

Tensiones y marcas subjetivantes en las discursividades escolares sobre los beneficiarios de la asignación universal por hijo

Cecilia Evangelina Melendez¹

Resumen

En este artículo analizamos los discursos que circulan en las escuelas en torno al Programa de Transferencias Condicionada de Ingresos: Asignación Universal por Hijo, implementado en Argentina desde 2009. Los actores escolares destinatarios y no destinatarios generan y reproducen representaciones y significados, expresados en discursos que se ponen en tensión, al ser asumidas o resistidas por ellos en sus procesos identificatorios de subjetivación o de desubjetivación; por lo que reconocemos un potencial subjetivante en esos discursos. Utilizando una metodología cualitativa y el análisis de discurso como marco teórico, situamos nuestra investigación en la provincia de Catamarca-Argentina. El material empírico proviene de seis grupos focales con estudiantes beneficiarios y seis grupos focales con estudiantes no beneficiarios de la política social, además de entrevistas

Summary

In this article, the social discourses produced around the Social policies of income conditional transfer: Universal Child Allowance which has been implemented in Argentine since 2009. School actors beneficiary and non-beneficiary generate and reproduce representations and meanings expressed in speeches that are put in tension, To be assumed or resisted by them in their identification processes of subjectivation or desubjectivation; So we acknowledge one subjectivant potential in these discourses. Using a qualitative methodology and discourse analysis as theoretical framework, we place our research in the province of Catamarca-Argentina. The empirical material comes from six focus groups with beneficiary students and six focus groups with students non- beneficiaries of social policy, interviews with managers, teachers and technicians. Among the assumptions we identify about the AUH

a directivos, docentes y técnicos. Entre los supuestos que identificamos sobre la AUH se cuentan: el que promueve embarazos y el que desalienta la búsqueda de trabajo, entre otros. Los hallazgos muestran que los estudiantes beneficiarios elaboran una identificación que resiste, cuestiona y contrargumenta los supuestos y posiciones de los no beneficiarios, aún cuando no asuman totalmente su condición de beneficiario como reconocimiento de un derecho.

Palabras claves: Discursos; subjetividades; políticas socio-educativas; beneficiarios; AUH

are: the one that promotes pregnancy and which discourages the search of work, among others. The results prove that those students who are beneficiaries elaborate an identification that resists, questions and argues against the suppositions and positions of the non beneficiaries even if they do not assume their condition of beneficiaries as a right.

Key Words: Discourses; subjectivities; socio-educational policies; beneficiaries; UCA.

Fecha de Recepción: 12/08/2017
Primera Evaluación: 21/08/2017
Segunda Evaluación: 30/08/2017
Fecha de Aceptación: 31/08/2017

Introducción

Todo programa político o proyecto social opera sobre la base de una concepción social y políticamente convalidada sobre quiénes son los destinatarios de su intervención. Toda política constituye discursivamente a los sujetos a los que se dirige. En general, esos discursos establecen definiciones acerca de los sujetos a los que se orienta desde una posición de “otredad”. Las escuelas, los profesores, los estudiantes con trayectorias precarias y los grupos vulnerables aparecen en la discursividad estatal constituidos como “otros” que, a través de la intervención de las políticas públicas, podrán ser transformados en función de ciertos ideales y valores sociales considerados legítimos.

Los discursos de las políticas portan ciertos ideales socio-culturales aspiracionales para la construcción de un determinado tipo de sociedad. En la institucionalización de ese modelo socio-político, los discursos reifican ciertas concepciones respecto a los sujetos a los que se orientan. En efecto, a través de ellos se configuran categorías de personas en condiciones (de riesgo) que requieren intervención estatal; lo cual supone además la construcción de cierta representación acerca de la vida de los destinatarios, de sus necesidades y expectativas (Cardarelli y Rosenfeld, 2000).

Por ello, todo discurso de las políticas públicas incide en la constitución subjetiva de aquellos a quienes signa

como destinatarios; pero además contribuye a la construcción de sentidos sobre esos destinatarios por parte de otros actores e instituciones sociales. En otras palabras, los discursos de las políticas públicas poseen una capacidad performativa de las subjetividades a través de un doble proceso: por un lado configuran la auto-representación de los destinatarios de las políticas y, por otra, ponen en circulación un discurso que tensiona los significados a través de los cuáles los otros sociales nominan y atribuyen determinadas caracterizaciones a los beneficiarios.

En otras palabras, los discursos de las políticas cristalizan determinadas hetero-representaciones acerca de los sujetos beneficiarios, quienes ponen en tensión sus propias autopercepciones, definiendo así modos de ser, de sentir y de actuar conforme a su proceso de construcción identitaria. En esta dialéctica, los destinatarios y los no destinatarios generan y reproducen representaciones y significados, expresados en discursos que se ponen en juego al ser asumidas o resistidas por los destinatarios en su autorepresentación positiva como en la representación negativa (Van Dijk, 2005:80).

Desde esta perspectiva conceptual en el presente trabajo abordamos los discursos circulantes en el contexto de las escuelas secundarias de Catamarca acerca de las características de los beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Adoptamos una perspectiva de lectura que contrasta el modo en que los propios adolescentes

beneficiarios se autodefinen y se posicionan respecto a lo que perciben como los modos en que otros grupos sociales o el discurso social amplio los define como sujetos de las políticas sociales. Por otro lado, tomamos también los discursos de los otros sociales (los no beneficiarios y otros actores escolares) para analizar las concepciones que poseen acerca de las PTCl y sus beneficiarios.

La AUH como política de inclusión socio-educativa

En el caso argentino el enfoque de reconocimiento de derechos estuvo presente en las políticas socio-educativas de la última década, tales como la Asignación Universal por Hijo (AUH). Esta se creó como una herramienta para la construcción de una sociedad inclusiva, capaz de garantizar la equidad en el acceso a los bienes sociales y culturales de niños y jóvenes de sectores vulnerables. La referencia a la equidad remite al reconocimiento de las desigualdades existentes en la sociedad. La AUH es un tipo de Programa de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCl) muy difundida en Latinoamérica² y otros países³.

