

**Asignación Universal por Hijo:
Inclusión educativa y tensiones en el campo escolar**

Recibido: 13/02/2018
Aceptado: 12/03/2017

Matilde Ambort¹

Resumen:

La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) es la política de transferencia de ingresos dirigida hacia los trabajadores de la economía informal y desempleados de mayor magnitud en la Argentina. Una de las diferencias centrales con las asignaciones familiares que reciben los trabajadores registrados, es su sistema de cobro condicionado a controles de escolarización y de salud de los niños y jóvenes destinatarios. Tal sistema tiene como fin "incentivar" tales prácticas en los sectores sociales a los que se dirige.

El presente análisis aborda qué es lo que sucede en el campo escolar con la condicionalidad educativa de la AUH:  c mo se posicionan los agentes escolares ante el sistema condicionado?  Qu  sentido adquiere la condicionalidad en el marco de las lógicas internas del campo escolar?  Cu les son los sentidos en torno a la inclusión educativa de estos sectores? Partiendo de tales interrogantes, el artículo avanza en la construcción de perfiles de agentes escolares, basados en su posicionamiento simbólico y práctico, entre los que se encuentran los "promotores", "sostenedores" y "resistentes". Desde sus diferentes tomas de posición emiten juicios sobre cómo entienden las condiciones de pobreza de sus alumnos y sus familias, las posibilidades de una escolarización exitosa y los significados de su inclusión educativa.

Palabras clave: Asignación Universal por Hijo. Campo escolar. Condicionalidad. Inclusi n educativa.

¹ Doctora en Administración y Política Pública. Becaria postdoctoral CONICET. Docente Universidad Nacional de Villa María. Investigadora Universidad Nacional de Córdoba. Email: mlambort@gmail.com

Child Universal Allowance: Educational inclusion and tensions in the school field

Abstract:

Child Universal Allowance (CUA) is the most important income transfer policy directed to unemployed and informal workers in Argentina. It conditional system it's one of the main differences with the family allowances of registered workers. The beneficiaries must send their children to the school and comply their health controls, to access the payment. The purpose of the conditional system is to "incentivize" these practices in the social sectors to which it is directed.

The present analysis tackles what happens in the school field with the educational conditionality of the CUA: how are the school agents positioned before the conditioned system? What sense does conditionality acquire in the internal logic of the school field? What are the senses regarding the educational inclusion of these sectors? Starting from such questions, the article advances in the construction school agents profiles, based on their symbolic and practical positioning: "promoters", "implementers" and "resistant". From their different positions they make judgments about how they understand the conditions of poverty of their students and their families, the possibilities of a successful schooling and the meanings of their educational inclusion.

Key words: Child Universal Allowance, school field, conditionality, educational inclusion.

Introducción

Este artículo analiza qué sucede en el campo escolar con la presencia de alumnos provenientes de familias desempleadas y trabajadores no registrados, quienes reciben la prestación monetaria no contributiva "Asignación Universal por Hijo para la Protección Social" (AUH). Lo que aquí se expone se desprende de los resultados de la tesis doctoral "Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Articulaciones institucionales y apropiaciones escolares en torno al sistema de condicionalidades" (Ambort, 2017). Los resultados particulares aquí desarrollados partieron de los siguientes interrogantes:  C mo se inserta la condicionalidad educativa de la AUH en la dinámica escolar?  Qu  lógicas prevalecen?  C mo se posicionan los agentes escolares ante tales lógicas?  C mo interpretan la situación social de los alumnos y sus familias en relación a la escolaridad?

Se entiende que los agentes escolares que inciden en la inclusión/exclusión escolar abarcan tanto a agentes pedagógicos (profesores, maestros, psicopedagogos), como a directivos y administrativos (secretarios, preceptores). Para el problema abordado, estos últimos cobran especial relevancia ya que son quiénes median entre la demanda de certificación de asistencia por parte de alumnos y familias, y los directivos de cada institución. Tal acreditación es lo que habilita el acceso y

la mantención de la prestación monetaria de la AUH. Así, más allá de tal certificación de escolaridad, los agentes escolares generan -a partir de sus prácticas y representaciones- diversos modos de encarar la inclusión y retención de esta población en la escuela.

Entre todos estos agentes se identificaron perfiles basados en su posicionamiento simbólico y práctico sobre la inclusión escolar de la población receptora de la AUH. Del análisis emergieron diversos sentidos morales que ponen de relieve posiciones de clase y valores relacionados con éstas. Así, veremos que el habitus de clase se manifiesta como una dimensión clave para comprender tales posicionamientos y sentidos, mediados a su vez por la función ocupada en la dinámica escolar.

El artículo se organiza de la siguiente manera: breve caracterización de la AUH y su operatoria; el segundo apartado que muestra la construcción analítica del campo escolar y cómo comprender la condicionalidad educativa de la Asignaci n² en las dinámicas de tal campo. Luego se avanza en la explicitación de perfiles y posicionamientos de agentes escolares que llevan a los dos últimos apartados dónde se analizan núcleos de sentido y moralidades en tensión.

Asignación Universal por Hijo- contextualización

La AUH es una prestación monetaria nacional, destinada a trabajadores desempleados y/o empleados informalmente, trabajadores domésticos y monotributistas sociales que perciban menos del salario mínimo, vital y móvil (SMVM). Dada su cobertura, cercana a los 4 millones de NNA (ANSES, 2017), y el grado de institucionalidad alcanzado (establecida en 2009 por el decreto 1602/09 y luego en 2015 refrendada por la Ley 27.160, es la política de transferencia de ingresos de mayor relevancia en Argentina. Es gestionada por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y fue erigida como un subsistema no contributivo del sistema de Asignaciones Familiares de la Seguridad Social. Esta particularidad institucional la aleja de planes o programas asistenciales temporarios, y la acerca a la garantía de los derechos de la Seguridad Social.

Retomando las categorías clásicas de Esping Andersen (1993), es posible afirmar que la AUH inaugura un principio particular de cobertura que imbrica diversos principios tradicionales de acceso a las prestaciones estatales: mantiene un principio asistencial basado en carencias, se sitúa institucionalmente en el Sistema de Seguridad Social –estructurado históricamente desde un principio corporativo-, y se presenta discursivamente como un sistema “universal”, ya que amplía la cobertura de la Seguridad Social hacia los sectores desempleados o no registrados en la economía formal.

A tal combinación de principios se añade su carácter “condicionado” a controles de escolarización y de salud de los niños y adolescentes (NNA), característica que la diferencia de las asignaciones familiares corporativas. Esta particularidad la emparenta con políticas compensatorias-asistenciales de transferencias condicionadas de ingresos, características de otros países

² El término “Asignación” y la sigla AUH se utilizan indistintamente para referir a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social.

latinoamericanos. Éstas requieren un esfuerzo extra de las familias para que sea "lícito" recibirla (ya que de lo contrario se procede a su suspensión)³.

El sistema condicionado funciona de la siguiente manera: la prestación monetaria se abona mensualmente a los adultos responsables de los NNA, a los cuáles se les descuenta un 20% del monto total. Este porcentaje es retenido anualmente, y se habilita cuando los controles en educación y salud son acreditados. Si la asistencia escolar no tiene continuidad, no sólo no se accede al porcentaje retenido, sino que la prestación es suspendida. A nivel de la ejecución operativa de la condicionalidad educativa, es posible afirmar que su implementación se ha desarrollado con un fuerte grado de desarticulación institucional entre la ANSES local y central, y los Ministerios de Educación provincial y nacional (Ambort, 2017a).

Así, la operatividad de la política requiere que los agentes escolares certifiquen la asistencia de los niños y jóvenes, lo que luego habilita a sus padres a cobrar el porcentaje retenido cada año. La lógica condicionada a la educación, diseñada como "incentivo" para la acumulación de capital humano (Decreto, 1602/ 2009; Resolución 132/2010), es interpretada de manera diversa por los agentes escolares, principalmente en lo concerniente a los "móviles" que llevan a las familias a enviar a sus hijos a la escuela y los significados que atribuyen a esta escolarización.

