

**ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS IMPACTOS EN EL SECTOR
EDUCACIÓN DE LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO
(AUH) EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Diciembre2010/julio 2011

RESUMEN EJECUTIVO

Universidad Nacional de General Sarmiento
Responsables: Nora Gluz (coordinadora) e Inés Rodríguez Moyano

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

I. LA AUH COMO OBJETO DE EVALUACION

II. EL DISEÑO DEL ESTUDIO

III. RESULTADOS

IV. TENDENCIAS Y DESAFIOS A FUTURO

Este documento reseña los resultados del *Análisis y proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)- Caso provincia de Buenos Aires*. Dicho estudio fue encomendado por las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, con el propósito de conocer los alcances de los esfuerzos invertidos y comprender su dinámica a los efectos de producir ajustes en su implementación.

Las enunciaciones aquí vertidas no comprometen la opinión del Ministerio de Educación de la Nación y son de estricta responsabilidad de sus autoras

I. LA AUH COMO OBJETO DE EVALUACION

Los objetivos de la política de AUH

La política se propone reforzar las políticas de inclusión educativa a través del otorgamiento de una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”, a efectos de garantizar un piso de protección social.

Es incompatible con la percepción de cualquier otro tipo de plan social. Excluye a aquellos trabajadores que se desempeñen en el sector informal y que perciban ingresos mensuales que superen al Salario Mínimo Vital y Móvil vigente.

Estrategias de implementación de la AUH

En el área de protección social:

- Se ejecuta a través del ANSES, vía traspaso directo desde planes anteriores a los que suplanta o vía inscripción con número de CUIL de beneficiarios directos e indirectos
- Se otorga a todo ciudadano que cumpla con los requisitos básicos, sin cupo.
- Su pago está condicionado a la acreditación en una Libreta Nacional para la Seguridad Social, individual e intransferible creada específicamente para esta política, del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, controles de salud y vacunación.
- Se retiene un 20% del monto que se reintegra todos los años vencidos una vez que se presentan las certificaciones correspondientes

En articulación con otras políticas

- Creación de una **Mesa Interministerial**, conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, como ámbitos para coordinar procedimientos.

Población objetivo

La asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) tiene su origen el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1.602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”

La actual política de AUH, opera en el marco de significativas transformaciones en el sistema educativo que posibilitan una articulación más orgánica con las pretensiones de la AUH. En este sentido, contribuye al cumplimiento de derechos ciudadanos básicos al condicionar su cobro a la acreditación de los estándares establecidos por ley para el cumplimiento de educación y salud desde una perspectiva de responsabilidad Estatal en la prestación de estos servicios.

Es una herramienta que facilita el cumplimiento de la obligatoriedad escolar al comprometer a los padres a enviar a los hijos a la escuela para cobrar la asignación, situación ya instalada para los trabajadores en blanco, que constituyen los sectores más integrados.

El supuesto para el estudio de los primeros impactos en el sector educación es, entonces que el cumplimiento por parte de los beneficiarios de la condicionalidad educativa requiere medidas para evitar la exclusión escolar de los sectores más vulnerables. La exclusión escolar implica tanto su expresión directa en el no acceso a los años y niveles obligatorios del sistema; como el acceso “restringido” debido al ingreso a circuitos devaluados del sistema escolar; la inclusión-excluyente (acceso a la escuela pero sin apropiación de los saberes que ésta inculca y que se manifiestan en promociones sin garantía de aprendizaje o repitencia y/o escolarización “de baja intensidad”) o el trato diferencial en la escuela

II. EL DISEÑO DEL ESTUDIO

Los objetivos

Objetivo General

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

Objetivos específicos

1. Analizar las estrategias desarrolladas a nivel provincial para la puesta en marcha de la AUH y el modo como continúan y/o resignifican los lineamientos nacionales y construyen nuevas estrategias acorde a la realidad jurisdiccional.
2. Conocer los dispositivos de articulación entre la gestión nacional, provincial, distrital y las instituciones educativas.
3. Describir el alcance de las acciones desarrolladas por la cartera educativa a partir de la puesta en marcha de la AUH
4. Conocer las acciones desarrolladas por las diferentes organizaciones sociales involucradas en la AUH y su capacidad de incidir en la escolarización de los sectores más vulnerables.
5. Analizar las dinámicas institucionales que se generan en un conjunto de escuelas seleccionadas a partir de la implementación de la AUH y las representaciones de los actores escolares sobre la misma.
6. Analizar el alcance y tipo de articulación a nivel de las instituciones escolares entre la política de la AUH y otras políticas educativas jurisdiccionales
7. Relevar las valoraciones de las familias que reciben AUH en relación a los cambios en sus condiciones de vida y su incidencia en los procesos de escolarización de los menores.

Metodología

Estudio cualitativo, de tipo exploratorio, desarrollado en dos momentos.

El primero, se centró en la **puesta en marcha e implementación del programa y su contexto en la Provincia de Buenos Aires**, desarrollando un análisis de la apropiación jurisdiccional y la matriz institucional de intervención.

Se centró en el nivel de análisis central y primeros avances en el meso nivel, considerando las estrategias de implementación desde el nivel provincial y distrital como universo de análisis.

Se trató de una evaluación de la implementación, que se realiza durante la ejecución y hace hincapié en el modo en que se van desarrollando las actividades previstas. Se preocupó por la administración de la política, en relación con la utilización de los recursos y la distribución apropiada de los servicios.

El trabajo se desarrolló en el nivel central de la provincia de Buenos Aires y en dos distritos de alta vulnerabilidad social: José C. Paz y General Pueyrredón. El primero de ellos corresponde al segundo cordón del conurbano, caracterizado por posicionarse entre los de más bajos indicadores en términos de acceso al bienestar. El segundo, por la densidad de su población y la fuerte concentración de los índices de pobreza y marginalidad social.

Se sistematizó la información secundaria disponible y se reconstruyeron las conceptualizaciones del problema y las estrategias de intervención desarrolladas para operar sobre el problema de la exclusión escolar de los sectores vulnerables y los factores que en él inciden (sobre los cuales la política se propone o, de hecho, interviene), así como las transformaciones que desarrollaron a medida que se inició la implementación de la AUH.

El trabajo de campo desarrollado fue de tipo cualitativo con entrevistas a Directores de Rama, asesores y Directores de diversas áreas comprometidas en garantizar la posibilidad de cumplir la condicionalidad de escolarización prevista por la AUH; y a Inspectores Regionales, Distritales y Areales de los distritos seleccionados. Se realizaron un total de 21 entrevistas. Las dimensiones sobre las que se indagó en las entrevistas fueron:

- Los problemas y desafíos que significa la AUH para el sistema educativo
- Las estrategias para afrontarlos;
- la articulación entre esta política y otras políticas educativas.
- los procesos de implementación;
- la relevancia de la política para el cumplimiento del derecho a la educación

En estas líneas de análisis se trató de componer la perspectiva desde la gestión central del Sistema educativo bonaerense sobre los problemas sobre los cuales era necesario intervenir a efectos de garantizar el requerimiento de escolarización para los menores hijos o tutorandos de los titulares del beneficio. Para ello se elaboró una sistematización de los problemas y sus explicaciones a la vez que las intervenciones para afrontarlos y las limitaciones percibidas. Se intentó adicionalmente reconstruir qué problemas eran visualizados con anterioridad a la política y cuáles se visibilizaron con ella, así como discernir en qué medida las políticas previas contribuyeron a o fueron fortalecidas por la AUH.

El segundo momento fue un estudio en profundidad en el nivel territorial y de las instituciones escolares seleccionadas. En esta etapa se profundizó en el modo de apropiación y resignificación a nivel institucional y de los actores. El universo de análisis fueron las escuelas de distintos niveles y modalidades más afectadas por la implementación de la política.

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

La selección de las instituciones fue realizada por los Inspectores Areales en acuerdo con los Inspectores Regionales y Distritales. Se les solicitó como criterio que consideraran la presencia de una proporción significativa de estudiantes cuyas familias estuvieran

percibiendo la AUH, a efectos de contar con una población en la que analizar la capacidad de adecuación del sector educación a los imperativos de la política.

En cada institución se desarrolló un análisis sistemático de algunas dimensiones de su implementación, la direccionalidad y sustentabilidad de los cambios propuestos y logrados respecto de dimensiones seleccionadas a partir de los nudos críticos relevados en la primera fase del estudio.

Las dimensiones sobre las que se indagó en las entrevistas dependieron de las unidades de análisis.

En el caso de los directivos y docentes

- Sobre la escuela y su rol
- La relación entre AUH y la política educativa
- Prácticas educativas/quehaceres escolares en contextos de vulnerabilidad social
- Los actores frente a la política

En el caso de los estudiantes y sus familias:

- La experiencia escolar pasada y actual
- La perspectiva de la relación entre AUH y escolarización, con énfasis en detectar la predominancia de la perspectiva del derecho vs asistencialismo
- Percepciones sobre los cambios en la vida escolar a partir de la AUH
- Percepciones sobre los cambios en la vida cotidiana del hogar

En el caso de los coordinadores de otras experiencias de inclusión

- Sobre el origen de la experiencia
- Acerca del funcionamiento de la experiencia educativa
- La relación entre la experiencia educativa, la organización/movimiento y la articulación con la política de AUH
- Perspectivas de la relación entre AUH y escolarización/ perspectiva derecho vs asistencialismo
- Los aportes de las organizaciones/movimientos sociales a la inclusión escolar y social

Por su contraste con políticas anteriores, se prestó especial atención a los procesos de estigmatización de los beneficiarios y sus familias y a las expectativas de rendimiento; las relaciones de las escuelas con el entorno y las percepciones respecto del impacto del beneficio sobre las condiciones de vida de las familias y las condiciones para sostener la escolarización; así como las demandas institucionales que supone el cumplimiento de los requerimientos de la AUH.

En cada institución se entrevistaron al menos:

- 1 directivo
- 6 docentes
- 12 familias
- 10 estudiantes (excepto en el nivel inicial)
- 2 organizaciones sociales

La decisión de la cantidad de escuela y entrevistas consideró como criterios:

- Tomar más de una institución por nivel de modo de sopesar aquellos resultados estrictamente ligados a la situación particular de esa escuela y aquellos nudos críticos recurrentes
- Tomar dos maestros por ciclo en el caso de la escuela primaria y una variedad de áreas en el caso de la escuela secundaria. En el caso del nivel inicial incluir maestras y preceptoras de todas las salas de edad. En todos los casos, incluir los distintos turnos del establecimiento.

Se realizaron un total de 414 entrevistas. Aunque se previó entrevistas familias de estudiantes de distintos años/grados, la convocatoria a las familias fue difícil por lo que se entrevistó a quienes se mostraron disponibles. De todos modos se obtuvo una muestra amplia.

III. RESULTADOS

El punto de partida de las intervenciones en la Provincia de Buenos Aires

La agenda educativa provincial es concordante con la agenda educativa nacional. La inclusión escolar es conceptualizada como un problema que implica tanto la desigualdad social como la inadecuación de la oferta escolar. Esto ha llevado a la cartera provincial a fortalecer y agilizar una serie de proyectos en marcha para mejorar la capacidad incluyente de los distintos niveles del sistema escolar.

Nivel Inicial.

El principal problema del nivel inicial es la oferta escolar insuficiente, en especial, en las zonas más vulnerables. En las zonas más acomodadas la falta de instituciones estatales ha sido cubierta por la oferta privada. Mientras que en partidos con menos recursos como J.C.Paz ingresan al primario un 10% más de niños sin preescolar que en el promedio de la provincia. General Pueyrredón en cambio, cubrió esta falencia por la vía de las escuelas municipales. Esta situación se visualizó en mayor medida a partir de la AUH y expresa una tensión entre las políticas que aún no ha sido resuelta.

