóvenes, o se tensiona su significado en términos de sentidos compensatorios, de diferencias y/o similitudes con anteriores políticas sociales. Un emergente se configura en 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 de protección de niñas, niños y jóvenes traspasen la categoría de trabajador de los progenitores; mediante residuos valorativos de otros modos de concebir los derechos, dando cuenta así de un particular modo de asumir el derecho. Alguien puede preguntarse acerca de porqué resulta importante considerar ambas cuestiones. Las respuestas pueden ser varias y diversas, sin embargo desde esta perspectiva se sostiene que en términos de bienestar cualquier política social se recrea en el conjunto social, no tan solo por sus aportes materiales. A los efectos de esta presentación presentaremos parte de las narraciones realizadas en el marco de ambas investigaciones, de las cuales se nos permite aludir también con ejemplos de los estudios de casos tomados en San Juan.

Condiciones de vida, condiciones de cuidado

Asumo el concepto de “organización social del cuidado” como aquella configuración que depende de los modos en que los hogares en el cruce con distintas instituciones proveedoras y reguladoras de los servicios de cuidado, se acoplan para asumir las tareas que demanda el cuidado (Faur E., 2009). La existencia de una amplia heterogeneidad proveniente de la combinación de varios factores condicionantes sobre las estrategias del cuidado, obliga a caracterizar las condiciones de hábitat en las que fueron relevados los casos de estudios y entrevistadas tanto las familias, sus hijos beneficiarios de esta política así como el personal educativo. Al respecto merece destacarse que todos los estudios de casos efectuados se **describe a las escuelas** o a la zona poblacional de referencia como “**aisladas, urbano marginal y vulnerables**”. Dicho etiquetamiento de “urbano marginal” no es tan solo usado para describir tanto los establecimientos urbanos sino además para dar cuenta de las poblaciones. En Córdoba capital, las relocalizaciones

de los sectores populares, impulsadas por el gobierno provincial, ha mutado las tradicionales denominaciones de barrios por “barrios Ciudades”; este identificador del lugar 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”³. 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 con algunas condiciones socio-económicas más bajas que la gente del centro, pero bueno, no hay villas (miserias)**”. (SUP., Secundario, Cba., capital). DIR, Secundario, Cba., capital).

“**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). “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 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, que precariza y fragmenta relaciones laborales previas, algunas ya mediadas por la informalidad laboral y sin cobertura previsional alguna. El crecimiento del sector informal, expandido en la región desde fines de los años ochenta, conlleva como principal característica crear “su” propia ocupación, y se conforma mediante iniciativas inestables, factores todos que

³ Los medioambientes totales resulta de conceptualizar aquellos barrios marcados por un perímetro que los encierra; contruidos 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/o su precio, dada la distancia hacia hospitales o al centro de la ciudad, o hacia cualquier ámbito laboral constituye una de sus principales problemáticas. 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.

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. En este escenario, resaltan por un lado aquellos que son excluidos en la medida que su desocupación se torna crónica, y aquellos otros dependientes de la informalidad e inestabilidad laboral, ambos comparten carencias de seguridad social aguda. En todos los casos entrevistados en la provincia de San Juan encontramos trayectorias laborales precarias, predominando en la zona urbana, inserciones laborales masculinas vinculadas a la construcción y/o trabajos por cuenta propia, y las mujeres en su mayoría, ocupadas en el servicio doméstico y/o en trabajo informales en pequeños comercios. En los casos del interior de Córdoba, existe una concurrencia descriptiva del personal educativo y las familias entrevistadas al abordar las condiciones laborales de los padres de los alumnos que concurren a las escuelas⁴.