Cómo entender la condicionalidad educativa de la AUH en la escuela

El análisis del sistema de certificación para la AUH en las escuelas, pone de relieve dinámicas internas del campo escolar que, más allá de las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, comprenden condiciones institucionales, reglas formales e informales y tensiones entre los diversos agentes en función de tales reglas. Es preciso resaltar que no hablamos del campo escolar en abstracto, sino sobre un campo configurado por "escuelas marginales" (Tenti Fanfani, 2007) que reciben a población pobre y cumplen una función de "inclusión y contención social" (Isla y Noel, 2007) a partir de diversas estrategias de retención.

El estudio fue realizado en la Provincia de Córdoba, la cual es la segunda Provincia en cuanto a cantidad de titulares de AUH⁴. El espacio escolar fue construido a partir de criterios de muestro teórico (Glaser y Strauss, 1967), seleccionando tipos de escuelas que pudieran mostrar diversidad (por nivel, tipo de gestión y ubicación –mayor o menor cercanía a los centros de atención de ANSES–), y registrar regularidades que excedan las particularidades en cuestión. Se trabaj  con dos escuelas secundarias, una de gestión pública y otra de gestión privada, de una orden religiosa (dirigida a jóvenes que ya no son recibidos en la escuela regular por sobre-edad y cobra un arancel bajo). Ambas ubicadas en barrios periféricos de la capital cordobesa. También se incluyeron dos escuelas primarias, una de gestión pública ubicada en una villa de emergencia relocalizada, y otra de gestión

³ Es significativa la cifra de NNA que han dejado de percibir la prestación por no haber certificado los controles de salud y escolarización. Según datos publicados por el Observatorio de la Seguridad Social de ANSES, en 2014 la cifra ascendía a 404.103 niños y adolescentes suspendidos por no acreditar las condicionalidades.

⁴ Para fines de 2014 la Provincia tenía casi 300 mil receptores, representando el 8% de la cobertura nacional. (ANSES, 2017).

privada, ubicada en una localidad aledaña a la capital (también confesional, pero no arancelada). En todos los casos, las instituciones están ubicadas en territorios con altos índices de pobreza.

El análisis realizado apunt  a comprender cómo los diferentes agentes escolares toman posición, llevan adelante prácticas y manifiestan percepciones particulares sobre la condicionalidad educativa de la AUH, lo cual se encuentra enmarcado por dinámicas de atención hacia los sectores pobres en la escuela. Así, independientemente de las instituciones, se identificaron posicionamientos y entendimientos comunes entre los agentes escolares. Tales regularidades permitieron configurar analíticamente un campo escolar, atendiendo a las posiciones y las relaciones que se dan en él: “comprender cada posición significa comprender sus relaciones respecto al resto de posiciones en el campo. En el seno de cada campo hay una jerarquía de posiciones y una lucha entre los distintos agentes por ocupar las posiciones de poder o por redefinir o transformar el espacio de posiciones; estas luchas generan en los campos una incesante dinámica” (Martín Criado, 2004: 96).

La dinámica dominante identificada se centra en prácticas de inclusión del alumnado. Así, las reglas del juego que priman en el campo escolar están dirigidas a la retención, a partir de diversas estrategias de flexibilización y contemplación hacia las inasistencias reiteradas, las trayectorias intermitentes, y/o la falta de rendimiento de los alumnos. Este punto genera posturas de adhesión o resistencia, generando un campo de posiciones definido en torno a un conjunto de oposiciones. A partir de tomas de posición se construyeron “perfiles” de agentes, en relación a sus apreciaciones sobre la población con la que trabajan, las prácticas que desarrollan y cómo entienden a la AUH dentro de la dinámica escolar. De esta manera, es necesario enfatizar que el análisis del sentido que adquiere el mecanismo condicionado de la AUH en la escuela sólo puede comprenderse en relación a las dinámicas de inclusión que prevalecen en el ámbito escolar⁵.

Antes de adentrarnos en los diversos perfiles identificados, es preciso destacar otra característica del campo escolar: la desinformación parcial o total de los agentes escolares sobre las características del sistema condicionado de la AUH. En las escuelas no cuentan con datos precisos y oficiales sobre los requisitos normativos del mecanismo condicionado. No se conoce con exactitud a quiénes está dirigida la política, cuáles son los requisitos para recibirla, qué implicancias tiene el otorgamiento o negación de la certificación de escolarización ni cuándo corresponde una baja, una suspensión o un alta en la ANSES. Se desconocen el resto de los procedimientos que implica el

⁵ A nivel de políticas educativas, las escuelas se encuentran atravesadas por normativas que apuntan a la retención, la terminalidad y fortalecimiento de trayectorias educativas, lo cual influye en las diferentes estrategias que se desarrollan en las instituciones para lograr una mayor inclusión educativa. Una de las más relevantes es la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el 2006 (Ley 26.206), la cual establece la obligatoriedad del nivel medio. A nivel provincial, en 2010 se sanciona la nueva Ley de Educación de la Provincia (Ley 9870/10) que actualiza sus principios en línea con la LEN. Estas reformas vienen acompañadas de políticas orientadas a la permanencia y finalización del nivel secundario, las cuales buscan aportar al crecimiento de la matrícula, la disminución del abandono (Jiménez Zunino y Giovine, 2016). Entre otras iniciativas podemos nombrar, a nivel nacional: Plan de Mejoras Institucional, de Fortalecimiento de la Formación Docente, Programa Nacional de Extensión Educativa (CAJ), Centros de Actividades Infantiles (CAI). <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acciones/>. A nivel provincial: Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), el Plan Fines, Becas para terminalidad del nivel medio, Programa de Fortalecimiento Administrativo para Escuelas y el Boleto Educativo Gratuito. <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/planes-y-programas/>

llenado de la libreta de seguridad social -o bien el formulario equivalente- quiénes y cuándo deben completar el resto de la información requerida (los datos de la condición laboral y el ingreso de los padres o tutores, y los controles de salud). Tampoco se conoce con exactitud el monto de cobro, ni el sistema de retención parcial que implica anualmente.

Los agentes administrativos y los directivos no identifican ni recuerdan haber recibido información, protocolos o instructivos provenientes de ANSES o del Ministerio de Educación. Tal como se adelant , este dato responde a la escasa articulación institucional entre las dependencias estatales en cuestión (Ambort, 2017a). Este punto marca una característica clave en la apropiación del mecanismo condicionado a nivel escolar: Éste se desarrolla *ad-hoc*, a partir de la demanda de madres, padres y/o alumnos, y los manejos del mismo que hagan los preceptores- secretarios y/o directivos. En esta dinámica se produce un margen de gestión basado en la improvisación y en la interpretación que los mismos agentes elaboran sobre cómo deben ser completados los datos para el registro de la escolaridad. Estas apropiaciones pueden ir desde posturas tutelares-colaborativas, hasta prácticas de “negociación” con sesgos punitivos (Ambort y Straschnoy, 2018).

En lo que aquí se analiza, interesa destacar que se producen tanto apreciaciones críticas como posiciones a favor y muchas veces apreciaciones contradictorias, a la par de un desconocimiento admitido sobre la AUH⁶: “Eso también por ahí me molesta un poco a mí. Esto de que cobren Asignación personas que, *me molesta que la cobren aquellas personas que... la cobra así, como que les cae de arriba y no, no trabajan*. Porque hay de todo me parece. Aquellos que realmente la aprovechan y s  trabajan o en casa de familia o en otras cosas, y otros que me parece que no la saben aprovechar.

Entrevistador:  Hay mucha gente, muchos papás, familias desempleadas?