En la literatura especializada se discute actualmente (y en perspectiva retrospectiva) la efectividad de las políticas de TCl, especialmente en relación a su propósito de reducir las brechas de la desigualdad y de incrementar el capital

social de los niños y jóvenes de sectores vulnerables (Marchionni y Conconi, 2008; Cecchini y Madariaga, 2011). No obstante, tanto la estructura social como las prácticas sociales, continúan reproduciendo la desigualdad mediante procesos de segregación y discriminación. Muchos de esos procesos persisten y adoptan determinadas particularidades en las instituciones escolares, que operan como caja de resonancia de los discursos más amplios circulantes en el contexto social.

Sostenemos que los procesos de reproducción de la desigualdad no solo se vinculan a una dimensión estructural de la sociedad como el ámbito económico, sino que comprenden también las dimensiones simbólicas (Dussel, 2004). En tal sentido, una dimensión fundamental de análisis son los discursos en tanto que éstos construyen la realidad; y por lo tanto es necesario considerarlos en la medida que influyen en las construcciones subjetivas.

En el caso de nuestra investigación abordamos los discursos de los actores escolares beneficiarios y no beneficiarios de la AUH en torno a esa política de TCl como política de inclusión social, en la medida que representan a los discursos que circulan sobre los beneficiarios y que los definen desde la perspectiva de los “otros” los no beneficiarios. Hacer preguntas a quienes no son los beneficiarios directos de la AUH nos puede ayudar en la labor de deconstrucción ante el proceso de creación de *otredad* en términos negativos que se podría estar dando en torno a determinados

sectores de la población escolar. En este sentido, Van Dijk (1999) habla de la necesidad de situar los discursos en sus contextos *cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales*.

Metodología y aproximación analítica

La investigación remite a un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoque cualitativo. Para la selección de los sujetos que conforman la muestra de este estudio, se realizó un muestro intencional no probabilístico y polietápico, que quedó conformada por seis instituciones de educación secundaria, situadas en tres departamentos de la provincia de Catamarca. Estas escuelas secundarias constituyen el escenario que habitan cotidianamente los estudiantes beneficiarios de la AUH.

La selección de los sujetos se realizó de acuerdo a las características de las técnicas de recolección de datos: grupos focales y entrevistas. Se aplicaron dos grupos focales por escuela: uno con adolescentes destinatarios de la AUH y uno con estudiantes no destinatarios de la AUH. En total se realizaron doce grupos focales. En cada institución se realizaron entrevistas con docentes, directivos y otros profesionales como los integrantes de los equipos profesionales, conformando un total de nueve entrevistados.

Planteamos la utilización del *análisis del discurso* para conocer y develar el proceso a través del cual se reproduce

y construye la desigualdad. El foco de nuestra indagación son las tensiones y disputas discursivas en torno a la condición de beneficiario de la AUH, condición que interpela el sentido mismo de las políticas de TCI. En esas disputas se ponen en juego y se procesan procesos identificatorios de los mismos beneficiarios que configuran su subjetividad como destinatarios de las políticas sociales, en el marco del fenómeno más amplio de las desigualdades dinámicas.

El análisis del discurso es un método relevante para el estudio de las identidades de género, edad, etnicidad y clase, lo que lo hace especialmente conveniente para nuestra investigación. En todos los niveles del discurso, el ser humano, sin ser consciente, muestra los grupos sociales a los que pertenece, junto con sus experiencias personales, opiniones y emociones. De acuerdo con Van Dijk (2001) hablamos de *discurso*, cuando hablamos de algo que no es un producto fijo sino un proceso, siendo en definitiva el *discurso* una práctica social (Foucault, 2003) que ha de ser analizado desde una perspectiva multidisciplinaria para ser comprendido.

Para el análisis de los materiales de campo se construyeron categorías analíticas que fueron la base para la elaboración de las matrices de interpretación, las cuales nos dan la posibilidad de ordenar en un plano con distintas coordenadas la información discursiva (Yuni y Urbano, 2003). También se utilizaron redes elaboradas a través de la identificación de enlaces entre las categorías emergentes.

Discursos circulantes en la escuela secundaria sobre el PTCI-AUH

Los discursos recabados en el trabajo de campo evidencian al menos tres presupuestos sobre la AUH y sus beneficiarios. Los mismos evidencian poco conocimiento del encuadre normativo de la misma y en consecuencia contienen una alta carga de prejuicios. En sus relatos los adolescentes repiten expresiones que circulan en sus entornos cercanos o en los medios de comunicación sobre la AUH. En términos generales el primer presupuesto es que la AUH incentiva a tener más hijos. El segundo presupuesto es que quienes reciben la AUH no trabajan y, por último, que la AUH es un dinero que se “quita” al trabajador formal, mediante los impuestos para darle a quienes no trabajan.

La AUH estimula el “embarazo interesado”

Sobre el primero de estos presupuestos exponemos algunos ejemplos:

“Entrevistadora: ¿Y de la AUH qué piensan? (...)”

Laura: Por un lado está mal porque les dan plata para tener hijos.

(Grupo focal escuela zona sur capital)

*Christian: Por un lado ayuda a la gente eso, ¿no? Pero por otro lado, viéndolo por otro lado, escuchando conversaciones que **decían que hace que haga más población,***

¿no? La gente que no trabaja tiene más hijos, porque hay mucha gente que hace eso. (...)

Christian: yo tengo una amiga que hizo así, una amiga que vive en el (barrio) Eva Perón, que no tiene una familia, no tiene tanta economía y se embarazó. Y le dieron esa cosa para embarazada, después cuando nació ya le dieron, le empiezan a dar la AUH”. (Grupo focal escuela zona norte capital)

Entrevistadora: ¿quién más piensa eso?

