

**AUTORA: Valentina Arce Castello**

**TÍTULO: Lic. en Psicología y Mgter. en Intervención e Investigación Psicosocial**

**TESIS: “Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles”**

**CARRERA: Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial.  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba**

**TRIBUNAL EVALUADOR:**

- **Dr. Santiago Rebollo**
- **Mgter. Silvia Ávila**
- **Dra. Jorgelina Di Iorio**

**DIRECTOR: Dr. Horacio Luis Paulin**

**CO-DIRECTORA: Dra. Florencia D’Aloisio**

Tipo de licencia



**EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN Y SUBJETIVACIÓN DE JÓVENES EN SECTORES POPULARES. UN ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE ACTIVIDADES JUVENILES.**



**Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial**

**Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Córdoba**



# **Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles**

Tesis para optar por el Título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial.

**Lic. Valentina Arce Castello**

(DNI: 33.751.730).

**Director:** Dr. Horacio Luis Paulín.

**Co-directora** Dra. Florencia D'Aloisio.

**- Córdoba, 2019 -**

**Autora: Lic. Valentina Arce Castello**

**Director: Dr. Horacio Luis Paulín**

**Co-directora: Dra. Florencia D'Aloisio**

**“Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles”**

Tesis para optar por el Título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

**Resumen**

En esta tesis de maestría nos propusimos, desde el paradigma interpretativo-cualitativo, comprender los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un Centro de Actividades Juveniles de la ciudad de Córdoba desde la perspectiva de jóvenes y educadores. Para ello efectuamos una exploración y análisis de las referencias bibliográficas, principalmente latinoamericanas, relacionadas a la problemática; recurrimos al análisis de documentos oficiales y personales; realizamos entrevistas semi-estructuradas a jóvenes y agentes educativos; y desarrollamos una observación participante en un trabajo de campo que duró 18 meses aproximadamente.

A partir del análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual, en esta investigación concluimos que:

1. Las prácticas de cuidado, enseñanza e intervención ante conflictos desplegadas en y desde el CAJ, resultan fundamentales para la inclusión social y las prácticas ciudadanas principalmente en sectores populares donde se experimentan condiciones de vulnerabilización y restricción. Sin embargo, al existir poca articulación y transferencia entre la escuela y los dispositivos socio-educativos que operan en sus márgenes, las experiencias en uno y otro lugar aparecen cada vez más distantes, disociadas y fragmentadas.

2. Las modalidades de participación juveniles, de acuerdo a la frecuencia de asistencia y a las acciones desarrolladas en el espacio, fueron categorizadas como: participación histórica, participación intermitente y participación habitual y sostenida. Las experiencias de participación más significativa para las y los jóvenes son aquellas estrechamente relacionadas con la construcción de lo colectivo, el insertarse en lo múltiple y las experiencias de activismo político tanto al interior como al exterior del espacio CAJ.

3. Los principales sentidos construidos, desde las perspectivas juveniles, refieren al CAJ como: espacio de aprendizaje alternativo atravesado por el placer y el deseo; espacio de participación juvenil desde la horizontalidad y el reconocimiento; lugar de grupalidad y sociabilidad juvenil; y como familia construida y deseada. Consideramos que dichos sentidos se entrecruzan en varios puntos con las apuestas desde las cuales disponían y proyectaban ese espacio las y los educadores del mismo, a saber, el CAJ como espacio de ciudadanía y resistencia frente a la vulnerabilización y como lugar de vinculaciones intrageneracionales respetuosas y una sociabilidad ampliada.

4. En el CAJ donde investigamos se desplegaron las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades visibles en las experiencias de participación, los sentidos construidos en torno al dispositivo y las prácticas. El reconocimiento ético-social, el reconocimiento afectivo y el reconocimiento jurídico posibilitaron que las y los jóvenes se experimenten como sujetos de aprendizaje, se apropien de un lugar como punto al cual regresar, se sientan escuchados desde la alteridad y se experimenten como sujetos colectivos.

## ***Agradecimientos***

***La construcción del conocimiento nunca es solitaria, siempre es con otrxs y es a esxs otrxs que en esta oportunidad les quiero agradecer...***

***A Horacio Paulín y Florencia D'Aloisio por leerme, sugerirme, hacerme reflexionar más allá de mis posibles, alentarme y guiarme desde antes que comience con esta tesis. Por el compromiso en su enseñanza diaria.***

***A lxs educadorxs, jóvenes y especialmente coordinadora del CAJ quienes me abrieron las puertas para entrar, estar y participarme de sus mundos, por compartirme sus pensamientos, expectativas, angustias y alegrías, por relatarme partecitas de sus vidas.***

***A mis compañerxs de investigación, Guido García Bastán, Rafael Carreras, Florencia Caparelli, Sofía Sicot y Ayelén Zurbriggen con quienes, desde un posicionamiento ético y político, nos interrogamos para aportar a la elaboración de conocimientos y saberes situados que apuntan a la construcción cotidiana de otros mundos posibles. Conocimientos y saberes que fueron fuente de profundización e interpelación de lo pensado en esta investigación.***

***A Lucía Arias y Erika Vacchieri, amigas y compañeras de todos los días, con quiénes desde hace años nos leemos, preguntamos, cuestionamos, aportamos y acompañamos en este proceso de investigar e intervenir.***

***A mis compañerxs de la MIIPS con quienes transitamos el cursado desde una grupalidad acogedora y junto a quienes nos fuimos pensando más profundamente en el campo social.***

***A quienes son mi sostén cotidiano en esta vida, que me alojan, contienen y me motivan para ir siempre un poco más allá: mi mamá y papá, Agus y Jose, Antonio, Negro, Gabriel y Tíos.***

***A Lucho, quien colaboró en el diseño de esta tesis y lo más importante, quien desde la ternura me invita a habitar este mundo de a dos.***

***A Natalia, Agustina, Lucía y Fiorela, que en momentos de flaqueza me sostuvieron para seguir investigando, con quienes edificamos un refugio de amor, amistad y lucha.***

## Índice

	Página
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1: Los devenires en la construcción del caso de investigación.....</b>	<b>15</b>
Introducción.....	15
1.1. Perspectiva Teórica: algunas conceptualizaciones centrales.....	15
1.1.1. Los procesos de subjetivación y las lógicas de reconocimiento en un entramado institucional.....	15
1.1.2. Las juventudes en clave socio-histórica y situacional. Ser joven hoy en sectores vulnerabilizados.....	20
1.1.3. La participación juvenil como resistencia y construcción subjetivante.....	23
1.2. Primeras definiciones del objeto a investigar: preguntas y objetivos.....	25
1.3. Perspectiva de investigación y estrategia metodológica.....	27
<b>Capítulo 2: Contexto socio-político e institucional de implementación del Programa Centro de Actividades Juveniles.....</b>	<b>37</b>
Introducción.....	37
2.1. Trama sociopolítica: la inclusión social y educativa como una apuesta política (2005-2015).....	40
2.1.1. La Ley de Educación Nacional como punto de inflexión en el nuevo paradigma de educación.....	43
2.1.2. Acerca de diversos planes y programas tendientes a la inclusión socio-educativa en América Latina y algunas herramientas de lectura desde investigaciones antecedentes.....	52
2.1.3. El Programa CAJ: orígenes, transformaciones y sentidos educativos.....	56
2.2. Mirando el caso particular: el Programa CAJ situado en un contexto institucional.....	66
2.2.1. La escuela. Algunas puntualizaciones institucionales del escenario del CAJ.....	66
2.2.2. Jóvenes participantes y sus familias. Sobre las condiciones de vulneración en los márgenes de la ciudad.....	69
2.2.3. El CAJ y las rutinas construidas por jóvenes y educadores. Aportes desde la observación participante.....	72
2.2.4. Las lógicas institucionales, el equipo de educadores y las condiciones laborales en clave de potencia o límite para el despliegue del CAJ.....	76
2.2.4.1. La institución: una escuela que habilita pero no acompaña.....	76
2.2.4.2. “La propuesta siempre fue que seamos un equipo”: el grupo de educadores como sostén del quehacer cotidiano. ....	78
2.2.4.3. La precarización laboral de las y los educadores. Crónicas de compromiso, resistencia colectiva y desilusión.....	82
Síntesis del Capítulo 2.....	89
<b>Capítulo 3: Prácticas discursivas y efectos subjetivos en tramas intergeneracionales del CAJ</b>	<b>93</b>
Introducción.....	93
3.1. Prácticas de Enseñanza: entre los intereses juveniles y la ampliación del universo cultural.....	94
3.1.1 Organización y Dinámica de los talleres como modalidad educativa habitual.....	94

3.1.2. Acerca de las estrategias de enseñanza: la “ <i>construcción circular</i> ” del conocimiento.....	102
3.2. Prácticas de intervención ante conflictos: recurrencias y divergencias entre el cotidiano escolar y el cotidiano del CAJ.....	112
3.2.1. Hacer frente a los conflictos en el CAJ: prevención y promoción de la convivencia a partir de lógicas colectivas de resolución.....	117
3.3. Prácticas de cuidado: entre “ <i>el amor, respeto y cuidado</i> ” .....	127
3.3.1. Prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares reales en una cultura escolar excluyente.....	131
3.3.2. La habilitación de espacios de diálogo y confianza: ir al encuentro del otro.....	135
Síntesis del Capítulo 3.....	146
<b>Capítulo 4: Experiencias de Participación Juveniles y sentidos construidos en torno al CAJ</b>	149
Introducción.....	149
4.1. Mapeo de las participaciones juveniles en el CAJ.....	151
4.1.1. ¿Cómo y por qué comienzan las y los jóvenes a participar? Entre la curiosidad y la resistencia frente a la desafiliación institucional.....	151
4.1.2. Acerca de los modos de participación y sus matices al interior de un dispositivo extra-escolar.....	154
4.1.3. Dificultades para asistir al CAJ: insistencias y tensiones familiares, escolares y personales...	156
4.2. Las experiencias de participación construidas desde la organización colectiva y el activismo político.....	159
4.2.1. Insertarse en lo colectivo: las participaciones juveniles en clave de organización interna.....	159
4.2.2. Experiencias de Participación ampliadas. Acerca del activismo político en un proceso de co-construcción de ciudadanía activa.....	164
4.2.2.1. “ <i>Antes no pasaba nada pero ahora sí</i> ”. La Marcha Ni Una Menos y la reivindicación de los derechos de las mujeres.....	168
4.2.2.2. La Marcha de la Gorra. Entre lo festivo, la bronca y el posicionamiento como sujetos ciudadanos.....	173
4.2.2.3. El activismo político en el CAJ: ¿un dispositivo para “ <i>armar ideología</i> ”?.....	180
4.3. ¿Qué es el CAJ para sus jóvenes participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas.....	184
Síntesis del Capítulo 4.....	192
<b>Reflexiones Finales.....</b>	195
1. Acerca de la implementación del Programa CAJ. Interpretaciones y líneas de sentido construidas en tensión con investigaciones antecedentes.....	196
2. El posicionamiento de los educadores: la “ <i>militancia de la insistencia</i> ”.....	197
3. Las experiencias de participación, los sentidos y las prácticas en clave de reconocimiento y efecto subjetivos.....	199
4. Nuevos interrogantes y posibles líneas de investigación.....	205
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	207



<b>Anexos.....</b>	<b>236</b>
1. Entrevista a Micaela.....	236
2. Registro de observación participante de la Marcha de la Gorra.....	251

## Introducción

Esta tesis para obtener el título de Magister en Intervención e Investigación Psicosocial, es el resultado de un proceso de investigación<sup>1</sup> que, si bien comenzó hace tres años, sus orígenes se remontan un poco más allá. En el año 2010 ingresé como practicante a un equipo de investigación radicado en la Facultad de Psicología desde el cual se indagaba acerca de las conflictividades en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes y adultos. De ese equipo aun formo parte. El problema de investigación y el escenario fueron variando, desde las conflictividades en la escuela hasta las lógicas de reconocimiento y respeto en la escuela, el barrio y el trabajo; sin embargo lo que no varió fue la preocupación por comprender las prácticas y los procesos de las juventudes. La participación en este equipo de investigación, mi carrera a nivel de intervención en escuelas secundarias y mis intereses personales me permitieron ir delimitando la problemática que hoy nos convoca y el posicionamiento ético-político desde donde investigar.

El objetivo general que nos propusimos para esta tesis es comprender los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la ciudad de Córdoba desde la perspectiva de jóvenes y educadores<sup>2</sup>.

Partimos de la idea que los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) buscaron reconstruir, a través de un proyecto nacional más inclusivo y equitativo, el escenario social y político fragmentado por las políticas neoliberales que se profundizaron en la década del '90. La intervención estatal en materia de derechos pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de “políticas de la subjetividad” (Tedesco, 2006) que abarcaban leyes, programas y

---

<sup>1</sup> Durante el año 2018 se contó con el apoyo de una beca de investigación otorgada por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.

<sup>2</sup> Para distinguir a los docentes de la escuela y del CAJ, optamos por llamar a estos últimos como educadores a la largo de este escrito.

beneficios sociales que apuntaron a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes a través del intento de transformación del sistema educativo, la educación y la escuela.

Dentro de ellos, el Programa CAJ comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco) con una progresiva expansión hacia otras provincias, como prueba piloto frente dos problemáticas centrales como son el abandono escolar y los estallidos de violencia. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados. Este programa, actualmente discontinuado, formó parte de un política pública que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa. Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes en cada CAJ se elige un eje de trabajo (ESI, Participación Juvenil y/o Derechos Humanos y prevención del consumo problemático de drogas) y desde allí se planifican y desarrollan diversas actividades culturales, recreativas, deportivas, artísticas, entre otras.

Investigamos desde el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) en la medida que permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. Desde esta perspectiva, no buscamos explicaciones causales ni leyes sociales generales, sino que nos centramos en los significados singulares y sociales sobre el fenómeno de estudio. Acudimos, al estudio de caso único que implica un recorte contextual y empírico de la realidad social para poder abordarlo como problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2007). El muestreo fue intencional ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema,

tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo. Es decir, no buscamos la representatividad y generalización sino la comprensión en profundidad de la temática a partir de un caso que, por sus condiciones y singularidades, nos permitía potenciar la comprensión del fenómeno en cuestión (Neiman y Quaranta, 2007).

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas (Fielding y Fielding, 1986): revisión de documentos oficiales y personales, observación participante y entrevistas semi-estructuradas. En cuanto al análisis y construcción de los datos recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) ya que posibilita el inter-juego entre los datos y la teoría, es decir, generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual.

Esta tesis de maestría está estructurada en cuatro capítulos y un apartado final con las reflexiones que los procesos de investigación y de escritura nos permitieron construir. En cada uno de ellos, desarrollaremos antecedentes y profundizaremos aspectos teóricos necesarios, de modo tal, de no generar un desmembramiento de la teoría y el análisis.

En el **primer capítulo** haremos referencia a las conceptualizaciones teóricas claves desde las cuales construimos el problema de investigación y definimos los objetivos y relatamos el proceso de investigación y la estrategia metodológica. Partimos de una mirada castoridiana al comprender que la sociedad se constituye, organiza y presenta como una totalidad a partir de un universo de significaciones cambiantes que se hace cuerpo en y a través de las instituciones (Castoriadis, 1983). Son las instituciones las que nos forman como sujetos de una sociedad dada (Correa, 2015) y en ese contexto, la escuela y sus diferentes dispositivos, tienen un papel fundamental en la producción de subjetividades. Producción y construcción de las subjetividades que en la época actual, según Honneth

(2009), opera a través de tres grandes formas de reconocimiento: afectivo, jurídico-moral y ético-social. Comprendemos que las y los jóvenes son sujetos sociales y, en tanto tales, construyen sus experiencias en escenarios de socializaciones múltiples (Lahire, 2006) y, uno de ellos, es la escuela en tanto espacio público en el cual la mayoría de nuestra población ha transitado y habitado. Concebimos que en una sociedad donde se intentan controlar los deseos y producir determinadas subjetividades, la participación juvenil real y protagónica opera como resistencia a lo instituido. Y, en ese movimiento instituyente, algunos intersticios de la escuela y sus dispositivos como es el CAJ, a través de prácticas de reconocimiento y de cuidado, vienen a colaborar en la construcción de subjetividades más afines a los posicionamientos juveniles y por fuera de ciertos lineamientos de poder.

En el **segundo capítulo** describimos el escenario socio-político e institucional de implementación del programa socio-educativo CAJ. Nos detendremos en tres dimensiones de análisis desde las cuales construimos el caso: políticas nacionales en materia de educación, el programa socio-educativo CAJ y la trama del caso de investigación particular de implementación y apropiación de dicho programa. Respecto a la primera dimensión, entendemos que el momento de expansión de los CAJ y las “políticas de subjetividad” (Tedesco, 2002) donde se asentaba, aconteció en un escenario nacional y latinoamericano que propiciaba el paradigma de la inclusión socio-educativa. Haremos un recorrido por aquellas leyes, programas y planes creados o re-significados a partir de la Nueva Ley Nacional de Educación 26.206 y en su análisis buscaremos delimitar los sentidos instituyentes que aparecen y los instituidos que permanecen. En cuanto a la segunda dimensión, describiremos los orígenes del CAJ, sus objetivos, modalidades, ejes y orientaciones propuestas en los lineamientos del programa, entreviendo los cambios ocurridos a lo largo de sus 18 años de implementación. Por último, en un nivel más situado y concreto, describiremos y analizaremos el escenario educativo, los participantes y el CAJ investigado, con la finalidad de

visibilizar y problematizar las condiciones de concreción del programa, las limitaciones y potencialidades institucionales y las coordenadas socio-históricas y políticas al momento de trabajo de campo coetáneo a un cambio de gobierno nacional.

En el **tercer capítulo**, abordaremos las prácticas de las y los educadores, lo cual refiere a un objetivo específico de esta investigación, y comenzaremos a identificar aquellos efectos subjetivos que este dispositivo producía. Entendemos que las prácticas desplegadas por el equipo educador y el reconocimiento de las mismas por parte de las y los jóvenes eran fundamentales en cuanto la modalidad y funcionamiento particular de este dispositivo. Nos referimos a las prácticas de enseñanza, las prácticas de intervención ante conflictos y las prácticas de cuidado que caracterizaban las relaciones inter-generacionales y, desde las voces juveniles, marcaban una profunda diferencia con su cotidiano escolar. Prácticas, miradas y modos de intervenir de las y los educadores entramados en un marco político, legal y social más amplio que, teniendo carácter performativo, habilitaba nuevos significantes respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la participación juvenil y la inclusión.

En el **cuarto capítulo**, identificaremos las experiencias de participación juveniles entramadas en vínculos inter e intra generacionales y re-construiremos lo sentidos que las y los jóvenes atribuyen al CAJ los cuales tienen estrecha relación con las apuestas que le imprimían a este dispositivo las y los educadores del mismo. Recorreremos los motivos que llevaron a las y los jóvenes a acercarse al CAJ, caracterizaremos los modos de participación juvenil de acuerdo a la frecuencia y el modo de estar en ese espacio, e identificaremos las dificultades recurrentes que interrumpieron transitoria o definitivamente esas participaciones. Y en segundo momento, analizaremos dos experiencias de participación centrales, una en clave de organización colectiva y otra en clave de activismo político que posibilitaron la organización colectiva como modo de resolver situaciones cotidianas, planificar

proyectos y desarrollar acciones con un claro protagonismo juvenil y, desde una participación ampliada, potenciaron el encuentro con demandas y con otros individuos sociales.

Por último, en las **reflexiones finales** haremos una síntesis de las interpretaciones principales desarrolladas a lo largo de este trabajo a la luz de análisis e investigaciones coetáneas. Así mismo, precisaremos los efectos subjetivos en las y los jóvenes participantes producidos a partir de las experiencias de participación en el CAJ en clave de reconocimiento y para finalizar, abriremos a nuevos interrogantes que surgen de esta investigación, posibles de construir líneas analíticas futuras.

## **Capítulo 1**

### **Los devenires en la construcción del caso de investigación**

#### **Introducción**

En este capítulo explicitaremos el problema de investigación, los objetivos y la estrategia metodológica construida para indagar los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un programa socioeducativo como el Centro de Actividades Juveniles. Al mismo tiempo haremos referencia a ciertas conceptualizaciones teóricas claves y sus relaciones para dar a conocer desde dónde comprendemos el problema de investigación y, por ende, desde qué posición teórica construimos el caso, su abordaje y los diferentes análisis.

Entendemos que todo plan o programa de política pública en educación es pensado para una población y/o problemática específica, pero en su implementación las condiciones institucionales son extremadamente disímiles y complejas como para comprenderlo sólo desde su legislación. A su vez, en la mayoría de las escuelas se desarrollan de manera simultánea varios programas o planes socio-educativos, lo cual lleva a que muchas veces en el trabajo cotidiano los objetivos de cada uno se solapen y desdibujen, implicando una diversidad de combinaciones y múltiples resultados, muchas veces novedosos, no buscados y hasta contradictorios con su espíritu inicial (Tenti Fanfani, 2008).

#### **1.1. Perspectiva Teórica: algunas conceptualizaciones centrales**

##### **1.1.1. Los procesos de subjetivación y las lógicas de reconocimiento en un entramado institucional**



Lo social desde el pensamiento castoridiano puede pensarse “como un fenómeno en movimiento perpetuo y con cristalizaciones momentáneas” (Cristiano, 2009, p.63). Para Castoriadis (1997) la sociedad en tanto “colectivo anónimo” y la psique como instancia ontológica irreductible son las que crean continuamente sentidos y significaciones que dan lugar a “nuevas formas de lo viviente”.

El autor plantea la noción de “imaginario social” para referirse al universo de significaciones que instituyen una sociedad, los sentidos organizadores que sustentan el establecimiento de normas, valores y lenguaje y que, a su vez, permiten que la sociedad pueda ser vista como una totalidad (Fernández, 1993). El imaginario social, en su doble dimensión, se hace cuerpo en y a través de las instituciones. Por una parte el “imaginario efectivo o lo instituido” tiene la capacidad de consolidar y conservar lo que está establecido, de perpetuar aquellos sentidos y significaciones que mantienen estable a una sociedad y, por el otro, el “imaginario radical o lo instituyente” posee el potencial de transformación, es decir, la producción de nuevos sistemas de significación (Fernández, 1993).

Para que las instituciones puedan cumplir su función de regular las actividades sociales a través de lo instituido, es necesario el movimiento instituyente que las modifique y recree constantemente, generando nuevos instituidos que le permitan acompañar las transformaciones de la vida social (Baremlitt, 1992). Lo anterior no se da sin conflictos. En una misma sociedad existen diversas significaciones, pero es en las relaciones de poder que algunas se impondrán y cristalizarán como legítimas, válidas e indiscutibles: “las transformaciones de sentido, lo instituyente, operan siempre con la resistencia de aquello consagrado, instituido que, hasta tanto no sea trastocado, opera como régimen de verdad” (Fernández, 1993, p.75).

Nuestras vidas transcurren atravesadas y constituidas por instituciones que nos preceden y nos forman como sujetos de una sociedad dada (Correa, 2015). La escuela en tanto institución social, y

sus diferentes dispositivos, tiene un papel fundamental en la producción de subjetividades. Por un lado, a través de sus normas y acuerdos modela y controla a los sujetos y, al mismo tiempo, en sus intersticios y márgenes buscados, encontrados o contingentes se habilita la negociación de los poderes, la posibilidad de imaginar otras formas de ser y estar en este mundo, de pensar-se junto a otros para ensayar y construir la propia identidad (Dayrell, 2003; Falconi, 2004; Núñez, 2009; Rockwell, 1995; Weiss, 2009).

Las subjetividades son modos de habitar el mundo. Se configuran en un entrelazamiento entre procesos de subjetivación y modos de apropiación singulares, y tienen como efecto producir determinados gustos, pensamientos, posiciones ideológicas, vestimentas, preferencias, trabajos, espacios que habitar y transitar. Existen múltiples maneras de estar en el mundo, las cuales responden a procesos de subjetivación, es decir, “a los modos en que los hombres son constituidos, a la vez que constituyen sus mundos” (Bozzolo, 2013, p.10). Desde la mirada de la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar (1999), la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia social y política.

A estos procesos de subjetivación podemos pensarlos a partir de los efectos de los *dispositivos*, que refieren a todo aquello que tiene de “algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2005, p.5). Dispositivos, que al decir de Deleuze (2006), operan en una “sociedad de control” donde el poder ya no es posible de localizar en tanto es una red que atraviesa todas las relaciones sociales. “Biopoder” que dirige, administra y se infiltra cada vez más en los cuerpos, en la vida y en la muerte, no ya de individuos individualizados sino de las poblaciones.

Giraldo Díaz (2006) lo refiere en términos de “controlar la capacidad de creación y transformación de la subjetividad” (p.120) y Fernández (2013) como control del “poderío del deseo”.

El intelectual francés Foucault inaugura una nueva mirada sobre el concepto de resistencia: de pensarse sólo como negación al poder a imprimirle también el carácter de creación de nuevas formas de vida, invención de nuevos placeres, capacidad de proponer por fuera de las formas de producción de subjetividad que genera el poder (Giraldo Díaz, 2006). Para Foucault (2013), sólo se puede ejercer poder sobre sujetos libres y en tanto son libres, siempre existe resistencia implícita o explícita. La misma nunca ocupa una posición de exterioridad en cuanto al poder. No todo es sujetamiento y control, siempre existe un resto que no puede ser dominado y allí también hay producción de subjetividad. Siempre se opone resistencia: “no sería posible que existiesen las relaciones de poder sin insubordinación que, por definición, escapan a ellas” (Foucault, 1988, p.258).

Para comprender los procesos de subjetivación es necesario complejizar las conceptualizaciones primeras del disciplinamiento de los cuerpos para pensar en aquello que escapa, que se le escurre al poder. Desde distintas perspectivas, se ha pensado qué papel juega el individuo en esos procesos en términos de agencia, autonomía, experiencia, resistencia, deseo, identidad (Paulín, 2014). La pregunta de los estudios de la subjetividad se centra en torno a la emancipación de los sujetos en sociedades cada vez más racionalizadas (Martuccelli, 2007). Nos centraremos en las lecturas del filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth para pensar el papel del sujeto en esos procesos.

Honneth (2009), quien retoma las conceptualizaciones de Hegel y Mead, plantea que en la época actual existen tres grandes formas de reconocimiento que de manera combinada participan en los procesos de construcción de las subjetividades: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Cuando las interacciones responden a esos reconocimientos, el individuo puede sentir

garantizadas su “dignidad” e “integridad”; de lo contrario, cuando son negados o impedidos, el sujeto de manera individual o colectiva activará una serie de estrategias en sus escenarios de actuación por la lucha del reconocimiento social.

El *reconocimiento afectivo* hace referencia a la búsqueda de relaciones amorosas y afectivas con demostraciones que validen el interés mutuo, que desde los orígenes del individuo le van a posibilitar la construcción de la autoconfianza, es decir, la “seguridad emocional y física” como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo. Cuando este reconocimiento es negado, cuando el individuo percibe en la actuación del otro una intención de menosprecio a través de la humillación física (y en grados extremos la tortura o la violación) la confianza en sí mismo y para con el mundo se ve destruida.

El *reconocimiento jurídico-moral* hace referencia a que el individuo lucha para ser reconocido como titular de los mismos derechos que el resto de los sujetos de su comunidad, es decir, que frente a las mismas obligaciones se tienen los mismos derechos; posibilitándole la conformación del auto-respeto elemental. El menosprecio, en este nivel, se vive ante “la privación de derechos y la exclusión social (...) el hombre es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor” (Honneth, 2009, p.26), el cual puede ser experimentado como injusticia, falta de respeto o autoritarismo (Di Leo y Camarotti, 2015).

Por último, el *reconocimiento ético-social* se desarrolla cuando el individuo se siente valorado y apreciado en cuanto a sus especificidades, capacidades y estilo de vida que ha podido adquirir, lo cual le permite construir su autoestima. Cuando es sancionado negativamente y menospreciado en cuanto a sus prácticas y capacidades, sus formas de autorrealización se ven degradadas socialmente.

### **1.1.2. Las juventudes en clave socio-histórica y situacional. Ser joven hoy en sectores vulnerabilizados**

Son varios los autores que, al investigar acerca de la juventud y adolescencia, hacen hincapié en la construcción socio-histórica de la misma y son coincidentes en que, como etapa etaria diferenciada de la niñez y la adultez, surge con gran fuerza en luego de la Segunda Guerra Mundial (Cháves, 2005; Feixa, 1999; Paulín, 2013; Urresti, 2000). Para ello fue necesario el establecimiento de determinadas condiciones socio-culturales (con la ampliación de la escuela secundaria como característica principal); el surgimiento de un gran mercado dirigido a los jóvenes (vestimenta, música) y la atribución de ciertas imágenes (valores, rituales, modismos) junto a la apropiación de estas últimas por parte de los sujetos primeramente llamados “jóvenes” para que pueda darse dicha diferenciación y por ende la construcción de un nuevo “actor social” (Cháves, 2005) con cierta identidad sectorial, como la de obreros, mujeres, entre otros (Kropf y Núñez, 2009).

Los significados atribuidos a la juventud han y seguirán variando en los distintos momentos socio-históricos. La no existencia de un único modo de ser joven implica que el concepto no es universalizable y que de hecho existen distintos discursos (mediáticos, escolares, estatales, científicos, mercantiles, juveniles) que van a ir construyendo los diversos modos de ser y sentir como joven.

Si retomamos autores clásicos en los estudios sobre adolescencia, Stanley Hall es quien, desde la idea más difundida del vocablo latín *adolescere*, funda la concepción del sujeto adolescente como “sufriente” en tanto todavía no han alcanzado la etapa adulta y una identidad consumada (Adaszko citado en Paulín, 2013). Perspectiva que presenta una carga biologicista, homogeneizante y adultocéntrica, al entender a la juventud como una etapa de incompletud y pasaje a la adultez, como un espacio de moratoria social (tiempo donde no se trabaja ni se tiene una familia propia) y a todos los adolescentes-jóvenes en igualdad de condiciones.

Al ser una categoría tan amplia, heterogénea y compleja, muchos autores prefieren hablar de “juventudes” (Cháves, 2005; Duarte, 2012; Kropf y Núñez, 2009). Comprendemos que los jóvenes son sujetos sociales y, en tanto tales, construyen sus experiencias en escenarios de socializaciones múltiples (Lahire, 2006) como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, las instituciones y las relaciones sexo-afectivas. Tomamos de Dayrell (2007) la noción de “condición juvenil” en tanto categoría analítica que permite considerar una dimensión histórico-generacional, en relación a cómo una sociedad en un tiempo y espacio determinado construye y significa ese momento vital y una dimensión situacional, referida a cómo es vivido desde la perspectiva del sujeto el “ser joven” de acuerdo a condiciones estructurales y subjetivas diversas (sociales, culturales, económicas, geográficas, genéricas, étnicas, entre otras).

Desde la sociología de la individuación, Danilo Martuccelli (2010) plantea que unos de los grandes dilemas del individuo actual es “¿cómo lograr soportar la vida cotidiana?” (p. 12) y entiende que es a través de los soportes, es decir, aquellos elementos que “soportan la existencia” y le permiten al individuo resistir frente a las pruebas que atraviesa en diferentes momentos de su vida.

La prueba es un “desafío” que enfrenta el individuo del cual puede o no salir airoso. Los individuos en tanto parte de una sociedad se enfrentan a pruebas estructurales comunes, están “condenados” a enfrentar experiencias vitales y es en el modo de enfrentarlas que se fabrica la singularidad: “las pruebas son comunes. Pero en función de tus soportes, de tus recursos, tus capitales sociales, culturales, tu capacidad para enfrentarlos será radicalmente distinta y es a través de ese conjunto diverso de recursos que los actores van a construir situaciones singulares” (2015, p.15).

Los soportes, que pueden ser conscientes o no, reales o imaginarios, le brindan al individuo el sentimiento de “suspensión social”, por lo que si uno de ellos se ve afectado, el mundo propio puede desestabilizarse y hasta derrumbarse (2007). Un mismo elemento puede ser un soporte para un

individuo y no para otro, al mismo tiempo que, algunos soportes gozan de mayor legitimidad que otros. Mientras más “elevada” sea la posición del individuo en la sociedad, es decir, mientras mayor sean los soportes externos, mayor será la percepción de ese individuo acerca que se sostiene desde el interior, invisibilizando los soportes que permiten esa posición. El individuo se percibe a sí mismo como parte integrante de la sociedad pero no dependiente de la misma (2007). Lo paradójico resulta en que los individuos de clases más desfavorecidas son estigmatizados por las “ayudas” sociales que reciben cuando en realidad son los que mayores soportes internos ponen en juego frente al gran peso de sus existencias (2007).

Entendemos que la condición de sujeto supone *per se* la precariedad (Butler, 2006). Sin embargo, en sectores populares especialmente, a ello se le suman una serie de vulnerabilidades que se producen en el entrecruzamiento entre las trayectorias personales, las interacciones y los contextos socio-institucionales (Di Leo y Camarotti, 2015). Como planteamos en otro trabajo, al analizar los procesos de reconocimiento personal y social en diversos escenarios de actuación, “parte de la experiencia del crecer en jóvenes de sectores populares implica aprender a lidiar con potenciales situaciones de menosprecio social que pueden suponer heridas para la estima de sí mismos” (Paulín, García Bastán, D’Aloisio, Carreras y Arce Castello, 2016, p.18). En ese sentido, la escuela con sus lógicas meritocráticas puede suponer, para aquellos jóvenes que no se adecuan al oficio que de un estudiante se espera, fuertes tensiones con “procesos de construcción social de reconocimiento igualitario en derechos y con demandas singulares de respeto” (2016, p.13). La familia, en ocasiones, aparece como un lugar atravesado por conflictividades y violencias intensas. El mundo del trabajo está cargado de situaciones de precariedad, maltrato, estigmatización y explotación que claramente son inversos al orden legal jurídico vigente. Por último, para estos jóvenes, el barrio es un espacio clave de construcción identitaria y el pertenecer a determinados espacios (villas, asentamientos,

barrios precarizados) les supone ser objeto de procesos de discriminación social y estigmatización; al mismo tiempo que la calle aparece como peligrosa por lo que otros pueden hacerles o por la “representación de peligrosidad social que portan” (García Bastán y Paulín, 2015, p.140).

### **1.1.3. La participación juvenil como resistencia y construcción subjetivante**

Al analizar las diversas investigaciones sobre ciudadanía, jóvenes y escuela, Núñez y Fuentes (2015) identifican cuatro áreas temáticas según la perspectiva adoptada: los procesos de convivencia y la presencia de violencias en la escuela; la transmisión del pasado y la idea de nación; las corporalidades, el género y las sexualidades y por último, las prácticas políticas de los actores educativos, perspectiva en la que se inscribe el presente estudio<sup>3</sup>.

La categoría “participación” reviste una gran complejidad al existir múltiples conceptualizaciones, usos e inclusive abusos que se han hecho de ella. Desde la Psicología Comunitaria, Plaza (2007) define a la participación como “un motor potencial de cambio social y, al mismo tiempo, implica la toma de conciencia colectiva y el compromiso individual de las personas” (p.12). Posicionados desde la Psicología Política, los italianos Fedi, Greganti y Tartaglia (2001) comprenden a la participación como acción en una red de condiciones materiales y simbólicas concretas, entendiendo que existen diferentes grados de influencia en aquello que se pretende modificar. En esta investigación haremos uso de la definición del autor local Corona (2017), que toma elementos similares a los anteriores, profundiza otros y la emparenta con la noción de ciudadanía, entendiendo a la participación juvenil como:

---

<sup>3</sup> En el capítulo 4 de experiencias de participación nos detendremos en las participaciones políticas de las últimas décadas en Argentina y haremos uso de la noción de activismo político para comprender las experiencias de participación de los jóvenes en el caso particular de investigación.



un proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación, logrando negociar con otros actores de manera horizontal sentidos y prácticas a los fines de llevar a cabo estrategias de cambio. Este espacio se plantea como una disputa de poder por mejoras en sus condiciones de vida, comprende una expresión colectiva de empoderamiento y de memoria histórica. La participación permite la revisión de las herencias familiares y sociales (p.290).

Entendemos que en una sociedad donde se intentan controlar los deseos y producir determinadas subjetividades, la participación juvenil real y protagónica opera como resistencia a lo instituido. En ese movimiento instituyente, algunos intersticios de la escuela y sus dispositivos, a través de prácticas de reconocimiento, colaboran en la construcción de subjetividades más afines a los posicionamientos juveniles y por fuera de ciertos lineamientos de poder.

Kantor (2008) da cuenta que la participación es una práctica enormemente significativa en la formación de adolescentes y jóvenes y el papel que jueguen los adultos en relación al encuadre propuesto y las intervenciones realizadas será fundamental. Práctica social significativa en tanto reviste un carácter eminentemente político: sea en micro o macro espacios, la participación juvenil y las propuestas destinadas a ella operan en la desigual distribución de protagonismo social. Dimensión política que comparten aquellos espacios que promueven una verdadera participación juvenil a diferencia de aquellos donde la participación se usa como un llamador o un adjetivo sin praxis que lo sustente. Para la autora, este tipo de participación se aprende en el proceso de apropiarse y resignificar el espacio, de formar parte de la visualización de problemáticas y su resolución de manera colectiva. Y, en ese aprendizaje, la acción pedagógica de los adultos es primordial: a participar se aprende y se enseña dando márgenes de autonomía, promoviendo protagonismo progresivamente y marcando responsabilidades acordes a la posición juvenil.

Al respecto, Krauskopf (2008) plantea que cuando no se habilitan efectivamente espacios de participación, donde solo se consulta o informa a los jóvenes, mayores serán los episodios de

transgresión y autoafirmación en los “extra-muros”. Ante este panorama, resulta necesario “tender puentes intergeneracionales” de colaboración y diálogo para que las producciones juveniles traspasen el ritual o la apariencia de ser partícipes.

## **1.2. Primeras definiciones del objeto a investigar: preguntas y objetivos**

Dado que no existen correlaciones lineales entre una ley, un programa y su implementación o apropiación en una escuela, resulta primordial analizar qué se despliega en y desde el programa CAJ a partir de las experiencias y miradas de quienes lo protagonizan. Entendemos que poder contribuir con la generación de conocimiento situado se vuelve socialmente relevante ya que desde el CAJ se busca abordar problemáticas cruciales de la cotidianeidad escolar y las políticas públicas en educación: los conflictos en las relaciones intra e intergeneracionales, las modalidades de enseñar y aprender, las condiciones de participación juvenil y, principalmente, la inclusión socio-educativa.

En Argentina y Latinoamérica la problemática de las relaciones entre educación y juventudes cuenta con un importante desarrollo de investigación en diversas áreas de la Psicología y las Ciencias Sociales y, más específicamente, existen numerosas investigaciones coetáneas a los lineamientos institucionales de las leyes educativas más democratizadoras del espacio escolar. Sin embargo, a 18 años de la implementación del Programa CAJ, poco sabemos acerca de los efectos, sentidos y prácticas que allí se despliegan desde la perspectiva de quienes son sus protagonistas, en la medida en que las investigaciones al respecto indagan, desde un propósito evaluativo, el cumplimiento de sus objetivos, configurándose así un área de vacancia a investigar.

Además, dado que las condiciones socio-educativas y políticas a partir del 2016 no han propiciado la continuidad de algunos programas tendientes a la inclusión, se torna fundamental poder indagar acerca de las potencialidades del CAJ teniendo en cuenta que aportarían a la construcción de un horizonte de equidad en un contexto latinoamericano signado por la desigualdad social (Kessler, 2014; Tedesco, 2006; Vommaro, 2015).

De lo anterior se desprenden las siguientes **preguntas de investigación**: ¿Cómo se piensa desde las políticas públicas en educación, y en particular desde el Programa CAJ, la relación jóvenes-escuela? ¿Qué articulaciones y tensiones se producen entre la escuela y los programas socio-educativos? ¿Cuáles son los sentidos y las prácticas que se construyen en escenarios de participación juvenil que emergen de políticas y programas socio-inclusivos? ¿Qué condiciones institucionales y efectos generan los programas educativos alternativos (como el CAJ) para la producción de subjetividades? ¿Qué entrecruzamientos se producen entre las políticas públicas y las prácticas de los educadores? ¿Qué experiencias escolares y sociales posibilitan que se desplieguen? ¿Qué efectos tienen estos espacios socio-inclusivos en las relaciones inter e intrageneracionales? ¿Cuáles otras modalidades de enseñanza y de aprendizaje se producen en estos espacios pedagógicos alternativos?

Como **objetivo general** nos proponemos comprender los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un Centro de Actividades Juveniles de la ciudad de Córdoba desde la perspectiva de jóvenes y educadores. Nuestros **objetivos específicos** son:

- Describir el escenario socio-político e institucional de implementación del programa socio-educativo CAJ.

- Analizar los principales sentidos y prácticas que jóvenes y educadores construyen en y respecto al CAJ.
- Identificar las experiencias de participación juveniles entramadas en vínculos intra e intergeneracionales del CAJ e indagar las vinculaciones y tensiones con sus otras experiencias escolares.
- Analizar los efectos subjetivos que se producen en las y los jóvenes a partir de su participación en este programa socio-educativo.

### **1.3. Perspectiva de investigación y estrategia metodológica**

Para dar cuenta de dichos objetivos, investigamos desde el *paradigma interpretativo-cualitativo* (Vasilachis, 2007) en la medida que permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. Desde esta perspectiva se entiende a la realidad y los sujetos en tanto construcciones sociales por lo que se investiga el fenómeno en su contexto natural de desarrollo desde una variedad de enfoques y métodos, comprendiéndose que es el método el que sigue al objeto y no viceversa.

No se buscan explicaciones causales ni leyes sociales generales ya que el foco está puesto en los significados singulares y sociales sobre aquello que se está investigando. Así, la perspectiva y significaciones de los sujetos acerca de sus experiencias y prácticas resultan fundamentales en la comprensión del objeto de estudio. Al mismo tiempo, las interpretaciones de segundo orden de quien investiga acerca de las interpretaciones previas de los participantes sobre su propia realidad pasan a formar parte de los modos de comprender de estos últimos individuos, produciéndose así una doble hermenéutica. Además, los sentimientos, deseos y concepciones

teóricas e ideológicas de quien investiga, es decir, la reflexividad y subjetividad del investigador son elementos constitutivos en la producción de la teoría (Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2004; Vasilachis, 2007; Wiesenfeld, 2000).

Acudimos al **estudio de caso único** que implica un recorte contextual y empírico de la realidad social para poder abordarlo como problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2007). El **muestreo** fue **intencional** ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema, tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo. Es decir, no buscamos la representatividad y generalización sino la comprensión en profundidad de la temática a partir de un caso que, por sus condiciones y singularidades, nos permitía potenciar la comprensión del fenómeno en cuestión (Neiman y Quaranta, 2007); preservando y analizando las interpretaciones diferentes y hasta contradictorias que los sujetos construían sobre una misma situación (Stake, 1988).

Investigamos en un CAJ que funcionaba en una escuela media de gestión estatal del sur de la ciudad de Córdoba, seleccionado a partir de los siguientes criterios: 1) la *continuidad* de la coordinadora del CAJ durante cuatro años, lo cual posibilita cierta sustentabilidad y sostenimiento de proyectos y procesos, aspecto no frecuente debido a la precarización laboral de estos tipos de cargos; 2) la *accesibilidad* a la escuela y al CAJ, por haber desarrollado allí dos becas de extensión<sup>4</sup> junto a la coordinadora del mismo; y 3) por recibir jóvenes de *sectores*

---

<sup>4</sup> “Participación democrática de los y las jóvenes en la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia. Reflexión, Co- construcción e intervención juvenil” (2013) y “Jóvenes estudiantes creando puentes entre las familias y la escuela. Participación democrática y plural en la co-construcción del Acuerdo Escolar de Convivencia” (2014). Ambos co-dirigidos por la Dra. Florencia D’Aloisio y el Lic. Daniel Lemme y avalados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Los proyectos tuvieron como finalidad generar, a través de diversos dispositivos, ciertas condiciones que permitiesen una participación democrática y plural por parte de los jóvenes y el colectivo educador en la construcción del Acuerdo Escolar de Convivencia en tanto demanda explícita de la institución.

*populares*, entendiendo que son escasos los lugares o espacios institucionales habilitados con esas características.

El haber accedido con anterioridad la escuela nos facilitó el ingreso al campo al conocer algunas particulares de la comunidad, sujetos y referentes, aunque también implicó estar en estado de alerta en cuanto a no generar alianzas con los ya conocidos excluyendo a otros sujetos relevantes para la investigación y a no dejarnos sesgar por ideas preconcebidas sobre la institución, lo cual hubiese implicado una asimilación sin más de lo novedoso y lo emergente.

Al alejarnos de una perspectiva positivista de la ciencia, hemos dejado de lado la idea de neutralidad u objetividad en nuestras prácticas investigativas y de intervención (Montero, 2004). En tanto nos posicionamos desde el paradigma de la investigación cualitativa, la presencia en el campo de indagación fue entendida como un elemento constitutivo e interviniente del mismo. Quien investiga, desde este paradigma, está implicado desde su ideología, sentimientos, emociones, prejuicios, motivaciones, intereses, deseos, historia personal, en definitiva, desde su subjetividad (Mancovsky, 2011). El pensar cómo sería el ingreso al campo, los movimientos una vez dentro y, desde una mirada ético-política, con quiénes y para qué realizar esta investigación, fueron reflexiones permanentes para pensarnos desde la implicación. Una implicación que posibilitara distanciarse y así reconocer dicha implicación, pero no tanto como para desimplicarnos de aquello que investigábamos (Mancovsky, 2011).

Una vez que elegimos indagar acerca de las experiencias de participación en los CAJs procedimos a construir una contextualización que permitiera visualizar y comprender el escenario complejo a nivel nacional y latinoamericano desde donde se pensaron, planificaron e impulsaron una diversidad de proyectos socio-educativos, entre ellos, el CAJ. Contextualización que fuimos profundizando a lo largo del proceso de investigación, más aun, teniendo en cuenta

que en el transcurso del mismo se produjo un cambio de gobierno nacional (del kirchnerismo al macrismo) y por consiguiente, modificaciones en las políticas públicas en educación.

Para construir la contextualización recurrimos al **relevamiento** y **análisis de diferentes documentos oficiales** acerca del CAJ y otros programas socio-educativos, leyes, resoluciones y documentos sobre educación, construcciones artísticas y **documentos personales** de los CAJ, notas de observaciones en asambleas y marchas por la continuidad de los programas socio-educativos, análisis teóricos acerca de esos programas, artículos periodísticos y una vez iniciada la inserción institucional, analizamos documentos de la escuela y de su CAJ en particular (PEI, AEC, proyectos).

El trabajo de campo transcurrió entre febrero del 2016 y julio del 2017. La primera acción que llevamos a cabo fue dialogar con la coordinadora del CAJ para preguntarle si podíamos realizar la investigación en ese espacio, imaginando a su vez, cuáles eran las posibilidades reales de una investigación allí. Luego vía e-mail solicitamos a la directora de la institución la autorización formal, la cual fue ampliada y profundizada en un encuentro posterior.

El primer día que asistimos al CAJ le contamos a las y los educadores del mismo en qué consistía el trabajo de investigación y que en esos primeros momentos se iba observar para terminar de definir los objetivos y aspectos metodológicos. Nos preguntaron qué sucedería de no continuar el CAJ, explicándoles que, en ese caso, la indagación sería de corte histórica para reconocer espacios de inclusión socio-educativa y la importancia de su existencia y continuidad en las escuelas. El contexto de incertidumbre nos obligaba a pensar en una segunda opción respecto al cómo investigar.

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la **triangulación de técnicas** (Fielding y Fielding, 1986), ya que la combinación permite un abordaje complejo de

la problemática planteada considerando las limitaciones propias de cada técnica. Acudimos a la observación participante durante todo el trascurso del trabajo de campo, realizamos entrevistas con jóvenes, talleristas, docentes y directivos de la escuela, mantuvimos diálogos informales con otros estudiantes, preceptores, docentes, técnicos y coordinadora de curso, participamos de las asambleas donde se pensaban estrategias para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores de los programas socio-educativos y exigir su continuidad, y acompañamos *in-situ* en las marchas que se organizaron para tal fin. En todo el proceso investigativo tratamos de ubicarnos en un punto de “facilidad relativa” que permitiera reconstruir los puntos de vista de los sujetos desde una “disponibilidad flotante” y una escucha activa, crítica y comprensiva (Schjeter, 2016).