Entrevistado:  Ac ? S , acá hay muchas familias desempleadas. Muchas familias que *viven de changas*. Viven de changuitas que se le van dando. [Sobre quiénes reciben la Asignación] *Claro, yo no s  si los que tienen una determinada cantidad de hijos, los que no tienen nada de trabajo, determinada edad. Yo no s  los requisitos por ejemplo (...). Entonces para mí es más fácil hablar sin saber (...) porque yo en lo personal, no s  así fehacientemente cuales son los requisitos para acceder. No s  si aquellos que cobran un determinado sueldo, no s .* (Preceptora, Gabriela. Escuela Media-Pública). ”

Esta desinformación va acompañada de estimaciones intuitivas sobre la cantidad de alumnos con AUH en las escuelas –dónde no hay registros cuantitativos-, y de una apreciación generalizada

⁶ Es llamativo que las escuelas no tengan datos cuantitativos sobre la cantidad de receptores de AUH que asisten anualmente a sus establecimientos. Son sugerentes las percepciones sobre este punto. En un mismo establecimiento encontramos percepciones muy dispares sobre la cantidad de alumnos que reciben la Asignación, en los casos de los agentes vinculados al registro de regularidad para la misma. En una misma institución encontramos diversidad de “estimaciones” sobre la cobertura: algunos agentes hablan de un 80%, otros de una cobertura media (20% o 30%) y otros baja, cercana al 15%.

de que la política no ha causado un impacto de aumento en la matrícula. En este sentido, es posible afirmar que el optimismo y las expectativas positivas de la fase de implementación, sobre las mejoras que podría generar la AUH en las condiciones de escolarización (Ministerio de Educación, 2011), han ido decayendo con el tiempo⁷.

Finalmente, se destaca que más allá de la desinformación total o parcial sobre los requisitos de acceso a la AUH, sobre el mecanismo de cobro condicional (reglas y procedimientos operativos), todos los agentes manifiestan una toma de posición sobre la política, y sobre las prácticas de los alumnos que la reciben y sus familias.

Campo escolar, inclusión y posicionamientos

Las valoraciones y entendimientos de los agentes escolares sobre la AUH y sistema condicionado a la educación, se analizaron partiendo del concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990 y 2013a). Tales esquemas de percepción y apreciación moldean sentidos sobre lo que interpretan que “es” la política en cuestión, lo que “debería” ser, y en base a su esquema condicionado que “debería” controlar y/o lograr.

El *habitus* está en relación con campos determinados y orienta la lógica práctica en base a las reglas de juego de tales campos. En este sentido, permite situar las prácticas en contextos histórico-estructurales a partir de los cuales tales esquemas de percepción se recrean adaptándose a las demandas de condiciones objetivas cambiantes. Los agentes escolares, inmersos en dinámicas particulares del campo escolar, de acuerdo a sus funciones, jerarquías y trayectorias están posicionados diferencialmente y configuran apreciaciones diversas sobre los alumnos que reciben AUH y sus familias.

Tras el análisis realizado, fue posible identificar tres perfiles de agentes en función de su toma de posición sobre la AUH, sus destinatarios y las dinámicas flexibles de inclusión escolar que predominan en la escuela. Al respecto puede hipotetizarse que las percepciones mayormente críticas se manifiestan en los agentes que más inmersos están en la función pedagógica, a los cuales las trayectorias inestables de sus alumnos les dificultan lograr los resultados que se proponen. En estos agentes se manifiesta un marcado *habitus* de clase media desde el cual las expectativas en relación a los comportamientos, habilidades y logros que esperan de los NNA choca fuertemente con los *habitus* de éstos. A partir de ello reprueban y desprestigian sus prácticas, desvinculándolas de sus condiciones sociales y económicas de sociabilización. A su vez, las expectativas sobre sus alumnos hacen referencia a las propias trayectorias de formación profesional y de acceso al trabajo formal.

Otro tipo de posicionamiento se manifiesta en los agentes escolares que están más alejados de la función pedagógica. Sus apreciaciones se estructuran inversamente: las condiciones de existencia de los alumnos y sus familias se tematizan como las causas de las dificultades de los NNA para sostener la escolarización. Al igual que los agentes pedagógicos manifiestan una visión de clase

⁷ El trabajo de campo fue realizado durante los años 2015-2016, período en el cual la AUH ya había transcurrido más de seis años de implementación.

media, pero en otro sentido: basados en un principio de justicia social, empatizan con estos sectores y se auto-imponen la misión de tutelarlos para que logren procesos de escolarización exitosos.

Así, un primer perfil identificado es el de los agentes "promotores". Éstos tienen una percepción positiva sobre las familias destinatarias de la AUH, resaltan que se esfuerzan para que sus hijos logren escolarizarse. Vinculan de manera directa las imposibilidades que tienen para acompañar la trayectoria educativa de sus hijos, con las características de los trabajos a los que acceden –su demanda horaria, la baja remuneración, la inestabilidad-. Aluden también al hecho de que los padres no han completado su propia escolarización, se transforma en un impedimento para aportar tanto a los procesos pedagógicos, como al cumplimiento de pautas de escolarización (como acatamiento de horarios y formalidades requeridas por la institución). Estas apreciaciones generan una fuerte empatía con las problemáticas familiares y las dificultades de los estudiantes para lograr mantener una asistencia regular y un buen desempeño.

La mayoría de los agentes promotores son directivos, administrativos, preceptores, coordinadores de curso y psicopedagogos. El hecho de no tener una función pedagógica directa, podría actuar como uno de los principios explicativos sobre su posicionamiento favorable hacia las estrategias de flexibilización para retener al alumnado. Que los directivos sean parte de los agentes promotores hace que su posición jerárquica defina la dinámica institucional dominante, ya que son quiénes tienen la potestad de tomar decisiones que favorecen a los alumnos e inciden en las prácticas de los demás agentes escolares.

Los agentes promotores manifiestan un compromiso moral con estas familias. Afirman que la escuela debe comprometerse con las situaciones de pobreza para ayudar a cambiar tales condiciones. Predomina una visión de tutela que se vincula a lo que entienden como una misión de la educación: "salvar", "contener", "acompañar trayectorias" e "incluir". En el caso de la escuela primaria manifiestan que el objetivo principal que persiguen es lograr que los niños asistan con mayor regularidad. En la secundaria manifiestan como mayor preocupación que los jóvenes no abandonen. Por tales motivos promueven estrategias de flexibilización para que los NNA continúen escolarizados. Mediante un variado repertorio de prácticas buscan contemplar las condiciones sociales mencionadas (ya que las comprenden como impedimentos legítimos para asistir regularmente), lo cual implica que el resto de los agentes escolares se involucren en este cometido. Este punto muestra uno de los ejes de conflicto del campo escolar. Estas flexibilidades generan resistencia de los docentes, los cuales – según la visión de los agentes promotores- no acompañarían en la función de seguimiento y acompañamiento de los alumnos.

Estos agentes reconocen como válidos los motivos de inasistencia justificados por las familias: las dificultades de movilidad cuando las condiciones climáticas son adversas y el riesgo que esto implica para la salud de los niños, la necesidad de los jóvenes de generar ingresos extra para sus hogares o hacerse cargo de las tareas domésticas de cuidado de hermanos menores, o miembros de la familia enfermos. Entienden que la economía informal en la que se desempeñan sus

padres no permite otra alternativa para tales tareas de cuidado (inexistencia de licencias, imposibilidad de pago de cuidadores, etc.).

En línea con tales apreciaciones, entienden que la AUH brinda recursos que colaboran en la mejora de las condiciones de vida de las familias y ayuda a que los NNA tengan mayores posibilidades de escolarización. Acuerdan con la política, aunque es preciso recordar que muchas veces no conocen exactamente sus características. A la vez, manifiestan que la misma tiene límites, ya que no alcanza para sacar a las familias de la pobreza. En este sentido, perciben que la AUH “ayuda, pero no soluciona”.

