



Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina

Youth, universal child allowance and secondary school: synergies and conflicts between social and educational policy in Argentina

Dra. Nora Gluz¹

Resumen

El trabajo propone analizar las transformaciones recientes en el campo de las políticas sociales y su incidencia sobre la escolarización secundaria. La relevancia del tema radica en que hace más de dos décadas, las políticas orientadas a la ampliación del derecho a la educación han estado acompañadas por políticas sociales de transferencia condicionada de ingresos en todos los países de la región. Estas estrategias de rápida expansión en los '90, empiezan a ser cuestionadas por los denominados "gobiernos de nuevo signo", aunque su crecimiento no se ha detenido.

El artículo se centra en el caso argentino, específicamente en la Asignación Universal por Hijo para la Protección social, la política condicionada de transferencia de ingresos más grande de América Latina, iniciada durante 2009, en paralelo a la redefinición institucional de la escuela secundaria para garantizar la obligatoriedad promulgada por ley en 2006. Proponemos discutir cuáles son los sentidos acerca de la exclusión que sustenta y de qué modo la condicionalidad escolar en el marco de las políticas educativas vigentes contribuye a la democratización del sistema escolar.

Estas reflexiones se basan en una serie de investigaciones que venimos desarrollando en la provincia de Buenos Aires, Argentina, desde el 2011 a la actualidad.

Palabras clave/ escolarización secundaria - política social - derecho a la educación - asignación universal por hijo - democratización educativa

Abstract

This work aims to analyze recent changes in the field of social policies and their impact on secondary schooling. The relevance of the issue is that for more than two decades, policies that aimed extending the right to education have been accompanied by social policies of income conditional transfer in all countries of the region. These strategies with fast expansion in the '90s are beginning to be questioned by the so-called "governments of new sign", though their growth has not stopped.

The article focuses on the Argentine case, specifically on the Universal Child Allowance for Social Protection, the largest conditioned policy of income transfer in Latin America, initiated in 2009, in parallel to the institutional redefinition of high school to ensure the obligatory nature enacted by law in 2006. We propose to discuss which senses about exclusion it sustains and how school conditionality in the context of current educational policies contributes to the democratization of the school system.

These reflections are based on a series of research works that we have been carrying out in the province of Buenos Aires, Argentina, from 2011 to the present.

Key words/ secondary education - social policy - right to education - universal child allowance - educational democratization

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Buenos Aires / gluzn@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo propone analizar las transformaciones recientes en el campo de las políticas sociales y su incidencia sobre la escolarización en el nivel secundario. La relevancia del tema radica en que durante las últimas décadas, las políticas orientadas a la ampliación del derecho a la educación más importantes en América Latina han estado acompañadas por políticas sociales de transferencia condicionada de ingresos. Para 2007, dieciséis países contaban ya con intervenciones de este tipo a partir de las cuales se propuso responder a la exclusión como nueva cuestión social (Valencia Lomelí, 2008) y a la simultánea ampliación de la obligatoriedad escolar interpretada por algunos investigadores como estrategia de moratoria social frente al incremento del desempleo (Tiramonti y Suasnábar, 2000).

La mayoría de estas políticas se justificaron bajo los principios teóricos del capital humano, condicionando la transferencia de ingresos a la inversión en educación, salud y alimentación como estrategia de reducción inmediata y mediata de la pobreza. Se esperaba garantizar en lo inmediato un piso mínimo de ingresos y estimular a largo plazo, la formación como estrategia de “competitividad” y ruptura del círculo vicioso de la pobreza “.

Luego de su rápida expansión y consolidación como estrategia de intervención frente a la creciente pauperización social en los '90, entrado el nuevo siglo empiezan a ser cuestionadas y reformuladas en algunos países de la región. En este trabajo, nos centramos en el caso argentino, más específicamente en la Asignación Universal por Hijo para la Protección social (AUH), la política condicionada de transferencia de ingresos más grande de América Latina (Agis, Cañete y Panigo., 2010). Se crea por decreto presidencial en 2009, año en el que también se acuerda el Plan Nacional de Educación Obligatoria y otra serie de cambios institucionales necesarios como condición para garantizar el cumplimiento de la secundaria obligatoria establecida por la Ley 26206 sancionada en el año 2006.

La AUH resulta una política paradigmática de las tendencias presentes en los denominados “gobiernos de nuevo signo” (Moreira, Raus y Gómez Leyton.; 2008), caracterizados por la crítica a la ortodoxia neoliberal en la región, cuyo alcance varía entre países, desde aquellos que se proponen refundar el Estado hasta aquellos que mantienen una continuidad con el periodo neoliberal. Como expresa Sader (2008), el giro ideológico que emprendieron algunos de estos gobiernos expresa una nueva fase del capitalismo que puede ser caracterizada como de *“posneoliberalismo [como] una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo, sin llegar a configurar un nuevo modelo”* (p. 81).

El caso argentino es enmarcado a partir de la asunción del kirchnerismo² como parte de aquellos países que avanzaron en la revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado”. En su mayoría, esta apuesta se acompañó de una promesa electoral común respecto de la ampliación de programas y planes de renta mínima como paso necesario pero no suficiente para la superación de la pobreza. Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho, pero en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los '90 (Moreira et. Al, 2008).

En este marco, nos proponemos discutir las concepciones respecto de la exclusión y de las intervenciones necesarias para revertirla que sustenta la política y de qué modo la condicionalidad escolar en el marco de las políticas vigentes para el sector, contribuye a la democratización del sistema escolar. Siguiendo la perspectiva de Fleury (2007), analizaremos su incidencia en el campo escolar recorriendo tres dimensiones de análisis de esta política pública: los procesos de *constitucionalización*, es decir, el marco legal desde el cual se garantiza el derecho a la educación; la *institucionalización*, ligada al reordenamiento o creación de ámbitos institucionales que materializan lo normado, el modo como lo hacen y lo que ello significa; y la *subjetivación*, relativo a la creación de sujetos políticos en esa arena, a partir de la presencia de espacios de participación de los sectores más marginados y su inserción en el juego político.

El análisis se basa en una serie de investigaciones que venimos desarrollando en la provincia de Buenos Aires³, Argentina, desde el 2011 a la actualidad⁴.