De acuerdo a la clasificación de los roles de participación y observación que delimita Junker (citado en Valles, 1999), nos posicionamos desde el rol “**observador como participante**” en tanto facilitaba la construcción de un vínculo de confianza con los sujetos participantes y, por ende, el acceso a datos más profundos sobre el fenómeno estudiado. A partir de una postura de *distanciamiento* y *aproximación* intentamos mantener la doble condición simultánea de extraños y miembros del grupo (Spradley citado en Valles, 1999).

En la medida en que a algunos de los talleristas ya eran conocidos (profundizándose la relación a lo largo del trabajo de campo) y que formábamos parte de la cotidianidad del CAJ, se difuminaba el hecho que estábamos allí investigando al punto tal de ser percibidos y nombrados por educadores y jóvenes como una “*profe*” más. Los vínculos que se establecieron y sostuvieron con los educadores, posibilitaron que habláramos de nuestras vidas personales, conflictos, encuentros culturales, discutiéramos y debatiéramos acerca de la vida institucional y



el escenario socio-político. Se produjo así, de manera progresiva, el pasaje de la observación a la observación participante (Valles, 1999).

Llevamos a cabo las observaciones en los talleres y actividades del CAJ (dentro y fuera del establecimiento), en recreos o actividades de la escuela para conocer la dinámica institucional y, a medida que conocíamos el caso y profundizábamos en el problema de investigación, incorporamos observaciones también en las asambleas y acciones de reivindicación desarrolladas por la Asamblea Somos Escuela, donde participaban algunos de las y los educadores del caso CAJ. Luego de cada día de observación, a modo de notas, registrábamos en el cuaderno de campo las conversaciones, apreciaciones, percepciones e ideas sueltas. La mayoría de los diálogos fueron registrados *in situ* a través de audios y mensajes de WhatsApp, con la finalidad de mantener de la forma más fidedigna y textual las palabras usadas por los distintos individuos. El uso del teléfono, en tanto herramienta habitual, permitió no perturbar ni incomodar a los sujetos mientras se registraba.

Además, recurrimos como técnica de indagación a las **entrevistas semi-estructuradas**, que recuperando los aportes de Alonso (1995) sobre entrevistas abiertas, son un proceso de interacción donde se produce una “*narración conversacional*” entre quien investiga y el sujeto participante: el primero con un guion temático previo focaliza la narración a partir de los objetivos de investigación y el segundo relata sus experiencias personales intransferibles. En esas conversaciones, el sujeto participante construye versiones de la realidad de acuerdo a valoraciones socialmente aceptadas por lo que para poder ir más allá de ese plano fue importante interpelar y re-preguntar (D'Aloisio; García Bastán y Sarachú Laje, 2010).

Entrevistamos a jóvenes, educadores del CAJ y actores institucionales relevantes para comprender las múltiples perspectivas sobre experiencias de participación juvenil y espacio

socio-inclusivos alternativos. Las dimensiones principales que indagamos fueron: trayectoria escolar, familiar y laboral, funcionamiento del CAJ, prácticas desarrolladas en ese espacio, sentidos construidos respecto al mismo, relaciones inter e intrageneracionales, experiencias de participación, vinculaciones y tensiones con experiencias sociales y escolares cotidianas, efectos percibidos a partir de esas experiencias de participación<sup>5</sup>.

Las y los entrevistados proveyeron su consentimiento informado oral para ser parte de la investigación tras ser informados de sus objetivos, de la confidencialidad de los datos reconstruidos, así como de su libertad plena para no responder preguntas y dar por terminada su participación en el momento deseado. El construir vínculos previos de conocimiento mutuo, nos permitió establecer acuerdos éticos y reducir al mínimo cualquier sentido de obligatoriedad y vulneración de derechos. Las entrevistas en el caso de las y los estudiantes las realizamos en horarios de cursado, acordando previamente fecha y hora de acuerdo a sus disponibilidades. En el caso de los educadores, las entrevistas se hicieron en el hogar de cada uno puesto que el tiempo que transcurrían en la escuela estaba destinado al desarrollo del taller en sí.

En cuanto al análisis y construcción de los datos recurrimos a la **Teoría Fundamentada** (Glaser y Strauss, 1967) ya que posibilita el inter-juego entre los datos y la teoría, es decir, generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual. En un primer momento recurrimos a un análisis descriptivo para identificar recurrencias de sentidos que permitan la construcción de categorías provisionales, las cuales se fueron modificando, re-agrupando y se agregaron otras en base a nuevos datos y la perspectiva teórica. Es decir, sostuvimos un proceso dialéctico y en

---

<sup>5</sup> Para que el lector tenga una idea más aproximada acerca del cómo estructuramos la entrevista, en el anexo 1 podrán encontrar la entrevista mantenida con Micaela, una de las jóvenes participantes.

espiral entre los primeros datos y acercamientos, los análisis incipientes, las nuevas entrevistas y observaciones y las posteriores re-interpretaciones de los análisis originales.

Luego, de acuerdo a la estrategia de método de comparación constante, establecimos interpretaciones más globales para establecer relaciones entre las categorías, demarcar categorías centrales y desarrollar líneas de sentido de acuerdo a conceptualizaciones teóricas (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004). En todo el proceso de análisis priorizamos conservar la riqueza propia de las narraciones de los sujetos participantes lo cual intentamos plasmar en esta tesis.

A continuación, presentamos una primera tabla con el perfil de las y los jóvenes entrevistados en cuanto a la edad, barrio de residencia, trayectoria escolar y experiencias laborales, y una segunda tabla con el perfil de los educadores teniendo en cuenta la edad, ocupación y trayectoria en el campo educativo. Para conservar el anonimato de los participantes, se usaron nombres ficticios.

**Tabla 1. Perfil de jóvenes entrevistadas/os**

<b>Vera</b>	16	Barrio 1 (donde se encuentra ubicada la escuela). Antes vivía en uno de los barrios más grandes de la zona Sur de la Ciudad de Córdoba.	Al momento de trabajo de campo, cursaba 2° año. Abandonó en 3° y 4° grado de la primaria por mudanza y problemas familiares. Desde 5° grado asistía a la escuela-caso. Repitió en 2° año de la secundaria.	Parte de su infancia vivió con una familia amiga de su propia familia. Al momento del trabajo de campo vivía con su mamá y dos de sus hermanas. El padre se suicidó cuando ella tenía 8 años. Tiene 5 hermanos. Los mayores han formado sus propias familias y viven en terrenos colindantes a su casa. Su madre es ama de casa y los fines de semana realiza “changas” (cuidado de niños y trabajo doméstico). Vera estaba en pareja desde hacía dos años.	No había trabajado asalariadamente.
<b>Micaela</b>	14	Barrio 1. Antes vivía en un barrio cerca de la zona céntrica de la ciudad.	Cursaba 2° año. No había repetido ni abandonado la escuela. Desde 5° grado asistía a la escuela-caso.	Al momento del trabajo de campo vivía con su mamá, sus tres hermanos menores y recientemente su padre al reconciliarse con su madre. El padre era empleado de una empresa de electricidad y su madre estaba por ingresar a trabajar a un local comercial.	No había trabajado asalariadamente.
<b>Rocío</b>	18	Barrio 2 (barrio-ciudad colindante a la escuela)	Cursaba 6° año. No había repetido ni abandonado la escuela. Desde 1° grado asistía a la escuela-caso. Quería continuar estudios superiores: Profesorado en Educación Física.	Al momento del trabajo de campo vivía con su madre, hermanas, un cuñado y sobrinos. Durante la entrevista estaba embarazada y planeaban junto a su pareja convivir en un futuro inmediato.	Trabajó esporádicamente como peluquera y en el área comercial.
<b>Paola</b>	18	Barrio 1	Cursaba 6° año. No había repetido ni abandonado la escuela. En la primaria cursó en cinco escuelas diferentes debido a mudanzas. Desde 5° grado asistía a la escuela-caso. Era la abanderada de la escuela. Quería continuar estudios superiores: Medicina.	Al momento del trabajo de campo vivía con sus abuelos paternos y su hermana menor. En su infancia vivió durante períodos intercalados con su mamá o su papá. Tiene varios hermanastros y hermanastras.	No había trabajado asalariadamente.
<b>Daniel</b>	17	Barrio 1.	Cursaba 6° año. Desde jardín de infantes asistía a la escuela-caso. No había repetido y casi	Al momento del trabajo de campo vivía con su mamá, papá y dos hermanos. Sus dos hermanos mayores vivían con	Trabajaba esporádicamente en un peladero de pollos.

<b>Dana</b>	20	Barrio 1.	abandona en primer año. Era escolta de la bandera. Quería continuar estudios superiores: Contador Público o entrar a la Policía. Cursaba 6° año. Desde jardín de infantes asistía a la escuela-caso. Repitió en 3° grado de la primaria. Quería continuar estudios superiores: Arquitectura o ingresar a Gendarmería.	Al momento del trabajo de campo vivía con su mamá, tres hermanos y su papá alternadamente ya que convive con dos mujeres simultáneamente. En el mismo terreno habitaban sus “abuelos” (tíos paternos que adoptaron a su padre) y un hermano junto a su propia familia.	Trabajó esporádicamente durante los recesos escolares.
<b>Soledad</b>	14	Barrio 1	Cursaba 2° año. Desde 6° grado asistía a la escuela-caso. No había repetido ni abandonado la escuela.	Al momento del trabajo de campo vivía con su mamá y sus dos hermanos mayores. El padre falleció de un infarto cuando ella tenía 12 años. La madre es ama de casa, uno de sus hermanos trabaja en el peladero de pollos y el otro es albañil.	No había trabajado asalariadamente.

**Tabla 2. Perfil de Educadores del CAJ**

<b>Cecilia</b>	30	Lic. y Prof. en Psicología	Coordinadora	5 años	Docente, extensionista e investigadora.
<b>Aylin</b>	31	Lic. en Psicología	Tallerista en Salud Sexual y Reproductiva	5 años	Extensionista e investigadora.
<b>Renata</b>	29	Lic. en Cine	Tallerista en producciones audio-visuales	3 años	Tallerista en otro CAJ.
<b>Tadeo</b>	26	Electricista	Tallerista en Artes callejeras.	2 años	No
<b>Lorenzo</b>	32	Mecánico de bicis	Tallerista en ciclo-mecánica	3 años	No

## Capítulo 2

### Contexto socio-político e institucional de implementación del Programa CAJ

#### Introducción

Nuestras vidas transcurren atravesadas y constituidas por instituciones que nos preceden y nos forman como sujetos de una sociedad dada. A veces sus efectos, alcances e importancia son fáciles de visibilizar y otras no, pero siempre están presentes-ausentes (Correa, 2015). Las mismas no existen por si solas, sino que las portan y actualizan los discursos, las prácticas y los sujetos, constituyéndose en el marco y el código a través del cual se atribuyen significados y sentidos, permitiendo la producción de subjetividades (Lemme, 2008). En este sentido, entendemos a la escuela como una organización estructurada bajo dos dimensiones que se entrecruzan: la estructura normativa (reglas, normas, rituales, cultura institucional) y la compleja red de vínculos y conflictos entre los sujetos que, si bien están reguladas por roles, acciones, tiempos y espacios ya establecidos, opera en un cambio permanente más allá de lo instituido (Dayrell, 1996; Rockwell, 1995; Tenti Fanfani, 2009).

La institución escolar en la actualidad está siendo un entretejido ambiguo plagado de tensiones, donde se juega lo que fue, lo que debería ser, lo que se espera que sea, lo que puede ser y lo que es. Son varios los autores que refieren a una crisis institucional que, entre los docentes, toma la forma de un “sentimiento de crisis” que implica nostalgia y añoranza por un pasado supuestamente mejor que muchas veces ni siquiera conocieron (Núñez y Litichever, 2015). La idea de crisis se basa en dos premisas centrales. La primera es que la escuela ya no es la principal trasmisora de los conocimientos, saberes y valores legitimados social y culturalmente, teniendo mayor importancia los medios masivos de comunicación o las lógicas de mercado (Krauskopf, 2008; Núñez, 2007, Tenti

Fanfani, 2009). La segunda refiere a que la escuela ha perdido su eficacia simbólica como espacio de socialización y, por ende, su potencial otrora indiscutible, para producir (determinadas) subjetividades o identidades (Chamorro *et al*, 2007; Falconi, 2004). Algunos autores plantean que la escuela, junto a la familia y el Estado, atraviesa un proceso de des-institucionalización, esto es, que ya no tienen la capacidad de regular la conducta y el comportamiento de los individuos de la sociedad (Tiramonti, 2005). En este sentido, Duschatzky y Corea (2002) planteaban, en el contexto de crisis del 2001, la impotencia instituyente de la escuela.

Sin embargo, se reconoce que la escuela sigue apareciendo en el discurso como un “valor positivo” (Cháves, 2005) por lo cual es mejor asistir que atenerse a las consecuencias de no pertenecer a ella (Urresti, 2000). Tiramonti (2005), en ese sentido, plantea que la institución escolar ya no “promete” un futuro mejor pero sí un presente mejor: de contención, de inclusión, de socialización. Al mismo tiempo, es significativa para sus estudiantes como espacio de sociabilidad juvenil (D’Aloisio, 2018; Guerrero Salinas, 2000; Paulín *et al*, 2010; Weiss, 2009) y, particularmente en los sectores populares, la escuela posee cierta expectativa de movilidad ocupacional intergeneracional (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012) y es una apuesta de dignificación vital y validación subjetiva (D’Aloisio, 2018). En definitiva, la escuela, tanto para quienes están dentro como fuera de ella, aparece como una institución significativa en tanto sigue conservando el lazo social y, aunque difuso, un horizonte de oportunidades (Paulín *et al*, 2016).

La escuela secundaria desde sus orígenes fue selectiva en tanto fue creada con fines propedéuticos o la formación para puestos medios en lo público y lo privado. Desde mitad del siglo XX en adelante se hicieron enormes esfuerzos políticos para incluir en el sistema a los sectores medios y populares y, en la actualidad, puede observarse en simultáneo la función de incorporación y de selección, por lo cual una gran cantidad de jóvenes siguen quedando por fuera de la escuela

secundaria (D'Aloisio, 2018; Tiramonti, 2011). Si nos centramos en el último siglo, entre el año 2005 hasta el 2015, desde el gobierno nacional se promovieron una serie de programas alternativos al dispositivo escolar tradicional, como es el caso del CAJ que aquí nos convoca, y se apuntó, a través principalmente de la Ley Nacional de Educación 26.206, a una flexibilización y democratización del formato tradicional de escuela secundaria asentada en la mejora de la calidad educativa en general y, en particular, en la inclusión de aquellos jóvenes no escolarizados o con escolaridades de “baja intensidad” (Kessler, 2014).

Para poder realizar un análisis de las experiencias de participación que acontecen en el CAJ es necesario ampliar la mirada y detenernos en diferentes dimensiones de análisis desde las cuales construimos el caso: políticas nacionales en materia de educación, el programa CAJ como uno de los programas socio-educativos y el caso de investigación particular de implementación y apropiación de dicho programa. Dedicaremos este capítulo, en primer lugar, al escenario nacional y también latinoamericano que auguraba, al momento de expansión de los CAJ, el paradigma de la inclusión socio-educativa. Inclusión que se intentó alcanzar a través de una serie de “políticas de subjetividad” (Tedesco, 2002) ya que políticamente se pensó a la exclusión no solo en términos económicos sino sobre todo subjetivos. A su vez, describiremos los orígenes del CAJ, sus objetivos, modalidades, ejes y orientaciones propuestas en los lineamientos discursivos del programa. En segundo lugar, a un nivel más situado y concreto, analizaremos el escenario y la comunidad educativa donde desarrollamos la investigación teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades que producían para el CAJ. En este punto, realizaremos una descripción de la escuela, el CAJ y sus participantes en clave de trayectorias, organización y contexto social, y nos adentraremos en aquellas condiciones institucionales, la escuela y las políticas públicas que favorecían u obturaban el proceso de consolidación, perdurabilidad y producción en y desde dicho espacio. Por último, en un plano socio-



económico, analizaremos las condiciones laborales de las y los educadores del CAJ que, en un escenario nacional de incertidumbre y dificultades económicas, fueron en gran parte las limitantes para seguir sosteniendo el espacio.

## **2.1. Trama sociopolítica: la inclusión social y educativa como una apuesta política (2005-2015)**

Juan Carlos Tedesco (2008) denominó “nuevo capitalismo” a las políticas de los años ’90: si el antiguo intentaba incluir a todos en las lógicas de explotados y explotadores, el nuevo no tendría esa “vocación hegemónica”, ya que las reglas de juego son el libre mercado y la competencia por lo cual la inclusión sería responsabilidad del individuo y la exclusión del “perdedor” una consecuencia que le es indiferente a ese sistema. Se trataba de una “economía autoritaria” que decidía que una parte de la población directamente no era necesaria (Tedesco, citado en Porter Galater, 2006). Ante un sistema capitalista con lógicas de exclusión, competencia y mercado son posibles según el autor tres “respuestas sociales”: “a) el surgimiento del individualismo asocial, b) la cohesión fundamentalista o c) el desarrollo del sujeto reflexivo” (Tedesco, 2002).

Tedesco (2006) también planteó que preguntarse si queremos igualdad e inclusión es una pregunta eminentemente política, luego el cómo lograrlo es ya una cuestión ética: “Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces sí podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo” (p.4). Al “cómo” construir inclusión se orientaron, en nuestra mirada, las políticas socioeducativas de los gobiernos kirchneristas, que buscaron producir una transformación del sistema educativo, la educación y la escuela, a través de propuestas concretas tales como la extensión del piso obligatorio, la democratización del espacio educativo y un intento de reconocimiento de las trayectorias educativas “reales” que son parte de los

fundamentos de los nuevos formatos escolares, la diversificación de las ofertas y modalidades educativas y de iniciativas de diversos proyectos socio-educativos.

La última respuesta acerca del “desarrollo del sujeto reflexivo” devino en las denominadas “políticas de la subjetividad”. El ex Ministro de Educación de la Nación (2007-2009), tomaba como ejemplos paradigmáticos a Chile y Francia ya que en dichos países se había aumentado el presupuesto destinado a la educación y sin embargo los resultados prácticamente no se habían modificado. El error, según el autor, estaba en considerar que las desigualdades a nivel escolar se podrían reducir dirigiendo los esfuerzos únicamente al financiamiento material y de infraestructura sin tener en cuenta la subjetividad de quien enseña y quien aprende (2006).

La exclusión, no es solamente en términos productivos y económicos, sino que implica un fuerte impacto subjetivo que es la ruptura con el pasado y la imposibilidad de proyectarse en un futuro (Tedesco, 2002), por ello estas políticas estaban “destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos” (Tedesco, 2008, p.5). De allí los esfuerzos para atender las trayectorias reales o dar visibilidad a las sexualidades alternas por ejemplo en un marco más amplio de reconocimiento de derechos. No es casual que la escuela haya sido la institución estratégica donde se asentó el proyecto de inclusión, ya que es uno de los pocos lugares públicos y estatales al que acceden miles de jóvenes. Como enfatiza Di Leo (2009):

La escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas o contradictorias, sigue siendo -y en el caso del nivel medio, en forma creciente- la única institución estatal en la que muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable (p. 68).

Al mismo tiempo, como describíamos en la introducción, a pesar de la crisis institucional que está atravesando la escuela, sigue siendo para los jóvenes una apuesta de dignificación vital y validación subjetiva (D’Aloisio, 2018). Tedesco (2008) señalaba que el desafío de las políticas de la

subjetividad estaba en reconocer y potenciar aquellas dimensiones de la docencia directamente relacionadas con la construcción de un sujeto: la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, la orientación del proceso pedagógico en dirección a la posibilidad de reflexionar y definir un proyecto de vida, y el fortalecimiento de la capacidad del estudiante en cuanto a la narración acerca de sus propios intereses, pensamientos, deseos, necesidades y sentimientos, es decir, poder narrarse a sí mismo. Tres estrategias pedagógicas que, según el autor, “contribuyen decisivamente a formar sujetos y no meros repetidores de informaciones o, peor aún, desertores del proceso de aprendizaje” (2008, p.6). Si traducimos las dimensiones que emplea Tedesco desde las categorías de Axel Honneth (2009) respecto a las formas de reconocimiento involucradas en los procesos de construcción de subjetividades, se asocian con un “reconocimiento ético-social” en tanto el docente tendría confianza en las capacidades particulares del estudiante y aportaría a la construcción de autoestima por parte de éste último.

Como planteamos, los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) se orientaron a la construcción de un proyecto nacional más inclusivo, basado en el respeto y promoción de los Derechos Humanos, buscando reconstruir un escenario político y social resquebrajado por el corrimiento del Estado en la década del 90’ de su responsabilidad de garantizar el acceso a la educación, la salud, el trabajo (Blanco, García, Grissi y Montes, 2006). La intervención estatal en materia de derechos pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de leyes, programas y beneficios sociales que apuntaron a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes.

Si nos detenemos a analizar la cobertura educativa en nuestro país, a partir de la obligatoriedad de la escuela primaria impulsada en el año 1993, en la actualidad es prácticamente universal (Kessler, 2014). En la escuela secundaria no sucede lo mismo. Según datos del Sistema de Información de

Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en el año 1993 la escolarización secundaria cubría solo el 52,7%, en 2003 el 85,7%, en el 2011 el 84,4% y en 2013 asciende al 88%. Ese incremento puede ser analizado a partir del ingreso masivo a ese nivel de los sectores populares urbanos en otros tiempos excluidos (Kessler, 2014) y también de los pueblos originarios y jóvenes de sectores rurales (López, 2007). Aun así, la universalización fue sensiblemente menor en aquellos sectores en peores condiciones de marginación y vulnerablización social y territorial. La tasa de escolarización para el año 2014, en jóvenes de nivel socioeconómico bajo era del 82,91%, 90,33% en nivel medio y 93,84% en altos. Porcentajes que disminuyen considerablemente en cuanto al egreso y finalización de la escuela secundaria (SITEAL).

A continuación, analizaremos la Ley de Educación Nacional 26.206 que es el marco general para comprender el nuevo paradigma de la educación en tanto modelo inclusivo, y más adelante desarrollaremos los lineamientos del Programa socio-educativo CAJ que se re-significó a partir de dicha ley.

### **2.1.1. La Ley de Educación Nacional como punto de inflexión en el nuevo paradigma de la educación**

Al analizar discursivamente diferentes documentos legales, la educación y la escuela aparecen como las que pueden y deben hacerse cargo, en parte, de la inclusión, la disminución de las desigualdades sociales y el logro de una mayor equidad a través de la igualdad de oportunidades: “poseemos una certeza: en la concreción de un proyecto de país justo, libre y solidario la educación tiene un papel determinante” (Consejo Federal de Educación -CFE-, 2008). Sobre la escuela recayó el mandato de producir las condiciones necesarias para la producción de subjetividades reflexivas ya que se la reconoce como uno de los espacios fundamentales donde se despliegan procesos de subjetivación

y, así las y los jóvenes puedan reflexionar sobre sí mismo y reconocerse como sujeto de derecho y obligaciones sociales que promuevan una nación solidaria, responsable, equitativa, con igualdad de oportunidades y con justicia social (LEN, 2006, Art. 3 y 4).

Desde un plano legal, en este apartado haremos referencia a la educación como un derecho universal y una responsabilidad compartida, a la calidad educativa como un derecho y una obligación y a la escuela como espacio de participación y ciudadanía.

#### **a. La educación como un derecho universal y una responsabilidad compartida.**

En el año 2006 se promulgó la nueva Ley de Educación Nacional -LEN- 26.206 que anuló la Ley Federal de Educación (de 1993) y marcó una nueva perspectiva para la educación: más inclusiva, obligatoria, democrática y profesionalizante. A partir de la misma, el Estado reconoce y aborda la crisis institucional del nivel secundario apuntada por numerosas investigaciones nacionales, que de acuerdo al CFE tiene relación directa con la rigidización del sistema tradicional y el alejamiento de la oferta educativa de las demandas sociales. Al mismo tiempo, se identifica que ésta es una problemática compartida por los diferentes países latinoamericanos, lo cual supone que no puede ser abordada con “estrategias simples o unidimensionales” y que la escuela no puede hacerse responsable por sí sola. Así, se establece que la educación es “responsabilidad principal e indelegable” del Estado y los gobiernos provinciales, al mismo tiempo que se hace co-responsables a la sociedad, las organizaciones sociales, las familias y a los propios sujetos escolarizados que deben poder percibir en la educación un “derecho y una oportunidad” (LEN 26.206).

La educación es concebida como un bien público, un derecho personal y social que debe estar garantizado por el Estado en tanto prioridad:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la

ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (LEN 26.206, Art. 3).

Al conferirse mayor protagonismo al Estado (López, 2007) en el año 2006 se promulga la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 donde se estableció que el presupuesto destinado a la educación no debe ser menor al 6% del Producto Bruto Interno -PBI-, dio lugar a la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente destinado a remediar las desigualdades existentes en diferentes jurisdicciones o tramos de la carrera y se delimitó la intervención de multinacionales que apunten a la mercantilización de la educación. En la misma línea de financiamiento, el Plan de Mejoras Institucional (PMI) apuntaba a que cada escuela secundaria, con acompañamiento y asistencia de los equipos técnicos jurisdiccionales, diseñe un plan referente a la propuesta escolar y organización institucional y así recibir del Gobierno Nacional y Provincial el financiamiento correspondiente para su desarrollo<sup>6</sup>.

Así mismo en la LEN se especifica como prioridad a los sectores más desfavorecidos en relación a la asignación de recursos y a las estrategias pedagógicas, por ejemplo, que en esos sectores trabajen aquellos docentes con mayor calificación y experiencia. Para dar sustento al derecho a la educación se crea la Asignación Universal por Hijo (2009), un beneficio económico mensual destinado a los hijos menores de 18 años de padres y/o madres desocupados o con sueldos menores al Salario Mínimo, Vital y Móvil, siendo requisitos excluyentes la regularidad de alumno y el control de salud (carnet de vacunación). A su vez, en la provincia de Córdoba, en el año 2012, comienza a funcionar el Boleto Educativo Gratuito que posibilita viajar de manera gratuita en el transporte urbano de pasajeros a estudiantes, docentes y personal de apoyo de todos los niveles del sistema educativo, con el objetivo principal de disminuir las inasistencias de estudiantes relacionadas con la imposibilidad económica de traslado.

---

<sup>6</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación N° 88/09.

## **b. La educación de calidad como un derecho y una obligación.**

Uno de los puntos más sobresalientes de la LEN fue el Plan de Educación Obligatoria que implicó la universalización de las salas de 3 años, la obligatoriedad de la sala de 4 en el caso del nivel inicial y de la educación secundaria en sus dos ciclos (Básico y Orientado), lo cual es presentado como un desafío y una meta a largo plazo, un “proceso de transformación paulatino” (D’Aloisio, 2010). La obligatoriedad es entendida como una desnaturalización de las lógicas tradicionales del sistema educativo de nivel secundario de la Argentina, implicando un cambio desde un paradigma selectivo destinado a los sectores medios y altos hacia un paradigma inclusivo de aquellos sectores históricamente excluidos: las personas con discapacidad, los miembros de pueblos originarios y los sectores económicamente desfavorecidos<sup>7</sup>.

En paralelo al desafío de la obligatoriedad se establece la meta de la calidad educativa: “el desafío es no sólo universalizar la escolarización sino universalizar logros en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CFE, 2008). Preocupación por la calidad educativa que persiste desde los años 80’, dimensionada a partir de la fragmentación del sistema educativo, es decir, que los circuitos de escolaridad son diferenciados según clase social reproduciendo y profundizando las desigualdades sociales ya existentes (Kessler, 2014; Tiramonti, 2005). La calidad educativa es una cuestión clave en la LEN, sin embargo, qué se entiende por ella es bastante difuso y ambiguo (López, 2007). Para poder abordar efectivamente la inclusión educativa, la obligatoriedad y la calidad educativa se establecen varias estrategias simultáneas.

En primer lugar, se diversificó la oferta educativa en términos de modalidades, secuencias y métodos de enseñanza (Tenti Fanfani, 2008). Así, en la actualidad encontramos la Educación Técnico Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, en

---

<sup>7</sup> Del 17% de jóvenes no escolarizados en 2010, el 63% pertenecían a sectores populares y hogares monoparentales (Encuesta del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA), en Kessler, 2014).

Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Ese despliegue, según Gluz (2013), pone en cuestión la mirada culpabilizadora e individual sobre el abandono o la interrupción de la trayectoria educativa y corre el foco hacia ciertos dispositivos o modalidades del sistema educativo que son en sí expulsivos. Ese corrimiento puede ser también observado en la concepción que se tiene de las capacidades y dificultades de aprendizaje, ya que se plantea que saber diferenciar entre “capacidad de aprendizaje” y “capacidad de aprender del proceso educativo formal” es fundamental para mirar las condiciones institucionales de educabilidad (CFE, 2008). Aun así, existen ciertos remanentes de concepciones previas al pensarse el proyecto de vida, la inserción futura en el campo laboral o la continuidad de estudios superiores desde el “deber y la voluntad individual” (D’Aloisio, 2010).

En segundo lugar, aparece como cuestión clave en la LEN el acompañamiento de trayectorias escolares a través de una diversidad de estrategias, recociéndose de este modo, la existencia de múltiples experiencias escolares y sociales al interior del sistema educativo. A las estudiantes embarazadas o madres se les debe garantizar el derecho a educarse a través de la flexibilización del régimen de asistencia, un espacio en la escuela destinado al amamantamiento y el posible cambio en la modalidad de cursado. A las y los estudiantes “con capacidades o talentos especiales” se les debe permitir, si fuera necesario, la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización. A aquellas y aquellos niños y jóvenes no escolarizados se les debe promover el re-ingreso paulatino a través de instancias y espacios de educación no formal. Se habilita la creación de nuevos roles y puestos de trabajo (coordinadores, tutores) para realizar un seguimiento individualizado de las trayectorias educativas. Y, se apunta a la creación de gabinetes interdisciplinarios que, en las escuelas junto a organizaciones pertinentes de la comunidad y el gobierno, puedan realizar un seguimiento adecuado de aquellos estudiantes que requieran atención psicológica, psicopedagógica y/o médica.



El acompañamiento de las trayectorias escolares y sociales también se vio reflejado en la creación de diversos planes y programas. Por ejemplo el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios -FinEs- (2008) posibilitaba que aquellas personas mayores de 18 años que habiendo cursado el último año de la secundaria y que aún debían promover espacios curriculares, pudiesen finalizar los estudios a través de una serie de trabajos prácticos con acompañamiento de tutores en escuelas sedes<sup>8</sup>. En la provincia de Córdoba, además, se creó en el año 2010 el Programa PIT de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años frente a la preocupante disminución de la matrícula escolar en esa franja etaria que, al no cumplir con los requisitos para ingresar a un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA), se desafilaba del sistema educativo.

En tercer lugar, en la LEN, la formación docente inicial y continua aparecen como clave de la calidad educativa (López, 2007). Como ejemplo principal de ello, encontramos el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) que en el año 2014 comenzó a implementarse de manera gradual en todas las escuelas y terciarios de gestión pública y privada. El PNFP, vigente hasta el 2017, tenía como finalidad brindar una formación permanente, universal, situada y gratuita para que como colectivo educador elaboren un proyecto institucional orientado a revisar y mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje<sup>9</sup>.

En cuarto lugar, en la ley se establece que deben crearse espacios de educación no formales o extracurriculares que funcionen en días y horarios no escolares, destinados a estudiantes y jóvenes no escolarizados de la comunidad para promover su inclusión paulatina a la escuela y donde se desarrollen actividades relacionadas con el deporte, el arte, la recreación, la naturaleza, la ciencia, la cultura y la solidaridad (Art. 32 e). Se pensó el acceso a la cultura en su relación con la disminución

---

<sup>8</sup> Extraído de <http://www.cba.gov.ar/plan-finalizacion-de-estudios-secundarios/>

<sup>9</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13.

del abandono escolar y la posibilidad de re-inserción al sistema educativo desarrollándose tres programas principales. Los Centros de Actividades Juveniles (2001) que, por ser de interés central de esta investigación, será abordado en profundidad en el siguiente apartado. El Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (2009) desde el cual se intentó estimular el contacto y el disfrute de la música y posibilitar un mejor acceso a bienes y servicios culturales<sup>10</sup>. Por último, el Plan Conectar Igualdad (2010) que implicó la entrega de una netbook de manera gratuita a las y los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente con el objetivo de brindar una herramienta de acceso cultural que disminuya la brecha digital entre jóvenes de distintos sectores socio-económicos y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de las nuevas tecnologías<sup>11</sup>.

En síntesis, y retomando los aportes de Honneth (2009), el registro de la variedad de trayectorias escolares y el despliegue de formatos, dispositivos y estrategias efectivizaban, en parte, el planteamiento de las políticas ya que legalmente se expresa un “reconocimiento jurídico-moral” de los derechos de las y los educandos y un “reconocimiento ético-social” al respetarse las formas de vida y las capacidades particulares que se observan al interior del diversificado y complejo sistema educativo.

### **c. La escuela como espacio de participación y ciudadanía.**

Tanto la inclusión como la calidad educativa no pueden entenderse por fuera de un contexto de ampliación de derechos para Niñas, Niños y Adolescentes que supuso un cambio de paradigma al pasar de ser considerados “objetos de tutela” a “sujetos de derecho”. Tras la Ley Nacional 23.849 que aprueba y rectifica la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, en el año 2005, se sancionó la Ley 26.061 de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes.

---

<sup>10</sup> Extraído de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/>

<sup>11</sup> Extraído de <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

En la misma se establece la creación de tres organismos principales encargados de velar por la protección de esos derechos: a) la “Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia” en tanto organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia; b) el “Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia” el cual tiene funciones deliberativas, consultivas, de formulación de propuestas y de políticas de concertación; c) y la “Defensoría de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” quien tiene en su cargo la protección y promoción de sus derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos de los Niños, la Constitución Nacional y las leyes nacionales respectivas.

Centrándonos en la escuela, y teniendo en cuenta que las leyes y programas educativos no pueden ir en contra de los derechos de NNyA reconocidos en el ordenamiento jurídico internacional y nacional, en un plano legal se dio lugar a una mayor participación democrática de niñas, niños y jóvenes en las decisiones institucionales, intentando recortar las distancias (a veces autoritarias) en las relaciones intergeneracionales, implicando asimismo la creación de nuevos formatos y perfiles profesionales (Coordinadores de CAJ, de Curso, técnicos territoriales, acompañantes pedagógicos, etc.).

En relación a la convivencia y la participación juvenil fueron de suma importancia cuatro leyes sancionadas en ese período. La Ley 26.892 para la “Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas” (2013) determina que el Ministerio de Educación junto al Consejo Federal de Educación deben acompañar a las escuelas para que construyan y/o revisen sus Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y, a su vez, se crea una guía de intervención ante situaciones conflictivas específicas que puedan suceder al interior de la misma. La Ley 26.150 de “Educación Sexual Integral” (2006) establece que es un derecho de los educandos recibir educación sexual integral de manera transversal y permanente, en todos los niveles tanto en

escuelas de gestión estatal como privada y se crea un programa en el Ministerio de Educación que, junto al CFE, tiene por finalidad delimitar los lineamientos a seguir así como brindar capacitación a los docentes. La Ley 26.877 de “Representación Estudiantil” (2013) estipula que las instituciones educativas deben promover la conformación del Centro de Estudiantes, que todo joven tiene derecho a participar en la vida institucional y a asociarse en organizaciones varias, y se delimitan las funciones, objetivos, elección, así como estructura general del estatuto interno que cada centro debe darse. Por último, a partir de la Ley 26.774 de “Ciudadanía Argentina” (2012) se permite a jóvenes nativos de 16 años inclusive, votar de manera voluntaria a nivel municipal, provincial y nacional<sup>12</sup>.

Si bien las anteriores leyes y los marcos normativos más amplios supusieron un cambio significativo en la concepción de niñas, niños y jóvenes, aun podemos encontrar resabios de sentidos instituidos. En el apartado destinado a la educación secundaria de la LEN 26.206 se afirma que los educandos son sujetos que “se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática”, invisibilizando que ya en ese momento de sus trayectorias vitales están siendo parte de una institución que por ley misma debería ser participativa, plural y democrática.

Además, este movimiento democratizador al interior del sistema educativo, a partir principalmente de los AEC, los centros de estudiantes y los modos colegiados de gestión, no se produjo sin nuevas tensiones en el escenario escolar debido principalmente a la coexistencia de prácticas verticalistas y dialógicas de ejercicio normativo que producen ambigüedades en la gestión cotidiana de la convivencia (Litichever, 2012; López, 2007; Paulín, 2002). Tal vez, aquello instituido siguió operando con fuerza frente a lo instituyente al ser un cambio de paradigma que básicamente se

---

<sup>12</sup> En este punto, resultan esclarecedoras las palabras de Kriger (2014b) quien plantea que no debe ser entendido como una conquista de un derecho, porque es solo la anticipación de uno ya otorgado, más aun cuando no ha sido una demanda juvenil. Por otro lado, afirma que debe tenerse cuidado con este tipo de leyes que si bien parecen progresistas pueden perjudicar a los mismos jóvenes en un país donde un gran sector pretende disminuir la edad de inimputabilidad.

dio de arriba hacia abajo, sin un trabajo previo de reflexión, participación y consulta con las y los docentes que son en última instancia quienes, como también lo puntualiza Sus (2005), a través de sus prácticas educativas pueden concretizar o no los nuevos significantes que el marco legal proponía.

### **2.1.2. Acerca de diversos planes y programas tendientes a la inclusión socio-educativa en América Latina y algunas herramientas de lectura desde investigaciones antecedentes**

Como antes mencionamos, muchos de los cambios a nivel educativo que se pensaron en Argentina estaban inmersos en propuestas y modificaciones que en general estaban aconteciendo en América Latina. En estas latitudes, encontraremos propuestas similares al CAJ que incluso sirvieron de inspiración para modificaciones posteriores del mismo. En nuestra región el programa modelo es “Abriendo Espacios” creado por la representación de la UNESCO en Brasil e implementado desde el año 2004. El mismo comenzó a desarrollarse frente a la preocupante y cada vez más creciente “violencia juvenil” relacionada al narcotráfico. Consistía en diversas actividades culturales, digitales, deportivas y de iniciación en el trabajo para jóvenes escolarizados o no, durante los fines de semana en las escuelas las cuales contaban con la suficiente autonomía para que se responda a las necesidades particulares de cada comunidad socio-educativa. Los objetivos principales eran fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, proveer a los jóvenes de otros lenguajes no-violentos para resolver los conflictos, generar mayor sentido de pertenencia, ampliar el universo cultural y favorecer a un mayor empoderamiento juvenil (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Por sus resultados exitosos comenzó a desarrollarse en otros países con variación en modalidades de trabajo y problemáticas a abordar. En el caso mexicano, los días sábados algunas escuelas se abren para trabajar focalizadamente sobre la prevención de la violencia de género y promover la equidad de género, como uno de los problemas sociales más relevantes en esa sociedad y, por ende, disminuir el abandono escolar asociado al clima violento en las instituciones. En Guatemala,

el programa tiene como objetivos principales disminuir el abandono escolar, preparar a los jóvenes para iniciarse en el mundo laboral y desarrollar capacidades que permitan evitar el consumo de drogas y alcohol. En Uruguay, la implementación del programa es mucho más reciente que en los casos anteriores, y está destinado a disminuir el abandono escolar y el futuro desempleo que ya se observa como problema social en la franja etaria de 18 a 30 años (Rodríguez, 2011).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Programa se desarrolló bajo el mismo nombre que el caso brasileiro (“Escuela Abierta”), y dependía de la Secretaría de Educación. El enfoque era predominantemente educativo ya que abordaba el seguimiento personalizado de las trayectorias escolares, la disminución del abandono escolar y el mejoramiento del trabajo pedagógico generando otros modos de aprender en la escuela<sup>13</sup>. A nivel de la Provincia de Buenos Aires, se llevó a cabo el Programa “Patios Abiertos”, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación. El objetivo principal era mejorar la inclusión educativa y las condiciones de retención escolar y posible re-inserción, trabajando en escuelas sedes (que se postulasen para ello), los días sábado y domingos, apuntando a una fuerte articulación con las organizaciones barriales. La modalidad de trabajo era a partir de talleres lúdicos, formativos y culturales llevados a cabo por “docentes animadores” y un coordinador por escuela (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010).

Analizando el porqué del éxito del Programa Abriendo Espacios, el sociólogo uruguayo Ernesto Rodríguez (2011) delimita una serie de aciertos. En primer lugar, que trabaja desde la prevención inespecífica con grupos de jóvenes heterogéneos en espacios que son respetados por la comunidad como es el caso de la escuela. En segundo lugar, el programa ha favorecido la integración entre jóvenes que se sienten reconocidos, una escuela comprometida y una comunidad que se percibe

---

<sup>13</sup> Extraído de: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/club-de-jovenes-y-chicos>

partícipe de lo que allí sucede. En tercer lugar, rechaza el modelo tradicional de enseñanza y posibilitó que aprendan todos y entre todos. Y, por último, rompe con el modo de control disciplinador para pensar en una escuela abierta que los fines de semana propone otras modalidades de vinculación.

Abriendo a otros programas socio-educativos de Argentina, Nóbile (2016) ha investigado sobre las escuelas de re-ingreso de la Ciudad de Buenos Aires y resalta que la diferencia central con la escuela tradicional se centra en los vínculos entre docentes y estudiantes que resultan “personalizados, cercanos, de conocimiento mutuo” (p.189). Tiramonti (2015a y 2015b) plantea que en diversas experiencias de re-ingreso y de atención a sectores populares (PIT 14-17, bachilleratos populares), los docentes acentúan su capacidad de “escucha, paciencia y comprensión” pero advierte que no se observa una problematización y modificación de la propuesta pedagógica que en sí ya genera exclusión. En la misma línea, Krichesky (2014) observa que escuelas de sectores populares del Conurbano Bonaerense se producen inclusiones en términos de ampliación de matrícula y participación juvenil, pero en las aulas se da un proceso de exclusión del conocimiento básico y común de acuerdo a las currículas oficiales.

Por otra parte, Montesinos y Sinisi (2009) estudiaron cualitativamente la implementación del Programa “Todos a estudiar” en las provincias de Buenos Aires y Tucumán que tenía como finalidad promover el ingreso paulatino de jóvenes que habían abandonado a través de una serie de dispositivos “por fuera” de la escuela: espacios puente, becas económicas, asignación de recursos a la escuela, entre otros. Plantean que el programa presenta un corte psicologista ligado a una comprensión reduccionista de la pobreza puesto que es explicada a partir de la “baja autoestima” de los sujetos, por lo cual la tarea principal de incluir pasa por un tamiz “misional/pastoral” al apelarse a la figura del “rescate” y “recuperación” y siendo una condición necesaria la “voluntad de inclusión” de los propios sujetos. Es decir, si bien se tienen en cuenta condicionamientos sociales y propios de la institución

escolar para explicar el bajo ingreso y promoción en los sectores pobres, cuando se nominan las acciones que deben realizar los agentes educativos de este programa socio-inclusivo se hace hincapié casi exclusivamente en que se debe promover en los jóvenes la autoestima y la voluntad personal de asistir y estar en la escuela, haciendo uso de la noción psicológica “resiliencia” y negando entonces otros factores claves en esta problemática.

En el mismo sentido, Nóbile (2016) plantea que para que los jóvenes puedan apropiarse de las oportunidades que brindan las políticas públicas educativas, son necesarios ciertos “soportes” que hacen que los destinatarios sean de por sí individuos “escolarizables”. Es decir, para aprovechar la oportunidad que las políticas públicas disponen, son ineludibles ciertos soportes familiares, religiosos y/o comunitarios que enlazan con lo esperado y demandado por la escuela respecto a sus alumnos.

Tedesco y López advertían por el año 2002 que a partir del objetivo de universalizar la escuela de nivel secundario surgirían nuevos desafíos a nivel latinoamericano, ya que por un lado se abriría el abanico de demandas, legítimas y urgentes, implicando que se atendiesen aquellas de los sectores con mayor capacidad de demandar y hacer cumplir sus reclamos. Por otro lado, alertaban que parte de la sociedad reaccionaría negativamente frente a la incorporación de los sectores antes excluidos, lo cual se pondría de manifiesto a través de un plano discursivo: “mediante la subestimación de la importancia de estos esfuerzos y la crítica por su bajo impacto en la mejora de la calidad” (p. 56) y a través de una modificación más estructural a partir de la expansión de la matrícula del sector privado.

Los autores plantean que cuando se extiende el piso obligatorio de la escuela debe promoverse, en simultáneo, una mayor equidad social para evitar dos “efectos perversos”. El primero es que quienes no alcanzan a cumplir con los tiempos obligatorios, se encuentran sin la credencial escolar que permitiría ingresar al mundo laboral y los estudios superiores. El segundo es que pueden diluirse los aprendizajes básicos y significativos en más tiempo, por lo que quienes se salen o son expulsados



se pierden contenidos curriculares que hubiesen recibido de ser más corta la escolaridad. Al respecto, es importante tener en cuenta que no todas las familias cuentan con los recursos y capitales necesarios para sostener la educación (Ávila, 2015) implicándole, principalmente a las de sectores populares, diversos “sacrificios” a nivel económico y simbólico para acompañar a sus hijos en ese proceso (Guevara, 2016).

Otros “efectos perversos” son señalados por Tenti Fanfani (2008). En primer lugar, el *efecto de etiquetamiento* ya que el hecho de recibir programas socioeducativos es de por sí una confirmación administrativa que esa escuela es para pobres, solidificando prejuicios y expectativas negativas de la comunidad ampliada. El segundo es la *condescendencia pedagógica*, que para el autor es la experiencia latinoamericana de tener que optar por la exclusión de la escuela o la exclusión del conocimiento, a la cual también aluden los estudios de Tiramonti (2015<sup>a</sup>) y Krichesky (2014). El tercero, tiene que ver con la *recarga funcional* que soportan las escuelas al hacerse cargo de múltiples demandas y políticas públicas, a lo que se le suma la escasa articulación entre las jurisdicciones y agentes públicos intervinientes (Núñez, Vázquez y Vommaro, 2015).

A su vez existen otras dificultades señaladas por Vanella *et al* (2013) ligadas a la poca articulación entre el área pedagógica y el área administrativa de los programas socio-educativos, y la perdurabilidad en el tiempo de los programas que muchas veces de manera abrupta se terminan dejando a la deriva sin otras opciones a quienes participan y trabajan en ellos.

### **2.1.3. El Programa CAJ: orígenes, transformaciones y sentidos educativos**

En sus orígenes el CAJ formaba parte del Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este programa incluía

dos propuestas paralelas: el CAJ y los Equipos de Trabajo para Profesores. Estos últimos, desde una línea más curricular, tenían la finalidad de producir reflexiones colectivas sobre la práctica educativa y las herramientas que permitirían abordar las necesidades educativas particulares de cada grupo. La línea curricular con el paso de los años fue perdiendo peso en el proyecto mientras que la línea de trabajo del CAJ fue expandiéndose y profundizándose cada vez más (Alterman y Foglino, 2005).

El CAJ fue impulsado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) con el objetivo de: “construir un programa nacional de alto impacto que discuta los modos de pensar a los jóvenes, que sea capaz de reconstruir los lazos entre generaciones y sea potente para cuestionar a la escuela en sus supuestos y prácticas más rígidos y tradicionales” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

El Programa CAJ comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias argentinas (Córdoba, Santa Cruz y Chaco) con una progresiva expansión, como prueba piloto frente al creciente abandono escolar y los constantes conflictos en la convivencia con altos grados de violencia (Alterman y Foglino, 2005). A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como una continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados<sup>14</sup>. Tiene lugar los días sábados o en de horarios contra-turno, desarrollándose variadas actividades: capacitaciones, campamentos, cine-club, proyectos solidarios y talleres, siendo ésta última la modalidad de trabajo más utilizada.

