

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



NUEVOS Y VIEJOS CLIVAJES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Màrius Domínguez i Amorós
Tabaré Fernández Aguerre
Ianina Tuñón [Compiladores]



INCASI *International Network for
Comparative Analysis of Social Inequalities*



European
Commission

Horizon 2020
European Union funding
for Research & Innovation

IMAGINARIOS SOCIALES DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO: MEDIACIONES INSTITUCIONALES Y FAMILIARES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Patricia Scarponetti*, Patricia Mariel Sorribas** y
Zenaida Garay Reyna***

1. INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica la mayoría de los países poseen leyes educativas de vanguardia que contemplan derechos para la inclusión educativa, pero presentan grandes dificultades para transformar esas políticas en prácticas pedagógicas que conduzcan a su cumplimiento efectivo. Esta *brecha* entre la ley escrita, políticas públicas y prácticas concretas, tiene un contexto de profundización de la desigualdad social, “por lo cual la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos” (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009: 21). Desajuste que tiene como consecuencia “la reproducción intergeneracional de la pobreza, más allá de

* Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba/IAPCS, Universidad Nacional de Villa María.

** Instituto de Investigación de Psicología (IIPsi), Unidad Ejecutora CONICET/ Universidad Nacional de Córdoba.

***Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

**** This chapter was elaborated in the context of INCASI Network, a European project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 and coordinated by Dr. Pedro López-Roldán. This chapter reflects only the author's view and the Agency is not responsible for any use that may be made of the information it contains.

toda educación” (Terigi, 2010).

En dicho marco en Argentina durante el año 2009 se decretó la política pública de Asignación Universal por hijo para la protección social (AUH), centralizada en la promoción de los derechos sociales de niños, niñas y adolescentes. Constituyó un aliciente organizacional para el Estado, al reordenar el trabajo interministerial entre la jurisdicción nacional y las provincias, relacionando el nivel estatal y federal (Gluz, 2012). En este marco inter-institucional nos interesa considerar las mediaciones de distintos actores involucrados en la implementación concreta de esta política y para ello recurrimos a la articulación de los datos producidos previamente en dos investigaciones de carácter aplicado implementadas en la provincia de Córdoba (Argentina).

Como punto de partida, al evaluar la potencialidad de una política como la AUH desde la integralidad socio-educativa se prestó atención a algunos presupuestos en términos de *subjetividad y territorios*. Se pensó a la subjetividad en términos de producción de sentido, significación y valoraciones que orientan los comportamientos prácticos; vinculada a procesos que apuntan a situarnos en las experiencias concretas de los actores sociales. Estos procesos presentan complejas articulaciones de elementos materiales, simbólicos y emocionales, en los cuales la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo asume centralidad (Kaplan, 2006). En segundo lugar, la subjetividad, permite dar cuenta de las articulaciones entre lo individual y lo social, en particular, pensando en hogares y establecimientos educativos en poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social¹. Así se partió de considerar a los territorios como territorialidades simbólicas, más allá de pensar el espacio demarcado como jurisdicciones urbanas o rurales, provinciales o institucionales; lo hemos pensado como un concepto esencialmente político, para dar cuenta de las relaciones sociales y de las fronteras tanto físicas como mentales (Scarponetti, 2017).

A su vez, resultó central para nuestro abordaje el concepto de *trayectoria educativa*, ya que permite distinguir los modos en que los adolescentes atravesaron y atraviesan la experiencia escolar, en términos de poder comprender los condicionamientos de la vida de los estudiantes. Según León Garrido (2012) es posible reconocer tres dimensiones analíticas. La primera, una dimensión *estructural*, integra

1 Al respecto resultan significativas las reflexiones de López (2006: 27) cuando expresa que es posible “rastrear por *fuera de los sujetos* lo que no pueden hacer, y salvo desde la psicología social saber qué *huellas* dejan estas condiciones en los niños y jóvenes, a la par de tratar de comprender cuales son las cosmovisiones sociales emergentes de dichos contextos”.

tanto características de los estudiantes (clase u origen social, edad y género) como del sistema educativo cuya disparidad regional ha sido ampliamente reconocible en innumerables estudios. Una escuela que se encuentra en el centro de una ciudad capital no es similar –en términos de oferta educativa– a una ubicada en la periferia. No es tampoco lo mismo pensar instituciones en los departamentos provinciales más pobres que en aquellos cuyos índices de bienestar son mayores. La segunda dimensión *subjetiva*, considera los significados y sentidos que los actores (docentes, estudiantes, autoridades escolares, gubernamentales y familias) construyen en una narrativa basada en las experiencias de vida. A su vez, posibilita atender a las tensiones entre la vida social o privada y la trayectoria educativa. Y por último, las *prácticas* de los individuos que en relación con los jóvenes alude a inasistencias, abandono, modos de estudio y consumos, entre otras.

Desde estos aportes podemos entender a la inclusión educativa como un problema *de* las políticas educativas que persiste luego de lograr la inserción o re-inserción de un sujeto al sistema escolar. Podemos también resignificar la *exclusión* en educación, refiriéndola al reconocer la presencia de “formas de escolaridad de *baja intensidad* y *aprendizajes de baja relevancia*” (Terigi, 2010) y los fenómenos de *desescolarización* y *rezago* escolar (Scarponetti, Mabrés y Garay Reyna, 2011). Estos sentidos asociados a la exclusión educativa posibilitan entender la propuesta de algunos investigadores de este campo de estudios: toda acción de inclusión educativa debería tener como fin el logro de aprendizajes significativos y de calidad que desarrollen la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida, no tan sólo la adquisición de contenidos sustantivos (Beech y Larrondo, 2007). En relación con la exclusión educativa –en sentido amplio– y el desacople entre trayectorias es necesario reconocer que existe una diferencia sistemática entre la escala de las políticas educativas y la magnitud de la problemática a la que se supone responden.

Si focalizamos la mirada sobre el nivel secundario podemos observar con mayor detalle esta heterogeneidad de la oferta educativa y algunos factores asociados a ella. Por un lado, durante las últimas décadas, se registra un incremento notable en la cobertura de la escuela secundaria. Fueron diversos y múltiples los factores que promovieron dicha expansión (Aisenson *et al.*, 2011). Puede mencionarse que las mayores exigencias de capacitación requeridas por el mundo del trabajo produjeron un aumento en la demanda de mayores niveles de educación por parte de los distintos sectores sociales (Jacinto y Caillods, 2006). Por otra parte, se reconoce que la expansión resultó insuficiente e inequitativa ya que no todos acceden a similar *calidad educativa*, ni permanecen en la misma medida. Esta *segmentación*

educativa y la persistencia de la transmisión inter-generacional de la pobreza, generan que los jóvenes que viven en contextos vulnerables enfrenen mayores obstáculos para poder mantener una continuidad y permanencia en la escuela.

La mayor cobertura también obedeció a la sanción en diciembre del 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que transforma en obligatoria la educación de nivel medio en nuestro país. Esta expansión de la matrícula generó que se insertaran jóvenes que desconocían “el oficio de ser alumno” y poseían problemas de insuficiencia de saberes arrastrados del nivel primario (Aisenso *et al.*, 2011).

Por su parte, el documento del Consejo Federal de Educación (CFE) aprobado en octubre del año 2009 consensuaba los principales lineamientos para este nivel de enseñanza (Res. 84/09) y establecía como base de su diagnóstico la condición de *fragmentación institucional*, la persistencia de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social y el carácter selectivo de una escuela que no fue pensada *para todos* (Canevari *et al.*, 2010). Dicha *fragmentación institucional* implica procesos de concentración de los jóvenes que provienen de los sectores con menos recursos en determinados establecimientos. Jóvenes que son al mismo tiempo los grupos o clases cuyas generaciones adultas históricamente han tenido pasos menos prolongados por la escuela (Dávila León y Ghiardo Soto, 2011).

Al considerar la dimensión *estructural* de la trayectoria escolar se vuelve imprescindible analizar los grados de integración a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), uno de los mecanismos de integración cultural más potentes, sobre todo para los jóvenes (Dávila León y Ghiardo Soto, 2011). Para ello se evalúa la existencia de una computadora en el hogar y el acceso a la red de internet en el hogar, entendiendo que la carencia de equipos en el hogar es un factor de desventaja, mostrando diversos niveles de “alfabetización digital”.

Por otra parte, algunos autores vinculan la fragmentación institucional –componente de la dimensión estructural– con la dimensión subjetiva de la trayectoria escolar que considera los significados y sentidos de los actores. En el caso de los estudiantes del nivel medio al expresar sus expectativas de futuro se puede reconocer que adquiere todo su peso el discurso social que ubica a los estudios como principal promesa de movilidad social, como la alternativa (ideal) para “ser alguien en la vida”, expectativa principal del discurso familiar (Scarponetti *et al.*, 2011). Esas expectativas ancladas en el discurso social no se distribuyen homogéneamente entre los estudiantes del nivel medio. Que un estudiante pobre o vulnerable sienta que ese horizonte de ascenso social es para él/ella supone que ha sido posible

materializar la “inclusión social”. Es decir, si la inclusión social sucede en las prácticas cotidianas institucionales resulta significativa en las experiencias subjetivas (Kaplan, 2006).