² El término “kirchnerismo” remite tanto al grupo heterogéneo de actores sociales y políticos identificados con el ex presidente Néstor Kirchner (2003-2007) y con su esposa y sucesora Cristina Fernández (2007 a la actualidad), como así también al período gubernamental de sus mandatos. “Es habitual denominar «kirchnerismo» tanto la gestión gubernamental argentina entre los años 2003 y 2011 como el conjunto heterogéneo de sectores políticos e ideas identificado con el presidente Néstor Kirchner y con su sucesora y esposa Cristina Fernández” (Sidicaro, 2011, p 83).

³ Se trata de la provincia de mayor población, donde se concentra el 40% de la matrícula escolar y del electorado. En este sentido, tiene importancia cuantitativa y política.

⁴ Se trata de tres investigaciones sucesivas y articuladas. La primera, en 2011, tuvo un carácter exploratorio y fue desarrollada en Convenio entre la UNGS y el Ministerio de Educación de la Nación. Se llevaron adelante 24 entrevistas a funcionarios, 414 entrevistas a docentes, directivos, familias y estudiantes de nivel inicial primaria y secundaria (en 7 instituciones). La segunda fase, se realizó en 2013, con otro convenio con el Ministerio, en la que se llevó a cabo una encuesta a una muestra representativa de estudiantes del conurbano y entrevistas en profundidad a jóvenes desescolarizados. La tercera que está en desarrollo hará lo propio con la escuela secundaria, a partir del financiamiento del Programa Consensos del Sur, en una articulación entre UNGS y UBA.

1. El problema de la exclusión: concepciones, usos e intervenciones

La exclusión se ha constituido en el problema central del nuevo capitalismo y en el foco de distintas intervenciones estatales, cuya variación se vincula con el modo como se han explicado los factores que inciden en la cuestión. Según Boltansky y Chiapello (2002), el concepto de exclusión cobró impulso en Francia en los años 70 con un particular énfasis individualista: los excluidos eran los incapaces, desaventajados y su condición se explicaba por su propia debilidad. Será en los '90 cuando de la mano de los movimientos sociales y de sus nuevos repertorios de protesta, se avanza en una comprensión de la exclusión ligada al orden social.

Se trata, en términos de Castel (1998), de nuevas condiciones sociales emergentes de las transformaciones producto de la globalización de la economía, la privatización y los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social (y de acceso de los individuos a redes de protección). Estas perspectivas proponen resituar el problema de la exclusión en el contexto de las condiciones sociales que la producen y por ende, en el núcleo mismo del orden social y no en los sujetos de las periferias. Desde allí su cuestionamiento al uso del concepto y su recurrencia complementaria al de desafiliación; así como su crítica a las políticas de discriminación positiva que lejos de desmantelar el fenómeno de la exclusión lo acentúan por las vías de la estigmatización, la culpabilización y el carácter paliativo con que se han configurado. Dichas políticas no lograron –tal vez tampoco se propusieron– sortear el déficit de pertenencia, de allí su distinción entre políticas de integración y políticas de inserción. Mientras las primeras requieren resituar a sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social, de acceso en a los bienes que la sociedad produce, de recomposición del tejido de sociabilidad; las políticas de inserción apuntan a la emergencia y sostienen a los sujetos en condiciones de mera “asistencia”.

Analizando más específicamente el caso argentino, Kessler (2010), reconoce que más allá de las críticas recién reseñadas, el concepto de exclusión permitió avanzar desde intervenciones centradas sólo en el nivel de ingresos, hacia otras expresiones de la desigualdad. En este sentido, la preocupación por la exclusión resultó un *“principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea”* (Kessler, 2010, p. 7), caracterizada por procesos diferentes que generaban situaciones de penuria y a su vez, una diversificación de poblaciones que demandaban intervenciones sociales del Estado. Bajo estas concepciones se diseñaron políticas que articularon ingresos y reconstitución del lazo social a través de por ejemplo, fortalecimiento del tejido asociativo. Y esto es lo que contribuyó a la potencialidad del término en el campo político. Sin embargo, considera que perduró tanto una perspectiva dicotómica “adentro-afuera”, como una imagen de la exclusión como un estado general del individuo.

Por ello, el autor propone recuperar el esquema analítico propuesto por la OIT, para pensar la cuestión laboral. Desde dicho enfoque, la exclusión puede ser el no acceso a ciertas esferas del bienestar como lo es el trabajo formal; pero también hay formas de exclusión una vez dentro: de ciertos puestos por cuestiones de género o raza, por ejemplo. Kessler (2010) complementa la acepción considerando adicionalmente la relativa autonomía entre esferas por las que grupos y sujetos pueden estar excluidos de algunas y no de otras; y la jerarquía entre las mismas, por las que la exclusión de algunas de ellas tiene mayor capacidad de producir la exclusión de otras.

Otro modo de aproximarse a la complejidad de la cuestión la presenta De Souza Santos (2005) quien propone pensar a las sociedades capitalistas como atravesadas por dos sistemas de pertenencia jerarquizada: la desigualdad y la exclusión. La primera es un modo de integración social en el que el de abajo es imprescindible. Considera a Marx como su gran teorizador a partir del análisis socioeconómico de la explotación laboral. En la segunda, el que está abajo está afuera, siendo Foucault quien desde el concepto de normalización y de regímenes de verdad explicó este fenómeno civilizatorio por el cual se crea una prohibición y se rechaza por vías jurídicas. Las fracturas tienen consecuencias económicas pero no se definen en función de ellas. Estos sistemas de pertenencia pueden operar de modo superpuesto. En esta perspectiva la exclusión no resulta algo propio del capitalismo avanzado; más bien las nuevas reglas del capitalismo globalizado dotan a esos procesos de una nueva dinámica.

La crisis de un modelo de regulación social basado en un espacio-tiempo nacional en el que la ciudadanía expresaba la lucha de clases institucionalizada; lleva a la crisis también al universalismo como dispositivo ideológico para la cohesión social y modo convencional de gestión de los Estados capitalistas de dichos sistemas de pertenencias jerarquizadas: leyes laborales, obligatoriedad escolar, etc. Pero adicionalmente, antiguos sistemas de desigualdad como el trabajo, se convierten en sistemas basados en la exclusión cuyo resultado es un individualismo de desposesión.