---

<sup>14</sup> El CAJ también se implementa en las instituciones penitenciarias, respondiendo a la oferta de Educación en Contextos de Privación de Libertad, haciéndose mayor hincapié en la necesidad de propiciar un ambiente más democrático y abierto frente al hermetismo y jerarquización que caracteriza ese tipo de institución y que funcione como intermediario entre el adentro y el afuera. En las escuelas primarias, también se implementa el programa bajo el nombre “Centro de Actividades Infantiles” y el objetivo primordial es acompañar las trayectorias educativas de niñas y niños que requieran apoyo pedagógico (Centros de Actividades Infantiles –CAI- Cuaderno de Notas, Ministerio de Educación).

Jerárquicamente el CAJ está compuesto por tres escalafones: el Equipo Técnico Provincial, el Equipo Institucional y el Equipo de Gestión (EG)<sup>15</sup>. El modelo de gestión está basado en dar lugar a las voces juveniles, con coordinación de educadores y a través de la conformación del Equipo de Gestión y el Equipo de Delegados. Desde allí deben crearse proyectos y actividades de acuerdo a un sondeo de las expectativas juveniles en particular y la comunidad educativa en general. La participación juvenil en este equipo es voluntaria y representativa (deben ser elegidos por su curso). El EG tiene por finalidad que las y los jóvenes puedan aprender y tomar decisiones en co-gestión con el coordinador, aunque, éste podrá optar porque algunas decisiones sean solo entre adultos.

En el 2015, con la amplia expansión del Programa llegaron a funcionar en el territorio argentino 2861 CAJs. A partir del gobierno nacional de Mauricio Macri (2015) que desarrolló un proceso de desarticulación, descentralización y desfinanciamiento de las políticas públicas en materia de educación en un marco general con una fuerte impronta neoliberal, el Programa CAJ pasó a estar bajo dependencia de los gobiernos provinciales quienes optaron por la continuidad o no del programa. Córdoba, no sin tensiones, fue una de las provincias que decidió destinar recursos provinciales para sostener este proyecto. Se establecieron como líneas prioritarias “fortalecer la educación secundaria obligatoria” y “más tiempo de escuela”. A su vez, se re-plantearon los siguientes objetivos:

I) Ampliar la propuesta de la escuela promoviendo espacios institucionales complementarios para la construcción de aprendizajes significativos y la ampliación de los horizontes culturales de los estudiantes. II) Fortalecer estrategias educativas que contribuyan al empoderamiento del joven en la perspectiva de la construcción de ciudadanía. III) Propiciar el uso creativo del tiempo libre en torno al arte, el deporte, las ciencias y las actividades socio-comunitarias (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016).

Los anteriores objetivos establecidos a nivel nacional (ver tabla 4) referían a dos cuestiones principalmente: el ingreso de los no escolarizados y la calidad educativa a través de modalidades

---

<sup>15</sup> Previo a la descentralización del programa, existía un cuarto equipo Nacional que coordinaba a los equipos técnicos provinciales.

alternativas de enseñanza. Los objetivos de nuestra provincia, que resultan más específicos y explicativos, también hacen alusión a espacios alternativos de producción de conocimientos escolares y culturales significativos, se destina un objetivo a la participación juvenil y la construcción de ciudadanía (que no aparece en ninguno de los objetivos nacionales) y otro al uso del tiempo libre y la importancia de estos espacios escolares para ofrecer actividades recreativas a las y los jóvenes.

Para que en una escuela se abra un CAJ, la o el directivo de la misma tiene que solicitarlo al Equipo Técnico Provincial presentando una justificación en términos de vulnerabilidad institucional (alto abandono escolar, necesidad de retención escolar, apoyo en trayectorias educativas, etc.). El equipo directivo, junto a docentes y estudiantes, y el equipo técnico jurisdiccional, son los encargados de seleccionar al coordinador/a, de acuerdo al currículum vitae, entrevista personal y propuesta. Una vez elegido la o el coordinador, se debe conformar el Equipo Institucional el cual, junto al Equipo de Gestión, tiene por finalidad definir la orientación del CAJ dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y trabajar en la implementación, consolidación y el sostenimiento del mismo.

Respecto al perfil de las y los coordinadores del CAJ se busca a alguien con una formación docente terciaria y/o universitaria, que presente experiencia laboral en el nivel secundario, que posea capacidad para gestionar y articular espacios con participación juvenil y que sea reconocido por parte de la comunidad educativa. La tarea fundamental de este rol es poder implementar junto a talleristas y jóvenes un proyecto que dé respuesta a las inquietudes de estos últimos, reconociendo sus saberes y experiencias al mismo tiempo que tendiendo puentes generacionales y articulaciones entre la escuela, la comunidad y otras organizaciones sociales. Sus tareas implican asumir la responsabilidad institucional del proyecto junto al director, organizar y ser parte del Equipo Institucional CAJ y del Equipo de Gestión, promover y facilitar el trabajo en equipo, escuchar las demandas de la comunidad

y generar acciones que permitan establecer relaciones con otras instituciones barriales y estatales (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En cuanto a las y los talleristas, a partir de la descentralización del programa ya comentada, el perfil que se busca es preferentemente docente y en ejercicio en la escuela secundaria, en caso contrario, se requiere la autorización expresa del Equipo Técnico Provincial. Sus tareas principales son desarrollar un taller (registrando asistencias, presentando diferentes y nuevas actividades, fomentando la participación juvenil), participar del Equipo de Gestión Institucional y reuniones de personal de la escuela, y co-construir junto al coordinador los informes solicitados por el Equipo Provincial.

Respecto a las temáticas abordadas y las actividades desarrolladas, el Ministerio de Educación de Córdoba propone tres ejes transversales a ser trabajados en el CAJ: Educación Sexual Integral, Participación Juvenil y Derechos Humanos y Prevención del Consumo Problemático de Drogas. Dichos ejes pueden ser trabajados transversalmente en cualquiera de las orientaciones que se elijan: a) arte (música, teatro, artes visuales, danza); b) educación física (con énfasis en deporte y recreación) y c) ciencias, educación ambiental y comunicación. Los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de elegir son, principalmente los intereses juveniles, que sean educativos y con integración a las currículas de las asignaturas y las posibilidades de su realización en espacios, tiempos y recursos materiales y humanos disponibles. Además, se prevé la articulación con otras escuelas, organizaciones de la comunidad e instituciones del Estado.

Una vez elegidas las orientaciones que tendrá cada CAJ en particular, será necesario establecer a través de qué modalidad se abordarán: Taller, Modelo de liderazgo por ejes temáticos, Video-club; charlas, debates y conferencias, actividades deportivas, Encuentros de socialización, entre otras. La

modalidad puede ir modificándose de acuerdo a los tiempos, espacios y emergentes propios de cada CAJ.

A continuación, en un intento de sintetizar lo expuesto respecto al CAJ, plasmamos en cuadros sinópticos por un lado la LEN 26.206 como marco general del cual se deriva el plan CAJ (Tabla 3), en segundo lugar, las modificaciones y lo que persiste a partir de la descentralización del programa (Tabla 4) y, por otro, la estructura del mismo teniendo en cuenta los ejes transversales, las orientaciones y las modalidades (Tabla 5).

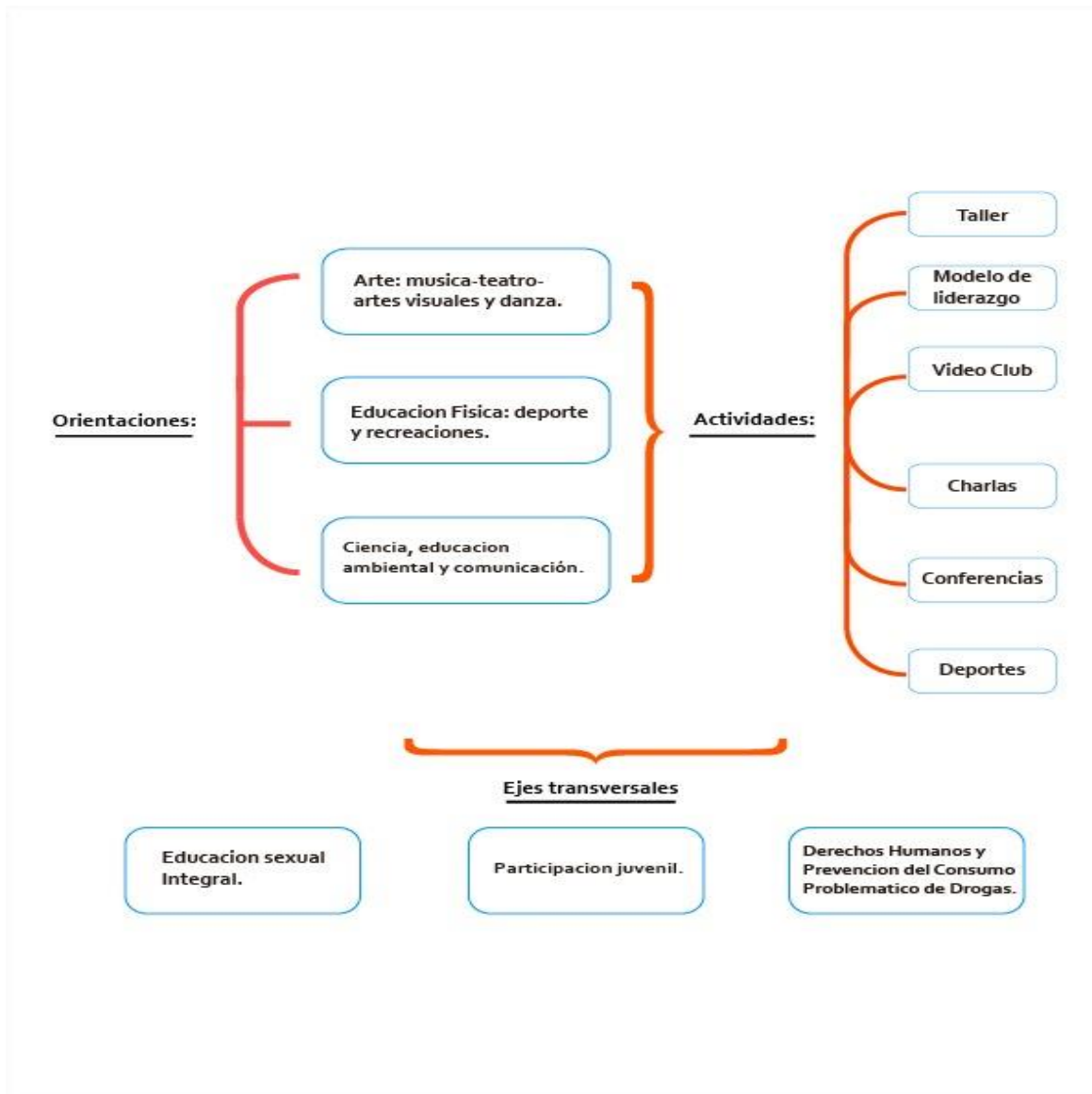
**Tabla 3. De lo general a lo particular en los orígenes del CAJ.**



**Tabla 4. El antes y el después -2016- de la descentralización del Programa CAJ en la Provincia de Córdoba.**

<b>Equipos de Trabajo</b>	<p style="text-align: center;">Equipo Nacional ↓ Equipo Técnico Jurisdiccional ↓ Equipo Institucional ↓ Equipo de Gestión.</p>	<p style="text-align: center;">Equipo Provincial ↓ Equipo Institucional ↓ Equipo de Gestión.</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a la calidad educativa.</li> <li>• Fortalecer la inclusión social de los que no asisten.</li> <li>• Promover la apropiación de conocimientos con modos alternativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar la propuesta de la escuela promoviendo espacios institucionales complementarios para la construcción de aprendizajes significativos y la ampliación de los horizontes culturales de los estudiantes.</li> <li>• Fortalecer estrategias educativas que contribuyan al empoderamiento del joven en la perspectiva de la construcción de ciudadanía.</li> <li>• Propiciar el uso creativo del tiempo libre en torno al arte, el deporte, las ciencias y las actividades socio-comunitarias.</li> </ul>
<b>Financiamiento</b>	Ministerio de Educación de la Nación	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
<b>Destinatarios</b>	Jóvenes estudiantes y no escolarizados de la comunidad.	Jóvenes estudiantes y no escolarizados de la comunidad.
<b>Tiempos</b>	Sábados o días de semana en horarios de contra-turno.	Sábados o días de semana en horarios de contra-turno.
<b>Ejes Transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Sexual Integral.</li> <li>• Participación Juvenil y Derechos Humanos.</li> <li>• Prevención del Consumo Problemático de drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Sexual Integral.</li> <li>• Participación Juvenil.</li> <li>• Derechos Humanos y Prevención del Consumo Problemático de drogas.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	Taller, Modelo de liderazgo, video-club, charlas, conferencias, debates y deportes.	Taller, Modelo de liderazgo, video-club, charlas, conferencias, debates y deportes.

**Tabla 5. Ejes transversales, orientaciones y actividades delCAJ.**



A esta altura del recorrido sobre las políticas de inclusión socioeducativa en la región y más específicamente en Argentina podemos preguntarnos cuáles son los sentidos educativos que atraviesan al programa CAJ desde los diversos antecedentes y documentos analizados.

En una aproximación evaluativa, Alterman y Foglino (2005) se propusieron generar un “balance de la experiencia” para determinar las dificultades y potencialidades del diseño e



implementación del programa. A partir de entrevistas y análisis de documentos, indagaron sobre los modos en el que el CAJ había dado respuesta a diversas problemáticas de las instituciones escolares que, según las autoras, la propia escuela no había podido resolver como “el creciente fracaso y abandono de la escuela de adolescentes y jóvenes y los problemas de indisciplina, convivencia y violencia escolar” (p.670). La investigación concluyó que el CAJ se había transformado para los jóvenes en un “lugar” de contención, escucha y participación, de negociación con adultos, de aprendizaje de saberes diferentes a las currículas, de sociabilidad, de esparcimiento y de voluntariado social.

Castagno y Previtali (2016) desde un proyecto de extensión e investigación, estudiaron las experiencias que construyen los CAJ en instituciones que alojan a jóvenes mujeres privadas de libertad en la ciudad de Córdoba. Plantean que el CAJ aparece como "islas de reconocimiento del otro como sujeto de derecho". Son espacios que posibilitan "encuentros subjetivantes" al producirse otras modalidades de relaciones con los adultos y los pares, donde el sufrimiento se tramita de manera colectiva y las identificaciones que se generan permiten pensar en el propio deseo e imaginar un futuro posible en libertad. Al ser el CAJ una "isla" en ese tipo de instituciones, las jóvenes se enfrentan a dos paradigmas opuestos y contradictorios, lo cual resulta en una "reificación de subjetividades fragmentadas donde lo esporádico y aislado de estas experiencias sólo mitigan el sufrimiento psicosocial que la misma dinámica institucional genera" (p.7).

En base al análisis de los diferentes documentos legales que versan sobre el CAJ, en el marco de la educación desde una perspectiva inclusiva, inferimos que del CAJ se espera que, desde su lógica de funcionamiento por fuera del dispositivo escolar tradicional, permita a los sujetos de la comunidad educativa, cuestionarse y replantearse las funciones y modos de actuar en la institución escolar. Al CAJ se le confiere el objetivo de generar modificaciones institucionales que tengan que ver con una

escuela más democrática, con mayor participación juvenil, con un clima favorable de trabajo para las y los docentes y de estudio para las y los estudiantes, pero se reconoce que esta es la puerta de entrada. Que el modo de habitar la escuela y el modo de aprender diferente a los dispositivos tradicionales debe transferirse a las aulas y a la cotidianeidad escolar:

Aun cuando no puede esperarse que la sola existencia del CAJ produzca los cambios necesarios en lo que acontece en las aulas cotidianamente, es indudable que este nuevo espacio institucional contribuye a instalar temas y climas favorables a las transformaciones que la sociedad y los jóvenes demandan de la escuela secundaria actual (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Aparece como principal objetivo que atraiga y aloje a esas y esos jóvenes no escolarizados (que han abandonado o nunca han ingresado al nivel secundario) para insertarse gradualmente al sistema educativo a través de otra relación con el aprendizaje y los saberes, y la posibilidad de establecer vínculos de confianza con adultos educadores: “los CAJ representan un aporte significativo que la escuela secundaria intenta desarrollar ofreciendo una nueva concepción que incluya las múltiples realidades de los adolescentes y jóvenes. No sólo de los que conviven en las aulas sino de aquéllos que procuramos retomemos sus estudios” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Por último, si como apunta Tenti Fanfani (2008), aprender a ser un ciudadano democrático no se enseña a través de un espacio curricular sino que en la posibilidad de la práctica misma, si según la LEN 26.206 uno de los objetivos fundamentales que se le asignan a la educación es la construcción de ciudadanía, entonces podemos suponer que el CAJ es uno de los espacios claves que viene a apuntalar en esa función:

La existencia y el funcionamiento regular del EG (Equipo de Gestión) debe entenderse como una instancia de aprendizaje y de participación efectiva de los jóvenes, a través de la gestión compartida del Centro y de las responsabilidades que esto supone. (...) Interesa resaltar el objetivo de que todos los jóvenes tengan la oportunidad de transitar nuevas formas de participación y representación de sus pares como instancias de aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Es decir, con el CAJ se buscan habilitar espacios de diálogo y reflexión que permitan a las y los jóvenes mediante su participación aprender a organizarse, planificar, definir prioridades, desarrollar acciones y evaluar procesos y resultados de manera colectiva, es decir, que se produzca un proceso de empoderamiento juvenil.

A lo largo del desarrollo de esta investigación iremos visibilizando en el caso particular aquellos aspectos que efectivamente se abordaban en el CAJ más allá del espíritu que desde los documentos legales se intentó plasmar. A continuación, indagaremos la dimensión institucional que desde nuestro análisis es fundamental para comprender las lógicas de implementación y funcionamiento del CAJ.

## **2.2. Mirando el caso particular: el Programa CAJ situado en un contexto institucional**

### **2.2.1. La escuela. Algunas puntualizaciones institucionales del escenario del CAJ**

El Centro de Actividades Juveniles donde nos insertamos funcionaba en un Instituto de Enseñanza Media (IPEM) de gestión estatal ubicada en la zona Sur de la Ciudad de Córdoba. La institución tiene como antecedente una escuela para adultos en una casita del barrio y luego se abrió el nivel secundario hasta trasladarse a las actuales instalaciones. La planta funcional, al momento del trabajo de campo, estaba compuesta por dos directivos, una secretaria, cuatro perceptores, una coordinadora de curso, 40 docentes y 200 estudiantes aproximadamente. Cuenta con 9 divisiones y la orientación es Economía y Administración.

A partir de la inserción institucional y la experiencia previa en esta escuela a partir de un proyecto de extensión (2013-2014), hemos podido realizar un diagnóstico situacional de las dificultades y conflictos más recurrentes del cotidiano escolar. En el transcurso de la inserción en la

escuela pudimos conocer la existencia de conflictos en la organización y gestión institucional que se reflejarían en la escasa comunicación entre los diferentes agentes educativos, en la resistencia a revisar y modificar los documentos institucionales ante nuevas realidades de la comunidad educativa y en el desconcierto de los docentes que muchas veces deben hacerse cargo de funciones y roles no correspondidos ante la ausencia de directivos en el establecimiento. Asimismo, al no producirse condiciones legitimadas de encuentro para debatir, acordar y planificar entre educadores, las intervenciones en el plano de la convivencia inter e intrageneracional podrían resultar aisladas e individuales y sólo se producirían ante momentos marcados por la urgencia de lo distinto, lo no aceptado y lo transgresor, sin posibilitarse un abordaje preventivo.

Un ejemplo paradigmático lo constituye el Consejo Escolar de Convivencia (CEC), donde deberían participar representantes de las distintas esferas de la institución (directivos, docentes, estudiantes, familias) y cuya función principal es promover la convivencia y constituirse como un cuerpo de consulta, asesoramiento y consejería (Res. 149/10). Pero, en el caso de esta escuela, en el AEC se establece que “los consejos de convivencias no pueden ser fijos en nuestra Institución [por lo que] propiciaremos un encuentro con alumnos “testigos”, alumnos involucrados, docente tutor, coordinador de curso y/o equipo directivo para reflexionar lo acontecido” dando cuenta de un abordaje más punitivo de la situación sin poder establecer líneas de acción para promover otro tipo de vinculaciones.

Aunque también muchas de las dificultades para planificar se deben a condicionamientos externos, ya que los paros de transporte urbano de pasajeros y las condiciones de infraestructura (falta de luz, de agua y/o de limpieza) muchas veces hacen insostenible la concreción de actividades planificadas. Desde los organismos ministeriales, la colaboración, acompañamiento y trabajo conjunto con las instituciones quedan plasmados solo en buenas intenciones de las leyes, las resoluciones y los

manuales de procedimiento. Al mismo tiempo que diversas problemáticas de violencia, desamparo y pobreza atraviesan e irrumpen fuertemente el cotidiano escolar y no siempre se cuenta con profesionales o estrategias institucionales que pueden abordar dichas problemáticas.

Otro acontecimiento de importancia en la historia institucional es que, a dos años de la fundación de la escuela, el establecimiento comienza a ser compartido con una escuela primaria y un jardín de infantes, y al ser uno de los pocos espacios de encuentro de la comunidad, existen múltiples desafíos de organización y convivencia. Las relaciones entre la escuela y la comunidad ampliada, especialmente las familias de las y los estudiantes, se reducen a situaciones conflictivas puntuales. El establecimiento no cuenta con cooperadora escolar, ni con un proyecto específico de trabajo, acompañamiento y promoción de participación de la comunidad ante lo cual las familias quedarían, en gran parte, excluidas de la organización de la escuela y se imposibilita una articulación sostenida en el tiempo ligada en buena parte a la falta de recursos y de tiempo.

En cuanto a la matrícula, la repitencia y el abandono los porcentajes son altos: aproximadamente 30 jóvenes abandonan en cada ciclo lectivo, que resultan en un 15% de la población total y la repitencia asciende al 17%. Diferentes agentes educativos (preceptores, directivos, coordinadora de curso y del CAJ) indican que los motivos principales de abandono son el cuidado de hermanos menores, la competencia entre los tiempos escolares y del trabajo y la priorización del trabajo para satisfacer necesidades de consumo personal y familiar, las múltiples repitencias y sobreedad, y el alto ausentismo que desemboca en una posterior desafiliación institucional. Algunos de las y los docentes entrevistados reconocen que la escuela en muchos de los casos podría haber evitado el abandono, pero al no existir una fluida comunicación entre los agentes educativos se tornaba difícil un abordaje preventivo.

En cuanto a proyectos institucionales que abarcan diversos espacios curriculares y actores institucionales, en el momento del trabajo de campo, se desarrollaban tres principales: lecto-comprensión como una de las prioridades pedagógicas determinadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, “Camino Seguro” para disminuir los riesgos viales y de inseguridad en la ruta que une a la escuela con los dos barrios colindantes y Educación Sexual Integral a cargo de una docente de física en articulación con una tallerista del CAJ.

### **2.2.2. Jóvenes participantes y sus familias. Sobre las condiciones de vulneración en los márgenes de la ciudad**

Las y los jóvenes que concurren a la escuela y al CAJ son de sectores populares. La gran mayoría vive en el barrio donde está ubicada la escuela con viviendas auto-construidas o en los barrios-ciudad colindantes fundados a partir de la erradicación de villas miserias en áreas periféricas del sur de la ciudad de Córdoba.

Estos barrios-ciudad devienen de la política pública del Gobierno de la Provincia de Córdoba denominada “Mi casa, Mi vida” iniciada en el 2003. Tecco (2007) apunta que, en el caso de nuestra provincia, debido a los costos del suelo, se re-localizaron vecinos de distintas villas miserias en zonas rurales de las periferias o donde ya habitaban pobres, profundizando las segregaciones previas. Para el caso de los barrios en que viven las y los jóvenes de esta investigación, además de ese desplazamiento, el Estado ha producido un abandono en varias dimensiones ya que los dos centros de salud cercanos funcionan con escasez de profesionales que se ven sobre-demandados. Llegan solo dos líneas de transporte urbano de pasajeros cuya frecuencia es de 40 minutos. Son pocos los espacios verdes y recreativos. El alumbrado público es escaso y específicamente en el barrio donde se

encuentra la escuela, las calles son de tierra y carece de tendido de red de agua potable. Además, el abuso y arbitrariedad del accionar policial produce frecuentes vivencias de violencia.

Tras las políticas neoliberales de la década del 90' y, que actualmente se recrudecieron, tales como la desregulación del mercado, la privatización del sector público y la flexibilización laboral, actualmente se observa en el escenario urbano local una profundización de la “fragmentación”, “segregación” y “guetificación” con sus grandes “bolsones” de ricos y de pobres (Valdés, 2007). La fragmentación social, física y simbólica refiere a la independencia entre las partes en relación al sistema urbano como un todo. La segregación implica que, al interior de esos fragmentos independientes, las familias comparten el mismo grupo socio-económico (bajo, medio y alto respectivamente), lo cual tiene relación directa con el sistema de producción y división del trabajo que resultan en desigualdades sociales. La guetización refiere a la ocupación de sectores diferenciados por parte de las minorías de una sociedad observable en las fronteras intraurbanas, zonas monofuncionales y los barrios amurallados (Valdés, 2007).

El alejamiento de la zona céntrica y comercial de los sectores menos favorecidos, conlleva una fuerte restricción para mantener interacciones heterogéneas con diferentes habitantes de la ciudad que posibiliten la obtención de un empleo, la movilidad social y el acceso a la información (Tecco, 2007). La convivencia cotidiana dentro de un escenario de sociabilidad homogénea, producto del espacio reducido que se comparte con otros asentamientos precarios también excluidos y desafiados, está atravesada por grandes conflictos y limitaciones para una integración comunitaria al mismo tiempo que los habitantes de estos barrios se convierten en un objeto amenazante y estigmatizado para el resto de la sociedad (Tecco, 2007).

Además, la segregación urbana incide negativamente en el acceso al sistema educativo ya que las escuelas, como el caso que nos convoca, situadas en las periferias, villas de emergencia o barrios-

ciudad atienden exclusivamente a jóvenes de la zona circundante, imposibilitando una diversificación de las interacciones sociales con jóvenes de otras partes de la ciudad y, por ende, una mayor mixtura social y cultural (Tecco y Fernández, 2008).

En este sistema capitalista y neoliberal, estos jóvenes y sus familias son fuertemente privados de ciertos capitales simbólicos, económicos, culturales y sociales que los ancla en una situación de “exclusión” “pobreza” “desigualdad social” o “vulnerabilidad” (Plaza, Díaz, Muro y Barrault, 2013). Proceso de “producción de la pobreza” invisibilizado a partir de estrategias discursivas de los sectores dominantes, logrando así responsabilizar a los propios sujetos e instalándose la representación de la pobreza y la desigualdad como algo “inevitable” e inherente al ser humano (Murillo, 2007).

Las familias de las y los jóvenes que asisten al CAJ son numerosas, muchas de ellas ensambladas y cohabitando bajo el mismo techo con otras familias (hermanos, tíos, abuelos) y con nuevas familias que se arman al interior al nacer un nieto o nieta. Respecto a los niveles de escolarización de las madres y padres, la mayoría no ha finalizado el nivel primario y otros han ingresado al nivel secundario, pero sin completarlo. En la generalidad de las familias, las personas adultas realizan trabajos en condiciones de precarización: las madres se dedican mayoritariamente al trabajo doméstico en sus hogares y fuera de él (a tiempo parcial o completo) y el cuidado de personas (niños y ancianos) y los padres en general son albañiles, “changarines”, jornaleros de quintas de labranza agrícola, obreros de cortaderos de ladrillos, peladeros de pollo, emprendedores en pequeñas empresas, electricistas y/o carreros. A su vez, son beneficiarios de diversos planes sociales y reciben colaboración de los propios jóvenes que realizan sus propias “changas” o cuidan a sus hermanos menores.



### **2.2.3. El CAJ y las rutinas construidas por jóvenes y educadores. Aportes desde la observación participante**

En la escuela donde investigamos, el CAJ funcionaba desde finales del año 2012 por intervención estatal, es decir que no fue solicitado por el establecimiento como es el procedimiento habitual. Comenzó una coordinadora que, según apreciación de la directora, renunció por la precarización del cargo; le siguió un coordinador que estuvo pocos meses y a fines del año 2013, fue seleccionada por antecedentes, propuesta y entrevista la coordinadora que formó parte de esta indagación, quien es psicóloga, docente universitaria y especializada en el ámbito educacional. La misma recuerda que en la entrevista de selección era llamativa la ausencia de estudiantes, así como lo establecen los lineamientos del programa:

Y después cuando voy a la entrevista estaban un par de docentes, la directora y yo, sin presencia de pibes digamos (...) Ahí me llamó un poco la atención, pero bueno venía con el entrenamiento de las otras entrevistas, y propongo y hago foco en la participación juvenil, en que los jóvenes puedan participar o expresar cuáles son los espacios que querían. Yo tengo la entrevista ahí en junio, pero recién en octubre sale, cuando arrancó (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

Como planteamos más arriba, es recién con esta coordinación que el CAJ comienza a funcionar de manera efectiva dado que los intentos anteriores habían sido fallidos. A este punto, la coordinadora del CAJ lo marca como un hito, es decir, un punto de inflexión a nivel institucional respecto a la participación juvenil ya que hasta el momento no había un espacio en la escuela que esté destinado a tal fin y tampoco se observaban líneas de actuación que la promuevan:

Eso es un hito importante porque quiere decir que la escuela no tenía un espacio de participación y no tenía la dinámica del Centro de Actividad Juvenil armada ni empezaba a sentirse nada de eso (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

En el mismo sentido, la directora relataba que la llegada del CAJ supuso para la institución y principalmente para las y los jóvenes una interrupción de lo que venía siendo, ya que se instalaba un

tiempo y un espacio para las vivencias juveniles dentro de la escuela: *“cambia desde el primer momento que existe algo nuevo y diferente, que trae cosas, que traer ruido a una institución que tiene una dinámica regular, de alguna quietud, irrumpe, a los chicos principalmente. Primero porque hay un lugar o un tiempo donde los chicos han construido vivencias juntos”*.

Desde entonces han funcionado diversos talleres de acuerdo a los intereses juveniles y talleristas disponibles: Música y danza, Reciclado, Hip-Hop, Break Dance, Ciclo-mecánica, Fotografía, Murales, Producción Audio-visual, Educación Sexual y Deporte, Recreación y campamento. En el período en que se llevó a cabo el trabajo de campo, se desarrollaban talleres de producción audio-visual, Educación Sexual, Ciclo mecánica y artes callejeras (esténcil, grafitis, muralismo) los días martes y viernes y en algunos proyectos puntuales articulaban con diferentes actores institucionales.

El trabajo de campo comenzaba en la parada de colectivo junto a las y los educadores del CAJ. Esas conversaciones informales nos posibilitaron acceder y construir datos fundamentales de la trama del caso, las relaciones entre talleristas, la concepción que tenían sobre las y los jóvenes, el CAJ y la educación, cómo organizaban y planificaban las actividades, entre otras.

Cecilia frecuentemente asistía a la escuela antes que comiencen los talleres para conversar con los distintos actores institucionales, anoticiarse de las novedades, trabajar alguna cuestión en coordinación con ellos, recordar que ese día se desarrollarían los talleres y, en otras oportunidades, intervenir en alguna situación particular que atravesaba un/a estudiante.

Como en toda práctica y espacio, en el CAJ se construían rutinas. Luego del largo recorrido en el colectivo, atravesando el centro, la ciudad universitaria, la circunvalación, los barrios privados y los barrios ciudad, descendíamos en la ruta, la única calle pavimentada del barrio. Entre la parada de colectivo y la escuela hay media cuadra de distancia. En ese camino, las y los jóvenes se acercaban,

preguntaban si ese día habría CAJ, en qué horario y qué actividades se desarrollarían. Algunos avisaban que irían más tarde, otros que buscarían algún amigo o vecino antes de concurrir y algunos nos acompañaban en el trayecto.

Llegábamos a la escuela. En la puerta estaba siempre Fernando, ex alumno de la escuela y ahora portero. Hacíamos el recorrido habitual por las distintas oficinas para saludar: coordinación de curso, biblioteca, preceptoría y dirección. La escuela por dentro estaba pintada con colores estridentes verdes y amarillos y en sus paredes había varios cuadros con una paleta multicolor y de gran tamaño. La sensación era la de un lugar agradable, cálido y acogedor.

Luego de dicho recorrido habitual, íbamos a la salita del CAJ. La misma era compartida con los docentes de Educación Física, por lo que estaba dividida imaginariamente en dos. En la primera mitad podían observarse un gran conjunto de materiales para trabajar en los diversos talleres (papeles, lápices, fibrones, cintas, diarios, hilos, revistas, plasticolas, pinturas, carpas), algunos elementos tecnológicos (computadora, televisor), banderines colgando del techo y numerosas fotos que retratan diferentes momentos, rostros, personajes. Cuando se llegaba a la salita, el espacio daba la impresión de caos, desorden. Luego, al observar más detenidamente, podíamos ver cómo en realidad cada cosa estaba guardada en su lugar y de tal manera de no estropearla (el fibrón con su tapa, la carpa en su bolsa y así sucesivamente).

Se preparaba el mate. En el CAJ siempre circulaba el mate. Antes que comiencen a llegar las y los jóvenes, el espacio era usado como lugar de reunión ya que Cecilia les comentaba a las y los talleristas novedades sobre estudiantes y actividades de la escuela, y también planificaban los talleres del día. De a poco, las y los participantes se acercaban, saludaban con un beso, algunos con abrazos también. Era el momento de inicio. Se compartía para merendar alguna galleta, pan casero, lo que habían comprado las y los educadores o lo que sobraba del PAICOR.

Por lo general, era Lorenzo quien marcaba el ritmo de comienzo de los talleres. Se paraba, levantaba su caja de herramientas y se dirigía al aula en frente de la salita. Quienes participaban en su taller, la mayoría de las veces lo esperaban afuera, sobre sus bicis. Así comenzaba la distribución de las y los jóvenes por taller.

Hubo veces en que no había asistido ningún joven al CAJ por confusión en los horarios (cuando eran modificados), por paro docente, paro de transporte urbano de pasajeros, Prueba Aprender, entre otras situaciones particulares. En esos casos, se ocupaba la salita y se realizaban actividades relacionadas a los talleres para organizarlos o adelantar trabajo. Por ejemplo, un día que hubo paro docente, Tadeo realizó un estencil para la marcha “#Ni una Menos” (un puño cerrado con la misma consigna), Renata hizo carteles para pegar en la escuela y concientizar, o al menos, invitar a la pregunta sobre la marcha y Lorenzo estuvo arreglando una rueda. Cecilia iba comentándoles a quienes circulaban por la escuela que estaban invitados a la marcha y el lugar de encuentro.

Al finalizar los talleres, como regla de oro, todos los presentes debían ordenar los materiales, entrar la mesa a la salita, llevar las sillas a los cursos y tirar la basura. En la parada de colectivo, ya iniciando el regreso, muchas veces se dialogaba sobre lo sucedido en el día, se pensaban nuevas estrategias y actividades para los talleres siguientes, conversaciones en las cuales participábamos de manera activa.

## **2.2.4. Las lógicas institucionales, el equipo de educadores y las condiciones laborales en clave de potencia o límite para el despliegue del CAJ**

### **2.2.4.1. La institución: una escuela que habilita, pero no acompaña.**

De acuerdo a lo observado, escuchado e interpretado, podemos decir que la escuela en la que funcionaba el CAJ habilitaba a hacer, permitiendo márgenes de libertad de actuación al equipo educador, pero sin un involucramiento real de los agentes de la institución escolar en los diferentes proyectos y propuestas. En este sentido, Aylin (tallerista), psicóloga y especializada en género y sexualidad, manifestaba que *“en general la escuela para mí deja hacer, no te facilita tanto y en algunos casos obstaculiza, pero en general es una escuela que acepta propuestas, buenos esto del proyecto [ESI] estuvieron como muy de acuerdo”*.

La mayor parte del tiempo, desde la institución no se ponían obstáculos o trabas a los proyectos o actividades propuestos, aunque debido al escaso acompañamiento y articulación, ciertas acciones u omisiones especialmente de las directivas, resultaban en impedimentos y limitaciones para el desarrollo esperado del espacio CAJ. Por ejemplo, sabiendo las directivas que el CAJ funcionaba hasta las 20 horas a veces no se coordinaba con los agentes autorizados para que cierren la escuela por lo que se tenía que reducir el tiempo de duración de los talleres, o muchas veces cuando no había agua o luz en el establecimiento no se lo comunicaban a las y los trabajadores del CAJ generándoles enojo y desgaste:

Sí había limitaciones por ejemplo en que necesitamos que la escuela quede abierta hasta las 8 de la noche y la escuela respondía que no, que era un lío, que mejor de otra forma y cosas así. Y a ver, creo que mucho el mérito de eso es el trabajo de la coordinadora de ponerle el pecho y la gestión y conversarlo para que todo eso se lleve adelante. Pero si a nivel de institución de la escuela... es más, te podría decir que eran más las contras que lo que aportaba la escuela. Básicamente teníamos un espacio físico reducido y más nada (Lorenzo, tallerista).

Más allá de los espacios y tiempos que resultaban fundamentales para que el CAJ pueda funcionar, existía una habilitación y promoción para trabajar ciertas problemáticas sociales acuciantes que aun hoy permanecen como tabúes en algunas escuelas, tales como el debate por la legalización del aborto, el abuso policial y los femicidios. Al mismo tiempo que se posibilitaba la participación de los jóvenes en la Marcha de la Gorra, la Marcha Ni Una Menos y la del Día de la Mujer, entre otras, que visibilizan y denuncian dichas problemáticas.

En diálogo con la directora de la escuela, nos explicitaba que la apertura a reflexionar y participar en las marchas y movilizaciones respondía al posicionamiento político de la institución, aunque podemos pensar que se trataba más bien de la orientación que intentaba darle desde su gestión: *“O sea, desde mi visión, ir a la marcha de Ni una Menos, no es cualquier cosa. (...) La gorra o alguna otra que puedan ir los chicos. Y es un posicionamiento político también de la escuela”*.

Renata (tallerista) realizaba una comparación entre esta escuela y otras instituciones en las que había trabajado, y reconocía la apertura a pensar e intervenir, aunque era cautelosa en celebrar la posición de las directivos en tanto consideraba que siendo los participantes del CAJ jóvenes de sectores populares cuyos derechos estaban siendo vulnerados, la intervención *“lógica”* sería que se promueva el pensamiento crítico y la participación ciudadana para revertir o modificar esas situaciones que violentan. En sus propias palabras:

Viendo las experiencias en otros CAJ con otros directores, otros directores no les han habilitado nada (...) En realidad tendría que ser así, más en un cole así en ese barrio, donde los pibes no pueden salir, porque salen en la moto hacen dos o tres cuadras, llegan a barrio [X] y ya la policía los para. O sea, eso sería lo lógico. Y es que en todo momento estamos en esa posición de *“ay decí que tenemos una directora así”*. No, lo lógico sería que la directora sea así. Que nos permita participar, porque son los derechos de los jóvenes que van a ese colegio, pero bueno sabemos que no es así (Renata, tallerista).

Entonces, la escuela habilitaba a que las y los educadores desarrollen variadas acciones y proyectos, sin embargo, existía escasa articulación para co-gestionarlos. El mayor obstáculo que se

pudo observar desde la escuela para con el CAJ es ni más ni menos la imposibilidad de continuidad del mismo. Cuando la coordinadora Cecilia renunció les anticipó a los directivos acerca de los nuevos requisitos que obligaban a entrevistar a tres postulantes para su selección final, los cuales debían poseer un título terciario y/o universitario. Sin tener en cuenta dicha advertencia, la mencionada entrevista no pudo realizarse en dos ocasiones y el proceso de continuidad del CAJ se fue debilitando, al punto tal que no continuó. “*Nos ganó la burocracia*” decía Aylin (tallerista).

#### **2.2.4.2. “*La propuesta siempre fue que seamos un equipo*”: el grupo de educadores como sostén del quehacer cotidiano.**

Aylin y Cecilia fueron las únicas educadoras que estuvieron desde los orígenes del CAJ hasta su actual cierre. Ello les permitió presenciar los cambios y modificaciones en las relaciones con los jóvenes, las dinámicas y modos de organización, las diferentes propuestas y también los cambios en el equipo de trabajo. Respecto a esto último, Aylin planteaba que el cambio fue transicional ya que los nuevos talleristas fueron ingresando de manera paulatina.

La lógica del Programa CAJ indicaba que los talleres y, por ende, las y los talleristas debían modificarse siguiendo los intereses juveniles. Sin embargo, desde este CAJ se pudo construir algo por fuera que permitiera construir la demanda con las y los jóvenes y constituir un equipo de trabajo, que no solo permitió la continuidad de proyectos sino, y sobre todo, la construcción y afianzamiento de los lazos entre jóvenes y talleristas y entre educadores también. La constitución del equipo de trabajo fue una apuesta por parte de la coordinadora del CAJ, lo cual, aunque no explícitamente, fue apoyado por el Equipo Técnico Jurisdiccional que no invalidó esa modalidad.

La propuesta de los talleristas fue siempre constituir un equipo (...) Que eso no era parte de la propuesta del programa. Tuvimos muy buenos técnicos, bueno medio que al final ya no tanto

pero como que a pesar que tomaban todo como decía Nación pudieron mirar el CAJ y nuestros modos. Porque la propuesta siempre fue que seamos un equipo no que el taller, si a los dos meses la demanda de los pibes es tener tela se va el tallerista y entra uno de tela. Bueno no, construyamos la demanda en función de lo que los pibes piden, pero también con los procesos vinculares fortalecidos en el tiempo (...) Ningún tallerista se fue porque nosotros lo echásemos o lo cambiásemos. Todo se han ido por cuestiones de la vida, por viajes (...) Y lo que proponía el CAJ era eso, que vinieran y se fueran a libre demanda, como si también fuera tan fácil que los pibes construyeran una demanda (Cecilia, coordinadora del CAJ).

Si bien desde el Equipo Técnico se hicieron ciertos gestos para sostener propuestas propias del CAJ que escapaban a los lineamientos del programa, en otros casos, la lógica de medir resultados de modo cuantitativo sin dar lugar a las experiencias subjetivantes se tornaba en un peso para la coordinadora que debía responder con objetivos cuantificables y resultados observables de modo tal que no interfiera con el sostenimiento de todas esas acciones que hacían efectivamente al CAJ:

Nosotros teníamos mucho la idea de intensidad y de potencia inventiva porque todo el tiempo estábamos inventando con los pibes pero todo el tiempo teníamos el peso de responder una vara, a una vara que era en relación a los dispositivos formales que planteaba el programa, que había que hacer un proyecto, había que llevar rendiciones, había que medir cuánto era la participación, cuantos iban y demás, había que hacer actas y otra vara que es la lógica institucional de cuándo se ven los resultados, cómo se ven (Cecilia, coordinadora del CAJ).

El último equipo de trabajo conformado tuvo la particularidad que se conocían entre sí con anterioridad, de hecho, mantenían relaciones de amistad y/o trabajaban en otros espacios juntos, lo que para Lorenzo (tallerista) posibilitó desde un principio un grupo de trabajo consolidado: *“el vínculo entre nosotros, los talleristas y la coordinadora, excelente. Porque creo que se conformó el grupo de trabajo a partir también de ser amigos y querer participar en una actividad de ese tipo, así que la verdad entiendo que estuvo bueno”*.

En los relatos de las y los educadores del CAJ, la construcción del equipo de trabajo y el quehacer articulado y colectivo era lo que permitía sostener el espacio y poder pensar alternativas que resultasen propicias para los destinatarios reales de los talleres. Eran dos las condiciones que se sostenían desde lo grupal, el pensar y el hacer. Respecto a la primera condición, la pregunta constante



y la reflexión para con la propia práctica, permitía re-pensar las estrategias y a su vez re-vitalizar el equipo de trabajo: *“nos manteníamos muy activos, nosotros los adultos, los talleristas, la pregunta todo el tiempo. No era un trabajo al que ibas a descansar, era como la pregunta todo el tiempo ¿y esto para qué? Y bueno después como en esas pequeñas cosas, y eso para mí fue un aprendizaje”* (Aylin, tallerista).

Respecto a la segunda condición, Renata plantea que muchas de las propuestas y actividades implicaban el trabajo en simultáneo y en red de los talleres y educadores, por ejemplo el proyecto de Camino Seguro, la participación en las marchas y movilizaciones, los encuentros en espacios de DD.HH, entre otros:

Siempre venimos participando de encuentros, de movidas, en los cuales hacen que laburemos más grupalmente, más que como taller individual. Entonces bueno, según la necesidad que iba surgiendo en cada momento, desde ir a una marcha o ir a radio nacional a grabar unos spots audio-visual contra la violencia institucional, nos íbamos amoldando a eso también. Por eso me parece que este CAJ en particular tiene una movida grupal de laburo de grupo y que donde nos encontramos todos juntos (Renata, tallerista).

Lorenzo, a su vez, reconoce las herramientas y los saberes a nivel profesional de tres de sus compañeras respecto al acompañamiento y escucha. Las y los jóvenes mismos cuando describían que se sentían orientados, sostenidos y acogidos se referían principalmente a esas tres educadoras. Lorenzo, para quien ser tallerista del CAJ fue su primera experiencia en la docencia y el trabajo con jóvenes, lo describe del siguiente modo:

Fundamentalmente el equipo de trabajo también tenía una riqueza personal. La coordinadora, psicóloga y no sé si sería la palabra pero especializada en lo educacional, [Renata] que trabaja con discapacidad y locos y tiene esa llegada con los menores, [Aylin] psicóloga y también trabajaba educación sexual. Entonces, digo, y esos son tres bastiones fundamentales de lo que ha sido el trabajo en el CAJ [para] poder construir con los pibes espacios de diálogos y discusión, a partir de lo que tienen ellas profesionalmente para poder brindarles (Lorenzo, tallerista).

Desde la observación así como desde los relatos de las y los talleristas, los procesos que se sostuvieron desde el CAJ, la continuidad de proyectos, la habilitación para interrogar, hacer y re-

hacer, la promoción constante del espacio, el propiciar la participación juvenil a través de diversas experiencias colectivas culturales y políticas, y las articulaciones que sostenía con directivos y docentes, tenía que ver principalmente con el posicionamiento y quehacer constante de Cecilia desde un liderazgo adjudicado y asumido. Aylin lo expone en términos de “energía” y “tozudez” por parte de la coordinadora que posibilitaba los cimientos desde y en los cuales las y los talleristas luego, discutían, modificaban, proponían y producían:

[Cecilia] maneja unas energías que es inigualable (...) mucho del CAJ tiene que ver con eso, yo a eso lo tengo clarísimo. Aprendí mucho sobre modos de trabajar, pero también tengo súper claro que eso sucedió porque ella con presencia, con esa energía, lo sostuvo. Me parece que es una base que después bueno después podían pasar un montón de cosas, y que no tan fácil que suceda, bueno esa tozudez que tiene, esa energía y ese no frustrarse... en eso como el equipo de trabajo y lo que ella como coordinadora habilitaba también era como bastante singular (Aylin, tallerista).

El hecho que el CAJ se disuelva luego de la renuncia de la coordinadora, puede ser pensado como una evidencia de este sostenimiento que la misma propiciaba y potenciaba. El equipo de trabajo funcionaba para las y los educadores como un soporte explícito (Martuccelli, 2007) frente a los desafíos de armar otro tipo de institucionalidad ante instituidos tan fuertes como los que prevalecen en el escenario escolar. Al mismo tiempo que al, al mantener lazos amorosos y de confianza al interior de ese grupo educador, les permitía un “reconocimiento afectivo” (Honneth, 2009) que abonaba a su seguridad ontológica y mitigaba, en parte, la falta de “reconocimiento jurídico-moral” plasmada en las condiciones laborales que eran experimentadas como una falta de respeto e injusticia.