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIONES COMPARATIVAS

El estudio de Lavinias, Barbosa y Tourinho (2001) sobre el Bolsa Escola (BE) implementada en Brasil estableció que la calidad escolar es la variable fundamental para conseguir mejorar los resultados escolares de las niñas y los niños procedentes de familias pobres. Este antecedente indica la relevancia de la fragmentación institucional en tanto dimensión estructural de la trayectoria escolar. Sobre este aspecto, Sabóia y Rocha (1998) afirman que es imprescindible conseguir una mejora pedagógica de la red pública escolar, con la consiguiente necesidad de generar una movilización institucional alrededor de este tipo de políticas².

Por otra parte, Mortimore y Whitty (2000) al evaluar *la eficiencia educativa* indican que “el entorno social” del estudiante es un factor clave al explicar su rendimiento escolar; resultando insuficientes las mejoras orientadas solo a los factores intra-escolares. Si el rendimiento escolar depende en gran medida del “entorno social” del estudiante debemos reconocer en ello, un límite a la formulación de cualquier política pública. En relación a este entorno y su complejidad, el Estado incidirá mediante macro-políticas, en general mediante transferencias monetarias que pueden mejorar la situación socioeconómica de un hogar. Atendiendo a este límite, la evidencia empírica aportada por Bonal y Tarabini (2006b) y en Bonal y Tarabini, (2006a) muestra que los efectos del programa BE sobre la educación tienen un carácter *indirecto*. Esos efectos son consecuencia de la mejora de las condiciones de vida derivadas de la participación en el programa, por lo que el BE supone una mejora de las “condiciones de educabilidad” de los estudiantes pobres. Estas pueden considerarse como aquellas mínimas condiciones sociales, escolares y familiares (tanto de tipo material como no material) necesarias para el desarrollo de la educación (López y Tedesco, 2002). En algunos casos el BE permitiría alcanzar esos mínimos mientras que en otros los elevaría. El aumento

2 De todos modos cabe aclarar una cuestión no menor ya que si un programa o política no se propone como objetivo impactar en el rendimiento escolar –como sería el caso del BE– resulta inconsistente analizar su aporte explicativo. Según Bonal y Tarabini (2006a) el BE es un programa de focalización educativa que actúa sobre la demanda –*sobre las familias*– con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia escolar del alumnado pobre. En función de ese objetivo no cabría esperar –y por tanto evaluar– que *autónomamente* pudiera mejorar el rendimiento escolar del estudiante.

de renta que comporta la transferencia monetaria puede incidir en la reducción de la vulnerabilidad social y además expandir el consumo de las familias. Y a su vez, es de suponer que el BE incide en algunos aspectos de esas tres categorías de condiciones —sociales, escolares y familiares— no en todas.

Los indicadores relativos a la dimensión *estructural* y a la de las *prácticas* que se utilizan para describir este nivel educativo dan cuenta de diversos problemas en las *trayectorias de los estudiantes*, destacándose altos niveles de repitencia, sobreedad, abandono, baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso (Canevari *et al.*, 2010). En relación a algunos de estos indicadores se alude al *sesgo selectivo o estructura piramidal* de la educación secundaria, ya que parece natural y a-problemático encontrarse con que a medida que se incrementa el año de estudio disminuye la cantidad de matriculados. Este *sesgo selectivo* es reconocible en los datos estadísticos disponibles para la provincia de Córdoba durante los últimos años. Si consideramos los porcentajes de matriculados en 2° y 5° durante el período 2010 a 2014 en escuelas de gestión pública encontramos que la variación va desde el -12.6% en 2010 al -9% en 2014. Durante este período se achica el tamaño de ese sesgo, llegando la diferencia a 9 puntos porcentuales menos de matriculados en 5° año respecto de los matriculados en 2° durante 2014. De todos modos cabe aclarar que también observamos durante el período que disminuyen 2,6 puntos porcentuales los matriculados en 2° año. En 2010 los matriculados constituían el 23.6% de la población de matriculados en el nivel secundario de Córdoba, mientras que en 2014 constituyen el 21%. Lo contrario sucede con los matriculados en 5° año. En 2010 el porcentaje fue de 11%, en 2014 el porcentaje asciende a 12% (+1%). El incremento hacia el 12% de matriculados en 5° año se produce en 2013. Esto colabora en el análisis de la retención de los matriculados. Un 11.6% de estudiantes no permanecieron en el nivel secundario de gestión pública entre 2010 y 2013 (DINIECE. Anuario Estadístico Educativo, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014)³.

Es innegable que la obligatoriedad del nivel secundario mejora los indicadores de *cobertura* de la población joven. De todos modos

3 Inclusive quienes han estudiado la dinámica de la matriculación en Capital Federal —donde se alcanzó tempranamente un alto porcentaje de cobertura— afirman que “no obstante las políticas y programas implementados en los últimos años, lejos de avanzar en mejorar la capacidad de retención de los estudiantes, las escuelas y el sistema en su conjunto no encuentran aún la manera de promoverlos al ciclo superior y de obtener mejoras en los desempeños. En la provincia de Córdoba para el año 2012 se registra que la tasa de promoción efectiva en los dos últimos años del ciclo *orientado* pasa del 89.7% en 11° al 73.2% en 12° (DINIECE, 2013).

este carácter heterónomo del vínculo del joven con el sistema escolar no logra mejorar otros indicadores posteriores a su ingreso relativos a la dimensión de *algunas prácticas de la trayectoria escolar*: retención, repitencia y abandono. Más aún, la obligatoriedad -y el vínculo heterónomo que implica- deriva en ocasiones en explicaciones del abandono que enfatizan sobre causas atribuibles al individuo estudiante que no cumple con su obligación de estudiar. Quienes han analizado el abandono del nivel secundario reconocen que “en general hay una responsabilidad asignada a los estudiantes y a sus familias que desplaza de la discusión los factores institucionales, las propuestas pedagógicas, los dispositivos de evaluación y la propia estructura selectiva del nivel secundario que persiste material y simbólicamente” (Canevari y Montes, 2012). Es decir, la obligatoriedad incide en el primer acercamiento del joven al nivel secundario, pero resulta insuficiente para su permanencia ya que no puede sustituir la ausencia o los déficits en los demás factores escolares. Reconocer esto no es menor en el campo de los estudios evaluativos.

En relación a las “*prácticas*” de la trayectoria educativa es interesante analizar su secuencia. Conde (2002) plantea que la problemática del *fracaso escolar* implica apuntar específicamente a situaciones de repitencia, sobreedad, bajo rendimiento y/o abandono temporario, fenómenos vinculados entre sí en forma interdependiente, desencadenantes del abandono definitivo de la escuela. Esta situación que se presenta como procesual en tanto resulta de una serie de circunstancias que enlazarían –aunque no taxativamente– las manifestaciones precitadas del siguiente modo: ingreso tardío al ciclo lectivo, ausentismo reiterado y/o periódico, bajo rendimiento escolar, repitencia, abandono interanual y finalmente deserción.

Como se puede observar las dimensiones de la trayectoria educativa por un lado permiten distinguirla o diferenciarla, colaborando en la construcción de indicadores específicos. Y por otro lado, posibilitan vislumbrar sus articulaciones y así interpretar de modo más preciso los datos de cada indicador.

3. ANÁLISIS Y DATOS DE ESTUDIOS SITUADOS SOBRE LA AUH

Para el análisis de las mediaciones institucionales y familiares implicadas en la implementación de la AUH y de las trayectorias educativas de los estudiantes beneficiados con ella se seleccionaron algunas variables y dimensiones de dos estudios previos. Uno cualitativo correspondiente a un estudio de caso, mediante entrevistas semi-estructuradas y unidades de análisis múltiples para captar todos los actores participantes en AUH tanto a nivel inicial como a nivel secundario: familias y jóvenes estudiantes, actores educativos (supervisores, inspectores,

directores, docentes, representantes de organizaciones gremiales) así como organizaciones sociales de base territorial (N= 237) realizado durante 2011 en las provincias de Córdoba y San Juan. Se realizaron 231 entrevistas en Córdoba y 81 en San Juan. Aquí, solo analizamos datos producidos para el nivel medio en la provincia de Córdoba⁴.

El segundo correspondió a un estudio cuantitativo ex post facto retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2005: 122) mediante encuesta auto-administrada a una muestra representativa de estudiantes de nivel medio (N= 4235) realizado durante 2013 en colegios públicos de la provincia de Córdoba. En dicho estudio también se encuestó a los directivos de los establecimientos seleccionados. En este segundo estudio las unidades de relevamiento correspondieron a Directivos de los establecimientos y a estudiantes que cursaban en una sección de 2do. año o en una sección de 5to. año. A pesar de tener acceso al listado de las unidades elementales, –escuelas públicas de nivel secundario en la provincia de Córdoba con su correspondiente índice de vulnerabilidad y de Asignaciones Universales (AUH) –, la complejidad de esta investigación impidió su tratamiento como una muestra aleatoria simple dada su dispersión geográfica que imposibilitada asumir los costos de desplazamiento; por esa razón se tornó necesario recurrir a una muestra de grupos o unidades elementales, denominados conglomerados (*clusters*). Al poder delimitar geográficamente los conglomerados, se pudo tomar como referencia territorial a las siete regiones por las cuales el Ministerio Provincial de Educación administra las escuelas, lo que ubica al estudio en un “*muestreo por áreas*” (García Ferrando, 1992) y se decide aplicar un muestreo por estrato con afijación proporcional tomando, las regiones escolares de Córdoba⁵. Los criterios de afijación proporcional para realizar los reemplazos en el interior de la provincia de Córdoba se establecieron

4 Para la provincia de Córdoba se seleccionaron ocho casos, cuatro en ciudad capital y cuatro en establecimientos educativos de los tres niveles en ciudades del interior provincial, localizadas en los departamentos San Martín, Unión (sureste provincial), Punilla, (cordón turístico más cercano a la capital) y Cruz del Eje (norte provincial). En Scarponetti *et al.*, 2011, véase anexo metodológico.