Sin embargo, en Argentina a las condiciones económicas descriptas deben adicionarse las transformaciones de la agricultura que han conducido a un quiebre en la relación entre la producción agraria, su organización socio-espacial y el desarrollo rural. A la par de los procesos de precarización laboral descriptos operan en conjunto, una creciente reactivación económica de agricultura extensiva a gran escala, con un fuerte componente tecnológico como resulta del cultivo de soja. 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. En este contexto se encuentran dos de los estudios de casos de los departamentos y/o ciudades homónimas realizados en el interior de 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

⁴ “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, si no la mayoría son carenciados, y (son) familias muy numerosas” (DOC1, Inicial, Cba., interior). “**La mayoría, están casi todos sin trabajo**. Por qué 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).

emergencia de mayores migraciones de población urbana o rural hacia aquellos centros turísticos que disponen de una oferta laboral temporal y 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 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 la mayoría de los entrevistados son trabajadores temporarios sin tierras en el Departamento 25 de Mayo, provincia de San Juan.⁵ Pudo visualizarse además que en la Provincia de Córdoba, se encontraron 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 25 de Mayo, visualizados ambos como de una ruralidad de tipo tradicional. Sumada a estas condiciones económicas y laborales de los casos rurales, otra característica refiere al aislamiento que imposibilita contar con condiciones de bienestar tales como la ausencia de servicios y de infraestructura básica para atender salud, transporte y comunicación. Más allá de estas caracterizaciones de los territorios urbanos y rurales en donde se asientan las escuelas a las que concurren los beneficiarios de la AUHPS, el personal docente visibiliza frecuentes procesos de migración intra-regional, 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 dado que las dinámicas demográficas generan desafíos no anticipados al planeamiento, y como consecuencia, conlleva serias dificultades para desarrollar a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar la escolarización.

⁵ “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”. **“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 si no 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).

Asociado a las descripciones anteriores, algunos entrevistados docentes narran con asombro no cargado de cierta moralidad sobre las condiciones socio-habitacionales, o refieren a comportamientos o actitudes sociales tanto de padres como de alumnos, sobre constituciones familiares desarticuladas o familias extensas, y refieren a problemas de nutrición o desnutrición y violencia doméstica⁶. 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 revela un número mayor de narraciones en el interior de la provincia que marcan mayor hacinamiento que en la capital cordobesa.

Los arreglos familiares del cuidado

Las encuestas del uso del tiempo han permitido visibilizar el salario no pagado así como el trabajo necesario que generalmente realizaban y realizan las mujeres en la reproducción de la fuerza de trabajo. El hogar como espacio conformado para la reproducción de la fuerza de trabajo y la familia, esa *institución extraña para la movilización gratuita del trabajo femenino* al decir de Meillassoux⁷ conforma el espacio para pensar el cuidado como “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes”, inmersos en condiciones socioeconómicas así como en patrones culturales y normativos en las cuales se desarrollan. (Esquivel, Faur y Jelin, pp. 16-17). En el análisis del cuidado se enlazan sus distintos modos: directo e indirecto desde los cuales batallan los niveles de dependencia y autonomía de todos aquellos que componen el hogar. Asimismo conceptualizar que se entiende por labores domésticas cotidianas, implica a aquel “conjunto de tareas, habituales y repetitivas en su mayor parte, que asegura la reproducción social en sus tres sentidos de uno mismo y las demás generaciones, conlleva tres dimensiones, analíticamente diferenciables, una por la cual en tanto se trata de reproducir la vida que se traduce *en biológica ligada la sexualidad y procreación*, otra *material* mediada por el trabajo fuera y dentro de las unidades

⁶ **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., Secundario Cba., interior).

⁷ Meillassoux (1977: 200-201) citado por Esquivel V, Faur E y Jelin E (2012) en Introducción *Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado*. p. 15

familiares, necesario para conseguir los recursos que aseguran la subsistencia; y una tercera dimensión *social o cultural* dando cuenta del nivel simbólico que el sentido de la vida cotidiana de los hogares recrea en relaciones sociales, valoraciones, normas y todo tipo de pautas culturales (Eguía y Ortale, 2004).