Incorporando estos aportes, consideramos que es posible entender estas dinámicas en el marco de una conceptualización sobre la desigualdad, si ampliamos la concepción de la jerarquía y la situamos, como propone Kessler (2014) en el plano del acceso diferencial a bienes y servicios vinculados a la autonomía y las desiguales posibilidades de desarrollo personal. Ello permitiría un enfoque multidimensional, no reductible a la pobreza por ingresos, con esferas que tienen sus propias dinámicas y temporalidades y que

se articulan en casos acumulativamente (la falta de acceso a algunas acarrea la exclusión de otras) o de modo paradójico, en tanto la mayor igualdad en ciertas esferas no revierte en procesos similares en otras e, incluso, puede potenciar otras desigualdades.

Este esquema analítico permite visibilizar cómo en el sistema escolar de nuestro país, antiguas dinámicas de desigualdad fundadas en la exclusión hoy se redefinen generando nuevas dinámicas.

Hasta la extensión de la escolaridad obligatoria⁵, el no acceso o la expulsión era el mecanismo por excelencia de construcción de jerarquías en la escuela secundaria.

Aunque la matrícula se mantuvo en ascenso –excepto en el período dictatorial– la mitad de los jóvenes terminaba la escuela primaria y no ingresaba a la secundaria según lo evidencia el Censo de 1991. En ese período, los estudios sobre la desigualdad educativa se enfocaban en las trayectorias escolares en términos de extensión y duración. Con la transición a la democracia en el país, se abren nuevas líneas de indagación. Los estudios pioneros sobre los denominados “circuitos de escolarización” (Braslavsky, 1985; Filmus, 1985) y acorde a los desarrollos de la nueva sociología de la educación, analizaron la “caja negra” de la escuela (Dubet y Martuccelli; 1998) y aportaron las primeras explicaciones respecto de los mecanismos internos de producción de la desigualdad. Mostraron cómo los grupos sociales más empobrecidos transitaban por escuelas en las que no sólo se enseñaban menos contenidos, sino que además las reglas institucionales y las dinámicas de trabajo escolar eran más distantes de las requeridas para insertarse en la escuela secundaria. Las expectativas diferenciales que los estudiantes construían en su paso por la escuela y el aporte propiamente escolar a la desigualdad de logros educativos en el nivel primario, influían en las posibilidades de acceso y permanencia en el secundario.

Distintos autores coinciden en que la masificación reciente en contextos de exclusión social, transformó las reglas de jerarquización escolar. A través del concepto de “fragmentación escolar” pretenden explicar la gestación de fronteras culturales que van configurando una oferta escolar que pierde referencias a lo común. Se trata de nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica sino que hay formas de diferenciación vertical pero también horizontal (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Las viejas desigualdades se superponen con otras de nuevo tipo.

Las instituciones que se agrupan en cada fragmento configuran patrones diferentes de socialización juvenil. Si bien las desigualdades continúan atravesando las instituciones que educan a sectores mejor y peor posicionados socialmente, desde aquellos que intentan reproducir sus privilegios y aquellos otros que encuentran en la escuela el último espacio público de contención, al interior de cada sector social también se observan propuestas culturales distintivas (Tiramonti, 2004). Por ello, aunque desde el 2003 a la fecha se observa un avance en términos formales de instalar el discurso de derechos de la infancia y la adolescencia como discurso privilegiado, también empieza a haberlo respecto de la importancia de comprender cómo se materializan esos derechos en el marco de las matrices institucionales históricamente configuradas bajo principios selectivos.

Las formas de diferenciación recién reseñadas no reemplazan sino que se superponen con las brechas históricas. Según los informes del SITEAL (2014), para el año 2013, la tasa neta de escolarización del nivel medio ronda el 85%, lo que implica un incremento de 3 puntos porcentuales en el nivel para el período 2000-2013. Pero para ese mismo año, el 32% de los estudiantes tiene dos o más años de edad a la correspondiente al año que cursa y la tasa de graduación –medida en términos de la población de 20 y 22 años que ingresaron y terminaron– ronda el 68%; representando un 49% los sectores socioeconómicos más bajos y un 81% los más altos (Kessler, 2014). También se observan trayectorias menos lineales que hacen que a la edad teórica, sólo el 39% de las y los jóvenes de 18 haya culminado el nivel secundario (Ministerio de Trabajo y seguridad social; 2014). Así, la exclusión visible y evidente de los que no están en la escuela, se ve agravada por los que acumulan experiencias de fracaso escolar, trayectorias estigmatizadas o se enfrentan a condiciones adversas para sostenerse en la escuela. En el marco de una institucionalidad fragmentada con débiles referencias comunes.

El estudio de estas desigualdades en la escuela, en general no ha sido acompañado por la relación entre el acceso a la educación y a otros derechos sociales. A lo sumo se ha vinculado con la situación socioeconómica y laboral de las familias; o las consecuencias de las trayectorias escolares sobre el mercado laboral. Pero la incidencia entre desigualdades en otras esferas del bienestar y la escolarización desde una perspectiva multidimensional sobre la desigualdad que permita explicaciones más complejas de los procesos de exclusión y de las estrategias necesarias para revertirlos, prácticamente no ha sido abordada. Probablemente la

⁵ En Argentina esta expansión sucedió en dos etapas. Durante las reformas educativas neoliberales, se extendieron la cantidad de años de obligatoriedad a la par que se redefinió la estructura del sistema escolar (Ley Federal de Educación N°24195/1003). El tramo obligatorio fue denominado Educación General Básica, y redefiniendo y reorganizó la antigua escuela primaria de 7 años y secundaria de cinco. Se crearon 3 ciclos de 3 años cada uno de Educación General Básica y 3 años de nivel Polimodal. Con la sanción Ley de Educación Nacional en 2006, y la derogación de la Ley Federal de Educación, se retoma la antigua estructura que reconoce un nivel primario y otro secundario, ambos obligatorios.

hegemonía del discurso de la teoría del capital humano que mira la educación en relación al rendimiento económico de la inversión educativa o la preeminencia de la preocupación por la pobreza más que por la desigualdad haya contribuido a este vacío.

2. Sutilezas, detalles y desfases en las políticas públicas destinadas a revertir la exclusión

La AUH como política social se articula con una serie de políticas educativas que al momento proponían en sus argumentos recuperar la centralidad del Estado que había sido cuestionada en el marco de la reforma educativa neoliberal de los '90. En nuestro país, al igual que en el resto de América Latina, los procesos de reforma del Estado basados en la descentralización y las políticas de ajuste fiscal condujeron al quiebre de las pretensiones universalistas que acompañaron la política educacional desde los orígenes. La aplicación de políticas focalizadas compensatorias fue la principal estrategia frente a las disparidades socioeconómicas del estudiantado en un contexto de marcada pauperización social.