5 Por Resolución N° 4649/79 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: establece 7 regiones. Región Escolar: división orgánica con jurisdicción técnica, docente y administrativa sobre las Zonas Escolares y sus escuelas o jardines. Agrupan los departamentos políticos con similares características socioeconómicas o por su vecindad y vías de comunicación. A partir de las características de las regiones escolares en los departamentos en que se divide políticamente la provincia, se decidió eliminar aquellas escuelas con una menor cantidad de libretas AUH y estudiantes tomando como referencia la cantidad de alumnos totales. Se privilegió para efectivizar el reemplazo a aquellas escuelas con más dos o más secciones por año de estudio (García Ferrando, 2012: 12).

siguiendo el criterio de similitud de la región educativa, lo cual permitió concentrarnos en aquellas de mayor población según escuelas, y respecto a la elección de éstas, la misma se realizó en base al índice de vulnerabilidad entre escuelas similares ubicadas en la misma zona. La muestra quedó conformada por 60 establecimientos ubicados en el interior de la provincia de Córdoba y 41 establecimientos localizados en la Ciudad de Córdoba asignada como Región Educativa N° 1 de la provincia.

3.1. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAS MEDIACIONES INSTITUCIONALES

En primer término recuperamos el estudio cualitativo (Scarponetti *et al.*, 2011) para los casos de Córdoba, que permitió el reconocimiento de ciertas tensiones en relación con las condicionalidades educativas de la AUH entre los aspectos administrativos y las prácticas propias del personal educativo. A partir de esas tensiones se entiende la recomendación de “atender a las demandas de *mayor formación docente y concientización social* sobre esta política”. Este dato alude tanto a aspectos propios de la dimensión *estructural* como de las *prácticas* relativas a las trayectorias educativas. Dar cuenta de cómo los actores enmarcados en establecimientos escolares particulares reaccionan a un porcentaje mayor de estudiantes provenientes de familias pobres en término de “ecología escolar” (Le Compte, 1995) es relevante para entender cómo se objetiva en un contexto micro una macro política como la AUH. La *ecología escolar* nos permite visibilizar situaciones docentes que pueden haberse trastocado frente al ingreso de estudiantes cuyas familias cuentan con escaso o nulo nivel educativo. Hacerlo es importante, más aún si ese trastocamiento puede ser significado como “*sobrecarga*” de la tarea docente y consecuentemente recienta las prácticas docentes.

Mediante el enfoque cualitativo adoptado en el citado estudio, los actores –docentes, supervisores– perciben el impacto de la AUH en términos de un mayor aumento de matrícula con un peso variable en los diversos niveles⁶, un cambio en la asistencia a la escuela y –en estrecha relación con ambas cuestiones– perciben el impacto en la retención escolar. En igual sentido Cecchini (2014), al referirse al impacto que han tenido los programas de Transferencias Condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe –como es el caso de la AUH– resaltaba que han tenido efectos positivos en los indicadores de asistencia escolar y matriculación. En los casos de los

6 En este estudio se recolectaron datos del nivel inicial, primario y secundario.

establecimientos del nivel medio, el personal educativo reconoció el incremento en la matrícula a la vez que reconoció la existencia de tensiones relativas a la retención y terminalidad de los alumnos.

Por otra parte la cuestión del incremento de la matrícula también se percibe como problemática debido al reingreso de alumnos que habían abandonado el sistema escolar y que tiene como correspondencia la *aparición de niños con sobreedad*. Otra tensión es experimentada en relación con la cuestión de la *asistencia y presencialidad* asociada al progreso en los aprendizajes (Scarponetti *et al.*, 2011). A su vez, en la caracterización de los alumnos que asisten al nivel medio en el ámbito rural, los actores institucionales generalmente señalan factores que afectan la trayectoria escolar. Entre ellos los referidos a las condiciones de vida y estructuras familiares, las distancias a recorrer para ir a la escuela, la inasistencia ante la presencia de trabajos temporales junto a sus familias o la demanda de cuidado de los hermanos menores ante la ausencia de sus padres. En contextos urbanos es más frecuente que se aluda al problema de la retención asociado a situaciones de embarazo de las adolescentes y los consecuentes problemas de asistencia que conlleva. Así, la retención es modulada por diferentes factores de acuerdo a la zona de residencia del estudiante (rural o urbano).

A pesar de estos datos, esta investigación señala como el rasgo más definitorio del impacto de la AUH, la mejora sustancial en los niveles de *asistencia*, en todos los niveles tanto en escenarios urbanos como rurales, aun cuando en este último se presentan tensiones vinculadas al trabajo temporario. En las entrevistas realizadas también pudo observarse la aparición de arreglos institucionales destinados a preservar la permanencia de los alumnos en el sistema, lo que indica además la expresión de prácticas inclusivas, por parte de los agentes educativos que definimos como *prácticas propias* (Scarponetti *et al.*, 2011).

A esas prácticas inclusivas protagonizadas por los propios actores que están en contacto directo con los estudiantes hay que entenderlas en el marco de la implementación de un conjunto de programas destinados a la inclusión escolar. El estudio cualitativo permitió reconocer que la mayoría de los establecimientos educativos, participa activamente de algún programa de inclusión escolar. Este dato cobra relevancia interpretativa al momento de poder ser aprehendido desde el plexo de sentidos y alcances otorgados a la noción misma de inclusión educativa por los actores involucrados como parte de los planes educativos de cada escuela y nivel.

En el nivel secundario se asocia la inclusión educativa a la presencia y valoración de macro políticas de inclusión. Fundamentalmente el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad

Educativa (PROMEDU), “Conectar Igualdad” y en contextos rurales el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). En relación al contexto rural, se percibe un impacto desde el Programa Todos a Estudiar. En relación a los sistemas de tutorías existe un fuerte consenso respecto del valor de esta política para resolver dificultades puntuales de los estudiantes. A su vez, los Centros de Actividades Juveniles (C.A.J.) y el mayor equipamiento educativo, poseen un reconocimiento generalizado en la injerencia respecto a la retención escolar atendiendo a trayectorias escolares “no encauzadas” (Terigi, 2010)⁷, al generar relaciones de cierta intensidad entre los jóvenes desde la motivación con actividades de educación no formal (por ejemplo, campamentos, recreación, deportes, manifestaciones artísticas) centradas en la resignificación de la escuela como espacio de desarrollo integral comunitario.

En base a estos datos cualitativos se puede reconocer que “el nivel secundario se transforma en un *efector* de políticas educativas de inclusión y no tanto en generador de inclusión desde los proyectos educativos de cada institución” (Scarponetti *et al.*, 2011: 79).

3.2. LA COMPLEJIDAD DEL NIVEL SECUNDARIO FRENTE A LA AUH

El estudio realizado durante 2013 tuvo por objetivo general analizar los aspectos críticos y detectar las potencialidades de la AUH a cinco años de su implementación en el acceso y la permanencia de los beneficiarios en el sistema educativo, desde las trayectorias escolares de los estudiantes en el nivel secundario. La evidencia empírica se produjo a través de un análisis comparativo de las trayectorias educativas de estudiantes beneficiarios de AUH y estudiantes sin AUH de segundo y quinto año del nivel secundario en escuelas públicas de la provincia de Córdoba. En el proceso de análisis resulta importante reconstruir las trayectorias educativas a partir de la selección de algunos indicadores de inclusión escolar: acceso, repitencia, sobreedad, participación en actividades escolares tanto de estudiantes que perciben la AUH como de quiénes no la perciben.

Presentamos resultados del análisis comparativo realizado entre dos grupos de sujetos: estudiantes que afirman percibir la AUH (42%) y estudiantes que afirman que no la perciben (34%), sin considerar aquellos estudiantes que informaron que “no saben” si la perciben (23%). Sin considerar a este último grupo la distribución de los estudiantes en la muestra es la siguiente: 55% perciben AUH y 45% no la percibe. En base a estos dos grupos se reporta la distribución de los estudiantes según el año de cursado.

7 Terigi (2010) propone la noción de trayectorias no encauzadas, como aquellas trayectorias escolares que siguen un cauce diverso al modelo de las trayectorias teóricas.

Tabla 1. Distribución de los grupos según año cursado

Año de estudio según recepción		Recepción de la AUH		Total
		Sí	No	
Año de estudio	2°	1095	561	1656
		66%	34%	100%
		61,4%	38,9%	
	5°	687	881	1568
		44%	56%	100%
		38,5%	61,9%	
	Total	1782	1442	3224
		55%	45%	100%
		100%	100%	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del estudio cuantitativo (2013).

Como puede observarse en la Tabla 1 es mayor el porcentaje de estudiantes de 2° año que reciben la AUH en comparación con el porcentaje de los que cursan 5° año. Al ser consultados sobre el tiempo que llevaban recibiendo la AUH, solo un 48% (ver detalle en Tabla 2) brindó una respuesta. Entre estos casos se observa que tanto en 2° como en 5° año la mayoría respondió “más de 1 año” (44% y 35% respectivamente). Eso significa que en el caso de los estudiantes de 2° año muchos ingresaron al nivel secundario recibiendo la AUH. En el caso de los estudiantes de 5° año se dificulta el análisis ya que la categoría nominal “más de 1 año” no nos permite conocer con exactitud el tiempo que llevan percibiendo la AUH. Sí podemos afirmar que al menos durante 4° año también percibieron esta asignación, aportando datos sobre el indicador “retención”.