Frente a esta limitante, se continuó avanzando en la creación de nuevas instituciones, proceso que ya estaba en marcha bajo el mandato de crear instituciones completas. Esta estrategia surge desde las instituciones para defender la integridad del Nivel frente a la posibilidad de que la obligatoriedad de 5 años establecida en la LFE licuase los esfuerzos de varias décadas y desdibujase los objetivos propios del nivel en pos de satisfacer los requerimientos del ciclo primario. Así se avanzó desde el acercamiento hacia los jardines comunitarios que venía desarrollándose desde la creación en el año 2007 de la Dirección de Alternativas Pedagógicas hacia el otorgamiento del código para certificar la AUH y el inicio en algunos casos, de convenios con estas instituciones para capacitar a las educadoras populares y financiar las experiencias y, por último, el aprovechamiento de los Centros Educativos Complementarios dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Además del excedente que originó la fuerte afluencia de beneficiarios en la sala de 5, la AUH trajo aparejado también otro fenómeno que es la generación de nuevas demandas de matriculación en las salas previas de 2, 3 y 4 años y que surgen como estrategias que emplean las familias para asegurarse luego la vacante en la sala de 5

Nivel primario

Este nivel ha logrado una matriculación prácticamente universal, siendo la principal preocupación la inclusión pedagógica frente a los elevados índices de repitencia y sobreedad que afectan a las escuelas que reciben estudiantes en condición de pobreza. Esta matrícula se concentra en los distritos con mayor NBI y en las escuelas estatales.

Para afrontar este fenómeno en los primeros años se desarrollaron acciones de capacitación, además del impacto positivo de la expansión del nivel inicial. No obstante, hay un desplazamiento del fenómeno hacia los años subsiguientes. En las zonas más perimidas se apoya a las escuelas a través de dos programas: el Programa Integral para la

Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Escuelas del Bicentenario. También se está trabajando en fortalecer el “rol de estudiante” a efectos de mejorar las prácticas del lenguaje y los contextos de estudio en vistas a mejorar no sólo el desempeño en el nivel sino el tránsito hacia la secundaria. Por último, un fortalecimiento del trabajo con los inspectores a través de encuentros regionales, distritales y con las mismas instituciones. Allí se abordan las prácticas supervisivas en relación a la sobreedad a través de la generación de espacios destinados a distintos objetivos tales como la socialización de materiales producidos por cada una de las Direcciones en relación con esta temática, trabajar sobre la reconceptualización de ciertas nociones involucradas con la vulnerabilidad escolar, relevar análisis cuanti y cualitativos acerca de la situación de sobre-edad escolar a fin de aportar datos a la construcción del Diagnóstico Regional y finalmente a formular acuerdos de trabajo a Nivel Regional. La gestión hace énfasis en el trabajo pedagógico, pero es de destacar que cada supervisor tiene alrededor de 15 escuelas a su cargo, situación que se descomprime en el caso de las instituciones que son parte del programa Escuelas del Bicentenario donde desciende a 5, lo que genera una marcada diferencia para los actores.

Nivel secundario

La oferta es escasa en algunas zonas – centralmente en zonas rurales, de islas y en los barrios más pobres de conurbano e interior -y la antigua estructura está en proceso de articulación con la nueva por lo que coexisten secundarias completas con Secundarias básicas que comparten edificio con EGB, otras con edificio propio; algunas en proceso de creación de secciones y otras que deberán articular con otras instituciones. Este panorama muestra la complejidad del nivel y la necesidad de un fuerte trabajo a nivel territorial para garantizar la oferta a partir de la diversidad de situaciones de partida.

Los principales problemas son el no ingreso, la sobreedad, los abandonos temporarios por lo que están orientando el trabajo a acompañar las trayectorias de los estudiantes.

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

Para afrontar estas cuestiones está empezando a priorizarse una política de concentración de cargos y se está avanzando con los recursos que llegan a la provincia vía el Plan de Mejora, como línea de acción desde el Ministerio de Educación nacional para el desarrollo de la nueva secundaria. Para mejorar el desempeño escolar están por un lado intentando reinstalar el informe de calificación y darle una nueva funcionalidad revisándolos trimestralmente para reorientar las prácticas y por otro, iniciando la cuatrimestralización de algunas asignaturas para acotar la cantidad de materias que se cursan de manera simultánea.

Estas medidas sumadas a la AUH han generado una mejora sustantiva en los territorios más vulnerables

“Lo más interesante de todo es que crece mucho más en los lugares de alta vulnerabilidad social o sea eso parecía implicar que estamos llegando adonde teníamos que llegar (...) mucho en Primaria y en Secundaria, para los nuevos que ingresaron el crecimiento es 5, 6 veces mayor en la zona de alta vulnerabilidad social. (Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa)

La organización de la gestión escolar frente a la AUH

El proceso de implementación de la AUH fue asumido por la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires como aporte a las estrategias de inclusión que venían desarrollándose desde las últimas gestiones y que se consolidaron con la Ley provincial de Educación (2007) y con la extensión de la obligatoriedad escolar que ésta supuso

Desde que se lanza el decreto hasta la actualidad, es posible caracterizar el trabajo desarrollado y las preocupaciones que lo motorizaron en tres momentos, los cuales si bien se suceden unos a otros, operan luego de manera superpuesta.

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

Para poder tener más clara la disponibilidad a la vez que un mecanismo pronto para dar respuesta a situaciones inesperadas, organizan en primera instancia lo que llaman “la mesa de inclusión”. Son espacios de diálogos temáticos que convocan actores diversos. A nivel central se desarrolló un comité ligado a dar respuesta a los requerimientos de la condicionalidad escolar de la AUH, de la que participaron las distintas direcciones: inicial, primaria, media, adultos, socioeducativa, psicología comunitaria y pedagogía social, planeamiento.

En este ámbito se definieron los principales lineamientos que demarcaron la gestión en todo el territorio bonaerense

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

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

Tercer momento. El establecimiento de “un nuevo paradigma”.

Una vez que desde la perspectiva de los funcionarios se garantizó la inscripción, inician un trabajo de corte más cualitativo intentando avanzar sobre las prácticas instaladas

históricamente al interior del sistema educativo que obstaculizan los procesos de inclusión escolar; así como un trabajo de difusión y reflexión de lo que denominan “un nuevo paradigma fundado en el derecho a la educación”.

“Fundamentalmente el tema de la asignación universal por hijo tiene que ver para mí con un cambio de paradigma. Creo que ya estamos terminando con las políticas compensatorias y estamos trabajando con políticas de inclusión que nos parece que eso es el nudo de lo que hay trabajar en realidad. Que esto no es una política compensatoria sino que es una política de inclusión, de inclusión de sujetos en edad escolar como sujetos de derecho. Acá me parece que es el puntapié inicial, que esto lleva un trabajo fuerte con las comunidades educativas, no por ahí con aquellas que están en la zona de mayor vulnerabilidad social, sino por ahí con las otras. Y digo un trabajo fuerte el cambio de paradigma, esto de pensar que no viene solamente a compensar algo sino que viene a garantizar derechos. Y cuando digo derechos del pibe digo el derecho a la educación, el derecho a la salud, digo el derecho a la identidad” (Dirección de Primaria)

Este nuevo concepto es definido en las entrevistas en términos de una serie de responsabilidades que debe asumir el Estado para garantizar ese derecho y que involucra al menos tres ejes que orientan las actuaciones frente a la política de AUH:

- i) la inclusión escolar es un derecho y requiere transformaciones en algunas características selectivas de la organización escolar;
- ii) el eje de la inclusión escolar es la mejora de la enseñanza como mediadora del aprendizaje,
- iii) lograr la inclusión requiere de ampliar la concepción de educación a los procesos pedagógicos que acontecen más allá de la escuela

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

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

Hubo importantes esfuerzos desde los niveles centrales para informar sobre las responsabilidades que asumiría la escuela frente a la AUH. No obstante, la llegada a las instituciones no se efectuó de manera homogénea ya que mientras algunas recibieron cursos de capacitación y charlas informativas, otras en cambio se anunciaron a través de los medios de comunicación o de las mismas familias que se presentaban con sus libretas para ser firmadas.

Un factor que operó en esta diferenciación en el caso de los distritos seleccionados fue la presencia o no de referentes del área socioeducativa, ya que fue dicha Dirección la que asumió las tareas de explicitar y explicar qué acciones correspondían a las escuelas, de qué modo cumplimentarlas y hacer el nexo con otras organizaciones sociales y estatales.

Distintos actores sociales reconocen que las primeras acciones escolares frente a la firma de las libretas despertaron algunas preocupaciones. La primera de ellas se liga al carácter mismo de la libreta como documento y la importancia de consignar correctamente los datos. A diferencia del certificado de escolaridad cuyos errores se subsanan fácilmente rehaciéndolo y descartando aquel que hubiera sido mal completado, aquí su carácter de documento con reglas de seguridad generó ansiedades en los responsables de su firma. Del lado de las autoridades responsables de certificar las libretas, otra de las preocupaciones estuvo y está vinculada a la existencia de situaciones familiares donde se percibe un desfase entre los tutores “legales” y los “reales” ya que son frecuentes las situaciones familiares en donde los chicos no están a cargo del adulto que cobra la AUH. Estas

circunstancias son percibidas por los directivos como irregulares y los posiciona en un rol complejo de evaluar la legitimidad del acto de certificar o no la libreta y eventualmente interrumpir la AUH con todos los efectos que esta decisión implicaría.

La articulación con otras políticas educativas

La presencia de articulaciones con políticas educativas tendientes a la inclusión constituye un factor que contribuye a mejorar las condiciones en que la AUH llega a las instituciones. De hecho, el discurso de la inclusión escolar antecede y acompaña la AUH por lo que en la mayor parte de los casos no se percibe como contradictoria de lo que vienen trabajando del sector educación.

En el nivel inicial es donde esta articulación tiene menor presencia, ya que al interior de cada establecimiento los agentes escolares no parecen dimensionar la articulación con las organizaciones sociales o la creación de nuevos jardines. En general consideran que al haber trabajado siempre al tope de matrícula por sección, no han tenido lugar para recibir más alumnos, derivando este “excedente” a los jardines comunitarios o a las instituciones recientemente creadas. Aquí aparecen problemas para sostener una política de inclusión en condiciones de débil oferta y los docentes reclaman más avances para mejorar el trabajo pedagógico y atenuar el malestar que hoy se estaría sufriendo en muchas de las escuelas del nivel inicial.

En el nivel primario, las políticas más reconocidas por su aporte a la mejora escolar y por ende a la inclusión son los programas PIIE (Programa Integral para la Igualdad y la Equidad Educativa) y Escuelas del Bicentenario¹. En ambos casos, importa la mejora en las condiciones de trabajo ya que les brindan material didáctico, equipamiento y asesoramiento pedagógico. En el caso del Distrito de José C. Paz constituyen una herramienta muy importante por su cobertura. El PIIE alcanzó al 80% de las instituciones y hoy día el Programa Escuelas del Bicentenario se plantea para todo el universo local. Lo que aparece como destacado de este último programa como señaláramos anteriormente es que reorganiza y extiende el recurso “supervisor” para fortalecer los mecanismos de acompañamiento pedagógico.

En contextos institucionales donde es difícil conformar equipos de trabajo a largo plazo dada la alta rotación de los cargos docentes – situación que empeora en contextos de alta vulnerabilidad social ya que muchos maestros “escapan” hacia otras escuelas en busca de condiciones sociales más favorables- la articulación con programas nacionales o provinciales es muy importante para los directores. Por un lado, se sienten acompañados en la difícil tarea de planificar estrategias pedagógicas adecuadas a las problemáticas de lo que ellos mismos distinguen son las trayectorias “reales” de los alumnos de las “ideales” supuestas en los diseños curriculares. A la vez perciben que estos programas legitiman las decisiones que toman los directivos frente al plantel docente, muchas veces desgastado y con poco resto para innovar en las prácticas pedagógicas.