*Judith: **que está mal, porque algunas chicas se largan a tener hijos, la cantidad de hijos.** (Grupo focal con estudiantes no beneficiarios en escuela zona centro departamento Santa María).*

En contraposición a estos discursos surgen otros. Quienes se pronuncian a favor de la AUH, discuten la idea de que “incentiva los embarazos” y la presentan como una ayuda para madres solteras. Este contra-argumento lleva implícito una visión de desigualdad de género y, tal vez sin conocerlo, se corresponde con la disposición de la AUH que establece que la percepción del beneficio recaiga sobre la madre prioritariamente.

“Entrevistadora: ¿qué opinan de la AUH?”

Todas: está bien.

Brenda: para las madres solteras (...)

Patricia: porque mi mamá está separada. Para mí eso está bien, que ayuda a madres solteras que por ejemplo trabajan y ese sueldo no les alcanza para los hijos. Porque muchas madres no reciben la ayuda del padre y entonces buscan un trabajo y gracias a la Asignación se ayudan un poco más, aunque esa plata no alcanza” (Grupo focal escuela zona sur capital)

En otro momento del debate grupal, las estudiantes se confrontan:

Patricia: y bueno ¿qué preferís? Que lo tenga alguna chica, lo que haya (en referencia al monto de la asignación). Algunos piensan como ella (en referencia a Paola)

Patricia: (dirigiéndose a Paola) No, escuchame. Van a tener relaciones y bueno no se cuidaron y el tipo con el que tuvieron relaciones no se quiere hacer cargo. ¿Y qué es lo primero que quiere hacer la chica? Abortar. ¿Qué es lo que dice la madre? no, no, qué sé yo...

Estudiante: ¿abortar?

Patricia: ¿Y después? le pongo un ejemplo, y después la madre no la ayuda y bueno ¿qué va a hacer con \$120? No come en todo el mes con \$120. Usted tiene que pensar. (Grupo focal escuela zona sur Capital)

En el momento en que la creencia de las entrevistadas respecto a la es-

trategia de apelar al embarazo con el fin de maximizar los beneficios económicos, aparecen otros argumentos. En primer lugar, aparece la referencia al exiguo monto que representa la AUH y su limitación para cubrir la manutención y crianza de un niño. Por otra parte, la justificación de su valor se vincula a las condiciones de precariedad del grupo familiar y a ciertas prácticas que develan que las mujeres tienen que afrontar situaciones reales de desventajas de género. Mientras que los varones pueden elegir, ellas tienen que resolver su situación precaria por imposición de las circunstancias.

Contrariamente a estos discursos, diferentes estudios muestran que desde que la AUH entró en vigencia no hubo gran crecimiento de la cantidad de beneficiarios a nivel país (Kliksberg y Novacovsky, 2015).⁴ Asimismo, otros estudios coinciden en que la AUH no ha modificado el patrón de natalidad de los sectores vulnerables. En la provincia de Catamarca, Altamirano y Mura (2011) sostienen que los beneficiarios tienen dos hijos promedio, en base a información de los últimos censos de la provincia que muestran que la natalidad tuvo un desaceleramiento.

La AUH produce “vagancia”

Otro de los presupuestos que aparece en el discurso de los entrevistados es que la AUH desincentiva el trabajo. Esta creencia va acompañada del presupuesto de que la AUH es un dinero que “se quita” al trabajador formal, plantean-

do un conflicto entre los trabajadores formales y los beneficiarios. Expone-mos a continuación algunos discursos en este sentido:

“Entrevistadora: ¿Y de la AUH qué piensan? (...)

Juan: La Asignación y todos los planes lo único que hacen es fomentar la vagancia. (...)

Laura: que les den un trabajo, eso necesitan”. (Grupo focal escuela zona centro departamento Capital)

El discurso de las estudiantes evidencia un sesgo estigmatizador de quienes reciben dinero de algún PTCl y en sus críticas no sólo se cuestiona si a los beneficiarios les corresponde recibirla o no, sino que el uso imaginado de esos recursos permite desacreditar el derecho a percibirlo. La perspectiva de los adolescentes se acerca a la visión “del buen pobre” y la del “mal pobre” que rigió las Leyes de Pobres del año 1536 en Inglaterra (Devoto, 2014).

La AUH “despoja” a los trabajadores formales

Al centrar la mirada en el trabajo como elemento legitimador de la jerarquía social, se reaviva el conflicto respecto de si el beneficio de la asignación es un dinero que se “quita” al trabajador formal. Además, la condición de hijos de trabajadores formales parece poner a los jóvenes en posición de decidir quiénes merecen o no recibir el dinero de la política social y de juzgar en qué de-

berían gastar el dinero los beneficiarios.

En otro grupo focal se registra el siguiente intercambio:

“Paola: sí, pero también hay gente que trabaja, también madres solteras que trabajan. Pero también de ese trabajo te descuentan mucho de la obra social o de lo que sea te van descontando y todo eso ¿para qué? Para los planes¹ para los chicos esos.

Daiana: Eso del impuesto a las ganancias es peor.

Paola: Y sí, todo sube. Pero los que trabajan es a los que les va peor, porque los que no hacen nada están sentados, de vagos que no hacen nada. (...).”

Paola: Claro porque es así. Una calcula o sea, a mucha gente también le pasa que no llega (...).

Paola: el recibo de sueldo y ahí se da cuenta de cuánto te descuentan por hijo o por lo que sea y toda esa plata ¿Para quién va? ¿O no? Y no solamente a una persona o sea a mí que me pasa, sino a un montón de gente.

Patricia: ¿Cómo que te descuentan no entiendo?

Paola: Claro, te descuentan del sueldo y toda esa plata ¿para qué es? Para todos los meses los chicos que tienen plan, no solamente para los padres

Daiana: Para esos vagos que cobran.

Paola: Para esos vagos

Daiana: Se levantan para cobrar y ya tienen para salir.

Brenda: la Asignación sale de los impuestos que pagás vos todos los meses. (Grupo focal escuela zona sur departamento Capital)

Estos registros visibilizan un discurso social muy difundido y que los estudiantes hacen suyo, expresando lo que gran parte de la población enuncia acerca de los beneficiarios y sus formas de “ganarse la vida”. No obstante, los grupos focales nos han permitido corroborar que los padres de los beneficiarios se desempeñan en una diversidad de trabajos informales, algunos casos en situación de multiempleo. Esta realidad suele no ser considerada en los discursos sociales sobre los beneficiarios, que vinculan la condición de trabajador no formal a desempleado. Por ejemplo, los siguientes fragmentos aportan evidencia contrafáctica a la creencia de que los beneficiarios o sus grupos familiares son “vagos”.