Para contextualizar estos datos resulta pertinente considerar las cifras para la provincia de Córdoba en relación a la distribución de los estudiantes según año de cursado. Para la Educación Común de gestión estatal en Córdoba en el año 2013, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa reporta que en 2° año se ubica el 18,5% de los estudiantes, mientras que en 5° año lo hace el 10% (Anuario Estadístico Educativo, 2013). Estos datos pueden ser indicativos de la presencia de una distribución que implica un *sesgo selectivo o estructura piramidal del nivel secundario* como lo señalan algunos antecedentes (Canevari *et al.*, 2010).

Considerando la distribución de los estudiantes dentro de la submuestra que afirma recibir la AUH, encontramos que el 61% está cursando 2° año y el 39% cursa 5° año. Se observa una diferencia entre ambos años de cursado de 22 puntos porcentuales. Queda por

establecer en futuras investigaciones evaluativas cuánto de esa disminución en la percepción de la AUH entre ambos años obedece a un cambio en la situación laboral de los padres/tutores y cuánto al “abandono” del estudiante, ya sea que se aleje del sistema de educación formal o que se matricule en otras propuestas educativas para la finalización de los estudios secundarios. Por último, cabe resaltar que es mayor el porcentaje de estudiantes que cursan 2° año que afirmó “no saber” si perciben la AUH (69%).

Tabla 2. Distribución de los estudiantes según año de estudio y tiempo de acceso a la AUH

Tiempo de acceso a la AUH según año de estudio		Año de estudio		Total
		2°	5°	
Tiempo de acceso a la AUH	menos de 1 año	10,7%	9,8%	88 10,3%
	hace 1 año	9,4%	12,1%	91 10,6%
	más de 1 año	79,7%	77,9%	672 78,9%
Total		465	386	N=851

Fuente: Elaboración propia en base a datos del estudio cuantitativo (2013). Del total de estudiantes que reporta recibir la AUH (N=1782), el 48% respondió sobre el tiempo que llevan siendo beneficiados con ella (N=851).

Continuando con el análisis comparativo entre los dos grupos pudimos identificar *diferencias y semejanzas* en función de un conjunto de variables relativas a las dimensiones de la trayectoria escolar. Con ellas pudimos así construir los perfiles de estos estudiantes.

En las Tablas 3 y 4 se sintetiza la información producida mediante tres análisis comparativos⁸: (1) estudiantes con y sin AUH; (2) estudiantes solo de 2° año con y sin AUH y (3) estudiantes solo de 5° año con y sin AUH. Solo en relación con dos variables la diferencia no fue significativa a nivel $\leq .05$, superándola levemente. Tal es el caso de la variable “Conocimiento de las actividades extra-escolares” t (N= 1547) = -1.82, $p = .06$ y de la variable “Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos” t (N= 1568) = 1.75, $p = .07$.

8 Las comparaciones se realizaron aplicando dos técnicas estadísticas: Ji cuadrado y prueba T de *Student* para muestras independientes.

Tabla 3. Perfiles de estudiantes: diferencias entre estudiantes con y sin AUH mediante prueba t

Variable	Muestra	resultado
Nivel educativo del padre	General	(AUH M= 4.10, DT = 1.26) (Sin AUH 4.47, DT= 1.48) $t(N=2764) = -6.86, p= .000$
Nivel educativo de la madre		(AUH M=4.22, DT = 1.28) (Sin AUH 4.6, DT 1.53) $t(N= 2892) = -7.44, p= .000$
Inasistencias durante el año escolar		(AUH M= 2.3, DT = .98) (Sin AUH M= 2.45, DT = .98), $t(N= 3199) = -1.90, p= .05$
Conocimiento de las actividades extra escolares		AUH (M= 1.86, DT = 1.57) Sin AUH (M= 2.05, DT = 1.61). $t(N= 3074) = -3.20, p= .001.$
Participación en actividades extra escolares		AUH (M= .37, DT = .68) Sin AUH (M= .31, DT = .60) $t(N= 2399) = 2.54, p= .01$
Cantidad de ayudas del tutor		AUH (M=.35, DT = .67) Sin AUH (M= .29, DT = .63) $t(N= 3224) = 2.42, p= .01$
Índice de hacinamiento		AUH (M= 2.02, DT = 1.06) Sin AUH (M = 1.72, DT = .97). $t(N= 3098) = 8.05, p= .000,$
Cantidad de recursos de apoyo		AUH (M= .79, DT = .80) Sin AUH (M= .59, DT = .73). $t(N= 2959) = 6.98, p= .000$
Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar		AUH (M= .26, DT = .56) Sin AUH (M= .21, DT = .52) $t(N= 3224) = 2.14, p= .03$
Nivel educativo del padre		2° año
Nivel educativo de la madre	AUH (M= 4.27, DT = 1.28) Sin AUH (M= 4.55, DT = 1.43) $t(N= 1420) = -3.69, p= .000$	
edad de inicio de la escuela secundaria	AUH (M= 12.25, DT = .82) Sin AUH (M= 12.17, DT = .66). $t(N= 1622) = 2.05, p= .04.$	
conocimiento de las actividades extra-escolares	AUH (M= 1.73, DT = 1.60) Sin AUH (M= 1.88, DT = 1.66). $t(N= 1547) = -1.82, p= .06.$	
cantidad de recursos de apoyo a las actividades escolares	AUH (M= .84, DT = .81) Sin AUH (M= .65, DT = .73) $t(N= 1499) = 4.24, p= .000.$	
Índice de hacinamiento	AUH (M= 2.05, DT = 1.08) Sin AUH (M= 1.81, DT = 1.01). $t(N= 1569) = 4.11, p= .000$	

Nivel educativo del padre	5° año	AUH (M= 3.99, DT= 1.24) Sin AUH(M= 4.41, DT= 1.49) $t(N= 1402) = -5.73, p= .000.$
Nivel educativo de la madre		AUH (M= 4.16, DT= 1.28) Sin AUH (M= 4.66, DT= 1.57) $t(N= 1472) = -6.65, p= .000.$
Edad del encuestado		AUH (M= 16.77, DT= .88) Sin AUH (M= 16.93, DT= 1.03), $t(N= 1499) = -3.27, p= .001$
Cantidad de ayudas del tutor		AUH (M= .32, DT= .61) Sin AUH (M= .26, DT= -.58) $t(N= 1568) = 2.03, p= .04$
Cantidad de recursos para apoyo de las actividades escolares		AUH (M= .72, DT= .77) Sin AUH (M= .55, DT= .71) $t(N= 1460) = 4.22, p= .000$
Tiempo de abandono (transitorio) de la escuela secundaria		AUH (M= 1.44, DT= .51) Sin AUH (M= 1.87, DT= .68). $t(N= 46) = -2.20, p= .03$
Índice de hacinamiento		AUH (M= 1.98, DT= 1.03) Sin AUH (M= 1.67, DT= .94) $t(N= 1529) = 6.04, p= .000$
Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos		AUH (M= .26, DT= .59) Sin AUH (M= .21, DT= .52). $t(N= 1568) = 1.75, p= .07$

Tabla 4. Perfiles de estudiantes: diferencias entre estudiantes con y sin AUH mediante χ^2

Variable	Muestra	resultado
Género	General	$\chi^2(1, N=3066) = 9.6, p= .002.$
Percepción del impacto de la PC		$\chi^2(1, N=3011) = 3.365, p= .06.$
Internet en el hogar		$\chi^2(1, N=3024) = 24.60, p= .000.$
Finalización del nivel primario en escuela de gestión pública		$\chi^2(1, N=560) = 3.54, p= .06.$
Percepción del pasaje de la primaria a la secundaria		$\chi^2(1, N=3176) = 3.39, p= .06.$
Asistencia a la misma escuela durante el secundario		$\chi^2(1, N=3195) = 14.59, p= .000.$
Asistencia previa a otra escuela de nivel secundario de gestión pública		$\chi^2(1, N=572) = 6.99, p= .008.$
Repitencia en el nivel secundario		$\chi^2(1, N=3184) = 9.95, p= .002.$
Haber recurrido a la figura del Tutor		$\chi^2(1, N=2149) = 10.27, p= .001.$

Género	2° año	$X^2(1, N=1567) = 7.44, p=.006$
Internet en el hogar		$X^2(1, N=1524) = 4.87, p=.02$
Haber terminado el nivel primario en una escuela de gestión pública		$X^2(1, N=283) = 5.05, p=.02$
Asistencia previa a otra escuela del nivel secundario de gestión pública (solo quienes no asistieron siempre a la misma)		$X^2(1, N=204) = 10.66, p=.001$
Tener hijos	5° año	$X^2(1, N=1547) = 5.34, p=.02$
Computadora en el hogar		$X^2(1, N=1563) = 4.70, p=.03$
Internet en el hogar		$X^2(1, N=1500) = 19.40, p=.000$
Repitencia en la escuela primaria		$X^2(1, N=1548) = 5.64, p=.01$
Repitencia en el nivel secundario		$X^2(1, N=1552) = 3.88, p=.04$
Abandono transitorio de la escuela secundaria		$X^2(1, N=1542) = 3.39, p=.06$
Acceso al servicio de tutores escolares		$X^2(1, N=1106) = 3.78, p=.01$

3.2.1. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH

Si consideramos a los dos grupos en general podemos reconocer en qué se diferencian. Los datos indican una tendencia hacia la masculinización de la AUH. Esta tendencia, a pesar de los datos faltantes relativos a quienes no saben si reciben la AUH, es consistente con los datos publicados por la Administración Nacional de la Seguridad Social. Según sus datos para el año 2013 la AUH tiene más beneficiarios varones que mujeres (447.740 y 438.171 respectivamente). Esta orientación se mantiene hasta 2017. A la par, quienes afirman que reciben la AUH propenden más a percibir que la PC les posibilita una cierta innovación en sus prácticas; cuentan en menor medida con el servicio de internet en el hogar; tienden más a afirmar que les resultó «difícil» el pasaje entre los niveles educativos; en mayor medida han asistido al mismo establecimiento durante la secundaria; cuando han cambiado de establecimiento refieren en mayor medida haber asistido previamente a una escuela del nivel secundario de carácter público; informan en mayor medida que no han repetido durante el nivel secundario; y reportan que han accedido al servicio de tutores de su institución. A su vez, quienes no finalizaron su primaria en una escuela de gestión pública afirman más que no reciben la AUH.