En ese sentido, Lorenzo (tallerista) expresaba que “*antes estábamos en las mismas condiciones de exclusión que los niños, pero ya con otra perspectiva, y caigo en un término muy asociado al gobierno popular, estábamos empoderados como sujetos adultos mirando un horizonte cercano muy lindo, estábamos entusiasmados y por eso apostábamos a darle esta oportunidad a los pibes*”. Esto abona una nueva clave de lectura acerca de porqué las y los educadores sostenían ese

espacio, a saber, por el reconocimiento jurídico, ético y afectivo que promovían hacia las juventudes. Paradójicamente en un mismo marco socio-político se apuntaba a la inclusión y ampliación de derechos y, de manera simultánea, las condiciones laborales de las y los trabajadores del CAJ (y otros programas socio-educativos) eran de una clara precarización.

#### **2.2.4.3. La precarización laboral de las y los educadores. Crónicas de compromiso, resistencia colectiva y desilusión.**

La asunción del nuevo presidente electo Mauricio Macri (10 de diciembre de 2015), implicó en el ámbito educativo fuertes y profundas sospechas acerca de la continuidad del horizonte de igualdad e inclusión que, desde los gobiernos antecesores inmediatos, se estableció como meta principal (cumplida o no) de la educación. En este marco, se evidenciaba que estaba en riesgo la continuidad de todos aquellos planes y programas socio-educativos (tales como CAJ, CAI, Conectar Igualdad, FinEs, Plan de Mejoras Institucionales, Coros y Orquestas para el Bicentenario, entre otros) que venían a colaborar y co-construir con las instituciones escolares en cuanto al rol, las funciones y las acciones desde una perspectiva menos tradicional. Una de las talleristas relataba ese momento de la siguiente manera:

Hubo un descontento general cuando ganó Macri, la situación económica empeoró, pero aun así yo quise seguir apostando a esto (...) Lo del kirchnerismo era una ilusión. Es paradójico que estuviésemos hablando de derechos con los pibes, promoviendo eso y de repente nosotros estábamos siendo precarizados como trabajadores (Aylin, tallerista).

Esta idea sobre el kirchnerismo como “*ilusión*” podemos entenderla a partir de lo que plantea Svampa (2006 y 2011) acerca que durante los primeros años del gobierno de Néstor Kirchner se observó un claro crecimiento económico post crisis 2001 y como contrapartida también se produjo una mayor precarización laboral y poca distribución de las riquezas. La inclusión social aparecía en

todo discurso político, sin embargo, las y los trabajadores de los programas socio-educativos (y no solo ellos) estaban en claras condiciones de precarización laboral: monotributistas o directamente en “negro”, con sueldos bajísimos, sin obra social ni aportes jubilatorios.

En el comienzo del ciclo lectivo del año 2016, desde el Gobierno Nacional, primó un silencio absoluto respecto a las políticas futuras en educación. Ante un panorama de incertidumbre, las y los trabajadores de los programas y planes socio-educativos comenzaron a inquietarse, preguntarse y organizarse: ¿continuaban? ¿En manos de gobierno nacional o provincial? ¿En qué condiciones laborales? ¿Se modifican los objetivos de los planes y programas? Preguntas, dudas y temores por demás comprensibles en el contexto que atravesaba el país donde ya habían sido cerrados de manera abrupta otros programas, dejando a la deriva a trabajadores y destinatarios (Vanella *et al*, 2013).

El plan de lucha en Córdoba fue organizado por la “Asamblea Somos Escuela”, que se conformó en enero de 2016 tras los rumores del cierre de los programas convocándose a participar de las diversas acciones (asambleas públicas, cortes de calle, marchas) al resto del colectivo educador y a la población estudiantil (a través de los Centros de Estudiantes), los medios de comunicación y la comunidad en general. Las demandas eran: la continuidad de los programas socio-educativos y de los puestos laborales, mayor presupuesto destinado a estos planes y programas de acuerdo a los gastos operativos que cada uno conlleva para su correcto funcionamiento, mejora de las condiciones laborales, pase a planta permanente y pago de salarios adeudados<sup>16</sup>.

Pasadas varias semanas de incertidumbre, desde Nación se informó que, en base a un proyecto de descentralización nacional a nivel de organización y financiamiento, se dejaba en manos de cada provincia la decisión de continuar o no con los planes y programas. En Mendoza, por ejemplo, rápidamente el gobierno provincial cerró el Programa CAJ y CAI. En Jujuy, se firmó contrato pero

---

<sup>16</sup> Extraído de la participación en uno de los encuentros de la Asamblea Somos Escuela (Cuaderno de campo).

por un período de 5 meses, es decir, hasta el receso invernal<sup>17</sup>. En Córdoba, tras insistentes reclamos de las y los trabajadores, el 9 de marzo del 2016, se firmó un acta compromiso con autoridades ministeriales de la Provincia en la cual se presentaron las exigencias arriba mencionadas y desde el Ministerio se comprometieron a:

Ratificar la continuidad [de los programas] (...) realizar las gestiones ante el Ministerio Nacional para agilizar el envío de los fondos adeudados, establecer pautas sobre el instructivo de pagos de cada programa (del 1 al 10 de cada mes), elevar la propuesta a las autoridades ministeriales acompañando el pedido de audiencia, elevar el pedido a las correspondientes autoridades (sobre aumentos de salarios y fondos para el funcionamiento de los programas)<sup>18</sup>.

Una semana después de firmar dicho acuerdo, se elaboraron y firmaron los nuevos contratos de trabajo que profundizaban aún más la precarización laboral al especificarse que por falta de presupuesto se podría dar de baja el contrato sin previo aviso ni indemnización. Al mismo tiempo, pese a las resistencias de las y los educadores del CAJ, se redujeron los talleres (de 6 a 3) y se establecieron nuevos requisitos para ser tallerista: poseer título docente y con preferencia que estar en ejercicio actual. En relación a las condiciones laborales y, por ende, de las posibilidades reales de funcionamiento del CAJ, la directora de la escuela hacía uso de la noción de “doble discurso” para referirse al accionar del gobierno en materia de educación: *“yo creo que es lo que uno dice que es el doble discurso de lo que el gobierno quiere hacer, en la letra está muy bueno y otra cosa es lo que ocurre en la práctica. Entonces bueno, hay que sostener lo otro y en realidad, es todo a pulmón y no hay un apoyo”*.

A pesar de haberse firmado un acta compromiso, la mayoría de los puntos allí establecidos siguieron sin consumarse por lo que las y los trabajadores exigían al Gobierno Provincial el

---

<sup>17</sup> Extraído 9 de marzo de 2016 del portal virtual de noticias TodoJujuy.com [http://www.todojujuy.com/todojujuy/continuan-los-caj-en-jujuy\\_45592](http://www.todojujuy.com/todojujuy/continuan-los-caj-en-jujuy_45592).

<sup>18</sup> Extraído del Facebook “Somos Escuela” el 9 de marzo de 2016. <https://www.facebook.com/1079897738737941/photos/a.1080029378724777.1073741828.1079897738737941/1081810548546660/?type=3&theater>

cumplimiento *“especialmente el pedido de audiencia y la constitución de una mesa de negociación para discutir mejoras en las condiciones laborales”*. Y reclamaban *“a la conducción de UEPC (que) eleve este petitorio detallado a la negociación paritaria con el Gobierno de Córdoba, como vienen reclamando las asambleas escolares”*<sup>19</sup>. En relación a esto último, Renata, quien milita en una organización política feminista, planteaba:

En este caso, yo hoy me puse a escuchar la radio, una entrevista que le hacían a la de UEPC y en ningún momento nombraron los CAJ, ahí ya es que los profes, los maestros los profesores desestiman el CAJ, porque hace rato que lo tendrían que estar apoyando y con mucha fuerza porque la tienen. Y esa es la bronca que por ahí me da, esta gente que tiene la re movida, yo he estado en UEPC que hemos dado talleres de con el tema de la perspectiva de género con un espacio donde milito y hablando con gente que está ahí arriba de la celeste y blanca, todo lo que vos quieras, como que tienen poder, si ellos quisieran o si ellos verían a este espacio, un espacio al cual no desestiman, nos estarían apoyando mucho más, ahí en donde yo veo que hacen agua.

En cuanto al caso-CAJ, a principios del mes de agosto, estando en la escuela Renata planteó que quería hablar sobre la situación laboral que estaban atravesando: el CAJ tardó tres meses en re-abrirse y desde mayo que los talleristas no habían cobrado y que, junto a Lorenzo, pensaban que si en septiembre esa situación no se modificaba no podrían continuar con los talleres. Cecilia manifestó que si bien entendía la situación creía que eso era justamente lo que querían lograr desde el gobierno, es decir, que a través del cansancio, falta de estabilidad y enojo que la situación generaba las y los educadores se desgasten, renuncien y los CAJs, como resultado, se cierren. Luego de ese dialogo entre los educadores, en un clima de angustia y pesadumbre, llegaron las y los jóvenes participantes, se les explicó el escenario que estaban atravesando y se abrió el juego respecto a que podían hacer ellos mismos en tanto también se veían afectados:

En ese momento llegaron dos jóvenes y Cecilia les comentó sobre la situación laboral y el presupuesto del CAJ indagando qué consideraban que se podía hacer para reclamar: *“quemar*

---

<sup>19</sup> Extraído del Facebook “Somos Escuela”. El Día 18 de marzo de 2016. [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=1088096251251423&id=1079897738737941&substory\\_index=0](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1088096251251423&id=1079897738737941&substory_index=0)

*gomas en la puerta de la escuela con carteles (...) enviar una carta al ministerio*". Comenzaron a realizar la carta dirigida a la Coordinación General de los CAJs, que decía del siguiente modo: *"nos dirigimos a ustedes para solicitarle que se le dé a la escuela y al CAJ el presupuesto para que continúen los talleres del CAJ, porque es un espacio donde compartimos con todos los cursos, donde pueden venir niños también porque está abierto para todos, donde nos tratan bien, donde hay cariño"*. La carta no fue finalizada. (Cuaderno de Campo).

A su vez, las y los talleristas venían pensando qué acciones permitirían reclamar ser *"perseguidos"* por el gobierno que citó y realizó una serie de actas con otros coordinadores de CAJ, hecho vivenciado como un *"apriete"*<sup>20</sup>. Una de las opciones que se barajaba era que la directora de la escuela escribiera una carta a la coordinación general de los CAJs estableciendo que *"desde su posición iba a hacer cesar los talleres hasta que se les cancelen las deudas y haya presupuesto para los materiales del CAJ"*; no obstante, existían dudas acerca si accedería a dicho pedido. Finalmente, esa carta no se realizó puesto que la directora entró en licencia para concursar por la Inspección Zonal.

Otra opción que se debatió fue que de no mejorarse las condiciones laborales podrían iniciar una especie de voluntariado: realizar uno o dos encuentros por mes en la plaza del barrio los días sábados y, de ese modo, sostener el espacio de participación juvenil y recreación con condiciones que el equipo educador podría mantener sin obstaculizar sus otras responsabilidades:

Me acordaba ahora que sí se habló en el grupo, que si el CAJ se cerraba, bueno surgió ahí la propuesta de *"veamos que sí podemos sostener simplista"*, vamos cada 15 días y en la plaza y hacemos talleres. Como pensar cosas que son más factibles pero para nuestras situaciones particulares de cada uno y que sí es sostenible. Porque me parece que eso es más constructivo que estar pensando que no tengo un peso, ir al CAJ y de no tener ganas de nada, porque te da bronca toda la situación, pero estos pibes no tienen la culpa. Nos juntamos en la plaza y comunicativamente los que tienen teléfono, tenemos los teléfonos *"este sábado hay taller en la plaza tanto, lléguese"*, hacemos una mateada (Renata, tallerista).

Dos semanas después de aquella charla entre educadores, el único que continuó asistiendo fue Tadeo. Renata, Aylin y Lorenzo habían decidido en conjunto no continuar con los talleres hasta que se pague lo adeudado en tanto cada uno tenía que emplear ese *"tiempo y energía en buscar otro trabajo"*

---

<sup>20</sup> Extraído de la observación en una reunión de la Asamblea Somos Escuela.

*o ponerle más pilas a los trabajos que ya tenemos”.* Renata planteaba que estaban “*de paro*” porque si bien “*el año pasado nosotros también cobrábamos cada tres meses pero a mí me rendía más la plata, hoy a mí no me rinde la plata y tengo que salir a buscar trabajo por otro lado entonces esa es la situación económica*”.

Por su parte, Tadeo entendía las razones por las cuales los demás talleristas habían tomado dicha determinación, pero él pensaba que eso era justamente lo que el gobierno pretendía, decidiendo de este modo continuar asistiendo porque “*como no pensamos en un plan de lucha sino en no ir más, voy a seguir viniendo para terminar los proyectos. Si hubiésemos pensado en un plan de lucha yo no vendría, para apoyar*”.

Mientras tanto, Cecilia organizó una reunión de delegados del CAJ y les explicó la situación particular que estaban atravesando: el CAJ pasó de manos nacionales a provinciales, los talleres comenzaron en mayo porque en marzo (como los años anteriores) todavía no se sabía sobre la continuidad del CAJ, que las y los talleristas cobraron el mes de mayo y que desde ese entonces (cuatro meses) no había recibido su salario por lo que habían decidido en conjunto no continuar con los mismos hasta que se les abone lo que les correspondía. E invitó a las y los jóvenes a pensar cómo visibilizar esta situación y reclamar por la continuidad del CAJ.

En dicha reunión, las y los participantes terminaron la carta dirigida a la Coordinadora General del CAJ e hicieron tres carteles para colgar en distintos puntos estratégicos del establecimiento que decían: “*No hay caj hasta que no nos paguen los cuatro meses que nos deben*”, “*Queremos caj porque queremos aprender hacer amistades nuevas, convivir etc.*” y “*No tenemos CAJ porque no hay fondos para sostenerlo*” (Cuaderno de Campo).

Al hacerse pública la situación de precarización laboral del CAJ al mismo tiempo se construía ciudadanía, ya que se pensaban colectivamente estrategias para la continuidad del dispositivo en tanto



significaba la confluencia de dos derechos: del derecho a la participación juvenil y del derecho laboral de los educadores. Al respecto, Aylin (tallerista) expresaba que esas acciones los “*humanizaban*” en tanto trabajadores de la educación: “[Cecilia] *hacía partícipe a los jóvenes contándoles en qué situación estábamos, porque reclamábamos y eso nos humanizaba porque nos ponía en una situación de dignidad a todos, y ellos podían entender que también éramos personas que necesitaban trabajar para vivir y que esas no eran las mejores condiciones*”.

Finalmente, luego de meses de incertidumbre y de no cobrar sus salarios, el gobierno provincial pagó los salarios adeudados y el 11 de octubre volvieron a funcionar los talleres hasta mediados de diciembre. Ya en ese entonces, las y los educadores comenzaron a tener más claro cómo continuarían sus vidas laborales el año próximo. Cecilia, la coordinadora, anunció que iba a renunciar puesto que le coincidían los horarios con un nuevo trabajo. Tadeo no podía continuar tras haberse modificado los requisitos para ser tallerista, siendo él electricista y no contando con título docente. Lorenzo decidió no continuar por varias razones, entre ellas, la situación socio-económica del país y motivos personales, la sensación de haber cumplido un ciclo en tanto tallerista, el desmembramiento del equipo de trabajo y no poder sostener ya la ilusión de un horizonte mejor que mitigue las dificultades del presente. En sus palabras, nos relata su proceso:

ya muy agotado por la situación política del país, sabiendo que era un espacio súper rico y con mucho potencial pero que estaba sumamente ninguneado, bastardeado y desfinanciado, que éramos un número más. Y yo en el tiempo en que empecé, yo hice dos años y medios de CAJ, en el 2014 yo disponía de tiempo, o sea tenía mi trabajo y podía disponer de un día, una tarde en la semana para dedicarle al CAJ entonces con lo que me remuneraban al menos me pagaba los cospeles y zafaba y salía hecho. En el 2015 se me hizo complicado sostenerlo, pero lo hice; y ya en el 2016 no, tenía que destinar ese tiempo a generar plata porque la mano está re dura y no hay plata. Entonces tuve que sacrificar el deseo de ir allá y también registrando que consideraba que ya había cumplido un ciclo en el espacio CAJ en esto de descubrirme como tallerista y con las condiciones en las que estaba dado el taller en el colegio. Así que nada, cada vez nos iban a pagar menos, entonces antes de empezar el 2017 “*no, no cuenten conmigo*” y además sabiendo que [Cecilia] no iba a ser la coordinadora menos todavía. Porque si hubiese estado [Cecilia] como coordinadora en otro espacio, la sigo ciego sabiendo las capacidades que tiene ella. Entonces no,

sabiendo que [Cecilia] no era más la coordinadora, no, sabía que no iba a poder estar a gusto en el espacio (Lorenzo, tallerista).

Por su parte, Renata y Aylin continuarían en el espacio del CAJ en el ciclo lectivo siguiente, la primera como tallerista y la segunda se quiso postular como coordinadora, lo cual no pudo concretarse ya que desde la escuela no se realizó la convocatoria a coordinación del CAJ según los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación de la Provincia y en dos ocasiones debieron suspender el proceso. Este hecho tiene al menos dos posibles causas que se complementan entre sí. En primer lugar, la recarga funcional y administrativa que tienen las escuelas en la actualidad por lo cual surgen dificultades para responder a todas las demandas sociales (Núñez, Vazquez y Vommaro, 2015). Y, en segundo lugar, la coordinadora del CAJ era quien se encargaba de todas las tareas administrativas implicadas en el sostenimiento de ese programa y cuando renunció desde la escuela no se asignó a nadie para cumplir con esa función quedando un espacio vacío.

## **Síntesis del Capítulo 2**

Los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) se orientaron a la construcción de un proyecto nacional más inclusivo, basado en el respeto y promoción de los Derechos Humanos. A través de una serie de políticas de subjetividad se apuntó no solo al financiamiento económico sino que también se reconocieron una serie de derechos civiles que son condiciones para la producción de subjetividades. La escuela fue la institución estratégica donde se asentó el proyecto de inclusión en tanto es uno de los pocos lugares públicos y estatales al que acceden miles de jóvenes a lo largo de todo el territorio argentino.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 se plasmó un nuevo paradigma respecto a la educación, la infancia y las juventudes. A modo de síntesis del análisis de diversos

documentos oficiales, la educación es comprendida como un bien público, un derecho y una obligación que de manera gradual debe promover que las y los estudiantes puedan pensarse a sí mismos en un contexto social e imaginar y planificar sus propios proyectos de vida. La escuela, como espacio privilegiado para enseñar y aprender la cultura, debe ser inclusiva, respetando la diversidad y promoviendo la igualdad de oportunidades a través de un acompañamiento singularizado de las trayectorias escolares reales. En este escenario se reconoce en las y los jóvenes, en tanto sujetos de derecho, la capacidad y potencialidad para participar en los procesos de toma de decisiones en sus instituciones.

En el marco de la LEN, se originaron o readecuaron una diversidad de planes, programas y beneficios sociales que apuntaban a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes. Dentro de ellos, el CAJ fue un programa nacional que de acuerdo a esos nuevos lineamientos ministeriales se articuló de manera directa con el Plan de Educación Obligatoria y como una continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados.

A partir de la observación situada y el análisis de las entrevistas de nuestra investigación, identificamos que la escuela en la que funcionaba el CAJ habilitaba a hacer, permitiendo márgenes de libertad de actuación a las y los talleristas, pero en la mayoría de las ocasiones, sin un involucramiento real en los diferentes proyectos y propuestas. Al mismo tiempo, por parte del equipo de educadores del CAJ existían fuertes críticas respecto a prácticas pedagógicas y disciplinares observadas en el cotidiano escolar, lo que dificultaba el encuentro entre dos espacios que tanto para jóvenes como para adultos eran profundamente disímiles y distantes.

Además de las dificultades de articulación entre el CAJ y la escuela existe un segundo nivel de análisis y complejidad que tiene que ver directamente con el *cómo* de las políticas públicas. Nos

referimos a que desde el gobierno nacional (2003-2015) se promovía un cambio de paradigma de la educación y una transformación bastante profunda de la matriz pedagógica y de convivencia, pero ¿qué trabajo se hizo con los agentes educativos? ¿se los invitó a participar de este cambio? ¿se los escuchó respecto a las dificultades que viven en el cotidiano escolar? ¿se les preguntó qué cambios consideraban necesarios? Entonces ¿qué posibilidades reales tenían los programas socio-educativos de ser efectivizados y efectivos si desde el gobierno no se promovió un verdadero cambio institucional? ¿cómo opera lo instituyente sin prever la fuerza de los instituido?

Si bien las políticas del Frente para la Victoria apuntaban a la inclusión social, paradójicamente, muchos de quienes debían viabilizar dicha inclusión eran trabajadores en negro o monotributistas. En el caso investigado nos preguntamos ¿Qué hacía que las y los educadores sostuviesen ese espacio a pesar de las condiciones de precarización laboral? Creemos que, en este caso en particular, ello tenía que ver con que algunos educadores comulgaban con algunas apuestas de inclusión que promovía dicho gobierno y también con la construcción de un equipo de trabajo que en tanto “soporte” les brindaba a sí mismos un reconocimiento afectivo que permitía mitigar, en parte, las experiencias de injusticia frente a la falta de reconocimiento jurídico. Un quehacer articulado y colectivo desde donde pensaban diferentes modalidades de intervención en tanto, desde la perspectiva de educadores y jóvenes, el CAJ era un dispositivo que habilitaba otros modos de estar en la escuela y permitía efectivizar prácticas democráticas y ciudadanas en sectores vulnerabilizados donde las mismas se ven limitadas. Es decir, se visibilizaban las prácticas de reconocimiento y respeto que promovían para los jóvenes como uno de los motivos más fuertes y profundos para continuar con ese programa aun en condiciones de precarización para los propios trabajadores y trabajadoras.

Por último, el cambio del gobierno nacional y la continuidad en Córdoba de un gobierno provincial que hace eco del primero, implicó que las y los educadores, en un plano material, tuviesen

que buscar trabajo en otros espacios que le aseguraran estabilidad laboral para hacer frente a las dificultades económicas; y, en un plano simbólico, ya no pudieron sostener la “ilusión” de caminar hacia un horizonte de inclusión y equidad que en algún punto, aunque también criticado, sí les permitía el proyecto nacional anterior. Después de esta renuncia, el CAJ en esa escuela dejó de funcionar. Lo que tal vez nos esté demostrando qué tan poco asentados, afianzados y apropiados estaban algunos programas socio-educativos en las escuelas, que cuando hay un vacío de aquellas personas que los sostienen porque creen y apuestan a la fuerza de ese dispositivo, el mismo se cierra, parecería, sin pena ni gloria.

## Capítulo 3

### Prácticas discursivas y efectos subjetivos en tramas intergeneracionales del CAJ

#### Introducción

Las y los jóvenes entrevistados manifestaron que uno de los aspectos que más disfrutaban y valorizaban del CAJ eran las relaciones construidas entre jóvenes y educadores, dimensión en la que hacían hincapié insistentemente al marcar las diferencias con el cotidiano escolar afín a un formato tradicional. El punto de diferencia se focalizaba en las prácticas de las y los educadores del CAJ en torno a tres dimensiones: prácticas de enseñanza, de intervención ante conflictos y de cuidado.

Tomando la conceptualización de Giddens respecto a las estructuras sociales, la antropóloga mexicana Rosana Reguillo (2002) describe a la vida cotidiana como “habilitante” y “constrictiva” a la vez: por un lado, es un espacio donde se reproducen las rutinas y prácticas que aseguran el orden establecido y por otro, es en la arena de lo cotidiano que esa mismas rutinas y reglas pueden ser modificadas y subvertidas. La autora (2000), desde una perspectiva bourdiana, define a las prácticas como “cultura en movimiento” y a la estructura como la “cultura objetivada” siendo el *habitus* en tanto “cultura incorporada” la articulación entre dichas culturas.

Entendemos que las leyes no tienen efectos inmediatos, pero sí carácter performativo en el sentido que habilitan nuevos modos de pensar e intervenir y son instrumentos legales que enmarcan los documentos institucionales. Al mismo tiempo, las prácticas, miradas y modos de intervenir de las y los educadores están orientados y mediatizados por sentidos sociales más

amplios, por lo que si esas significaciones se modifican existirán, en mayor o menor medida, efectos en dichas prácticas ya sea de apropiación, de re-construcción o de resistencias (Paulin y Tomasini, 2007) frente a las significaciones instituyentes.

Respecto a las *prácticas de enseñanza* nos adentraremos en el cómo y qué se enseñaba en el espacio CAJ, cuáles eran las modalidades propuestas, las herramientas utilizadas y las posiciones de las y los educadores teniendo en cuenta las variaciones y contingencias a lo largo del tiempo y del proceso.

En segundo lugar, analizaremos las *intervenciones frente a los conflictos* por parte del equipo educadores que implicaban la prevención y promoción de la convivencia a partir del intento de construir resoluciones colectivas. Resoluciones que hacían partícipes a los involucrados directos y al resto del grupo también en cuanto al análisis de la situación, la habilitación para el despliegue de los diferentes puntos de vista y la búsqueda de soluciones que realmente posibilitaran un aprendizaje y una posible reparación.

Por último, el equipo educador del CAJ desarrollaba una serie de prácticas de cuidado, escasas en un contexto social de vulneración. Prácticas que, como indagaremos, estaban asociadas al acompañamiento de las trayectorias escolares reales, la construcción de lazos de confianza y la habilitación de espacios de diálogo.

### **3.1. Prácticas de Enseñanza: entre los intereses juveniles y la ampliación del universo cultural**

#### **3.1.1 Organización y Dinámica de los talleres como modalidad educativa habitual**

Las prácticas pedagógicas en el CAJ se efectivizaban y concretizaban a través de la modalidad taller. Modo habitual de trabajo del programa a nivel general ya que posibilita activar una dinámica constante entre la voz singular y la voz colectiva, habilitando un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, en donde el sujeto, a través de un papel activo y protagónico va produciendo distintos aprendizajes que le permiten ver de otra forma la realidad y producir modificaciones en ella, al mismo tiempo que se generan cambios en el propio sujeto (García, 1997).

Las lógicas con las cuales se organizaban los tiempos y los espacios variaban de acuerdo a los objetivos del día y la cantidad de jóvenes asistentes. El número de participantes se modificaba constantemente en los diferentes encuentros y de un momento a otro, ya sea porque circulan en los diferentes talleres o entre la escuela y el afuera (la puerta de entrada o iban a sus casas y volvían). Las participaciones en este punto eran intermitentes.

Los diferentes talleres y actividades se desarrollaban en una sala de la escuela, que tanto educadores como jóvenes denominaban “*la salita*”. Esta salita era pequeña, llena de materiales, una sola mesa grande y siempre estaba preparado el mate. El lugar era cuidado por todos, la limpieza y el orden formaban parte ya de la rutina de los talleres. Cuando se querían hacer actividades en otro lugar de la escuela, las y los jóvenes reclaman por retornar allí. Tanto para jóvenes como para educadores no daba lo mismo estar ahí que en cualquier otro lugar de la escuela. Marioni (2018) refiere que, para los jóvenes de un CAJ de Entre Ríos, era el rincón de la escuela que menos se parece a ésta.

A partir de las observaciones, identificamos tres modos diferentes en que se organizaba la jornada diaria: *taller individual*, *taller compartido* y *taller semi-compartido*. En el primer caso, los talleres se desarrollan por separado comenzando o continuando con alguna actividad propia



del espacio. Por ejemplo, el caso del taller de ciclo-mecánica constaba de tres partes claramente delimitadas: la primera comenzaba con el recordatorio de las reglas del taller (si uno habla los otros escuchan; los repuestos solo son para quienes los necesitan, es decir, no se valía cambiar el de la propia bici por otro mejor si el primero funciona, entre otras) el segundo era la actividad en sí (el diagnóstico y arreglo de la bicicleta) y el tercero implicaba el recuento de las herramientas de trabajo y la limpieza del salón.

Otras veces, todos los talleres se desenvolvían en un mismo espacio y con un mismo objetivo, es decir, con una modalidad de taller compartido. Una jornada de ese estilo fue “Alto Embrollo” que es promovida por el colectivo que organiza la Marcha de la Gorra, donde se ocupan espacios públicos (plazas, escuelas, centros comunitarios) y se desarrollan actividades e intervenciones artísticas con la finalidad de *“alertar e interpelar a la sociedad acerca de quiénes somos, qué hacemos, qué nos gusta y disgusta, quiénes queremos ser”*<sup>21</sup>. Las y los talleristas del CAJ, siguiendo esos lineamientos, el día del Alto Embrollo, llevaron la mesa, telas, pinturas, equipo de música y distintos materiales a la puerta delantera de la escuela. De a poco se fueron sumando jóvenes, algunos hacían estenciles para usar durante la marcha, otros pintaban la bandera, había quienes bailaban y, por otro lado, estaban quienes realizaban los folletos que se repartirían en la Marcha de la Gorra donde se relataban situaciones de abuso policial vivenciadas por jóvenes de la escuela y el barrio y los derechos a tener en cuenta frente a situaciones similares.

Por último, una modalidad de organización diferente era la de taller semi-compartido que implicaba una primera instancia de encuentro grupal y un segundo momento donde cada joven,

---

<sup>21</sup> Blog de la Marcha de la Gorra, extraído de <http://marchadelagorra.org/altoembrollo/> y consultado el día 18 de abril de 2018.

de manera voluntaria, elegía en qué taller continuar participando. Por ejemplo, cuando se estaba trabajando con el “Proyecto Camino Seguro”:

En un principio estuvimos en la sala donde trabaja la coordinadora de curso quien junto a Cecilia continuaron con el proyecto Camino Seguro. Luego, en “la salita” participaron alrededor de 5 jóvenes. En un primer momento se visualizaron en la sala de multimedia los videos y fotos del mismo proyecto que habían realizado en el barrio, los jóvenes de 4°, 5° y 6° año. Luego se les dio a elegir de manera voluntaria si participar del grupo que trabajaría con Tadeo realizando una maqueta de la escuela como “ideal” (cómo esperan que sea la escuela con luces y señales de tránsito) o del grupo coordinado por Renata para seleccionar los videos y fotos posibles de usar en el corto audio-visual (Cuaderno de Campo).

El carácter optativo de los talleres, es decir, la posibilidad de alternar entre uno y otro, fue una cuestión clave que valoraban Paola y Daniel respecto a este espacio y que profundizaba las diferencias con la escuela:

Era optativo las actividades, si vos querías hacer eso por más que hubiera 20 chicos haciendo eso, ibas y aprendías eso, y por más que hubiera cuatro o cinco chicos en otro taller, el tallerista enseñaba lo mismo (Paola, 18 años).

Y después al año pasado era todo junto y vos elegías a cuál quería ir. O sea, si un día querías hacer uno y al otro día querías hacer otro, y así (Daniel, 17 años).

La voluntad de participar en el espacio CAJ supone una profunda distancia con la “doble obligatoriedad” de la escuela secundaria, es decir que a la ya existente obligatoriedad social frente al temor de lo que pueda pasar de no asistir a ella se le suma la obligatoriedad legal a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (D’Aloisio, 2018).

Aylin nos contaba que el equipo de trabajo a lo largo de todo el proceso del CAJ realizó un aprendizaje en cuanto al posicionamiento pedagógico del tallerista. Esto es, tuvieron que hacer un pasaje desde una planificación rígida y estructurada a habilitar un espacio donde las y los jóvenes proponían y las y los talleristas acompañaban esos intereses, donde la pregunta orientó y sostuvo el modo de idear cada encuentro:

Bueno ahí nos encontramos con la realidad de que era muy difícil esto, hacer un taller que hubieras planificado y respetar esos tiempos y ya escucharnos fue como eso, desde el principio ya fue así, encontrarse con esa realidad de los jóvenes y sus dinámicas y lo que ellos buscaban y que medio que ni nosotros sabíamos con qué nos íbamos a encontrar (...) Yo al principio me re frustraba, hasta que nos fuimos encontrando (...) Para mí eso estuvo buenísimo. Como en un inicio de querer llevar algo re armado, re estructurado, con los objetivos que uno tiene y pensar la participación.... Pero bueno estaba en ellos y para mí eso fue una transformación en uno, como ir viendo como ellos tomaban el espacio. Y eso estuvo buenísimo. Pero en eso también el equipo de los coordinadores siempre estuvo muy dispuesto a ir modificando, muy presente que era de los pibes el espacio, nunca fue un espacio rígido, en eso todo el tiempo ellos iban proponiendo (Aylin, tallerista).

En ese mismo sentido, era en la lectura que hacía la coordinadora del CAJ en relación a los modos de ser, estar y participar juveniles los cuales, en un inicio, distaban profundamente de los propuestos por el equipo educador.

Y era medio... bueno yo ahora en el a-posteriori en el último tramo cuando leía mucho a los “Juguetes Perdidos” que habla de la intensidad y del silvestrismo de los pibes que viven en estos barrios, y que de alguna manera el sistema y el capitalismo los ha puesto a jugar de otro lugar, pienso que era eso, nosotros les queríamos mostrar un modo organizado de decir, de hablar, lo que le gusta, lo que no les gusta y ellos lo que nos querían mostrar, era la lógica del barrio (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

Lo que plantean nos permite comprender que si bien el equipo de trabajo tenía cierto perfil socio-comunitario y desde los lineamientos del programa CAJ se establece que es un espacio que debe ser re-apropiado por las y los jóvenes, ello no se da de manera automática y lineal. El equipo educador registraba que implicó una co-reflexión, modificaciones de las propuestas y transformaciones en sí mismos que posibilitaran el posicionarse desde un lugar que habilite y acompañe al otro en ese proceso de poder decir acerca de sí y sus intereses; un posicionamiento que se aleje del disciplinamiento y estigmatizaciones desde “representaciones adultocéntricas” (Paulín, 2011) y que dé lugar a las diversas experiencias de participación juveniles.

El caso del taller de expresión corporal es un ejemplo acerca de esas reflexiones sobre la propia práctica, los efectos y las expectativas juveniles. Dicho taller encontró dos dificultades

claves para su funcionamiento. El primero fue que los varones, desde la reproducción de estereotipos de género, tomaban la expresión corporal como algo estrictamente femenino y dirigido con exclusividad a las mujeres. El segundo que, aquellas mujeres que participaban del taller se sentían observadas por los varones que encontraban eróticos esos movimientos corporales, generándoles vergüenza y retraimiento. Estas dificultades conllevaron modificaciones paulatinas de la propuesta, más cercanas al baile con inclusión de ritmos populares.

El taller ese no funcionaba como expresión corporal, sino que íbamos haciendo lo que podíamos. (...) Como que se fue dando, esto de la expresión corporal como que costaba mucho porque les daba vergüenza, a veces con un grupo pequeño se podía, pero ahí también aparecían cuestiones de género como si es taller de baile es para las chicas, y los chicos se paraban todos alrededor y miraban entonces a las chicas les daba vergüenza. Era negociar también entre lo que yo podía proponer y lo que ellos, no sé, reggaetón (risas). No tenía mucho para decir sobre eso y de hecho íbamos haciendo también. Y en un momento entonces iban coordinando ellos y había uno que bailaba bachata, entonces les dio un taller de bachata. Una vez pasó que fueron del otro cole [anexo] y se armó una batalla ahí de reggaetón, de chicas y chicos así. Y yo ahí, *¿qué vengo acá como mi taller?* (Aylin, tallerista).

Y me acuerdo de esos sábados eran terribles. Agarrábamos el micrófono. [Aylin] le proponía registros corporales y ellos querían bailar. Después no querían que las vean. Después querían que las vean (Cecilia, coordinadora del CAJ).

Existía por parte de las y los educadores una reflexión constante del hacer que se desplegaba en el inter-juego entre los intereses juveniles y la posibilidad de ampliar el universo cultural y ocupacional de las y los participantes. Se intentaba tener en cuenta los intereses al momento de proponer y generar modificaciones y, al mismo tiempo, generar la posibilidad de conocer más allá de lo sabido y acostumbrado en cuanto a oficios, derechos, espacios de participación juveniles, herramientas artísticas de expresión y comunicación, de modo tal de no generar una repetición constante y un estancamiento peligroso.

Los talleres mismos de ciclo-mecánica y fotografía (este último, en el momento del trabajo de campo ya no funcionaba) ilustran ese modo de trabajar del CAJ, ya que comenzaron a desarrollarse a partir de una demanda juvenil explícita tras haber tenido un acercamiento previo con una actividad similar propuesta por el equipo educador en una jornada puntual:

La F. [ex tallerista de fotografía] que una vez fue con M. [ex tallerista de arte] porque eran amigas y hacían fotos y bueno como que se re enganchó, se re enganchó y después se hizo tallerista. Ella fue un día con una propuesta de foto de un día y se quedó. Y [Lorenzo] también. Fue un día con [Renata] y se quedó con el taller de ciclo mecánica, un éxito (Aylin, tallerista).

Fue bastante desordenado y fue de ir viendo como se le daba forma a los chicos porque también tenía la idea yo de proponer pero teniendo en cuenta lo que iban proponiendo lo chicos también y lo que tuvieran ganas de hacer (Lorenzo, tallerista).

En el caso del taller de salud sexual y reproductiva se abrió un espacio de consulta virtual vía Facebook ya que, al asistir de manera voluntaria al espacio en pequeños grupos, quedaban pocos márgenes para la intimidad y sentían vergüenza para expresar sus dudas. La virtualidad habilitó la pregunta y luego, si era necesario y posible, Aylin recurría al encuentro presencial, cara a cara:

Aylin: En ese sentido las chicas presentaban muchas más dudas, de cómo cuidarte bien y teníamos el Facebook de la consejería, entonces hubo muchas consultas a la consejería por Facebook

Entrevistadora: ¿ah sí? Está muy bueno

Aylin: eso está bueno. Porque a veces venían como “*preguntale vos, preguntale vos*”. Y el Facebook tenía eso como que abría

Entrevistadora: lo virtual

Aylin: que capaz después si nos veíamos y yo les preguntaba y bueno terminábamos como hablando. Pero sí, eso estuvo bueno también. Varias dudas se fueron canalizando por ese lado.

En ocasiones, lo planificado previamente debía ser modificado sobre la marcha frente a circunstancias imprevistas tales como falta de agua o luz en el establecimiento escolar, ausencia de participantes, falta de materiales para trabajar, entre otras. El siguiente fragmento detalla una situación de ese estilo:

El encuentro del CAJ, según me había anticipado la coordinadora en el colectivo, iniciaría con una pintada de prendas de vestir. La idea surgió tras que Lorenzo, en el encuentro anterior, tenía puesto un buzo pintado a mano por él, y a los jóvenes les interesó la técnica. La actividad no pudo llevarse a cabo ya que ningún joven había llevado algo para pintar, de hecho, no recordaban que esa iba a ser la actividad del día. Se decidió entonces continuar con los talleres, pudiendo observarse de este modo cierta flexibilidad en las prácticas de los talleristas que van armando el día con lo que va surgiendo tanto desde la escuela como desde los jóvenes (Cuaderno de Campo).

A partir de la descripción y análisis de Kantor (2008) respecto a cómo son concebidos y aprehendidos los intereses juveniles en los espacios educativos no formales, podemos decir que en el CAJ investigado algunos intereses han sido tomados y transformados en propuestas pedagógicas. Sin embargo, se evitó tomarlos a raja tabla ya que muchos de ellos siguen reproduciendo, en parte, aquello que se intentaba modificar del orden establecido y así, algunos de esos intereses fueron interpelados y problematizados para abrir a algo nuevo. Tal es el caso del baile de reggaetón que fue problematizado en tanto sexista, machista y violento por lo que se concluyó junto a las y los jóvenes en bailar ritmos latinos. O el caso de practicar fútbol en el CAJ, que Cecilia lo expone en términos de negociación: *“eso fue toda una negociación. Que no iba a haber fútbol porque ellos al fútbol jugaban. Que pelotas en la escuela había. Porque era un deporte que hacían en la escuela (...) que era para aprovechar otras posibilidades”*. Además, con el claro objetivo de ampliar el universo simbólico, en oposición de la distribución desigual del acceso a bienes sociales y culturales, los educadores del CAJ propusieron e incentivaron la participación más allá de los intereses iniciales; les mostraron otros espacios, otros recorridos y otros modos de expresar-se.

Estos matices al momento de trabajar con jóvenes y sus intereses, da cuenta de una sensibilidad de las y los educadores del CAJ para escuchar, mirar, dialogar e intervenir con y para jóvenes. Una posición adulta que no se corre de su función, sino que por el contrario asume ese rol en tanto necesario para habilitar condiciones de participación y promover un aprendizaje

en los modos de participar (Kantor, 2008). Y en ese proceso de respetar los intereses, problematizarlos o abrir a algo nuevo se produjo un movimiento dialéctico en el que las y los educadores fueron posicionados en el rol de referentes adultos con autoridad y las y los jóvenes, al sentirse escuchados, respetados y educados, pudieron co-construir su autonomía y posicionarse de este modo como verdaderos protagonistas en las diferentes instancias de participación desplegadas.

Así mismo, como señalan diversas investigaciones en educación, existe una relación directa y positiva entre las expectativas del docente y el rendimiento escolar de los estudiantes (García Bastán, 2014; Kaplan, 2009, Tenti Fanfani, 2009). Desde dónde se posiciona quien enseña, cómo mira a quien aprende y las expectativas sobre lo que se va a producir son condimentos fundamentales al momento de enseñar y los resultados obtenidos. De allí se explica, en parte, cómo aquellos estudiantes con escolaridades de “baja intensidad” (Kessler, 2004), por el contrario, en el CAJ se mostraban sumamente creativos, productivos y participativos.

### **3.1.2. Acerca de las estrategias de enseñanza: la “construcción circular” del conocimiento**

En el CAJ, el taller de cada día se pensaba en presente, es decir, para un grupo específico de jóvenes, en un momento determinado del proceso, con los intereses y recursos del aquí y ahora (Maggio, 2012). Las y los jóvenes entrevistados hacían referencia a que los contenidos desarrollados eran coincidentes o cercanos a sus propios intereses, por lo cual se sentían atraídos y cautivados:

bastantes cosas, cosas que son de mi interés, digamos, que me interesan, como digamos lo de la marcha y eso me interesa, me gusta participar en los viajes y todo eso. O hacer

estas cosas de los folletos, una bandera, los estenciles, esas cosas me gustan. Me llaman la atención. La verdad, que me gustan, digamos, salir a otros lados, eh, más con las personas que me caen bien. Me gusta ir a otros lados, conocer gente, estar con otros chicos de otros colegios, de otros barrios. Esas cosas me gustan, me llaman la atención (Micaela, 14 años).

El CAJ hace muchas cosas que nos gustan hacer a nosotros. En el colegio no hay muchas ganas de estudiar, o las materias, hay algunas que son aburridas y salimos del curso y eso (Daniel, 17 años).

Me gustan las cosas que podemos aprender, aprender a rapear, dibujo, a respetar a la otra persona... hay que respetar a la persona por el color, por cómo se viste y por lo que es y no criticar... el todo me gusta (Soledad, 14 años).

El modelo pedagógico en el CAJ implica un “enseñar y aprender haciendo”, diferente a la modalidad clásica de enseñanza "enseñar-aprender-aplicar" (Maggio, 2012). Las y los participantes observaban esas diferencias al contraponer docentes cuya estrategia de enseñanza principal era el dictado y docentes que presentan estrategias lúdicas, dinámicas y más descontracturadas. Esto última era buscado a conciencia por parte del equipo educador:

Yo no voy y doy técnicas de cine y están todos escuchando. Eso no tiene goyete, vayan agarren la cámara y filmen. Siempre digo lo mismo, mientras más agarremos la cámara, mientras más filmemos, mientras más construyamos, o sea si quieren ver algo lindo técnicamente cada vez nos va a salir mejor, pero con la práctica, no con aprender memoria diafragma, roturación y no sé qué, con eso (Renata, tallerista).

La enseñanza eran más personalizada (Ziegler y Nóbile, 2014) por lo que aquel que requería de varias explicaciones o mayor tiempo para desarrollar la actividad era acompañado en su proceso particular, potenciando de este modo las posibilidades de un aprendizaje real de los contenidos. Si nos detenemos en otros programas socio-educativos como el Programa Pases (Bertolino, 2018) o el PIT también se observa una alta valoración de la enseñanza más individualizada lo cual, más allá de la predisposición del docente, tiene relación directa con el número reducido de los grupos (Vanella *et al*, 2013). Micaela comparaba el espacio del CAJ con un taller extra-escolar de arte al cual asistía y daba cuenta de dicha personalización, al mismo tiempo que, junto a Soledad, los comparaban con las clases desarrolladas en la escuela:



Antes la sabía acompañar a mi hermana que iba a clases de Arte y no se aprende lo mismo que acá. Acá, tal vez, te lo enseñan con más tiempo, como que le dedican más que si vos querés aprender a pintar una pared de la forma que vos quieras, te lo dicen. Te dedican tiempo, que en otros talleres no lo hacen, te enseñan de una forma y lo aprendés, o no lo aprendés directamente (Micaela, 14 años).

Los profes son malos. Porque hay un profesor que nos manda a escribir, dicta, dicta y si te quedas...En cambio en el CAJ si vos no entendés te explica, te explica hasta que vos lo entendés (Soledad, 14 años).

Hay otros profes que son más piolas, te dan unos minutos de hora libre y así, y otros como que no, es copiar y copiar y copiar (Micaela, 14 años).

Dicha personalización también tenía que ver con el trato. Respecto a la relación entre jóvenes y adultos, Daniel (17 años) percibía que el trato con las y los educadores del CAJ era menos disciplinario, autoritario y arbitrario que el establecido con docentes de la escuela, por lo cual hay mayores posibilidades de actuar con libertad, autenticidad y acordar tiempos y actividades:

Entrevistadora: y la relación con los profes ¿es parecida o es diferente a la relación con los talleristas?

Daniel: no, es diferente. Yo me llevo bien con todos los profes, pero a [Cecilia] la conoces, la podes saludar, si no la saludas no te pone amonestaciones o te reta, y con los profesores tenés que hacer sí o sí lo que quieren ellos. Digamos que tenés que hacer sí o sí lo que quieren ellos, o si no te ponen amonestaciones o te echan del cole (...) [en el CAJ] hay un compromiso de las dos partes, trabajas un rato y después te dejan jugar al futbol. O si estás cansado y no querés, quedate sin hacer nada o salí a otro taller, y eso. Eso es lo que está bueno.

La principal estrategia pedagógica utilizada era la diversidad de actividades y la variación de las propuestas fue una apuesta constante en este CAJ:

Hacíamos futbol, pintura, muchas cosas hacíamos. Después hacíamos la radio, pintábamos, después salimos a las calles a colocar tachos de basura acá en X [barrio de la escuela]. Juntábamos la basura, hablábamos con los vecinos, muchas actividades, salíamos, viajábamos, después nos íbamos de campamento... muchas cosas (Rocío, 18 años).

Los jóvenes hacían hincapié en la posibilidad de ampliar los horizontes culturales y las experiencias sociales al visitar otros espacios, conocer otras personas y participar en la

planificación de las salidas. Daniel (17 años) además de destacar la originalidad y novedad de las actividades desarrolladas en los talleres, enfatizaba la importancia de las salidas, particularmente, el campamento al que asistió: *“siempre están bien copados, siempre buscan hacer actividades buenas, o salir de la escuela, eso. Y a mí me tocó ir en el segundo año al campamento, estuvo muy bueno”*.

El CAJ era altamente valorado en tanto lugar de esparcimiento teniendo en cuenta que, especialmente en los sectores populares, son escasos los espacios con esas características (Alterman y Foglino, 2005). La importancia para estos jóvenes de salir de la escuela, salir del barrio y abrirse paso en el espacio urbano, tiene relación directa con el proceso de aislamiento que sufren los barrios periféricos (como en el que se ubica la escuela) producto de la fragmentación, segmentación y guetización del espacio público (Teco, 2007; Valdés, 2007) al que aludimos en el capítulo anterior. Cecilia hacía referencia a que las y los jóvenes se movían dentro del barrio y en algunos casos se trasladaban a otros barrios de la ciudad, que eran sus lugares de origen o donde vivían familiares: *“como la idea de mundo, de afuera del barrio que eso a mí me pareció que los pibes les costaba un montón pensar el afuera (...) Entonces es como una lógica medio de impenetrable y de campo. (...) Pero no salían tanto afuera. Y ni siquiera entre barrios. Ellos se mueven por adentro”* (Coordinadora del CAJ).