Algunos de estos agentes cuestionan la noción de “calidad educativa” que pregonarían los docentes desde una postura rigorista. Esto también podría explicarse por sus funciones, ya que no están al frente de los alumnos y no tienen que lidiar con los efectos de las flexibilizaciones. En este sentido, manifiestan una postura crítica hacia las prácticas docentes de exclusión que no contemplan las condiciones socio-económicas de las familias: “Calidad educativa para nosotros es lograr calidad educativa pero *con el alumno dentro de la escuela*. No encontramos ningún mérito en embanderar calidad educativa con la mitad de la población en edad escolar fuera de las escuelas. Eso lo hace cualquiera. El *desafío* es lograr que esos chicos, que tienen dificultades de aprendizaje, que tiene condiciones de vida que lo hace difícil, pues bien, que logre aprender lo mismo que aprenden los demás, dentro de la escuela. Que es justicia garantizar un piso mínimo de aprendizajes para todos.” (Ayudante de Gabinete Adriana, Escuela Media- Privada).

Otro perfil de agentes son los “sostenedores”. Han sido caracterizados de esta manera, ya que son quienes llevan adelante prácticas seguimiento y tutela de las trayectorias escolares. Dentro de este perfil encontramos a preceptores, tutores, coordinadores de curso y docentes especiales⁸. El repertorio de prácticas de estos agentes incluye funciones administrativas (registro de faltas, llamados a padres, concertación con alumnos y familias para compromisos de asistencia, visitas a hogares, vínculos con instituciones de protección a NNA en caso de detectar problemáticas de salud y/o violencia), así como apoyo pedagógico a los alumnos para las evaluaciones. Mediante estas prácticas, buscan evitar la repitencia, el abandono y los conflictos entre alumnos y docentes. En tal sentido, son quienes “sostienen” la inclusión motivada por los agentes promotores.

Ahora bien, entre estos agentes se delimita claramente una divisoria: algunos se identifican con el perfil de los promotores, y otros toman distancia y expresan cierta resistencia a las flexibilidades que tales agentes admiten. Hacen una distinción entre quiénes merecerían tales

⁸ Ejemplos prototípicos de estos agentes en la escuela “Media-Privada” son los “tutores” que tienen a su cargo un curso, monitoreando el dictado de las materias más complejas, y luego en horas específicas trabajan en brindar “soporte” a las tareas, trabajos y estudio asignados por los docentes para las evaluaciones. Otro ejemplo, en la escuela “Media-Pública”, son los coordinadores de curso que también cumplen esta función de acompañamiento a alumnos con diversas problemáticas, desde su adaptación al inicio de la modalidad de escuela secundaria, hasta la detección de conflictos con docentes, la detección de problemáticas familiares, de pares, etc. En las escuelas primarias, estas funciones de registro, contención y acompañamiento se encuentran concentradas directamente en los docentes, habiendo un soporte extra cumplido por maestros comunitarios que realizan visitas domiciliarias en caso de ausentismo prolongado para articular el dictado de contenidos en los hogares, promoviendo el regreso de los niños a la institución.

flexibilidades y quiénes no. Interpretan que hay familias “avivadas” que obligan a los hijos a asistir a la escuela por una motivación instrumental: recibir -lo que ellos llaman- el “subsidio” de la AUH.

Esta distinción que realizan los agentes escolares, puede asociarse con el argumento que desarrolla Le Grand (1998) respecto a los supuestos sobre las motivaciones y comportamientos que los diseñadores y ejecutores de políticas públicas creen que guían la conducta de los afectados por ellas. Uno de estos supuestos es que la gente se guía por el mero interés personal y egoísta (en este caso acceder al aporte monetario), sin tener motivaciones “altruistas” (que implicaría pensar en el bienestar y futuro de sus hijos). Esas motivaciones egoístas guiarían las prácticas de lo que el autor llama metafóricamente estrategias de “pícaros”.

Esta noción sobre las familias sitúa a la AUH dentro del repertorio de planes y programas que los receptores acumularían sin trabajar ni realizar contraprestaciones laborales hacia el Estado. Así, es posible sintetizar estos sentidos en dos figuras simbólicas: las familias “responsables” y los “avivados-aprovechados”. “S , estaban todos apurados por matricular a los chicos pero por la Asignación familiar. *Vos te dabas cuenta de las mamás que venían realmente por tener una conciencia sobre educar a sus hijos y otras que venían porque les importaba la Asignación, no les importaba otra cosa.* Y así teníamos que aguantar a ese chico que venía solamente por la Asignación. Chico que no estudia, mala conducta, afuera todo el tiempo, pero teníamos que sostenerlo por la Asignación. Pero ahora ya no. No, no, ha cambiado mucho eso.” (Preceptora Gabriela. Escuela Nivel Medio-Pública).

Para determinados agentes el formato “condicionado” de la Asignación, sería un instrumento que ayuda a que las familias tomen conciencia de la necesidad de la educación y del cuidado de la salud de sus hijos. La comprenden como una herramienta de “transición” hasta que se logren las costumbres y se comprenda la importancia de motivar a sus hijos a asistir a la escuela. Además, esta comprensión presupone que los receptores de la AUH no trabajan. Estas familias no le darían valor a la educación, y la escuela sería un “medio” para llegar al “fin” de cobrar la Asignación, lo cual consideran que debería ser a la inversa. A la par, culpabilizan a este “tipo de familias” por dejar solos a los NNA en sus procesos de escolarización. La explicación se centra en el desinterés individual más que en los factores contextuales sociales y económicos.

Así, los agentes sostenedores demandan un mayor control en función de distinguir los casos que s  merecerían contemplaciones y los que se estarían aprovechando de un sistema que les provee dinero sin pedirles nada a cambio. Proponen que el tipo de control a aplicarse debería atender al cumplimiento efectivo de los límites de cantidad de faltas, ya que consideran que determinados casos las justificaciones de las inasistencias no son veraces. Estas demandas los identifican con las percepciones del tercer tipo de posicionamiento en cuestión.

El tercer perfil de agentes delimitado son los “resistentes”, quienes en su mayoría asumen funciones pedagógicas. En sus percepciones y apreciaciones se manifiestan valoraciones fuertemente críticas hacia la AUH. Si bien son los agentes que menos contacto tienen con el procedimiento de registro requerido por la política –en general no saben quiénes la reciben y quiénes

no-, son los más reticentes a su implementación. Desde tal posicionamiento manifiestan resistencia hacia las prácticas flexibles y contemplativas motivadas por los agentes promotores.

Estos agentes entienden que las familias obligan a sus hijos a asistir a la escuela sólo para cobrar la AUH y que no tienen un interés genuino en la educación. Atribuyen tal desinterés a características individuales, casi esenciales, sin problematizar las condiciones de vida de los alumnos: "Porque hay *alumnos que están más preparados, más moldeados* en lo que es el formato escolar, entonces ellos se pueden adaptar a la escuela, y enganchan cuando ven que el profesor trata de adaptarse a ellos, entonces se hace el enganche. Pero hay *pibes que no*, por más que le cambies la metodología, les des múltiples formas de cumplir con las evaluaciones, o trates de presentar los contenidos de muchas formas, ya *viene chipeado* con que no." (Docente Patricio. Escuela Media-Privada).

A diferencia de los agentes "sostenedores" no identifican matices entre las familias. Argumentan que el mecanismo condicionado de la AUH refuerza el desinterés de los alumnos por aprender, ya que asistirían obligados y se resistirían a las propuestas pedagógicas. Por este motivo, muchos de los docentes argumentan que debería implementarse un sistema de control que registre no sólo la asistencia regular, sino también el desempeño escolar. De lo contrario su labor docente se ve obstaculizada al tener que "lidiar" con alumnos poco implicados en el aprendizaje.

Así, la AUH es percibida como un subsidio que va en detrimento del esfuerzo, de la aspiración a "progresar", de lo que llaman "cultura del trabajo". Comprenden que el fin último de esta prestación es ganar voluntades políticas por el Estado. Esta visión crítica sobre la AUH, se entrelaza con su valoración de las contemplaciones que otorga la escuela: a los jóvenes les daría igual esforzarse ya que, por un lado, la escuela es flexible y contemplativa; y por otro, el Estado les otorga dinero sin pedirles ningún esfuerzo a cambio. Aquí se refuerza a la visión de las familias "aprovechadas" y de los jóvenes "especuladores".

Ligado a la percepción de determinados agentes sobre los alumnos "obligados" a asistir a la escuela para cobrar la Asignación, también encontramos una postura crítica al sistema condicionado. En contraposición a las percepciones que ven en este sistema una motivación y una herramienta para las familias, estos agentes manifiestan que la AUH no debería condicionarse a la educación, ya que tal mecanismo dificulta su labor al encontrarse con alumnos reticentes y sin interés. La educación es percibida como un derecho por el que las familias deberían optar voluntariamente, y no por coerción o presión para recibir recursos económicos. En esta línea proponen que la Asignación debería poder cobrarse independientemente de la asistencia escolar, para no tener que lidiar con alumnos "obligados" y "desinteresados".

Por otra parte, en los discursos de los agentes docentes aparece una equiparación de la propia trayectoria de escolarización, en la cual remarcan su voluntad para lograr finalizar con éxito

la escuela media⁹. En este sentido, el discurso de los docentes, presenta un marcado habitus de clase, que alude a los valores y a las condiciones desde las cuales ellos habrían transitado su escolarización, que actualmente se habrían perdido: “la cultura del valor del esfuerzo”.

Este habitus también se manifiesta en las desacreditaciones que realizan sobre las proyecciones que les manifiestan los jóvenes sobre su futuro. Sin bien por un lado, los docentes se disgustan con la desmotivación de sus alumnos, por otro no reconocen como válidas sus aspiraciones e intereses laborales: ser bomberos, policías, empleados comerciales. Tales motivaciones son menospreciadas, argumentando que son intereses basados en el “menor esfuerzo”, en el rédito a corto plazo y son comparadas con un futuro “profesional” que es al que deberían que aspirar. En este punto se observa un desfase entre las expectativas de una clase social sobre la otra, entre lo que los docentes valoran como aspiraciones legítimas y lo que los jóvenes ven como horizonte de posibilidades a futuro.

Finalmente, los agentes docentes manifiestan una posición paradójica: si bien son críticos de las prácticas de “contemplación” para evitar la exclusión de los NNA, sienten que deben flexibilizar sus maneras de evaluar. Desde una posición de resignación ante las reglas del juego del campo escolar, se adecúan, afirmando que si no lo hicieran la exclusión educativa se incrementaría. De esta manera, la lógica flexible llega a atravesar las prácticas de evaluación de los docentes: “(...) muchas veces nos vemos obligados a situaciones de evaluación que no sé si son las mejores. Que no son lo que transparenta lo que realmente saben. Hay veces que tenés que evaluar de una manera para que no les vaya mal, cosas que no me parece que detecte lo que aprendió o no aprendió bien el chico. Y si lo hacés de otra forma, fracasan.” (Docente Alfonso. Nivel Medio-Pública). “(...) hay mucha flexibilidad en la asistencia. Por ejemplo, no les ponen media falta cuando llegan tarde. Esto tiene que ver con darles facilidades para que pasen de año. A pesar de no estar de acuerdo con esa modalidad, con las facilidades, también les doy trabajos prácticos para que no queden libres.” (Docente Norberto. Nivel Medio- Privada).

Condicionabilidad, consumos y control. Entre el rendimiento escolar y el modelo de celular

Una vez delimitados los posicionamientos de los agentes en el campo escolar, nos detendremos en determinados sentidos que atañen específicamente a los consumos que habilitaría la AUH. Estas apreciaciones se ligan estrechamente con el tipo de control que consideran debería darse sobre las familias, los alumnos y sus prácticas.

⁹ En este punto es llamativa la percepción de una de las docentes que equipara de manera difusa la AUH con la Asignación Familiar –destinada a los trabajadores registrados- que recibían sus padres, la cual no obligaba asistir a la escuela. En este sentido, entiende que la escolarización se daba por decisión y voluntad de las familias. Entiende que actualmente tal Asignación Familiar ha cambiado su fin, en el sentido de que se abonaría a los padres por el hecho de enviar a sus hijos a la escuela. Se trata de la única agente que equipara a la AUH con las Asignaciones Familiares contributivas, entendiendo que se habría cambiado la modalidad en general y no que se trata de prestaciones diferentes.

El consumo y su regulación es uno de los puntos donde más se ve expresado el papel de “jueces” que asumen los agentes escolares, más allá de su rol pedagógico. En términos de Lamont (2000) los agentes parten de ciertos repertorios morales desde los que se auto-atribuyen la capacidad de juzgar las prácticas que son aceptables de las que no. A partir de diversos dispositivos de justificación (Noel, 2014), basados en su condición de “trabajadores”, tendrían una autoridad moral superior a la de las familias receptoras de AUH que los habilitaría a juzgar sus prácticas (tanto de manera negativa como positiva). En este sentido, los discursos de los agentes escolares manifiestan una diferenciación constante: ellos son “trabajadores” y las familias pobres son “asistidas”. Tal como manifiesta Lamont (2000), “La moralidad juega un papel muy prominente en las descripciones de los trabajadores de quiénes son y, más importante, quiénes no son. Ayuda a los trabajadores a mantener un sentido de autoestima, a *afirmar su dignidad* independientemente de su estatus social relativamente bajo, y *ubicarse por encima de otros*.” (Lamont, 2000: 19. La traducción y el resaltado son propios).

En esta línea, es posible afirmar que la AUH como política de transferencia de ingresos condicionada a controles de salud y educación, pone de relieve tensiones de clase entre trabajadores asalariados formales y trabajadores precarizados no registrados; principalmente sobre las prestaciones que el Estado les provee. Esta tensión se observa claramente en las escuelas, dónde “se encuentran” agentes escolares pertenecientes a la clase media¹⁰ y las clases populares que acceden a trabajos con condiciones precarias y bajas remuneraciones. Es allí donde se produce el acto de “veredicto” sobre las prácticas de éstos últimos por parte de los primeros, lo cual excede la certificación de la asistencia de los NNA.

Por una parte, las percepciones positivas (de agentes promotores y sostenedores) sobre las familias enfatizan que los consumos que habilitaría la AUH son destinados a los NNA y generan mejores condiciones para asistir a la escuela, lo que a su vez redundaría en una mejora del desempeño escolar. Se resalta que previo a la AUH se encontraban con muchas familias en condiciones de extrema vulnerabilidad, lo cual habría mejorado con la posibilidad de mejorar la alimentación, la compra de útiles, guardapolvos, zapatillas, ropa, etc. En muchos casos consideran que es insuficiente el monto asignado para los requerimientos económicos que implica la escolarización de los NNA: “Claro, ¿qué haces con 800 pesos? Un par de zapatillas, un pantalón particular para venir a la escuela, dos o tres libros, una cartuchera y una carpeta, ¿cuánto? Sin hablar, es decir, son familias a veces que recurren mucho a la maestra particular porque ellos no terminaron el secundario. ¿Cuánto te cobra una maestra particular?” (Preceptora Carmen. Escuela Media-Pública).

Desde esta mirada, se observa una apreciación del sistema condicionado como un incentivo - más que como una obligación- que puede “ayudar” a las familias a que sus hijos continúen la escuela. En este sentido, la condicionalidad educativa también es percibida como una herramienta que aporta

¹⁰ Sin desconocer los diversos grados de profesionalización y jerarquía que hay entre estos agentes, se utiliza la alusión a “clase media” en el sentido amplio del concepto, tomando como principal indicio el acceso al trabajo registrado –en este caso empleo en el sector público provincial-, con sus respectivas prestaciones de la seguridad social y la posesión de un capital cultural institucionalizado.

a igualar oportunidades de acceso a la educación. La ayuda económica que implica la AUH es valorada como una “ayuda que dignifica” a los padres e hijos ya que les permite poder acceder a los recursos necesarios para que puedan asistir en buenas condiciones a la escuela.

Esta apreciación de la AUH como dignificadora e igualadora de oportunidades, se contraponen a otra noción expresada por otros agentes escolares que plantea el sentido inversamente. Al recibir la AUH las familias y los alumnos “deben dignificar” el merecimiento de la prestación. Según esta postura los padres deberían entender que “se tienen que hacer dignos de eso”, ya que la prestación se recibiría sin realizar ningún esfuerzo.

Por otra parte, en las apreciaciones de la mayoría de los docentes, se entrecruza la falta de consideración y respeto que perciben en su labor de enseñanza, con la molestia que les produce que los jóvenes accedan a bienes que consideran “mejores” a los que ellos acceden como “trabajadores”, o bien consideran como ilegítimos para alguien que recibe un subsidio estatal (celulares, zapatillas, camperas): “Este año me tocó una chica que no quería hacer nada, *ceros motivación pero de nada*. Se sentaba, y ya la cara te decía que no quería hacer nada. Y vos le decías ‘Daniela abr  la carpeta’, ‘no’. Así, o sea, y *estaba con el teléfono así de grande. Y eso es lo otro, por ahí decís ‘tiene un teléfono mejor que el mío’ (...)* Pero esta chica, es lo que te decía, digo pero, ‘ vos no querés pasar?’, ‘s  quiero pero...’ y así como que... ‘sí quiero, me gustaría pasar, pero bueno *yo vengo obligada*’, ‘porque *mi mamá me obliga*’.  Me entendés? Pero *en el fondo no te van a decir que es por la Asignación. Hay casos que sí son por la Asignación y otros que no.*” (Tutora Leticia, Escuela Media-Privada).

Esta manera de entender determinados consumos como ilegítimos, se entrelaza con un discurso ambiguo sobre las necesidades de las familias. Desde su visión, estos consumos indicarían que las familias no están en las condiciones de vulnerabilidad suficientes para recibir la AUH, o bien al tener otras necesidades económicas “básicas” sin cubrir, optan por malgastar el dinero en cuestiones innecesarias. Aparece una percepción sobre los destinatarios como sujetos totalmente pasivos, sin capacidades ni motivaciones, se los comprende sólo como receptores de “dádivas” estatales. En este punto es muy llamativo que estos agentes diferencien tales casos con los de alumnos y familias en situación de extrema pobreza, vulnerabilidad y precariedad, quienes sí se sacrificarían y esforzar an por asistir a la escuela. Estos son considerados “pobres meritorios”. Lo contradictorio de tal valoración es que no relaciona que estos sectores son parte de la población destinataria de la AUH.

A los sectores que estarían en situaciones relativamente más favorables se los juzga negativamente por recibir recursos estatales de “asistencia”, no valorarlos y utilizarlos de forma ilegítima: “Entonces en esta cuestión de *asistencialismo* que yo veo con la cuestión esta del Estado que se mete en cuestiones de asistencias sociales, el último eslabón, donde llega la última *gota para la planta, tiene que ser valorada, que bueno ‘mir  esto es lo que te vamos a dar ahora, querelo, cu dalo, no te lo gastes en droga, no te lo tomes en cerveza*’. Yo he visto gente que cobran la Asignación... los *adultos cobran la Asignación y el hijo no saben en qué estado está (...)* Entonces

eso es lo que yo veo que en estas cuestiones que se *larga* una especie de... no digo en forma indiscriminada, pero sí *sin tamizar*, sin hacer un paneo de 'bueno, vamos a ver adonde podemos llegar a rendir más esta gotita de agua que va a llegar' (...) no solamente tirar agua y *esperar que crezcan solas las plantas*." (Docente Mauricio. Escuela Media-Pública).

Muchos agentes escolares críticos de la AUH manifiestan que la política podría ser positiva, pero ésta no logra su fin ya que no hay control sobre los gastos y los fines con que se utiliza el dinero. Encontramos aquí una variedad de prescripciones sobre lo que debería controlar la Asignación. Por un lado, demandan algún tipo de "contraprestación" para "merecer" la ayuda, lo cual redundaría en una valoración por parte de las familias ya que tendrían que esforzarse para lograrlo. Otro punto que emerge, es el mejoramiento de la capacidad tutelar del Estado. Un ejemplo de esto es la propuesta para optimizar el control sobre los consumos a partir de visitas domiciliarias de trabajadores sociales. Con este mecanismo, los agentes escolares proponen que se podría corroborar que el dinero llegue a quienes "realmente" lo necesitan, que se utilice exclusivamente en los bienes necesarios para la escolarización de los NNA y que se suspenda a quienes no cumplan con estos requisitos.

Así, en el marco de una demanda generalizada de mayor control, fiscalización y tutela, encontramos diversos puntos particulares que los agentes escolares perciben como problemáticos. Aparecen demandas hacia una mayor formalidad en los registros de los centros de salud y de ANSES (de los cuáles se sospecha de aceptar documentación incompleta); una fiscalización que controle que el dinero sea recibido por quien efectivamente se hace cargo de los NNA; que haya un límite de faltas permitidas para otorgar la certificación para la AUH, y en caso de sobrepasarlo sea suspendida la prestación.

En resumen, tales demandas de mayor control sobre el uso de la AUH no sólo posicionan en un lugar de sospecha a las familias, sino al Estado en su rol de fiscal sobre el uso de los recursos que provee. Desde la perspectiva de los agentes escolares, el carácter condicionado de la Asignación habilitaría a demandar estos controles y a plantear expectativas sobre la política que exceden la escolarización en sí misma.

  Dos generaciones que no vieron trabajar a sus padres? o   Dos generaciones precarizadas laboralmente? Entre el reencauzamiento y el reconocimiento

Tal como se ha desarrollado hasta aquí, es posible identificar una heterogeneidad de sentidos que pueden agruparse según diversos grados de acuerdo o de desacuerdo con la AUH. Ahora bien, un punto a destacar es que más allá de las diversas posturas, los agentes en general identifican que esta política está dirigida hacia sectores pobres y *desocupados* que perciben la prestación para que sus hijos sean escolarizados y se realicen los controles médicos correspondientes. Paralelamente a esta percepción, los agentes escolares al relatar las actividades de las familias nombran una serie de trabajos informales, inestables y/o de bajos salarios: obreros de construcción, empleadas domésticas, jardineros, jornaleros, carreros, etc. En este sentido es posible afirmar que identifican claramente que

el sector social que recibe AUH se desempeña en el mercado de trabajo informal y en muchos casos los niños y adolescentes aportan a tales actividades.

Ahora bien, la mayoría de los agentes no vinculan de manera directa las condiciones del mercado de trabajo informal con las desprotecciones en materia de Seguridad Social, ni con el derecho que habilita a percibir la AUH. En el diseño de la Asignación, este es uno de los puntos clave del fundamento de la prestación: extender uno de los componentes de la Seguridad Social contributiva -las asignaciones familiares que reciben los trabajadores registrados- a los sectores de la economía informal y desempleados. Los agentes escolares manifiestan un discurso que vincula al desempleo como causa de la pobreza, dejando fuera las condiciones de precariedad y bajas remuneraciones de los empleos informales.

Así, tales percepciones conjugan una noción difusa de lo que consideran "trabajo". Aún en los agentes que acuerdan con la AUH, que la consideran un derecho -a la asistencia, vinculado a la pobreza- no otorgan entidad de trabajo "en sí" a las actividades desarrolladas en la economía informal. A su vez, entienden que se ha denigrado la "cultura del trabajo", en términos individuales, pero no ponen en tela de juicio las condiciones del mercado y su regulación: "También se *denigr * o se *devast * todo lo que era la *cultura de trabajo*, entonces esto también  viste? De volver a reinstalar el tema de lo técnico, el tema de los hábitos, del saber hacer, tener las competencias para saber hacer, como que recién ahora, lo vamos volviendo, se va volviendo a instalar como sociedad. Y no toda la gente de golpe y porrazo lo puede asimilar. Son *dos generaciones que no vieron trabajar a sus padres.*" (Preceptora Viviana. Escuela Media Pública).

En otro sentido, esta identificación del *desempleo* como condición -exclusiva- para recibir la AUH, abona las posturas críticas que esgrimen que es ilegítimo que las familias reciban una prestación monetaria estatal al no realizar "nada" a cambio. En esta línea, reprochan el carácter no contributivo de la Asignación, distinguiendo un "nosotros trabajador-aportante al Estado" y un "otro" que sería mantenido por tales aportes. Prima una noción meritocrática que sólo brinda entidad de mérito a los trabajos formales, al esfuerzo de los niños y jóvenes por estudiar, lo cual los convertiría en sujetos dignos de recibir incentivos estatales. La visión de uno de los docentes sobre su situación y la de su hija es ilustrativa en este sentido: "Por ejemplo, mi hija recibe un plan. No s  cómo se llama, creo que es el Progresar. *No lo necesita, pero está bien que se lo den a todos los que lo necesitan.* Son \$700, ella no los necesita, va a tercer año de la universidad. *No los necesita porque yo tengo cuatro trabajos. Pero está bien que se lo den. Y lo gestion  sola.* Es un paso a la madurez, es positivo, se lo da el Estado. *Tiene que hacerse cargo de ella misma, ella lo genera.* Entrevistador: Y la Asignación,  Consider s que ayuda a que los chicos estudien, están en la escuela?  En qué aspectos tiene más efectos, es más positiva? Entrevistado: *Si se empleara para gastos de estudio está bien, sino se desvirtúa.* Pero no s  en qué lo usan. *A lo mejor se emplea para comer, pero bueno, eso que se le va a hacer.* En ese caso se desvirtúa." (Docente Norberto. Escuela Media-Privada).

Aquí se observa claramente como la condición de clase –media en este caso- configura simbólicamente una legitimidad para recibir incentivos y “recompensas” estatales basada en el esfuerzo individual, y en el acceso al trabajo formal. En el caso de la AUH, la razón de ser del estímulo sería pervertida: al asegurar bienes básicos para la supervivencia y/o, peor aún, al habilitar determinados consumos suntuarios, operaría como desincentivo al esfuerzo y a la aspiración a mejorar condiciones de vida precarias. Esta visión negativa sobre la entrega de recursos monetarios a las familias pobres, considera que el Estado debe requerir contraprestaciones laborales, ya que de lo contrario se desincentiva al trabajo¹¹.

Son minoría los agentes que reconocen las condiciones del mercado de trabajo informal como una problemática social, política y económica que trae aparejado condiciones de precariedad, bajas remuneraciones e inestabilidad. Este punto genera posicionamientos encontrados y tensiones en cuanto a su comprensión. Tal como lo expresa una de las ayudantes de gabinete psicopedagógico de una de las escuelas de nivel medio: “[Sobre un diálogo acerca de la AUH] ‘Porque dicen que ha fomentado la vagancia’, ‘¿pero vos conoces gente que elija, que no salga a buscar trabajo porque cobre un plan? ¿Vos conocés a alguien?’ ‘No bueno, pero dicen que allá...’ Yo te digo una cosa, yo tuve que soportar el padre de un compañerito de mi hijo, cuando le conté que yo trabajaba acá, en el Barrio el Pozo, él me dijo ‘ah, qué difícil, que duro. Porque es *toda una generación que ha crecido sin ver trabajar a los padres*’. Desconoce el señor, que *no solamente los padres de mis alumnos trabajan, sino que mis alumnos trabajan. (...) Y no trabajan en blanco, como trabaja él, y como van a trabajar sus hijos. Trabajan en negro, trabajan en las obras, trabajan en changas, trabajan negreados, negreados. Diez horas por \$4000 pesos, \$2000 en negro.* (Ayudante de Gabinete. Escuela Media-Privada).

Entre las posturas favorables a la AUH, se encuentran nociones diversas sobre la fuente del derecho a percibir la AUH: como compensación hacia las condiciones económicas adversas por las que atraviesan las familias –vinculado a una visión moral de justicia redistributiva-, como un resarcimiento a los sectores desocupados, como un derecho universal de los NNA o bien de las madres que afrontan las tareas de cuidado doméstico. La legitimidad de tal derecho –en sus diversos sentidos- se atribuye a la “contraprestación”¹² que las familias realizan al escolarizar a sus hijos y realizarles los controles de salud correspondientes. “[Sobre la condicionalidad] Me parece bien. Porque es una manera de que, es la contraprestación. Como era antes los Jefes y Jefas de hogar, bueno yo no te voy a... *nosotros mismos que somos el Estado, no estamos... o sea, no estamos sosteniendo a la gente que es pobre y eso que dicen ‘no hacen nada’.* No, no, hacen. (...) Entonces esta es una cierta manera de *reconocimiento, a las mujeres que son madres.* No es para ella directamente, pero generalmente las mujeres somos *las que nos hacemos cargo de los hijos* en la mayoría de los casos. Entonces me parece que bueno, empezar con algo. No basta, no alcanza, lo re

¹¹ Estas apreciaciones distan de los resultados de análisis del mercado de trabajo que afirman lo contrario. Entre otros Maurizio (2011) avanza en el estudio de impacto de la AUH sobre la participación laboral de los adultos, resaltando que no se han dado desincentivos, ni han disminuido las horas trabajadas.

¹² Los agentes equiparan la noción de contraprestación con la de condicionalidad.

contra sí, pero bueno, me parece que *es un derecho* (...) muchas veces, no te digo toda la población docente, pero muchos, muchas docentes recriminan *‘que el Estado está sosteniendo, los estamos sosteniendo, por qué no van a trabajar’*. *Están trabajando, o sea, están atendiendo a sus hijos, sus hijas. Ese es un trabajo no reconocido en el ámbito de la escuela.*” (Preceptora Viviana. Escuela Media-Pública). “(...) digo esta lógica de ‘ Por qué la cobran padres que no trabajan?’ Porque *no es un derecho del padre trabajador, sino que es un derecho de su hijo*. Así como el padre que trabaja y tiene un hijo y cobra una asignación salarial, esa asignación que cobra no es un derecho del padre que trabaja, *es un derecho del niño*. En ese sentido es que se comprende que *es un derecho universal de todos los niños*. Esto me parece que ha costado muchísimo. De poder construir.” (Ayudante de Gabinete. Escuela Media-Privada).

Finalmente, estos sentidos sobre el trabajo, los derechos y el deber ser de las políticas sociales, están atravesados por diversas nociones de ciudadanía. En ciertos agentes predomina una noción de ciudadanía corporativa, vinculada a los derechos a los que pueden acceder los trabajadores formales en función de sus aportes al aparato estatal. Desde esta visión, las personas que no trabajan (o trabajan en condiciones de informalidad) deben ser “reencaminadas” hacia tal estado de ciudadanía. Mientras tanto para lograr tal fin el Estado debería capacitarlas y ejecutar planes de empleo. Otros agentes pregonan una noción de ciudadanía universal ligada a la niñez y el deber del Estado de protegerlos, en algunos casos independientemente de la situación laboral y económica de los padres, en otros como compensación por su situación de pobreza. Aquí también subyace otra visión sobre el “reencauzamiento” que habría que lograr en relación a los “deberes” de cuidado sobre los NNA de los adultos responsables. Emerge una visión de “ciudadanía con carencias” no sólo económicas, sino culturales, a la que el Estado debe tutelar hasta que comprendan el valor de la escolarización y de los cuidados en la salud: “Entrevistador:  C mo ves el tema este de que está condicionado a que si no vienen a la escuela no lo cobran?  Te parece qué está bien? Entrevistado: Es que sí, es que s ... sí, sí, sí. Es justamente, no s  cómo te podría decir. No tendría que ser así de condicionar a las personas, pero como te decía recién, es un *periodo de transición* todo esto de la Asignación Universal, *ojalá lleguemos a un día en qué cada ciudadano, cada papá, cada familia sepa que la educación es fundamental. Qué sepa que sus hijos teniendo sus controles médicos van a tener una mejor calidad de vida, ojalá que lleguemos a tener ese proyecto de vida cada familia. Hasta que lo logremos como país, me parece que s , bueno, este tema de la presión entre comillas*, de firmarla te garantiza que el alumno está incluido en el sistema educativo.” (Preceptora Carmen. Escuela Media-Pública)

Conclusiones

Comprender el sentido que le atribuyen a la AUH los agentes escolares, implica contextualizarla en la lógica de flexibilidad y contemplación orientada a la retención que prevalece el campo escolar de las escuelas que reciben población pobre. Los agentes escolares toman posición y valoran diferencialmente tal lógica. Se encuentran agentes que promueven contemplaciones hacia los

alumnos (entre los que están los directivos), otros que llevan adelante prácticas de acompañamiento para que los NNA se mantengan en la escuela, y el sector docente que manifiesta una postura crítica, pero a la vez resignada. Entre estos posicionamientos fue posible identificar núcleos de sentido encontrados en torno a cómo comprenden la situación de pobreza de las familias en cuestión, las dificultades para lograr una escolarización sostenida y exitosa de los alumnos, y el rol de las políticas sociales ante estas problemáticas.