Por otra parte, otro conjunto de variables también permitió diferenciar a ambos grupos. Los estudiantes que reciben la AUH reportan que el nivel educativo tanto del padre como de la madre es más bajo en

promedio; tienen menos inasistencias en promedio; conocen menos las actividades extra-escolares (CAJ; Parlamento Juvenil del Mercosur; Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles; Ajedrez Educativo; Centro de Estudiantes y Programa Nacional de Educación Solidaria) y a la vez participan un poco más en ellas; afirman haber sido ayudados en más áreas por el Tutor en sus escuelas; informan que han accedido a más recursos de apoyo a su actividad estudiantil (apoyo a movilidad o boleto estudiantil, o bicicleta; materiales de estudio y alimentación). Por último, los estudiantes que reciben la AUH viven en hogares donde el Índice de hacinamiento es mayor y al contabilizar los cuatro criterios de vulnerabilidad (NBI 1, NBI 2, NBI 3 o NBI 4) registran un puntaje mayor que su grupo de comparación.

3.2.2. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE 2° AÑO

En este apartado presentamos evidencia del análisis comparativo llevado a cabo entre los estudiantes que asistían a 2° año. En este grupo se observa nuevamente una masculinización de la AUH. A la par, quienes afirman que reciben la AUH tienden a reportar en mayor medida que no tienen servicio de internet en su hogar; que finalizaron su primaria en una escuela pública; y cuando han cambiado de establecimiento escolar durante el secundario, reportan en mayor medida que han asistido previamente a una escuela pública. En relación a otro *set* de variables, las diferencias indican que los estudiantes que reciben la AUH provienen de hogares donde el *nivel educativo tanto del padre como de la madre* es más bajo en promedio; iniciaron la escuela secundaria –en promedio– a una edad un poco mayor; conocen menos las *actividades extra-escolares*; han accedido a más *recursos* de apoyo a su actividad estudiantil (apoyo a movilidad o boleto estudiantil, o bicicleta; materiales de estudio y alimentación). Por último, los estudiantes que reciben la AUH viven en hogares donde el *Índice de hacinamiento es mayor*.

3.2.3. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE 5° AÑO.

Los siguientes resultados refieren a las diferencias observadas al analizar solo los estudiantes del 5° año. Quienes *reciben la AUH* tienden a reportar en mayor medida que tienen hijos; que no cuentan con servicio de internet en su hogar y en mayor medida han accedido al servicio de tutores. Quienes *no reciben la AUH* reportan que: no cuentan con PC en sus hogares; han repetido durante la escuela primaria y la secundaria y han abandonado transitoriamente el secundario.

De acuerdo a otro conjunto de variables los resultados indican que los estudiantes que reciben AUH tienen padres con niveles educativos más bajos en promedio; tienen una edad menor; obtuvieron

ayudas del tutor en una gama más amplia de sus prácticas y accedieron a más recursos de apoyo a las actividades escolares; cuando los estudiantes que *reciben la AUH* abandonaron transitoriamente la escuela secundaria encontramos que el tiempo fuera de la escuela fue menor. Por último, quienes reciben la AUH viven en hogares donde el Índice de hacinamiento es mayor y al contabilizar los cuatro criterios de vulnerabilidad (NBI 1, NBI 2, NBI 3 o NBI 4) registran un puntaje mayor que su grupo de comparación.

3.2.4. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH

Tabla 5. Perfiles de estudiantes: similitudes entre estudiantes con y sin AUH

Variables de los perfiles	Trayectoria educativa: dimensiones	Comparación general	Solo 2º año	Solo 5º año
Frecuencia del trabajo / changa / ayuda	E	t ,669 df 747,656 $p=$.504	t ,446 df 371,897 $p=$.656	t -,776 df 564,098 $p=$.538
Edad de finalización de la escuela primaria	E	t -,382 df 3086,872 $p=$,702	t ,355 df 1120,853 $p=$.723	t -1,517 df 1402,545 $p=$.129
Tipo de escuela (normal o técnica)	E	χ^2 1,134 df 1 $p=$.87	χ^2 ,009 df 1 $p=$.923	χ^2 1,014 df 1 $p=$.314
Residencia en el mismo barrio de la escuela	E	χ^2 1,138 df 1 $p=$.286	χ^2 ,124 df 1 $p=$.724	χ^2 ,063 df 1 $p=$.801
Trabajo remunerado durante el año de la encuesta	E	χ^2 1,440 df 1 $p=$.230	χ^2 ,030 df 1 $p=$.862	χ^2 1,426 df 1 $p=$.232
Trabajo con recibo de sueldo (solo los que trabajan)	E	χ^2 1,981 df 1 $p=$.159	χ^2 3,377 df 1 $p=$.088	χ^2 ,090 df 1 $p=$.764
Alfabetización de ambos padres (leer y escribir)	E	χ^2 4,381 df 2 $p=$.112	χ^2 ,859 df 2 $p=$.651	χ^2 1,564 df 2 $p=$.468
Asistencia a la misma escuela durante la primaria	E	χ^2 1,864 df 1 $p=$.172	χ^2 ,326 df 1 $p=$,568	χ^2 2,473 df 1 $p=$,116
Abandono de la escuela primaria	P	χ^2 ,004 df 1 $p=$,949	χ^2 ,326 df 1 $p=$.568	χ^2 2,289 df 1 $p=$.130

Cantidad de actividades habituales que realiza	P	t 1,081 df 3115,024 $p=$.280	t ,031 df 1129,257 $p=$.975	t 1,370 df 1459,934 $p=$.171
Repitencia en primaria: Cantidad de veces	P	t ,576 df 363,546 $p=$,565	t ,495 df 199,428 $p=$.621	t -1,046 df 104,697 $p=$,298
Tiempo de abandono de la escuela primaria	P	t ,028 df 29,223 $p=$.978	t ,122 df 10,356 $p=$.905	t ,000 df 1,634 $p=$ 1,000
Repitencia en escuela secundaria: Cantidad de veces	P	t ,576 df 742,768 $p=$.564	t ,811 df 246,800 $p=$.418	t -,078 df 364,927 $p=$,938
Inasistencia durante algún día especial de la semana	P	χ^2 2,000 df 1 $p=$,157	χ^2 1,434 df 1 $p=$,231	χ^2 ,099 df 1 $p=$,753
Percepción de existencia del servicio de tutores en la escuela	S	χ^2 ,193 1 $p=$,660	χ^2 ,104 1 $p=$,747	χ^2 ,073 1 $p=$.787

Referencias: E: estructural; P: prácticas; S: subjetiva.

Habiendo procedido a la identificación del conjunto de variables que permite diferenciar ambos grupos, en este apartado informamos sobre las variables que *no reportaron tal diferencia*. Es decir que ambos grupos son similares en las siguientes variables: frecuencia del trabajo/changa/ayuda (solo los que trabajan); tiempo de abandono de la escuela primaria (solo los que abandonaron); edad de finalización de la escuela primaria; cantidad de veces que repitieron durante la primaria (solo los que repitieron); cantidad de veces que repitieron durante la secundaria (solo los que repitieron); tiempo de abandono durante la escuela secundaria (solo los que abandonaron) y cantidad de actividades habituales que hace (sección 5.a. del cuestionario⁹); tipo de escuela a la que asisten (normal o técnica); tener hijos; vivir en el mismo barrio de la escuela a la que asisten; tenencia de computadora en el hogar; tener un trabajo remunerado durante el año de la encuesta; tener un trabajo “en blanco” (responden solo los que trabajan); alfabetización de los padres¹⁰; haber asistido siempre a la misma

9 Las actividades evaluadas fueron: Miro TV / DVD /Videos; Escucho música (radio, MP3,MP4); Leo (libros, diarios, revistas); Navego por internet/chateo/juego en PC, en mi casa; Hago la tarea/estudio; Voy al ciber; Paso el tiempo con amigos/as, con mi novia/o; Voy a la iglesia/templo; Participo en organización barrial / centro de estudiantes /agrupación política; Practico un deporte/Voy al gimnasio/Voy al Club; y Ensayo con mi banda de música/Hago teatro.

10 Evaluada mediante la pregunta ¿Tus padres saben leer y escribir?

escuela primaria; haber repetido alguna vez en la escuela primaria; haber abandonado la escuela primaria; haber abandonado la escuela secundaria; faltar en algún día especial de la semana y conocer si hay tutores en la escuela secundaria.