¹ En julio del 2007 mediante la resolución N° 1011, el Ministerio Nacional de Educación declara al Proyecto Escuelas del Bicentenario de Interés Nacional y ofrece particular colaboración a través del Programa Integral para la Igualdad y la Equidad Educativa (PIIE). Escuelas del Bicentenario se piensa y ofrece como un instrumento de política pública, un laboratorio acotado de experiencias que pueden resultar útiles al sistema educativo en su conjunto desarrollando estrategias de mejora en distintas áreas que incluyen las de gestión distrital y escolar, salud y mejora académica

En el caso de la escuela secundaria, el Plan de Mejoras² aparece en el discurso de los entrevistados como la oportunidad de modificar las condiciones de enseñanza y avanzar hacia mejores aprendizajes. Entre las condiciones que posibilitan los recursos extras para horas institucionales se destaca el trabajo más personalizado, con menos alumnos, en áreas de contenidos que generan dificultades. En general, se trata de un trabajo a contraturno y no se especifican nuevos modos de trabajo aunque de modo más personalizado. Sin embargo, esta estrategia se constituye en un desafío para las autoridades educativas quienes señalan la dificultad de los alumnos para asistir a clases de apoyo en un horario a contraturno.

En otra línea de trabajos, algunos entrevistados señalan los proyectos ligados a mejorar las condiciones de escolarización de poblaciones específicas, donde en el distrito de General Pueyrredón se destacan los apoyos a las adolescentes madres y embarazadas a través de becas, de maternales y la inclusión de estrategias pedagógicas que apuntan a adecuar y flexibilizar actividades y procedimientos dentro del horario académico para evitar que dejen la escuela.

Pero esta articulación con la política abarca también las persistencias en el imaginario de concepciones propias de las reformas anteriores y con las cuales a la escuela le cuesta luchar. Un ejemplo paradigmático es que los padres que envían a sus hijos a las ex ESB y que no cuentan con escuelas que tengan el ciclo superior la secundaria en su zona próxima, consideran que sus hijos han culminado la escolaridad obligatoria.

Los desafíos frente a la inclusión escolar

Entre los factores que operan en esta dirección, se encuentran en primer lugar aquellos obstáculos más básicos y evidentes relacionados a las *dimensiones materiales del acceso a la escolaridad* como las malas condiciones edilicias, la falta de accesibilidad a través de transportes públicos y la insuficiencia de la oferta en algunas zonas.

Las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires implicaron entre otras cuestiones, la necesidad de reparar la oferta educativa existente y fortalecer a través de nuevas creaciones la disponibilidad de vacantes en los ciclos y niveles recientemente incluidos a la obligatoriedad escolar, tal como mostráramos en la primera parte del documento.

La mejora de las condiciones edilicias ha permitido en las instituciones, tanto captar nuevos estudiantes como garantizar un mejor clima institucional.

Otro punto significativo fue la creación o ampliación de oferta donde no la había, ya que según informan los entrevistados, en condiciones de vulnerabilidad la cercanía constituye un factor decisivo en la permanencia.

La limitación de la oferta es una constante en el nivel inicial y fuertemente criticado como una falencia del Estado y que la AUH no ha hecho más que poner al descubierto.

² El Plan de Mejora institucional es una línea de acción desde el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de la nueva secundaria. De acuerdo con las prioridades que se definen en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad a través de distintas estrategias de apoyo como los espacios formativos “extraclase” con sentido educativo inclusivo. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09-anexo01.pdf>

Su resolución en el caso de J. C. Paz vía el reconocimiento de los jardines comunitarios es fuertemente criticado por algunos docentes del sistema educativo por percibirlo como una oferta “de segunda” para los más pobres.

Una sensación compartida es que la “escuela sola no puede” y que la extensión de la obligatoriedad requiere el apoyo de equipos profesionales para abordar situaciones que antes se mantenían fuera de la escuela. Entre ella se señalan desde situaciones de abuso, droga, violencia y hasta el embarazo adolescente. Los Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI) y la Dirección General de la Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF) aparecen como organizaciones de apoyo centrales, aunque en la mayoría de los casos insuficientes o de difícil acceso debido al trabajo adicional que requieren a las escuelas, o la falta de preparación de los agentes escolares para actuar con destreza frente a situaciones sociales de elevadísima complejidad.

La falta de equipos de apoyo aparece con fuerza ante el cambio de algunas políticas. Entre ellas se destacan la integración escolar, a partir de la cual los jardines reciben población con necesidades especiales pero no siempre acompañados por las maestras de integración o profesionales, con lo que los docentes deben asumir responsabilidades para las cuales no se sienten ni han sido preparados. Frente a ello sólo encuentran algunas veces como alternativa, la reducción del horario de permanencia en la escuela, lo que redundaría en un deterioro de la atención de los niños y la continuidad de la problemática sobre las escuelas. Algunas maestras denuncian quedar atrapadas en nuevas formas de exclusión, ya que los integran pero sin los conocimientos necesarios para brindarles una educación acorde a sus necesidades.

Otra línea de desafíos al trabajo pedagógico deviene de las *condiciones objetivas de vida de las familias*. Una importante preocupación respecto de las condiciones de vida de las familias que afecta al proceso de enseñanza lo constituye la movilidad de la matrícula, ya que obtura la continuidad del trabajo pedagógico y de conformación grupal. Estas discontinuidades se deben las más de las veces a las precarias condiciones laborales de las familias, que generan traslados para garantizar el sustento; o que requieren que niños y jóvenes se incorporen tempranamente al mundo laboral. En estos casos, es poco lo que las escuelas pueden hacer para mejorar las condiciones de escolarización, aunque trabajan en torno de los problemas de sobreedad que se van configurando a la par de estos abandonos temporarios.

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

Las limitaciones materiales también constituyen un factor de ausentismo. Estas abarcan tanto los bienes con que cuenta la familia como las condiciones materiales de los barrios que potencian las carencias materiales: barrios inundables, con escasos servicios de salud

Una tercera línea de desafíos al trabajo pedagógico se vincula con *el puesto de trabajo docente*. La estructura del puesto de trabajo docente es percibida por los mismos como un limitante al trabajo colaborativo y, por ende, a la mejora de la articulación institucional que fortalecería la coherencia en el trabajo pedagógico al interior de las escuelas y su transmisión a los estudiantes. Esta situación es más compleja en el caso de las escuelas secundarias en las que el modo de inserción por horas cátedra ha dado lugar al llamado “docente taxi” con escaso compromiso institucional y nulo tiempo de trabajo fuera del aula.

En las instituciones en las que los recursos materiales escasean, aparece con potencia la intensificación del trabajo docente, definida en términos tanto de incremento de la jornada laboral como del incremento de las tareas en la misma jornada (Oliveira; 2006), fenómenos que agudizan los problemas de convivencia escolar.

La cuarta cuestión, remite al *trabajo pedagógico institucional*. Las escuelas que trabajan en condiciones de mayor vulnerabilidad deben procesar en la escuela el particular sentido que la escolarización adquiere en esos contextos. Aquí aparece como elemento común el viejo dilema enseñar vs. asistir, aún no resuelto en especial en las instituciones de niveles secundario que históricamente resolvieron la cuestión vía la exclusión

Uno de los desafíos más complejos que sienten las escuelas primarias es el trabajo con estudiantes con sobreedad. La representación acerca de la relevancia del grupo de edad para la enseñanza se constituye en un dato de importancia y como condición necesaria al trabajo en el aula.

Frente a ello, las escuelas intervienen a través de lo que denominan el desarrollo de adecuaciones curriculares que les permitirían en esos casos incluir a los estudiantes en el grupo de edad más próximo, a través de saltar los grados no cursados y generando otras instancias de trabajo adicionales. Estas adecuaciones las trabajan junto con los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

Estas estrategias si bien permiten una mejor adaptación de los estudiantes a la vida escolar, corren el riesgo de bajar los estándares de aprendizaje, ya que muchos estudiantes al ser promocionados anticipadamente no acceden a una serie de conocimientos previstos en el curriculum y brindado al resto del estudiantado de la escuela.

Así, aunque aparece como un emergente de procesos previos de exclusión escolar y que bajo la intención de democratización se produce una inclusión excluyente, es decir, una inclusión en la institución pero excluidos de aquello que la escuela se propone enseñar (Gluz, 2006).

La construcción del orden escolar

Un tema preocupante que constituye para estos actores una precondition para el trabajo pedagógico es la convivencia escolar.

El nivel de conflictividad en las escuelas de las zonas más vulnerables es muy elevada. La conflictividad a su vez va sumando nuevas dimensiones al problema a través de la emergencia de problemáticas inéditas como la que señalan algunas autoridades, las peleas entre mujeres.

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

La AUH y la condicionalidad educativa

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

Para un sector, la condicionalidad educativa de la AUH ha contribuido a generar “conciencia” respecto de la importancia de la asistencia escolar en los niveles recientemente incorporados a la obligatoriedad escolar, de modo tal vez hasta más potente, que las leyes educativas mismas. En algunos casos esto aparece como un “dato” de la nueva realidad y

en otros como un tema a trabajar. Cuando se trata de un proceso a desarrollar, aparece la responsabilidad institucional y la necesidad de generar mecanismos de reflexión y cambio intraescolar y no sólo de las familias y su situación social.

Un objetivo tal vez “no buscado” de la AUH pero que generó un efecto valioso para algunos docentes entrevistados es la movilización de las familias y el acercamiento de los padres a las escuelas producto de la necesidad de informarse o certificar las libretas. La posibilidad de establecer contacto con las familias a través de este trámite es valorado positivamente por algunos actores que ven aquí una oportunidad concreta que podría capitalizarse desde las mismas instituciones para procurar restablecer el vínculo con los padres que en muchos casos y más aun en el Nivel Secundario, es casi inexistente.

No sólo hay un acercamiento de los que ya estaban dentro, sino que, en especial en el nivel inicial y en la secundaria, aparecen estudiantes que no estaban escolarizados. O se logra una permanencia aunque más no fuera por el temor a perder la asignación y fortalecer el presentismo.

Las opiniones de los docentes se dividen respecto del impacto de la AUH. Para algunos el impacto más visible es la compra de requerimientos escolares como útiles, libros, etc. Para otro sector en cambio, la condicionalidad educativa no se aprovecha en tanto no encuentran correlato en las familias y reclaman ajustar los controles que perciben como insuficientes para revertir las tendencias de ausentismo y el “débil” compromiso de las familias con la vida escolar.

Los padres ven a la asignación por hijo como un beneficio que en vez de ser para útiles necesarios para la educación de sus hijos se transforma en un recurso económico más para la vida de la familia. No digo que eso este mal. Porque si no tenés plata para comer menos vas a pensar en un libro para la escuela. Pero quizás habría que destinar aunque sea una parte de eso para la educación de sus hijos. Lo que pasa que todavía no hay una conciencia en las familias que asisten a al escuela de la importancia de la educación de sus hijos. Y creo que eso va más allá de la asignación por hijo. Creo que es un tema cultural que va a llevar mucho más tiempo para poder instalar a la educación como algo prioritario. (Docente, Secundaria)

Los docentes hacen una distinción recurrente entre aquellos que mandan a sus hijos “para cobrar” la AUH y los que los mandan porque realmente “se interesan” por la educación. Hay un interés legítimo que es el interés por la escuela y otro espurio que sería el interés por cobrar el dinero que se expresa en los niveles que recientemente se incluyeron como obligatorios, mirada sobre las familias que se potencian en las escuelas que cuentan con más destinatarios de la AUH y en los turnos tarde, que en la mayoría de las escuelas tiende a concentrar también a los más vulnerables y a quienes repiten.