Otra estrategia frecuentemente utilizada por las y los talleristas era la pregunta y la re-pregunta, lo cual fortalecía la posibilidad de pensar y mirar desde otro punto de vista, abría a la reflexividad y a la flexibilidad propias de un pensamiento crítico (Maggio, 2012). Aylin describía que una de las herramientas fundamentales con las que trabajaba era la intervención en y a través del chiste. En un principio junto a la coordinadora del CAJ habían idealizado el espacio como una consejería individual pero luego, al darse cuenta que las y los jóvenes iban en

grupo y que sobre todo los varones por “pudor” no se animaban a plantear dudas e inquietudes respecto a la sexualidad, Aylin observó que era a través del chiste y la broma que se acercaban al espacio. Un decir y no decir que a ella le permitía introducir preguntas y cuestionar estereotipos y mandatos de género, al mismo tiempo que informar y debatir sobre métodos anticonceptivos, conocimiento del cuerpo y modalidades de vinculación sexo-afectivas entre otras cuestiones centrales que circulaban y eran de interés para las y los participantes.

En síntesis, de lo que venimos exponiendo en este apartado, los objetivos respecto a la enseñanza que se planteaba el equipo educador eran producir nuevas formas de aprender atravesadas por el deseo y el placer, ampliar el universo cultural, social y simbólico de las y los jóvenes y, aprehender los intereses juveniles en la tensión de tomarlos, interpelarlos o negociarlos. El modelo pedagógico desplegado tenía que ver con “enseñar y aprender haciendo” (Maggio, 2012), la modalidad de trabajo elegida era preferentemente el taller (individual, compartido y semi-compartido) en tanto posibilitaba una construcción circular de los conocimientos y saberes, donde todos y entre todos aportaban y aprendían. Y por último, las estrategias de enseñanza implicaban una personalización, la diversidad de propuestas y actividades, el uso de la pregunta y la re-pregunta para generar pensamiento crítico, la intervención en y desde el chiste, y la utilización de las redes sociales para convocar, informar y abordar inquietudes.

Una estrategia de enseñanza que era aislada, y que de hecho era reclamada por la coordinadora del CAJ y algunos docentes de la institución, era la articulación entre los talleres y los espacios curriculares. Una docente de física que periódicamente desarrollaba talleres de Educación Sexual Integral le planteaba a Cecilia la posibilidad de trabajar en conjunto y le reclamaba abrir el abanico de participación a toda la población estudiantil a partir de las

potencialidades del espacio de Salud Sexual y Reproductiva del CAJ. Es decir, ponderaba las intervenciones efectivas que desde ese espacio se producían, pero criticaba el escaso alcance teniendo en cuenta el número de estudiantes destinatarios presentes y los potenciales. Finalmente, dicha articulación aconteció. Aylin nos señalaba que, según su parecer, la presencia de un representante del CAJ en el aula le imprimía al taller un carácter más libre, con mayor circulación de la palabra, en sintonía con la dinámica que caracteriza al CAJ.

La segunda ocasión que tuve la oportunidad de observar una articulación entre los talleres y los espacios curriculares fue a partir del Proyecto “Camino Seguro” que implicó las asignaturas Ciudadanía y Participación y Educación Artística y los talleres de producción audio-visual y artes callejeras. “Camino Seguro” era un proyecto que ya había sido implementado años atrás entre varios docentes y, en ese momento, se lo iba a retomar y modificar para participar en el concurso “Nosotros queremos” impulsado por la fundación Inclusión Social. La participación juvenil era voluntaria y estaba dirigido a estudiantes del ciclo orientado (4°, 5° y 6° año), algunos de los cuales participaban en el CAJ. En un cartel pegado en un muro de la escuela, se describían las actividades a desarrollar: *“elaboración de carteles de señales de tránsito. Intervención en el camino (todo el equipo). Registro fotográfico y audiovisual. Producción de maqueta. Spot. Elaboración de cartas a organismos municipales”* (Cuaderno de campo).

¿Por qué era tan dificultosa la articulación con otros agentes educativos? ¿Respondía a los des-tiempos, los espacios, las diferencias en cuanto a los criterios de trabajo, las modalidades de intervención, la concepción sobre las juventudes?

Por un lado existían fuertes críticas de las y los educadores del CAJ respecto al disciplinamiento de los cuerpos, las prácticas autoritarias, los posicionamientos docentes y los

modos de enseñar que observaban en la institución escolar y que respondían a una “matriz tradicional de la escuela secundaria” (Núñez, 2010). En sus palabras:

Y ha pasado que he entrado a los cursos a invitar a los chicos y que estaban todos los pibes haciendo cualquiera, y el profesor escribiendo en el pizarrón y dando la clase al que lo quisiera tomar, como tipo haciendo la plancha como “*esto es lo que yo tengo para ofrecer y el que lo reciba bien. Y el que no, chau*” (Lorenzo, tallerista).

Critico desde las formas de sentarse, con un profe autoritario que quiere que sus alumnos aprendan de memoria, critico a la profe de matemática que piensa que su alumno se saca un diez en matemática va a ser una buena persona en el mundo en general, digo como que le falta sensibilidad a todas las materias, ya sea desde jardín, primaria y secundaria. Critico la perspectiva de género con que se dan las materias, la falta de inclusión. Que está bien que vos des matemática en este caso, que es como la materia más dura o física o química, pero también está bueno que eso lo puedan aplicar aparte en lo cotidiano. Si vos necesitas que cuando un pibe se reciba del secundario, cuando vaya a buscar trabajo de albañil le sea más fácil, porque no todos van a ser ni matemáticos, ni físicos, ni químicos, digamos si tenés dos dedos de frente. (...) Critico eso entonces desde estos espacios como el CAJ que funcionan dentro de un colegio, y la idea es que podamos ver otras formas de aprender, que no es la autoridad parado al frente, dictando como loros, sino es una construcción más circular, estamos todos en el mismo lugar, conversemos lo que nos pasa. Si bien yo soy tallerista de cine también si un pibe viene y me dice “*che, hoy me fue mal*”, y yo lo escucho hasta que él termine su relato (Renata, tallerista).

En este punto es necesario que remarquemos que lo dicho anteriormente es en parte una mirada estereotipada respecto a la labor docente, desconociendo también las actuales dificultades que enfrentan los agentes educativos para el ejercicio de una autoridad pedagógica sostenida desde el colectivo educador (Martuccelli, 2009). Además, entendemos junto a Paulín que:

para los docentes, el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje y la desmotivación para el estudio en los alumnos son cuestiones muy preocupantes. Centrados en sus prácticas de transmisión y evaluación pedagógica son interpelados por las nuevas formas de disposición de los alumnos, donde el interés y el esfuerzo de los estudiantes cobran un valor de excepcionalidad ya que es difícil encontrar dichos atributos en el salón de clases (2013, p. 138).

La no articulación con otros docentes, espacios curriculares o agentes de la escuela también respondía al temor y recelo frente a la posibilidad imaginada que la apertura del CAJ implique un “aplastamiento” desde lo institucional a la excepcionalidad que trataban de mantener

las y los educadores desde y en ese espacio. Temor frente a verse envueltos en lógicas propias de la institución las cuales, como dijimos, eran profundamente cuestionadas por su parte:

Para mí como el riesgo de la escuela aplasta ciertas cosas, y el CAJ tuvo en eso la vitalidad del placer y del deseo, como que en eso pudo cinturear. Entonces esto de las articulaciones con las materias, si se ponen otras regulaciones no sé cuánto se puede sostener de esa cosa (...) yo en eso soy re consiente que hacíamos eso y de hecho como que [Cecilia] desde su rol de coordinadora nos decía *“bueno tenemos que articular o con tal profe podemos...”*, y como que ella insistía en eso. Y yo le decía, *“a mi particularmente me cuesta la institución escuela”*, me costaba y creo que nos daba como ese margen de libertad y era como decir bueno que no se pierda ésto por todo lo otro que yo sé que me aplasta con facilidad. Habrá otros que pueden mantener más... siento que me cuesta negociar con eso (Aylin, tallerista)

La distancia con la escuela no era solo por acción consciente o inconsciente de las y los talleristas del CAJ. Desde sus miradas existía un rechazo a los modos de relacionarse y a las actividades que se proponían por parte de diversos agentes educativos, en tanto se escapaban y alejaban de las reglas de la escuela:

El cuestionamiento todo el tiempo de que los pibes hacen cualquier cosa con nosotros, no éramos autoridad, que salían, que fumaban.... Bueno la [Cecilia] pasaba horas explicando. En la escuela sucede pero es sancionado, es como terrible que sepas que están fumando y no hagas algo para molestarlos, no se (risas). Bueno con el CAI también nos pasaba eso, como que a lo último nos venían a decir, *“no porque los pibes de ustedes están ahí...y estaban re chapando”* y era como le explico que no se están pegando. (...) Estaba todo el tiempo esa marca de lo que se puede y no se puede en la escuela y que bueno, el mundo no entre mucho (Aylin, tallerista).

La directora de la escuela, reconociendo la existencia de diversas posiciones de los docentes, planteaba en ese sentido que no se relacionaba tanto a la mirada acerca de los talleres y educadores sino a la concepción más amplia que cada docente construye o reproduce acerca de las juventudes:

bueno hay profes que se acercan más y otros no, como todo, la resistencia existe y es según la mirada que tienen de los chicos. Si un profe que tiene una mirada que es poco flexible, que no hay adecuaciones a la realidad, seguro que al CAJ lo mira como algo

que... El profe que no, que quiere cambiar y tiene otra mirada, mira al CAJ como un programa alentador. Eso es un posicionamiento político, vuelvo a decir, de la vida (Directora de la escuela).

En el mismo sentido Cecilia consideraba que, desde la perspectiva de los adultos de esa escuela, los sectores populares aparecían como inmutables a cualquier acción o intervención que favorezca las condiciones de educación o de vida por lo cual cualquier esfuerzo en esa dirección era en vano: *“Con las primeras reuniones docentes, yo aparecía como una figura media utópica ‘bueno es media piba’, ‘vamos a ver si va a decir lo mismo en un tiempo’, como que había que tener un aguante y hasta que me dé cuenta que no había nada por hacer ahí, que no se podía hacer nada con ese barrio y con esos pibes, con esa comunidad”*.

Al mismo tiempo, el aislamiento o las dificultades para armar red no solo se daban al interior de la institución escolar sino también con el afuera, con las otras organizaciones que funcionaban en el barrio. Desde la perspectiva de la coordinadora del CAJ esas dificultades, analizándolas en el *a-posteriori*, respondían principalmente al lugar otorgado a las y los jóvenes, al respeto o no de sus modos de participar y a los motivos por los cuales se realizaba determinada actividad en articulación:

Y nunca podíamos terminar de articular. Y ahora yo me doy cuenta por qué y era porque nosotros insistíamos con no entrar en esas lógicas que ellos [los jóvenes] nos habían anunciado en el primer encuentro que eran esas lógicas que estaban y se iban o lo anulaban o no los incluían desde lo que realmente ellos tenían para hacer y decir. Entonces nos re costaba a nosotros (...) A mí también eso me re frustraba. Porque yo decía *‘por qué mierda no podemos armar esa lógica de red’*. Y me daba cuenta que claro no era red, tanta red. Era más como una cuestión de alianzas institucionales. Y ellos les decían a los pibes *‘te armamos la fiestita’* una cosa así. Nosotros teníamos una cosa de laburo medio artesanal de abajo y en eso nos perdíamos (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

Aquí nos sirve pensar bajo el concepto “isla” propuesto por Castagno y Previtali (2016) para pensar las experiencias que construyen los CAJ en instituciones de privación de la libertad. En parte, algo similar ocurría en este CAJ, *“yo vengo al CAJ, no a la escuela”* decía un joven

marcando esta distancia. Por un lado, las y los jóvenes narraban que lo que acontecía en el espacio de la salita nada tenía que ver con sus otras experiencias escolares cotidianas. Y, por otro lado, el respeto, el reconocimiento, la comprensión y la dignificación que encontraban en el CAJ se alejaban de las experiencias de menosprecio social (Honneth, 2009) vivenciadas a manos de la policía, la estigmatización social por la presunta peligrosidad que conllevan, algunas prácticas de injusticia en la escuela y la omisión de las instituciones estatales encargadas de velar por los derechos juveniles.

En la medida en que explícitamente el equipo educador se alejaba de la institución escolar y viceversa, evitaban articulaciones sostenidas y se posicionaban desde una crítica dura que no encontraba un camino de negociación y trabajo colectivo posible, quedando el CAJ como espacio marginado, hermético y distante. En la misma línea, Kantor (2008) denomina a este tipo de espacios pedagógicos alternativos como “afueradentro” haciendo referencia a que esos dispositivos generan una dinámica de interioridad-exterioridad particular, es decir, “constituyen una suerte de afuera (de la escuela) que se genera adentro (de ella misma). Una zona protegida diseñada para el aterrizaje y el despegue de lo(s) joven(es). Un gesto de albergue y de control mediante el cual la escuela los protege y/o se protege” (p.2).

Desde nuestro análisis, entendemos que dicho distanciamiento impide que el sistema educativo en general y la escuela en particular se sientan interpelados en aquellos puntos álgidos que desde el marco legal propuesto a partir de la LEN 26.206 se pretendían modificar. Por un lado, si bien desde el CAJ se proponían estrategias alternativas que posibilitaban un aprendizaje desde otro lugar, ello no significó necesariamente modificaciones de las prácticas pedagógicas de docentes. Por otro, el CAJ, como otros dispositivos, alojaba las condiciones juveniles, ampliaba el margen de participación y construía ciudadanía y, sin embargo, parecería que el cotidiano



escolar siguió operando del mismo modo. “Queda claro que el afueradentro permite ensayos y construcciones que el adentro desconoce, subestima u obtura. Algo indudablemente cambia y algo permanece intacto, el problema es si lo que permanece intacto es lo que se pretende cambiar” (Kantor, 2008, p.2).

En términos castoridianos, podríamos pensar que los sentidos que sostiene la escuela, en líneas generales, no se vieron trastocados ni modificados por esa fuerza instituyente del CAJ en tanto dispositivo diferente y alternativo al tradicional. Aunque muchos cambios instituyentes se producen paulatinamente, de a poco, por lo bajo y tal vez lo nuevo que traían las políticas públicas en educación pueda ser visualizado en un tiempo más distante. Esto puede vincularse, en parte, a la falta de articulación que desarrollamos anteriormente entre el CAJ y la escuela y, por otro, a que si bien desde los lineamientos del programa se establecía que el CAJ habilitaba cambios en los modos de concebir a los jóvenes, sus experiencias de participación y las prácticas de enseñar y aprender y que ello debía ser la puerta de entrada a un cambio más profundo y estructural a nivel institucional, no existían directivas, lineamientos, herramientas ni asesorías disponibles para ello. Sin embargo, pudimos elucidar líneas de fuga o micro-movimientos instituyentes inscriptos en los cuerpos de los jóvenes que se resistían a las injusticias y restricciones de derechos que percibían en el cotidiano escolar, lo cual será profundizado específicamente en el apartado de experiencias de participación.

### **3.2. Prácticas de intervención ante conflictos: recurrencias y divergencias entre el cotidiano escolar y el cotidiano del CAJ**

Cuando los jóvenes de sectores populares llegan a las escuelas, se encuentran con que ya no existe una correspondencia entre obtener el título de bachillerato y la accesibilidad a bienes

materiales y el reconocimiento simbólico que suponía, en otros tiempos, estar escolarizado (Tenti Fanfani, 2000). Hoy la escuela sigue operando sin reformar sus dispositivos formativos básicos, aumentando la brecha entre las expectativas y sentidos asignados a la misma por parte de los diferentes sujetos y haciendo emerger la conflictividad con mayor intensidad. La expresión de esta crisis se evidencia en la constante puesta en escena de episodios de exclusión, fracaso escolar, malestar y situaciones de violencia.

Paulín *et al* (2007) delimitan tres ámbitos de emergencia de los conflictos en las instituciones escolares. El *ámbito institucional*, donde la conflictiva principal pasa por el esfuerzo y resistencia por parte de los jóvenes para preservar la identidad y subjetividad frente a las normativas institucionales explícitas e implícitas que regulan los roles, tiempos y espacios. El *ámbito áulico*, donde la conflictiva tiene que ver con cómo se siente tratado el estudiante y la modalidad de enseñanza del docente. Y el *ámbito de las relaciones entre jóvenes*, donde el conflicto pasa por el tratamiento de las diferencias (económicas, culturales, género, étnicas y modos identitarios) que puede “derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o agrupamientos por relaciones de amistad y comunidad de opciones de valor e intereses y también por oposición a valores e intereses diferentes” (p.3).

Si continuamos con la distinción analítica de Paulín *et al* (2007), los jóvenes entrevistados refieren a conflictos sucedidos principalmente en el ámbito de las relaciones intrageneracionales y en el ámbito áulico. Vera utilizaba las palabras “*caralisa*” y “*humiento*” para referir a cómo algunos estudiantes se muestran soberbios y discriminadores frente al resto, produciendo malestar. Nos detendremos en una situación para ilustrar un conflicto recurrente del cotidiano escolar.

Micaela (14 años) relató durante la entrevista que fue golpeada por una compañera y su hermana a cuerdas de la escuela y desde la dirección le dijeron que suspenderían a la joven lo cual nunca ocurrió:

Micaela: Bueno, de que tuve una pelea, por así decirte. Fue un día que ella me decía cosas, me buscaba, me verdugueaba, digamos. (...) Bueno, como no le llevaba el apunte, no le daba bola, parecía que eso le molestaba más, y un día viernes, le había mandado un mensaje a la hermana para que vinieran a esperarme a la salida. (...) Iba caminando así y, cuando me agarran de los pelos, me hablan, yo me doy vuelta. Bueno, me saqué la mochila porque me estaban tirando para atrás. Bueno, me agarraron los pelos, me di vuelta y la miré como diciendo “¿qué hacés?”. Me quiso agarrar de los pelos otra vez, yo me hice para atrás, bueno, la agarré de los pelos y, digamos, que la puse como mirando el piso. Le pegué y se metió la hermana después cuando yo la tenía, ya estaba de espalda, la tenía boca abajo de los pelos, me agarró la hermana de acá, de la nuca, digamos, me tiró para atrás, me dio una trompada en el ojo y me tira al piso (...).

Entrevistadora: ¿Y la escuela qué hizo?

Micaela: La escuela, nada. Dijo que, supuestamente, la iban a suspender por unos días, digamos, una semana para que ella tomara medidas, y eso. Y que tenía que ir su mamá y mi mamá a hablar. Al final, vino mi mamá y la mamá de la E, pero no la suspendieron y nada, no hicieron nada. (...)

Entrevistadora: ¿Vos se lo habías dicho a alguien? [que después de la pelea con la compañera, ésta seguía provocando, insultando y molestándola]

Micaela: Se lo dije al preceptor, porque en ese momento, la Directora dijo que cualquier cosa que pase, que se empujen o algo, que le vaya a decir. Bueno, yo fui en el recreo y dije que, en el curso, la E grita y aturde porque grita muy fuerte y la profesora dice “¿quién fue?” y todas las de su grupo me miran a mí diciendo “fue la [Micaela]” y yo la miré y dije “fue la E” porque es verdad, no me iba a comer un viaje a preceptoría culpa de ella (...) con las otras y me verdugueaban, se reía y me señalaban. Eso le fui a decir al preceptor y dijo “bueno, ya vamos a hablar después del recreo”, pero mucho, digamos, no hacen acá en el colegio, porque... (...) bueno... no toman muchas medidas, digamos.

Micaela alude a “verduguear” para describir el accionar de la compañera (insultos, señalamientos, burlas) que, en la misma línea de lo analizado localmente por Paulín (2013), refiere a “bardear”, es decir, a agresiones verbales que pueden o no derivar en enfrentamientos físicos. En un principio, Micaela se mostraba indiferente frente a la ofensa de E.; sin embargo, ello no pudo ser sostenido ante la inminente, casi inevitable, invitación a pelear. Si bien “se nota un tono de censura a la violencia física, no responder con violencia tiene dos consecuencias

*posibles: el riesgo para su seguridad física y/o el menosprecio de su dignidad personal”* (Paulín, 2013, p.271).

La escuela en tanto campo de relaciones, está plagada de tensiones, antagonismos, amistades, alianzas, complicidades, competencias y sumisiones (Maldonado, 2000). Las relaciones de sociabilidad juvenil, como todo campo de relaciones, es un campo de poder. Así, las demandas de respeto y las luchas por el reconocimiento están siempre presentes, pudiendo ocasionar situaciones de violencias ante la “necesidad de sentirse existentes y válidos (...) frente a otros que son construidos como adversarios antagónicos” (Paulín y Martínez, 2014, p.120).

Las y los jóvenes que asistían al CAJ relataban que, ante estos conflictos cotidianos y estallidos de violencia, las y los agentes educativos no intervenían o mantenían un doble discurso ya que se explicitaba que existiría una intervención puntual que luego no se concretizaba. Además, daban cuenta de lo arbitrarias y desmedidas que resultaban algunas sanciones que desde el cuerpo directivo se aplicaban. Durante el trabajo de campo, pudiendo recurrir a medidas reparatorias, expulsaron a cuatro estudiantes de la escuela por romper un vidrio y en casos de mayor gravedad (como el enfrentamiento físico relatado por Micaela) las sanciones parecerían no aplicarse:

Que, porque si rompiste un vidrio, te echan; y porque hiciste quilombo, le pegaste a alguien, no hacen nada, que es lo que le pasó a un compañero, éramos amigos del curso: rompieron un vidrio de esas puertitas, y los corrieron a los dos, ¡por un vidrio! O sea, un vidrio se repone, ellos lo pueden haber comprado y los echaron. Igual que a otros amigos, también, los echaron porque rompieron la cinta. Y vos decís “*pará, ¿por qué los echás por eso, si cuando la otra o los otros te buscan quilombo, te pegan o algo así, no hacés nada?*”. Eso es lo que molesta, digamos, que no hagan nada porque nunca hacen nada (Micaela, 14 años).

Como en otras escuelas de gestión estatal, en contraposición a lo establecido en las nuevas leyes de educación que se asientan en el paradigma de la inclusión socio-educativa, se

recurre a la expulsión sancionando a los jóvenes y sus familias al cambio repentino y a la búsqueda de un nuevo banco muchas veces alejado de la zona habitacional de origen (Paulín, 2013). Y, en algunos casos, esa expulsión significa una condena al joven a la desafiliación del sistema educativo (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

Muchas prácticas juveniles son vivenciadas por las y los agentes educativos como una *“pérdida de autoridad”* ante lo cual recurren a herramientas tradicionales de disciplinamiento (Falconi, 2004) que responden a una *“cultura del mando-obediencia”* (Gvirtz y Palamidessi 1998). Como puede observarse en el siguiente fragmento situacional, en ocasiones más que una conducta de no acatamiento a las reglas se sanciona la interpelación que hacen las y los estudiantes al sentido de ciertas reglas y a la verticalidad de las sanciones:

Termina el recreo. Entra un estudiante con los pantalones arremangados. La directora que estaba en el pasillo le dice que no puede entrar así a la escuela, a lo que el joven responde *“¿y vos quien sos?”*. Inmediatamente le dice a la preceptora que sancione al joven con amonestaciones y cite a sus padres. Lo llama frente a la preceptora y le vuelve a decir que no puede entrar así. Este le explica que hace calor y que se lo iba a bajar. Le dice *“te lo ibas a bajar, pero no lo hiciste, decí tenés razón. ¿No es más fácil?”*. El joven dice *“tiene razón”* y se va al pasillo. Le piden el cuaderno de comunicados y se niega. Termina dándoselo. Frente a toda esta situación la preceptora no dijo una sola palabra más que *“¿los cito para el jueves?”* (Cuaderno de campo).

Las y los agentes educativos encuentran dificultades para abordar la convivencia *“con lo diverso y en asumir posiciones de autoridad y referencia intergeneracional con nuevas legitimidades”* (Paulín, 2014, p.166). La escuela aparece así como un espacio fragmentado donde co-existen principios de autoridad y normas opuestas, dando mayor lugar a la emergencia de conflictos, violencias y autoritarismos, que resultan en una percepción juvenil que ubica a la escuela en el lugar de la ineficacia e impotencia para mediar y resolver los conflictos cotidianos, lo que lejos de *“contribuir a la construcción de espacios político-simbólicos de reconocimiento,*

profundizan las sensaciones de falta de sentido y de distanciamiento de los jóvenes con respecto al mundo de los adultos” (Di Leo, 2008, p. 158).

### **3.2.1. Hacer frente a los conflictos en el CAJ: prevención y promoción de la convivencia a partir de lógicas colectivas de resolución**

Paladino (2006), retomando la teoría sobre la moralidad profesional del discurso de Fritz Oser, desarrolló una tipología de cinco tipos de discursos que adoptan los docentes ante situaciones de conflictos que combinan de diversos modos las demandas de cuidado, justicia y veracidad.

- *Evitación*: el docente evita intervenir ante una situación conflictiva ya sea por sentir incompetencia o indefensión en ese plano, por temor a ser culpado por colegas o superiores o por considerarlo una pérdida de tiempo.
- *Delegación o búsqueda de seguridad*: el docente reconoce que es necesario intervenir ante la situación dilemática, pero delega en otro actor institucional (gabinete, directivos) la decisión final en busca de seguridad en especialistas y/o autoridades, ya sea por sentir que no está preparado y formado para confrontar ciertas situaciones o por considerar que esa tarea no es parte de la labor docente
- *Toma de decisión unilateral*: el docente, de manera intuitiva, pone en práctica todas sus estrategias para resolver de manera rápida el conflicto y así poder continuar con el curso de la clase, sin dar lugar a las miradas de los involucrados en la decisión final. Aquí se percibe al conflicto como un obstáculo para el desarrollo de la rutina escolar, por lo que la intervención debe ser inmediata.

- *Discurso incompleto*: los docentes que intervienen desde este discurso consideran a los alumnos como sujetos críticos por lo que se consideran sus percepciones, argumentaciones puntos de vista e intereses, pero al momento de tomar una decisión para la resolución del conflicto, se considera como responsable único al propio docente.

- *Discurso completo*: este discurso refiere al equilibrio entre las demandas de cuidado, de justicia y de veracidad ya que el docente no solo da lugar a los puntos de vista de los sujetos involucrados, sino que forman parte de la resolución misma del conflicto. Es decir, aquí se privilegia no la resolución inmediata, sino que la participación real de los alumnos y el análisis conjunto que conlleve a la mejor solución moral.

Por su parte, Paulín (2013) delimita dos posturas docentes que dan cuenta de “juicios de interpretación y posicionamientos subjetivos y profesionales” (p.159) desde los cuales se posicionan respecto a la conflictividad en la convivencia escolar. Toma los aportes de la psicología cultural y específicamente de Dreier para comprender la categoría “postura” en tanto práctica social personal y compleja que se va tejiendo a partir del intercambio con otras posturas lo que supone reflexión, re-consideración y re-combinación.

Desde una mirada adultocéntrica quienes asumen las “posturas responsabilizadoras-subjetivantes” conciben a los estudiantes como sujetos impulsivos e irreflexivos, por lo que los docentes se enfocan en la obediencia de las normas de la escuela a partir de un modelo disciplinario tradicional. Los conflictos entre jóvenes serán disminuidos en la significancia o bien naturalizados produciendo, en ambos casos, una invisibilización del impacto violento de los mismos. El autor advierte que mientras mayor sea el enraizamiento en esta postura, mayor será la distancia con los jóvenes que no percibirán en estos adultos un referente para la resolución de conflictos escolares y personales.

Desde una “postura corresponsable-subjetivante” se concibe al estudiante como un sujeto de derecho, reconociéndole márgenes de acción y autonomía, por lo que el conflicto será tomado como una posibilidad para el “aprendizaje cognitivo y socio-moral” (p.162). El trato con los jóvenes ya no será desde las normativas a cumplir, como en el caso anterior, sino que se establecen relaciones de respeto y confianza que son correspondidas por los estudiantes. Los jóvenes recurren a los docentes que mantienen este tipo de postura porque encuentran alguien de confianza que puede impedir un conflicto o, una vez ocurrido, puede reducir los efectos y evitar una escalada mayor. El conflicto aquí es comprendido desde múltiples dimensiones que involucran también a la escuela, por lo que la convivencia cotidiana es una responsabilidad compartida. La herramienta fundamental con la que intervienen estos educadores es el diálogo que implica escuchar a los jóvenes, pero también decir desde sus propias miradas.

Cuando en las entrevistas se les preguntaba a las y los jóvenes acerca de los **conflictos que sucedían en el CAJ**, solo dos pudieron precisar situaciones puntuales. Por un lado, Daniel (17 años) relataba el robo de una netbook de la dirección sucedido años atrás y, por otro, Micaela (14 años) comentó acerca de la exposición de un estudiante por el supuesto robo de unas herramientas del taller de ciclo-mecánica, lo cual será abordado más adelante. El CAJ, en tanto uno de los escenarios de interacción social, no es ajeno a situaciones de desacuerdos, controversias y desajustes (Paladino, 2006). Los conflictos son parte inevitable e inherente a las relaciones entre los individuos y los procesos de socialización (Simmel, 2003). Entonces, que los jóvenes no puedan dar cuenta de conflictos en el CAJ ¿significa que no suceden en ese espacio o que al resolverse parecería que no ocurriesen?



Según el relato de Daniel (17 años), la respuesta a esa pregunta se orienta hacia la intervención de la coordinadora del CAJ ante cualquier situación problemática y al trato que recibían “*sin privilegios*”:

Daniel: sí, pero un poco buscan llamar la atención, o está la amiga que le mete púa y se largan a pelear

Entrevistadora: pero ¿por qué en el CAJ eso no pasa?

Daniel: y porque está la [Cecilia] que te hace hablar con todos, te hace llevar una buena relación. Digamos todos son iguales

Entrevistadora: o sea que no hay peleas porque en realidad los talleristas y [Cecilia]...

Daniel: te van hablando, y te tratan como a todos por igual

Entrevistadora: ¿cómo?

Daniel: digamos que no hay diferencia de que vos sos más chico o más grande. Todos tiene la misma forma de hablarse, no tiene privilegios nadie.

En la escuela secundaria las y los jóvenes exigen un trato igualitario en la impartición de la justicia, es decir, más que protestar “contra la autoridad exigen más bien consideraciones personales y reciprocidad de actitudes” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.191).

La anterior narración y la observación de situaciones concretas, nos permite analizar el modo en que en el CAJ se abordan los conflictos. Se interviene con la finalidad de promover una mejor convivencia a través de un diálogo democrático, que implica a los involucrados directos y a los testigos, dando lugar a las palabras juveniles y buscando resoluciones consensuadas y efectivas. De este modo, se busca que jóvenes y adultos puedan responsabilizarse de lo que les corresponde. El apoyo y acompañamiento de pares ante un problema personal de alguno de los participantes y la intervención colectiva frente a un conflicto entre jóvenes sucedido en la escuela o en el CAJ, colaboran en la construcción de ciudadanía: “*Uno tenía un problema y íbamos hablábamos con él, lo apoyábamos entre todos (...) se peleaban, por ejemplo, una persona con otra y venían al mismo CAJ, entonces los juntábamos a los dos y les hablábamos. O se pegaban un fulbaso y se insultaba, todo eso, los hablábamos entre todos*” (Rocío, 18 años).

Cecilia, manifestaba que desde el inicio del CAJ, éste se vio atravesado por la recurrencia de dos conflictos centrales. Uno tenía que ver con la violencia entre jóvenes y el otro con los robos. En el primer caso, como venimos expresando, las intervenciones tenían que ver con mostrar otros modos de relacionarse, con poner énfasis en el uso de la palabra y el diálogo y, en algunos momentos, poner el cuerpo como intermediario ante la violencia física. En el segundo caso, en un principio, las y los jóvenes robaban diferentes materiales del CAJ y la estrategia puesta en marcha fue hacerlos partícipes de su compra, inventario y cuidado, de modo tal de afianzar el sentimiento de pertenencia institucional:

Y yo me acuerdo que eso pasaba al principio, que no se callaban, que hablaban todos juntos, que el modo de resolver era pegándose, que en el medio se choreaban todo, pero se choreaban como a la vista también. Te miraban fijo e iban sacando de a poco las tijeras me acuerdo. Entonces yo les decía “*chicos, si ustedes se llevan las tijeras no hay más tijeras para el espacio*” y que fue ahí también la determinación que tomamos de que los pibes van también a comprar los materiales, ellos tienen que saber qué hay, tienen que hacer un inventario, tienen que saber que esto es para ellos, que no se lleva el tallerista ni yo ni la directora digamos. Pero, bueno, fue como mucha intensidad eso. Después el hecho de no violentarse enseguida pegándose, de ponernos en el medio decirles “*esperen, pero ¿qué pasó?*” “*bueno así lo resolvemos nosotros, lo resolvemos así y ya después nos olvidamos*”. “*Bueno no. Nosotros no nos bancamos*”. Era como un intercambio porque era como, “*nosotros no nos bancamos que se resuelva así, queremos que haya otra cosa, con eso, con los robos*” (Cecilia, coordinadora del CAJ).

Respecto a la violencia entre jóvenes, Aylin abona que se trataba en varias ocasiones de violencias machistas, violencias simbólicas que a través del chiste y la burla reproducían y perpetraban los estereotipos de género y las desigualdades asociadas a ello:

Después bueno hubo momentos de conflictos, no nos pasó tanto que recuerde así de peleas que por ahí pasaba en la escuela o en la salida de la escuela. Si, como yo trabajaba más esto de género, mucho la cuestión del machismo, eso de en relación a las chicas, bueno igual las chicas se posicionaban como muy claramente (...) Pero sí mucho el chiste machista y poner a las chicas en cierto lugar. Me acuerdo una de las primeras veces que fuimos a invitarlos a los talleres y uno nos dijo “*éstas que van a ir si están embarazadas*”, claro porque están embarazadas no pueden hacer otra cosa. Como que las chicas llegado cierto momento no están para otra cosa (Aylin, tallerista)

Retomando a Paladino (2006), en el caso de este CAJ, se trataría en la mayoría de las resoluciones de un “*discurso completo*” que equilibra las demandas de cuidado, de justicia y de veracidad al tener en cuenta el punto de vista de los involucrados en las explicaciones del conflicto al mismo tiempo que en la resolución del mismo. Es decir, aquí no se privilegia la resolución inmediata, sino que la participación real juvenil y el análisis conjunto que conlleve a la mejor solución moral. El conflicto no es tomado *a-priori*, sino que se lo significa a partir de lo que los sujetos en diálogo puedan re-construir y así se evitan estigmatizaciones o prejuicios respecto a las y los involucrados.

Lo interesante era que se podía hablar, discutir, habilitar los diferentes puntos de vistas y también dar lugar al suspenso, es decir, al tiempo necesario para que alguna situación problemática pudiese resolverse, al contrario de la “toma de decisión unilateral”, prevaeciente en la escuela (como en la situación del pantalón arremangado citada), donde el conflicto es percibido como un obstáculo que debe ser resuelto con urgencia, en lo inmediato: “*En ese punto estaba mucho lo colectivo. Recuperar las voces, poner en tensión que algo pudiese no resolverse prontamente, que algo pudiera estar en el tiempo resolviéndose. Que no sacáramos un resultado*” (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

Un ejemplo concreto nos permitirá comprender de mejor manera a qué nos estamos refiriendo respecto a esta modalidad de intervención ante conflictos desde el espacio del CAJ. En el siguiente fragmento de una entrevista, Cecilia relata una situación conflictiva vivida en el primer campamento en el que participaron. Dos estudiantes tiraron petardos a jóvenes de otras escuelas y, ante ello, el equipo de educadores decidió hacer partícipes a todos los jóvenes acerca de qué estrategia usar y qué medidas tomar. Lo interesante aquí es que la primera salida tenía que ver con las sanciones ya conocidas, llamar a los padres y expulsar del espacio al “alumno

problema”. Esto fue claramente visualizado por la coordinadora del CAJ por lo que interpeló a las y los jóvenes para que se moviesen de ese lugar común y que piensen nuevas herramientas para intervenir:

Yo me acuerdo que hemos hecho cosas locas como en el primer campamento cuando tiraron el petardo, yo dije no voy a entrar en la lógica de llamar a cada padre (...) me acuerdo que agarré, hicimos una asamblea, hicimos una reunión, nosotros no les decíamos asamblea, hicimos como un espacio de decisión colectiva y todos querían que se vayan y eso era otra apuesta. Porque ellos tenían re instituida las lógicas de discriminación, del bueno y el malo, del que se zafaba hay que sancionarlo, esas cosas que se les hacen cuerpo de las lógicas más tradicionales, más institucionales. Me decían *“se tienen que ir”*. Yo les decía *“chicos estamos en Capilla del Monte y la logística es que venga un adulto a buscarlos, nosotros no los podemos enviar a cada uno de los que tiraron petardos”*. Y también hacer un esfuerzo por pensar otros modos de salida y entonces ahí ellos empezaron a pensar qué tenían permitido y qué no, cómo lo iban a regular, porque también había habido quienes sabían y no pudieron parar, o no pudieron decir basta, y bueno ahí sale y construyen que ellos iban a llamar y le iban a decir a sus padres que era lo que hicieron, en ese momento, no iban a esperar a la casa y sentarse. Y era una vergüenza terrible, porque si había algo que había en el barrio era el respeto a las madres, a los padres un poco por la autoridad que eran pero como eran padres muy trabajadores y estaban mucho tiempo fuera de la casa era más temor de que no me caguen a palos y ese respeto, pero el respeto así tierno, afectivo, amoroso la madre era... y les daba vergüenza decir que estaban llamando porque se la habían mandado (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

Los conflictos además eran tomados como contenidos educativos de los talleres, es decir, lejos de considerarlos urgencias o irrupciones de una convivencia armoniosa pasaban a formar parte del análisis y posterior contenido a trabajar. Renata nos contaba cómo la observación y comentarios juveniles acerca de las constantes peleas entre mujeres acontecidas dentro y fuera de la escuela, llevó a la producción de cortos audiovisuales que reflejaban los incidentes entre estudiantes y resoluciones alternativas al enfrentamiento físico:

Renata: y en realidad de alguna forma, hay veces que si hay conflictos entre ellos porque se pelearon o se agarraron a las piñas, lo llevan al CAJ no se agarran a las piñas ahí adentro pero sí te lo hacen saber o porque viene alguien y dice *“estos dos se pelearon”*. (...) Dicen *“che aquellas te están diciendo pavota”* y es mentira y vos vas y la cagás a

palos y ellos filman y después a ese video lo hacen circular. Se lo mandan por WhatsApp, lo suben a Facebook

Entrevistadora: claro, como que pasa más a nivel de la escuela y a ustedes les cuentan. Y ustedes ¿trabajan de algún modo con eso?

Renata: sí, lo charlamos, por ahí si ponemos nuestro punto de vista que no está bueno, pero en ningún momento de increpar a los jóvenes o de buscar, intentamos no sé, nos pusimos a pensar, porque ellos de alguna forma era usar la herramienta celular y filmarse. Bueno entonces dijimos “*lo que en realidad tienen ganas de filmar es un hecho, una acción que sea como ohhh para que circule*”, bueno buscar, busquemos otras herramientas y nos pusimos a pensar qué le podíamos dar a los jóvenes que se diviertan y que no sea a través de eso. Que si tiene que ver con el celular pero no a través de la violencia, el golpe, con los compañeros, compañeras (...) bueno por ahí cuando laburamos los cortos más pequeños por ahí venían esas situaciones y bueno lo que tratábamos de laburar era, bueno, sí sucede la violencia, pero de qué manera solucionarlo dentro del corto, que no haya violencia.

Renata, con una vasta experiencia de intervención con lo joven, la locura y la discapacidad, tomaba algo de lo espontáneo o de lo naturalizado por las y los jóvenes y le proponía dar un salto cualitativo para transformarlo en otra cosa, en este caso, en un producto artístico. Producciones culturales que, a diferencia del consumo, implican una apropiación por parte de su autor que sale a lo público a exponer esa creación, adquiriendo de este modo un mayor protagonismo, es decir, producciones que posicionan al sujeto como creador y no como mero consumidor (Kantor, 2008).

Por otro lado, también existían acciones que apuntaban a la prevención de conflictos. La concepción del equipo de trabajo del CAJ acerca de la convivencia suponía que debe pensársela dentro de la misma institución, considerando las diferentes relaciones sociales y no solamente ante momentos marcados por la urgencia de lo conflictivo. Esto se ponía en juego al momento de pensar las estrategias de abordaje para la promoción de una buena convivencia. Entre dichas estrategias, observamos que, una vez iniciado los talleres a comienzo del año, y durante el mismo, se establecían una serie de normas de convivencia a respetar en el CAJ, basadas en el respeto mutuo, la no violencia física ni verbal, el respeto de los turnos de habla:

Habíamos hecho antes de arrancar el CAJ, nos habíamos dicho, como pactos de convivencia. Que adentro del CAJ no se habla mal de las madres ni los padres, ni de las hermanas, hermanos. Y vino otro, no me acuerdo si era un pibe o una piba y le dijo “vos cállate que tu mamá no sé” y otro pibe dijo “shh, hicimos un pacto de convivencia y acá no se habla mal de las madres”, le decía (Renata, tallerista)<sup>22</sup>.

Entonces están las herramientas, hay un montón de bicis para arreglar, vamos por partes, todos nos ponemos a trabajar y que funcione, y determinamos una serie de pautas de convivencia... determinamos no, en realidad yo proponía algunas pautas como “*acá no nos vamos a gritar, no nos vamos a insultar, no nos vamos a pegar, y que él no quiera o no pueda respetar eso no está obligado a quedarse en el espacio*”, así que lo invitaba que se quedara por fuera. Y fue aprendiendo a lo largo de todo el desarrollo de todos los encuentros algunas estrategias que funcionaban, como decir bueno, a ver “*empezamos el taller y la puerta se cierra y se cierra*” (Lorenzo, tallerista).

Al principio era muy caótico, porque como era en la escuela ellos un montón de veces reclamaban normas escolares a nosotros “*no, pero profe usted dígame, rételos*”, “*ay no, está diciendo malas palabras*”. Durante mucho tiempo ellos reclamaban eso, hasta me parece que eso fue todo un tiempo para poder escucharnos y poder ir incorporando ese otro modo (Aylin, tallerista).

Además, la coordinadora del CAJ semanalmente realizaba una visita por los cursos, dialogaba con los preceptores y la coordinadora de curso para anoticiarse de alguna situación particular que estuviese atravesado algún/a estudiante (inasistencias, problemas en la familia, conflictos entre estudiantes, dificultades en el rendimiento académico) y a partir de allí se pensaban y planificaban las intervenciones posibles. En palabras de Daniel (17 años): “*La [Cecilia] va siempre curso por curso, habla con los profesores, con los directores a ver cómo se está portando cada uno. Y ahí fue, habla, viene con nosotros y nos pregunta. O habla con un compañero y le cuenta. O vos mismo le contás ‘[Cecilia] no quiero hacer nada’ y te habla*”.

Así, Cecilia no solo intervenía ante situaciones sucedidas en el espacio del CAJ, sino también en situaciones acontecidas en la escuela, ya sea por solicitud de agentes educativos

---

<sup>22</sup> La investigación local de Paulín (2013) acerca de los conflictos entre pares en la escuela, da cuenta que “*el juego de llamarse por los nombres de la madre*” ocasiona conflictos frecuentes entre jóvenes. Es considerado un “*juego de burlas recíprocas*” y cuando no es entre amigos o se sobrepasan ciertos límites aceptables, ese juego implica una ofensa para quien lo recibe y una actitud de provocación para quien lo esboza. En ambos casos, se pone en juego el honor de la madre y la familia y la debilidad supuesta del varón que no es capaz de defender dicho honor.

(directivos, coordinadora de curso y/o preceptores) o por parte de los mismos estudiantes que buscan una respuesta a partir de su rol. Lorenzo contaba el caso de dos hermanos que veían en peligro la continuidad de los estudios en esa escuela secundaria debido a sus comportamientos que incurrían en faltas constantes al Acuerdo Escolar de Convivencia y que uno de ellos recurrió a Cecilia para solicitar su ayuda e intervención:

Otro pibe que también laburaban en primer año, dos hermanos muy parecidos, altos y flacos, medios gringachos, que también eran moquerasos. Que uno de ellos, lo terminan echando porque andaba con una flor, ¿te acordas del hecho ese? Que creo que fue cuando nosotros no estábamos yendo por falta de pago, que ahí creo que transcurre que se entera [Cecilia], que no sé si ella había justo ido a hacer un trámite y la ve él y le pide auxilio porque lo querían echar (Lorenzo, tallerista).

Muchas de las intervenciones y propuestas de la coordinadora eran contrarias a las resoluciones frecuentes o ya planificadas por los directivos, por lo cual la posición de la misma implicaba, en ocasiones, enfrentarse, discutir y consensuar otros modos de abordaje de la conflictiva escolar. Un ejemplo de ello fue cuando tres estudiantes rayaron el auto de un docente y la respuesta inmediata de la institución era la expulsión de la escuela. La coordinadora del CAJ intervino dialogando con los directivos, la coordinadora de curso, el docente involucrado y los estudiantes. Finalmente se resolvió como sanción una medida reparatoria permitiendo a los jóvenes seguir cursando en la misma escuela. Daniel (17 años) nos relata este episodio: *“Un compañero mío tuvo un accidente que le rayó el auto a un profesor y habló mucho con [Cecilia]. La [Cecilia] habló con los directivos, todo. Y lo hizo quedar y ahora se porta mucho mejor (...) [la idea] era echar a los tres que hicieron eso. Pero logró hablar y no lo echaron a ninguno [ahora el estudiante] se lleva mejor hasta con el profesor al que le rayó el auto, todo”*.

Volviendo a los aportes de Paladino (2006), la autora distingue dos posibles modos de abordaje moral ante los dilemas en la escuela: desde la *“ética del cuidado”* y desde la *“ética de*

*la justicia*". Comprendemos que, desde el CAJ, las intervenciones se orientaban desde la ética del cuidado en tanto se basaban en el análisis de los detalles de la situación concreta y las particularidades del otro, apareciendo en primera plana el sufrimiento y la posibilidad de reparación de la relación. Esta reparación es la que comenta Daniel en la cita previa, cuando dice que el compañero implicado en el conflicto, desde la intervención que la escuela pudo planificar, mantiene una mejor relación con el docente dueño del automóvil.

Por último, si retomamos la distinción de posturas docentes que establece Paulín (2013) respecto a la conflictividad en la escuela, podemos decir que las y los talleristas del CAJ, especialmente la coordinadora, sostenían una postura "*corresponsable-subjetivante*" ya que el conflicto era concebido como una oportunidad para que el estudiante en tanto sujeto de derecho pueda co-construir un aprendizaje "*cognitivo y socio-moral*" (p. 162). Y, en la medida en que las relaciones intergeneracionales establecidas eran de respeto y confianza y se daba lugar a la palabra de las y los jóvenes en la comprensión del conflicto y en su resolución, éstos últimos recurrían a la coordinadora del CAJ cuando se veían involucrados en un conflicto ya sea para impedir su estallido o evitar una escalada mayor.

### **3.3. Prácticas de cuidado: entre "*el amor, respeto y cuidado*"**

La filósofa estadounidense Judith Butler (2010) plantea que las vidas son en sí precarias puesto que no hay nada que garantice su perpetuidad. Desde el principio mismo de la vida, al final está la muerte y siempre está expuesta a peligros por lo que, para sostenerse como vida, requiere de relaciones con otros. Somos cuerpos ontológicamente vulnerables y limitados *per se* (Voria, 2016) por lo que para que una vida sea "*vivable*" requiere de ciertas condiciones y redes que la sostengan en tanto vida "*digna de duelo*" (Butler, 2010).



La autora (2006) introduce la noción de “esquemas de inteligibilidad” refiriéndose a aquellos esquemas normativos que determinan qué es humano y qué no, qué es una “vida vivible” y por ende una muerte digna de lamentarse. La condición de precariedad es compartida por todos los humanos, lo cual lejos de llevar al reconocimiento recíproco resulta en dominación: si hay vidas que no merecen ser lloradas y que devienen amenazantes, desde las “retorcidas lógicas” de justificación las destrucciones de esas vidas son necesarias para “proteger las vidas de los ‘vivos’” (2010, p. 54).