3.2.5. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH DE 2° AÑO

Los análisis realizados al comparar los grupos en este nivel indican que los valores son similares en las siguientes variables: tipo de escuela (normal o técnica); tener hijos; vivir en el mismo barrio del establecimiento escolar; contar con computadora en el hogar; percepción del impacto de la PC; trabajar durante el año de la encuesta; alfabetización del padre y la madre; asistir siempre a la misma escuela primaria; repitencia en la escuela primaria; abandono de la escuela primaria; percepción del pasaje de la primaria a la secundaria; asistencia siempre a la misma escuela durante la secundaria; repitencia en el secundario; abandono de la escuela secundaria; inasistencias en días especiales durante la semana; percepción del servicio de tutores en la escuela y haber recurrido a un tutor; cantidad de actividades habituales que realiza (sección 5.a. del cuestionario); cantidad de ayudas brindadas por el tutor; cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos; edad al momento de la encuesta; frecuencia del trabajo/changa/ ayuda (solo los que trabajan); cantidad de veces que repitió la primaria (solo los que repitieron); tiempo abandono de la escuela primaria (solo los que abandonaron); edad de finalización de la escuela primaria; repitencia en secundaria (cantidad de veces); tiempo de abandono de la escuela secundaria; inasistencias a la fecha de la encuesta y cantidad de actividades en que participa (Sección 9b).

3.2.6. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH DE 5° AÑO

Los estudiantes de este nivel se asemejan en los valores de las siguientes variables: tipo de escuela (normal o técnica); género; vivir en el mismo barrio de la escuela; percepción de impacto de la computadora; trabajar de modo remunerado durante el año de la encuesta; contar con recibo de sueldo (solo los que trabajan); alfabetización de ambos padres; finalización del primario en escuela pública; asistencia siempre a la misma escuela primaria; abandono de la escuela primaria; percepción del pasaje de la primaria a la secundaria; haber asistido siempre a la misma escuela secundaria; asistencia a escuela secundaria anterior (solo los que se cambiaron) de tipo pública; inasistencia durante algún día especial de la semana y percepción de existencia del servicio de tutores en la escuela; Frecuencia del trabajo/changa/ ayuda (solo los que trabajan); cantidad de veces que repitió en la primaria; abandono (transitorio) de la escuela primaria; wdad

de finalización de la escuela primaria; edad de inicio de la escuela secundaria; cantidad de veces que repitió en la secundaria; cantidad de inasistencias a la fecha de la encuesta; cantidad de actividades que conoce y cantidad de actividades en que participa.

Para finalizar la presentación de los resultados del análisis comparativo, sintetizamos los perfiles de ambos grupos indicando en qué se diferencian y en qué son similares.

Considerando las dimensiones en las que se desagrega la trayectoria escolar podemos sintetizar que en términos *estructurales* los estudiantes que afirman recibir la AUH –y a diferencia de los que no la reciben– provienen de hogares con mayor nivel de hacinamiento, donde sus progenitores tienen niveles más bajos de educación formal y sin servicio de internet. Estos estudiantes acceden a más recursos de apoyo a las actividades escolares provistos por el Estado (transporte, materiales educativos). En la sub-muestra de 5° año se concentra la diferencia en función de los criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar, siendo más vulnerables los que reciben la AUH. A su vez, se evidencia que estos estudiantes se han vinculado tanto en la primaria como en la secundaria con el sistema *público* de educación formal. En el 2° año se registra un inicio del secundario a mayor edad. Por último, en 2° se concentra la diferencia por género y en 5° año la diferencia por tener hijos a cargo.

En la articulación entre la dimensión *estructural* y la de *prácticas*, observamos que en 5° año se concentra la diferencia entre los grupos en función de la cantidad de servicios recibidos del tutor (ayuda para estudiar, mejorar relaciones con docentes, mejorar relación con compañeros, resolver cuestiones familiares).

Considerando la dimensión *prácticas* es de resaltar que en 5° año se registran diferencias en relación a la repitencia en primaria, repitencia en secundaria y abandono transitorio del secundario, concentrándose estos indicadores en el grupo *sin AUH*. Considerando a quienes abandonaron transitoriamente el secundario, el tiempo de abandono ha sido más bajo en el grupo *con AUH* de 5° año. En este año de cursado también se concentra el acceso al servicio de tutores escolares por parte de grupo *con AUH*. En el análisis general agrupando 2° y 5° año, se registra una diferencia entre los grupos en relación a inasistencias (menor en estudiantes *con AUH*) y a la amplitud de la participación en actividades extra-escolares correspondientes a programas estatales (mayor en estudiantes *con AUH*). Es de resaltar que en el 2° no se registran diferencias en los indicadores de las *prácticas* de la trayectoria escolar de ambos grupos.

Por último, al analizar la dimensión *subjetiva* nuevamente observamos diferencias solo en la comparación general sin diferenciar por

año de cursado. Los resultados indican que los estudiantes que reciben la AUH perciben que con la computadora pueden hacer actividades que antes no podían y significan en mayor medida el paso de la primaria a la secundaria como “difícil”.

Los datos de la Tabla 4 también nos permiten visualizar en qué son parecidos los estudiantes con y sin AUH. Si consideramos la dimensión *estructural* podemos reconocer que finalizaron la escuela primaria en edades similares y que no se diferencian en función del tránsito en nivel primario en un mismo colegio o en distintos establecimientos. La alfabetización de ambos padres tampoco los diferencia a pesar de que el nivel de escolaridad de ellos sí lo hacía. Tampoco se diferencian por la relación entre barrio de residencia y barrio de la escuela y por tipo de escuela secundaria (técnica-normal). Por último, las variables relativas al trabajo del estudiante tampoco los diferenciaron.

En relación a la dimensión “*prácticas*”, entre ambos grupos no se registraron diferencias en: repitencia (primaria y secundaria), abandono durante la escuela primaria, inasistencias en días especiales y en la amplitud de las actividades habituales que realizan. Por último, la dimensión *subjetiva* –captada por un número menor de variables– no se diferencia en la percepción sobre el servicio de tutores en el establecimiento.

Por último, realizamos una comparación entre estudiantes con y sin AUH en un subgrupo de la muestra. Seleccionamos aquellos casos que registraban una trayectoria educativa más afectada por la repitencia tanto en el primario como en secundario. A partir de esta sub-muestra evidenciamos lo siguiente. 1) los porcentajes de padres y madres con niveles educativos bajos (nunca asistió a la escuela hasta secundario incompleto) son mayores entre las familias que no reciben la AUH. Es decir, la relación entre la doble repitencia del estudiante (primaria y secundaria) y el bajo nivel educativo del padre y la madre registra un porcentaje mayor entre quienes *no* reciben la AUH. 2) En los hogares con nivel 2 de vulnerabilidad social (NBI) es mayor el porcentaje de repitentes dobles entre los que *no* reciben AUH. 3) Al relacionar la variable “trabaja todos los días” y repitencia en ambos niveles se observa que es mayor el porcentaje entre los estudiantes que no reciben la AUH. El abandono temporal durante la primaria de los repitentes en ambos niveles de escolaridad registra porcentajes similares entre quienes reciben AUH y aquellos alumnos que no la reciben. Igual resultado se observó en relación con la variable “cambio de establecimiento” y “abandono temporal durante el nivel secundario”. La relación entre doble repitencia y tener más de 25 inasistencias en el año escolar registra un porcentaje mayor entre los estudiantes que no reciben AUH.

3.3. FAMILIAS, ESTUDIANTES CON AUH Y PROYECTOS DE VIDA

Otra dimensión se corresponde a las expectativas sobre la escuela y sobre el egreso de ella. En este sentido las transformaciones del mundo laboral de las últimas décadas y la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional, harían que políticas como la AUH refuercen la incorporación y/o reingreso de los alumnos con trayectorias escolares interrumpidas. Estas son reconsideradas desde la óptica de los padres y los jóvenes, ante la necesidad de poseer, por ejemplo, el nivel secundario como condición para el acceso al trabajo. La escuela se transforma en depositaria de un imaginario que la instala con funciones mucho más abarcativas que la mera transmisión de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Scarponetti *et al.*, 2011). La valorización del estudio genera optimismo de acceso a un futuro diverso al familiar y conlleva la confianza en el propio esfuerzo para lograrlo. En estos datos cualitativos se reconoce que la educación y el estudio adquieren una connotación que rescata el imaginario perdido de que servirían para lograr las competencias básicas en la interacción con el mundo del trabajo (Kessler, 2004).

Ese futuro diferente al [presente] de sus padres/adultos refiere a la posibilidad de que el hijo no llegue a ocupar una posición laboral deshumanizante:

“Muy pocos padres saben que el único medio para salir de esta situación es el estudio [...] los padres eran muy buenos padres y lo agarraban y le decían “¿Vos me ves lomeando a mí? ¿Viste como lomeo yo? ¿Vos querés lomear así?” al chico. “Si yo te mando al colegio es para que no seas como yo” (CASO 1 Medio, FLIA1 Cba., 2011).

Desde este marco evaluativo del impacto de la implementación de AUH, Scarponetti *et al.* (2011) concluyen que la escolaridad y las condiciones de educabilidad de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a sectores vulnerables han mejorado sustantivamente desde su implementación, posibilitando mejores disposiciones materiales objetivas habilitantes del derecho a la educación. La articulación de la AUH con las demás políticas de inclusión educativa promovió condiciones de renovación de la eficacia simbólica de la escuela, que se relaciona tanto con valores de democracia y justicia social, como con un posicionamiento diferente en el mercado de trabajo.