El criterio de focalización se operacionalizó a través del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, con fuerte sesgo en las condiciones materiales de vida. El resultado fue la estigmatización de instituciones y estudiantes a la vez que la restricción del complejo y multicausal problema de la exclusión escolar a los problemas económicos –que además no atacó en sus causas sino en algunas de sus expresiones- (Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2006) Por último y al igual que en otros campos de la política social, el establecimiento de relaciones de tutela, por sobre el trato ciudadano, y la mediación de relaciones clientelares para el acceso a recursos, situaron a estos sectores en una posición subalterna.

Simultáneamente, bajo la preocupación de la competitividad como discurso de época, se extendieron los años de escolaridad obligatoria que pasaron de siete a diez en un contexto de polarización social. De allí que las políticas de transferencias condicionadas de ingresos se hayan constituido en una de las estrategias más publicitadas para acompañar la ampliación de los años de escolaridad obligatoria bajo la modalidad de becas estudiantiles para los dos últimos años recién incorporados a la educación obligatoria

Según algunas investigaciones comparativas, este tipo de programas tuvo un escaso impacto sobre el aprendizaje, aunque bajo ciertas circunstancias mejoraron el ingreso y permanencia (Valencia Lomelí, 2008).

La AUH surge con estos antecedentes, por Decreto 1602 del año 2009, como política que otorga en una *prestación monetaria no contributiva* similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales⁶. Cubre a las niñas, niños y adolescentes desde el nacimiento hasta los 18 años cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM)⁷. Es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. En su fundamentación concibe al trabajo decente como el integrador por excelencia y la define como una medida de carácter paliativo que *aporta a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Se trata entonces de una política social que pretende intervenir sobre las condiciones de vida de las familias integrándolas al sistema de protección social en función de su situación frente al mercado laboral; poniendo en el centro de las preocupaciones a la infancia.

Su percepción está condicionada a la asistencia escolar, el cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud. Si bien esto no es nuevo en los programas de TCI, sí lo es su operatoria. Mediante la creación de una mesa interministerial que involucra los Ministerios Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, se organiza una estrategia de intervención de mayor integralidad en la que los distintos ministerios coordinan una serie de acciones para atender derechos vinculados: seguridad social, salud, escolarización.

La definición de ese espacio intersectorial propone superar la concepción acerca de que el cumplimiento de las condicionalidades es un problema de los sujetos, para constituirlo en materia de política pública. En el caso que nos convoca, es la cartera educativa quien debe garantizar -generando las condiciones para que ello sea posible- el acceso, permanencia y aprendizaje, a través de la creación de nueva oferta, relocalización de vacantes, acompañamiento a las trayectorias educativas, entre otras cuestiones.

Asimismo y distanciándose tanto de las políticas precedentes como de las de otros países de América Latina cuyas estrategias de ampliación de programas de transferencia de ingresos se han desarrollado vía programas especiales para atender situaciones de

⁶ Las asignaciones familiares que reciben los trabajadores formales con hijos menores constituye una transferencia social, un monto en relación a las cargas de familia que se otorga a quienes cobran como máximo hasta el equivalente a dos Salarios Mínimo Vital y Móvil (SMVM), lo que marca una diferencia con la AUH cuyos perceptores son los que cobran menos de uno.

⁷ Posteriormente se extendió cubriendo desde el embarazo.

pobreza extrema⁸; la AUH propone una intervención que amplía los mecanismos de protección en el marco del sistema de seguridad social vigentes. Aunque es una posición que también están asumiendo Chile y Uruguay (Bertranou; 2010), en nuestro país tiene la peculiaridad que ha sido acompañado por la ampliación de otros derechos, como los previsionales a amas de casa, personal doméstico y la promoción del trabajo registrado⁹.

Según la información relevada por la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social realizada en 2011 (ENAPROS 2011) cuya representatividad es del casi del 75% de los aglomerados urbanos de más de 5000 habitantes (Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social; 2014)¹⁰, la AUH amplió significativamente la protección de niños/as y jóvenes en edad escolar, alcanzando al 74,5% de esa población (el 42,5% con cobertura por trabajo formal y un 25% vía la AUH, el resto por fuentes como pensiones y otras coberturas menos extendidas). De la población restante el 13,1 está excluida de la normativa por contar con salarios superiores, siendo del 12,4% la población potencialmente atendible y no cubierta. Probablemente exprese las situaciones de vulnerabilidad más extremas¹¹.

Estos avances en el plano normativo y en la cobertura, no siempre se han acompañado de nuevas institucionalidades que viabilicen otras prácticas; y los modos de apropiación de las políticas en escenarios específicos muestran la pervivencia de concepciones acerca de la pobreza y su necesaria tutela, construidas a lo largo de más de una década de política social neoliberal.

Lo mostraremos siguiendo como ejes las dimensiones de análisis de las políticas señaladas para analizar las dinámicas que se están construyendo en torno a las políticas de inclusión social y escolar y cómo se reconfiguran los procesos de desigualdad escolar.

2.1. Convergencias normativas, intentos de cambio y resabios del pasado: la AUH y la escuela secundaria desde el análisis de “la constitucionalización”

Al analizar el plano normativo, se observa un cambio importante en la articulación entre TCI y escolarización.

La AUH subsume los programas de becas estudiantiles como medio de transferencia de ingresos. Las becas tuvieron en nuestro país efectos estigmatizantes y abonaron la ruptura de lazos sociales al hacer competir a los estudiantes en condición de vulnerabilidad por el acceso al beneficio, ya que eran asignadas a un cupo preestablecido de estudiantes a partir de un “ranking” de pobreza (Gluz, 2006). La AUH en cambio, desplaza la lógica de programas acotados y a término con que funcionaron los programas asistenciales que caracterizaron la focalización de los '90, no establece un cupo de potenciales perceptores, sino que es un derecho de todo ciudadano que cumpla con los requisitos.

Sin embargo, en ciertas definiciones de su diseño, perviven algunas dimensiones de la lógica focalizada propia de los tradicionales programas de transferencia condicionada de ingresos.

En primer lugar, se limita a aquellos desocupados o trabajadores informales¹² que se encuentran por debajo del Salario Mínimo Vital y Móvil -definido en la ley argentina de contrato de trabajo como “a menor remuneración que debe percibir en efectivo el trabajador sin cargas de familia, en su jornada legal de trabajo, de modo que le asegure alimentación adecuada, vivienda digna, educación, vestuario, asistencia sanitaria, transporte y esparcimiento, vacaciones y previsión”. En segundo lugar, su percepción se encuentra condicionada al igual que el salario familiar al cumplimiento de los controles de salud y la asistencia al sistema escolar en los niveles obligatorios. Pero mientras que a los trabajadores formales se les solicita la certificación emitida por la propia institución educativa, la AUH debe constatar en una Libreta Nacional de Seguridad Social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar “alteraciones intencionales” de identidad (Gluz y Moyano, 2013). Al establecer una operatoria de fiscalización del cum-

⁸ Es el caso de los conocidos *Oportunidades* en México o *Bolsa Familia* en Brasil.

⁹ Cabe aclarar que la AUH se aprobó en un contexto de debate acerca del denominado “ingreso ciudadano”, en el que se inscribían la mayoría de las iniciativas legislativas presentes en ambas cámaras al momento. El ingreso ciudadano, a diferencia de la AUH, propone un sistema de protección universal, para todos los niños, niñas y adolescentes o a todos los adultos con personas menores de 18 años a cargo, independientemente de la situación laboral de los adultos. La AUH mantuvo relación con la situación sociolaboral de los adultos y priorizó la extensión del sistema de asignaciones contributivas vigente para sectores específicos por su condición de vulnerabilidad, que no contribuyen al mismo.

¹⁰ La *Encuesta Nacional sobre Protección y Seguridad Social* (ENAPROSS), se desarrolló en el año 2011, en las seis jurisdicciones que concentran la mayor población del país, obteniendo una representatividad del 74,3% de la población de los aglomerados urbanos de 5000 habitantes o más. Releva temas como acceso a bienes sociales como vivienda, infraestructura de saneamiento, trabajo, cuidado de la salud, educación, jubilación, pensiones y asignaciones familiares, etc.

¹¹ Según señala la encuesta se trata en general de niños/as y jóvenes que sus progenitores no viven juntos y expresan tener dificultades para la realización de los trámites, como falta de documentación, etc.

¹² Luego incorporó a las embarazadas y al personal doméstico.

plimiento de las condicionalidades, distante de la establecida para las asignaciones de los trabajadores formales, se plantea una tensión entre el cambio de paradigma y la continuidad de mecanismos de control e individualización de los pobres que tiende a sobredefinir a esos grupos a la vez que a situarlos en un lugar de la sospecha de apropiarse de beneficios indebidos (Gluz y Moyano, 2013). Esto se refuerza con la retención de un 20% del estipendio previsto para su cobro posterior una vez certificada la asistencia escolar y el cumplimiento de los controles de salud. A través de un discurso altamente prescriptivo y de normas que establecen no sólo condicionamientos sino también fuertes controles, se busca lograr las conductas “deseadas” (Litchiver, Magister y Gentile; 2013), a costa de posicionar a los adultos responsables como incapaces de garantizar el cuidado de no mediar el control estatal.

2.2. La viabilidad de los cambios en el marco de la institucionalidad vigente: ¿integralidad de derechos?

Las nuevas normativas expresan sin dudas importantes cambios en las concepciones acerca de los derechos ciudadanos para la infancia y la adolescencia, y específicamente respecto del derecho a la educación y la garantía estatal del mismo.

Sin embargo, la creación, readecuación o cambio de la institucionalidad educativa vigente para vehicular y materializar las pretensiones de garantizar el derecho a la educación se desarrolló con un bajo grado de formalización y/o como opción alternativa y paralela frente a lo existente. En algunos casos, la escasez de recursos prima por sobre las intenciones de cambio; en otras, los recursos se destinan siguiendo lógicas que generan un impacto altamente dependiente de los agentes a cargo. En ambas situaciones, la AUH opera en condiciones en que las estrategias para que la condicionalidad educativa se convierta en derecho son aún insuficientes.

El caso del nivel secundario es el más elocuente. Existe consenso tanto en el mundo académico como en las propuestas políticas de la necesidad de transformar un modelo de organización del trabajo pedagógico creado originariamente para la formación de una pequeña elite (Tedesco, 1986) y luego expandido para dar cabida a sectores sociales más amplios de la población, sin transformar significativamente el patrón selectivo fundacional (Tenti, 2007). Esta demanda es aún más imperiosa con la extensión de la obligatoriedad en 2006 y el fortalecimiento de su efectiva realización a partir de la AUH y ha sido reconocida en las normativas que acompañan la implementación de la obligatoriedad escolar.

Sin embargo, uno de los instrumentos centrales de la política ha sido la elaboración de proyectos institucionales para el acompañamiento a ciertos grupos de estudiantes que muchas veces se configuran como espacio ad hoc y con escasa incidencia en el ámbito del aula. El plan estratégico para el nivel, acordado en el marco del Consejo Federal de Educación¹³, involucra aspectos materiales, ampliación de la oferta y para mejorar las trayectorias educativas acciones de apoyo escolar, tutorías, revisión del régimen de promoción y acreditación y alternativas de reinserción escolar (Res 19/09, CFE). En concreto, significó que bajo el nombre de “Proyectos de reinserción” o “Planes de mejora institucional”, se asignaran recursos extras para poner en marcha proyectos pedagógicos particulares diseñados con el apoyo de equipos jurisdiccionales específicos y la supervisión. A pesar de las transformaciones en la normativa vinculada con la inscripción, asistencia y promoción, en la práctica los proyectos institucionales tienden a centrarse en espacios educativos complementarios (Pinkasz, 2013), cuya capacidad inclusiva depende en muchos casos de los directivos o de los recursos humanos institucionales (Montesinos y Schoo, 2013). Asimismo, no se han llevado adelante cambios en la estructura del puesto de trabajo docente, sino que estos proyectos permiten pagos adicionales por horas específicas de trabajo en esos proyectos. Así como las horas adicionales no se integran al salario (Laurente y Penas 2013), los proyectos específicos no se integran al trabajo pedagógico cotidiano.

Las estrategias para garantizar la obligatoriedad escolar son fuertemente dependientes de la voluntad y los recursos de los actores. También en el mesonivel, los jefes de inspectores deben garantizar la escolaridad para todos y todas sin cambios significativos en sus puestos de trabajo. Según los funcionarios entrevistados en las investigaciones desarrolladas en la Provincia de Buenos Aires, la dimensión pedagógica de la política de inclusión escolar es un objetivo indisoluble del problema del ingreso y permanencia y desde la conducción política del sistema se instó a reforzar la tarea de acompañamiento y supervisión pedagógica en las escuelas en detrimento de las tareas administrativas habituales. No obstante, esta nueva tarea colisiona con la gestión administrativa de las vacantes (concentrar la información y distribuir estudiantes en sus territorios) que se ha constituido en una actividad central de dichos funcionarios desde la articulación entre obligatoriedad escolar y la condicionalidad para la percepción de la AUH

Algo similar sucede con la pretensión de integralidad que demarca la política. Si ésta supone la articulación de distintos sectores estatales, de modo de generar respuestas multidimensionales frente a problemas sociales complejos desde las propias especificidades de trabajo de cada área, algunas tradiciones de trabajo de distintos sectores públicos resultan contradictorias entre sí,

¹³ En el Consejo Federal de Educación es el ámbito de articulación nacional de políticas entre las provincias argentinas, cuyas resoluciones orientan la política de las jurisdicciones.

disputándose jurisdicción respecto de las condiciones de tránsito por la escuela (Gluz, Karolinski y Moyano, 2014). Asimismo, la articulación de procedimientos entre instituciones aparece fuertemente vinculada a los actores específicos, y vehiculizada por espacios sociales locales de baja institucionalidad como lo son las llamadas mesas territoriales a las que asisten voluntariamente representantes de distintos organismos estatales y de organizaciones sociales.

2.3. Los modos de apropiación de la política o cómo el neoliberalismo impregnó la subjetividad

Los avances, y tensiones entre el plano normativo y de la institucionalidad, tiene sus expresiones particulares en la cotidianeidad de las escuelas.

Allí se visibilizan procesos en los que por un lado se amplían derechos y se integra a nuevos sectores sociales a la escuela, pero también donde se producen y reproducen perspectivas de combate a la pobreza que reactivan mecanismos selectivos. Si una de las formas en que podría expresarse el “reconocimiento” en el campo escolar sería que las familias y los estudiantes perceptores de la AUH sean tratados como sujetos de derecho en las instituciones, las resignificaciones de la medida en las prácticas escolares revisten efectos paradójales.

En primer lugar, aparece como uno de los impactos de la mejora en las condiciones de vida durante la última década, y el aporte de la AUH a los ingresos familiares, el que las escuelas se han visto aliviadas del trabajo requerido por las políticas de protección social en especial cuando durante la peor fase de la crisis la satisfacción de necesidades básicas pasaba por la escuela: alimentación, vestido, etc.

No obstante, pervive en los docentes una lógica de tutela sobre los estudiantes y las familias perceptoras. Mecanismos de control presentes en las normas de la AUH, son apropiados y desplazados hacia esferas no previstas por la política. Es recurrente la intención de control del gasto de las familias para que se utilice sólo en educación. La condicionalidad educativa se transforma así en un condicionamiento en el uso de los recursos familiares. O situaciones en las que se ejerce presión sobre las familias para que realicen el aporte voluntario a la cooperadora escolar¹⁴ al momento de acercarse a las escuelas para la firma de la libreta de seguridad social.

Por otro lado, si bien aparece como avance una mayor aceptación de que todos los jóvenes tienen que estar en la escuela, muchos profesores no asumen como responsabilidad institucional, de política pública, el modo como algunos de ellos transitan con muy baja intensidad su escolarización –sin materiales de estudio; sin involucrarse en las consignas de la clase, etc.- y depositan en características de las familias y de su relación con la escuela –“sólo vienen a cobrar la asignación”- lo que debiera ser un proceso de construcción de la escuela con las familias. En reemplazo, lo consideran expresión del “desinterés” de los estudiantes y sus familias por el estudio (Gluz y Moyano; 2014).

Pero al considerar la voz de las familias desde una perspectiva multidimensional, se evidencia que la combinación de exclusiones o posiciones subalternas en distintas dimensiones del bienestar explica ese vínculo con la escuela, más que el desinterés. La cuestión del hábitat y de la salud aparecen como poderosos condicionantes de las políticas de inserción escolar. Las serias dificultades de acceso a la salud y a la precariedad de la infraestructura de los barrios en que habitan, convierten en un serio riesgo la asistencia escolar en tiempos de frío o lluvia. El ausentismo para evitar enfermarse se constituye en una estrategia familiar. De hecho, según una encuesta a estudiantes del conurbano bonaerense, el 32% de los indica que falta porque cuando hay mal tiempo no se puede salir del barrio. En ese nivel educativo los jóvenes señalan en un 10% no asistir por enfermedades crónicas.

Lejos también del desinterés, la educación aparece en las representaciones de los estudiantes (también de sus familias) como un capital duradero y útil en el largo plazo, ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo, sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas (Gluz y Moyano, 2014). Sin embargo, sus experiencias actuales están teñidas por un cierto desencanto vinculado a una serie “promesas incumplidas” por parte de los docentes. Perciben un bajo involucramiento en la tarea de enseñanza tanto porque los profesores suelen faltar, como porque no recuperan temas complejos que no han sido comprendidos por todos.

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

¹⁴ Las cooperadoras escolares son un ámbito de participación de las familias, que apoyan el trabajo de las instituciones y, entre sus atribuciones, pueden percibir mensualidades de carácter voluntario de las familias que componen las escuelas. En la mayoría de las escuelas, esos fondos constituyen un aporte de relevancia para el trabajo cotidiano.

- *Si. Porque hay veces que la profesora no me lo puede explicar y me lo explican mis compañeros y no entiendo. Necesito que me lo explique la profesora.*
- *¿Por qué la profesora no puede?*
- *Porque la profesora ya se adelantó y yo me atrasé. Y ya está dando otras cosas.*
- *¿Qué te dice la profesora que no puede?*
- *Dice que después me explica y no me explica nunca. Pero me dice que escuche lo que está explicando nuevo (Estudiante, mujer, primer año escuela secundaria, 12 años)*
- *Casi todos los días tenemos hora libre. No vienen nunca.*
- *¿Te molesta que no vengan los profesores?*
- *Me gusta tener hora libre. Porque estoy con mis amigas. Pero me levante al pedo a la mañana. Si sabía ni venía (...)*
- *¿Qué cosas eran diferentes? [Refiriéndose a la experiencia en la escuela anterior]*
- *En aquella te mataban en las materias (...) Iban re-pilas con los contenidos. Y los profesores venían siempre.*
- *¿Y acá es muy distinto?*
- *Acá está bien. Van más lento y lo puedes seguir mejor. Acá faltan los profesores en la privada estaban todos los días. Si era difícil. Pero yo tampoco hacía nada. Es que te cuesta mucho. A parte acá viene un profesor y el otro no y así. En la otra escuela era un profesor tras de otro. Era más difícil. (Estudiante, varón, cuarto año, escuela secundaria, 16 años)*

Sin lugar a dudas, estas prácticas docentes se entienden también en el marco de las condiciones objetivas de ejercicio de su profesión. El imperativo de inclusión genera nuevas demandas laborales en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo y la institucionalidad escolar., Asimismo, los profesores reconocen sus limitaciones y la importancia de contar con profesionales específicos que si bien son parte del sistema, la escasez de los mismos genera una competencia entre las escuelas por disponer de su presencia. Equipos de Inclusión, maestros de integración, equipos de orientación escolar, se comparten entre las escuelas de los distritos, las que se han ido ampliando en cantidad para dar cabida a la nueva matrícula a un ritmo mayor que dichos recursos.

El riesgo en estos casos es generar una forma de inclusión excluyente como lo han denominado distintos autores (Tenti, 2007; Gentili, 2009), donde la inserción a la escuela no garantice la apropiación de aquellos saberes que ésta se propone inculcar.

2.4. Donde la seguridad social no llega y la escuela no subjetiva: los jóvenes que están por fuera del sistema escolar

Gran parte de las medidas recién reseñadas y otras como la ampliación de la oferta, la creación de salas maternas para el cuidado de hijos/as de estudiantes o el involucramiento de diferentes instituciones y organizaciones sociales en las propuestas de reinserción escolar como el Programa de responsabilidad Compartida Envión¹⁵, no han logrado aún incluir en la escuela a un núcleo duro de jóvenes que aún viven situaciones de extrema exclusión. Tal como lo revela ENAPROSS 2011, sólo el 58% de los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela (4,5% de la población) cuentan con protección social, Esto revela situaciones de especial vulnerabilidad en estos sectores.

De allí el interés por conocer las voces de aquellos a quienes las intervenciones sociales del Estado para garantizar el derecho a la educación no han logrado modificar su situación frente a la escuela. Un estudio exploratorio desarrollado en 2013 con jóvenes que no asistían, ponía de relieve que muchas de las iniciativas en curso no alcanzan a estos jóvenes que viven en los barrios más postergados¹⁶. La maternidad, por ejemplo, aparece como un punto de inflexión en la vida de las jóvenes, que lleva a las mujeres a recluírse en el ámbito doméstico por la falta de soportes para sostenerse en la escuela o salir a otro espacio público. Para los hombres, en cambio, ingresar al mundo del trabajo se vuelve imperativo para solventar la nueva familia. Esta situación dispar explica

¹⁵ El Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión que lleva adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia está destinada a chicos de entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social, con el objetivo de integrar a estos chicos al sistema educativo y enseñarles un oficio. Los "Enviones" son sedes cedidas por cada municipio, a través de convenios firmados oportunamente, donde un equipo de profesionales reciben a los chicos a contra turno de la escuela (para que puedan volver a insertarse) proporcionando apoyo escolar, búsqueda de vacantes, alfabetización y talleres de distinto tipo.

¹⁶ En el año 2013, se llevaron a cabo 12 entrevistas abiertas a jóvenes en edad escolar que no estuvieran en la escuela secundaria, en un barrio de escasa infraestructura urbana y alto nivel de desempleo y empleo informal. Fue uno de los epicentros de las protestas durante la crisis 2001.

por qué las adolescentes madres expresan un deseo más inmediato por volver a los estudios, mientras que los varones parecen valorar su inserción en el mundo laboral.

La falta de salas maternas como intervención pública, es un condicionante potente para la continuidad de los estudios e irreemplazable dada la situación de precariedad de las familias.

Pero no sólo se trata de condiciones materiales, sino también de los sentidos que sobre la maternidad se configuran en la escuela. Según se reconstruye de los relatos juveniles, en algunas instituciones los mensajes son contradictorios y pivotean entre la insistencia en que permanezcan y los riesgos potenciales en las escuelas.

C. En el colegio (...) la directora, la preceptora, porque yo le pregunte por qué no podía seguir y no (...) Me decían que no porque podían tener problemas si yo por ahí tenía problemas del embarazo o algo y yo lo único que quería era estudiar. Cristina, 17 años, madre de una hija de 2 años y embarazada, abandonó en 8° cuando quedó embarazada

An: No, hoy le fui a preguntar si me podía anotar otra vez porque como me dijo que no podía rendir las materias libres... me dijo que me anote otra vez pero no puedo porque es como un curso normal, tengo que ir todos los días, cumplir los horarios, si llego tarde es media falta, si falta una falta... me dijo que haga el Fines o algo así (...) la dire me dijo "pero vos tenés tu nena, no podés venir" es muy chiquita además... Andrea, 19 años, una hija de 2 meses. Abandonó en el último año de la secundaria, cuando estaba embarazada de 5 meses.

Otro factor que desencadena el abandono de la escuela remite a las relaciones entre pares, donde los relatos de situaciones de violencia cotidianas a través de las cuales intentan hacerse "respetar por los otros", expresan una vivencia de tensión continua. Tal como lo muestran otras investigaciones, el capital físico se constituye en un capital de posición social frente a la falta de otros capitales que les permitan ocupar una posición valorizada, "...el uso de la fuerza física aparece en los sectores populares como una forma propia de sociabilidad, como un recurso valorado y como un criterio de organización que permite identificar, clasificar y jerarquizar a las personas en el espacio social" (Gentile, 2011, p. 110). Esta condición aparece con más fuerza entre las mujeres, mientras que las experiencias de discriminación son las más mencionadas por sus pares varones.

Un último dato significativo es que aquellos administrativamente clasificados como desescolarizados no necesariamente se autoperciben como tales. Algunos relatos mostraron cómo a pesar de no estar concurriendo en ese momento, se siguen autoconsiderando estudiantes y se imaginan asistiendo en un futuro cercano. Esto da cuenta que lejos de las trayectorias ideales construidas al amparo de las definiciones teóricas que configuran la organización del sistema escolar a través de sus modalidades, ritmos y graduaciones de cursada y promoción; aparece un tránsito entre instituciones –como entre escuela y trabajo- o simplemente pausas vinculadas con tiempos destinados a atender situaciones personales específicas o simplemente a dar lugar a una momentánea o persistente desmotivación por la escuela.