Lo que está visibilizando y denunciando Butler es la precariedad inducida a los cuerpos, es decir, el abuso político sobre ciertos cuerpos (Burgos Díaz, 2016). Butler (2010) habla de la inducción política de la precariedad refiriéndose a que históricamente se han desarrollado estrategias y normas para maximizar la precariedad en unos y minimizarlas en otros a través del trabajo, la educación, el cobijo, la comida, la libertad de expresión, la protección ante el daño. Así, al no contar con redes sociales y económicas de interdependencia, ciertos cuerpos quedan expuestos a las violencias y a la muerte, en tanto violencias que pueden prevenir del Estado o de su ausencia (2009). Cuando hay cuerpos que no merecen la pena, surge la imposibilidad de conmocionarse frente a la precariedad del otro. Butler nos invita entonces a recuperar “ese sentido de indignación por el Otro, en nombre del Otro” (2006, p.187).

En la misma línea de la inducción de la precariedad de Butler, desde una postura psicosocial, Ana María Fernández (2011) analiza la producción de las subjetividades en un marco de estrategias biopolíticas de desigualación. La autora abona que con la crisis actual del capitalismo, las inequidades sociales, culturales y económicas no han disminuido, afectando estructuralmente a las sociedades y grupos e impactando directamente en la vida íntima, las relaciones, los malestares; en definitiva, en las subjetividades (Fernández, 2011). Hablar de

inequidades nos lleva a pensar en diferencias, “diferencias desigualadas” como lo plantea Fernández. Diversos grupos (mujeres, negros, homosexuales, jóvenes, pobres) a lo largo de la historia han sido considerados “diferentes” en contraposición a un “nosotros” normal y aceptado. Esta operatoria se produce a partir de ciertos dispositivos de poder que determinan lo “bueno” y lo “malo”, lo “bello” y lo “feo”, lo “normal” y lo “anormal”. Es decir, aquí lo diferente es igual a inferior, peligroso, enfermo; por eso son diferencias desigualadas lo cual, a su vez, implica injusticias, exclusión, discriminación y exterminios (Fernández, 2011).

Para que los dispositivos políticos y socio-económicos de desigualación sean efectivos, es necesario que se instituyan en el imaginario social, se creen discursos que lo habiliten y se cristalicen como verdad a nivel subjetivo, tanto en aquellos que se encuentran de un lado como del otro en las relaciones de poder. Es decir, a las “relaciones de fuerzas” se le suman las “relaciones de sentido” que permiten legitimar a nivel cultural, simbólico y subjetivo la “autoridad del dominador” (Fernández, 2011). Las instituciones operan como reproductoras y constructoras de estos procesos de desigualación, a partir de “estrategias y dispositivos de violencia represiva y violencia simbólica” (Fernández, 2011, p.12). Posibilitan el “consenso” de estas significaciones imaginarias. Legitiman la posición de poder de algunos y la situación de vulnerabilización de otros.

Desde la sociología, Di Leo y Camarotti (2015), en aras de superar una mirada estigmatizante, aislada y culpabilizadora de los sujetos, dan cuenta de una serie de procesos de vulnerabilidad y luchas por el reconocimiento. Toman aportes de Françoise Delor y Michel Hubert, y entienden que los procesos de vulnerabilidad se producen en el entrecruzamiento entre las trayectorias personales (fases y acontecimientos en la vida de un sujeto que condicionarán las prácticas, elecciones y riesgos), las interacciones (la posición de un sujeto en un campo

relacional) y los contextos socio-institucionales (las normas y las instituciones median en las prácticas y las interacciones, posibilitando o negando el acceso a recursos afectivos, materiales y simbólicos).

Como contracara de los procesos de vulnerabilidad, siguiendo a los autores, están las prácticas de cuidado. Desde el campo de la salud colectiva brasilera se desplaza el concepto desde una concepción biomédica al campo de la subjetividad para comprender la categoría cuidado como “derecho a ser”, es decir, el derecho a ser diferente y que esas diferencias se respeten en el campo de lo público (Pinheiro, 2007 citado en Di Leo y Camarotti, 2015). En síntesis, desde una concepción de alteridad, Di Leo y Camarotti (2015) comprenden que la categoría cuidado hace referencia al conjunto de políticas, instituciones y prácticas de diversos agentes que funcionan como soportes para hacer frente a las situaciones de menosprecio y condiciones de vulnerabilidad.

Según Montaña Virreira (2010), en la actualidad estamos atravesando una “crisis del cuidado” ya que en la mayoría de los países latinoamericanos y del caribe los gobiernos planifican políticas públicas que carecen de integralidad respecto a las leyes de trabajo, en las prestaciones de salud, los sistemas jubilatorios y los servicios de protección sumado a la insuficiencia de recursos, no resolviendo en su totalidad esta urgencia social. Al quedar espacios vacíos y al diluirse los límites entre lo público y lo privado, el cuidado aparece como una demanda colectiva de responsabilidad compartida y democratizadora de las relaciones que involucra también al Estado (Voria, 2016).

Si pensamos en las prácticas que se despliegan en el CAJ y las miradas juveniles acerca de las mismas, inferimos que el equipo educador se conmocionaba frente a la precariedad de la vida de esos otros-jóvenes y la indignación que les produce los lleva a desarrollar una serie de

prácticas de cuidado en un contexto donde las mismas son escasas, principalmente, por corrimiento estatal. Las principales prácticas de cuidado que identificamos son: acompañar las trayectorias escolares en su singularidad y habilitar espacios de diálogo y confianza.

### **3.3.1. Prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares reales en una cultura escolar excluyente**

Terigi (2014) distingue entre las trayectorias escolares teóricas y las reales. Las primeras refieren a aquellos recorridos que siguen una progresión lineal definida y esperada por el sistema educativo y las segundas a los recorridos heterogéneos y contingentes que efectivamente realizan los sujetos que pueden o no coincidir con las trayectorias teóricas. La continuidad, la desafiliación institucional o lo que comúnmente se denomina fracaso escolar es una dimensión multicausal, y en este punto, varias investigaciones son coincidentes en que las prácticas de los agentes educativos son un factor clave para la continuidad o no de los estudios secundarios (D'Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018; Di Leo, 2009; Dubet y Martuccelli, 1998; Falconi, 2011).

En la Ley de Educación Nacional 26.206 aparece como cuestión clave el acompañamiento de trayectorias escolares a través de una diversidad de estrategias, reconociéndose de este modo la existencia de múltiples experiencias escolares y sociales al interior del sistema educativo. Aun cuando el marco legislativo sea para todas las escuelas el mismo, los modos de aplicarlo en cada una y por cada agente educativo son sumamente disimiles lo cual deriva en un escenario de prácticas y sentidos complejo.

Las trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares, como desarrollan Foglino, Falconi y López Molina (2007), están atravesadas por las tensiones que supone ser los “últimos en llegar” a la educación secundaria en tanto sector históricamente excluido de este nivel educativo, los “primeros en llegar” frente a sus progenitores y numerosos congéneres y los “recién llegados” desde la perspectiva docente que fue formada para un alumno ideal. Así mismo, existe una amplia heterogeneidad de las experiencias escolares al interior de los sectores populares que imposibilita una categorización simple.

En un trabajo reciente (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018) hemos analizado tres tipos de acompañamientos a las trayectorias escolares juveniles en las instituciones escolares. En primer lugar, hay escuelas inclusivas que contemplan las trayectorias reales y sostienen la escolaridad a partir de la puesta en marcha de una serie de estrategias de contención ante problemáticas particulares que vivencian las y los jóvenes. En segundo lugar, escuelas que tienen como horizonte la inclusión socioeducativa pero donde persisten resabios de prácticas y miradas estigmatizantes, discriminatorias, selectivas y exclusoras. Y, por último, escuelas donde pueden identificarse prácticas inclusivas y de acompañamiento pero que resultan aisladas en una cultura institucional que es profundamente excluyente.

Teniendo en cuenta ese análisis, la escuela donde funcionaba el CAJ investigado, se ubicaría en el tercer estilo puesto que, como venimos desarrollando, son pocas las veces que se intervine a tiempo para sostener las trayectorias escolares y sólo algunos agentes educativos llevan adelante acciones que tienden a un horizonte de inclusión socio-educativa. La coordinadora de curso de la escuela describía que quienes primero perciben las inasistencias frecuentes son los preceptores y es recién cuando se produjo la desafiliación institucional que ella se entera de la situación. *“¿Cómo te enterás?: cuando pasa un tiempo que no veo a un*

*alumno y pregunto, ¿qué pasó con este alumno? y me dicen [los preceptores] ‘uh ese no viene hace un montón’ ‘y llamaste a la casa’, ‘no’*”. Dando a entender que no se han elaborado líneas de acción para estos casos y, por ende, no se ponen en juego estrategias para abordar la problemática y buscar sostener a las y los jóvenes en la escuela.

Respecto al acompañamiento de las trayectorias escolares, principalmente la coordinadora del CAJ, articulaba con ciertos agentes educativos y profesionales de instituciones estatales para elaborar estrategias conjuntas de intervención que resultaran en la efectivización de los derechos cuando éstos estaban siendo vulnerados, de modo tal de posibilitar la continuidad de la escolaridad en condiciones apropiadas. En algunas ocasiones era convocada a cumplir tal función y, la mayoría de las veces, se enteraba de las situaciones por el propio estudiante o compañeros y decidía intervenir, siendo habilitada institucionalmente para ello. Los siguientes episodios del cuaderno de campo visibilizan dichas intervenciones.

Luego de una serie de conflictos con otros jóvenes y con agentes educativos, los directivos, algunos docentes y la preceptora de G., estudiante de 2° año y participante esporádico del CAJ, solicitaban la expulsión del joven. Por intervención e insistencia de la Coordinadora del CAJ le permitieron continuar escolarizado en esa escuela, asistir a tutoría para rendir y promocionar las materias y participar en el CAJ. G. relataba que ahora que asistía con menor regularidad y menor tiempo a la escuela, se sentía aburrido de estar tanto tiempo en su casa y que prefería volver a la escuela, al mismo tiempo que reconocía que fue debido a esa intervención de [Cecilia] que pudo continuar siendo estudiante allí: *“yo me quede gracias a usted [Cecilia]. Si usted fue la única que tiró para que me quede”* (Cuaderno de Campo).

Cecilia tenía una entrevista con una madre porque su hijo no sabía ni leer ni escribir estando en primer año y la directora quería que haga una consulta con profesionales. Cecilia sugirió tener primero una entrevista ya que, por lo comunicado desde la escuela primaria, la madre no aceptaba que su hijo tuviese dificultades de aprendizaje, siendo así escasas las posibilidades de concretarse una derivación con profesionales. La directora tomó esa sugerencia y Cecilia concretó una serie de encuentros con esa madre lo cual finalmente derivó en la consulta necesaria para apuntalar ese proceso de aprendizaje (Cuaderno de Campo).

En la reunión de delegados del CAJ, Cecilia les contó que recién se enteraba, al ir a buscarlos a los cursos, que varios de ellos habían abandonado la escuela. Interpeló a los

presentes a tratar esos temas o preocupaciones en las asambleas del CAJ para así poder indagar los motivos en cada caso y llevar a cabo acciones para re-integrarlos: “*A mí me sorprende que llegue al curso y no este ningún delegado ni otro. Y si ustedes no lo traen a la asamblea desde el CAJ no podemos hacer nada*” (Cecilia). Respecto a esos casos, dijeron que una chica “*no quería pagar la re-incorporación*” (ante lo cual surgió que no existe obligatoriedad de pagarla porque es una escuela pública y que no se sabía si no quería o no podía abonarla), de un chico dijeron que lo habían “*echado por romper un vidrio*” y de un tercero no tenían ningún dato (Cuaderno de Campo).

A algunos chicos si les decían, por ejemplo, algunas compañeras mías, con ganas de dejar el colegio o eso, [los educadores del CAJ] los incentivaban a seguir estudiando que no faltaba mucho (Paola, 18 años).

tenías quilombo que no queríamos hacer nada, [Cecilia] nos hablaba y empezábamos a portarnos bien y a estudiar, que teníamos que terminar para tener un futuro nos hablaba. Y a partir de ahí ya empezábamos a hacerle más caso a [Cecilia] y eso (Daniel, 17 años).

Arroyo, Nóbile, Poliak y Sendón (2007) denominan “eficacia discursiva de la política” a cómo la política ha interpelado e intercalado en los discursos de los educadores permitiendo la configuración de nuevos sentidos de la educación y una identidad docente en relación a la inclusión social como *impronta pedagógica* donde la militancia, el compromiso, la voluntad y el sacrificio re-aparecen en mayor o menor medida como condimentos necesarios al momento de enseñar.

Consideramos que dicha impronta pedagógica operó en los discursos y prácticas del equipo educador del CAJ que, como venimos planteando, tienen una “posición subjetiva-corresponsable” (Paulín, 2013) para alcanzar un horizonte de inclusión socio-educativa, aunque como ellos mismos plantean, en tanto utopía para seguir caminando. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las citas anteriores que ilustran diversas intervenciones socio-educativas por parte de la Coordinadora del CAJ (recordamos: licenciada y profesora en Psicología), podrían ubicarse en un intersticio entre las políticas nacionales tendientes a la inclusión socio-educativa y su formación profesional. Es decir, esas prácticas de la coordinadora bien podrían dar cuenta de

prácticas no iatrogénicas propias de la psicología en el campo educativo en co-gestión con otros educadores.

Prácticas que resultaban aisladas en una institución con una fuerte lógica excluyente y en un contexto más amplio donde los agentes educativos se ven ante un desafío de construir un nuevo rol docente ya que, históricamente, el ingreso, la permanencia y la inclusión estuvieron referenciados al “mérito” individual del estudiante (García Bastán, 2014). Como analizamos, la escuela con sus lógicas meritocráticas puede suponer, para aquellos jóvenes que no se adecuan al oficio que de un estudiante se espera, fuertes tensiones con “procesos de construcción social de reconocimiento igualitario en derechos y con demandas singulares de respeto” (Paulín *et al*, 2016, p.13).

Desde la sociología de la individuación de Martuccelli (2015) entendemos que las prácticas de acompañamiento y cuidado propiciadas por parte de educadores del CAJ operan como soportes conscientes de la escolaridad, en tanto prueba estructural, para las y los jóvenes que reconocen en ese accionar un punto de apoyatura para sus trayectorias escolares.

### **3.3.2. La habilitación de espacios de diálogo y confianza: ir al encuentro del otro**

En los distintos relatos juveniles, observamos que en el CAJ encontraban un espacio donde podían hablar de sí, de conflictos familiares o escolares y adultos que escuchaban, orientaban y preguntaban: “*Son buena onda, se llevan bien con los chicos, conmigo. Tiene siempre esa sonrisa la [Cecilia]. Todos son buenos, siempre te quieren dar una mano*” (Soledad, 14 años).



El diálogo aparece así como una dimensión clave en la relación intergeneracional, un diálogo abierto, democrático, de escucha y comprensión que implicaba debatir desde las actividades a desarrollar hasta relatar situaciones personales (conflictos familiares, en las relaciones sexo-afectivas, momentos de diversión fuera de la escuela, etc.). Una escucha interesada, respetuosa y comprensiva por lo que las y los jóvenes recurrían ante momentos de angustia, inseguridad, tristeza, confusión. Se trataba de una apuesta y objetivo que los propios educadores le querían imprimir a ese espacio: *“lo que puede aportar el CAJ en realidad es, primero la escucha, la escucha constante”* (Renata, tallerista).

De modo similar, Tiramonti (2015) plantea que en diversas experiencias de re-ingreso y de atención a sectores populares (escuelas de re-ingreso, PIT 14-17, bachilleratos populares, escuelas a cargo de universidades), los docentes enfatizaban su capacidad de *“escucha, paciencia y comprensión”*. Una escucha que en el CAJ no quedaba solo en ese plano, sino que los educadores orientaban, aconsejaban y acompañaban las posibles decisiones y acciones de las y los jóvenes.

En esta dimensión aparece como cuestión nodal el número reducido de participantes posibilitando mayor intimidad, tiempos de habla, de escucha y atención para aconsejar al otro.

Rocío lo manifestaba del siguiente modo:

yo me entiendo más con los talleristas, como que somos menos y hablamos más. Como que en el colegio vienen a estudiar, hacer lo que tiene que hacer y se van. En el taller no, te preguntan cómo estás, te preguntan más de tu vida personal digamos, que a mucha gente le gusta (Rocío, 18 años).

Al hablar acerca de lo que le gustaba del CAJ, Vera (16 años) hacía referencia al trato adulto que recibía, de *“amor, respeto y cuidado”*. La joven manifestaba que eran personas a quien podía confiarle situaciones conflictivas de la escuela y también de su vida personal:

Entrevistadora: ¿Qué te gusta del CAJ?

Vera: Primero y principal, cómo son con nosotros, cómo nos tratan. Y, segundo, las actividades, las cosas.

Entrevistadora: ¿Cómo los tratan?

Vera: Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir?, no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado. (...) A veces con [Renata] y [Cecilia] nos ponemos a hablar, una saca un tema y ahí largan la lengua todos. Sí, sí nos ponemos a hablar de algunas cosas. Bueno, en este caso, de la Marcha de la Gorra, uno empezó si alguien quería contar su historia, si le pasó algo con la policía o cosas así, todos empezaron de a poquito a largar cosas. Pero, también, con [Cecilia] hemos contado cosas y nos aconsejó, pidió permiso para hablar con otras chicas, cuando tenías problemas con alguien y [Cecilia] iba y la hablaba. Después, no pasaba nada con nosotros.

Entrevistadora: ¿Se solucionaba...?

Vera: Claro. Pero a [Renata] le contamos, pero así no más.

Entrevistadora: ¿Por?

Vera: No sé.

Entrevistadora: ¿Porque hay más confianza con [Cecilia]?

Vera: No, no es eso. Con [Renata] es que nos sacamos más charla, pero si [Cecilia] nos pregunta le contamos bien cómo pasó todo.

Entrevistadora: Sería como que con [Renata], cuando surge, hablan; y con [Cecilia] van, la buscan y le cuentan, ¿algo así sería?

Vera: Claro.

Vera establecía una diferencia entre los modos de intervenir de la Coordinadora del CAJ y el resto de los educadores en tanto ésta preguntaba e intervenía, iba al encuentro del diálogo. Se acercaba a las y los jóvenes para poder acompañarlos al mismo tiempo que las intervenciones resultaban positivas y beneficiosas, por lo cual se consolidaba el vínculo de confianza y, como planteamos anteriormente, se la posicionaba como un referente institucional al momento de elegir a quien pedir colaboración o ayuda.

A lo anterior, Dana (20 años) le suma que se siente comprendida en tanto joven, lo cual lo atribuye a la edad de las y los talleristas:

Con todos me llevo bien. Nunca tuve problemas con ninguno. Con la que mejor me llevo es con la [Cecilia], porque es como más confianza, y con la [Aylin]. Con la [Aylin] es con la que más tuve confianza porque le conté hasta cosas íntimas, le pregunté cosas sobre Educación Sexual: por ahí, una es grande y no sabe muchas cosas tampoco. Le he

preguntado muchas cosas muchas veces. Y a la [Cecilia] le he contado muchas cosas, es como más íntimo, y es como más tuteo, y cosas lindas. No, pero con los otros, también, bien. O sea, no tengo nada en contra de nadie, pero me llevo bien con todos. (...) Porque lo de acá del CAJ, como que te entienden más. Viven más como la vida de un joven. (...) te entienden porque... nos entienden a nosotros, se ponen de nuestro lado (Dana, 20 años).

Lo anterior da cuenta de la diferencia entre tratar al joven solo como estudiante o tener en cuenta también su condición juvenil. Dayrell (2003) plantea que en las escuelas pocas veces se reconoce al “joven” que hay en el “alumno”, es decir, se invisibiliza que poseen una historicidad, visiones de mundo, escalas de valores, sentimientos, emociones, deseos, proyectos, con lógicas de comportamientos y hábitos que le son propios. Coincidimos con Kantor (2008) quien plantea que muchas veces se piensa que al compartir ciertos códigos o usos quienes tienen mayor capacidad de posicionarse como referente frente a los adolescentes son otros sujetos jóvenes. Sin embargo, siguiendo a la autora, la edad en sí no es un determinante del modo de trabajar y de los efectos producidos. Quien es referente para las y los jóvenes es aquel que puede ocupar el rol de adulto, es decir, quien establece un vínculo de confianza que les sea significativo para la formación y por los contenidos que se derivan del mismo.

Meireu (2003) nos recuerda que “lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (p.5). Las y los participantes, en el CAJ, al ser aprehendidos como sujetos que se construyen y sujetos de derechos, despliegan esa doble condición de joven y alumno reforzando los vínculos previos. La escuela es interpelada a partir de este tipo de dispositivos al “*considerar lo joven*” poniéndola en evidencia en cuanto a cierta insuficiente o ineficacia para alojar las condiciones juveniles (Kantor, 2008). En el caso de este CAJ, confluía que las y los talleristas eran personas jóvenes (alrededor de 30 años) y a su vez, ocupaban una posición adulta comprometida.

El diálogo, como una experiencia aislada dentro de la escuela, posibilitaba la comunicación entre educadores y jóvenes. Ese mismo diálogo formaba parte de un proceso, donde la o el joven aprendía a comunicarse. Poder expresar lo que uno siente, piensa o desea no es una tarea sencilla que se dé sin un aprendizaje progresivo. El lenguaje tiene carácter performativo y es a partir de su uso, con otro que interpelan, que es posible entenderse a uno mismo.

Las y los jóvenes estimaban la doble dimensión del diálogo: la escucha y la orientación. Consideraban que las y los educadores del CAJ los orientaban, guían y acompañaban en la resolución de situaciones personales a través de ofrecer un consejo, plantear otro punto de vista, la empatía, las preguntas y re-preguntas para posibilitar una reflexión sobre el sí mismo y, en ocasiones, con acciones puntuales que fueron tratadas en el punto anterior. En palabras de Paola (18 años):

Entrevistadora: ¿qué te gustaba a vos del CAJ?

Paola: (risas) venir a tomar mate (risas), no, poder compartir con los coordinadores que era gente o sea no vieja pero si más grande y que por ahí vos le contabas un problema o algo de qué pensabas y por ahí su punto de vista te llevaba a ... o sea como que te guiaba y te ayudaba, por ahí a los profesores vos les contás y se quedan mirando como diciendo... en cambio ahí los coordinadores intentaban, no sé si dar un consejo, pero como de orientarte más o menos

Entrevistadora: ¿y los profes como que no saben qué decir o...?

Paola: como que no se quieren meter mucho en la vida de los alumnos

La escucha y el dialogo no se buscaba sólo en los referentes del CAJ sino también en ciertos adultos de la escuela que alojaban algo de lo subjetivo de estos jóvenes. Los jóvenes aprecian los espacios de diálogo habilitados institucionalmente tanto con los pares como con los agentes educativos en tanto admiten mayor participación y protagonismo juvenil, intercambio de experiencias (contar la propia vida y también escuchar la del otro) y desde allí, la deconstrucción y transformación de la realidad (Di Leo, 2009). En definitiva, esos diálogos

construyen "encuentros subjetivantes" al producirse otras modalidades de relaciones con los adultos y los pares, donde el sufrimiento es posible de tramitarse de manera colectiva y las identificaciones que se generan permiten pensarse a sí mismos e imaginar resoluciones futuras (Castagno y Previtali, 2016).

Como fue surgiendo en los relatos, las y los jóvenes perciben una gran distancia con los vínculos establecidos con adultos de la institución escolar que vivencian cotidianamente. Vera (16 años) y Daniel (17 años) manifestaban que, a excepción de escasos docentes que alojan subjetivamente, no existían respuestas de escucha, contención ni predisposición para resolver, en la medida de lo posible, el conflicto o problema presentado:

Entrevistadora: En la escuela, ¿eso pasa?

Vera: ¡Nah, ni en chiste! Vos le decís que tenés algún problema al A. [preceptor], y "Bueno, ya le voy a decir" o "Portate bien". No pasó nada más.

E: ¿Y los profes?

V: Y los profes, M. es el único que te hace de psicólogo, te hace ayudante, te hace esto, de lo otro. Es multiuso.

[En el CAJ], si podés contar, te buscan ayudar. En el colegio no, son muy pocos profesores a los que les importa eso. Digamos la más que llevamos es con la profesora H., la X (Coordinadora de curso) y eso, los otros no mucho (Daniel, 17 años).

Así mismo, cuando sí se intervenía desde la escuela, Vera (16 años) consideraba que la "sermoneaban": *"No, con la directora, no la veo casi nunca, y cuando la veo, la esquivo. (...) Porque se pone a hablarte y hablarte, y sermonearte"*. ¿Qué hace que las palabras del adulto sean tomadas como consejos y orientaciones o por el contrario como sermones? ¿Es según quién o cómo las enuncia? ¿Es por el objetivo que persiguen esas palabras: disciplinar o acompañar? ¿Lo diferencia el hecho que el joven busque o no al adulto para hablar? Una vista rápida al significado de sermón nos dará una pista. En la religión, quienes pueden darlo son los sujetos posicionados jerárquicamente, en él se establece lo que se debe hacer según los dogmas

religiosos, y, en la antigüedad, los sermones se oficiaban en latín, lengua que muy pocos podían comprender. Teniendo en cuenta que en las escuelas secundarias los “*climas escolares normativo-moralistas o autoritarios*” son hegemónicos (Di Leo, 2009) y re-tomando las palabras de Vera, deducimos que los discursos por parte de directivos podrían ser tomados como sermones porque desde una posición jerárquica y moralista se establece, sin dar lugar al otro, qué se debe hacer y, tal vez, en palabras poco comprendidas.

De lo que ellos decían que con nosotros se podía hablar, que nosotros los escuchábamos. Ellos decían “*porque la no sé cuánto [docente] no nos escucha*”. Era como que había respeto hacia lo que ellos tuvieran para decir. “*No se puede hablar porque no nos escuchan*” decían (...) Me parece que era esto también de que les preguntábamos y de querer escuchar cómo era la lógica de eso que pasaba, en eso que ellos decían se puede hablar. También esto de decir cosas que no se pueden decir en la escuela (...) bueno esto de hablar de la sexualidad en término de como hablan ellos, del lenguaje de los jóvenes, la jerga juvenil (Aylin, tallerista).

Como plantean Vázquez y Escámez (2010) para que un docente pueda concebir ayuda se requiere empatía e intuición en las relaciones y en los aprendizajes, lo cual será puesto al descubierto solo si existe una relación de confianza. Di Leo (2009) enfatiza que son dos las condiciones necesarias para que se establezcan relaciones de confianza entre jóvenes y adultos: la “*disposición para escucharlos*” ante situaciones cotidianas o problemas personales, donde las interacciones van más allá de lo establecido por el rol institucional; y “*ser tratados como sujetos*” frente a vivencias cotidianas de disciplinamiento y control, y ante experiencias percibidas por los jóvenes como falta de respeto, injusticia o discriminación.

Ambas condiciones pueden observarse en el entramado de relaciones intergeneracionales del CAJ: a mayor confianza mayor diálogo, a mayor diálogo mayor referencia adulta y a mayor referencia la palabra puede ser oída. Al ser el equipo educador del CAJ menos estricto con el control y disciplinamiento del cuerpo característico del dispositivo escolar tradicional, el cuerpo

se desestructura y busca el contacto físico: el beso, la caricia, el abrazo eran parte cotidiana de los talleres. La relación de confianza que se construía entre jóvenes y educadores era palpable, también, en esas demostraciones constantes de afecto y cariño.

La confianza y el cuidado fueron, para Aylin, dos factores claves que permitían una vinculación intergeneracional diferente:

Cuando íbamos a la marcha era confiar que entre ellos se cuidaban, nunca nos pasó nada, nunca nadie se fue y no los teníamos atados (...) pero me parece que fue una característica que construyó confianza. Como que había confianza nuestra hacia a ellos y de ellos a nosotros, ver que alguien ponía un voto de confianza y eso generaba un vínculo diferente (Aylin, tallerista).

El respeto, plantea Sennett (2003), tiene que ver con la capacidad de concederle autonomía a los otros. Es decir, las relaciones de confianza construidas en base al respeto posibilitaban que las y los adultos del CAJ favorezcan y promuevan procesos de autonomía, lo cual es crucial en la adolescencia y juventud para el desarrollo del sujeto.

En el apartado anterior precisábamos que la apuesta de la coordinadora del CAJ, seguida por las y los talleristas, fue la de constituir un equipo de trabajo. Esa apuesta permitió, en parte, construir lazos de confianza con las y los jóvenes. Según el relato de la coordinadora, las y los participantes desconfiaban de los agentes externos que desde diversas organizaciones intervenían en el barrio por un tiempo determinado (hasta que se terminaba el voluntarismo o hasta que acontecían las elecciones municipales, provinciales o nacionales), quedando los proyectos deshabitados y los sujetos despojados: *“eso que habían dicho primer encuentro, que fue medio inconsciente, que yo no me di cuenta pero que todos venían y se iban”* (Cecilia, Coordinadora CAJ). Entonces, el hecho que en este CAJ en particular se pudiesen establecer lazos de profunda confianza entre jóvenes y educadores tuvo que ver con la predisposición y estrategias desarrolladas por el equipo de educadores, por fuera de lo que se planteaba desde los

lineamientos del Programa que disponía cambiar, a demanda juvenil, de taller y por ende de tallerista.

Sabemos que las y los talleristas tenían cierto posicionamiento teórico y práctico respecto a las juventudes, los derechos y la educación, pero eso no resulta en una práctica automática. Se requiere de un proceso de aprendizaje que es inherente a la experiencia. Experiencia que posibilitó, en este caso, dar lugar al otro y a uno mismo respecto a los deseos, potencialidades y limitaciones. Y construir desde ahí, desde la diferencia. En este punto, Aylin y Renata, ambas trabajadoras en el campo de la locura y la discapacidad, mencionaban:

Para mí fue un aprendizaje porque posta lo veo en mis otros trabajos, como bajar las expectativas y ver más qué hay del otro lado, viste que uno va con sus objetivos y... Para mí eso fue un aprendizaje de reconocer al otro, que para mí también eran otros muy diferentes, así como yo para ellos. Y eso fue un aprendizaje para todos, porque somos re diferentes y se dio un encuentro y nuestras realidades son re diferentes, pero bueno, ahí pasó algo (Aylin, tallerista).

Y bueno, laburando con los jóvenes ahí yo como adulta me doy cuenta que no es así, que los jóvenes pueden y mucho más. Lo que pasa es que no les damos lugar y se hace... es remarla en barro. Como todo el barro que hay en el barrio, en ese barro es como que hay que remarla, remarla, y remarla... bueno, y esas son las pieles de gallina que tienen que ver con pequeñas situaciones, no con grandes cosas que nos han pasado en el CAJ, no es con irnos de viaje a tal lado, sino con esas pequeñas situaciones donde vos decís *“uh, estos son unos capos, cómo pueden, cómo pueden, son unos grosos”* (Renata).

El tratamiento de situaciones personales, la escucha y la orientación, en pocas palabras, el despliegue de recursos afectivos, permitían mitigar a las y los jóvenes las dificultades presentes y las imaginadas a futuro. Quienes participaban en el CAJ relataban que no habían presenciado conflictos inter o intrageneracionales en ese espacio lo cual, como planteamos antes, se relacionaba con un abordaje justo y equitativo de la convivencia y los conflictos inherentes. Ahora bien, ¿qué pasa cuando la irrupción de un conflicto pone en jaque el modo de intervenir del equipo educador?



Micaela (14 años) y Lorenzo (tallerista) nos relataron una situación conflictiva que ocurrió durante el trabajo de campo donde el modo de abordarlo se distanció profundamente del accionar habitual.

Micaela: Solo fue un viernes, también, que se había perdido un ajusta rayos del profe de Ciclomecánica y un compañero de un chico de tercer año dijo que el P. se lo había robado, porque... Digamos, que lo hicieron público a todo el colegio.

Entrevistadora: ¿Quién lo hizo público?

Micaela: Cuando estábamos formando, la Dire dijo que se había perdido un ajusta rayos. Pasó el profe de Ciclomecánica al frente y dijo que todo bien, que lo devolviera, que no pasaba nada. Y pasó este chico de tercero al frente del colegio y dijo que el último que lo había agarrado al ajusta rayos había sido P. P. dijo que no, que para qué va a querer robar si él tenía como cincuenta en su casa y no le hacía falta salir a robar para tener algo que él quisiera. Después, los trajo para acá, y este chico de tercero le dijo *“no, si yo te vi a vos que lo agarraste, y después de eso no estaba más”*. Y dice *“no, fijate bien antes de decir eso, de señalar con el dedo, porque yo no me agarré nada. Si querés, hurgá la mochila”* le dijo a la [Cecilia]. Y la [Cecilia] le dijo que no, que no era policía para andar hurgando las cosas de nadie. Dice que él no había sido, no había sido. La [Cecilia] le preguntó que si había buscado bien el profe, y digamos que debajo de este papel, estaba el ajusta rayos. Le dijo *“acá está”*, le pidieron disculpas a P. Se largó a llorar más por la bronca que lo hayan señalado delante de todos diciendo *“vos te robaste esto”*.

Entrevistadora: ¿Se largó a llorar acá o en la formación misma?

Micaela: No, acá. La [Cecilia] pasó por los cursos diciendo que había sido una equivocación, de que no había robado nada, porque [P.] no quería ir al curso porque dice que todos lo iban a señalar con el dedo diciendo *“vos sos un chorro”*. Eso es juzgar a la gente.

Entrevistadora: ¿Para vos cómo deberían haber actuado los talleristas del CAJ en ese caso?

Micaela: Para mí, hubiesen dicho que se perdió tal cosa, que por favor lo devuelvan porque es del profe, que era algo que él traía entre sus herramientas, que lo devolvieran a [Cecilia] o, qué sé yo, a vos o al profe y nada más. Que quedara asentado que se perdió y que, por favor, lo devuelvan. Y, en otro caso, hubiesen llamado a todos los que estaban en ese momento y hubiesen dicho *“mirá, se perdió, estábamos nosotros nomás”*, no que haya venido otros chico de otro curso, señalado con el dedo y diga *“fuiste vos”*, cuando en realidad nada que ver.

Lorenzo plantea que el conflicto del supuesto robo le sirvió de aprendizaje en tanto pudo tomar conciencia de la falta de ciertas herramientas para comunicarse e intervenir ante determinados conflictos intergeneracionales:

Lorenzo: Fue un re bardaso. Porque desapareció una herramienta, estaban formando al mediodía y le pedí a la directora que me deje hablar. Ahí me la re mandé porque dije *“che falta una herramienta, estabas vos, vos y vos”* cosa que no debería de haber hecho. Ahí se armó conflicto. El quedó estigmatizado como si él fuese el que se había llevado la herramienta, cosa que no había pasado, la herramienta estaba en el lugar, así que después me tomé el trabajo de ir grupo por grupo, en cada uno de los cursos y decir *“che, acá está la herramienta, mala mía y el pibe no tiene nada que ver”*

Entrevistadora: claro. Y cómo crees que eso impactó en el CAJ, porque me acuerdo que había sido una situación re angustiante para ustedes cuando pasó.

Lorenzo: a mí personalmente me hizo enrostrarme que no manejo el trayecto pedagógico y que por ahí está bueno aprender otras formas de comunicarme con los pibes, eso sí, lo tomé como un aprendizaje. No sé si afectó al CAJ como funcionamiento del CAJ, no, creo que no. Y después no tengo idea que puede haber pasado puertas adentro en el colegio entre ellos, por algo que me había dicho [Cecilia] de que quedó estigmatizado el pibe este pero no sé mucho más de qué puede haber pasado.

Lo anterior fue un momento vivido como bisagra por las y los educadores. Sintieron que no estaban acostumbrados a resolver los conflictos de esa manera y que la situación los desbordó. Se observaba angustia y tristeza. Al mismo tiempo, sentían que desde la escuela (los preceptores especialmente) a partir de ese acto invalidaban el trabajo constante para que las y los jóvenes sean tratados desde otro lugar. Este incidente nos permite mostrar las contradicciones de toda práctica y cómo en un marco corresponsable-subjetivante es posible que emerjan modalidades propias de una postura responsabilizadora-subjetivante (Paulín, 2013) basada en la sospecha prejuiciosa del joven pobre ladrón. Postura que, desde una mirada adultocéntrica y un modelo disciplinario tradicional, excluye al joven del entendimiento y comprensión del conflicto, sin advertir, en ese momento, el impacto violento que esa modalidad de resolución genera en el otro.

Además del efecto de estigmatización evidente que sufrió P., que no fue posible de revertir al menos inmediatamente, el joven que era uno de los participantes habituales del CAJ no volvió a concurrir a los talleres a pesar de las insistencias de Cecilia. Como plantea Di Leo (2009), las relaciones de confianza entre jóvenes y adultos son dinámicas: las miradas, las

palabras y los gestos pueden llevar a concederla, retirarla o re-negociarla. En este caso, la confianza por parte del estudiante se quebró y ya no fue posible una negociación posterior.

Por otro lado, Rocío es la única participante que habla de un quiebre en las relaciones intergeneracionales debido al cambio de talleristas. La joven relata que la relación de confianza que habían logrado entablar con las y los primeros talleristas del CAJ, ya no la pudo encontrar con los nuevos. Ello fue un motivo que sumó para dejar de participar en ese espacio.

Entrevistadora: te acordás, más o menos, ¿cómo era la relación con los talleristas, con Cecilia?

Rocío: ahí era muy buena. Todos nos hablábamos, hasta que unos profes se fueron, después vinieron otros, como que también eso me alejó un poco. Como que ya teníamos confianza con los otros profesores y vinieron otros, y como que no eran tan divertidos como los otros

Entrevistadora: los últimos decís

Rocío: sí, los que están ahora

Entrevistadora: ¿y qué hacían de divertido con los primeros?

Rocío: no, como que compartían más cosas con nosotros, charlaban más. No venían solamente a dar las clases, venían charlaban, hacían otras cosas, no sé, era diferente

Entrevistadora: ¿y de qué cosas se hablaba?

Rocío: de la vida de nosotros, de las cosas que nos gustaban hacer, nos preguntaba qué nos gustaba hacer o que queríamos hacer en la clase siguiente. Hablábamos de nuestras vidas y de lo que teníamos ganas de charlar nosotros o lo que teníamos ganas de compartir.

A partir de este último caso visualizamos cómo el corrimiento estatal, respecto de las condiciones laborales de quienes deben implicarse y llevar a cabo los programas socio-educativos, puede tener impactos en las trayectorias educativas de algunos jóvenes que habían podido construir un espacio, un tiempo y un vínculo diferente a partir, justamente, de ese mismo programa.

### **Síntesis del capítulo 3**

Respecto a las prácticas de enseñanza en el CAJ, el equipo educador registraba que a partir de procesos de co-reflexión, modificaciones en las propuestas pedagógicas y transformaciones en sí mismos pudieron posicionarse desde un lugar que habilitaba y acompañaba a esos otros jóvenes en el aprendizaje de poder decir acerca de sí y desplegar diversas experiencias juveniles. Reflexiones que se desarrollaban en el interjuego entre los intereses juveniles (potenciados, negociados o interpelados), la posibilidad de ampliar el universo cultural y las herramientas del aquí y ahora. Y en ese proceso dialéctico de reconocimiento y apertura a lo nuevo, las y los educadores fueron posicionados como referentes adultos, y las y los jóvenes, en tanto reconocidos éticamente, fortalecieron su autoestima, su autonomía y protagonismo.

Aun cuando las prácticas en muchas ocasiones resultan opacas y contradictorias, en el caso que estamos analizando, podemos decir que el equipo educador desde una “postura corresponsable-subjetivantes” (Paulín, 2013) y un “discurso completo” (Paladino, 2006) hizo frecuentemente partícipes a las y los jóvenes tanto en el análisis de las situaciones conflictivas como en sus resoluciones, dando lugar a las distintas miradas y voces. Este tipo de intervenciones fueron las que posibilitaron que los conflictos se resuelvan, respetando los tiempos necesarios, y se potenciaron los procesos reflexivos juveniles acerca de sus posicionamientos, modos de vinculación y posibles modificaciones de posturas rígidas. Dado que las situaciones conflictivas no se dejaban pasar, se insistía mayormente en el uso del diálogo y se buscaban resoluciones colectivas, las y los jóvenes acudían al equipo educador ante un posible conflicto o para atenuar sus consecuencias en caso de ya ocurrido.

Las prácticas de cuidado, presentes en esa postura corresponsable-subjetivante, significaban un “reconocimiento afectivo” (Honneth, 2009) hacia las y los participantes. Por un lado, a través del acompañamiento de las trayectorias escolares reales, junto a otros agentes educativos y profesionales de instituciones estatales, el CAJ promovía el aprendizaje, la convivencia e intentaba impedir la repitencia, desafiliación y expulsión de la institución, oficiando de este modo como un “soporte” de la escolaridad. Por otro lado, el reconocimiento afectivo estaba asociado a la habilitación de diálogos y la construcción de lazos de confianza, donde las y los jóvenes encontraban un espacio donde tramitar sus dudas, angustias, tristezas y temores posicionando a las y los educadores como otros significativos a quienes recurrir frente a problemas en la escuela, la familia o relaciones de sociabilidad.

A partir de las prácticas del equipo educador del caso donde investigamos, se observan experiencias potenciadoras para la educación, el desarrollo de la ciudadanía y las modalidades vinculares inter e intrageneracionales. Sin embargo, debido a la escasa articulación con el resto de la institución escolar y el hermetismo con que dicho equipo operaba para evitar reproducir lógicas del dispositivo escolar tradicional, se dificultaba la transferencia de saberes y prácticas entre estas experiencias que aparecen cada vez más distantes, disociadas y fragmentadas.

El desafío está puesto en cómo generar articulaciones y coordinaciones posibles, sostenidas y de enriquecimiento mutuo en tanto ambos espacios producen distintos efectos en los procesos de subjetivación juveniles.

A pesar de esas dificultades, las prácticas de cuidado, acompañamiento, enseñanza, aprendizaje, escucha e intervención ante conflictos desplegadas en y desde el CAJ, sumadas a las prácticas inclusivas que también desarrollaban ciertos agentes institucionales, resultan fundamentales para la inclusión social y las prácticas ciudadanas principalmente en sectores

populares donde se experimentan condiciones de vulnerabilidad por la ausencia del Estado y situaciones familiares sumamente complejas de violencia y desprotección.

Como dice Meireu, “la educación es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (2003, p. 9). “Hacer lugar al que llega” no es poca cosa cuando hablamos de sujetos que, muchas veces, antes de nacer ya están excluidos. Que existan espacios como el CAJ, entre otras propuestas estatales, que vienen a colaborar en la inclusión socio-educativa es sumamente significativo para proteger y garantizar los derechos de jóvenes desde una posición de cuidado, respeto y reconocimiento.

## **Capítulo 4**

### **Experiencias de participación juveniles y sentidos construidos en torno al CAJ**

#### **Introducción**

La escuela estatal desde su creación ha tenido como objetivo principal formar ciudadanos y en ese “compromiso se ha cimentado históricamente su legitimidad” (Kriger, 2010, p.47). Martuccelli (2016) advierte que ello implica una paradoja intrínseca: el encuentro/desencuentro entre los profesores-mayores-ciudadanos y los alumnos-menores-excluidos. Se forman ciudadanos, pero “siempre para después y en otro lugar” (Martuccelli, 2016, p. 165), para un futuro más allá de la institución, para el trabajo, la familia propia, la sociedad, aun cuando sean jóvenes que son parte de la sociedad, tengan ingresos tempranos al mundo laboral o ya sean madres-padres.

Ameijeiras (2010), centrándose en las condiciones institucionales de participación, plantea que el lugar que ocupen los adultos y el estilo de gestión que adopte el equipo directivo incidirá notablemente en las relaciones que se establezcan y en el grado de participación que se genere en las escuelas. En Argentina, a pesar que existen leyes y resoluciones nacionales y provinciales que avalan y promueven la participación juvenil en las decisiones de la comunidad escolar, entre los docentes y directivos sigue prevaleciendo el temor frente a una posible política partidaria en la institución (Núñez y Fuentes, 2015), lo cual impide fomentar una ciudadanía real y efectiva (Martuccelli, 2016).

En la escuela se visualizan múltiples espacios que dan cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la participación: Centro de Estudiantes, talleres, actos, Consejo de Convivencia, grupos informales, asambleas, cuerpo de delegados, radios, entre otros. (Ameijeiras, 2010; Núñez, 2010; Rotondi, Corona y Benedetti, 2011). Estas instancias de participación que se fueron construyendo históricamente sirven de “catálogo” acerca de cómo participar y qué reclamos son legítimos en el espacio escolar (Núñez y Fuentes, 2015). Aunque los jóvenes también suelen recurrir a otras acciones más puntuales, explosivas y “con alta visibilidad” como los cortes de calle, tomas de escuelas, marchas o “pequeñas resistencias con fuerte peso simbólico”, como enviar cartas al Ministerio de Educación, buscar la mediación de los docentes para reclamar a los directivos, realizar carteles y grafitis en la institución y en la vía pública, entre otras (Núñez, 2010).

A nivel de las normativas vigentes, como desarrollamos en el capítulo 2, se alientan, promueven y establecen lineamientos para que se concreten condiciones institucionales que posibiliten una genuina participación juvenil en la toma de decisiones, de modo gradual y sin desconocer las autoridades jerárquicas del sistema educativo. Nos referimos específicamente a la Ley 26.892 “Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas” (2013), la Ley 26.877 de “Representación Estudiantil” (2013) y la Resolución Ministerial 149/10 que establece la necesidad de elaborar un Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC) y la consolidación de un órgano de prevención, promoción y de consulta de la convivencia escolar en la que deben participar representantes de todos los estamentos institucionales incluidos los estudiantes. Núñez abona que este escenario legal “impacta notablemente en las características que asumen los vínculos intergeneracionales, los sentidos e



imaginarios que construyen los jóvenes acerca de la escuela -y las trayectorias que imaginan a futuro- o sus modos de participación política” (2013, p. 3).

En este capítulo, en primer lugar, recorreremos los motivos que llevaron a las y los jóvenes a acercarse al CAJ. Caracterizaremos los modos de participación juvenil en el CAJ de nuestra investigación tomando como criterios la frecuencia y el modo de estar en ese espacio, lo que resultó en tres formas diferenciables. Y a su vez, identificaremos las dificultades cuando esas participaciones se vieron interrumpidas transitoria o definitivamente por situaciones personales, escolares o familiares. En un segundo momento, abordaremos las experiencias de participación en el CAJ que posibilitaron la organización colectiva como modo de resolver situaciones cotidianas, planificar proyectos y desarrollar acciones con un claro protagonismo juvenil. En tercer lugar, haremos referencia a lo que llamamos participaciones ampliadas en clave de activismo político que posibilitaron el encuentro con demandas sociales y con otros -individuos, movimientos, organizaciones- en el marco de dos movilizaciones puntuales: la “Marcha Ni Una Menos” y la “Marcha de la Gorra”. Por último, entendiendo que dichas experiencias de participación posibilitan la construcción de sentidos, desarrollaremos los sentidos atribuidos al CAJ por parte de las y los jóvenes. Sentidos que tienen estrecha relación con las principales apuestas que hacía el equipo educador respecto a qué producir desde este dispositivo CAJ.

#### **4.1. Mapeo de las participaciones juveniles en el CAJ**

##### **4.1.1. ¿Cómo y por qué comienzan a participar las y los jóvenes? Entre la curiosidad y la resistencia frente a la desafiliación institucional**

De acuerdo a las entrevistas y observaciones, se han podido distinguir una serie de motivos por los cuales las y los jóvenes comienzan a participar en el CAJ:

- *Curiosidad* por saber qué acontece en ese espacio al que concurren amigos, familiares y compañeros que también invitan a participar: *“Me gustaban las actividades que hacían. Las cosas que hacían, las cosas que se aprendían, también. Me gustaba bastante el CAJ. Como [Micaela] venía, entonces, ¿por qué no yo? Vine, me gustó y empecé a venir todos los martes”* (Vera, 16 años).