Las opciones de cuidado observadas suponen en estas comunidades un alto porcentaje de madres como cuidadoras de tiempo completo, en menor medida dejan sus hijos al cuidado de otros familiares o de los hijos mayores que comparten el hogar y las más jóvenes tratan de utilizar el servicio de instituciones públicas y/o privadas que realizan tareas de cuidado. Al analizar los factores concurrentes para tomar alguna de estas decisiones se observa que las madres que habían trabajado por salarios insignificantes, dejan de hacerlo al recibir la AUHPS y sostienen el cuidado a tiempo completo; se acentúa una conveniencia de tipo pragmático frente a la escasez de oportunidades y los magros salarios que pueden conseguir. El relato de esta familia resulta elocuente:

“Él 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 \$... 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”. (Flia urbana, S. Juan).

“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 ¿vio? Y **ahora es mejor, mi trabajo es criarlos bien a ellos**”. (CASO 1flia urbana S. Juan).

La ausencia o el déficit de instituciones estatales de cuidado⁸ impactan de forma significativa sobre esta “decisión”, y, en consecuencia, sobre los grados de autonomía

⁸ Esquivel, Faur y Jelin refiere a la Ley Nacional de Educación N°26 206 por la cual se “reconoció el nivel inicial como parte de una <unidad pedagógica> que se extiende desde los 45 días hasta los 5 años y señaló la necesidad de universalizar las provisiones a partir de los 4 años(...) Sin embargo, los ciclos no son obligatorios, en especial el jardín maternal (ciclo que va desde los 45 días hasta los 2 años) relegado en una zona de informalidad mayor que el jardín de infantes (desde los 3 hasta los 5 años), hecho que incide de forma significativa en la escasez de provisiones estatales (...) Para los niños más pequeños, la provisión de servicios educativos depende de la asignación de prioridades y presupuestos en cada una de las 24 jurisdicciones. A nivel nacional, la obligatoriedad de la sala de 5 años, (Ley Federal de Educación

de las decisiones femeninas, al decir de Faur (2012) “acceder a un jardín maternal o de infantes no se constituye, subjetivamente, como un derecho sino que se percibe como poco menos que un privilegio”. En contrapunto las jóvenes madres utilizan el dinero de la asignación para solventar los gastos de guarderías privadas o esperan que sus hijos crezcan para poder mandarlos a la guardería e insertarse en el mercado laboral.

También prosperan los cambios sociales acaecidos que condicionan los arreglos del cuidado sobre todo en relación a la proporción de hogares unipersonales y a los nuevos hogares ensamblados. En tal sentido vale la distinción hogar y familias y las dinámicas de responsabilidades en las estrategias de cuidado directo o indirecto. Si bien en general los niños pequeños conviven con su madre, aparecen excepciones crecientes de niños dejados con los abuelos u otros familiares: “**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.).

Otra cambio agregado al anterior se representa bajo el *slog* “de la casa vacía” y se constituye más bien en unos de los cambios sociales más profundos; algunos relatos posicionan que estas problemáticas sociales no son características solamente de los sectores populares. Así lo expresan los actores educativos con experiencia docente en distintos establecimientos educativos, quienes posicionan comparativamente los distintos sectores sociales:

“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

de 1993 confirmada por la Ley Nacional de Educación), actuó como motor para la expansión del nivel inicial. Pero también da cuenta de un enfoque cultural, cuando no ideológico, en cuanto a quiénes (qué sectores, instituciones, actores) les compete la atención de la primera infancia (Faur, 2009 y 2011)”. En Esquivel, Faur y Jelin, op.cit. p.21.

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 altísimo **y 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. **son dos caras de una misma moneda”**. (DOC3, Primario Cba.).

En referencia a la apreciación de AUHPS, encontramos significaciones de todos los actores atribuibles a cómo esta política contribuye a **cubrir necesidades antes desatendidas**, operando **en tres dimensiones**: vitales, subjetivas, y condiciones de asistencia a la escuela de las/os niños y jóvenes. Al momento de interpretar las entrevistas realizadas en ambas provincias, nos encontramos con diversas situaciones que describen que receptor 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, sobre todo cuando su principal consecuencia no solo promociona mejores condiciones de vida y posibilita mejoras de inclusión educativa, sino que alienta una alternativa en la construcción desde otro tipo subjetividad, en términos potenciales de sentimientos de inclusión ciudadana, sobresalientes al comparar con las situaciones previas a la implementación.

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 mínimo⁹. Las familias, sobre todo las madres y gran parte del personal educativo entrevistado, 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 remedios¹⁰. 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 hogareño¹¹.

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 se configura un impacto de lo material en la seguridad emocional, y por ende favorece otra subjetividad.¹² Otra significación que merece mencionarse se asocia a la

⁹ **“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 ellose; yo no tengo trabajo y me sirve... algo le podemos comprar a los chicos, sí, para mí que sí es beneficioso.** (CASO 4 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).

¹⁰ **“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.).

¹¹ **“pagar la cooperadora, sí, me piden que les compre libros, cuadernos, me piden algo y yo les compro (CASO 2 Primario FLIA1). “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. Compró 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.** (CASO1, Flia 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).

¹² **“Es el único aporte que entra. Sin eso no comen, no se visten, no se van de paseo como ahora se 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, y **unas 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. Él quiere ir a karate por ejemplo y yo le digo si vos estudias “yo te llevo”. Y**

construcción de “ciudadanía infantil” en los términos de la ley 26.061, por el cual es posible que algunos hogares estimulen a sus hijos para volver a anclarse al mundo escolar:

“Mi mamá me ha dicho que es como una ayuda que te dan para que los niños y 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, 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.¹³

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

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 **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 tenés que darle mientras podes”. (CASO 1 Primario FLIA2, Cba.).

¹³ “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 esperá, atendé a todos y nosotros esperamos al último”. Bueno entonces atendí a todos y 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 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**, algo bueno hizo”(CASO 3, 16 años Sec. Técnica Urbana S Juan).

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 ubicadas en las escuelas de este tipo de comunidades, íbamos a ser las primeras que íbamos a **recibir un impacto absolutamente positivo**. Entonces cuando yo dije así, “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 calmando y vean **que esto es todos los meses y que puedan organizarlo, ¡lo 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 personal educativo y los representantes de organizaciones sociales 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, que promueve en las madres sensaciones de organización del gasto familiar, de modo independiente al aporte de sus parejas¹⁴. 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

¹⁴“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).

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, (..). 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, (...) **hay una movida en 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.).

Proyectos de futuro de los hijos de los sectores populares

En el análisis de los sentidos sobre la educación y las valoraciones sobre el proyecto educativo que realizan las familias, pueden recuperarse centralmente la escolarización de los hijos como una prioridad en la organización de la vida cotidiana de la mayoría de las familias entrevistadas. Esta visión acerca de la educación, es tematizada como una vía de inserción en el mundo del trabajo y 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 a 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 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 deseos¹⁵. La valorización del estudio, como promesa de un futuro, a

¹⁵ “Sobre el total general de estudiantes, observamos proyecciones de futuro de quiénes reciben AUH resulta interesante saber que van a continuar estudiando 773 estudiantes sobre un total de 2900 estudiantes. Que en el horizonte de expectativas se encuentre la universidad con el 33%, supone un logro”. Scarponetti Patricia (2015) Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo. Fase II 2013-2014. La Asignación Universal por Hijo y las trayectorias educativas de

través de la articulación entre la escuela y el entorno, genera una suerte de optimismo de un futuro diverso al de los padres y conlleva la confianza en el propio esfuerzo para lograrlo. El estudio adquiere un sentido, una connotación que rescata el imaginario perdido de que aquél servía para lograr las competencias básicas en la interacción con el mundo del trabajo (Kessler, 2004:186).

“Es algo muy indispensable, o sea, ¿Qué pasa si un chico no estudia? Eh... acá en esta zona, primero que va a un parral, y son ocho horas de trabajo muy sacrificado (...) dándole el estudio... joya... o sea, no, no tienen que pasar por lo que he pasado. (...)El fin de nosotros es hacerlos que... que los cuatro terminen lo que empiezan, sea el secundario y lo demás... (caso 5 flia. primario y secundario rural S. Juan).

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 media urbana, S Juan)

“¡Y mira!... yo te digo la verdad, he... Llegado hasta segundo grado, nomás.(...) yo prefería ir a trabajar que venir a la escuela. Pero ahora, me arrepiento, y digo porque no seguí un estudio, porque es muy feo estar en la tierra” (caso 4 flia inicial rural, 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 Medio FLIA1.Cba)

“Pienso que... el VARÓN (...) tiene que estudiar porque... (...) cuando sea grande, tenga trabajo, un trabajo... BUENO, **NO como el padre que es albañil y estar ahí en el sol... el agua**, (...) para mi hijo no quiero eso (...) que estudie él, según él quiere estudiar... para médico (...) [que] **algo sea**, sí... No que ande ahí en las obras eso no” (CASO 4 Primario FLIA3 Cba)

“**El estudio capacita para tener un trabajo que te dignifique** (...) le digo a mi hijo que **el trabajo dignifica al hombre**” (CASO 2 Medio FLIA1 Cba)

“**Sin secundario** siempre trabajas para otras personas y son trabajos que siempre estás en negro y trabajas horas y horas por chirolas,(...) **trabajas muchas horas como esclavo y no te pagan nada**” (CASO 6 Inicial FLIA3,Cba.)

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.¹⁶ 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 animal¹⁷. Por un lado, el personal educativo 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

¹⁶ “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 podría seguir alguna carrera de dibujo también, porque me gusta dibujar, sé dibujar más o menos”. (CASO 8 Secundario JOV3, Cba.).

¹⁷ “**Muy pocos padres saben que el único medio para salir de esta situación es el estudio** (...) los padres antes eran muy buenos padres y lo agarraban a uno y le decían “¿Vos me ves lomeando a mí? ¿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 tenés que estar ahí **burreando** para la municipalidad, por \$200 por mes”. (CASO 8 Medio FLIA2,Cba.) La acción de *lomear* es propia del lenguaje coloquial urbano local. Es una metáfora que sintetiza la expresión “*poner el lomo como un animal*”. 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.

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.

El revés de la trama: imaginario docente sobre los derechos de los hijos de los sectores populares

En otros testimonios aparecen significaciones por las cuales el Estado no es percibido como garante de promoción del cuidado y trasladan esta responsabilidad a las familias vía trabajo, tensionando cuestiones vinculadas a la figura de ciudadanía para los sectores más vulnerables, que tendientes a promover una ciudadanía restringida. Las expresiones de objeciones se manifiestan en diferentes tipos argumentativos, ya que se configuran argumentaciones que operan fuera de contextos históricos de los procesos políticos y económicos originarios de tal situación, naturalizándolos como si fueran elecciones individuales; a veces presentes como prenociones soterradas, actúan forjando una representación de estos sectores poblacionales que les permiten sostener determinadas argumentaciones en referencia a las políticas sociales.

“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 (...) 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 se posicionan en clave meritocrática respecto de los derechos de niños y jóvenes:

“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 beneficioso**, 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, progresemos, 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 sé si es el término, tan “dádiva”,** sino que sea <esto por esto>. Como que esto **si te lo mereces, te corresponde, pero es porque te lo ganaste también.** (...) **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 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 lo que Nora Britos (2004) denominó “razón neoconservadora”, operación que mediante la transformación de trabajadores desempleados en pobres, invisibilizó a los sujetos y los presentó como población meta de políticas focalizadas y de asistencia, en aquellas políticas de los años noventa. 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 estas investigaciones. 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. Es reivindicado como una actividad “moral” a la que están obligados los beneficiarios de la política social (Marcelo Lucero, 2008).

Estas nociones son las que impregnan los discursos de los entrevistados que no consideran a la AUHPS como derechos de protección social de la niñez y juventud. 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* (Kessler 2009). 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 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, 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 pero se responsabiliza a los sujetos no se tiene en cuenta los procesos y dinámicas del mercado ni del Estado.

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). En consonancia con las anteriores reflexiones y siguiendo la estrategia interpretativa del contrapunto entre los propios entrevistados, se observan algunas opiniones diferentes:

“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 ¿de 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.** (...) **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, ¿no?”.** (CASO 5 Inicial SUP, Cba.).

Rastreando los factores confluente que pueden contribuir a estos argumentos, encontramos también indicios en la formación docentes, en los cuales parece configurarse un alumno “ideal”, representación típica que dilematiza al docente en términos de formación para un alumno “ideal” frente a otro real”. Las narraciones docentes sobre como los alumnos son o aquello que no son, da cuenta de expectativas docentes frustradas por no encontrarse con aquel alumno de sus propias experiencias o con uno ideal creado a partir de la formación con la que cada docente cuenta. (López N., 2006: p. 50 y ss., Terigi F. 2010). La afirmación de esta directora es de por sí elocuente: “A mí me han preparado para ser maestra de niños ideales, no normales, sino de niños ideales” (DIR. Primario rural S. Juan).

Otra tensión narrada que se conjuga con referencias precedentes, son las posibilidades concretas de compromiso docente en escuelas ubicadas en estos territorios. Si bien los relatos no representan recurrencias cuantitativas mayores, aluden a dos tipos de situaciones, por un lado aquellas en las operan nombramientos docentes en escuelas localizadas en territorios de condiciones de vulnerabilidad en los cuales el docente se va o solicita el pase porque no puede comprometerse con este tipo de contextos:

“Mirá, la carga valorativa **está aún sin** la Asignación Universal por hijo, **es un imaginario sustentado antes de la Asignación Universal**. Es más, mucha gente de los mismos barrios estos periféricos, no mandan a sus hijos a las escuelas del barrio porque no quieren que se junten con la gente que va a la escuela; este, es una problemática social muy fuerte, y que a nivel educativo es muy complejo de revertir. **Muy complejo** porque muchos veces **los propios docentes están posicionados desde ese imaginario, ¿no? Incluso docentes que no quieren tomar cargos en esas escuelas, o si los toman, rápidamente se trasladan...** Y es difícil. **Esa es la tarea de lo pedagógico**, ese es el trabajo fuerte, fuerte, **desde lo pedagógico, en el poder hacer ruptura con estos imaginarios desde donde están parados los docentes. ¡Porque desde ahí es desde donde enseñan! ¡Ese es el problema del fracaso escolar**”.(CASO 5 Inicial SUP, Cba.).

En este piso común de las intervenciones sobre la desigualdad y sus consecuencias de mayor pobreza y menor ciudadanía social, muchas veces la discusión económica ha opacado tras un velo a las condiciones materiales y simbólicas no visibles en los procesos de desigualdad. Desde este marco, Waldo Ansaldi planteó hace más de una década, lo que él mismo denominó “un corolorario 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 corolorario puede 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, tomando como diagnóstico generalizador 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. 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 institucionales que abonan estas argumentaciones¹⁸.

REFLEXIONES FINALES

Buscando recuperar desde las propias narraciones de los padres y beneficiarios de la AUHPS así como del personal educativo, las evaluaciones realizadas dan cuenta de que indudablemente la AUHPS permitió el retorno de los hijos de la pobreza a la escuela en un contexto en el cual las políticas educativas nacionales vigentes posibilitaron una articulación inusual hasta el 2015. Puede afirmarse que esta transformación es fundamentalmente de carácter cualitativo, ya que en escenarios urbanos como rurales, pudo observarse un sustantivo crecimiento de compromiso educativo de las familias, en la medida que AUHPS posibilitó aún en el mismo hábitat, mejorar las condiciones de vida en términos vitales y de reproducción social de las familias a fin de promover y movilizar nociones y prácticas activas de cuidado de la infancia. Se ha tratado de mostrar también como una política como la AUHPS permite al menos paliar algunos factores tales como el trabajo informal de mínimos salariales inadmisibles, y sí ese hecho posibilita que las madres vuelvan al tradicional modelo familiar del cuidado de sus hijos, no pareciera en todo caso que la responsabilidad de este hecho fuera de esta política socioeducativa en particular, sino más bien de co-responsabilidades entre Estado y Mercado, y que a pesar de haber tomado algunas medidas como el caso del personal doméstico y del peón rural por nombrar dos de los casos más patéticos de inequidades laborales, no logró ampliar las oportunidades laborales en términos de la demanda existente. Es necesario además puntualizar que el nivel estatal “descubrió”

¹⁸ Durante la asolada de políticas neoliberales aplicadas en el Continente una consecuencia notoria fue el debilitamiento así como el descrédito de lo político como ámbito ciudadano. Frente a diagnósticos que erigían lo político como corrupto o clientelar, la discursiva neoliberal atacó fuertemente a cualquier político que posibilitara otro proyecto que no resultara acorde con los condicionamientos e intereses de ciertos sectores económicos transnacionales. La consecuencia principal de este posicionamiento, que tuvo y mantiene cierta hegemonía mediática propende a una lucha ideológica por invisibilizar a cualquier política o político que presente un proyecto alternativo, y coopera por ende a tratar de mantener cierta atomización y fragmentación social. Por ello resulta más común encontrar apelaciones al individuo y no a la comunidad. En Scarponetti Patricia, Mabres Silvia y Garay Zenaida (2011) “Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo. Los sentidos de la Educación. Análisis de casos urbanos y rurales en las provincias de Córdoba y San Juan”. Informe final Jefatura de Gabinete, Ministerio de Educación de la Nación, p. 52.

sobre la marcha de esta protección social integral a la infancia, la escasez de servicios públicos de cuidado, sobre todo en el interior provincial en donde el federalismo es casi inexistente. En Córdoba, recién en este año se está atendiendo a aumentar la infraestructura del nivel parvulario en tal sentido.

Las desigualdades sociales ampliamente investigadas con datos estadísticos necesarios apuntan a visibilizar una parte del problema. Lo que aquí se ha pretendido señalar frente al cambio de rumbo de la política social implementada es como se relacionan los cambios materiales con los cambios simbólicos. Allí en donde los significados asociados a determinadas situaciones, se revelan como indicativos de los sentidos atribuidos al cambio social o al grado y compromiso que los actores entrevistados asumen conjunto al esfuerzo estatal. 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. Nadie se pregunta por la no elección de dichas condiciones y si lo hace, el imaginario social instituido largamente durante la modernidad argentina, apela a pasadas experiencias acerca de la vinculación entre educación u trabajo como el mecanismo legítimo por el cual se mejoran las condiciones de vida¹⁹ y ser depositario de derechos. La doxa común emergente opera para tapan las respuestas de los científicos sociales.

La interrogación posible es si basta una política socioeducativa que impacte masivamente a los sectores populares o si antes o a la par se requiere de acompañarla de otras implementaciones tales como son las infraestructuras disponibles y la formación docente. Al señalar las sutiles formas de comprender los derechos de los jóvenes que la AUHPS auspicia y un número importante del personal educativo niega, no significa que todos los actores queden atrapados en éstas, pero es preciso recordar que en estos particulares escenarios sociales de extrema desigualdad y aguda fragmentación, o desde el decir de López (2006: 20) “en estos contextos en los que se pierde la noción de un

¹⁹ La movilidad social argentina ascendente narrada por la historia oficial y circulada por las historias familiares de generación en generación constituye una parte importante del imaginario social argentino, sobre todo de las clases medias, en el cual la escuela desempeñaba un papel fundamental para conformar aptitudes laborales y socio culturales. Los procesos de movilidad social descendente, descriptos largamente por Torrado, Minujin, Isuani, Tenti Fanfani, Kessler entre otros, tal vez forma parte de contenidos curriculares, pero cae en el vacío cuando operan explicaciones desde el sentido común, en tanto éste se moviliza desde lo concreto que observa, huele y siente en la interacción con los otros.

nosotros”, demuestran la fuerza y lentitud con el cuales se generan los esquemas de pensamiento *en común* o las tensiones que se suscitan frente cambios sociales en este caso impulsados. Innumerables investigaciones sobre la AUHPS se han realizado en los últimos años, algunos focalizados desde la perspectiva de género, otros desde el enfoque de derechos, socioeducativos entre tanto otros intereses legítimos de análisis. Sin embargo siempre suena algo así como la culpa de todo la tiene el Estado, la política responsabiliza a las mujeres, las condicionalidades presentes en AUHPS atentan contra la idea de derechos. Sin embargo en muy pocos casos se detecta que el cambio social que puede promover una política implica más allá del Estado un debate que falta y que sea algo más que una imposición constitucional. El debate sobre derechos sociales es todavía incipiente y transcurre en algunos ámbitos universitarios, se encuentra ausente del tratamiento público. En tal sentido no tan sólo se debe propender a incluirlo en la currícula de formación docente sino además a estimularlo mediante otras formas de debate público, para posibilitar la cobertura de información y formación de toda la ciudadanía.