Resulta pertinente resaltar el rol de las familias en tanto “entorno social” del estudiante en el vínculo que éste establece con la institución escolar. Si bien en las entrevistas se puede reconocer una tendencia hacia bajos niveles de escolaridad de los progenitores, esa escolaridad al interior de cada familia refiere a diferentes relaciones *con* y

significaciones *sobre* la educación. Al interior de un mismo hogar es posible reconocer en las narrativas de los padres/adultos sus trayectorias escolares y cómo estas se constituyen en un parámetro para valorar la trayectoria de sus hijos.

En un hogar podemos observar cómo los hijos se diferencian en relación al sistema escolar. Mientras uno continúa su educación formal, otro la abandona. Esto evidencia que no hay una relación lineal entre el bajo nivel educativo del padre (por ej. primario completo) condicionado por su vinculación al mercado laboral, y las trayectorias escolares de sus hijos. Éstos tienen márgenes de autonomía relativa que delimitan su cercanía o distanciamiento respecto de la escuela secundaria:

“el chico está estudiando acá; la nena mía dejó porque repitió, no estudió más. Quería seguir pero no consigo para anotarla. Quiere empezar a estudiar, para hacer tres años en uno” (CASO 1 Medio FLIA2, Cba., 2011).

En el estudio cualitativo se observó una polarización entre algunas respuestas del personal docente que aluden al mero interés económico de las familias como única motivación para solicitar la AUH, algunas familias que podrían beneficiarse con esta política aplazan la decisión de solicitarla, se toman un tiempo para evaluar si re-ingresan o no al sistema escolar y otros directamente optan por no solicitarla:

EO: “No lo terminó ninguna. ER: ¿A qué edad lo dejó? EO: Una dejó en quinto año, la otra me dejó en cuarto, y la otra terminó tercer año. ER: Bien. ¿Desde que se implementó la asignación no volvieron a terminarlo? EO: Ahora están pensando, la más grande y la más chica” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

En relación a la valoración de la transferencia monetaria, otros entrevistados dan cuenta de cómo el dinero obtenido en el mercado laboral es preferido por sobre la opción de acceder a la AUH; a pesar del interés por la educación expresada por la madre, un hijo puede elegir el trabajo por sobre la escuela:

EO: “Yo dejé en segundo año (...) Mi madre murió cuando yo tenía dos años, (...) yo tenía que trabajar y estudiar y bueno, no pude terminar. ¿Alguno de tus hijos abandonó la escuela? EO: Para trabajar, bueno los varones esos llegaron al segundo año y de milagro. Y había conseguido trabajo en un depósito de (...) carga y descarga de camiones, venía

arrastrando los pies. (...) Cuando el cuerpo se empezó a acostumbrar al trabajo ¡no volvió más! Así que no estudió. Le empezó a gustar tener su sueldo” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

En otros hogares un nivel más alto de educación parental constituye un parámetro para la trayectoria escolar de sus hijos. Resaltan cómo las situaciones económicas pueden empeorar y de todos modos no afectan el vínculo de los hijos con la escuela:

“... ¿Y alguno de los chicos, alguna vez, tuvo que abandonar el colegio por algún problema o algo? EO2: No, jamás, jamás. Los chicos míos siempre han ido a la escuela y nunca han dejado de ir. Por más que yo haya estado sin trabajo o habíamos estado pasando malos, malos momentos, no, jamás han dejado de ir a la escuela. Que por lo menos estudien y sean alguien” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

El diseño del sistema educativo en zona rural constituye una condición limitante para las expectativas de continuar estudiando. Así, padres que en otro contexto posiblemente hubiesen avanzado en su trayectoria escolar, por haber transcurrido su adolescencia en zona rural no contaron con esta oportunidad:

EO: “... sí, fui hasta séptimo grado, como no tenía en el campo escuela... a mí estudiar me gustaba mucho pero yo en el campo no tenía escuela, sino hubiese seguido”. (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011):

Estos datos alertan sobre el riesgo de asumir que la población objeto de este tipo de políticas como categoría homogénea en sus significaciones y prácticas relativas a la educación y al sistema escolar. A su vez, se puede afirmar que las trayectorias *reales* de los jóvenes actuales, pueden ser caracterizadas como heterogéneas, variables y contingentes, frente a las trayectorias *teóricas* que enuncian direcciones en el sistema que siguen la graduación lineal conocida por éste en una *monocronía* de tiempos marcados por una periodización estándar.

4. DISCUSIONES FINALES Y NUEVOS INTERROGANTES

Los resultados producidos a partir de un conjunto de variables seleccionadas del estudio cuantitativo corresponden a un diseño *ex post facto* retrospectivo con grupo único (Montero y León, 2007). Los datos producidos bajo este diseño nos proporcionan evidencia sobre el proceso de selección o focalización de la AUH (Bonal y Tarabini, 2006a). Es decir, podemos afirmar que efectivamente está accediendo a la AUH la población definida como objetivo. Indicativo de ello son

los resultados en variables correspondientes a la dimensión *estructural* de la trayectoria escolar: criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar, hacinamiento del hogar y nivel educativo de los padres. A la par de los criterios que definen a los destinatarios vemos aquí que esos hogares tienen una conformación vulnerable.

Por otra parte, a partir de estos resultados pudimos evidenciar que los padres de los estudiantes que reciben la AUH en promedio cuentan con un nivel educativo correspondiente a “secundario incompleto”. Si estos estudiantes finalizan este nivel habrán avanzado más que sus padres en sus trayectorias. Este dato no es menor si consideramos la incidencia de este indicador sobre la reproducción de la pobreza. Pero, la mera finalización del nivel secundario no implica una inclusión educativa integral. Ésta depende también de la existencia de desajustes entre la operación pedagógica y los contextos de vulnerabilidad que tienen como consecuencia “la reproducción inter-generacional de la pobreza, más allá de toda educación” (Terigi, 2010).

En términos de inclusión educativa los datos aquí aportados indican que los estudiantes que afirman recibir la AUH, informan mayoritariamente que cuentan con computadora en el hogar y además perciben que este recurso ha impactado en la manera de hacer diversas actividades (entre ellas las educativas). Se registra una diferencia en relación al recurso “internet en el hogar”. Los tres análisis comparativos evidencian que los hogares con AUH tienden a no contar con él. En base a estos resultados podemos afirmar que el nivel de “alfabetización digital”, indicador de la integración cultural, es menor en población que recibe la AUH. Aún se mantiene una desventaja a pesar de haber avanzado en el acceso a un equipo en el hogar. Adicionalmente sería relevante analizar los tipos de consumos asociados al uso de la computadora con independencia del acceso domiciliario del servicio de internet. Seguir en esta línea no es menor ya que las observaciones de campo permitieron registrar durante la aplicación de las encuestas en contextos áulicos que el uso del dispositivo “notebook” depende de cómo el establecimiento y sus actores adultos planifiquen ese uso: mientras en un establecimiento técnico los estudiantes del 5to. año lo empleaban para diseñar motores mediante software específico, en otro establecimiento algunos de los estudiantes de 2do. año lo usaban para jugar en red en horario escolar.

A su vez, considerar los resultados sobre algunas *prácticas* de la trayectoria escolar de los estudiantes que informaron que reciben la AUH nos posibilita avanzar en un análisis de su inclusión educativa más allá de la mera inserción en el sistema. Comparativamente y en términos relativos los estudiantes que acceden a la AUH están asistiendo más y abandonan menos. Mientras asisten y permanecen en el sistema aprovechan otras oportunidades generadas por otras políticas o programas

que los tienen como destinatarios, como es el caso del programa de Tutores. Si por su condición de vulnerabilidad deben enfrentar mayores obstáculos para mantener su trayectoria, los enfrentan apropiándose de herramientas disponibles en sus contextos específicos. La participación en actividades extra-escolares como las propuestas en el marco de los C.A.J., Parlamento Juvenil del Mercosur, orquestas y ajedrez, Centros de Estudiantes y Educación Solidaria, diseñadas para atender a trayectorias escolares “no encauzadas” (Terigi, 2010) podrían estar mejorando e intensificando la relación de estos jóvenes con la escuela secundaria. Aquí cabe resaltar que son los estudiantes quienes se apropian de esas oportunidades, optan por acceder a estas actividades no obligatorias. Implican un nivel de motivación intrínseca que nos aproxima a la valoración de la inclusión educativa en términos más amplios.

En relación a estas prácticas de los estudiantes cabe resaltar que dentro de las actividades más realizadas es mayor la participación de quienes reciben la AUH: el 62% de quienes participan en los C.A.J. y el 65% de los que participan del Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) son jóvenes con AUH. Asisten y se mantienen en el sistema ocupando parte de su tiempo en actividades escolares dentro del establecimiento y a la par, otra parte del tiempo extra-escolar es ocupado en estas actividades planificadas para fortalecer su vínculo con la institución. Este dato relativo al uso del tiempo por parte de los jóvenes se refuerza con la información relativa a la cantidad de actividades *habituales* que hacen. Ambos grupos no se diferencian en la cantidad de actividades que hacen fuera de la escuela.

En referencia a la intensidad del vínculo con el sistema por parte de estudiantes que reciben la AUH y cursan su 5° año, también se pueden leer sus expectativas de futuro. La tendencia es hacia “solo estudiar” o “estudiar y trabajar” al finalizar el secundario (14% y 63% respectivamente). Un 77% tiene como expectativa mantenerse dentro del sistema educativo. Otro 14% se propone “solo trabajar”. Ese horizonte donde la continuidad de los estudios está presente remite a un efecto de inclusión social; las prácticas cotidianas dentro de la institución y también por fuera de ella (ej. C.A.J., PNES) estarían resultando significativas en las experiencias subjetivas haciendo posible pensar un futuro que los encuentre estudiando.