- *Por un interés instrumental*, es decir, aprender un oficio, predominante en aquellos jóvenes que no han ingresado al nivel secundario o han abandonado la escuela y que concurrían al taller de ciclo-mecánica. Algunos veían la posibilidad de ejercer este oficio como modo de obtención de sustento en un futuro cercano. Como aluden García Bastán, Caparelli y Paulín (2018) para los jóvenes “las instituciones tradicionales de la modernidad (escuela, familia, trabajo) siguen siendo los soportes para inscribirse en una temporalidad con proyección a futuro” (p.208). Al respecto, la directora de la escuela expresaba que el taller de ciclo-mecánica *“les propone una cuestión de trabajo, porque eso de ciclo-mecánica es hasta la introducción a un oficio, cuáles son las pautas, cómo hacer, muy interesante. Eso también los organiza”*.

- *Por resistencia frente a una desafiliación institucional*. Teniendo en cuenta que algunos jóvenes del CAJ han sido expulsados de ese mismo establecimiento y otros no han ingresado al nivel secundario, creemos que esa participación les permitía, de algún modo, seguir enganchados con la escuela siendo casi la única institución pública a la que pueden acceder.

- *Para distenderse de problemas familiares, exigencias escolares y la rutina cotidiana*. A ser el CAJ un espacio que se desarrolla en una institución cotidiana, pero presenta otras propuestas de actividades y clima de trabajo, más armonioso, tranquilo y democrático, les

permitía distenderse de problemas familiares, de exigencias académicas y de la rutina cotidiana.

Estos es uno de los aspectos que más valorizan las familias, según las y los propios jóvenes.

Va a estar piola porque no va a haber nadie que te esté jodiendo, que te esté molestando, que te esté mirando. Vas a poder hacer las actividades bien, sin que nadie te joda. Y, así (Vera, 16 años).

Ya es como que es el último año, estoy concentrado en lo que voy a seguir y vengo a joder. O estudio en mi casa y quiero despejarme y vengo acá (Daniel, 17 años).

El hecho que estaba en la escuela, pero no era la escuela y era más participativo, democrático, si no tenía nada que ver con el colegio (Paola, 18 años).

Mi mamá le gusta, porque dice que me distrae, porque me llama la atención, me distrae mucho la cabeza. Porque, aparte de ser una distracción, aprendo más de las cosas de Arte, de hacer todas esas cosas, o tocar esos temas y hablar así (Micaela, 14 años).

Y mi mamá qué opina... mi mamá siempre estuvo a favor de nosotros, del CAJ (...) Le gustó, le gustó que haya este espacio para los chicos. Le pareció bien que cada chico se muestre tal y como es y que se exprese (Dana, 20 años).

Le gustaba [a su familia]. Como era sábado, antes se hacía los sábados no los días de semana, nos distraíamos, no andábamos tanto en la calle, veníamos acá, compartíamos muchas cosas lindas (Paola, 18 años).

En lo anterior podemos apreciar que las familias apoyaban la participación en el CAJ al considerar que era un espacio de dispersión, de aprendizaje de herramientas artísticas y culturales y que era también un lugar democrático que habilitaba la circulación de la palabra y el respeto por los modos singulares. La última cita de Paola agrega que, al menos a su familia, la participación en el CAJ la alejaba a ella y al resto de las y los jóvenes de la calle y la peligrosidad que se le supone.

Es importante tener en cuenta que en el CAJ no existían criterios de selección acerca de quien participaba en ese espacio. La única condición era ser joven, lo cual se contraponen muchas veces a las lógicas de la escuela donde las participaciones en propuestas diferentes y alternativas (salidas educativas, centro de estudiantes, conversatorio con otros estudiantes) se signan por el mérito escolar. Al mismo tiempo, no existía obligatoriedad de asistir ni era organizado en base a

un régimen de asistencia, condiciones sumamente ventajosas respecto al cotidiano escolar donde las y los agentes educativos deben hacerse cargo de cuestiones administrativas y de manera casi solitaria, de cumplir con el derecho y la obligación que la LEN 26.206 establece respecto a la educación.

#### **4.1.2. Acerca de los modos de participación y sus matices al interior de un dispositivo extra-escolar**

Distintas investigaciones dan cuenta que no existe para las juventudes un único modo de participar por lo cual es importante saber reconocer los matices y escuchar a los propios protagonistas acerca de los sentidos e interpretaciones que le adjudican a esas participaciones (Núñez, 2010; Rotondi, Fonseca y Corona, 2011). En esta investigación, teniendo como criterios la frecuencia y el modo de estar en ese espacio, distinguimos tres modalidades de participación juvenil en el CAJ:

1. *Participación histórica*: este tipo de participación refiere a las y los jóvenes que participaron desde el inicio del CAJ y que en el momento del trabajo de campo cursaban el último año de la escuela secundaria pero ya no asistían debido al incremento de las exigencias y responsabilidades escolares y familiares. En los discursos del equipo educador, se alude a estos/as jóvenes en términos de añoranza.

2. *Participación intermitente*: refiere a quienes asistían de manera esporádica de acuerdo a determinadas actividades puntuales que eran de sus propios intereses. Esto conllevaba a que el número de jóvenes que participaban en los talleres variara considerablemente de un día a otro, pudiendo ser 5 hasta 30. Al respecto Lorenzo (tallerista) describía el cotidiano en su taller de

ciclo-mecánica de la siguiente manera: *“y esos tres pibes era la población más estable y después fluctuaba muchísimo, hasta llegamos a tener un niño que vino con el padre y el padre se quedó laburando con nosotros y estuvo re buena esa experiencia, como bueno otras veces que estaban solos ellos o que por ahí no venía nadie”*.

Dentro de este tipo de participación, encontramos un sub grupo que asistía para, haciendo uso de la categoría nativa, *“estar estando”*. Con ello nos referimos a quienes participaban de manera eventual e interrumpida, pero a diferencia del primer grupo no concurrían a ningún taller o actividad, sino que simplemente estaban ahí, tomaban mate, circulaban, dialogaban con unos y otros. Daniel nos decía *“vengo a joder. O estudio en mi casa y quiero despejarme y vengo acá. Y no me interesan mucho los talleres (...) digamos venir a jugar o charlar con los otros, o jugar al fútbol, o llegar y estar estando”*. El “estar estando” es semejante al “estar juntos sin más” que plantea Urresti en relación al espacio de sociabilidad juvenil. El CAJ ofrecía libertad de comunicación y circulación que los jóvenes aprovechan en tanto posibilidad de construcción de identidades y de afianzamiento de relaciones con otros jóvenes. Algunas/os que participaban de este modo eran quienes al inicio de la trayectoria del CAJ eran participantes históricos y en la actualidad, por diversas dificultades, encontraban en esta modalidad una posibilidad más cercana a sus intereses y disponibilidades.

3. *Participación habitual y sostenida*: Refiere a las y los jóvenes, 6 aproximadamente, que asistían con regularidad y continuidad en el tiempo y eran quienes sostenían los diversos proyectos desarrollados en el CAJ. Muchos son hermanas o hermanos menores de las y los participantes históricos, por lo que podemos pensar tal vez en un legado fraternal. En su mayoría eran de los cursos más bajos de la secundaria, produciéndose una continuidad entre la participación en el Centro de Actividades Infantiles y el CAJ. A su vez, entre las y los

participantes habituales, identificamos dos sub-grupos: los jóvenes escolarizados (ya sea en esa escuela u otra de la zona) que asistían a los diferentes talleres de modo más variado; y los jóvenes no escolarizados (que fueron expulsados de esa misma institución o no habían ingresado al nivel secundario) que asistían casi con exclusividad al taller de ciclo-mecánica.

#### **4.1.3. Dificultades para asistir al CAJ: insistencias y tensiones familiares, escolares y personales**

En las entrevistas, las y los jóvenes relatan una serie de dificultades para asistir al CAJ por lo que las experiencias de participación en algunos casos se vieron interrumpidas transitoria o definitivamente, siendo condicionantes complementarios las situaciones personales, escolares y familiares que atraviesan en sus vidas cotidianas.

Las dificultades en *clave familiar* se relacionan a tres cuestiones centrales. En primer lugar, con el temor de las familias, ya mencionado, de que las y los jóvenes sean objeto de un hecho de violencia o inseguridad en el trayecto de regreso desde la escuela hasta sus hogares especialmente en invierno cuando el horario de salida era nocturno.

En segundo lugar, algunos jóvenes debían colaborar y acompañar en el cuidado de personas mayores o niños, lo cual también estaba asociado a hacer de sostén ante el sufrimiento y elaboración psíquica que supone el experimentar situaciones conflictivas en el seno familiar:

Y también, este año en particular, mi abuela estaba enferma, como yo vivo con ella trato de no salir mucho de mi casa, excepto los fines de semana que me voy a la casa de mi mamá, y por más que no ayude, estar ahí con mi familia, en los momentos difíciles (Paola, 18 años).

Primer año, hasta cuarto año más o menos que dejé de venir [al CAJ] (...) Digamos, en mi casa, es una situación fea lo que se pasa. Mi papá tiene otra mujer y mi mamá lo acepta (...) Bueno, es difícil porque ves a tu mamá que llora... yo lo amo a mi papá con

toda mi alma y sé que, si algún día le pasa algo, me muero, al igual que a mi mamá (...), pero como quien dice, estoy cansada. Estoy cansada, como quien dice, de sostener la familia (Dana, 20 años).

Las dificultades en *clave escolar* refieren a que en los últimos cursos de la secundaria aumenta la cantidad de espacios curriculares, de contenidos y las exigencias académicas por lo que las y los estudiantes manifestaban una superposición de actividades y la sensación de cansancio como impedimento para asistir al CAJ.

Yo salgo a las tres de la tarde, los martes y los viernes. Los otros días a la una y treinta, pero si no tenemos gimnasia, los lunes y los jueves. Entonces salimos ya tarde digamos la mayoría, un día nomás salimos a la una, entonces salgo cansada yo y no te dan ganas de venir caminando de nuevo hasta acá. Como que antes yo venía porque era un solo día, y era el sábado a la mañana y después tenías toda la tarde libre y como que la tarde ahora ya es más para dormir, para descansar (Rocío, 18 años).

Primer año hasta cuarto año más o menos que dejé de venir porque se me voló la cabeza con todo esto, más lo del colegio, más lo de la fiesta de egresados. Y moverse para todos lados, comprar, porque tenemos un kiosko (Dana, 20 años).

A lo anterior se le suma que, al momento del trabajo de campo, el servicio del PAICOR ya no dejaba la merienda para el CAJ, como sí ocurría años anteriores. Al no tener la merienda asegurada, para aquellos que estaban desde la mañana temprana en la escuela les era difícil poder sostener-se allí hasta las 18 que comenzaba el CAJ.

Yo antes cuando venía al CAJ nos daban desayuno, y ahora no dan más. En el CAI si dan y en el CAJ no. Antes nos daban por ejemplo galletitas, algo, ahora no (Rocío, 18 años).

En otras situaciones, en *clave personal*, tras haber desplegado una trayectoria de participación en el CAJ, las y los jóvenes deciden involucrarse y concurrir a otros espacios socio-culturales como el caso de Paola que, extraescolarmente, se dedicó exclusivamente a la comparsa y los ensayos:

No me daban los tiempos. Porque el año pasado empecé un curso y no lo terminé, pero no viene al caso, y era el miércoles el CAJ y yo... no miento, era el jueves el CAJ y yo

los martes y jueves tenía que ir al curso. Después no podía venir porque tenía que ensayar porque bailo en una comparsa y me dedicaba a eso (Paola, 18 años).

En este apartado pudimos ver cómo la participación juvenil se ve tensionada por exigencias propias de los múltiples escenarios de participación (Lahire, 2006) y cómo los tiempos escolares y sus diferentes dispositivos entran en disputa con otros intereses juveniles (como el caso de Paola o Dana). Entendemos que la participación en un proceso, por lo cual en distintos momentos de la vida de un sujeto va a variar y modificarse. Especialmente en esta etapa vital que atraviesan, los cambios en sus biografías y sus intereses tienen un impacto directo en los modos y en dónde participar, así como conllevan diversas dificultades para asistir al CAJ. Esto se vuelve un desafío para las y los educadores que, con un posicionamiento flexible, deben poder construir, a partir de las participaciones itinerantes y la fluctuación de intereses, experiencias que se sostengan en el tiempo, no siempre con las y los mismos ni con todos del mismo modo. Además, es necesario pensar y preguntarnos si desde el mismo CAJ no se reproducían ciertas lógicas de la escuela en términos de exclusión y qué de ese dispositivo, tal vez, no atraía a las y los jóvenes respecto a sus intereses y posibilidades.

Ahora bien, en relación a dichas experiencias, consideramos que los participantes históricos y los habituales pudieron construir dos experiencias de participación centrales, una en clave de organización colectiva y otra en clave de activismo político.



## **4.2. Las experiencias de participación construidas desde la organización colectiva y el activismo político**

### **4.2.1. Insertarse en lo colectivo: las participaciones juveniles en clave de organización interna**

Desde los lineamientos del Programa a nivel nacional, y luego, a nivel provincial, se especifica que la vía de participación juvenil debe darse principalmente a través del Equipo de Delegados como órgano de funcionamiento juvenil, similar en varios puntos a la organización propuesta para un Centro de Estudiantes (Ley 26.877). Desde la coordinación del CAJ, dicho modo se promocionaba, se convocaba a las elecciones de delegados y se invitaba a las reuniones; sin embargo, esa modalidad de organización no era considerada ni sostenida por los jóvenes.

Además, un punto controvertido del Programa CAJ era que se bien se daba lugar a que en las instancias primeras el Equipo de Delegados se conforme de acuerdo a quienes estaban interesados y motivados para participar, se pretendía que en la medida que se avance en su construcción se elija un delegado “por curso” a través de una votación directa. En este punto, quienes participan del CAJ y no están escolarizado o son estudiantes en otro establecimiento escolar, se les niega la posibilidad de ser delegado del CAJ.

Vera (16 años) cuestionaba al Equipo de Delegados en dos puntos. El primero es que, según su percepción, quienes se postulaban y efectivamente ganaban en la votación de delegados lo hacían “*para salir del curso*”, es decir, sin existir un interés auténtico en relación al CAJ. Aquí podríamos observar cómo los discursos adultocéntricos que circulan en relación a la participación se cuelan, permean y atraviesan las miradas y posiciones de las y los jóvenes respecto a sus propios pares. El segundo cuestionamiento da cuenta de una de las mayores

dificultades que también enfrentan los Centros de Estudiantes que es la comunicación con el resto de la población estudiantil que no presencia las reuniones:

Vera: El M no decía nada, llegaba de la reunión y se ponía a hacer la suya. La R. decía lo que habían hablado.

Entrevistadora: ¿Y la escuchaban?

Vera: Nah. Uno con el celular; el otro, hablando; el otro, gritando.

Esas dificultades comunicacionales pueden obedecer a diferentes cuestiones. En primer lugar, las escasas experiencias juveniles de ese tipo que permitirían un aprendizaje sostenido y situado. Recordemos que en la escuela no funcionaban el Centro de Estudiantes ni el Consejo de Convivencia y muchos menos en el barrio existían instancias de participación juvenil con este tipo de modalidad organizacional. En segundo lugar, dificultades en el acompañamiento y orientación por parte de los educadores para elaborar estrategias conjuntas que den cuenta de modos posibles de comunicación ante las realidades particulares de cada curso y la escuela. En tercer lugar, la posible falta de interés por parte de los destinatarios de esas comunicaciones en tanto la mayoría de las y los integrantes del curso no participaba del CAJ.

Entonces, como venimos indicando, la participación juvenil en este CAJ se desplegaba por fuera de los lineamientos estipulados, es decir, se escapaba de los caminos habilitados por el programa en sí. Cuando le solicitamos relatar una experiencia vivida en el CAJ, Rocío recuerda un campamento inter-Caj en las sierras de Córdoba por la experiencia de organizar-se entre jóvenes y planificar el viaje y los quehaceres durante esa estadía:

Estuvo bueno porque nosotros lo organizamos al viaje, porque nos tocaba organizarlo a nosotros, como que, no sé, aprendimos muchas cosas organizando ese viaje. Después fuimos allá organizábamos la comida, todo, lavábamos nuestras cosas. Había muchos juegos que nos gustaban, aprendimos muchas cosas ahí, también era muy lindo el paisaje. Aparte nos integramos con mucha gente que no conocíamos y nos llevábamos muy bien (Rocío, 18 años).

En el mismo sentido, Paola relataba la posibilidad que desde el CAJ se habilitaba para que sean los propios jóvenes quienes organizaran las actividades o salidas.

Paola: Y a las salidas las organizábamos, [Cecilia] o los profesores, y nos cargaban un poco de responsabilidad para que nos hiciéramos responsables. Por ejemplo, repartir las autorizaciones, avisar, todo eso también, como que nos hacían participar (...) habían creado una sección especial para nosotras. Las que no queríamos hacer nada y organizábamos todo

Entrevistadora: ah eras vos y otras chicas más

Paola: o sea, era mi hermana, yo y otra chica. Tomábamos mate y organizamos todo (risas), éramos como las chicas organizadoras

Entrevistadora: claro, y ¿qué cosas organizaban?

Paola: las salidas, sobre todo, todo tenía que ver con las salidas, las planillas, todo

Entrevistadora: ¿qué aprendiste?

Paola: muchas cosas, desde valores hasta como crear una planilla de... cómo organizar los chicos, como... un montón de cosas

Paola enuncia una “participación real” en los términos expuestos por Ameijeiras (2010), ya que los sujetos forman parte de manera activa y responsable en los procesos de toma de decisiones no siendo el caso de una participación informativa, es decir, que de manera restringida sólo se brinda información sobre la cuestión o consultiva donde de manera simbólica se pide la opinión de los sujetos pero luego no necesariamente es tomada en cuenta al momento de decidir. Estos dos últimos tipos de participación pueden responder al temor adulto frente a que la situación se desborde por lo cual la participación es “bajo sospecha”: limitada y controlada (Kantor, 2008).

Al respecto, la directora de la escuela planteaba que esas modalidades de participación, en una institución donde hasta ese momento todavía no había podido construirse un Centro de Estudiantes, posibilitaban acercarse a la representación estudiantil y organización juvenil: *“estos jóvenes en el CAJ, con [Cecilia] y con los talleres que ellos mismos quieren y se les brindan, participan de alguna manera en cuestiones que tienen que ver con la representación estudiantil (...) Entonces por ahí no hay un centro de estudiantes organizado pero los chicos aprenden. Por*

*ejemplo, aprenden a organizarse y hay un grupo que se organiza.”. Y que esa participación, en tanto proceso, potenciaba el empoderamiento juvenil: “en esta continuidad, tenemos chicas que están en cuarto y que han venido participando desde primero, y eso está re bueno, porque los chicos se empoderan para hacer cosas”.*

En este CAJ se promovía la participación directa y la horizontalidad para la toma de decisiones, no solo en los viajes y campamentos sino, como expusimos en el capítulo 3, también en situaciones de resolución de conflictos intra e intergeneracionales al interior de este espacio y la escuela. Participación que implicó un proceso en el que las y los educadores, posicionados en el rol de adultos, facilitaron las condiciones propicias de participación y en el que las y los jóvenes, de manera progresiva, pudieron responsabilizarse de aquello que les incumbía y apropiarse del espacio de participación (Kantor, 2008). Coincidimos con Núñez y Litichever (2015) y Kantor (2008) respecto a que a participar se aprende y, en ese proceso, son fundamentales las instancias formativas desplegadas por los adultos dentro y fuera de la escuela. Como plantea Acevedo (2003) “la ciudadanía requiere un proceso de preparación, supone la existencia de espacios que otorguen la oportunidad de constituirse en sujetos de derechos y responsabilidades en la práctica cotidiana” (citado en Corona, 2017).

¿Qué pasaba en la escuela respecto a la participación juvenil? Si bien la directora habla acerca de la importancia de la participación y la trayectoria en el CAJ, desde la institución no se observaron líneas claras de acompañamiento a la consolidación y organización de un centro de estudiantes siendo que era una demanda juvenil explícita, especialmente en los últimos años. En el Consejo Escolar de Convivencia, no eran convocados a participar. Y de hecho cuando había participación espontánea por parte de las y los jóvenes desde los adultos aparecía el temor:

A veces [los jóvenes] decían que era precario pero también era precario porque no había nada, no había ni papel higiénico y decían *'los profes se compran el papel higiénico para limpiarse el culo. Nosotros no'*. Bueno cuando armaron ese botiquín (...) les incomodaba que sean los pibes que piensan eso, que no sea como una atención del adulto a la dignidad de la vida y después decir usan papel higiénico para cualquier cosa y no, fueron los pibes y entonces los pibes van a regular el uso del papel higiénico, las toallitas. Les incomodaba, como todo eso... *'y cómo lo van a hacer a eso', '¿vos estás segura?', 'bueno, no hay que creerles tanto, no hay que creerles tanto'*. Bueno si uno no sabía, puede funcionar o no... bueno ese fue el proceso (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

El fragmento anterior y el que sigue dan cuenta de una transferencia en los aprendizajes. Acciones que a lo largo de la trayectoria escolar tienen impactos en el proceso de construcción de una subjetividad política (Rotondi, 2017). Las y los jóvenes en el CAJ aprendieron a pensar las problemáticas que vivían cotidianamente, a analizarlas críticamente y a elaborar estrategias de resolución en la que estaban involucrados. Estrategias que interpelaban a las y los adultos y sus posiciones y estrategias que subvertían el lugar al cual eran convocados. Eran jóvenes que tenían algo para decir y que se hacían escuchar:

[Paola] que le habían dado la bandera, se rebela y una vez se la manda y viene la directora y me dice *'desde que va al CAJ, [Paola] está como que se opone a cosas'*. Decía otras cosas, porque tenía buena oratoria, hablaba bien, estudiaba pero en la medida de la lógica escolar cuando ella empezó a usar esos recursos pero para poder decir otras cosas la directora me dijo *'desde que va al CAJ...'*. La [preceptora] también me decía *'desde que van al CAJ me piden la mandarina'* porque no les daban la mandarina [que entrega el servicio de PAICOR] porque ensuciaban. Y nosotros no éramos unos militantes que todo el tiempo hablábamos de inclusión, de derechos, hablábamos de la vida, de lo que iba surgiendo ahí. Que los pibes lo tradujeran en que eso implicaba en que tenían que reclamar por la mandarina no era una cuestión de echarnos la culpa a nosotros, era una cuestión vida, de lógica, de aprendizaje, de cómo te movés y empezás a ver otra cosa, y ellos eso... cuando [Paola] tuvo otra disrupción o con el problema de las mandarinas, era como problemático para ellos, para qué los estábamos preparando, qué loco eso. Si la escuela tiene eso. ¿La institución no? Como ha perdido la posibilidad de encontrar otra cosa (...) la disponibilidad a ver qué sucede, a no dar algo armado, los docentes y la escuela no está preparada para eso (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

En síntesis, el CAJ posibilitaba y habilitaba el vivir la experiencia de lo colectivo. Lo colectivo no es estar entre muchos en el mismo espacio. Lo colectivo es estar con el otro,

escucharlo, decir, pensar juntos y tomar decisiones en conjunto. Decisiones que luego son sostenidas por el grupo. No sin conflictos ni tensiones. Pero es la experiencia de correrse de lo uno para insertarse en lo múltiple. Y en ese proceso, las herramientas aprehendidas y las modificaciones en los propios posicionamientos abrieron a poder mirar más allá de lo naturalizado y cristalizado y a sentirse sujetos con derecho a reclamar por las injusticias vivenciadas.

#### **4.2.2. Experiencias de Participación ampliadas. Acerca del activismo político en un proceso de co-construcción de ciudadanía activa**

Si hacemos un rápido recorrido de la participación juvenil en Argentina, podemos notar una transición y modificaciones sucesivas en sus modalidades y escenarios de actuación. En la década del 50' la participación juvenil era preponderadamente desde los sindicatos y partidos políticos tradicionales, tales como el Partido Comunista y el Partido Justicialista. En los años 60 los jóvenes aparecen como “guerrilleros, comprometidos y militantes” (Elizalde, 2012) lo cual será tomado como modelo de participación realizando comparaciones de esa generación con las sub-siguientes (Urresti, 2000). En la década del 80', especialmente movilizadas por “Franja Morada” del Partido Radical (Molinari, 2012), los jóvenes apoyan masivamente la incipiente democracia (Falvo, 2012). La finalización abrupta del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) y la situación socio-económica que dejaba la hiperinflación caló hondo: comienza la “desilusión democrática” (Kriger, 2014a).

En los 90' los jóvenes, y no solo ellos, se alejaron de la participación tradicional en instituciones, sindicatos y partidos políticos, emergiendo en una representación social que los

comprendía como “apáticos y desinteresados”. Los partidos políticos tradicionales y los sindicatos sufren un proceso de vaciamiento frente a las medidas neoliberales y la crisis de representatividad, cobrando mayor fuerza los movimientos sociales como espacios de participación (Molinari, 2012).

A partir del 2000, punto de inflexión a nivel nacional, el escenario se complejiza aún más. Por un lado, muchos jóvenes comienzan a participar en los distintitos modos asamblearios de fábricas tomadas, barriales, entre otros (Núñez, 2010). Por otro, con lo que pasó a denominarse “re-encantamiento de lo público” (Kriger, 2014a; Nuñez, 2013,) muchos de ellos se acercan a la política tradicional o institucionalizada de la mano del kirchnerismo y La Cámpora (Montes de Oca, Mannesi y Moscen, 2012) o través de organizaciones universitarias que apoyaban explícitamente al “Proyecto Nacional y Popular” (Luna, 2012).

Balardini (2011) expone que, con la crisis del 2001, la consolidación del kirchnerismo y la muerte de Néstor Kirchner, los jóvenes vuelven a tener “fe” en la política como herramienta de transformación. Una transformación real y abarcativa que, desde la perceptiva de los militantes, sólo es posible con anclaje en los partidos políticos en tanto pueden disputar el poder legitimado como bancas legislativas, ministerios y presidencias (Molinari, 2012). De este modo, reaparece la figura presidencial con el semblante de “líder” o “conductor” (Campos y Segura, 2012). Según Vommaro (2015), el kirchnerismo supo leer de una manera muy inteligente la “juvenilización de la política”, incentivando de ese modo la participación política juvenil así como efectuando políticas públicas destinadas a esta franja generacional.

Si nos detenemos en las prácticas en sí, desde la década del 90’ en Argentina y Latinoamérica las y los jóvenes participan y son protagonistas de modos alternativos de hacer política que se fueron consolidando a lo largo de los años en los diversos escenarios de actuación

(escuela, universidad, barrio). La asamblea (y la horizontalidad que supone) se presenta como el modo legitimado de la toma de decisiones colectivas (Luna, 2012), es decir, se valoriza la democracia directa por sobre la democracia representativa (Santana López, Hernández Mary y González Oyarzún, 2012). Cobra centralidad la vida cotidiana en tanto espacio de resistencia y negociación de poderes (Martínez, 2008) y la apropiación del espacio público a través de acciones directas, intervenciones disruptivas y performances con alto contenido estético y festivo (Vázquez, Vommaro y Bonvillani, 2012). Estos modos de hacer política se presentan como novedoso y alternativos frente a las formas tradicionales, pero también se edifican sobre un “remanente social y cultural” y de manera “residual” re-significan y re-actualizan prácticas tradicionales (Jaramillo y Aringoli, 2009). Movimiento en que lo “tradicional” también se nutre de nuevas formas de actuar (Kropff y Núñez, 2009).

Batallán y Campanini (2008) sostienen que en las escuelas se produce una invisibilización del carácter político de la participación juvenil, al evadir la reflexión sobre las distintas ideologías y partidos políticos, al oponerse a tratar ciertos temas “politizados” y al “evitar el conflicto social y la emergencia de lo político”. Al marginarse la participación directa o indirecta de los jóvenes en el espacio escolar se desvanecen “los efectos emancipadores ligados a la producción de conocimiento y a la formación presente del futuro ciudadano, en el campo de lo político” (p.96). Al mismo tiempo que las adhesiones de los jóvenes a las protestas sociales o el protagonismo de sus propias reivindicaciones frecuentemente son deslegitimadas por su calidad de sujetos con “derechos restringidos”. En este sentido, Larrondo (2012) enfatiza que en las escuelas la tendencia general es “sublimar” lo político de las participaciones.

En esta tesis preferimos hacer uso de la categoría activismo y no participación política, ya que nos permite visibilizar en esas participaciones los matices de acuerdo a las trayectorias o no



de militancia, las intensidades y las modalidades de vinculación con las demandas sociales y el movimiento en el que eventualmente se participa activamente.

Altbach (1989) distingue tres tipos de participación activista. Un grupo sumamente comprometido y que generalmente toma las decisiones, correspondiéndose con una porción reducida dentro del movimiento u organización general. Un segundo grupo que conoce las demandas y reivindicaciones y está tratando de hacerse lugar en el primero. Y un tercero que “simpatiza” con las demandas globales que se plantean y sus participaciones son en acciones puntuales y más esporádicas.

En la misma línea Díaz (2013, citado en Rodríguez Valdés, 2016) distingue las modalidades de participación en el Movimiento #YoSoy132 en Ciudad Juárez: quienes no tienen experiencia de participación en movimiento sociales ni organizaciones políticas y que se acercan una o dos veces a los encuentros propuestos por ese movimiento por estar de acuerdo con el reclamo general. En segundo lugar, quienes tienen un fuerte compromiso social y a medida que se involucran en el movimiento comienzan a formar parte de las comisiones y participan de manera activa en las asambleas. Por último, aquellos que, con una vasta trayectoria de participación política, dirigen las comisiones más importantes del movimiento y establecen los contactos de manera local y global, entendiendo una lucha contra un sistema y que esa demanda en particular se corresponde con una de las tantas dimensiones en la complejidad que esa disputa supone.

Teniendo en cuenta los anteriores lineamientos teóricos, nos adentraremos en las experiencias más significativas y recordadas por jóvenes y educadores: el activismo político en las marchas. Un objetivo explícito del CAJ donde investigamos era promover la efectivización

de la ciudadanía a través del pensar colectiva y críticamente sobre problemáticas sociales para pasar a la acción, en una dialéctica en que la acción misma permita re-significar lo pensado:

Bueno conversemos, ¿qué les está pasando?, hablamos de la Marcha Ni Una Menos, por qué fuimos a la marcha” si se dio así, la primera vez que fuimos a la marcha Ni Una Menos, fuimos con los pibes porque se había dado el asesinato de Paola Acosta<sup>23</sup>, no sé si fue una semana o un mes antes y se determinó hacer la marcha y estaba muy en boga la discusión del femicidio, y hablamos con los chicos “¿es un femicidio? ¿por qué le decimos femicidio?” y generarles ahí la conversación con los pibes, para que ellos se pudieran poner en otro lugar y no repetir por ahí lo que van aprendiendo en la casa que está bastante lejos de los códigos del feminismo o de defender a la mujer. Digo, ahí al menos en el CAJ se notaba mucho el patriarcado y los pibes respondían a eso. (Lorenzo, tallerista)

De acuerdo al modo de activismo, como veremos, estos jóvenes formarían parte del grupo más amplio que no cuenta con experiencias previas de militancia y participación política y que, al simpatizar con el reclamo general, participa en las marchas como acción puntual y esporádica, sin formar parte de ninguna comisión organizativa. Es importante tener en cuenta que quienes construyeron estas experiencias de activismo político eran, en su mayoría, aquellos participantes históricos o habituales lo que nos permite pensar en la importancia que tiene la periodicidad para construir una trayectoria de participación y ciertos recorridos colectivos.

#### **4.2.2.1. “Antes no pasaba nada, pero ahora sí”. La Marcha #NiUnaMenos y la reivindicación de los derechos de las mujeres.**

En el siglo XIX la política era una práctica pública, masculina y restringida para ciertos sectores sociales: “la modernidad ilustrada marca el momento histórico de construcción de la equivalencia entre individuo abstracto y varón, entre hombre y humanidad, operación por la cual

---

<sup>23</sup> Paola Acosta fue víctima de femicidio en el mes de septiembre del año 2014. El femicida fue su ex pareja con quien iba a encontrarse para que éste le otorgue la cuota alimentaria por la hija en común. Paola fue encontrada muerta días después en una alcantarilla y, con ella, su hija que todavía estaba con vida.

se neutraliza y universaliza, de manera imaginaria, el punto de vista masculino y los derechos del individuo varón y propietario” (Fraisie, 1995, citado en Ciriza, 2010, p. 2).

Lo que sigue del siglo es un proceso de lucha por la ampliación del campo de participación política por parte de sujetos otrora excluidos (mujeres, niños, negros, jóvenes). Ello mismo provoca un cambio en el eje del conflicto: “las iniciales reivindicaciones relacionadas con la vida pública (derechos civiles, laborales y políticos) serían desplazados del centro de la escena por otras más ligadas a la reproducción, lo personal, la vida cotidiana” (Ciriza y Fernández, 1993, p.157). Particularmente desde movimientos feministas, se expone que dicha exclusión se sustenta en históricas relaciones de dominio y sujeción que se fueron cristalizando y legitimando en prácticas concretas; rechazando así el sentido mistificado de la diferencia natural y las desigualdades derivadas de ello, principalmente en relación a los derechos (Wollstonecraft; en Ciriza, 2007).

Entonces, cuando surge la noción de ciudadanía, lejos de constituir una garantía de derechos y deberes igualitarios para toda la población, se convierte en una legitimación de desigualdades, exclusiones y diferencias existentes. Principalmente se deja por fuera a las mujeres (también a varones subalternos), en tanto se construye la idea de un individuo abstracto asociado a un sujeto varón, burgués, blanco, letrado y propietario, apto para el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el espacio público -social y político- (Ciriza, 2007). Fraisie habla de “democracia exclusiva” para referirse a esta discriminación política que se genera a partir de una diferencia natural como lo es la sexuación de los cuerpos (citado en Fassin, 2006).

Pensando más localmente, en Argentina, la dictadura militar de 1976 y el retorno de la democracia en 1983 marcaron un punto de inflexión en relación a las mujeres y su lugar en la sociedad. Adquirieron gran visibilidad en el espacio social y político a través de las diferentes

luchas y resistencias, comenzando a tener lugar en la agenda pública junto a otras conquistas sociales y civiles (Ciriza, 1997).

Así, desde la vuelta de la democracia los procesos reivindicativos fueron y son múltiples, se conquistaron algunos derechos y se sigue exigiendo por la efectivización de otros. En ese marco, en el año 2015 aconteció por primera vez la “Marcha Ni Una Menos” a nivel nacional que, al día de hoy, se sigue instituyendo en Argentina y en otros países americanos también. Bajo ese lema se reclama por la finalización del machismo y el patriarcado en todas sus dimensiones y expresiones: acoso laboral, acoso callejero, violencia institucional, re-victimización a cargo de la policía y/o el poder judicial, aborto clandestino, misoginia en los medios masivos de comunicación y, en sus formas más extremas, el abuso sexual y el femicidio. Se marcha para desterrar al patriarcado en sus múltiples superficies y garantizar los derechos de las mujeres a partir de destrabar mecanismos institucionales, la aplicación de leyes existentes y la sanción del Proyecto de Ley de Emergencia en Violencia de Género.

La marcha “#NiUnaMenos” fue un evento de suma significancia en el cotidiano del CAJ. Previo a la misma, el equipo educador invitó a las y los jóvenes a reflexionar sobre esta problemática social, construyeron una serie de imágenes y frases para pegar en las paredes de la escuela y, por último, se los convocó a participar en la marcha misma. La posibilidad de reclamar por algo justo desde una modalidad colectiva con eficacia política y la oportunidad de conocer personas, organizaciones y grupos militantes desde las historias y el codo a codo de los cuerpos, aparecen como ejes centrales en las siguientes narraciones de las jóvenes:

Bastante gente hubo; la verdad que sí. Después, nos juntamos. Nos habíamos puesto en la calle. Había mucha gente con esas banderitas, señoras grandes que nos pedían fotos. También nos poníamos a sacar fotos con los carteles. Preguntaban de dónde éramos, de qué colegio, y todas esas cosas. Después, nos pusimos a cantar. Nos cruzamos con una bandera grandotísima, “La Poderosa” se llamaba. Nos habíamos puesto cerca de ellos,

nos habían dado unos papelitos que tenían las canciones que estaban cantando. Nos dieron a cada uno, empezamos a leer y cantamos. Bueno, sí, estuvimos cantando todo el camino y jodiendo, hinchando los huevos. Lo que encontrábamos, nos poníamos a cantar y cosas así. Estuvo muy piola (...) O sea, vimos un montón, pero un montón de gente con cartelitos y nos pusimos a leer las historias que habían pasado. No me acuerdo quién fue que fue con nosotros, también que le preguntó a una señora que tenía un cartelito de la hija, no me acuerdo qué le había pasado. Nos había pegado feo a todos. ¡Qué hijo de perra! Después, más de eso, conocíamos las historias. Después, había una señora arriba de un camión diciendo no me acuerdo qué decía, pero contando algunas historias también. Después, empezó a cantar: ¡cantaba de feo esa mujer! (...) Por lo menos, es un medio para comunicar lo que sucede, lo que pasa en todos lados, no solamente en este barrio, sino que pasa bastante en todos lados. Igual que la Marcha de la Gorra que no fui, pero es lo mismo, con las canciones y todas las cosas que, supuestamente, iban a pasar (Vera, 16 años).

Micaela: Me encantó, digamos, porque se juntaron todas las mujeres a marchar para que no haya más violencia de género, y esas cosas. Estuvo buena porque, aparte, de que fuimos poquitos los que fuimos, haber llevado la bandera, participado, contra eso, de que no haya más femicidios, y esas cosas. Me gustó bastante. Estuvo buena.

Entrevistadora: ¿Fue la primera vez que participabas en una marcha?

Micaela: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué sentiste?, ¿qué viste?

Micaela: Había gente de todos lados, digamos, de otros barrios. Otros chicos de... nos relacionamos con uno sólo, con La Poderosa. Fue con ellos que... me cayeron bien, digamos. Hicieron como una tipo... cantaban canciones como diciendo basta de femicidios, de la violencia de género. Después, hicieron como un tipo murga, iban con una bandera grande que sostenían dos chicos. Después, la bandera de nosotros (...). Bueno, fuimos con la bandera, nos sacamos fotos. Había chicas y chicos que eran fotógrafos que estaban en ese momento para sacarle fotos a la gente que estaba participando. Después, unas señoras nos regalaron unos carteles, nos dijeron si nos podíamos sacar unas fotos con ellas todas juntas. Les dijimos que sí. Después, había una tráfico con una chica sentada arriba con megáfono que iba diciendo "basta de femicidios", iban cantando "ni una menos". La marcha seguía, pero nosotras nos frenamos en el Patio Olmos porque ya se nos iba a pasar el colectivo y, a medida que íbamos marchando, también, íbamos tomando mate con las talleristas.

Ahora lo de la Marcha Ni una Menos, no sé cómo describirlo... que las mujeres... valen algo, que no pueden ser maltratadas, antes no pasaba nada, pero ahora sí (Soledad, 14 años).

Las jóvenes relatan la sensación de adrenalina, exaltación y excitación que produce estar en la calle y apropiarse de un espacio público (del cual muchas veces los sectores populares son

excluidos), a través de acciones directas y disruptivas (Bonvillani *et al*, 2010). Lo más significativo de ese estar en la calle es que es con otros, con muchos otros. La multiplicidad de los cuerpos de la que nos habla Fernández (2013). Donde muchas veces no salen las palabras para describir lo que se vive porque lo acontecido se tramita a través del cuerpo y, aun sin forma de relato, produce modificaciones en la experiencia de sí. Tal vez como se pregunta Fernández (2013) estamos ante nuevos modos de producción de la subjetividad donde la experiencia no es mediada por la palabra sino por un registro corporal.

La marcha permite conocer historias, historias contadas en primera persona, historias tristes y desgarradoras. Conocer otras personas que luchan por lo mismo. Que cantan la misma canción. Posibilita reflexionar sobre una problemática social cruda que nos atraviesa en el día a día. Es entender que *“antes no pasaba nada pero ahora sí”* (Soledad, 14 años). Que ese orden naturalizado puede romperse. La exigencia de igualdad conlleva una crítica al orden establecido, la posibilidad de pensar otras formas de ser y existir. Se intenta rasgar el imaginario social que posiciona a las mujeres y sus cuerpos como objetos inferiores, susceptibles de ser manejados, usados, denigrados, controlados, violentados. Cuerpos *“destinados a la satisfacción del deseo de otros”* (Ciriza, 2010, p.3).

Las y los jóvenes reconocían a la marcha como una acción política eficaz: *“es un medio para comunicar lo que sucede, lo que pasa en todos lados”* (Vera. 16 años). Acción que posibilita visibilizar una problemática y un reclamo, y en ello, la calle era identificada como escenario principal donde se despliegan diversas formas de activismo político.

#### **4.2.2.2. La Marcha de la Gorra. Entre lo festivo, la bronca y el posicionamiento como sujetos ciudadanos.**

La Marcha de la Gorra realizada cada 20 de noviembre desde hace 10 años, día en el que se conmemoran los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, es organizada por el “Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos” en resistencia al Código de Convivencia (anterior Código de Faltas) y el abuso policial, siendo una de las movilizaciones más populares, masivas, intensivas y públicas de la ciudad de Córdoba.

El Código de Faltas es una ley de la provincia aprobada por la Legislatura con el número 8431, el 17 de noviembre de 1994 durante el mandato del ex Gobernador Eduardo Angeloz, el cual fue modificado en los gobiernos siguientes y en el actual cambió su nombre por “Código de Convivencia” que en esencia no se diferencia del anterior. Allí se establecen una serie de conductas como “faltas, contravenciones o infracciones” y el procedimiento a seguir. Bajo este código, suceden miles de detenciones arbitrarias. Quienes mayormente se ven afectados son los jóvenes de sectores populares y las trabajadoras sexuales, bajo las figuras legales de merodeo y escándalo en la vía pública.

Como plantea Di Leo (2013), los vínculos entre la policía y los sectores sociales más vulnerabilizados, y los jóvenes como grupo generacional más castigado, se caracterizan por presentar un alto grado de desmesura, discriminación, violencia, arbitrariedad y abuso de poder. Kessler (2006) plantea que los modos de accionar policial que comúnmente podemos observar hoy, tienen que ver con un giro en la década del 90’ cuando varios agentes policiales comenzaron a ser parte de los delitos, generando cada vez más la “convicción que la policía, nada tiene que ver con la ley, convirtiéndose en una banda más, mejor armada y con más poder” (citado en Di Leo, 2013, p.147). Las y los jóvenes que participaban en el CAJ experimentaron en

primera persona detenciones por parte de la policía y, en algunos casos, fueron testigos del abuso y arbitrariedad policial. Vera estuvo privada de su libertad, según ella, debido a la “mala junta”, Soledad y otro joven estuvieron a punto de ser detenidos por presunto robo:

Estuve un mes ahí adentro. Nada más mala junta que otra cosa. Estábamos echando porquerías, por decirlo. Y fue que yo presencié un robo un día, y bueno, nos agarraron a todos ahí. Y me llevaron. Y, bueno, de ahí, no sé qué mi mamá decía que iba a estar dos días como máximo en la cárcel, que después saldría. ¡Ni en chiste! Me comí un mes ahí adentro (...) La verdad que no la pasé para nada bien, porque no me hablaba con nadie; prácticamente no comía ahí adentro porque era un asco la comida. Eh, no me hablaba con nadie, no salía a ningún lado, estaba ahí adentro no más (...) Mm... después fui presa cuando... no sé. ¡Ah! Me habían prestado una moto robada. Andaba en la moto, me la sacaron, yo no quería decir de quién era la moto y “te vas a comer la noche acá”. No tuve drama. Después, fue y me sacó mi mamá, pero tenía que pasar las dos noches ahí”. (Vera, 16 años).

Una vuelta me agarraron pensando que me estaba drogando y robando. Pensaron que era mayor de edad y casi me llevan presa. Yo no era mayor y empezaron con la cachiporra. Me llevaron a la comisaría y con el DNI vieron que era menor de edad. Yo les dije que era malo lo que estaban haciendo, porque no te van a llevar cuando no estás haciendo nada... muy cebados (Soledad, 14 años).

La otra vez volviendo de unos 15 me paró la policía y me dijo qué hacía ahí, que seguro estaba robando. Les dije que a mí no me hace falta robar, que a las cosas me las compran. Justo llegó mi papá y no pasó más nada (joven participante del CAJ)

Iba para el centro y me paró la policía. Me empezaron a hacer preguntas y me llevaron, después de cuatro horas me soltaron (Joven estudiante).

El estudio local de Arancio y Castro (2018) da cuenta que la violencia ejercida por las fuerzas de seguridad en Córdoba es una de las experiencias “más repetidas, graves y cotidianas” para jóvenes en situación de desigualdad social. El actor social “policía”, que debería cuidar, mediar ante conflictos y proteger, deviene en su reverso: en sujeto hostigador que persigue y violenta a las y los jóvenes puestos en el lugar del peligroso, delincuente y objeto de vigilancia que puede conllevar, en su extremo, al aniquilamiento. En la misma línea, otro estudio local (Carreras *et al*, 2018) explica que en los barrios periféricos (como el caso investigado) la policía controla las salidas impidiendo el acceso al centro u otros lugares de la ciudad (como testimonia



el último fragmento citado) y, desde la omisión de sus funciones, deja como zona liberada el interior de los barrios por lo cual los conflictos comunitarios deben ser enfrentados por los mismos vecinos que muchas veces recurren a la violencia como modalidad de resolución.

Las y los jóvenes de sectores populares se relacionan con escasas instituciones públicas, entre ellas y con mayor predominancia, la escuela y la policía. Las cuales muchas veces lejos de disminuir las violencias, inequidades e injusticias cotidianas, con sus lógicas reproducen y profundizan los procesos de exclusión y de negación del reconocimiento ético-social y jurídico-moral (Di Leo y Camarotti, 2015).

En las actuales configuraciones societales y en un momento de la trayectoria vital como es la adolescencia, los escenarios de sociabilidad y socialización se amplían resultando a veces en una red de interdependencia armoniosa y en ocasiones contradictoria (Lahire, 2006). Entre esos escenarios que comienzan a transitarse está la calle que si bien resulta atractiva también aparece como peligrosa. La peligrosidad refiere a las “malas juntas” como categoría nativa usada por jóvenes entrevistados que se asemeja a “agarrar la calle” (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018) relacionado al consumo problemático de drogas, a los actos delictivos y a las violencias que intensifican las vulnerabilidades en las que ya se desenvuelven sus biografías. Y, por otro lado, la calle resulta peligrosa en tanto las y los jóvenes de sectores populares pueden ser objeto de estigmatizaciones y discriminación social por el barrio de residencia y la supuesta peligrosidad asociada a ello (García Bastán y Paulín, 2015), y objetos de violencias tanto por parte de otras bandas en el mismo barrio como por parte del accionar arbitrario y desmedido de la policía (Carrera *et al*, 2018).

En ese contexto, para las y los jóvenes el participar en el CAJ operaba como un resguardo y un cuidado frente a la calle que aparece como peligrosa. En la investigación realizada en la

Provincia de Entre Ríos, Marioni (2018) encontró un sentido similar atribuido por los jóvenes al CAJ, al significar ese espacio como la posibilidad de ubicarse simbólicamente y materialmente por fuera de la calle y la policía.

Desde el CAJ, se promovía desde hacía unos años la participación en la Marcha de la Gorra, con instancias previas de reflexión, armado de carteles, estencil y banderas. A ello se sumaba, observado en el trabajo de campo, la construcción de folletos donde en pocas palabras contaban experiencias vividas en primera persona o como testigos de situaciones de abuso policial, se especificaban los derechos que como jóvenes y ciudadanos tienen y el contacto vía Facebook del Colectivo de Jóvenes para estar informados ante quien es posible acudir por situaciones similares. Ese año, en el que tuve la posibilidad de realizar observación participante, la marcha se realizó el 18 de noviembre ya que el 20 era domingo. A continuación, parte del registro de observación nos permitirá adentrarnos en el ambiente que ese día se vivía<sup>24</sup>:

Este 18 de noviembre, la ciudad se ve desde temprano movilizada: marcha de docentes por reaperturas de paritarias, el Pabellón Argentina tomado por los estudiantes, docentes y no docentes frente a la propuesta de elección del rector y, a las 17 hs., la convocatoria a la marcha.