En primera medida, llama la atención la noción difusa que plantean los agentes en relación a la condición para recibir la AUH. La mayoría de éstos consideran que la política se dirige a la pobreza, identificando a la desocupación como su causa. A partir de aquí, elaboran juicios morales – positivos y negativos- sobre la condición de desocupación. El trabajo informal no es percibido como fuente del derecho a recibir la AUH, y la mayoría de los agentes no problematiza las desprotecciones en materia de seguridad social que éste implica. El conflicto de sentido se produce entre quienes - desde una visión meritocrática- culpabilizan a los sujetos de su propia condición de pobreza y los que empatizan con ellos, entendiendo que son las condiciones sociales y económicas las que afectan sus posibilidades de acceder a ingresos suficientes y estables para su reproducción.

A partir de tales entendimientos sobre la pobreza, los agentes escolares emiten juicios morales que denotan un posicionamiento de clase que oscila entre posturas tutelares y punitivas. Los agentes promotores, que promueven contemplaciones y flexibilizaciones, comprenden como injusta la situación social en la que se encuentran estas familias. Desde su visión, el mecanismo condicionado de la AUH ayuda, motiva e incentiva a la asistencia escolar. La condicionalidad es vista como parte de un proceso de “transición”, hasta que se comprenda el valor de la educación y éste sea el principal móvil para enviar a los hijos a la escuela. Por estos motivos, valoran de manera positiva la transferencia de ingresos por parte del Estado, y consideran que los agentes escolares tienen el deber moral de acompañar este proceso para lograr una mayor inclusión educativa.

Desde otra mirada, los agentes resistentes –en su mayoría docentes- manifiestan prescripciones punitivas en relación a familias a las que juzgan como “aprovechadas”. Consideran que no merecen contemplaciones en el marco de la escuela, ni recursos económicos estatales. Para ellos, el mecanismo condicionado de la AUH refuerza el desinterés en aprender, por lo que proponen mejorar los mecanismos de selección y control de los destinatarios (incorporando criterios meritocráticos de desempeño escolar); o bien eliminar el mecanismo condicional para evitar tener que afrontar alumnos desinteresados. Ahora bien, más allá de estas valoraciones, estos agentes expresan que “tienen” que flexibilizar las formas de evaluar, ya que de lo contrario la exclusión escolar aumentaría.

Los agentes críticos, consideran que el Estado debería ser mucho más riguroso en la distribución de recursos e identificar a los “pobres meritorios” de los “aprovechados”. Entre unos y otros, distinguen entre quienes se ocupan debidamente de las tareas del cuidado (salud y educación), y quienes destinan la AUH a consumos innecesarios, suntuarios o ilegítimos. En este punto subyacen juicios fuertemente negativos sobre la irracionalidad de tales gastos, resaltando que ellos –

como trabajadores- no llegan a acceder a tales consumos. Sobre estos juicios se fundan sospechas sobre las necesidades "reales" de los receptores de la AUH, y sobre la debida administración por parte de los adultos de los recursos para las necesidades de sus hijos.

Finalmente, y en apretada síntesis, es posible delimitar de la siguiente manera los posicionamientos en el campo escolar: los agentes promotores, entre los que se encuentran los directivos, delimitan estrategias para lograr mayor retención, disminuir la deserción y mejorar el presentismo. Son quienes marcan las dinámicas institucionales a seguir, y lo que se les demanda al resto de los agentes escolares en sus respectivas funciones. Los agentes sostenedores llevan a cabo prácticas de acompañamiento y tutela para que los NNA se mantengan en la escuela. Los docentes resisten -y a la vez se resignan- a estas estrategias flexibles, ya que las sienten como limitantes en su labor. En esta dinámica entran en tensión las nociones de inclusión y calidad educativa. De all  emerge una red de sentidos y tomas de posición que están fuertemente atravesadas por una moralidad de clase que prescribe lo que "debería" regular la condicionalidad educativa de la AUH en la escuela y en los hogares de los alumnos.

Bibliografía

Ambort, M. (2017). *Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Articulaciones institucionales y apropiaciones escolares en torno al sistema de condicionalidades*. Tesis doctoral en Administración y Política Pública. Universidad Nacional de Córdoba.

Ambort, M. (2017a). *Desarticulaciones institucionales de la condicionalidad educativa de la AUH  C mo viene? y  Hacia dónde va? *. En *Igualdad, autonomía personal y derechos sociales*. N  6. ISSN 2545-8388, pp. 117- 163. Asociación de Derecho Administrativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, URL: <http://www.adaciudad.org.ar/docs/RevistaADA-N6-PRINT5.pdf>

Ambort, M. y Straschnoy, M. (2018). *Burocracias escolar y sanitaria,  facilitadores u obstaculizadores del acceso a la Asignación Universal por Hijo y la Asignación por Embarazo para la Protección Social? En Horizontes Sociológicos. Revista de la Asociación Argentina de Sociología. Año 6, N  10, En prensa.*

Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES). (2017) *Observatorio de la Seguridad Social*. URL: <http://observatorio.anses.gob.ar/publicacion> [Fecha de consulta, diciembre 2017].

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2013a). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Esping-Andersen, G. (2011). *Los tres grandes retos del Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.

Glaser, B., y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Isla, A. y Noel, G. (2007). *Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda*. Propuesta Educativa. Vol. 11, N  27, pp. 169- 191.

Jiménez Zunino C., y Giovine, M. (2016). *Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011*. En Gutiérrez, A. y Mansilla H. (comp.) *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social: Dinámicas del mercado de trabajo, el mercado de las políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional. Gran Córdoba. 2003-2011*. Documento de Trabajo N  1- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Lamont, M. (2000). *The dignity of working men. Morality and the boundaries of race, class and immigration*. New York: Russel Sage Foundation.

Le Grand, J. (1988). * Caballeros, picaros o subordinados? Acerca del comportamiento humano y la política social*. *Desarrollo Económico*, Vol. 38, No. 151 (Oct. - Dec., 1998), pp. 723-741. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

Martín Criado, E. (2004) *De la Reproducción al campo escolar*. En Alonso, L. E, Martín Criado, E. y Moreno Pestaña J. L (eds.) *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. España: Fundamentos.

Maurizio, R. (2011). *Las transferencias monetarias a los hogares y el comportamiento en el mercado de trabajo: el caso de la asignación Universal por Hijo en Argentina*. Informe de consultoría. Buenos Aires: OIT.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011). *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo*. URL: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=188 [Fecha de consulta: julio de 2014].

Noel, G. (2014). *Presentación. Las dimensiones morales de la vida colectiva. Exploraciones desde los estudios sociales de las moralidades*. *Papeles de Trabajo*. Vol. 8, N  3, pp. 14-32.

Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Normativa

Decreto 1602/ 2009. Asignaciones Familiares.

Ley 27.160 Movilidad de las Asignaciones Familiares.

Ley 26.206- Ley de Educación Nacional.

Ley 9870/10. Ley de Educación de la Provincia de Córdoba.

Resolución ANSES, N  132/2010 - Asignaciones familiares – Asignación Universal por Hijo para Protección Social. Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación. Formalidades y plazos.