Un elemento que estructura la pretensión coactiva que imprimen muchos actores a la política se articula en el caso de los no beneficiarios con la idea de un derecho provisorio: la AUH al igual que los planes sociales deben tender a desaparecer.

Si me molestó una vez, que había una cola de una cuadra para que yo firmará, entonces me di cuenta y dije, ” yo les estoy diciendo a las maestras que hagan valer la Educación y pidan útiles libros, entonces por qué no pedir también que colaboren con la cooperadora del Colegio”... En gran medida los padres estaban contentos con la propuesta y opinaban que era bueno colaborar, en eso, me entero que en la fila estaban diciendo que nosotros estábamos cobrando por firmar la libreta” (Vicedirector, Primaria)

En efecto, aun entre los docentes que adhieren a la política y la consideran una herramienta útil y necesaria para mejorar los procesos de inclusión escolar, basan el sentido de la AUH en la idea de un derecho circunstancial anclado en una concepción individualista en la que pervive la idea de “beneficio” que exagera la competencia individual y activa los mecanismos de control social. Se asocia a la idea de paliativo “se está tapando el sol con un dedo”, que no logra resolver la verdadera cuestión social que sería el trabajo. Por definición

el concepto de “beneficio” es una acción que al otorgar diferencialmente ciertas utilidades establece jerarquías entre los grupos mientras que la idea de derecho, por el contrario, es un concepto que tiende a la universalidad. Esto permite comprender el mecanismo que suscita entre los docentes, que como un juego de suma cero donde a unos “les sacan” para darle a otros, pone en pie de igualdad situaciones difícilmente homologables como la de los trabajadores en blanco que superan el salario mínimo –es decir, el caso de muchos docentes- y la de las familias que reciben AUH. Lo que queda claro es que la comparación que surge de forma inmediata –casi instintiva- en los relatos relevados da cuenta de la persistencia en el imaginario docente de lógicas ancladas en el paradigma asistencialista que juzga como una “injusticia” el supuesto tratamiento diferenciado contenido en la medida.

Desde esta mirada, la política es asimilada a los planes sociales para paliar el desempleo o la exclusión severa y los sujetos son interpelados en términos de su voluntad. De este modo, los múltiples mecanismos de desprotección del mercado laboral desaparecen dejando sólo como problema el desempleo –y las más de las veces como problemas de las personas-. El trabajo informal, la explotación vía el trabajo en negro, el trabajo doméstico y sus escasas protecciones no aparecen visualizados ni como problemas sociales ni como características sobre las que la AUH interviene. Extiende las asignaciones familiares a este sector que tradicionalmente no accedía por estos motivos, no por factores individuales como “vagancia” o “falta de interés”. En efecto, en contextos de alta vulnerabilidad social caracterizados desde muchos aspectos por lógicas contrapuestas o al menos contradictorias a las que exige el sistema escolar, el objetivo de la escolarización –fundamentalmente en el Nivel Secundario- es percibido más como un imperativo externo que como una necesidad social derivada de sus condiciones de vida ya que mayormente las inserciones sociales reales de estos grupos se dirimen entre la asunción de las obligaciones impuestas por la paternidad y la maternidad temprana y la inserción fluctuante en las redes informales del mundo del trabajo.

Las tensiones entre la lógica del derecho, su asimilación a planes para desocupados y la condicionalidad educativa genera numerosas reinterpretaciones. Entre las que más afectan a la escolarización se encuentra aquella que asimila la condicionalidad educativa a “el uso para la escuela”, situación que por ejemplo no aparece como “cuestión” en las asignaciones familiares de las que históricamente han gozado los trabajadores en blanco. Este es uno de los efectos del quiebre del paradigma de sistema de seguridad social basado en el “trabajador” y del avance fragmentario de lógicas universalistas que no logran escapar completamente de los mecanismos de individualización de las sociedades de consumo que reservan la ética del trabajo para los pobres. Esta ambigüedad del concepto aparece también en los discursos que demandan una “contraprestación” pero en términos de esfuerzo

En el polo contrario, algunas instituciones desarrollan acciones específicas para acercar a los padres a la vida escolar, reconocer sus saberes y potenciar el acceso a distintas manifestaciones culturales a través de actividades y talleres de cuentos y lectura o directamente creando oferta para escolarizarlos a través de los bachilleratos de adultos a contraturno. Estas alternativas son posibles donde hay mayor articulación con la comunidad y no aparece en el horizonte de las instituciones más vulnerables o donde las redes sociales están muy deterioradas.

La mejora en las condiciones de vida de las familias ¿mejora la escolarización?

Sólo quienes acuerdan con la política pueden encontrar articulaciones entre la mejora de las condiciones de vida y la mejora de la escolarización.

En que estén mejor preparados con algunas necesidades básicas satisfechas. Y que por lo tanto su nivel de concentración o atención de mi materia y cualquiera crezca. Es obvio que un chico que esta con problemas de necesidades básicas insatisfechas no va a rendir en la escuela. Y estos chicos que tienen las necesidades más satisfechas va a ser que mi tarea docente sea más viable. Creo que ha redundado en un beneficio (...) Pero reitero que si el chico esta más contenido, más calentito en invierno, con una ropa más cómoda en verano. Son todos detalles tontos pero hacen a la calidad de vida de ellos y por lo tanto a la calidad de mi trabajo (...) Y lo que si estoy viendo es que están desapareciendo casos de extrema pobreza o extremo abandono que veía en muchos alumnos años atrás. Chicos que venían a la escuela y se notaba que estaban realmente abandonados. Que no tenían ropa, que venían desabrigados en invierno, que no tenían ropa, que venían con hambre, que no tenían ni una carpeta o lapicera para escribir. Todas esas cosas van gradualmente desapareciendo. Me parece que también no es la asignación universal sino un mejoramiento de toda la economía del país que va de la mano de otra cosa. Pero la asignación universal creo que está cumpliendo un rol importante en ese sentido. (Docente, Secundaria)

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

“Lo que nosotros teníamos a esta altura en las escuelas siendo maestras era a los papas pidiendo zapatillas, guardapolvos y útiles. Ahora son muy pocas las mamás que se acercan y piden. Los chicos ahora vos los ves y todos tienen su cartuchera, antes vos por ahí no tenias ni cuadernos por eso el PIIE nos daba esas cosas y en este momento la primera cuota que mandó este año fue para TV y herramientas, no para útiles escolares.(...) Nosotros en el 2000 2001 teníamos a toda la matricula comiendo en el comedor. Ahora son pocas las escuelas que tienen tanta matricula comiendo en el comedor, (Inspectora areal, primaria JC Paz)

Para los docentes que trabajan en zonas más marginales, la AUH no ha sido suficiente. La continuidad de lógicas individualistas de acción y la pervivencia de graves situaciones de violencia en ciertos territorios, como profundizaremos en el próximo apartado, atenúa el impacto de la AUH y de otras medidas sociales.

Sin embargo, todos reconocen las marcadas diferencias entre la actual situación y lo que fue el 2001. La situación devastadora de las comunidades más vulnerables y la importante actuación que desarrolló la escuela para ayudar a la sobrevivencia familiar en ese contexto.

Pero también la propia condicionalidad ha generado mayor presentismo en las escuelas, en algunos casos porque comienzan a construir una experiencia positiva y un proyecto de futuro respecto de la escolarización, en otros por imposición, pero en cualquiera de las opciones constituye una oportunidad para el trabajo pedagógico que impacta más fuertemente en los jardines de infantes donde el ausentismo constituye un problema histórico.

Yo creo que el cambio no está porque... el alumno viene a la escuela, si, 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, si, 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 un los chicos que dejan de hacer esas cosas, enténdés, los que pueden ocupar el tiempo gracias a esta ayuda. Porque tampoco vamos a decir que es una ayuda oobhb. Entonces, bueno ahí si vos notás el cambio (Docente, Secundaria)

Disminución del ausentismo, si yo creo que si. Incluso el docente se ocupa más de ver porque faltó el chico. nosotros lo veníamos realizando pero ahora es más intensivamente que antes. Siempre hicimos un seguimiento del ausentismo pero ahora veo que más que antes. (Preceptora, Inicial)

Exactamente, la asignación universal permitió visibilizar cuántos pibes de 5 realmente (...) hasta que la asignación universal no estuvo en vigencia, hay padres que ni se acercaron a la sala de 5. Al margen de que en algunos lugares no tienen lugar para entrar, llega a la primaria sin haber hecho la sala de 5 (...) la asignación universal hizo, obligó al padre a que se acerque no? Y por eso nosotros como dirección general de cultura y educación y a nivel distrital y con los coordinadores de política socioeducativa distrital, con los inspectores de nivel y de modalidad, esto de que cada institución, porque así se ponían los carteles “no hay vacantes”, de que cada institución asuma la responsabilidad de anotar a todos los que llegan (...) y de generar la conciencia en los padres respecto de que el chico tiene que ir al jardín, que tiene que ir todos los días, eso fue otro impacto positivo, por ejemplo, la sistematicidad en la concurrencia, la asistencia, (Dirección de Educación Inicial)

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

Traectorias educativas: condiciones y condicionantes para estudiar

Hay entre las familias cierto consenso, acorde a la lógica imperante del sistema escolar, que las posibilidades de transitar exitosamente la escuela es una cuestión de voluntad y esfuerzo.

Mientras que los adultos conciben los logros escolares como una responsabilidad familiar, los estudiantes lo traducen en términos de “ganas”, de que “hay que mentalizarse” o “ponerse las pilas”.

A estos argumentos se suma fundamentalmente el cumplimiento del “oficio del alumno” (Perrenoud; 1996) que implica dominar no tanto el curriculum sino más bien las reglas y las actividades propuestas, tales como prestar atención o simplemente copiar lo que las/los maestras/os indican. La jerarquía de excelencia que impone la escuela, o sea, el grado de dominio de las disciplinas enseñadas que aparece totalmente legitimada aparece dependiendo de la voluntad de los estudiantes al ligar su adquisición al trabajo escolar. Y más centrada en el proceso civilizatorio que en desarrollo intelectual

En algunos discursos más extremos de las familias y estudiantes, la no escolarización es sinónimo de delincuencia reforzando el estigma social de quienes abandonan la escuela. Por ello, fundamentalmente las madres consideran que quedarse en sus casas permitirá cuidar que sus hijos efectivamente estén en la escuela

A pesar de la perspectiva individualizante sobre el acceso y permanencia en las escuelas, hay múltiples referencias en las entrevistas a la influencia de las condiciones de vida en las oportunidades de transitar por la escuela. La mayor parte de los condicionantes señalados aparecen como un discurso en segunda instancia.

Una primera cuestión, es la inestabilidad y precariedad de las condiciones habitacionales y de las viviendas. Las mudanzas y los consecuentes cambios de escuela aparecen como una de las condiciones de vulnerabilidad que afectan la trayectoria escolar: desde cambios de escuela por barrios hasta traslados entre provincias por motivos laborales que interrumpen temporariamente la asistencia escolar. De este modo, la inestabilidad en las condiciones de vida se traduce también en inestabilidad escolar.

Los sentidos de la escolarización

De los relatos extraídos de las familias se observa que éstas tienen amplias expectativas en la educación y hacen grandes esfuerzos por mantener la escolaridad de sus hijos. La importancia de terminar la escuela se relaciona por un lado con un aspecto más pragmático o utilitario que es el tema que facilita el acceso al trabajo pero también con un elemento central de las subjetividades, el “ser alguien en la vida” cuya falta es percibida como un déficit de la persona

A diferencia de otros bienes considerados efímeros, la educación aparece en las representaciones de las familias como un capital duradero y útil en el largo plazo ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social cotidiana que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas como por ejemplo, la firma de documentos, contratos o las cuentas básicas que exige el manejo del día a día.