Los datos sobre las expectativas de futuro muestran cierta congruencia entre los dos estudios aquí abordados. Desde el análisis cualitativo, también observamos cómo las expectativas se orientan hacia un proyecto de futuro que contempla seguir estudiando, recatando el imaginario social perdido sobre las competencias básicas habilitantes para un proyecto de futuro. En ambos casos, dichas expectativas implican una cierta superación de los logros familiares tanto escolares como laborales.

Por último, insistimos en que los resultados descriptos no permiten dar cuenta de cambios o impacto de la AUH. Sí permiten aproximar conocimiento sobre la selección o focalización de la AUH y describir cómo *está siendo* la trayectoria de los estudiantes en términos comparativos. Así, pudimos evidenciar en qué se diferencian y en qué no se diferencian los estudiantes con y sin AUH. Hay que integrar en el marco interpretativo otros factores como la obligatoriedad del nivel medio y su consolidación en las prácticas concretas de los distintos actores; las prácticas inclusivas ensayadas por algunos docentes; las heterogeneidades en las trayectorias escolares de los padres que conforman hogares vulnerables y la implementación de otros programas y políticas tendientes a fortalecer la permanencia de estos estudiantes. Sería incorrecto suponer una contribución directa y exclusiva de la AUH sobre los indicadores de retención y terminalidad. Más aún, consideramos que tanto la dimensión de las *prácticas* como la *subjetiva* de la trayectoria escolar no dependen ni exclusiva ni principalmente de factores intra-escolares (como parecen sugerir Sabóia y Rocha, 1998) o del “entorno social” (ver Mortimore y Whitty, 2000).

En base a lo expuesto consideramos que el aumento de renta que comporta la transferencia monetaria de la AUH puede incidir en la reducción de la vulnerabilidad social y además expandir el consumo de las familias como lo sugiere la literatura evaluativa sobre políticas similares (Bonai y Tarabini, 2006a; 2006b). A esa reducción colaboran medidas como las identificadas en este trabajo y se le asocian prácticas de los estudiantes que aluden a cómo ellos se han apropiado de estas oportunidades y expectativas de futuro donde la educación post secundario entra en escena. Queda por establecer si estos estudiantes están progresando en sus aprendizajes, si están logrando aprendizajes significativos y de calidad (Beech y Larrondo, 2007) y, consecuentemente, distanciándose de las “formas de escolaridad de baja intensidad” (Terigi, 2010). Avanzar en esa dirección permitirá evaluar si el conjunto de estos factores asociados a la trayectoria escolar en general y la AUH en particular, están incidiendo en la inclusión educativa en sentido amplio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. *et al.* 2011 “Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción?” en *Anuario de investigación* (Buenos Aires) Vol. 18 en < www.redalyc.org/pdf/3691/369139947019.pdf>.
- Beech, J. y Larrondo, M. 2007 “La inclusión educativa en la argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro”,

- Trabajo presentado en el Taller regional preparatorio sobre Educación Inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, del 12 al 14 de Septiembre, Oficina Internacional de Educación (OIE)-UNESCO; OREALC y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf>
- Bonal, X. y Tarabini, A. 2006a “Programas de garantía de renta condicionados a la asistencia escolar. Una revisión de evaluaciones del programa Bolsa Escola” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) Vol. 11, N° 30.
- Bonal, X. y Tarabini, A. 2006b. “Focalización educativa y lucha contra la pobreza: una discusión acerca de los límites y posibilidades del programa Bolsa Escola” en Bonal, X. (ed.) *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* (Barcelona: Fundación CIDOB).
- Canevari, J. y Montes, N. 2012 “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010” Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires) del 5 al 7 de diciembre.
- Canevari, J. et al. 2012 “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010” en *Población de Buenos Aires* (Buenos Aires) Vol. 9, N° 16.
- Cecchini, S. 2004 “Educación, Programas de Transferencias Condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe” en Feijoó, M. y Poggi, M. (coord.) *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO).
- Conde, S. 2001 *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en las escuelas de contextos desfavorecidos: Caso México* (México: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-CONAFE).
- Dávila León, O. y Ghiardo Soto, F. 2011 “Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida” en *Educação. Revista do Centro de Educação* (Santa María, RS) Vol. 36, N° 1, enero-abril.
- DINIECE- UNICEF 2004 *Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio de escuelas de nuestro país* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>>.
- Estévez, M. F. y Garcés, L. 2010 *El derecho a un ingreso ciudadano- debates y experiencias en el mundo y la Argentina* (San Juan: EFU).

- Filmus, D. 2001 “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” en Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (Buenos Aires: Santillana).
- Jacinto, C. 2006 “La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”, en *II Foro Latinoamericano de Educación La escuela media. Realidades y desafíos* (Buenos Aires: Santillana).
- Jacinto, C. 2007 *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente* (Buenos Aires: UNICEF) en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Jacinto_diagnostico.pdf>.
- Jacinto, C. y Caillods, F. 2006 *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (París: UNESCO).
- Kaplan, C. 2006 *La inclusión como posibilidad* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).
- Kessler, G. 2009 *El sentimiento de inseguridad* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Lavinas, L., Barbosa, M. L. y Tourinho, O. 2001 *Assessing local minimum income programmes in Brazil* (Geneve: ILO/World Bank/ IPEA) en <<http://ilo.org/public/english/protection/ses/download/docs/2brazil.pdf>>.
- LeCompte, M. 1995 “Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas” en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Valencia: Universidad de Valencia) Vol. 1 N° 1 en <<http://www.uv.es/relieve/v1/RELIEVEv1n1.htm>>.
- León Garrido, Á. 2012 *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región* Universidad de Valparaíso. Chile, en <<http://es.slideshare.net/alvaroleongarrido/significados-de-una-trayectoria-educativa>>.
- López, N., D’Alessandre, V. (col.) y Pla J. (Col.) 2006 *Educación y desigualdad social* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) en <https://www.academica.org/jesicalorenapla/91>
- López, N. y Tedesco, J. C. 2002 “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina” en *Documentos del IPE* (Buenos Aires: IPE-UNESCO).
- Mansilla, H., Klimovsky, P. y Druetta, S. 2009 “Consumos culturales, clases y reproducción social”, Ponencia presentada en el XXVII

- Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, del 31 de agosto al 4 de setiembre en <<http://www.aacademica.org/000-062/200>>.
- Montero, I. y León, O. 2007 “Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología” en *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 7 N° 3.
- Montero, I. y León, O. 2005 “Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología” en *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 5.
- Mortimore, P. y Whitty, G. 2000 *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?* (Londres: Institute of Education).
- Sabóia, J. y Rocha, S. 1998 “Programas de renda mínima - linhas gerais de uma metodologia de avaliação a partir da experiência pioneira do Paranoá, no Distrito Federal” en *Texto para Discussão* (Rio de Janeiro: IPEA) N° 582 en <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2457> >.
- Scarponetti, P., Mabrés, S. y Garay Reyna, Z. 2011 “Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Los sentidos de la educación. Estudios de casos urbanos y rurales en Córdoba y San Juan” en *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)* (Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación) en <www.academia.edu/2073994/Evaluaci%C3%B3n_socioeducativa_de_la_Asignaci%C3%B3n_Universal_por_Hijo_para_la_Protecci%C3%B3n_Social_Los_sentidos_de_la_educaci%C3%B3n_Estudios_de_casos_urbanos_y_rurales_en_C%C3%B3rdoba_y_San_Juan_en_co-autor%C3%ADa_con_Mabr%C3%A9s_Silvia_y_Scarponetti_Patricia_Pp._107-127>.
- Scarponetti, P. et. al. 2018 “Evaluación de los aspectos socio-educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUHPS)” en *AAVV La investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María. T. I* (Villa María: Publicación Investigaciones del Instituto APCS- UNVM. Villa María).
- Terigi, F. 2007 “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, del 28 al 30 de mayo.
- Terigi, F. 2010 *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsociAL*, en *Quehacer Educativo* N° 100, abril. Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. 2009 *Segmentación urbana y educación en América*

Latina. El reto de la inclusión escolar (Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
Waisgrais, S. 2011 *Segundo Panel en Jornada de Discusión sobre la Asignación Universal por Hijo para Protección Social*, UNICEF-IDES, Buenos Aires, 29 de marzo en https://www.aset.org.ar/documentos_pdf/Relatoria_jornada_AUH2.pdf.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

La educación es un derecho fundamental y una herramienta de transformación social. La escuela media en particular es un espacio que contribuye a la formación de subjetividades juveniles, es un ámbito de interpretación e integración simbólica, de estructuración de proyectos y expectativas de vida. Pero también es un espacio atravesado por lógicas excluyentes y discriminatorias.

En los próximos decenios, la generación formada en las dos primeras décadas del siglo XXI enfrentará las viejas y persistentes desigualdades étnicas de clase y género, sumadas a las nuevas problemáticas que se han ido imponiendo en las sociedades periféricas (y también en las centrales), posmodernas y neocoloniales.

Nuevos clivajes reúne nueve artículos de investigadoras e investigadores que integran dos espacios de trabajo académico y de redes de colaboración: el GT "Heterogeneidad estructural y desigualdad social" y la Red Internacional para el Análisis Comparado de las Desigualdades Sociales (INCASI).

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional

ISBN 978-987-722-426-9



9 789877 1224269



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais