

2014

Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”.

Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social,

por Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano,

Propuesta Educativa Número 41 – Año 23 – Jun. 2014 – Vol 1 – Págs 63 a 73

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

NORA GLUZ*

INÉS RODRÍGUEZ MOYANO**

Introducción

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

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

En nuestro país, el sistema educativo ha sido afectado no solo por los

procesos de masificación y desinstitucionalización que debilitan la capacidad de la escuela de imponer marcos normativos comunes sino también por los procesos de reforma educativa de los '90 que quebraron las pretensiones universalistas del modelo escolar¹. Ciertamente, las medidas aplicadas durante la denominada Reforma Educativa de los '90 contribuyeron aún más a la diferenciación interinstitucional mediante la descentralización del sistema en condiciones de extrema desigualdad económica y técnica entre las provincias así como la importancia cuantitativa relativa de las escuelas nacionales que se les transferían; pero también por lo que significó la implementación de políticas focalizadas compensatorias como principal estrategia frente a las disparidades socioeconómicas del estudiantado en un contexto de marcada pauperización social.

Las políticas focalizadas compensatorias emergieron en el marco de las reformas de segunda generación impulsadas por los Organismos Internacionales como estrategias de combate a la pobreza (no a la desigualdad), a partir de la detección y conversión de los sectores más

*Dra. en Educación, Universidad de Buenos Aires; Docente e investigadora UNGS y UBA en el campo de la Sociología de la Educación y las Políticas Educativas. E-mail: ngluz@ungs.edu.ar



**Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Docente de Sociología de la Educación, Carrera Sociología, Cátedra Tenti Fanfani, Universidad de Buenos Aires; Investigadora, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires. E-mail: inesrmoyano@gmail.com

Artículos

vulnerables en objeto de política social y compensación, con recursos a términos a partir de la intervención por programas específicos. El criterio de focalización se operacionalizó a través del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, con fuerte sesgo en las condiciones materiales de vida, con el propósito de concentrar los esfuerzos presupuestarios en los segmentos poblacionales más necesitados. Esto produjo un quiebre en el modelo de prestación universal de la educación para proponer estrategias específicas para escuelas con estudiantado en condición de pobreza, cuyo resultado fue la estigmatización de instituciones y estudiantes a la vez que la restricción del complejo y multicausal problema de la exclusión escolar a los problemas económicos –que además no atacó en sus causas sino en algunas de sus expresiones- (Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2006). Por último y al igual que en otros campos de la política social, el establecimiento de relaciones de tutela por sobre el trato ciudadano y la mediación de relaciones clientelares para el acceso a recursos posicionaron a estos sectores en un lugar subalterno².

Una década más tarde, en el contexto del proceso de reestructuración del capitalismo en América Latina, los gobiernos que llevan adelante el denominado “cambio de signo”³, expresan una preocupación por retomar el discurso de la igualdad, por la centralidad del Estado en las prestaciones sociales y por la crítica a la aplicación de soluciones mercantiles en la arena política y social contenidas en las principales definiciones que estipulara el Consenso de Washington. En nuestro país, esta fase se abre con el kirchnerismo⁴.

El análisis de la AUHPS en el campo escolar constituye un analizador privilegiado de este proceso de recuperación de las responsabilidades del Estado como garante del bienestar social en tanto interviene en las reglas de juego que definen la protección ciudadana, se inserta

en las discusiones más amplias respecto de los impactos de las políticas focalizadas compensatorias de los '90 en las distintas áreas de la política social, y de la necesidad de su reversión para dar lugar al fortalecimiento de políticas fundadas en el derecho (Danani, 2012). Su análisis, nos involucra en las discusiones respecto de los alcances de las políticas universales previas para evitar caer en artificios discursivos vacíos de contenido real que simplifican el debate y no abonan a la construcción de alternativas adecuadas para intervenir sobre la desigualdad y la pobreza.

Nuestro punto de partida para el análisis de la AUHPS es una concepción de la política como texto y como discurso; es decir, como una codificación producto de relaciones de fuerza social y su decodificación en contextos determinados por actores que lo hacen desde sus puntos de vista, constituidos en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, [2002] 2007). Focalizaremos en las condiciones que se generan en la cotidianidad escolar para la construcción de la experiencia escolar de jóvenes y adolescentes en el contexto de un nuevo discurso normativo que los interpela en tanto sujetos de derecho.

Proponemos abordar esta discusión desde los modos de apropiación de esta política, que es inescindible de otros procesos transversales relacionados tanto con las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza como con las realidades institucionales que estructuran las experiencias de inclusión escolar de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Nos interesa comprender cómo son pensados estos sectores sociales por los docentes y directivos, cómo esa visión incide en sus autopercepciones y cómo los estudiantes se socializan y constituyen como sujetos, dotando de sentido y coherencia su paso por la escuela y sobreponiéndose –o no a las clasificaciones de las que son objeto (Dubet y Martuccelli, 1998).

El trabajo de campo de la investigación que fundamenta las afirmaciones aquí vertidas se desarrolló en la provincia de Buenos Aires entre enero y junio de 2011. Comprendió dos momentos, el primero a nivel central y mesoanalítico, a partir del cual se llevó adelante el análisis de la conceptualización de la política, es decir, de la teoría del cambio que implícita o explícitamente contiene la medida y a partir de la cual plantea intervenciones (Fernández Ballesteros, 1996; Sotelo Maciel, 1997). Para ello se recurrió a dos fuentes de información: la documentación producida por los organismos oficiales y entrevistas a funcionarios del nivel central y de los niveles intermedios⁵ con el objetivo de relevar cómo fue asumida la política en la cartera educativa, los actores involucrados y las concepciones en disputa⁶. En un segundo momento, se realizó el trabajo de campo en instituciones escolares, donde se entrevistó a los directivos, docentes y familias para dar cuenta de los procesos de apropiación de la política, los sentidos que construyen los actores en el marco de las reglas de juego de las instituciones. Se seleccionaron dos distritos de alta vulnerabilidad social y densidad poblacional –José C. Paz y General Pueyrredón- y dos instituciones de nivel secundario en cada uno de ellos⁷. El primer distrito corresponde al segundo cordón del conurbano, y se encuentra entre los de peores indicadores en términos de acceso al bienestar y alta concentración poblacional. El segundo, se ubica como el tercer distrito con mayor índice poblacional de la provincia de Buenos Aires, detrás de La Matanza y La Plata, con baja proporción de vulnerabilidad promedio pero alta concentración en territorios delimitados.

El presente artículo desarrolla una relectura en clave de experiencia escolar del material relevado y se estructura en tres partes. En la primera, se analizan los principales atributos de la política y su articulación con el campo escolar. En la segunda, se presentan los modos

de apropiación de la política por parte de los docentes y directivos atendiendo centralmente a las concepciones sobre los perceptores y su impacto sobre la escolarización. La tercera, involucra la articulación entre las reglas de juego que impone la política, las expectativas y representaciones que los docentes en tanto autoridad pedagógica tienen sobre los estudiantes, y el modo como éstos construyen experiencias y sentidos en torno a la escolaridad atendiendo a los condicionantes que perciben los jóvenes y sus familias para permanecer estudiando, y a cómo interviene la AUHPS en esa situación.

El interés por comprender los sentidos de la política deviene de la importancia central que adquieren las categorías prácticas de percepción de los agentes educativos sobre los procesos de conservación o transformación de las condiciones de desigualdad escolar, y de su particular productividad en el ámbito de la interacción pedagógica. Como señala Bourdieu (2002), las clasificaciones sociales, construidas en la experiencia vital previa, funcionan como principios de actuación que operan más allá de la conciencia y producen no solo jerarquizaciones sobre el mundo social sino también expectativas que influyen las relaciones sociales. En el campo escolar, dada la asimetría que estructura la relación pedagógica, las representaciones de los docentes tienen una importancia decisiva para explicar la eficacia de sus expectativas respecto de los estudiantes ya que anticipan a través del ajuste de las prácticas de enseñanza, los resultados de sus aprendizajes (Tenti Fanfani, 2004). Pero las "divisiones mentales" o esquemas de apreciación a través de los cuales se clasifica a los estudiantes son también divisiones sociales que tienden a jerarquizar las disposiciones verbales y corporales de aquellos estudiantes que se ajustan a la cultura legítima, por ende, de los sectores dominantes.

1. Políticas públicas, derechos sociales y escolarización

La AUH se inicia el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1602/09. Es una prestación social dirigida a la infancia que articula distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

Otorga una prestación monetaria no contributiva equivalente a la que reciben los hijos de los trabajadores formales (Decreto N°1602/09) destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil⁸. Una vez otorgada, su continuidad depende del cumplimiento de una serie de condicionalidades: asistencia a la escuela en los niveles obligatorios y controles anuales de salud.

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

A diferencia de otros países de América Latina donde las estrategias de ampliación de programas de transferencia de ingresos se han desarrollado vía programas especiales para atender situaciones de pobreza extrema como los conocidos *Oportunidades* en México, o *Bolsa Familia* en Brasil; la AUH propone una intervención que amplía los mecanismos de protección vigentes en el marco del sistema de seguridad

social, posición que también están asumiendo según Bertranou (2010) Chile y Uruguay; aunque Argentina destaca por su progresiva desvinculación de los mecanismos de atención a la emergencia social y por su articulación con la ampliación de otros derechos, como los previsionales a amas de casa, personal doméstico y la promoción del trabajo registrado.

En el campo escolar, la AUH se arraiga en un contexto discursivo que recupera la lógica del derecho en dos dimensiones. Por un lado respecto de los sujetos de la educación secundaria como de pleno derecho (Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes), por otro al reconocer la educación como bien público y social y como responsabilidad estatal (LEN N° 26.206). Esto implica una distancia respecto de las políticas sociales de los '90 en que la educación era pensada como una responsabilidad individual de las familias o como contra-prestación de ciertos beneficiarios y resituía en la arena pública aquello pensado como cuestión privada: el acceso, permanencia y finalización de los estudios.