En especial para las familias cuyos hijos son primera generación que acceden al nivel secundario, consideran que ese es un paso crucial para poder obtener lo que ellos no pudieron, el trabajo en blanco. Uno de los motivos más importantes que señalan sobre este tema, es que el trabajo en regla les permite acceder a otros bienes sociales, entre los que destacan la obra social y así sortear todos los inconvenientes que encuentran en el sistema de salud. Cabe mencionar que muchos hogares tienen algún miembro de la familia –o a veces más de uno- con discapacidad a lo que hay que sumar el problema corriente de los más chicos que tienen problemas crónicos respiratorios. En este contexto, la aspiración más inmediata es acceder a una obra social y la educación aparece como el medio idóneo para alcanzar esa meta. Pero a la vez, el trabajo formal garantiza la permanencia en la escuela de quienes ya cuentan con ese beneficio.

- *¿Y vos crees que la escuela te sirve para tu futuro?*

-*Sí*

-*¿Por qué?*

-*Porque podemos tener un buen trabajo, al menos nosotros podemos ayudar a nuestros hermanos que por ahí no tienen un buen trabajo, a mi mamá que por ahí ya no tiene para comer a veces. Y aparte para poder tener una linda casa, y poder tener todos los días un plato de comida. (Estudiantes, Primaria)*

Pero si yo pudiera conseguir un trabajo en blanco, por ejemplo como ayudante de cocina que estaba en negro porque no tenía un título. Pero a mí en particular me sirve. (Madre, Inicial)

Les dice que tienen que estudiar para ser alguien, que sin la escuela no van a conseguir un trabajo donde estén tranquilos, donde tengan para ir al médico y esas cosas. (Madre, Inicial)

En los barrios más vulnerables, aparece un valor adicional, y mencionado entre los más importantes, que es que el estudio les permite un nivel de integración social que los aleja del “afuera” peligroso. Ese afuera son las “banditas juveniles”, agrupamientos con otros pares del barrio para consumir drogas, delinquir, etc.

Sinceramente sí. Con todo lo que se está viviendo y pasando sinceramente prefiero que sí. No hay como la escuela, si bien no están a salvo en ningún lado. Pero prefiero que estén acá en la escuela y no en la calle ni mucho menos. (Madre, Secundaria)

Desde esta perspectiva, la escuela opera como espacio de control, acompañando a las familias en los procesos de enseñanza de valores y de sostenimiento en ámbitos considerados como protegidos. Incluso cuando se alterna con relatos de violencia entre pares, esa circunstancia es más protegida y evita que “agarren la calle”.

Pero este proceso de escolarización no está exento de incertidumbres respecto de las posibilidades efectivas que el título les brindará. De hecho los que estaban excluidos llegan

a la escuela secundaria en un contexto de inflación y devaluación del valor de la titulación que tensiona la correspondencia entre escolaridad, obtención del título de bachiller y determinados “premios” materiales (puestos de trabajo, salario) y simbólicos (prestigio y reconocimiento social). Como explica Tenti Fanfani (2005) el retraso respecto a las clases medias y altas respecto a la obtención de certificaciones hace que estos jóvenes lleguen en realidad a otro destino ya que el título secundario no asegura una inserción laboral exitosa. Este desfase desalienta a más de un adolescente y sus familias cuyas expectativas no evolucionaron al mismo ritmo que la relación entre los títulos y los puestos de trabajo.

Hay mucha gente que tiene estudio y no tiene trabajo...cuánta gente tiene todos los estudios completos y no tiene trabajo...porque es verdad...no te ayuda mucho estudiar tampoco...tenés cierta edad y no tenés trabajo tampoco...y el estudio en dónde te lo metes? Eso es lo que veo...hay mucha gente que tiene todos los estudios y no tiene trabajo...(Madre, Primaria)

En este contexto, la AUH significa un aporte relevante para sostener la escolaridad de los estudiantes de sectores vulnerables. Especialmente las madres, y de modo más potente aquellas que trabajan como empleadas domésticas, observan que la posibilidad de permanecer más tiempo en sus hogares debido a los recursos monetarios que la AUH genera, les permite sostener los mecanismos de aliento y también de control, necesarios para que estudiantes cuyas disposiciones no se inclinan a la escolarización se mantengan en la escuela.

- *¿Qué diferencia notas al pasarte a la asignación?*

- *Yo estoy más tiempo con ellos, no tengo que andar trabajando en una quinta, si quiero una me la armo para mí en mi casa y no para el barrio, y les cambia para ellos también porque te piden y al no tener para comprarles, que se yo te pedían un libro y decirles que no tenías te duele, es un alivio, porque sé que todos los 5 esta la plata ahí y puedo disponer para lo que necesite. (Madre, Primaria)*

El aporte de la AUH a la mejora de las condiciones de vida de las familias.

Salvo excepciones, la mayoría de los entrevistados que reciben la AUH tienen trabajos precarios ligados a la construcción o a changas temporarias, las mujeres trabajan o han trabajado como servicio doméstico y muchos han tenido planes de trabajo municipal. Estas condiciones expresan las dificultades que encuentran para acceder a un empleo estable y de calidad. Pero tampoco han tenido oportunidades educativas. La mayoría no ha terminado la escuela secundaria y en muchos casos ni siquiera han accedido al nivel a pesar que se trata de una generación de padres que ronda los 30 años.

En este marco, la AUH es un recurso central y al menos dos características que señalan la dotan de un sentido más próximo al derecho que al “plan”: el grado de estabilidad y previsibilidad

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

Bueno, como te dije, a veces mi marido es albañil, le salían obras grandes, y a veces es apicultor, vende miel, y había meses que era chaucha y palito lo que nosotros teníamos, y a mí me sirvió mucho desde el plan jefas y jefes, el plan familia y lo que es la asignación me sirvió mucho, en el sentido de saber que comemos hoy, que comemos mañana. Este...igualmente mi marido nunca se quedó en el sentido de que bueno “vos cobras y con eso nos salvamos”. (Madre, Primaria)

También perciben su diferencia con otros planes sociales porque no hay mediaciones clientelares, aunque algunas familias hayan accedido a la misma a través de punteros

políticos quienes movilizaron a las familias para que se inscriban haciendo pasar por trámite político lo que les corresponde por derecho.

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

Sí, mi hermana no tenía cama, en la cama de mi mamá cuando se iba a trabajar dormía yo, mi hermana que tiene 18 y mi hermanita que tiene 9. Y en la otra pieza dormía mi hermana y mi hermano, tenían que dormir ahí. Cuando mi mamá cobró la asignación compró una cama de dos pisos, y ahora la mandaron allá y la cama que tenía mi hermana me la pasaron a mí y ellos dos tiene esa. Aunque falta el colchón porque está llena de peluches. (Estudiante, Primaria)

Sí, yo por ejemplo cuando empecé a cobrar la asignación le compré todas las cosas a mis hijos, no tenían zapatillas, ropa, la comida...me ayudó en ese aspecto. No sé a otras mamás. (Madre, Primaria)

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

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

-¿En qué ha ayudado a las familias el recibir la asignación?

-Que puede ayudar a levantar una piecita, nosotros por ejemplo, yo por ahí tenía mi casa muy chica y ahora ya voy aborrandando y haciendo una pieza para los chicos, otra para mí. (Madre, Primaria)

En relación al bienestar, han accedido o recuperado la posibilidad de acceso a la recreación y al consumo de bienes. Aunque muy criticado por los docentes, el acceso a la recreación o al consumo mejora la autoestima de las familias. Esta dimensión del bienestar aparece tensionada por los relatos en especial de los docentes, aunque también de algunas familias, evidenciando las luchas sociales presentes en la definición misma del bienestar.

-¿Y ustedes como familia sienten que cambió en algo la relación con lo que les sucede a sus hijos en la escuela? ¿están más pendientes, hacen otras cosas que antes no hacían?

-Yo sí, como ser...a nivel colegio no, pero a nivel de que un fin de semana yo me quedaba en mi casa, nos quedábamos mirando tele y por ahí yo ahora digo, bueno, vamos a la plaza, compramos una gaseosa, galletitas, hago lo que no hacía. (Madre, Primaria)

Lo que los discursos de los docentes no logran dimensionar al intentar correr o excluir a estas familias del terreno de la economía simbólica que se afianza en las sociedades de consumo, son los efectos que esta dinámica imprime a las experiencias subjetivas de estos sectores y sus consecuencias sobre todas las esferas de la vida social. Estos efectos, por otro lado, no son necesariamente contradictorios con las demandas de la escuela ya que la posesión de determinados bienes o productos que desde una mirada crítica pueden ser calificados peyorativamente como “comerciales” o “inútiles” a los fines estrictamente escolares, colaboran de forma directa en los procesos de escolarización. Aspectos menos visibles como el sentimiento de vergüenza de algunos jóvenes que no van a la escuela porque no pueden alternar la ropa y prefieren no ir antes de mostrarse frente a sus compañeros siempre con lo mismo, hasta otros más evidentes como comprarse una bicicleta que entre otras múltiples utilidades también le servirá para trasladarse con más facilidad al colegio.

Algunos relatos traen como dato de interés cómo las actividades para las que ahora tienen recursos para desarrollar en su tiempo libre son consumos culturales que redituán en mayores saberes al momento de transitar por la escuela: ir al cine, a los festejos del bicentenario o espectáculos gratuitos pero a los que no podían acceder por los costos de traslado.

Si, ayuda mucho en la compra de útiles, porque antes teníamos que...en lo que va del año pasado a este año salimos mucho...ellos también lo disfrutaron porque antes veíamos las cosas por tele y decían cuándo vamos a ir? El año pasado fuimos a lo que fue el Bicentenario, este año lo de la murga fueron, en Boedo. Aparte nosotros nos enganchamos en todo, hay un recital gratis, a beneficio, si podemos vamos todos, (Madre, Primaria)

De hecho, tanto las familias como los estudiantes dicen no desarrollar actividades extraescolares. Sólo en algunos casos los chicos juegan al fútbol en algún club barrial o, con muy escasa presencia, computación, inglés o actividades expresivas en centros barriales.

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

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

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

A algunos les parece natural que los controlen o también sienten que deben “retribuirlo” de alguna forma, lo que evidencia la pervivencia de una cultura del agradecimiento. Asumen la definición de población “carente” y lejos del sujeto de derecho agradecen lo que reciben como un acto de gracia (Duschatsky y Redondo; 2000), desarrollando mecanismos de sometimiento a “los otorgantes”.

- Pero si yo tuviera un trabajo bien, bueno ahora mi marido trabaja bien, yo no trabajo y si a mí el día de mañana me la sacan y bueno, me sirvió mucho mientras la tuve. Yo estoy agradecida por todo lo que me ayudó. Más no te puedo decir.

- ¿Notas diferencias en el pasaje de uno a otro?

- Y si se nota. Porque antes me pagaban 150 pesos. Y después ellos lo fueron aumentando. Igual yo siempre quise salir a trabajar por la asignación y por los planes. Porque al principio se trabajaba, los primeros tiempos. Yo trabajé y trabajé y después dijeron que no se trabajaba más. (Madre, Secundaria)

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

También algunas familias señalan que se trata de un derecho provisorio y preferirían un trabajo, aunque no piensan que el trabajo ofertado por el Estado deje de ser trabajo genuino.