Entrevistadora: ¿Y tu mamá cobra la asignación?

Patricia: Sí, mi mamá cobra la asignación y trabaja en Argentina Trabaja6 y mi padrastro trabaja en obras públicas. (Grupo focal escuela zona sur, departamento Capital)

Entrevistadora: ¿los papás de ustedes trabajan?

Todas: sí

Rocío: Mi papá es comerciante y

ahora está por trabajar en la mina

Entrevistadora: ¿y tu mamá?

Rocío: mi mamá trabaja en tres trabajos distintos todo el día. En la mañana es empleada doméstica, a la tarde cuida a una persona mayor y los fines de semana trabaja en la municipalidad (...)

Ruth: mi mamá es peluquera y trabaja todo el día y tengo mi papá que trabaja en la mina, es maquinista.” (Grupo focal escuela zona centro, departamento Santa María)

Salvo excepciones, la mayoría de los entrevistados cuyos padres reciben la AUH tienen trabajos precarios. Las mujeres en su mayoría trabajan en el servicio doméstico. Estas condiciones laborales expresan las dificultades que tienen los sectores vulnerables para acceder y permanecer en un trabajo estable. En ese contexto, la AUH se constituye en un recurso central de la economía familiar por su estabilidad y previsibilidad de la percepción del beneficio.

En esta sección hemos identificado y analizado algunos discursos circulantes en torno a la AUH, dado que en estos discursos se cristaliza la conflictividad social latente, que contrapone una arraigada concepción asistencialista con el reconocimiento pleno y universal del derecho a la protección social del Estado. Las expresiones de los estudiantes reproducen intensamente los discursos sociales circulantes, cargados de intolerancia y de estigmatización de unos sectores hacia otros. Este nivel latente

de conflictividad social es un tema preocupante en tanto que habilita la irrupción de expresiones peyorativas y diferentes formas de discriminación entre compañeros o entre pares generacionales que muchas veces comparten el espacio escolar u otros espacios públicos. En ellos se materializan las antinomias del espacio social segmentado del que forman parte.

Las percepciones negativas y estigmatizadas sobre las políticas sociales y sus beneficiarios son un factor que refuerza otros procesos excluyentes. La estigmatización y la discriminación operan como barreras para la inclusión social genuina, generando menor acceso a oportunidades de desarrollo personal y social. Estas percepciones negativas de la pobreza y las políticas sociales son factores desiguales que actúan en conjunto, profundizando la desigualdad. Estas marcas simbólicas que terminan aplicándose a los beneficiarios de las políticas sociales, se constituyen en otra de las adversidades que tienen que afrontar los jóvenes. Por otro lado, estas percepciones negativas siguen teniendo consecuencias a través del tiempo, porque se transmiten a las generaciones siguientes.

Más allá de sus intenciones declaradas, el trabajo de campo revela que uno de los efectos (no buscados) de estas políticas es el riesgo de estigmatización y ghettización de los beneficiarios y su consecuente impacto en la subjetividad de los estudiantes. En el caso del otorgamiento de prestaciones focalizadas como la AUH, las condicionalidades

que se establecen para el acceso a la categoría de beneficiario suponen, en cierto modo, la asignación social de una identidad para los sujetos. Al respecto, ciertos individuos pasan de ser estadísticamente pobres a ser vistos y tratados socialmente como pobres, estableciéndose así ciertas categorías sociales, sujetas a la asistencia estatal (Tenti Fanfani (1991) citado en Kaplan, 2006). Los PTCl fueron diseñados en el campo de las políticas públicas como una de las herramientas apropiadas para lidiar con estas situaciones, poniendo su foco en la promoción de aquellas personas en situación de pobreza con capacidades para evitar, afrontar o recuperarse de situaciones adversas (Sheperd et. al, 2004, Jones, Vargas y Villar, 2007).

Percepciones sobre la política social: beneficiarios “merecedores” y “los que no”

La persistencia de la gramática escolar tradicional contribuye a una representación dicotómica sobre los beneficiarios de las políticas de inclusión (Melendez y Yuni, 2015). De esta dicotomía surge una clasificación de los beneficiarios entre “los que realmente lo merecen” y “los que no”. Las representaciones sobre la política misma también son divergentes. Algunos entrevistados cuestionan la existencia de estas políticas por los efectos adversos o negativos que generan, según su opinión. Esta clasificación entre merecedores y

no merecedores es parte de un discurso social más amplio que se justifica en una noción difusa de justicia.

“Ruth: Para mí está bien, pero para las personas que lo necesitan, para las personas que ya no lo necesitan es injusto.

Entrevistadora: ¿hay gente que lo recibe y que no lo necesita?

Rocío y Debora: Sí

Rocío: Sí, porque hay personas que reciben, digamos hay familias que reciben, pero tienen un trabajo fijo y la desperdician a la plata”. (Grupo focal escuela del departamento Santa María)

En la perspectiva de otros actores escolares, incluidos los directivos, además de la idea de justicia juegan otros componentes derivados de la gramática escolar. A continuación exponemos algunas expresiones para ejemplificar esta perspectiva:

“Directora: (...) viste que para la asignación, la ANSES que hace el seguimiento los obliga a (...) llevar la constancia de la escuela y la constancia de la posta (sanitaria) (...) Nosotros lo único que hacemos es firmar porque el padre trae la libreta y se le firma. Por ahí sí hemos tenido dos casos de chiquitos que no venían a la escuela y no le firmamos. Una de las chiquitas volvió a la escuela y la otra se le firmó pero con el compromiso y no volvió más. (...) Si bien es bueno y sirve

un poquito de algo pero es un arma de doble filo porque los chicos o el padre no es que está tan preocupado de que venga a la escuela, sino que está preocupado que no le saquen la Asignación...”. (Directora de escuela céntrica departamento Capital)

Los directivos cumplen una función central en la administración de la AUH. En ellos recae la responsabilidad de certificar la asistencia de los beneficiarios. Entre otras preocupaciones de la gestión se registra la existencia de situaciones irregulares en que las familias no cumplen con la escolarización. La toma de decisión en esos casos surte efectos positivos con el aseguramiento de la escolarización. Estas circunstancias percibidas como singulares, los posiciona en un rol complejo de evaluar la legitimidad del acto de certificar o no la libreta y eventualmente interrumpir la AUH, con todos los efectos que esta decisión implica. No obstante, más allá de las cuestiones operativas, en el discurso de esta directora el núcleo de su valoración es su consideración del doble filo de la AUH, que en su visión genera un interés especulativo de la escolaridad de los hijos, en vez de una genuina valoración de la escuela.

De igual manera, aunque de forma explícita, una profesional de una institución escolar manifiesta su valoración negativa de la AUH:

Psicopedagoga: (...) Yo particularmente estoy en contra de lo que es

*asignaciones familiares y todo. Por una cuestión de que si vos le das a una persona para que perciba un haber mensualmente, también podría esa persona realizar algún trabajo (...). Entonces creo que hay que concientizar desde otro lado, **no premiarlos para que tengan hijos**, porque desgraciadamente hay muchos que no cumplen con los requisitos de lo que es realmente la AUH. Porque vos tenés que llevarlo al chico al médico, venir y que el chico estudie o sea que esa plata rinda. Tenés chicos que te faltan 50 días al año o 30. No es que vos le das la AUH y sí o sí, el padre todos los días lo trae a la escuela, no tiene que tener faltas. No es así, sinceramente hay mucha inasistencia, hay chicos que se van 20 días, vos los vas a buscar (...) a la casa preguntamos qué está pasando, por qué está faltando tanto, el chico viene dos o tres días y el chico vuelve a faltar” (Psicopedagoga escuela zona norte departamento Capital)*

El discurso de esta profesional le pone voz a una crítica hacia la AUH en el contexto escolar y que basa su argumento en que se trata de una medida que desalienta el esfuerzo de las familias por conseguir un trabajo “digno” fomentando disvalores como el facilismo y la comodidad. En ese marco, la inasistencia a la escuela sería otro indicador de cómo esos (dis)valores impregnan la cultura familiar. Un aspecto en el discurs-

so de la profesional es la equiparación de la AUH a otras prestaciones sociales y su valoración del conjunto de ellas como “premios” que reciben las familias pobres por tener hijos.

Las dificultades de acceso a oportunidades laborales -principalmente de las mujeres sostenes del hogar en familias monoparentales- están atravesadas por fenómenos complejos que no dependen solo del voluntarismo. Para algunas mujeres la posibilidad de ausentarse del hogar es inexistente por no contar con el apoyo de redes de contención familiar o vecinal para el cuidado de sus hijos. En ocasiones el cuidado de los niños recae en las y los hermanos mayores; quienes además pueden llegar a realizar diferentes tareas para aumentar los ingresos del grupo familiar lo que genera el ausentismo escolar.

Otros actores que hemos entrevistado en el trabajo de campo aunque no se oponen a la AUH, suelen equipararla con planes sociales previos cuya condicionalidad era el trabajo del beneficiario. En estos casos se diluye la posibilidad de comprender la condicionalidad de la escolarización obligatoria, con la posibilidad de un proyecto de futuro que contribuya a mejorar las condiciones de vida de las familias, superadoras de las actuales.

En los discursos de los actores sociales entrevistados se observa una distinción entre quienes envían a sus hijos a la escuela “para cobrar la AUH” y a los que “realmente les interesa la educación de sus hijos”. Se clasifica a las fa-

milias beneficiarias entre las que tienen un interés legítimo por la escuela y quienes tienen un interés espurio, esto es, cobrar el dinero de la AUH. Los actores escolares que resisten a la AUH afirman que la condicionalidad educativa no se aprovecha en tanto no encuentran un correlato en el compromiso de las familias y reclaman ajustar los controles en tanto los consideran insuficientes para revertir las tendencias de ausentismo y el “débil” apoyo de las familias a la vida escolar.

También hemos relevado otras perspectivas en las que los PTCI5 son visualizados como una práctica positiva para asegurar la presencia de los estudiantes en clase, la reducción de la temprana inserción laboral de los adolescentes y para proporcionar oportunidades para hogares pobres y excluidos. Entre otras políticas de retención convergentes con la AUH y que en conjunto inciden en las vidas precarias de los jóvenes, se registran programas de alimentación en las escuelas, becas, exenciones del pago de transporte y otras medidas orientadas al mismo grupo de beneficiarios.

Entrevistadora: ¿no hay distinción entre los padres que reciben la AUH y los que no?

Directora: no, no por eso es que acá no podemos hablar de distinción ni tampoco de... es como algo normal y natural. Nadie está mirando si quien tiene la AUH y quien no; es una cosa más que ayuda dentro de todo”. (Directora de la escuela del departamento Santa María)

Las percepciones de las políticas sociales y particularmente de la AUH son mayoritariamente negativas en los entornos escolares. Aun cuando se manifieste cierto acuerdo con ellas, se expresan reservas sobre todo entre aquellos que adhieren a la concepción de que se trata de una política asistencial, lo que lleva a clasificar a los sujetos beneficiarios como “meritorios” o “dignos del beneficio”. Esta concepción latente de “ayuda para los pobres”, contradice la lógica que subyace a las políticas públicas de redistribución, que asume a los sujetos como sujetos de derechos.