Más allá de la intención manifiesta de los funcionarios y de los avances de la universalidad de la política en términos del reconocimiento ciudadano, el diseño de la AUH deja en pie algunos mecanismos propios de las políticas predecesoras que presentan contradicciones con la lógica del derecho y colisionan con las pretensiones del cambio de paradigma que la medida propone. En primer lugar, porque la percepción del beneficio se encuentra condicionada al cumplimiento de los controles de salud y la asistencia al sistema escolar en los niveles obligatorios. Esta debe constatarse en una Libreta Nacional de Seguridad social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar "alteraciones intencionales" de identidad. En segundo lugar, porque a diferencia del salario familiar un 20% del estipendio previsto se retiene

para su cobro posterior una vez certificada la asistencia escolar y el cumplimiento de los controles de salud. La coexistencia entre estrategias políticas fundadas en el derecho, que por ende son potestad de cualquier ciudadano, con mecanismos de control del cumplimiento de las condicionalidades propios de la asistencialidad, genera tensiones que tienen su correlato en los modos de apropiación de la política. Los actores escolares resignifican la misma a partir, no sólo de las reglas de juego formal que la misma establece, sino también de las lógicas de funcionamiento de las instituciones, por las representaciones acerca de la pobreza en la escuela que se han constituido luego de más de una década de neoliberalismo, y por condiciones estructurales difíciles de revertir, relacionadas tanto con las condiciones de vida de las familias como de los propios territorios y de las instituciones. En el caso de la educación secundaria, se le suma como complejidad la cultura histórica del nivel que, en sus inicios, tuvo una función claramente selectiva, asumiendo un sentido de privilegio más que de derecho y que pervive más allá de que la selección social ha sido cuestionada al establecerse la obligatoriedad del nivel.

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

La codificación de una política, su cristalización normativa, no hace más que demarcar las reglas de juego intentando ceñir las interpretaciones posibles, pero estas se encuentran siempre abiertas. Son discursos que luchan por constituir un régimen de verdad sobre la cuestión y sobre la legitimidad para hablar sobre determinado tema, pero coexisten con otros discursos en cuyo contexto adquieren sentido (Ball, [2002] 2007). En el caso que nos ocupa, mientras la AUH avanza

en términos normativos de derecho para la protección ciudadana, en el plano de las representaciones de los actores la política es interpretada en muchos casos desde la óptica del mero asistencialismo.

Los agentes educativos la asocian más a una medida tendiente a cubrir necesidades básicas y/o como estrategia de gobierno y cooptación de sectores excluidos, ligándola a prácticas de tipo clientelar más que de derecho social. Concomitantemente, la educación como obligación a cumplir por los sectores populares aparece con mayor potencia que la idea de educación como derecho que debe ser respaldado públicamente.

Docentes, directivos y en menor medida las familias, reclaman mayor poder de sanción para quienes no cumplen con la asistencia escolar. Cuando los docentes y directivos consideran que las familias no han interiorizado de modo suficiente la importancia de la escuela, aparece en escena la lógica coactiva a través de la demanda de ajustar las estrategias de fiscalización. Por ejemplo, intentos de controlar el uso de los recursos de la AUH que esconden un control moral de los comportamientos y conductas de las familias sobre distintas facetas de su desempeño social.

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

En este contexto, la articulación entre educación y AUH adquiere un sentido circular ya que, si bien la percepción de la asignación requiere la condición de escolaridad, para muchos docentes la educación es un prerequisite para utilizar “correctamente” esos recursos en los procesos de escolarización. Estas argumentaciones presentan una perspectiva en la que la AUH se constituye en un derecho provisorio, aceptado solo temporalmente hasta tanto en un futuro hipotético la actual situación se “normalice”. Aún entre los docentes que adhieren a la política y la consideran una herramienta necesaria para mejorar los procesos de inclusión escolar, consideran a la AUH como un derecho circunstancial anclado en una concepción individualista en la que pervive la idea de “beneficio” que exacerba la competencia individual y activa los mecanismos de control social. El análisis de los testimonios da cuenta de la persistencia en el imaginario docente de lógicas ancladas en etapas anteriores del mercado laboral, donde el esfuerzo se constituye en el mecanismo de integración social al empleo, a la escuela, etc. La política entonces es asimilada a los planes sociales para paliar el desempleo o la exclusión severa, y los sujetos son interpelados en términos de su voluntad para superar una situación desfavorable de la que en última instancia se los responsabiliza.

“Yo creo que el cambio no está porque... el alumno viene a la escuela, sí, pero a su vez sigue haciendo lo que hacía siempre, no sé si me explico... Si era un vago sigue siendo vago y vienen a ocupar un banco porque cobra esa plata, sí, entonces eso también hay que verlo. Por otro lado, si el alumno, pobrecito, no venía porque tenía que tener un trabajo bueno deja de trabajar menos horas para venir y cobrar esa plata pero igual sigue trabajando, entonces en el colegio nunca van a rendir. Ahora el cambio es los chicos que dejan de hacer esas cosas, entendés, los que pueden ocupar el

tiempo gracias a esta ayuda. Porque tampoco vamos a decir que es una ayuda oohh. Entonces, bueno ahí sí vos notás el cambio". (Docente nivel secundario, CESAJ, Gral. Pueyrredón)

De este modo, los múltiples mecanismos de desprotección del mercado laboral desaparecen dejando sólo como problema visible el desempleo –también frecuentemente adjudicado como problema de las personas-. El trabajo informal, la explotación vía el trabajo en negro, el trabajo doméstico y sus escasas protecciones, no aparecen visualizados como problemas sociales que median las oportunidades educativas de los jóvenes ni como dimensiones sobre las que la AUH interviene, diluyéndose cualquier percepción del cambio que supone esta medida en tanto derecho establecido, más que simple paliativo transitorio de la emergencia.

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

3.1 Construyendo proyecto educativo

Aunque tanto desde la investigación empírica como de la extraída de los propios relatos de los actores se observa a menudo la dispersión de las experiencias estudiantiles, la figura del alumno ideal encarnada en la figura del "heredero" (Bourdieu y Passeron, [1964] 2003) permanece como el punto fijo a partir del cual se sigue orientando la mayoría de las representaciones (Dubet, 2005). El "buen" estudiante es aquel que articula de manera sólida las dos dimensiones que caracterizan ese prototipo, es decir, una procedencia social que determina el conjunto de los comportamientos, y una relación específica con los estudios: una pedagogía del orden y del progreso que supone expectativas pedagógicas que identifican y definen como

legítimas determinadas competencias actitudinales, lingüísticas, culturales y cognitivas, muy alejadas de las que portan los jóvenes de los sectores más vulnerables.

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

“- ¿A quiénes crees que les va bien en la escuela?

- *Ya los que no se enganchan en los quilombos que hay y todo eso.*

- *¿Qué quilombos hay?*

- *Y que empiezan a joder en el salón y tirar papeles y todo. Y no se enganchan en esa. Se ponen a estudiar y ya fue".* (Estudiante, Escuela J.C. Paz)

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

Lo que aparece como central en el discurso de los jóvenes para transitar con éxito la escolaridad es el cumplimiento del "oficio del alumno" (Perrenoud, 1996) que implica dominar no tanto el curriculum sino más bien las reglas y las actividades propuestas, tales como copiar lo que las/los maestras/os indican. La jerarquía de excelencia que impone la escuela, o sea, el grado de dominio de las disciplinas enseñadas, aparece fuertemente ligada -aun cuando se reiteran las expresiones de aburrimiento o desinterés respecto a ellas- a la voluntad de los estudiantes al ligarlo al trabajo escolar.

Este discurso común entre los jóvenes es aún más potente en el caso de las familias que no tienen chicos que hayan abandonado la escuela, quienes además tienden a complementar la autoculpabilización de los estudiantes con la culpabilización de las familias, en términos de que "no los miran", "no se preocupan", "no los atienden", o que al irse

a trabajar los chicos quedan sin ningún control adulto y deciden por sí mismos no ir al colegio.

(Sobre los motivos del abandono escolar)

"Mirá, soy mamá de ocho hijos, y estoy tiempo completo con ellos, de domingo a domingo, no es que salgo, siempre me vas a ver en mi casa; es porque me gusta preocuparme por ellos, y ellos están. Tienen un cierto horario para estar afuera (...) Porque sino estarían todo el día en la calle, no estudiarían... pasa por un montón de esos motivos. Hay varios padres que laboran, no sé... no se fijan qué hacen los chicos, viste?... y después pasan las consecuencias que pasan: que las chicas quedan embarazadas, hay criaturas de dos, tres años en la calle... (...) Esas son las cosas que yo veo de otras mamás, que a veces los dejan... son descuidos". (Madre, Escuela Gral. Pueyrredón)

A diferencia de las percepciones docentes, la educación aparece en las representaciones de los estudiantes (también de sus familias) como un capital duradero y útil en el largo plazo, ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas.

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

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

"Y sí, para eso vienen a estudiar. Para que no sean como yo, que no sé nada. Tengo a mi hijo de 18 años que dejó la escuela y no sabe ni sacar una cuenta. Y fue hasta sexto grado y ahora se quiere morir porque no sabe nada de nada. Y es feo eso. Entonces yo quiero que ellos estudien. Y cuando terminan acá sí

se puede a otro colegio y eso bueno. Seguirán estudiando porque ellos quieren y deciden seguir estudiando". (Madre, Escuela J.C. Paz)

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

"Yo terminé la primaria pero yo a mis hijos...lo que a mí me cuesta ayudarles a hacer las cosas...les ayudo no sé cómo, me las rebusco... porque o sea, está bien, la forma de enseñar va cambiando, ahora mi hija me lleva una cuenta, la miro para arriba, para abajo y no sé cómo empezar... y por ahí, le busco la vuelta y me dice 'no, mami, ya está hecha'. Y yo estoy esperando a hacerla, porque no entiendo... pero te digo me gusta la forma en que enseñan...". (Madre, Escuela J. C. Paz)

"Ellos tienen que aportar la parte educativa. Donde los chicos tienen que aprender. Yo más que tratar de ayudarlos en la casa les digo, porque hice séptimo grado y ya mucho con la educación de ahora como inglés y computación no tenía. No le puedo ayudar en ese sentido. O le pide ayuda a otra persona o al hermano o a alguien que este yendo al colegio. Yo es difícil que le ayude en esos temas". (Madre, Escuela, J. C. Paz)

Los estudiantes logran construir sentido respecto de los estudios, aunque fuertemente asociado a una idea de futuro más que lo que

les aporta en la actualidad. Incluso no aparecen referencias a la importancia de la escuela en otros proyectos personales más distantes del estudio, como la consolidación de un grupo de amigos.

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

- Bueno, ahí está el tema de tu mamá

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

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

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

- ¿Te cuesta entender eso que te perdiste? [cuando falta para cuidar hermanos]

- Si. Porque hay veces que la profesora no me lo puede explicar y me lo explican mis compañeros y no entiendo. Necesito que me lo explique la profesora.

- ¿Por qué la profesora no puede?
- *Porque la profesora ya se adelantó y yo me atrase. Y ya está dando otras cosas.*

- ¿Qué te dice la profesora que no puede?

- Dice que después me explica y no me explica nunca. Pero me dice que escuche lo que está explicando nuevo". (Estudiante, Escuela J. C. Paz)

Y a la falta de voluntad estudiantil, oponen el ausentismo de los profesores; y al deseado impacto de la AUHPS sobre la escolaridad, la irrelevancia de la misma si no se garantizan las condiciones mínimas para el estudio.

En correspondencia con el deterioro objetivo de determinados circuitos escolares, los mismos jóvenes muestran conciencia de pertenecer a un fragmento escolar devaluado.

"- Casi todos los días tenemos hora libre. No vienen nunca.

- ¿Te molesta que no vengan los profesores?

- Me gusta tener hora libre. Porque estoy con mis amigas. Pero me levante al pedo a la mañana. Si sabía ni venía (...)

- ¿Qué cosas eran diferentes? [refiriéndose a la experiencia en la escuela anterior]

- En aquella te mataban en las materias (...) Iban re-pilas con los contenidos. Y los profesores venían siempre.

- ¿Y acá es muy distinto?

- Acá está bien. Van más lento y lo puedes seguir mejor. Acá faltan los profesores, en la privada estaban todos los días. Sí, era difícil. Pero yo tampoco hacía nada. Es que te cuesta mucho. Aparte acá viene un profesor y el otro no y así. En la otra escuela era un profesor tras de otro. Era más difícil". (Estudiante, Escuela J. C. Paz)

De este modo, las escuelas que atienden a los sectores vulnerables están atravesadas por un doble ausentismo docente. El ausentismo físico que, aunque evidente, cuenta con escaso control en las reglamentaciones vigentes, y lo que denominaremos aquí el ausentismo pedagógico. Este último término apunta a caracterizar aquellas situaciones

frecuentes en las aulas donde, más allá de la presencia del docente, asoma un vacío en términos de enseñanza y/o preocupación por el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes que evidencia, o bien dificultades para garantizar dispositivos de enseñanza adecuados, o una escasa implicación con el trabajo pedagógico cuando los docentes se sienten abrumados por las transformaciones recientes de la escolarización y la falta de apoyos para operar sobre las nuevas circunstancias.

Los jóvenes perciben este fenómeno como un déficit de interés de los profesores y lo visualizan en la falta de ayuda, el incumplimiento de la revisión de las tareas, y en lo que viven como "promesas incumplidas" de volver a explicar temas que presentaron dificultades.

La gravedad del ausentismo pedagógico en el caso de los sectores más vulnerables es que lo que se pierde del tiempo escolar no puede ser repuesto por las familias con bajo capital escolar. Como señala Dubet (2005), la experiencia estudiantil debe comprenderse como un recorrido en donde se entrecruzan dos grandes categorías. En primer lugar, la condición de estudiante como una experiencia juvenil, atravesada por las historias familiares y sometida a una serie de condicionantes que como hemos visto se relacionan tanto con la precariedad de las viviendas, las características de los territorios y la naturaleza de los recursos, hasta el tipo de sociabilidad que adopta la vida familiar y barrial de los jóvenes de los grupos más vulnerables. Pero a la vez, estos jóvenes también son alumnos que se definen por condiciones escolares y por el sentido que dan a sus estudios. Entre las variables propiamente escolares que estructuran las experiencias -sobre todo las que tienen que ver con el nivel de integración y obligación que el sistema escolar impone-, claramente se encuentra debilitado en este fragmento escolar.

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

A pesar de la perspectiva individualizante y meritocrática que ha sostenido el sistema escolar, hay múltiples referencias en las entrevistas a los estudiantes que se distancian de la misma al dar cuenta de la influencia de las condiciones de vida sobre las oportunidades reales de transitar por la escuela. Cuestionan tanto la igualdad de oportunidades que legitimó la desigualdad de los resultados escolares, como el "desinterés" que los docentes atribuyen a padres y jóvenes como causal de fracaso escolar. Estas críticas, sumadas a las anteriores, muestran una importante desnaturalización de la escuela a la par de una contradictoria aceptación de su valor simbólico.

Entre los principales condicionantes que perciben las familias y estudiantes se encuentra la falta de acceso a las dimensiones más básicas del bienestar, que provoca ausentismo escolar. La falta de abrigo o calzado adecuado es señalado como motivo de inasistencia, sumado a las serias dificultades de acceso a la salud y a la precariedad de la infraestructura de los barrios en que habitan, que convierten en un serio riesgo el salir de sus casas en tiempos de frío o lluvia.

"- ¿Tenés que faltar algunos días?
- *Los días de lluvia.*
- ¿Por qué?
- *Porque se llena de agua mi casa y la calle por donde vivo.*
(Estudiante secundario, J. C. Paz)

Otro de los factores que dificulta la presencia sistemática en la escuela y la resolución de las actividades que ésta propone, son los relacionados a los condicionamientos derivados de las estrategias de supervivencia de las familias que reducen -o eliminan- los tiempos implícitos de la "moratoria social" que la dinámica escolar supone. Lo cierto es

que muchos de los jóvenes en edad escolar trabajan a contraturno en redes informales que llevan adelante las familias, como actividades de huerta o cultivo, de comercio, o en actividades domésticas y de cuidado de hermanos menores. De esta manera, no solo la calidad de la permanencia en la escuela está atada a esos condicionantes sino que la misma posibilidad de asistir depende de ellos.

-¿Venís todos los días a la escuela?
-*Sí. A veces falto por algunos... porque mi mamá trabaja y me tengo que quedar con mis hermanos.*
(Estudiante secundario, J. C. Paz)

"-*Sí, salgo del colegio, voy a comer y me voy a trabajar*
- ¿Y qué estás haciendo?
- *Carpintería de aluminio*
- *Carpintería de aluminio, y entraste pidiendo trabajo en una empresa o..?*
- *No, empecé trabajando con mi papá y ahora estoy en una empresa*"
(Estudiante secundario, Gral. Pueyrredón)

La incorporación temprana de los jóvenes al mercado laboral genera adicionalmente más dificultades de motivación, ya que para algunos el status de manejarse con dinero de modo independiente cobra una relevancia frente a la cual la escuela pierde terreno. Como señalan algunos estudios sobre la cultura juvenil, se trata de un poder que puede traducirse en diversión, placer, valoración de los pares, sexualización especialmente presente en los varones al constituirse en un atributo de lo fuerte/independiente/masculino (Urresti, 2008).

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

borales que interrumpen temporalmente la asistencia escolar y que seguramente incidan en la integración social, con sus consecuencias sobre la implicación en los estudios.

"Repetí 8vo por.. yo en coso... ahí estaba vago, vamos a decir la verdad. No tenía ganas de hacer nada, y por no ir a rendir, porque yo me llevaba dos, no me llevaba tres, y con dos pasás. Y yo agarré y justo... encima justo ese día me había mudado para Mar del Plata, para acá, y el 21 de febrero ya tenías que ir a rendir. Yo ya estaba mudado acá y no quise ir a rendir" (Estudiante, Escuela Gral. Pueyrredón)

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

Aunque son pocos los docentes y directivos que reconocen cierta mejora en las condiciones de vida –aunque no pueda afirmarse cuánto depende de la AUH y cuánto de la recuperación económica experimentada en años recientes–, algunos de ellos señalan su aporte al trabajo institucional al liberar a las escuelas de tareas que habían asumido durante la crisis social desatada en el 2001, ligadas a la resolución de necesidades básicas.

Para las familias la AUH ha significado un cambio importante vinculado, por un lado, al incremento de los recursos monetarios respecto de planes anteriores, pero centralmente, por la estabilidad del ingreso. El cobro a término, sin mediaciones clientelares y, por su carácter de derecho sin tope temporal en caso de perdurar las condiciones de precariedad en las condiciones de vida, les permite proyectarse a futuro y sostener la vida cotidiana frente a

los avatares de los trabajos temporarios (Gluz y Moyano, 2011).

Conclusión

Retomando la metáfora que titula este artículo, "lo que la escuela no mira, la AUH 'non presta'", ponemos de relieve que la presencia de un discurso de derecho en las normas y legislaciones no es condición suficiente para un trato en los mismos términos en la cotidianidad escolar. A ello se suma la pervivencia en la propia norma de mecanismos de control contradictorios con la perspectiva de derecho que son reforzados en los procesos de apropiación por parte de distintos actores escolares. La necesidad de control por parte de los agentes escolares es producto de los principios discriminatorios de percepción respecto de los estudiantes en condición de pobreza, construidos en el marco de una institución históricamente selectiva que para ampliarse desarrolló políticas focalizadas compensatorias que desvalorizaron a los sectores más vulnerables. Estas representaciones contrarían la pretensión oficial de una escuela secundaria universal e igualitaria.

Lejos de la soberanía que supone concebir al otro como sujeto de derecho, se establece una relación de tutela, al concebir a los perceptores y sus familias como vagos o desinteresados. Las experiencias vitales y centralmente escolares muestran que los estudiantes valoran la escuela y que sus condiciones de vulnerabilidad económica, laboral y/o habitacional, condicionan su permanencia, regularidad en la asistencia y cumplimiento de los requerimientos que ésta impone. El "desinterés" que estructura la percepción de los docentes sobre las familias perceptoras como explicación de las dificultades escolares, emerge en este discurso como nuevo tipo de esencialismo sobre el cual pareciera difícil intervenir. Este fenómeno se evidencia en la pro-

fundización de lo que hemos denominado "ausentismo pedagógico", ya que se trata de una creencia que impacta negativamente sobre el rol de los docentes y la organización de situaciones pedagógicas que faciliten los aprendizajes significativos en contextos de vulnerabilidad social. Sin embargo, como es sabido, el aprendizaje no depende únicamente de la calidad de las prácticas pedagógicas sino que es el resultado de la acción conjunta de múltiples factores que operan en forma combinada y en un proceso que lleva su tiempo, los cuales como hemos observado, se hayan ausentes en los contextos de precariedad estudiados: condiciones del puesto de trabajo, apoyos para la atención a situaciones que superan el trabajo pedagógico escolar, infraestructura urbana, estabilidad en las condiciones de vida familiar, entre otras cuestiones, complejizan la tarea de enseñar y aprender en el aula.

Las experiencias de estos jóvenes y adolescentes de la provincia de Buenos Aires presenta facetas que requieren de un importante descentramiento cultural que permita a las instituciones comprender cómo son afectados en su construcción como estudiantes, lo que demanda un conocimiento más profundo de sus condiciones de vida, de la extrema precariedad que caracteriza la cotidianidad de los sectores vulnerables y de cómo, en esas condiciones, construyen su experiencia social y escolar. De este modo, podrán inteligir cómo la prestación monetaria de la AUH, -lo que desde el juicio de los más acomodados no es más que un pequeño aporte- posibilita, sin embargo, el acceso a un bienestar que para otros ni siquiera puede ser nominado como tal⁹.

Tomando el planteamiento de Bourdieu (1987), entendemos que, más allá del aporte que en términos económicos la AUH podría ejercer sobre las condiciones de vida de la población, los procesos de inclusión escolar requieren de un trabajo profundo en términos culturales

que habilite una nueva mirada sobre la desigualdad social y su incidencia en la desigualdad escolar. Como sostiene el autor, la mayor condensación de la cultura política se ubicaría precisamente en esta dimensión de análisis, ya que es en el nivel de las representaciones donde se reproducen o transforman las maneras de entender el mundo, las categorías de percepción y los principios de actuación que contribuyen a perpetuar o subvertir el orden estatuido para que la escolarización

se constituya plenamente como un derecho ciudadano que supere, tanto las jerarquías históricas que estructuran su ejercicio como las actuales derivadas del trato diferencial contenido en la AUH sobre las poblaciones más vulnerables y que refuerzan aquellas distancias. Todo esto sin olvidar las profundas brechas materiales que configuran la cotidianeidad de los barrios más segregados y en los cuales ejerce su acción la institución escolar, con los mismos o menores recursos que en

los territorios donde se concentra el acceso al bienestar y a una oferta cultural diversificada.

Recibido el 30 de Julio de 2013
Aceptado el 27 de diciembre de 2013

Bibliografía

- ANDRENACCI, L. (2001), "La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires"; en *VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Argentina, 5-9 de noviembre del 2001.
- BALL, S. J. [2002] (2007), "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica", en *Paginas*, Año 2, N° 2-3, Córdoba, FFyH-UNC, pp. 19-33.
- BERTRANOU, F. (2010), "Conferencia", en Neri, A. et al., *Asignación universal por hijo: ciclo de conferencias*, Buenos Aires, AAPS, 2010.
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J. C. [1964] (2003), *Los Herederos, Los Estudiantes y la Cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1987), "Estructuras, habitus y prácticas", en GIMÉNEZ, G. (comp.), *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, sep/Comesco/UdeG.
- BOURDIEU, P. [1979] (2002), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- DANANI, C. y HINTZE, S. (Coord.) (2011), *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*, Buenos Aires, UNGS.
- DANANI, C., (2012) "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en GLUZ, N. y ARZATE SALGADO, J. (comps.), *Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales: debates para una reconstrucción de lo público en educación*, Buenos Aires, UNGS-UAEM, en prensa.
- DUBET, F. (2005), "Los estudiantes", en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, N° 1, México, Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana, julio-diciembre 2005.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000), "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en DUSCHATZKY, S. (Edit.), *Tutelados y Asistidos*, Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996), *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Editorial Síntesis.
- GLUZ, N. y MOYANO, I. (2011), "Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires. Resumen ejecutivo". Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf
- GRASSI, E. (2002), "El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90", en *Congreso Nacional de Políticas Sociales*, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Buenos Aires, UNQ. Disponible en: http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp
- PERRENOUD, P. (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- SOTELO MACIEL, A. J. (1997), *Análisis PROBES. Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias*, La Plata, ESTS-UNLP.

- TENTI FANFANI, E. (1991), "Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo", en ISUANI, E., LO VUOLO, R. y TENTI FANFANI, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires, CIEPP/Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, E. (2004), *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- URRESTI, M. (2008), "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar", en TENTI FANFANI, E. (Edit.), *Nuevos temas de la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Notas

- ¹ A partir de 1991 durante el gobierno de Menem, se iniciaron un conjunto de transformaciones que afectaron a todos los niveles del sistema y abarcaron un amplio espectro de cuestiones de gobierno: organización del sistema y aspectos pedagógicos. El contenido de las nuevas orientaciones de la política educativa se plasmaron en tres leyes sucesivas: la Ley 24049 de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias; la Ley Federal de Educación N° 24195 que regula el gobierno y funcionamiento general del sistema educativo en toda la Nación; y la Ley 24.521 que regula aspectos específicos del nivel superior de la enseñanza.
- ² En nuestro país, numerosos trabajos han discutido extensamente los impactos de las políticas focalizadas compensatorias neoliberales, la destrucción del derecho como relación y su suplantación por relaciones de tutela (Tenti, 1991; Danani y Hintze, 2011; Grassi, 2002; Andrenacci, 2001; entre otros).
- ³ Referimos al acceso al gobierno de coaliciones y frentes de signo progresistas en América Latina durante la última década, que aunque conforman un mapa heterogéneo se caracterizan por un discurso anti-neoliberal, de revalorización del Estado como un actor clave para el desarrollo y la consolidación democrática y la participación ciudadana.
- ⁴ El término "kirchnerismo" remite tanto al grupo heterogéneo de actores sociales y políticos identificados con el ex presidente Néstor Kirchner (2003-2007) y con su esposa y sucesora Cristina Fernández (2007 a la actualidad), como así también al período gubernamental de sus mandatos.
- ⁵ Se entrevistaron 24 funcionarios entre directores de nivel y de área del Ministerio de Educación y de los Distritos en que territorialmente se divide la administración del sistema escolar.
- ⁶ Se consideraron el decreto de creación de la AUH y las resoluciones del Consejo Federal, que es el ámbito de articulación nacional de políticas cuyas resoluciones orientan la política de las jurisdicciones. Se realizó el análisis de contenido de los documentos.
- ⁷ El distrito de José C. Paz es parte de la Región Educativa N° 9 que se encuentra formada por 4 (cuatro) partidos del Gran Buenos Aires: José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel. Dicho partido tiene población netamente urbana y según los datos del censo 2001 cuenta con aproximadamente 250.000 habitantes. Se trata de una región de alta vulnerabilidad, expresada en valores de hogares con NBI muy por encima del promedio provincial (23,55 % frente a 15,63 %). Las características educativas de la población de la región presentan un desafío importante, ya que los valores más altos, tanto en la franja de varones como de mujeres adultas, se presentan en el grupo caracterizado por tener primaria completa y secundaria incompleta. El distrito de General Pueyrredón es parte de la Región Educativa N° 19 que se encuentra formada por 3 (tres) partidos de la Provincia Buenos Aires: General Alvarado, General Pueyrredón y Mar Chiquita. Es el tercer distrito en concentración poblacional y aunque tiene NBI por debajo de la media nacional y provincial (10,9%), tiene bolsones de pobreza que expresan una importante polarización social. Se trabajó con una muestra intencional de dos escuelas para cada localidad y una propuesta no convencional de inclusión escolar, seleccionadas junto con las autoridades competentes a nivel distrital bajo el criterio de que contaran con una proporción significativa de estudiantes cuyas familias estuvieran percibiendo la AUH. En cada institución se entrevistaron al menos: 1 directivo, 6 docentes, 12 familias y 10 estudiantes.

- ⁸ A junio de 2013, la Asignación equivale a \$460 (cuatrocientos sesenta pesos argentinos), que representa unos U\$D90 (noventa dólares). Sin embargo, se retiene un 20% mensual, que es depositado todo junto a inicios del año subsiguiente, una vez certificado el cumplimiento de la condicionalidad de salud y escolarización.
- ⁹ Aunque no ha sido objeto de esta presentación, en los relatos de los estudiantes aparece el sentimiento de una mayor tranquilidad en las familias y la posibilidad de acceder a mínimos "gustos", como las galletitas dulces, un paseo de fin de semana, o la adquisición de una cama con colchón.

Resumen

El trabajo analiza las condiciones de construcción de la experiencia escolar de jóvenes de sectores vulnerabilizados a partir de la implementación en 2009 de la política de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUHPS) en Argentina.

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

Frente a estas condiciones, nos interrogamos por la resignificación de la política a nivel de las instituciones y los actores, ya que allí se juega el aporte de la medida a la democratización de la educación.

Palabras clave

Asignación universal por hijo - Desigualdad social y educativa - Experiencia escolar - Argentina

Abstract

The article analyzes the construction requirements of the school experience of young people from vulnerable sectors, since the implementation in 2009, of the Universal Child Allocation for Social Protection policy (Asignación Universal por Hijo, AUH) in Argentina.

The AUH differs from the 90's sectorial interventions for proposing a more comprehensive state responsibility towards the fulfillment of the health and education conditions that the measure provides. But this policy arrives to schools in the context of two important and contradictory transformations: the extension of mandatory schooling and educational segregation, product of targeted policies of the 90's and compensatory distinction strategies of families.

Given these conditions, we question the processes of on policies redefinition at an institutional level and actors because they are the locus through them take place the contribution of the measure to the democratization of education

Key words

Universal Child Allocation - Social and educational inequality - School experience - Argentina