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

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

Porque por ejemplo conozco familias que el padre es cheff. Y ganan bastante. Y ellos reciben la asignación familiar. Está bien que está en negro y ellos reciben la asignación y fue injusto. (Madre, Secundaria)

- Pero aquel chico que ya agarró al calle le va un día, dos días y no el va más. Y después esa madre ande detrás de la escuela para que le firme la libreta. Conozco muchas mamás. Y no sé si abí hizo bien el gobierno. Quizás ellos dijeron “esta es la solución”. Pero no. Porque a lo mejor el padre le dice que vayan a la escuela pero ellos no. Esa plata que agarran es para otra cosa.

- ¿Qué cosa por ejemplo?

- En droga. (Madre, Secundaria)

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

Los condicionantes invisibilizados de la escolarización

El discurso sobre el uso de los recursos tiende a invisibilizar una serie de cuestiones ligadas al bienestar que condicionan el acceso a la escuela y que no son objeto de diálogo en las instituciones. De hecho, se observa una significativa distancia entre las entrevistas a los docentes y directivos y su caracterización de la población escolar y las experiencias vitales que relatan las propias familias.

Una de las más significativas es la falta de abrigo a lo que se suma en otros casos las dificultades de acceso y falta de transporte. Estudiantes y padres relatan que en época invernal no pueden traer a los niños a la escuela por el riesgo a enfermarse.

[Estudiantes que conocen que han abandonado] También, a veces, cuando hacía frío venían desabrigoados, después no venían a veces y ya no vinieron más. (Estudiante, Primaria)

- ¿Hay algo que vos prefieras hacer que venir a la escuela?

- A mí me gusta venir a la escuela. Sólo si acompaño a mi mamá al médico falto. O los días de lluvia.

- ¿Por qué los días de lluvia? ¿Vivís muy lejos?

- No pero mi mamá prefiere que no venga así no me refrió. (Estudiante, Secundaria)

Los traen, ahora hay chicos que vienen en combis o colectivos o algo así pero hay dos chicas que viven por Mar del Plata y tienen que venir todos los días en colectivo y faltan mucho, por el tema del colectivo. (Estudiante, Secundaria)

De hecho, las pocas quejas de las familias referidas a la AHU provienen casi exclusivamente de las inconveniencias de certificar la condicionalidad en los centros de

salud, que brinda pocos turnos y los expone a situaciones incómodas y sacrificadas en pos de ese objetivo.

Un relato común y poco reconocido por las escuelas es la importancia de contar con los útiles para poder empezar las clases. Tanto los estudiantes como las familias reconocen que cuando no han adquirido aún los cuadernos o carpetas no inician las clases. En este sentido, la AUH garantiza un mejor punto de partida. Aquí se observa la importancia de los recursos para aquello que muchos actores consideran como el único gasto válido de los recursos de la AUH: los insumos escolares. Lo que estudiantes y familias agregan a este gasto central es que lejos de expresar la falta de interés en la escuela o el mero facilismo ya que maestros o el propio gobierno podría facilitárselos; niños y familias lo señalan como condición y por ende condicionante, de inicio de las clases en tiempo y forma.

Sí, y muchos chicos no van a la escuela porque les falta una carpeta o les faltan hojas (Estudiante ex Cesaj)

-En qué es una ayuda importante, que antes no alcanzaba para comprarle las cosas que ella necesitaba y ahora es como que sí, alcanza un poco más. Se puede comprar, no digo que... bueno yo tengo cuatro, no le puedo comprar para los dos juntos, pero uno por mes, un mes cada uno le puedo comprar lo que ellos necesitan. Y antes no se podía, no se podía ni comprar para uno. Uno porque había poco trabajo y lo que cobrábamos no alcanzaba.

-¿Y qué hacían en ese caso, cuando no le podían comprar las cosas, quien los ayudaba? ¿La escuela los ayudaba?

*-Yo el año pasado no podía comprarle las mochilas, hasta que le pude comprar a uno y empezó a venir, el otro tardó un poco para venir cuando recién empezaron las clases, la primer semana.
(Madre, Primaria)*

Otro factor que condiciona el acceso a la escuela es el trabajo infantil y las obligaciones familiares. Aunque aparece esbozado en los relatos de los docentes, la dimensión que adquiere en la vida de los niños y jóvenes es mucho mayor. Estas situaciones de vida que se traducen las más de las veces en inasistencia, no aparece en los testimonios de los profesores, quienes por el contrario demandan más control del presentismo como condicionalidad adicional para el cobro de la AUH.

[caso de un chico que desertó] Y el otro caso, él tiene mamá solamente y tiene que salir a trabajar la madre, y tiene cuatro hermanitos, claro, uno va al colegio pero los otros dos no, y los tiene que cuidar él. Y hay veces que la madre no viene uno o dos días porque se tiene que quedar en el trabajo... (Madre, Primaria)

Sí, la familia necesita algún apoyo económico eso les viene bien y capaz que los padres los obligan a trabajar o algo y tiene que dejar el colegio obligatoriamente, y bueno si tenés la asignación es un peso más para la familia, o sea más dinero en la familia y el chico no tiene que dejar el colegio para ir a trabajar” (Estudiante, Secundaria)

- ¿No hay algún día en que por algún motivo tengas que faltar?

- A veces porque me tengo que quedar con mis dos hermanitos más chicos en casa. Tengo que cuidar mi casa para no dejarlos solos.

- ¿Es muy habitual que faltes por eso?

- Sí. Pero no pasa... más o menos. Un par de días. (Estudiante, Secundaria)

Esta situación plantea una seria dificultad al formato escolar, organizado en torno al trabajo simultáneo, gradual y presencial, que no permite a los profesores adaptarse a circunstancias cambiantes y sostener el programa de estudios prescripto. Tanto para algunas familias como para los profesores, las tutorías o talleres a contraturno que organizan las escuelas en el marco del Plan de Mejoras de la escuelas secundaria aparece para ese nivel educativo como una oportunidad para salvar éstas y otras distancias.

La cuestión laboral no es sólo un tema de los estudiantes, también afecta a las familias que sólo acceden a trabajos inestables, de muchas horas y/o de baja remuneración. En estos casos, tienen serios obstáculos para acompañar la escolarización de los hijos y para acompañarlos y garantizar -a medida que crecen- que estén en la escuela.

- *¿Qué mamá pudiera trabajar menos?, ¿qué horario hace?*
- *Desde las nueve hasta las cinco, pero llega a casa más o menos a las ocho, por ahí llega.*
- *¿La ves todos los días a tu mamá?*
- *No, a veces no.*
- *¿Con quién se quedan ustedes?*
- *Con mi hermana a la mañana, pero hoy se fue a gimnasia a la mañana y nos quedamos solos yo y mi hermano, y después viene mi papá y nos lleva. (Estudiante, Primaria)*

Una mirada sobre los problemas de las escuelas

Ausentismo y rotación de docentes es un factor muy importante para la continuidad y la sistematicidad en los estudios, así como para la construcción del sentido de los estudios. En algunas instituciones la inasistencia de maestros y profesores alcanza niveles significativos.

Dicen porque no enseñan bien, que faltan mucho las maestras, ese es siempre el problema que tienen acá. (Madre, Primaria)

Casi todos los días tenemos hora libre. No vienen nunca. (...) Me gusta tener hora libre. Porque estoy con mis amigas. Pero me levante al pedo a la mañana. Si sabía ni venía. (Estudiante, Secundaria)

Algunas familias dan cuenta de que estos fenómenos se vinculan a la estigmatización de los barrios, catalogados como peligrosos. Allí cubrir la planta docente es más difícil y de hecho se observa mucha rotación.

“Pacificar” el barrio es entonces parte del desafío para fortalecer la pertenencia, ya que los acontecimientos de inseguridad extrema son un obstáculo a la vida comunitaria y muestra la relevancia del desarrollo de estrategias integrales contra la exclusión.

Las familias interrogadas trazan un retrato de los problemas del barrio que prolonga la descripción de los docentes. Mucho más que la pobreza, se impone la imagen de la desorganización social. Las relaciones entre los grupos y entre las generaciones son a menudo agresivas. Sin embargo, la delincuencia y la violencia son siempre de los demás, porque si bien es importante diferenciarse de un barrio “peligroso” también sucede que dicho barrio sigue siendo “su” barrio y la estigmatización sufrida llama a la autocrítica y aparece una preocupación por la diferenciación. Esta necesidad de distanciamiento se traduce en una batalla cultural y de discriminación hacia otros miembros de la misma comunidad, fenómeno que se recrudece en aquellos barrios donde se han asentado grupos de comunidades inmigrantes.

Están desde la mañana con el porro a la vista de todos. Ellos son los que distribuyen en el barrio. El sábado pasado fue un tiroteo acá. Porque vinieron en auto para matarlos a ellos. Y ellos a los balazos y una bala le puede dar a cualquiera (...) Y un día nosotros avisamos que ellos habían robado, no a la policía, sino a la mamá. Y después se vengaron y entraron a mi casa y nos robaron todo. Lo de los chicos, todo. Tuvimos que empezar de vuelta... (Madre, Secundaria)

Las condiciones edilicias de la escuela, la situación del barrio y los límites para incorporar ciertos materiales a la vida escolar debido a la inseguridad que atraviesa incluso el adentro de la escuela dificultan el desarrollo del trabajo pedagógico. Escuelas que no cuentan con espacios para desarrollar educación física y deben trasladarse a otros ámbitos, robos de materiales didácticos son, entre otras cuestiones, parte de la inseguridad vivida en la

cotidianeidad institucional. Más aún y como explicitáramos anteriormente, la amenaza verbal de ejercer violencia física desde los padres hacia los docentes probablemente opere como un factor condicionante para la elección de estas instituciones como ámbito laboral.

Algunas familias denuncian mecanismos de discriminación escolar conducentes directamente a la expulsión, por mala conducta, por “sugerencia” de cambios de escuela a los repitentes o manipulación de vacantes.

Otros mecanismos de inclusión escolar

En los últimos años hay una preocupación por mejorar la capacidad de inclusión escolar de las instituciones en alianza con el trabajo que desarrollan organizaciones sociales con fuerte reconocimiento e impacto barrial.

Se relevaron dos tipos de experiencias. Por un lado, jardines comunitarios desarrollados por las propias organizaciones sociales, las que se desarrollaron desde la sociedad civil con apoyo mayormente del Ministerio de Desarrollo Social, en el marco de la protección de la infancia. Por otro lado, los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes como estrategias de inclusión escolar desde la DGE, tendientes a adecuar la organización escolar frente a los requerimientos de los sectores más vulnerables, capitalizando las experiencias pedagógicas y aprovechando la articulación con algún actor social - sociedad de fomento, una ONG, una organización social-, y la escuela.

Los jardines comunitarios

Las experiencias analizadas funcionan en el partido de J. C. Paz y están nucleadas en una Red llamada El Encuentro. El funcionamiento básico del centro y la alimentación se cubren a través de la Unidad de Desarrollo Infantil dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. Estos recursos que tienen un carácter más estable se complementan con otros convenios o subsidios a través de los cuales sostienen sus actividades corrientes.

Participan de las acciones de esta red en los centros que se localizan en J. C. Paz fundamentalmente, también en San Miguel y San Fernando más de 2500 niños y jóvenes de hasta 20 años de edad. El trabajo en red se construyó como estrategia para fortalecer a las organizaciones territoriales que cuentan con muy dispares recursos económicos y humanos a través de la demanda conjunta hacia los organismos de gobierno. Asimismo, desarrollan formación para las educadoras populares expandiendo un ideario de trabajo inclusivo tanto de la infancia como de mujeres que en sus barrios, se suman por mera voluntad o a partir del aporte de planes sociales a trabajar en estos ámbitos.

Aunque la actual gestión ya venía realizando estrategias de acercamiento con los jardines comunitarios en algunas zonas de La Matanza y Florencio Varela particularmente, la llegada de la AUH a la provincia incrementó la necesidad de articular con esas experiencias. El reconocimiento del trabajo pedagógico con la infancia que en estos ámbitos se desarrolla llevará a la autorización de certificar la escolaridad de los niños de hasta 5 años por dichas instituciones.

El trabajo pedagógico en los jardines comunitarios relevados para los menores de 5 años se centran en el juego y la coordinación de la red defiende esta característica contraponiéndola a lo que consideran un formato escolar rígido.

Las actividades son coordinadas por educadoras populares, capacitadas por la propia red para el trabajo con la primera infancia. Las educadoras son parte del barrio, son también en muchos casos beneficiarias de los mismos planes sociales que cobran las familias que asisten o han accedido a la AUH, lo que expresa una cercanía social y cultural con las familias que muchas veces favorece el entendimiento mutuo.

La propuesta de la red es no reemplazar a la escuela –en este caso a los jardines-. No obstante, en algunas circunstancias cubren de hecho ese espacio ya que no existe suficiente oferta en la zona y de este modo, los centros deben sostener su ideario y modo de trabajo a la vez que prepararlos para su integración a la escuela.

En general asisten hijos de familias desocupadas, con escaso capital cultural, algunas de ellas con algún familiar en conflicto con la ley. Vienen explícitamente a cubrir necesidades para las cuales una parte del barrio organiza un modo de resolución que reconoce la especificidad de la problemática local y desde allí avanzan. Son instituciones que atienden la vulnerabilidad desde su propia vulnerabilidad: escasos recursos, una lucha permanente por contar con dinero y la necesidad permanente de presentar proyectos a distintas áreas de gobierno para mejorar sus condiciones y garantizar espacios agradables para la infancia.

A diferencia de la especialización institucional, estos centros cumplen funciones diversas, desde la alimentación hasta la estimulación. Para las familias, esta atención integral es central en la valoración de la institución. El apoyo a las familias, principal función de estos centros, se alimenta de un trabajo en red con distintas organizaciones para poder responder a necesidades variadas.

La necesidad de construir redes para afrontar los problemas es de vital importancia, ya que el grado de desestructuración de estos barrios y de muchas familias es severo. Trabajan en red con profesionales universitarios, con organizaciones barriales, con los centros de salud que son receptivos a sus propuestas, entre otras.

Una preocupación que manifiestan los distintos agentes de la red es la existencia aún de un núcleo duro de pobreza, de familias totalmente excluidas, con las que no están trabajando y permanecen por fuera de toda red de socialización e integración social. Estos sectores, que no pueden dimensionar, no han accedido siquiera a la AUH, que es el primer beneficio que tienen muchas familias. También las condiciones de pobreza estructural, como la inexistencia de red cloacal y de agua potable o situaciones de drogadicción.

Las características de estas experiencias generan algunas tensiones con el nivel inicial. Por un lado, una cierta confrontación con los docentes quienes consideran que no es pertinente la equiparación del trabajo desarrollado por docentes formados en los canales establecidos oficialmente y las educadoras populares. No obstante, la necesidad de acreditar la asistencia escolar para el cobro de la AUH ha fortalecido el trabajo tendiente a aproximar posiciones.

Los CESAJ

En el distrito Gral Pueyrredón, como en el resto de la provincia de Buenos Aires, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) se inician en el 2008 con un objetivo bien definido que era el de reinsertar a jóvenes que se encuentren alejados del ritmo académico.

La propuesta general se basa en el trabajo con grupos reducidos a través de una oferta complementaria de formación profesional y con docentes especialmente seleccionados y designados para esta tarea. Asimismo, se propone como un sistema acelerador donde se cursan los primeros tres años de la secundaria básica en dos, a través de un dispositivo de secuencias didácticas que luego le permitirían insertarse en el ciclo superior y concluir la educación secundaria en cualquier escuela del distrito.

La experiencia del Cesaj estudiada tiene dos características que la distinguen del resto. En primer lugar, que fue un proyecto que se gestó desde una escuela media y no desde una ESB y, en segundo lugar que no interactuó con ningún tipo de organización o actor social del barrio sino que fue la misma institución que se salió a buscar a los chicos que finalmente cursaron el Cesaj en las instalaciones de la escuela. Desde la perspectiva de las autoridades consultadas, esta particularidad les permitió a lo largo del primer año dar un paso importante en términos de integración ya que “los chicos fueron construyendo durante todo ese año el oficio de ser estudiantes”.

Un elemento común señalado por los actores es un aporte institucional estratégico: la cooperación de los agentes escolares. En gran medida, esta tarea pareciera basarse en el compromiso o la voluntad de participación de un reducido grupo de agentes escolares: el director y una minoría de docentes. Cuando éstos participan, lo hacen en función de una idea contraria, que el desinterés y falta de compromiso es parte del funcionamiento tradicional de las instituciones.

El asesoramiento técnico y la selección de los docentes fueron cuestiones claves para llevar adelante esta experiencia ya que se requería de profesionales comprometidos para enfrentar los desafíos de “abordar la diversidad en su profundidad”. Aunque este objetivo supuso la implementación de mecanismos que generaron fuertes tensiones entre el cuerpo docente, la resolución 5099 fue el marco legal que permitió hacer una selección de nuevos docentes por medio de la presentación de proyectos.

Aunque es difícil de medir el impacto que tuvo esta experiencia en las trayectorias escolares de los jóvenes dado que solo unos pocos finalmente se incorporaron al 4to año de Secundario donde se realizó el trabajo de campo, quienes lograron incorporarse valoran positivamente el Cesaj y señalan puntualmente los beneficios de “agilizar” y “alivianar” los tiempos académicos a la vez que destacan los beneficios del trato personalizado por parte de los docentes y la mayor afinidad con el grupo de pares.

En algunos casos, el tránsito por la experiencia impactó positivamente sobre la autoestima de los jóvenes y operó como un canal hacia la reconstrucción del sentido de los estudios.

Los ex alumnos del Cesaj que se incorporan a 4to año de la Escuela -como el resto de los alumnos- cuentan con clases de apoyo a contraturno a través de los TEPI que son un espacio surgido como una estrategia para reacomodar los cargos que habían quedado vacantes luego del proceso de reorganización que supuso la implementación de nueva secundaria.

Es difícil establecer un balance de la experiencia Cesaj ya que no hay acuerdo respecto al destino educativo de los jóvenes que terminaron el Cesaj. Desde la coordinación, sostienen que en la actualidad hay una proporción de jóvenes que cursan 4º año en la media donde se implementó el proyecto, otros que lo cursan pero en otras escuelas, chicos que les quedaron secuencias didácticas pendientes de acreditación y que continúan en la media en una especie de tutoría para ir rindiendo las materias adeudadas y otros que finalmente optaron -a pesar de que les quedaron materias pendientes- de incorporarse en la EGB que funciona en el mismo edificio en horario nocturno de modo de seguir escolarizados para luego reinsertarse en 4º año. Las trayectorias fueron muy heterogéneas.

El esquema organizacional se percibe como sumamente importante a la hora de poner en marcha acciones colectivas como las que supone esta iniciativa, sobre todo cuando estas suponen altos costos personales para las personas involucradas. El papel que el compromiso del director tiene sobre el funcionamiento de la escuela revela cierta fragilidad institucional y la dependencia que tiene el programa de la persona que la dirige. Asimismo, la falta de supervisión y de capacitación de los docentes dificultó la posibilidad de intervenir sobre problemáticas complejas que parecen escapar del dominio escolar.

En relación a la AUH, dado que son muy pocos los jóvenes que la han cobrado durante su tránsito por el Cesaj, el impacto concreto de esta medida sobre las condiciones de vida y de escolarización es difícil de medir, aunque existe un amplio reconocimiento entre los docentes sobre la importancia de la política en términos de legitimar y reforzar el derecho a la educación.



IV. TENDENCIAS Y DESAFÍOS A FUTURO

Si nos retrotraemos a las políticas educativas de los '90, éstas implicaron el desplazamiento desde políticas homogéneas basadas en la universalización de la oferta hacia políticas focalizadas sustentadas en la universalización de la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos (Krawczyk, 2002). Inmersa en la política social neoliberal, la escuela se constituyó en un ámbito a través del cual distribuir recursos que mejoraban las condiciones básicas de supervivencia material a la vez que deterioraban las experiencias y relaciones sociales en las instituciones al desconsiderar la trama organizacional sobre la que las políticas se implementan (Gluz, 2006). Se partía del supuesto de la escuela como institución obligatoria y garantía de integración desconociendo los múltiples mecanismos de discriminación y exclusión que operan en su interior, no sólo diversificando trayectorias sino también configurando subjetividades subalternas. De este modo, trayectorias escolares erráticas, escolarización de baja intensidad, deserción escolar acompañaron el proceso de extensión de la obligatoriedad escolar y la nueva estructura del sistema en un contexto de masificación escolar con exclusión social. Los límites de la inclusión social a través de la escuela quedaron al descubierto.

La actual política de AUH, en cambio, opera en el marco de significativas transformaciones en el sistema educativo que posibilitan una articulación más orgánica con las pretensiones de la AUH. En el caso de la provincia de Buenos Aires, la inclusión escolar constituye el eje vertebrador de las políticas educativas del 2003 a la fecha, que se materializan en proyectos de la Dirección General de Educación y en distintos cuerpos legislativos dictados en este período. La Ley provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños promulgada en enero de 2005, constituye un andamiaje potente de las concepciones sobre los derechos de la infancia que operan en la definición de la política educativa; así como también la Ley Nacional que enmarca el Derecho a la Educación en términos de derecho social. Dicho marco legislativo, sentó las bases para la transformación del sistema de atención a la infancia que en nuestro país se había legitimado como doctrina de la situación irregular sobre la base de la denominada ley de Patronato. La Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación se arraigan en estas perspectivas. En este sentido la AUH -a diferencia de políticas anteriores-, complementa líneas de actuación que preexisten y enmarcan su apuesta a la inclusión social y al fortalecimiento del derecho a la educación.

El modo como las políticas sociales operan sobre la realidad escolar no puede dejar de considerar la subjetividad de los actores. Indudablemente, una parte de los fenómenos estudiados se explican por el impacto subjetivo de años de dismantelamiento de las dimensiones del Estado social y las actuaciones de la política social neoliberal sobre las distintas esferas de vida social. Pero también, la coexistencia entre estrategias políticas fundadas en el derecho con mecanismos de control como los que se derivan del diseño de la política y que limitan las aspiraciones universalizantes de la AUH al mantener vigentes una serie de prácticas y representaciones sobre los receptores que obstaculizan su trato ciudadano.

Intervenir sobre estas cuestiones requiere pensar el largo plazo, la recomposición del debate público acerca del bienestar que supere la perspectiva sectorial que primó en los '90 y de los sistemas de protección social necesarios para materializarlo.

La educación como obligación aparece con mayor potencia en el discurso de los agentes que la idea de educación como derecho y desplaza el debate aquello que debiera ser lo "socialmente obligatorio", es decir, la preocupación ligada al desarrollo de conocimientos significativos en condiciones de creciente igualdad de oportunidades de aprendizaje y no la mera escolarización.

Un fenómeno complejo se abre entre los docentes que no están de acuerdo con la política y es una representación sesgada respecto de los fondos, que ubica a la AUH en un juego “suma cero” donde las familias de sectores populares cobran por no trabajar, “como regalo”, “de arriba” aquello que los docentes dejan de percibir no sólo trabajando sino además en contextos de intensificación laboral. Desde esa perspectiva, la AUH termina siendo comprendida en los mismos términos que los planes sociales, potenciando una desarticulación entre el mundo escolar y el mundo familiar que lleva en ciertos casos a la naturalización de los procesos de fracaso o escolarización de baja intensidad como destino de los estudiantes o grupos sociales más vulnerables. En estos casos se diluye por un lado, la posibilidad de comprender tanto las condiciones sociales que conducen a la generación de la educación como proyecto a futuro que dote de sentido el paso por la escuela para las familias y estudiantes. Por otro, desaparece la posibilidad de reconocer las condiciones objetivas de vida de las familias que restringen la posibilidad de una asistencia escolar sistemática o un acompañamiento escolar como el que docentes y directivos necesitan.