Esta contraposición de percepciones y lógicas sociales que se expresan en los discursos, expone a los adolescentes beneficiarios a una situación de confrontación y de conflictividad en la que deben tramitar la elaboración subjetiva de sus identificaciones. En ese marco, el papel de las instituciones y de los agentes sociales que las construyen en su cotidianeidad, adquiere relevancia en tanto que pueden mediar esos procesos identificatorios, reforzando las nominaciones y atributos estigmatizantes o contribuyendo al reconocimiento de derechos. De ese modo la experiencia escolar, no es solamente escolar, sino que siempre actúa sobre el transfondo de una historia subjetiva y familiar que la desborda (Rochex, 2005). La experiencia del beneficiario de políticas sociales de su condición como beneficiario, en gran medida depende de las condiciones institucionales y de las mediaciones que los actores escolares realizan en la

administración de la política.

Como te ven te tratan (y te percibes) o las marcas de la mirada de los otros

En este apartado analizamos las marcas de la heteropercepción; es decir el modo en que los adolescentes beneficiarios de la AUH perciben cómo los nombran y qué posiciones y características les atribuyen a ellos los no beneficiarios.

“Entrevistadora: ¿Ustedes qué piensan? ¿Qué piensan las otras personas que no reciben la AUH?”

Franco: (...) depende de qué punto de vista lo dice usted. Porque si lo dice por alguien que está bien económicamente, creo que sería diferente. Si lo dice alguien que es pobre y no tiene asignación sería de otra forma.

Alumna: (Asiente) Sería de otra forma

Entrevistadora: ¿Si es una persona que tiene dinero la que dice está mal la asignación?”

Franco: Diría que son una manga de vagos que los manden a laburar (...)

Dany: Hay gente que dice que “¿para qué les dan? Si ellos están en las casas y les pagan por pagar nomás”. Es igual que las becas, hay becas de embarazo... quedan embarazadas, hay becas de siete hijos, las asignaciones.

Franco: los que están bien económicamente solo piensan en ellos. (...)

Dany: no piensan en los demás.

Franco: los que tienen un nivel más bajo de vida, es como que si somos una manga de pobretes (en la última parte de la frase baja la voz.)” (Grupo focal con beneficiarios en escuela zona centro departamento Capital)

Los estudiantes reconocen variantes en los modos en que son mirados como beneficiarios. Por un lado diferencian la mirada desvalorizante y estigmatizante de los otros que los nominan como vagos, pobretes. Es interesante como Franco utiliza una nominación excluyente quien al asumir el discurso de los otros dice: “dirían que son una manga de vagos”. En la misma línea, asume lo que considera que piensan esos otros al afirmar: “somos una manga de pobretes”. Ese “somos” remite a una identificación como grupo social en el que se incluye.

“Entrevistadora: Ustedes ¿se identifican con eso que la gente dice?”

Franco: ¿Cómo si me identifico?”

Dany: (explicándole a Franco) si te identificas con todo lo que te dicen, al decir que sos un vago, que estás en tu casa.

Franco: Que soy pobre no lo niego, me da igual si me dicen. Porque

igual no hace falta ser rico para ser persona, pero creo que somos más persona que ellos...” (Grupo focal escuela de zona centro Departamento Capital)

“Entrevistadora: ¿Y vos te identificás con lo que dice la gente sobre los que reciben la asignación?”

Christian: No me llevo de la gente, de lo que opinan de mí los demás, no les llevo atención. Fui criticado muchas veces. Muchas veces dicen cosas que no es o dicen cosas que ni yo estaba enterado que hacía. Te enterás cosas que ni yo sabía que hice (se ríe) no soy de llevarme la atención.” (Grupo focal con estudiantes beneficiarios de la AUH escuela zona norte departamento Capital)

En lo que respecta al modo de elaboración de la mirada de los otros y las formas de heteroreconocimiento como beneficiarios, encontramos que los adolescentes no siempre se posicionan como sujetos de derecho. No obstante ello, expresan posicionamientos de resistencia a lugares de subordinación, de rechazo a los discursos estigmatizantes que circulan en el medio sobre ellos como beneficiarios de las políticas sociales. Las formas de resistencia se expresan como autoafirmación de otras formas de superioridad moral (nosotros somos más persona que ellos) o como distanciamiento evasivo de la mirada estigmatizante.

La autopercepción como beneficiario

implica el reconocimiento de sus condiciones de vida en relación con las de otros; y en base a esa comparación se construye una noción de injusticia.

“Brian: Ellos porque tienen plata, ¿uno que no tiene?”

Carla: Porque son unos egoístas, quieren tener plata ellos nomás.

Brian: Porque ellos nomás quieren crecer, ellos quieren ser los más grandes del mundo. Ya cuando ven a uno se les va acercando (hace con las manos como si fueran dos autos uno que va adelante y otro que se le acerca), ya entran a quejarse.” (Grupo focal Escuela pública en el sur de la ciudad Capital)

En el fragmento precedente observamos que el autoreconocimiento se estructura en la antinomia referencial entre un “ellos” (los que tienen dinero) y un “nosotros” que no lo tiene. La distinción entre ellos y nosotros queda restringida al dinero que se posee, lo que estaría mostrando que el reconocimiento de la desigualdad se asienta en la dimensión económica. Además, esa polarización aparece cargada de atribuciones negativas sobre “ellos”, a quienes se define como egoístas, que no quieren el crecimiento de los demás y con aires de superioridad. Ellos, los no-pobres, tienen la fortuna de tenerlo “todo”, entendido esto como un trabajo estable, una vivienda propia y posibilidades de elección. Como lo tienen todo no necesitan de las intervenciones del Estado mediante las políticas sociales. En oposición a esa fortuna aparece la

propia pobreza, la del nosotros identificatorio como pobres; quienes sin esa “ayuda del Estado” no podrían cubrir sus necesidades básicas.

En las posiciones asumidas en torno a las intervenciones del estado tendientes a paliar la desigualdad a través de la AUH, los adolescentes generalmente no se posicionan como sujetos de derecho. En cambio asumen posicionamientos en lugares de subordinación y de inferiorización social. Estos efectos se dan porque persiste el imaginario de la lógica asistencial como una “ayuda” que depende de la voluntad de otros. Asimismo, hemos encontrado formas de resistencia y rechazo a los discursos estigmatizantes que circulan en el medio sobre los beneficiarios de las políticas sociales. Aun cuando asumen una posición subordinada, los adolescentes no se reconocen como menos merecedores de la AUH. Al contrario la toman como una reparación y una forma de justicia hacia los beneficiarios que son víctimas de la desigualdad. La resistencia es creación en tanto que se ubica más allá de la oposición y no necesita de un enemigo o un afecto restrictivo para afirmarse es, simplemente la búsqueda de singularidad sin sometimiento (Piedrahita Echandía, 2012).

A modo de conclusión

En este trabajo hemos relevado, identificado y analizado desde la perspectiva de los adolescentes beneficiarios y otros actores de la vida escolar

algunos discursos circulantes en torno a los PTCl y específicamente a la AUH. Hemos descripto el posicionamiento de los estudiantes respecto de ellas, en el convencimiento de que estas creencias cristalizan cierta conflictividad social latente que se mantiene por la arraigada concepción del asistencialismo y que no permite dar paso al reconocimiento pleno y universal del derecho a la protección social del Estado. A través de las expresiones de los estudiantes hemos podido establecer que refieren a las políticas en términos de justicia o injusticia, clasificando a unos sectores como más merecedores que otros. En sus percepciones las intervenciones del Estado son vistas como un paliativo; en sus palabras como “una ayuda más”; que reconocen cuestionada por los sectores altos. Por otro lado, un aspecto llamativo que surge de las entrevistas es que creen que los PTCl pueden ser considerados injustos por otras personas de bajos recursos.

Los adolescentes entrevistados ponen en juego diferentes mecanismos de racionalización del estigma del asistido. Algunos son conscientes del juicio moral que implica ser pensados y dichos como los “aprovechados” de los recursos del Estado. También se hacen cargo del estigma de los “malos pobres” que serían aquellos que no cumplen con las expectativas de desempeño de roles específicos. Sin embargo, los adolescentes consultados no se identifican totalmente con esos estigmas que pesan sobre los beneficiarios, al contrario los resisten. Aunque no niegan su con-

dición de pobreza se reconocen personas de derechos, especialmente con respecto al acceso a la educación. No ocurre lo mismo en lo que refiere a la condición de beneficiario cuya percepción es la de una “ayuda” insuficiente para revertir sus condiciones actuales de carencia.

En los relatos referidos a las condiciones de pobreza aparece lo que Didier Fassin (2005) ha venido en llamar *tópicos del infortunio*, sobre los cuales se apoyan sus justificaciones sobre su situación. Entre ellas se menciona la falta de oportunidades de los padres para acceder a un trabajo digno, el incumplimiento de uno de los padres con sus obligaciones de manutención de la familia y las actitudes egoístas de los otros sociales que en su afán acumulativo despojan a su grupo de pertenencia de oportunidades de desarrollo personal y social.

Las distintas identificaciones de los jóvenes ponen en evidencia las huellas subjetivas de las relaciones sociales antagónicas en las que los adolescentes participan en el juego social y que se especifican en el ámbito escolar. Estas relaciones están suscritas a un contexto intercultural poscolonial y no son independientes de las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad en las que se encuentran los adolescentes. Sus expresiones permiten señalar que las representaciones sobre la política social se organizan en distintos tipos de configuraciones de ideales sociales. Estas representaciones son plurales y situadas, emergen como resultado de

las articulaciones singulares que los jóvenes hacen entre sus horizontes interpretativos sobre el Estado como mediador de las relaciones sociales, las atribuciones morales, las emociones, las formas de sentimiento y las actitudes desplegadas.

Las producciones teóricas en torno a la noción identificación la reconocen como un proceso mediador entre el exterior del sujeto por un lado (en relación a la naturaleza eminentemente social de valores, deseos, preferencias) y el interior de sí mismo (Pappámikail, 2009). En los discursos de los adolescentes podemos encontrar una identificación intermedia a la de sujeto de derecho pleno. En efecto, los jóvenes se reconocen como personas dignas y merecedoras de la intervención del Estado, aunque ello no signifique un empoderamiento consciente de su condición de ciudadanía. Las identificaciones que despliegan los adolescentes están invariablemente imbricadas. Este planteo devela que no existe una economía de la diferencia, no se asume una identificación sacrificando otra posible. En este caso los adolescentes reconocen la política de inclusión, asumen una posición de carencia. Reciben “una ayuda del Estado”, aunque no asumen la posición subordinada de “mal pobre”.

La idea de identificación que aquí se moviliza no se limita a entenderla como un proceso resultante de una reflexividad en el sentido cognitivo y racional y puro, sino también como fruto de una reflexividad que incorpora

las respuestas emocionales y afectivas y los compromisos con los otros. O sea, la autovaloración autónoma debe estar asociada a un estado global de “no alienación” y no una secundarización de las emociones, preferencias y afectos en los procesos de elección y decisión (Christman 2003 en Pappámikail, 2009). Para Butler (2005) identificarse es asumir una posición asignada, mientras que no identificarse es devenir sujeto pasible de castigo. En el caso de la identificación como beneficiario encontramos que los adolescentes asumen un conjunto de identificaciones desvalorizadas socialmente desde la mirada y el discurso del otro. Las prácticas discriminatorias, de inferiorización social, de falta de respeto, de sometimiento a modelos de interpretación y comunicación sustentados en la cultura individualista y meritocrática propia de la gramática escolar, constituyen el marco situacional a las que se exponen los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social y que configuran su ámbito de socialización y de experimentación de

identificaciones.

En la identificación de los beneficiarios -construidos socialmente en esa condición- se ponen en marcha mecanismos que los sujetos emplean para sobrellevar las situaciones de carencia actuales. En ese proceso de identificación hay subprocesos de resistencia o negación a aceptar las posiciones subordinadas que se espera que ellos asuman. Aceptarlas supone una fragmentación de su mundo interno, para lo cual utilizan la fantasía como proceso de compensación que les permite apostar a la posibilidad de alcanzar sus proyecciones de futuro. En estas logran asumir posiciones de resistencia al destino social, ya que se ven a sí mismos como profesionales, trabajadores formales y padres de familia. En sus visiones de futuro superan la situación de beneficiario mediante el estudio y el acceso a un trabajo formal como elementos de integración social; aspiración que en su imaginario sólo la escuela puede ofertar como garante de la promesa de una sociedad inclusiva y más justa.

Notas

1. Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación, Profesora Adjunta de Política Educativa y Metodología de la investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Becaria Pos doctoral de CONICET ceciliamelendez.unca@gmail.com Citca Unca- Conicet

2. Plan Bolsa Familia implementado en 2004 programa de asistencia social del Gobierno Federal de Brasil, Plan Oportunidades programa de Desarrollo Humano Oportunidades implementado en México; Sistema Chile Solidario desde el año 2002 ha sido una herramienta en la lucha contra la pobreza en ese país.

3. En la década pasada, los PTC no solo consiguieron crecer en número —en 1997 estaban

presentes en 3 países, mientras que en 2010 se puede acceder a ellos en 18 países, sino que también lograron consolidarse al aumentar los montos de las transferencias monetarias ofrecidas, incrementar su cobertura y su alcance geográfico (Bastagli, 2009), y, en muchos casos, asegurar su institucionalización dentro de la política social de cada país (Hailu, Medeiros y Nonaka, 2008). Además, estos programas han alcanzado una importante visibilidad en el debate sobre las políticas de reducción de la pobreza, tanto en el contexto regional como internacional, en gran medida gracias a la promoción por parte de organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y a la constitución de foros multilaterales de intercambio de experiencias y buenas prácticas, como la Red Interamericana de Protección Social (RIPSO) en el marco de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

4. La cobertura alcanzada desde el comienzo varió poco hasta el presente. Fue leve el crecimiento al principio y alcanzó su pico máximo al promediar 2011. Luego decreció, también ligeramente, para volver a incrementarse desde la segunda mitad de 2013. Si se tiene en cuenta la cobertura acumulada desde 2009, 8.338.221 de niños, niñas y adolescentes y 4.622.000 de hogares recibieron alguna vez la AUH (Kliksberg y Novacosky, 2015:38)

5. Generalmente las personas denominan “planes” a todos los PTCI.

6. Programa que agrupa a personas sin ingreso formal en cooperativas para ejecutar obras de infraestructura en sus comunidades

Bibliografía

ALTAMIRANO, M. y MURA, R. (2011) La Asignación Universal por Hijo en la provincia de Catamarca. Catamarca: Sarquís

BASTAGLI, F. (2009), “From social safety net to social policy? The role of conditional cash transfers in welfare State development in Latin America”, IPC-IG Working paper, N° 60, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.

BUTLER, J. (2005) *Cuerpos que Importan*. Buenos Aires: Paidós.

CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (2000) Con las mejores intenciones. En: Duschatzky, S. (Coord.) (2000); Cardarelli, G.; Costa, M.; Gagliano, R. Redondo, P.

ROSENFELD, M. y YUNI, J. (Coautores). *Tutelados y asistidos: Programas, sociales, políticas públicas y subjetividad*. (pp12-56) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CECCHINI, G. MADARIAGA, A. (2011) Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. ASDI. CEPAL. Naciones Unidas. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf

DEVOTO, I. (2014) El Estado del Bienestar. La Ley de Pobres y su camino hasta el desarrollo del Estado de Bienestar *Creación y Producción en Diseño y Comunicación Año X, Vol. 59*, p42-43.

DUSSEL, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

FASSIN, D. (2005) “Biopouvoir ou Biolégitimité? Splendeurs et Misères de la Santé Publique”, en M. C. Granjon (ed.), *Penser avec Michel Foucault. Théorie Critique et Pratiques Politiques*

(pp.161–181). Paris: Karthala.

FOUCAULT, M. (2003) *Las Palabras y las Cosas: una Arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentinos.

GONZALEZ REY, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas - Perspectivas en Psicología vol. 4. N° 2.* pp. 225-243. Recuperado: http://webcache.googleusercontent.com/searchq=cache:http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf&gws_rd=cr&ei=px9pWf7FlirwgTHg7uYBw

HAILU, D. Y F. VERAS SOARES (2008), “Cash transfers in Africa and Latin America: an overview”. *Cash Transfers. Lessons from Africa and Latin America*, D. Hailu y F. Veras Soares (eds.), *Poverty in Focus*, N° 15, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.

JONES, N., VARGAS, R. y VILLAR, E. (2007) ‘El Programa Juntos y el bienestar de la infancia’ en *Niños del Milenio, Relaciones con condiciones: El Estado peruano frente a su infancia*, Lima: Niños del Milenio, Grade

KAPLAN, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MARCHIONNI, M. CONCONI, A (2008) ¿Qué y a quién? Beneficios y beneficiarios de los programas de transferencias condicionadas de ingresos CEDLAS UNLP. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/127592/1/cedlas-wp-076.pdf>

MELENDEZ, C.; YUNI, J. (2015) Creencias sobre las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la provincia de Catamarca: prácticas, discursos y sujetos. *Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales Lugar: San Salvador de Jujuy*.

PAPPÁMIKAL, L. (2009) *Juventude, família e autonomia: entre a norma social e os processos de individualização*. Tesis de Doctorado defendida en la universidad de Lisboa

PIEDRAHITA ECHANDÍA, C. (2012) Una perspectiva en investigación social: el pensar crítica, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, P. Vmmaro, (compiladores) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

SHEPHERD, A., MARCUS, R. AND BARRIENTOS, A. 2004 ‘Social Protection’. Background paper prepared for dfid. London: Odi.

ROCHEX, J. Y. (2005) *Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf.

VAN DIJK, T. A (2008) *Discourse and context. A socio-cognitive approach*. CambridgeNew York: Cambridge University Press.

VAN DIJK T. A (2005) “Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles”. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año II, II, 15-37

VAN DIJK T. A (2001) Algunos principios de una teoría del contexto *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1, pp. 69-81

VAN DIJK T. A (1998) *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, England UK: Sage

YUNI, J. Y URBANO, C. (2003) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen II*. Córdoba. Brujas.