Sin embargo y tal como lo han evidenciado simultáneamente otras investigaciones, aparece una distancia significativa entre la propia experiencia –en nuestro caso ligada en muchos casos a una sensación de encierro, aburrimiento o desinterés por la escuela- y el valor atribuido genéricamente a la misma. Este sentimiento contradictorio de falta de deseo de estudiar y amplia valoración de la escolaridad y de la credencial podría expresar un debilitamiento de la capacidad integradora de la escuela (Kessler, 2007)¹⁷.

3. Sinergias y desencuentros entre el reconocimiento y la materialización de derechos

A lo largo del artículo propusimos analizar las políticas sociales y escolares no tanto en su retórica oficial, sino en las formas de gobierno, las relaciones de poder, los sentidos que se tejen en la vida cotidiana de las escuelas y que afectan la vida estudiantil.

Es indudable que garantizar el derecho a la educación requiere, entre otras cuestiones, posicionar al otro en tanto sujeto político, camino que en el caso de la AUH y las políticas que acompañan la extensión de la obligatoriedad escolarizar, se está comenzando a transitar aunque con contradicciones. Si bien los avances en las normas han permitido abandonar la atención a la exclusión en términos meramente materiales a la vez que sustituir relaciones tutelares por proyectos que avanzan en una lógica de derechos, resta aún avanzar en el diseño de una nueva institucionalidad que viabilice los cambios normativos y que permita superar la fuerte dependencia entre la capacidad y recursos de los actores y posibilidad de inclusión escolar. Tal vez sean esos cambios los que contribuyan con el tiempo a transformar los sentidos y prácticas que dos décadas de política social neoliberal han tallado en nuestra subjetividad.

¹⁷ Cabe aclarar que el autor remite a la perspectiva de jóvenes en conflicto con la ley.

Referencias bibliográficas

- AGIS, E., CAÑETE, C. y PANIGO, D. (2010). *El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Buenos Aires: CEIL- PIETTE – Conicet. Recuperado de http://www.ceilpiette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf
- ÁLVAREZ, M., BORRELLI, M. Y LÓPEZ, J. (2011). Planes de Mejora, ¿Mejora del sistema? *ANUARIO 2011*, Buenos Aires; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/43.Alvarez_y_otros.pdf
- BERTRANOU, F. (2010). Conferencia. En Neri, A. et.al. *Asignación universal por hijo: ciclo de conferencias*. Buenos Aires: AAPS. Recuperado de aaps.org.ar/pdf/jornadas_aaps_web.pdf (pp 45-54).
- BOLTANSKI, L.y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BRASLASKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTEL, R. (1998). La lógica de la exclusión social. En Bustelo, E. y Minujin, A. (comps) *Todos entran* (119-160). Buenos Aires: Santillana/UNICEF.
- DANANI, C. (2013). El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo. En N. Gluz y J. Arzate Salgado Eds *Debates para una reconstrucción de lo público en educación* (pp 59-75). Buenos Aires: UNGS-UAEM.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2005). Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En D. Caicedo Tapiay A. Porras Velasco Eds *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad* (pp 3-51). Ecuador: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Culto.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky Ed *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp 121-185). Buenos Aires: Ed. Paidós-Tramas sociales.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, CEDES, 115,339-356.
- FILMUS, D. (1985). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa, *Serie documentos e informes de investigación*. N°30. Buenos Aires: FLACSO
- FLEURY, S. (2007). Democracia, Ciudadanía y Políticas Sociales. *Revista Salud Colectiva*, 2(2),109-112.
- GENTILE, F. (2011). Los procedimientos discursivos para la Construcción mediática de la figura del Joven pobre y delincuente. El «caso Jonathan». *Revista Última Década*, 34, 93-119.
- GENTILI, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", *Revista Iberoamericana de Educación*- OEI, 49. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- GLUZ, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- GLUZ, N., KAROLINSKI, M. y RODRIGUEZ MOYANO, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013), B. Levy Ed *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. (13-130) Buenos Aires: CLACSO, Colección Becas de Investigación.
- GLUZ, N. y RODRÍGUEZ MOYANO, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>.
- GLUZ, N. y RODRÍGUEZ MOYANO, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social, *Revista Propuesta Educativa*, (1) 41, 63-73.

- KESSLER, G. (2014). *Controversia sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KESSLER, G. (2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 24, Ediciones Suárez. Recuperado de http://www.laboratorio.sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf
- KESSLER, G (2007). Escuela y delito. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32),283-303.
- KESSLER, G (2002), La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- LAURENTE, M. y PENAS, P. (2013). *La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión*. Ponencia presentada en II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social", Paraná.
- Ley N° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional.
- LITCHIVER, MAGISTER y GENTILE (2013) Hacia un mapeo de necesidades y beneficiarios en los programas de inclusión social para niños/as y adolescentes. V. Llobet Ed. *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014). *Protección y Seguridad Social en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2011*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ENAPROSS. - Recuperado de <http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/Enapross/Libro ENAPROS interior.pdf>
- MONTESINOS, M. y SCHOO, S. (2013). *Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El plan de mejora institucional*. Serie educación en debate N° 13. Diniece. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MOREIRA, C; RAUS, D. y GÓMEZ LEYTON, J. C. (coord.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Ed. TRILCE.
- PINKASZ, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales*. Informe del proyecto FRECE, Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación, AECID, Buenos Aires: CADE.
- SADER, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CTA/CLACSO.
- SIDICARO, R. (julio-agosto 2011). El partido peronista y los gobiernos kirchneristas, *Revista Nueva Sociedad*, 234. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/3787_1.pdf
- SITEAL (2014). Perfil de Argentina, Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf
- TEDESCO, J. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- TIRAMONTI y SUASNABAR (2000). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En *Revista Aportes*, 15. Asociación de Administradores Gubernamentales
- VALENCIA LOMELÍ, E. (2008). Las Transferencias Monetarias Condicionadas Como Política Social en América Latina. Un balance: aportes, límites y debates, *Annual Review of Sociology*, 34.

Fecha de recepción: 1/12/2014

Fecha de aceptación: 18/03/2015