Sin embargo, dos dimensiones contenidas en estos discursos será preciso desandar. La primera de ellas, la invisibilidad de la restricción misma del mercado laboral en sociedades post salariales y la expansión de distintas formas de cuentapropismo de tipo precario que va desde el cartoneo hasta el trabajo a destajo, sin contar con aquellas formas históricas de trabajo desprotegido como es el trabajo doméstico. Al mirar estos fenómenos es posible dar cuenta de las situaciones de desigualdad a las que estos adultos se ven sometidos más que el estímulo al “no trabajo”. La segunda dimensión, la comparación recurrente en los discursos escolares entre dos situaciones difícilmente homologables como la de los trabajadores en blanco y los que están fuera de la legalidad y por fuera de toda protección social. Los mecanismos establecidos para el cobro del salario familiar operan a partir de topes salariales y no en función de la masa de “cobrantes”. Esto significa, que la posibilidad de que los docentes perciban asignación familiar por sus hijos no está sujeta a la existencia o ausencia de la AUH sino exclusivamente de lo que establece la normatividad de la lógica salarial.

La escisión entre el rol ideal que debería cumplir la escuela y el que en efecto desarrolla dificulta la comprensión sobre los condicionantes de los procesos de inclusión social y escolar. Lo que emerge con fuerza en los discursos escolares es la idea de la integración a través del mercado de trabajo donde la escuela debe básicamente darles a los alumnos herramientas para conseguir un trabajo. Sin embargo, el sentido que adquieren las prácticas escolares en la cotidianeidad institucional se dirime entre las tareas de contención y reconstrucción de la autoestima. La pervivencia en el imaginario docente de una sociedad en la que el trabajo se constituye simbólicamente como el gran cohesionador social (Castel,1997), oscurece la reflexión sobre las condiciones que llevan a la precariedad del mercado laboral y sobre la contradicción que implica apostar a la integración social a partir de un elemento fuertemente diferenciador como es el mercado.

Dicho esto, es posible comprender cómo las distintas desprotecciones a las que están sometidos los sectores más vulnerables operan sobre el proceso de exclusión social y escolar y las dificultades para garantizar una adecuada escolarización. Como se ha expuesto en el informe, un primer grupo de factores se relaciona con las propias condiciones de vida de las familias que obturan las oportunidades de transitar por la escuela.

En relación a las condiciones de existencia de las familias, es necesario destacar al menos cuatro de estas cuestiones.

La primera de ellas es la *desprotección en términos de salud*. La sistematicidad escolar es difícil de mantener en condiciones de vida de alta precariedad ya que son los más pobres los que están en situación de desventaja en todos los factores que determinan la salud.

En este contexto, el acceso al trabajo en blanco aparece como un medio efectivo para garantizar esa mejora vía la obra social y, el valor del certificado escolar como su llave de acceso. El carácter diferido del valor que las familias otorgan a la educación se ancla en la percepción inmediata de las dificultades de la vida cotidiana y de la urgencia concreta de mejoras en las condiciones de acceso a la salud, influía además por las malas condiciones habitacionales de las viviendas.

La segunda cuestión está relacionada a las *dificultades de acceso al mercado de trabajo* y la precariedad de las condiciones laborales de las familias. Una crítica muy extendida hacia la AUH -más fuerte en el discurso escolar pero también presente en las mismas familias- basa su argumento en que se trata de una medida que desalienta el esfuerzo de las familias por conseguir un trabajo “digno” alentando disvalores como el facilismo y la comodidad. No obstante, las posibilidades de acceso a oportunidades laborales –principalmente en el caso de las mujeres- está atravesada por fenómenos complejos que no dependen solo del voluntarismo.

Para muchas amas de casa, la posibilidad de ausentarse de sus hogares es prácticamente inexistente. En primer lugar, tal como muestran las entrevistas, porque muchas familias no cuentan con soporte ni redes familiares para el cuidado infantil.

Estoy trabajando con una persona que me da 6 pesos la hora en capital por limpiar y a mí no me sirve. Porque cuando me voy a capital los dejo a ellos solos y tengo que estar 10 horas para poder ganar 100 pesos (Madre, Institución 14)

Por último, la labilidad y discontinuidad que caracteriza las relaciones de trabajo de las familias más vulnerables genera en ocasiones traslados temporales para garantizar el sustento familiar hacia otros territorios que interrumpen la continuidad de los estudios y dificultan la integración social. Esta discontinuidad debilita las capacidades de aprendizaje de los jóvenes que, combinado con bajos niveles de manejo de la frustración y con la proyección sobre sí de la responsabilidad por esta incapacidad relativa (“no me da la cabeza”), profundiza la sensación de desaliento.

El tercer factor que aparece como un eje central para comprender *el sentido que asume la escolaridad en situaciones de vulnerabilidad y conflictividad social* se refiere al modo específico en que el contexto opera sobre las experiencias subjetivas. En los barrios más vulnerables, el sentido de la escuela contiene un valor adicional relacionado a que el estudio les permite un nivel de integración social que los aleja del “afuera” peligroso, situación que a la vez dificulta cubrir vacantes docentes y genera violencia al interior de las escuelas. Desde esta perspectiva, la escuela opera como espacio de control, acompañando a las familias en los procesos de enseñanza de valores y de sostenimiento en ámbitos considerados como protegidos.

Finalmente, una cuarta cuestión se refiere a la *desarticulación entre los títulos y puestos de trabajo* que produce desaliento cuando las expectativas de las familias no se ven realizadas. De hecho los que estaban excluidos llegan a la escuela secundaria en un contexto de inflación y devaluación del valor de la titulación que produce el conflicto y el desencanto porque se encuentran que no existe ya correspondencia entre escolaridad, obtención del título de bachiller y determinados “premios” materiales (puestos de trabajo, salario) y simbólicos (prestigio y reconocimiento social).

Para cerrar, retomaremos aquellos testimonios que consideran la AUH como un mecanismo de redistribución de ingresos que asoman como una nueva perspectiva que se aleja del paradigma asistencialista y del control individual ampliando los márgenes para la reflexión sobre cómo operan los mecanismos de exclusión escolar fuera y dentro de la escuela

“Como la mayoría de los profesores pertenezco a la clase media. Siempre tenemos como sentimientos encontrados con respecto a los beneficios y cierto asistencialismo que el estado está ofreciendo desde hace un tiempo y sigue ofreciendo. Se que si bien encuentro algunos costados criticables en esencia es algo justo. Es algo que surge de un excedente económico de Argentina.(...) Bueno el costado crítico a veces digamos la gente de clase media nos quejamos de que los beneficios para nosotros no son tan claros o no están tan al alcance de de la mano. Para darte un ejemplo, yo hace dos años fui papá. Como mi sueldo se excedía con el mío y de mi mujer no me dieron ninguna ayuda estatal por mi hija, ni el nacimiento ni me dieron una botella de leche, nada. En ese tipo de cosas. Yo no la necesito y creo que no deberían dármele. Pero ese tipo de cosas a veces crea una especie de resqueño entre las clases sociales. Donde a nosotros nos piden que pagemos más, impuestos más altos. Que pagemos impuestos, las ganancias y un montón de cosas. La palabra “pagar” asusta a la clase media y nunca cobrar algún beneficio (Docente, Secundaria)

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

Hay múltiples dimensiones en el diseño y en los procesos locales de implementación que dan cuenta de los microefectos en la vida cotidiana de las instituciones y de las familias. Tal como hemos mostrado a lo largo del trabajo, un aspecto significativo de la medida es la intención de construir políticas sociales más integrales; en este caso la asignación familiar e inclusión escolar se articulan, aunque aún tensionados entre la lógica del derecho y la asistencia social en especial a través de mecanismos de control a los beneficiarios y de la pervivencia en la subjetividad de los actores de percepciones más próxima a la tutela que al derecho. Específicamente en el campo educativo, la AUH acompaña y fortalece la política de inclusión escolar, motorizando el desarrollo de estrategias activas desde el Estado para garantizar la asistencia escolar más allá de la letra de la ley, empezando por el incremento sustantivo del presupuesto educativo que alcanzó el 6,4% del PBI para el 2009. En el caso de Provincia de Buenos Aires, se enmarca en otra mirada política sobre la infancia y su protección; por actuaciones firmes para que las escuelas se responsabilicen por quienes quedan fuera o desgranar y por intentos de revisar la oferta escolar tanto en términos organizativos como curriculares.

Tal como hemos recorrido a lo largo del trabajo, con mayores o menores niveles de descentramiento cultural, no aparece el rechazo a que los niños y jóvenes de todos los sectores sociales deban estar en la escuela; donde aparece disonancia es en los modos de acompañamiento. Por un lado a las escuelas, donde a pesar de las transformaciones y el reconocimiento a las diferentes instituciones que desde dentro y fuera de la cartera educativa comparten la tarea de incluir a la infancia, ésta continúa resultando insuficiente en las zonas más postergadas. Por otro lado a las familias, donde un factor común la crítica la lógica neoliberal de ejercicio de la política social, aunque no todas las voces dan cuenta de las transformaciones que en este sentido operan a partir de la implementación de la AUH. Quienes son más concientes son los beneficiarios directos. Es importante destacar que a pesar de la crítica al posible uso de los recursos, hay un reconocimiento mayoritario de cambios importantes en la escolarización. El más relevante es el retorno de estudiantes que habían abandonado, el mayor nivel de presentismo y en la evidente mejora de las condiciones de vida y la resolución de algunas necesidades en el ámbito del hogar.

Estas situaciones modifican significativamente el punto de partida desde el cual educar y desde el cual contribuir a que niños y jóvenes construyan de la escolarización un proyecto propio de futuro.

V. BIBLIOGRAFIA

AGIS, Emmanuel, CAÑETE, Carlo & PANIGO, Damián. “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina” CEIL- PIETTE – Conicet. Disponible en http://www.ceilpiette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf, 2010.

ANDRENACCI, L, “La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires”; Ponencia presentada al VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública, Argentina, 5-9 de noviembre del 2001

BOURDIEU P. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid, 1991.

----- “Espíritus de Estado”. En: Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, No.8, 1996.

----- Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 1997.

BOURDIEU P. y PASSERÓN J.C., Los Herederos, Los Estudiantes y la Cultura, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003 [1964]

DANANI C. y HINTZE S. (coord.) Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010 en Internet “Política, políticas y sociedad”, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar. Buenos Aires, Editorial Losada, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia & REDONDO, Patricia. “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En: DUSCHATZKY, Silvia (comp). Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Buenos Aires: Ed. Paidós-Tramas sociales, 2000.

GLUZ, N. (2006); La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2006.

GLUZ, Nora & CHIARA, Magdalena. Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE. Documento de trabajo. Momento 1: La puesta en marcha e implementación del programa y su contexto. Buenos Aires, DINIECE, MECyT, Abril 2007.

KESSLER, G. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.

PANIGO, D. y J.C. NEFFA. “El mercado de trabajo argentino en el nuevo modelo de desarrollo”. Documento de trabajo del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación, Ciudad de Buenos Aires. 2009

PERRENOUD, Ph. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata, 1996.

TENTI FANFANI E.; Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso; Altamira, Buenos Aires 2003

URRESTI, M. “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”; en TENTI FANFANI, E. (comp.). Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires, UNICEF, Editorial Losada, 2000.

VAN ZANTEN, A. “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa, IIPE UNESCO Buenos Aires y SXXI Editores, Buenos Aires, 2008.