Bibliografía

- ANSALDI Waldo (1997) “Disculpe el Señor, se nos llenó de pobres el recibidor” mimeo. Accesible en web.
- BRITOS Nora “Astucias de la razón neoconservadora: del silencioso desplazamiento de los derechos a las obligaciones en el campo de la asistencia social” en <http://reco.concordia.ca/pdf/Brito!>
- CASTORIADIS Cornelius (2004) *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. México: Siglo XXI.
- DANINI Claudia (2012) “La otra década de reformas de las políticas sociales y laborales en Argentina”. En Rev. Ciencias Sociales 135-136, No. Especial: 59-72 / 2012 (I-II) ISSN: 0482-5276.
- EGUÍA, Amalia (2004). “Reproducción social y pobreza urbana”. Cuestiones de Sociología. (2) ISSN2346-8904. Accedido web [http:// www. Cuestiones de sociología. Fahce. unlp.edu.ar](http://www.Cuestiones.de.sociología.Fahce.unlp.edu.ar)
- ESQUIVEL Valeria, FAUR Eleonor, JELIN Elizabeth (Edits.) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. 1a ed - Buenos Aires: IDES 2012 ISBN 978-987-21625-1-1 1.

- GLUZ, Nora; RODRÍGUEZ MOYANO, Inés (2013) “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires”. En *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, enero, 2013, pp. 1-24 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728021>
- Kaplan Carina (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- KESSLER Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad un análisis de diez años desde 2003 en Argentina*. Buenos Aires: FCE
- (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 65 y ss.
- KOSELLECK Reinhart (1993) *Futuro pasado*. España: Paidós.
- LOPEZ Néstor (2006) *Educación y Desigualdad Social*, Buenos Aires: MEDN.
- LUCERO Marcelo (2008) “Obstáculos a la incondicionalidad: la doxa de la asistencia-trabajo en los programas de empleo”. Encuentro Iberoamericano de Ingreso Ciudadano, Buenos Aires, 6 y 7 de noviembre.
- MARTINEZ Fabiana (2005) “Ciudadanía episódica y exclusión: de la alteridad política a la comunidad emotiva. Análisis del caso Blumberg”. En *Revista Topos y Tropos* N° 3, Córdoba
- TERIGI Flavia (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En revista QUEHACER EDUCATIVO, abril 2010 N° 100.
- (2009) *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío colectivo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SCARPONETTI Patricia (2015) Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo. Fase II 2013-2014. La Asignación Universal por Hijo y las trayectorias educativas de los estudiantes de las escuelas secundarias. Publicado por el Ministerio de Educación de la Nación.
- SCARPONETTI Patricia, MABRES Silvia y GARAY REYNA Zenaida (2011a) “Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo. Los sentidos de la Educación. Análisis de casos urbanos y rurales en las provincias de Córdoba y San Juan”. Informe final Jefatura de Gabinete, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2011b) “Análisis y evaluación de los aspectos socio-educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Publicación del Ministerio de Educación de la Nación, edición impresa .pp.107-126. Disponible también en línea:

<http://observatorio.anses.gob.ar/files/subidas/OBS%20-%20000174%20%20An%C3%A1lisis%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20educativos%20de%20la%20AUH.pdf>

SCARPONETTI P. y CIUFFOLINI M. 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

WILLIAMS Raymond (1997) Estructuras del sentir. En *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península. Pp. 150-158.

ZEMELMAN Hugo (2011) “Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto”. *Desacatos*, núm. 37, septiembre–diciembre 2011, pp. 33–48. Accedido web 26 /06/ 2013.