De los jóvenes del CAJ fueron tres varones, una mujer, los cuatro talleristas (Aylin se unió más tarde) y el profe de historia de la escuela. Los chicos están con la bandera, la bandera producida por jóvenes del CAJ en años anteriores. El participar en esta marcha es uno de los acontecimientos más significativos del proceso anual del CAJ e implica toda una organización y realización de actividades previamente. No es la única marcha a la que asisten.

(...) Un joven del CAJ le pide a Tadeo que le de los elementos para pintar un estencil. Colocan dos en las sendas peatonales. Uno dice “policía ropa prestada” y el otro “muchacha policía, poca educación”. Tadeo se acerca y les explica a qué distancia deben colocar el aerosol para no cargar de pintura y que el escrito se logre entender, ahí en la marcha también se enseña arte callejero.

Cecilia le recuerda a los jóvenes que están los folletos por repartir. Algunos los agarran, pero no los reparten. Un joven toma la posta: *“préstame así reparto esas cosas que hicimos”*.

---

<sup>24</sup> El registro de la Marcha de la Gorra forma parte de los anexos de este informe final.

(...) “Vamos para adelante con La Poderosa” propone Cecilia... Dónde ubicarse en una marcha, para los jóvenes del CAJ tendría más que ver con los conocidos, quedarse ahí donde estábamos era estar con otros jóvenes del barrio; para Cecilia dónde ubicarse en una marcha es un posicionamiento político, detrás de qué bandera, a quienes acompañamos, ¿con quienes hacemos colectivo? La Garganta Poderosa, ¿por qué? .....

(...) La bandera del CAJ, pasa por distintas manos.

(...) Llegamos al punto final de la marcha. La Casa de Gobierno o el Panal como generalmente se la nombra. En las marchas anteriores, el punto final era en la Plaza San Martín. Este año, termina allí tal vez porque la consigna es “el Estado es responsable”.

Inicia el discurso. Varios voceros en el escenario. Organizadores y familiares/amigos de jóvenes muertos por gatillo fácil están arriba del mismo.

(...) Los jóvenes escuchan, nosotros también. Luego se hace algo tedioso, muy largo, ya hablamos entre nosotros. Se propone juntar plata entre todos y comprar choris. No alcanza. Los jóvenes comienzan a dispersarse, a aburrirse. Piden irse. Terminado el discurso, vemos la primera banda que sube al escenario. Luego, los talleristas y coordinadora acompañan los jóvenes a la parada de colectivo para retornar a sus casas (Registro de observación<sup>25</sup>).

Pensando a la escuela en los sectores populares, Ávila (2016) plantea que estas instituciones se encuentran en una paradoja al existir, por un lado, políticas públicas tendientes a la inclusión social y una serie de estrategias abocadas a ello y, por otro, “la conformación de dinámicas tendientes a afianzar ciudadanías restringidas y diferenciadas” que implican una constante “indefensión”. Así, el mismo joven es convocado a ser un ciudadano escolarizado y, al mismo tiempo, en su vida cotidiana encuentra una serie de dificultades instauradas por otras instituciones del Estado que lo convierten en un “ciudadano con derechos vulnerados”, principalmente en relación a las políticas de seguridad de la policía y la “criminalización” de los jóvenes. En este sentido, Saraví (2015) entiende que la expansión de la matrícula escolar, para el caso mexicano, no implicó una modificación sustancial en las condiciones concretas de existencia, por lo que se trataría de una “inclusión desigual”; lo que Gluz (2013), en Argentina, plantea en términos de “inclusión-excluyente”. Rotondi, Fonseca y Corona (2011) hacen

---

<sup>25</sup> El registro de la marcha de la gorra fue realizado en conjunto con Cecilia, coordinadora del CAJ

referencia a ello como la paradoja de las sociedades latinoamericanas donde se encuentran “ciudadanos nominales” o “ciudadanos incompletos”.

Cuando Soledad (14 años) describe cuál fue la experiencia más significativa que vivenció en el CAJ nos habla de la participación en la Marcha de la Gorra: *“La primera vez que fui a la marcha de la gorra... no podía creer que yo estaba ahí, con todos ustedes. Sentía algo lindo porque yo también me sentía parte de eso, parte de todo. (...) [con la marcha] se puede solucionar algo, si ponemos todos un poco”*. Ese sentirse parte, hace alusión a uno de los objetivos tradicionales de la escuela en tanto construir lo común y participar de lo común, que muchas veces no puede ser cumplido por la complejidad de las relaciones y funciones que recaen sobre la institución y que Soledad lo ha podido encontrar en el espacio del CAJ.

Al igual que en la Marcha Ni Una Menos, participar aquí también invita a lo festivo. La experiencia de estar con muchos otros cuerpos, la experiencia de estar y ser multitud, imprime el sello de lo festivo (Fernández, 2013). Y eso hace también a la disposición del cuerpo, la alegría del sentir: *“Ellos también iban a la marcha de la gorra porque era una fiesta. (...) Entonces me acuerdo de que Dana decía ‘yo el año que viene voy a venir con mi mamá, con mi hermanito’, como a esta fiesta venimos todos”* (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

En sus palabras, Dana nos decía que a partir de sus repetidas participaciones en la Marcha de la Gorra (y suponemos las reflexiones previas junto a educadores) puede hacer una crítica social a las estigmatizaciones que sufren ciertas adscripciones identitarias ligadas a los barrios bajos.

No sabía, por ejemplo, de la Marcha de la Gorra y aprendí eso: que no por usar una gorra, o fumarse un pucho o un porro, ya sos un delincuente. Por ejemplo, mi hermano que tiene dieciséis, él lo hace y no porque haga eso, es un “chorito” como le dice la gente ahora. Y, bueno, cosas así que está bueno aprender. Me gusta. Yo, todos los años que voy a la Marcha de la Gorra, siempre me desacato. Es como un lugar para los chicos que,

por fin, los chicos son libres, porque no todos son malos. No todas las cosas que hacen los chicos son malas. Y la gente piensa que, porque anda con una gorrita en una bici, ya le está mirando la casa para robarle algo. No siempre es así. Muchas veces, los chicos lo hacen, o las chicas, porque también hay chicas que lo hacen, pero no siempre es malo o no todo el mundo lo hace (Dana, 20 años).

Ese “desacato” y “libertad” que menciona Dana se relaciona con el sentir de muchísimos jóvenes de sectores populares a quienes se les restringe a diario la circulación por la ciudad (por la persecución policial ya mencionada) pero hay un día en que la calle es sentida como propia, donde se grita la furia y se reclama también por el “derecho a la alegría” en ese caminar colectivo.

De parte de la familia de Micaela asomaban miedos y temores de que en una marcha multitudinaria se generen conflictos y represión policial: *“A mi papá no le gusta esa marcha porque dice que, bueno, no le molesta que marchen por eso, sino porque dice que se junta mucha gente y una, digamos que, él presenció, hubo quilombo. Entonces, dice eso no más, porque soy chica, por eso. Pero no tiene drama”*. Como explica Corona (2017), a pesar que actualmente existe un régimen democrático, en los imaginarios sociales la política y la militancia siguen siendo “peligrosas”.

Además, en este punto no podemos obviar el papel que juegan los medios masivos de comunicación en tanto “agentes sociales” que en un campo de poder se disputan la construcción de realidades y los modos de interpretarla (Saintout, 2002). Por un lado, desde los medios de comunicación hegemónicos se construye una “figura estereotipada” del joven pobre asociada a la violencia, delincuencia y peligrosidad que contribuye a la construcción social del sentimiento de inseguridad (Gentile, 2011) y, por otro, en el tratamiento de la Marcha de la Gorra como noticia se hace foco en los disturbios que puedan llegar a ocurrir durante la movilización, la restricción a la libre circulación de los automovilistas por las calles céntricas y las pintadas a iglesias o

edificios históricos de la ciudad. Todo lo cual, lejos de visibilizar el reclamo, no casualmente, realza las estigmatizaciones, profundiza las discriminaciones, perpetra “las figuras portadoras del miedo social”, instala las “maquinarias del terror” que exacerbaban los enfrentamientos y conflictos intersectoriales (Carreras *et al*, 2018) y, en un círculo sin fin, se pide el recrudescimiento del control, la vigilancia y las penas sobre jóvenes pobres.

#### **4.2.2.3. El activismo político en el CAJ: ¿un dispositivo para “armar ideología”?**

Las participaciones en la Marcha de la Gorra, en la Marcha #NiUnaMenos así como las discusiones acerca de la legalización del aborto, son ejemplos paradigmáticos acerca de la visibilización y debate que desde el CAJ se proponía de aquellos temas fuertemente politizados, polémicos y, en algunos casos, tabúes en las escuelas. Y ello no quedaba sólo en la reflexión, sino que se proponía y se acompañaba a las y los jóvenes a ocupar un lugar en la calle, a ser parte de movimientos sociales más amplios, a poner el cuerpo en el reclamo a través de las marchas.

Renata lo describe en términos de “armar ideología” y Cecilia como la “insistencia de armar algo juntos”. Desde el CAJ se buscaba habilitar un espacio para que las y los jóvenes se hagan preguntas, ensayen respuestas, escuchen al otro. No se imponía el pensamiento del equipo educador, sino que se invitaba a pensar y problematizar, es decir, a aprender a participar para reclamar derechos:

nosotros participábamos de la Marcha de la Gorra o de la Ni Una Menos, y todo eso. Igual el debate siempre estaba del negro de mierda, del choro, de que si la mataron por algo es. Y está bien qué esté (...) está bueno que te preguntes un montón de cosas, está bueno pensar, tener la duda, que eso a eso no te dan lugar, ni en el colegio ni en tu casa siendo joven te dan lugar para pensarte, para tener duda de qué soy, qué quiero ser, qué pienso, qué... armar ideología, no hay lugar para eso (Renata, tallerista).

Al reconocer las y los educadores que las y los jóvenes son sujetos con “*derechos restringidos*” (Batallán y Campanini, 2008) se oponían a ese orden dominante e intentaban problematizar y revertir, en la medida de lo posible, esas condiciones de restricción a través de la lucha colectiva y la formación ciudadana.

Renata nos decía que desde este CAJ y otros con los cuales tenían contacto, principalmente a través de las capacitaciones nacionales, se priorizaba la reflexión sobre temas de la agenda pública (femicidios, por ejemplo) y otros que deberían estarlo (abuso policial), introduciendo debates en la escuela que de otro modo no existirían o se hablarían por lo bajo:

Si no fuera desde el CAJ ningún pibe hubiera participado de la Marcha de la Gorra a no ser que esté en una organización, que no sea MEDEA... Porque en el barrio en este caso particular está MEDEA, porque muchos de los pibes van, hacen música y está re bueno, pero no van, no hablan de la violencia policial (...) es como que fue un aporte no digo masivo, pero si de alguna forma significativo, y que hoy por hoy en un montón de coles se trate el tema de la Marcha de la Gorra, porque si no fuese por ese lado los profes ni. Que lo mismo pasa con el tema de la sentencia [Mega juicio de La Perla], como que son lugares que como los profes están tan institucionalizados que o sea se olvidan de laburar ciertos temas en el aula, que nosotros que venimos con otra impronta que tratamos de des-institucionalizarnos totalmente, o no venimos institucionalizados hace rato ya, traemos otros temas y los hablamos. Pasa distinto en los CAJ que los talleristas y coordinadores son los mismos profes, se nota. Se re nota (Renata, tallerista).

Una vez más insistimos en la importancia de la presencia adulta, educadores que no se corran del espacio formativo (Kantor, 2008). Ya que, en su ausencia, las y los jóvenes en el mejor de los casos se hubiesen enterado de la marcha por los medios masivos de comunicación, pero sin reflexionar sobre las demandas sociales y sin participar como ciudadanos, de poner el cuerpo en la acción política en sí que es tomar la calle.

Tal como analiza Rodríguez Valdés (2016) para el caso de cinco organizaciones sociales en la ciudad mexicana de Juárez, si analizamos el impacto objetivo de estos movimientos en la realidad social, la modificación de las políticas públicas es escasamente trascendental. Sin

embargo, tanto la Marcha de la Gorra como la Ni una Menos son acciones colectivas no institucionales que generan una subjetivación política y marcos de experiencias comunes (Bonvillani *et al*, 2010).

Venimos desplegando en los diferentes capítulos que en los sectores populares, y principalmente en las juventudes, las vidas son “precarizadas” por las condiciones de existencia que afectan cuerpos, pensamientos, deseos, prácticas, rutinas y lazos (Le Blanc, 2007; en Plaza *et al*, 2013). Se trata de un “control del poderío del deseo”, es decir, se controlan las intensidades deseantes de modo tal que no pueda lograrse un agenciamiento que corra el borde de lo que es posible (Fernández, 2013). Sin embargo, el activismo político que estamos analizando nos permite hablar también de “vidas intensas”, vidas que se intensifican a partir de la asociación y producción colectivas, un hacer entre muchos que implica un plus cualitativo en la cotidianidad de la vida, donde los sujetos se posicionan como protagonistas y se enfrentan a lo imposible, al transitar la transformación de sus propias existencias (Barrault y Buriyovich, 2014). En palabras de Cecilia: *“había un laburo que yo creo que no era de una militancia de imponer sino una insistencia de armar algo juntos”* (Coordinadora del CAJ).

Tomando aportes de la Psicología Comunitaria, es la creación de lazos amistosos (en este caso entre jóvenes del CAJ, entre jóvenes y educadores y de un modo más ampliado, con esos otros que también transitaban la marcha) lo que permite pensar en la construcción de mundos-otros. Lazos que, en tanto amorosos, sostienen subjetividades que luchan y tensionan nuevas exigencias, un seguir haciendo (Barrault y Buriyovich, 2014). Y en ese transitar, la experiencia con los otros, va dejando huellas en las subjetividades. Por ende, no solo los vínculos se ven modificados sino que, en el proceso de hacer con otros, los propios sujetos se transforman y se hacen mutuamente existentes (Barrault, 2008).



Al contrario de lo que sucede en muchas de las instituciones educativas donde existe un temor y recelo frente a la posibilidad de ampliar y sostener la participación juvenil (Núñez y Fuentes, 2015; Martuccelli, 2016), las y los educadores del CAJ investigado construyeron las condiciones necesarias para que una participación juvenil real suceda, al mismo tiempo que respetaron los modos propuestos por los mismos jóvenes. Así, al posibilitarse y promocionarse una participación efectiva, se generó un mayor involucramiento juvenil (Ameijeiras, 2010), se fortaleció la pertenencia y se desarrollaron de manera co-gestionada una serie de proyectos y actividades planificadas, ejecutadas y evaluadas con ellos como protagonistas. “Las propuestas participativas conllevan una dimensión política en la medida en que operan sobre la distribución desigual de oportunidades de protagonismo social y sobre las exclusiones que derivan de ella: exclusión de los más jóvenes, mayor exclusión de los más pobres” (Kantor, 2008, p.110).

Como espacio alternativo de educación, desde el CAJ se pensaba al joven en tanto ciudadano en el aquí y ahora (Martuccelli, 2016). No se enseñaba la ciudadanía para un futuro adulto, sino que al concebirse al joven como sujeto de derechos se potenciaban ciertas prácticas y es a través de ello que fue posible un proceso de construcción de ciudadanía activo. Construcción de ciudadanía que, para las y los educadores, siempre tuvo que ver con lo colectivo, con la potencia del encuentro:

desde los derechos, cómo salir a hacer valer nuestros derechos se tiene que construir colectivamente, nuestros deseos también, el deseo de... y cómo usamos las herramientas artísticas también para decirlo... mientras tanto tenemos que ir a la marcha de la gorra para que el deseo de circular libremente por la calle no se vea truncado por una gorra en la cabeza, porque soy morocho o porque vivo en... (Renata, tallerista).

Somos esa fuerza que generamos con las ganas de encontrarnos, de compartir, la improvisación de un mate cocido, las risas del juego, las palabras que intercambiamos. ¡Somos el CAJ (...) y ante toda dificultad lo que hacemos es insistir en encontrarnos!!! (Facebook del CAJ).

El participar en micro-espacios sociales (y más ampliados como las marchas) permite pensar “lo común”, la construcción colectiva y las acciones conjuntas, en un momento donde muy por el contrario las lógicas capitalistas promueven el individualismo, la “desvinculación social”, la mercantilización, la expropiación tanto material como cultural (Montenegro, Rodríguez y Pujol, 2014). El capitalismo neoliberal produce una obturación de las potencialidades individuales y colectivas, se “barbarizan” los lazos sociales, se aísla y se genera en los propios sujetos un sentimiento de culpa, inferioridad, falta de capacidad, imposibilidad de elegir, anhelar, proyectar, planificar, desear (Fernández, 2011).

Si bien estas experiencias de activismo político y las marchas en sí no transforman el orden social de manera sustancial, posibilitan sentar bases para nuevos reclamos, armar redes entre varios, visibilizar demandas justas de igualdad y, simultáneamente, las y los jóvenes se sienten reconocidos jurídicamente al asumirse como sujetos de derechos y dichas experiencias tienen efectos subjetivantes en quienes participan, al imprimir en sus cuerpos las huellas de lo colectivo y del potencial de lo común.

#### **4.3. ¿Qué es el CAJ para sus jóvenes participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas**

Los sentidos refieren a la producción de significaciones y a los procesos de interpretación a través de los cuales los sujetos organizan y atribuyen sentido a las diferentes experiencias y situaciones de la vida cotidiana. Al ser los sentidos una práctica social, no son construidos a partir de una “actividad cognitiva” individual, sino que se constituyen en “marcos intersubjetivos” que implican necesariamente al lenguaje (D'Aloisio, Sarachú Laje y García Bastán, 2010). Existe un elemento de “opacidad” en estas construcciones, es decir, que los sentidos no

siempre son transparentes y hasta pueden ser contradictorios entre sí para los propios sujetos, por lo que no puede esperarse una interpretación lineal que busque la correspondencia significativa-significado (Paulín y Tomasini, 2010).

En las narrativas de las y los jóvenes con participaciones históricas y habituales identificamos diversos sentidos construidos en torno al CAJ que desarrollaremos a continuación, muchos de los cuales son compartidos por más de un sujeto y un mismo sujeto atribuye a dicho espacio distintos sentidos también. En este apartado vamos a ir visibilizando cómo algunos de los sentidos construidos estaban de alguna manera pensados como apuestas por parte de las y los educadores. Con ello no queremos decir que existe una relación unívoca y lineal, sino que las estrategias y las prácticas puestas en juego por parte del equipo educador tenían que ver con sus propios sentidos respecto a qué y cómo debe ser una CAJ y ello habilitaba similares sentidos juveniles respecto al espacio.

**a. El CAJ como espacio de aprendizaje alternativo atravesado por el placer y el deseo.** Constantemente en las observaciones y entrevistas aparecía la idea acerca que lo que allí se aprendía y lo que se enseñaba era *“interesante”*, *“gusta”*, *“llama la atención”*, alejado de las experiencias comunes en la escuela que los jóvenes signaban desde la obligación, el aburrimiento y el desinterés. Los jóvenes daban cuenta que en el CAJ la enseñanza era más personalizada, que los tallerista se interesaban porque el otro aprenda, que las temáticas y núcleos de saber partían muchas veces desde los intereses juveniles, frente a lo cual los saberes se percibían como transmisibles, accesibles y significativos. Aprendizajes que, en algunos casos, son pensados como posibilidad para aprender oficios y conocer propuestas académicas de estudios superiores, es decir, poder acercarse a prácticas y elecciones en un futuro mediato:

Es a donde aprendés cosas distintas, te relacionás con gente que por motivos o porque sí, no te hablabas. Salís, te vas de viaje. Te relacionás con otra gente. Aprendés bastante. Bueno, por lo menos a mí que me gusta, y que vengo, aparte de aprender, tenés como más relación con los chicos, con los compañeros, los talleristas. La verdad es que todos los días aprendés algo distinto. Vas aprendiendo un poquito más de lo que pudiste aprender ayer (Micaela, 14 años).

Aprender cosas, por ejemplo acá dan talleres de mecánica por ejemplo, y los chicos venían traían sus bicis, las arreglaban y de paso aprendían, y así iban progresando y aprendían muchas cosas. También hay videos, que hay gente que le gusta y quieren seguir esa carrera y también te ayuda, te ayuda a aprender (Paola, 18 años).

Y eso, para trabajar un rato, aprender cosas nuevas para que te sirvan. Un espacio lindo. (...) Y digamos, de herramientas para arreglar la bici. Y sacar fotos de diferentes formas (Daniel, 17 años).

En síntesis, el CAJ es significado como un dispositivo de aprendizaje con contenidos, modalidades y vínculos didáctico-pedagógicos diferentes a los vivenciados en la escuela, que posibilita aprehender herramientas de oficios y profesiones, así como recursos para desenvolverse en la vida cotidiana y los vínculos sociales.

**b. El CAJ como espacio de participación juvenil desde la horizontalidad y el reconocimiento.** Uno de los sentidos atribuidos al CAJ era el de lugar democrático y de libertad donde la palabra y la posición identitaria de cada uno era tomada en cuenta y valorada al momento de tomar decisiones en lo que respecta a visibilizar problemáticas, elaborar un diagnóstico, pensar estrategias de resolución, hacerse cargo de ciertas responsabilidades. Participación que habilitaba y legitimaba a las y los jóvenes como portadores de saberes, intereses, tiempos y formas propias. A continuación, unas citas ilustrativas nos hablan al respecto:

las opiniones de todos valían, no solamente te decían “*hacé esto*” y tenías que hacerlo, porque si no querías hacerlo o no te gustaba, veían la forma de que te engancharas en otra cosa o en otro taller (Paola, 18 años).

Es un espacio libre de hablar, de expresar lo que uno siente y quiere, porque muchas veces en el curso no podés decir que... no sé... que a vos te gustan las mujeres porque te van a decir que “*ay, qué asquerosa*” o que esto que lo otro. En cambio, acá... bueno, si

te gustan las mujeres, bien. Como que apoyan eso. Es como liberal. Uno se siente libre. No puede ser más o menos que otra persona; acá somos todos iguales. Libertad de expresión, como quien dice (Dana, 20 años).

**c. El CAJ como espacio de grupalidad y sociabilidad juvenil.** Al igual que plantean Alterman y Foglino (2005), la sociabilidad y las relaciones entre jóvenes resultan fundamentales respecto a los sentidos construidos en torno al CAJ. Las y los jóvenes hacían mención que los vínculos intrageneracionales, a diferencia de la escuela, eran más horizontales, dialógicos y respetuosos. A su vez, reconocían como positivo el hecho de poder compartir un tiempo, un espacio y actividades con jóvenes de diferentes cursos algo que no suele acontecer en el cotidiano escolar debido a la lógica de división por grado y por edad:

Eran diferentes cursos, pero como veníamos todos acá compartíamos muchas horas, nos hablábamos todos (Rocío, 18 años).

siempre somos del mismo curso. Si no nos cruzamos en un recreo, acá, con los chicos, ni. Acá, ponele, veníamos de otros cursos porque era el CAJ, pero sino, ni ahí (Dana, 20 años)

Me gusta porque son chicos de distintos cursos y todo eso, pero no tengo ningún problema ni motivos para decir “*éste me cae mal*”. (...) No se da mucho de que yo, por ejemplo, vaya a primer año y me relacione con B. ponele, o con otras chicas o chicos, no se da mucho, o porque te miran, o simplemente porque no, porque no te hablan, no te dicen; entonces, no me relaciono bastante con otras chicas que no sean de mi curso, o con las que me hablo generalmente. En el CAJ terminás relacionándote con otras personas, o con otros chicos de otros cursos, o con tus mismos compañeros, por ahí. Te terminás relacionando y siempre de buena forma (Micaela, 14 años).

Por otro lado, apreciaban las modalidades vinculares, es decir, el cómo se relacionaban desde el respeto. En el CAJ, apuntaba Vera, había compañerismo observable a través del accionar conjunto y colectivo de jóvenes al momento de desarrollar los talleres o planificar alguna actividad: “*Todos nos tratamos bien, nos hablamos bien (...) Cómo nos organizamos, o cómo hacemos las cosas todos juntos, cosas así. El compañerismo, en esas cosas, en los talleres (...) no va a haber nadie que te esté jodiendo, que te esté molestando, que te esté mirando*”. En

la misma línea, Micaela hacía alusión al respeto como base de esos vínculos: *“me hablo bien, así. No es necesario estar gritándose o diciéndote esto o lo otro, o sacándose las cosas”*.

Como planteábamos antes, debido a las disposiciones geográficas y las dificultades para trasladarse, en los barrios periféricos muchas veces las relaciones se vuelven endogámicas y se repliegan al interior de la comunidad. Entonces, la ampliación de los horizontes culturales y el participar en el afuera de la escuela (campamentos, encuentros para jóvenes, actividades culturales, históricas y artísticas) como una apuesta de este CAJ, significaba también la posibilidad de conocer y dialogar con otros jóvenes por fuera de la comunidad más cercana.

Al establecerse relaciones con jóvenes de cursos diferentes, jóvenes no escolarizados y de otros barrios o sectores de la provincia, se produjo una re-configuración en el campo de sociabilidad, en tanto de conocidos algunos se vuelven compañeras/os, otros amigos/os y otros novias/os. Como plantea el sociólogo mexicano Eduardo Weiss (2009), en el interjuego entre la socialización y la sociabilidad, se produce un proceso de subjetivación en tanto las y los jóvenes encuentran a otros significativos (amigos, novios, compañeros) con los que mantienen conversaciones y diálogos que les permiten conocer al otro y a sí mismos, reflexionarse y autorregularse. Por ende, el grupo, la modalidad de vinculación y el lugar que cada uno ocupaba en el CAJ y, de manera extensiva en la escuela, formaban parte de la construcción de su propia identidad.

**d. El CAJ como familia construida y deseada.** Para algunas y algunos jóvenes, participar en el CAJ les permitía “despejarse” de las situaciones vividas en sus hogares y en las calles, que estaban atravesadas y constituidas por injusticias, violencias, abandonos afectivos, carencias económicas, consumos problemáticos de drogas: *“Digamos es un lugar para despejarte de algunos quilombos, o para desahogarte”* (Daniel, 17 años). Para Soledad (14 años)

el CAJ aparece como familia porque implicaba reunión, cariño, respeto y educación: *“Es como mi otra familia para mí. Acá nos reunimos todos, juntamos las ideas, las unen y vamos pensando. [Cecilia] es como mi hermana para mí. Siento algo por [Cecilia], mucho aprecio, mucho cariño. Ella viene al CAJ y puede enseñarles a otras personas lo que es el respeto y te enseña a valorar las cosas”*.

Para Vera (16 años) la participación en el CAJ era un tiempo y un espacio que le servía para el despeje de la cotidianidad vivida en su casa con su familia, a quienes caracterizaba de *“locos”*. A lo largo de la entrevista, la joven daba cuenta de innumerables vivencias de violencias simbólicas que se suscitaban al interior de su familia: menosprecios por parte de su madre, los conflictos con sus hermanastros, el suicidio del padre cuando ella tenía 8 años de edad, las peleas con la familia extensa, entre otros:

No sé, yo vuelvo más alegre, más descansada los martes a mi casa [luego del CAJ]. No sé por qué. Bueno, cuando llego a mi casa es un infierno. Son todos locos. (...) Me llevo mal con todos ellos. Son hermanastros (...), menos con el más grande (...) pero ya con los otros, nos agarramos todos a gritar. (...) Bueno, como que siempre nos dejó [la madre] de lado a nosotros dos, a mí y al más grande, por estar con ellos [hermanastros], digamos. Somos las dos ovejas negras en toda la familia, porque en la casa mi abuela, en la casa de mi tía, a donde vaya, son ellos tres por un lado, y nosotros dos, alejados de todos. Por eso, no nos llevamos para nada bien con los otros. Somos nosotros dos y nosotros dos. Casi nunca la contamos a mi mamá las cosas que hacemos, porque está más pendiente de ellos que de nosotros, digamos. No le vamos a andar rogando *“vení, dame bola, mirá lo que estoy haciendo yo”*. *“No, hacé lo que tengas que hacer, nosotros nos arreglamos”*. Pero así, me da cosa.

Su madre para Vera representaría lo que Sicot y Zurbriggen (2018) denominan *“presencias ausentes”*, a aquellas figuras familiares de las cuales se espera atención y cuidado y de la cual el joven no se siente provisto a pesar de la cotidianeidad compartida. En esas vivencias, el CAJ le permite *“salir del infierno”*, construir otro tipo de relaciones y ser objeto de un trato igualitario tanto de parte de sus compañeros como de educadores. Así, el CAJ aparece

como “familia” pero a diferencia de Soledad, como una familia ansiada, anhelada y deseada en contraposición a una familia que muchas veces es vinculada con la desprotección, el desamparo y la violencia: *“Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir? no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado”*.

En el caso de Paola, el CAJ posibilitó que ella y su hermana se animen a entablar un diálogo con su hermanastro que también iba a la misma escuela, pero con el cual no se hablaban. El estar en el campamento posibilitó que se inicie una relación que hasta el día de hoy continúa. Así, la familia deseada frente a los vínculos prohibidos por parte de sus abuelos, es el sentido principal que le adjudica esta joven al CAJ:

Como que toda la vida, o sea primero nos querían hablar a mí y mi hermana, o sea sabían que teníamos un hermano, pero si *“tenemos un hermano, somos hermanas de él”* pero como que era... teníamos un... no recelo, sino como un miedo al rechazo o algo así, porque toda la vida nos habían dicho que no nos querían y una vez fuimos de campamento con el CAJ, y bueno estaba mi hermano ahí y empezamos a hablar, y desde ahí se formó un vínculo. Como que llegamos al campo, allá a... donde bajaban lo ovnis, al Uritorco, bueno más abajo estábamos como en un rancho y llegamos y nos hicieron hacer una ronda y estaban todos conversando, y no sé, cuando miré para la orilla estaba mi hermana a cocochito de mi hermano y le saqué una foto y fue como muy bueno... de no haberlo conocido a tener una relación hoy en día, creo que el CAJ formó parte de, una gran parte de afianzar ese vínculo.

Ahora bien, si nos centramos en las principales **apuestas** que hacían las y los educadores del CAJ respecto a qué producir desde este dispositivo, podremos ver cómo algunos de los anteriores sentidos se expresan en continuidad con dichas apuestas.

**a. La apuesta por vinculaciones intrageneracionales respetuosas y una sociabilidad ampliada.** Entendemos que mucho de los procesos de grupalidad que en el CAJ se desplegaban y las relaciones de sociabilidad que se construyeron eran en parte efecto de cómo armaban el dispositivo las y los educadores en relación al trato, el trabajo colaborativo al momento de aprender, la intervención ante los conflictos y las condiciones de participación que generaban.



Así mismo, el salir al afuera del barrio, encontrarse con otros jóvenes de la localidad y la provincia tenía que ver con la apuesta a poder conocer otros modos, otras potencialidades, miradas y voces distintas y en esa alteridad producir modificaciones subjetivas.

lo que importaba ahí era el espacio de socialización y de grupalidad. Porque eso en el tiempo los chicos siempre lo rescataron, que en el CAJ era un lugar que no había división de curso, división de éstos son de esta bandita o de aquella, sino que todos eran amigos (Cecilia, coordinadora del CAJ).

Ellos nos decían que estaba bueno que no estuviesen separados por curso, como que se redescubrieron con algunos que capaz lo conocían del barrio, pero bueno ahí estaban como... (Aylin, tallerista).

**b. La apuesta por procesos de ciudadanía como resistencia frente a la vulnerabilización.** Como planteamos al comienzo de este escrito, uno de los objetivos principales del Programa CAJ es el empoderamiento juvenil. Esto atravesaba fuertemente las prácticas de las y los educadores que buscaban constantemente producir ciudadanía a partir del grupo de delegado del CAJ, del acompañamiento para la conformación del centro de estudiantes en la escuela, en la cotidianeidad a través de poner a discusión y decisión colectiva los proyectos y actividades, llevar a las y los jóvenes a espacios relacionados con los Derechos Humanos (espacios de memoria, radios juveniles, actividades de la universidad) y participar en diferentes marchas y protestas sociales.

El equipo educador insistentemente marcaba que el CAJ era un espacio de encuentro: encuentro de cuerpos, de generaciones, de saberes, de experiencias, de expresiones, de modalidades, de palabras, de potencias. Espacio donde las experiencias eran atravesadas y constituidas por el deseo y la vitalidad. Un encuentro “*mágico*” que potenciaba lo que ya había y habilitaba la producción de lo distinto. Un espacio donde cuerpos en movimiento se encontraban, se interesaban en el otro, confiaban en el otro y a partir de ello, creaban, construían, aprendían,

enseñaban y acompañaban. Un espacio de encuentro que no era común en sectores donde las familias y particularmente los jóvenes se ven “*postergados*” en cuanto a políticas públicas que mejoren sus condiciones materiales y simbólicas de existencia. Un encuentro colectivo de potencias productivas para pensar y reivindicar derechos. Un espacio para encontrar a otros y encontrarse a uno mismo entre otros. En sus palabras:

siento que también los jóvenes participando en esos espacios aportan también (...) al barrio, a la Córdoba, aportan al poder popular, a la ciudadanía (...) la construcción colectiva no individual. Y que esa forma de construcción colectiva se va aprendiendo a lo largo de tu vida (...) cómo salir a hacer valer nuestros derechos se tiene que construir colectivamente, nuestros deseos también y cómo usamos las herramientas artísticas también para decirlo... (Renata, tallerista).

Eso de la co-construcción con ellos era como la clave (...) para que ellos tuvieran una participación, otros modos posibles de la escuela, de reinventar la escuela estaba claro (Cecilia, Coordinadora).

El CAJ es un espacio de encuentro con los pibes para decir cosas, descubrir cosas para hacer juntos tanto talleristas como los pibes y de ahí lo que se te ocurra (...) Es un espacio de encuentro mágico (... para) pibes re mil postergados y que circule el conocimiento y poder enriquecernos todos (Lorenzo, tallerista).

Bueno el CAJ un espacio de encuentro, de participación, de aprendizaje para los pibes y para nosotros todo el tiempo. Y bueno una definición que uno vez armaron los chicos en algún momento es “*creamos algo juntos*” y me parece que es una muy buena definición, que lo dice todo (...) Y en eso para mí este CAJ en particular es como mucha experiencia, mucho de la vitalidad, del encuentro, de libido digamos (Aylin, tallerista).

## **Síntesis del Capítulo 4**

Históricamente, en la escuela se ha cimentado la construcción de una ciudadanía compartida y común, siendo ello uno de los objetivos centrales de la institución. Construcción constante, aunque variante en los diferentes momentos de una Nación, que tiene estrecha relación con la noción de participación adulta y juvenil.

En esta investigación, pudimos reconstruir que los motivos de acercamiento y participación en el CAJ refieren a una curiosidad de quitar el velo a lo desconocido de ese espacio diferente en la escuela, por el interés instrumental de aprender acerca de un oficio, para distenderse de conflictos y problemas que atraviesan los jóvenes en el ámbito familiar, personal y escolar y, por último, como posible resistencia a la desafiliación institucional. A su vez, identificamos que muchas de las dificultades para continuar asistiendo al CAJ, una vez que las participaciones eran frecuentes, tenían que ver con los mismos motivos de acercamiento al mismo. Nos estamos refiriendo a que cuando las y los jóvenes dejaban de participar, de manera transitoria o permanente, mayoritariamente tenía que ver con hacer frente a problemas familiares, a la recarga y exigencias que les suponía en los últimos años la escolaridad y a la competencia entre los tiempos escolares y sus otros intereses juveniles, optando en algunos casos por estos últimos.

En cuanto a los modos de participar, los analizamos de acuerdo a la frecuencia de asistencia y a las acciones desarrolladas en el espacio: participación histórica, intermitente y habitual sostenida. Consideramos que las y los participantes históricos y los habituales pudieron construir dos experiencias de participación centrales, una en clave de organización colectiva y otra en clave de activismo político.

La experiencia en clave de organización refiere a que las y los educadores habilitaron y construyeron el dispositivo a partir de lo colectivo. Lo cual implicaba, junto las y a los jóvenes, evaluar intereses, determinar objetivos, tomar decisiones, realizar determinadas acciones, entre otras. Y en ese hacer colectivo, se posibilitó la experiencia de lo múltiple, de lo diverso, de lo democrático y el aprendizaje acerca de cómo es posible un tipo de participación y de reclamo frente a las injusticias percibidas en el ámbito escolar y en escenarios más amplios como la calle.

Esto último refiere a la experiencia construida del activismo político: poner el cuerpo, caminar la calle, acercarse a un movimiento social más amplio, comulgar y aportar por una demanda social, les supone a las y los jóvenes sentirse protagonistas en algo que les es una problemática cotidiana (como la violencia policial o la violencia machista).

Estas experiencias colectivas al interior del CAJ como en el afuera, permiten construir un reconocimiento jurídico-moral (Honneth, 2009) y, con él, un auto-respeto fundamental en el plano óptico. Las y los jóvenes de sectores populares tienen vivencias recurrentes de menosprecio por ausencia del Estado o, en su reverso, por una presencia violenta y coercitiva. El participar en marchas, el organizarse colectivamente, el reclamar por injusticias y arbitrariedades en la escuela los posiciona como sujetos que luchan por tener los mismos derechos que el resto de los individuos de la sociedad.

Por último, a partir de las narrativas juveniles pudimos re-construir cuatro sentidos principales en torno al CAJ que se construyeron en el ir y venir de lo colectivo y lo singular: un dispositivo donde el aprendizaje pasa por el placer y que permite construir herramientas para un futuro laboral; un espacio de participación juvenil que posibilita la organización interna y el participar en el afuera en escenarios de reivindicaciones comunes; un lugar de sociabilidad juvenil por fuera de la lógica de los cursos y basada en relaciones de reciprocidad y respeto; y la posibilidad de vivenciar una experiencia diferente de familia, en tanto, los lazos eran de amor y cuidado. Sentidos que se entretajan en varios puntos con las apuestas desde las cuales disponían y proyectaban ese espacio las y los educadores. Apuestas vinculadas a la construcción y resignificación de lazos intrageneracionales basados en el respeto mutuo y una ciudadanía activa, crítica y comprometida que, de manera dialéctica, produjera modificaciones en el propio sujeto y generara transformaciones en la realidad más ampliada de los sectores populares y la sociedad.

## **Reflexiones Finales**

En esta investigación interpretativa-cualitativa nos propusimos comprender los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen en un CAJ desde la mirada de sus jóvenes y educadores. Desde una perspectiva psicosocial, no buscamos explicaciones causales sino significados sociales sobre lo que acontece; indagamos desde los propios sujetos y aunque nos centramos en las experiencias de participación, las prácticas y los sentidos no perdimos de vista la complejidad que implica los diferentes niveles de análisis del caso. Asimismo, nos interesa aportar conocimientos situados para los diseños e implementación de proyectos orientados a la inclusión socioeducativa de jóvenes de sectores populares.

Partimos de comprender al sujeto en su doble condición de estudiante y de joven (Dayrell 1996) y que la escuela junto a sus otros dispositivos opera en la construcción de las subjetividades desde el control y también dando lugar a un agenciamiento, protagonismo y autonomía juvenil donde, entre jóvenes y con acompañamiento adulto, se ensayan diferentes adscripciones identitarias, se generan encuentros con otros, se aprende a participar y se construye el ser ciudadano.

En este apartado final, y a modo de discusión, analizaremos nuestras interpretaciones a la luz de desarrollos investigativos previos y coetáneos. En segundo lugar, haremos referencia al posicionamiento del equipo educador que en gran medida era sostén del dispositivo CAJ. Luego, precisaremos los efectos subjetivos producidos en las y los jóvenes a partir de sus experiencias de participación, los sentidos construidos y las prácticas de las y los educadores en clave de lógicas de reconocimiento. Y, para finalizar, abriremos a nuevos interrogantes que surgen de esta investigación que habilitan nuevas líneas de indagación.

## **1. Acerca de la implementación del Programa CAJ. Interpretaciones y líneas de sentido en tensión con investigaciones antecedentes**

Al igual que otras investigaciones acerca de las leyes, programas y planes socio-educativos desarrollados entre el 2003 y el 2015, encontramos que el CAJ colaboraba en los procesos de permanencia y re-ingreso de las y los jóvenes con historias de exclusión del sistema educativo (López, 2007) al ser un sostén de la escolaridad por las prácticas tendientes a la inclusión puestas en juego por el equipo educador. Prácticas que, a nivel de la enseñanza, como en las escuelas de re-ingreso de Buenos Aires, eran de carácter personalizadas y le permitían a las y los jóvenes afianzar o reencontrarse con un sujeto capaz de aprender (Nóbile, 2016), lo cual muchas veces es puesto en duda ante los llamados “fracasos” en la escuela tradicional. Muchas de esas prácticas de enseñanza y de cuidado, que eran exitosas en el cotidiano del CAJ y otros programas socio-educativos no fueron apropiadas o re-significadas en el cotidiano escolar por lo que no supuso modificaciones en la matriz escolar (Krichesky, 2014; Tiramonti, 2015; Tenti Fanfani, 2008).

A diferencia de lo identificado por Montesinos y Sinisi (2009) respecto a la “misión pastoral” desde la que se posicionaban los adultos responsables del Programa “Todos a estudiar”, en el caso investigado identificamos que las y los educadores desde un posicionamiento militante apostaban a la construcción de una ciudadanía colectiva, política y crítica. En parte, como lo exponen Arroyo *et al* (2007), por la “eficacia discursiva de la política” que apelaba a la figura del militante exaltando su compromiso y positividad y, en parte, por recorridos propios a nivel familiar, personal y profesional.

Diferentes autores dan cuenta de las dificultades de la institución escolar para albergar la condición juvenil al despojar al alumno de su ser social, histórico, político, sexuado (Camacho, 2004; Chamorro *et al*, 2007; Dayrell, 1996; Falconi, 2004). Coincidimos con Kantor (2008) que algunos

espacios pedagógicos operan desde una dinámica de interioridad-exterioridad diseñada justamente para alojar a los jóvenes y a lo joven que hay en ellos. El CAJ es un dispositivo pedagógico de este tipo que da lugar a la condición juvenil y trabaja a partir de ella pero, como venimos planteando, al permanecer por fuera no hace mella en el cotidiano escolar quedando como “isla” como sugieren Castagno y Previtali para el caso del CAJ en las instituciones de privación de la libertad (2016).

Al CAJ, junto a otros programas socio-educativos, se le confería el objetivo de ser la puerta de entrada para modificaciones futuras en las lógicas tradicionales de la escuela en cuanto a la enseñanza y al trato juvenil. Ahora bien, si el objetivo era modificar los cimientos de la escuela ¿por qué no se apuntó desde las políticas públicas a esas mismas lógicas que, como numerosas investigaciones han señalado, son factores claves en la repitencia, abandono y exclusión?, es decir, ¿alcanzan estos dispositivos por fuera de la escuela para modificar la organización interna de la misma? ¿Cuál sería el porvenir de una modalidad socio pedagógica que queda aislada?, esta marginalidad ¿no fue prevista en el diseño de los programas socio-educativos?

## **2. El posicionamiento del equipo educador: la “*militancia de la insistencia*”**

Las y los educadores del CAJ construyeron el sentido de su práctica educativa a partir de una *militancia de la insistencia*, es decir, desde un compromiso social, ético y político insistieron en sostener el espacio del CAJ desde lógicas propias basadas en el respeto y el reconocimiento juvenil. A pesar de las condiciones laborales de precarización y el horizonte político que ya no mantenía la ilusión de una inclusión posible, apostaron de manera personal y colectiva a la promoción de la participación democrática y política de los jóvenes en sectores populares y a otros modos de ser, estar y existir entre varios en una institución escolar.

En el proceso dialéctico de reconocimiento y apertura a lo nuevo, las y los educadores fueron posicionados como referentes adultos por las y los jóvenes quienes, a su vez, al sentirse reconocidos ética, afectiva y jurídicamente, fortalecieron su autoestima, su autonomía y protagonismo (Honneth, 2009). Y aunque ello parecería idílico, las experiencias de las y los educadores del CAJ muchas veces significaban incomodidad al sentir una interpelación constante: no siempre las propuestas resultaban interesantes, no siempre se podía desarrollar lo planificado, no siempre la palabra mediaba ante los conflictos, no siempre las y los jóvenes iban a criticar lo que para las y los adultos era cuestionable, no siempre se iban a escuchar. La resistencia y el compromiso desde el cual se sostenían las y los educadores del CAJ no fue sin angustia. Y por ello es que necesitaban hacer un esfuerzo, molestar-se, pensar estrategias y cuestionarse en sus modos de habitar el espacio CAJ y así también de-construir las propias expectativas adultocéntricas acerca de cómo debía ser la participación juvenil y las modalidades vinculares en ese otro dispositivo.

¿Qué hacer con esa incomodidad? ¿Cómo hacer para que no paralice o desmotive? ¿cómo resignificarla? *Mirar el detalle* fue la clave. El detalle en los micro-movimientos a veces imperceptibles pero que acontecen. El detalle en lo que aparecía a través del cuerpo como escenario del decir, del cuestionar, del resolver y del disfrutar. Mirar el detalle y dejarse sorprender, dar lugar a lo que acontece, hacer lugar a lo que viene del otro y también proponer, alojar otros modos de ser y estar, legitimarse en la espera. Cuestiones de la vitalidad y el disfrute.

Como visibilizamos en los párrafos anteriores, las políticas de la subjetividad, promovidas durante los gobiernos antecesores al actual, tuvieron claros efectos subjetivos en las y los educadores que no fueron acompañados por efectos materiales. Y fue por la precarización laboral, la falta de estabilidad de los programas y la no continuidad de esa política educativa que, de esa militancia de la insistencia, se pasó a la renuncia o la necesidad de cuidarse a uno mismo frente a una realidad que



sobrevenía dramática. Entonces ¿qué pasaría si se cuida a los que cuidan? ¿qué nuevas potencialidades se desplegarían? ¿qué posibilidades de instituirse en las instituciones escolares se habilitarían?

### **3. Las experiencias de participación, los sentidos y las prácticas en clave de reconocimiento y efectos subjetivos**

En el CAJ donde se desarrollamos esta investigación se desplegaron las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades visibles en las experiencias de participación, los sentidos construidos en torno al dispositivo y las prácticas de las y los educadores. Reconocimientos que configuraron diferentes efectos subjetivos que en estas reflexiones finales haremos el intento de categorizar sin perder de vista la complejidad de interrelaciones que supone. Los efectos son nominados a partir de la categoría común de experiencia a la cual la entendemos desde los desarrollos del filósofo español de la educación Jorge Larrosa. El autor plantea que la experiencia es “aquello que nos pasa y nos conmueve, aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta al extrañamiento que surge de las relaciones con los otros” (2004, p.7).

#### **a. Reconocimiento ético-social desde la experimentación como sujetos de aprendizaje**

Las instancias de aprendizaje, los tratos y vínculos establecidos entre quien enseña y quien aprende y las participaciones activas de las y los jóvenes en sus procesos de aprendizaje, daban cuenta de un “reconocimiento ético-social” mediante el cual las y los jóvenes participantes se sentían valorados en sus capacidades singulares (Honneth, 2009).

Como desarrollamos en el capítulo 3, en el CAJ investigado se desplegaban prácticas de enseñanza diferenciadas respecto a reproducciones cotidianas de la escuela, al retomar algunos intereses juveniles, cuestionarlos, re-significarlos y abrir a otros nuevos desde estrategias lúdicas y más personalizadas. Ello, sumado a características propias del programa tales como el número reducido de participantes, modalidad no obligatoria, sin exámenes ni calificaciones, entre otras, favorecían ciertas condiciones de aprendizaje y que los saberes se perciban como transmisibles, accesibles y significativos.

*Entendemos que este tipo de reconocimiento ético-social tuvo como efecto subjetivo en las y los jóvenes poder experimentarse como sujetos que aprenden desde lógicas colaborativas. Si bien diferentes jóvenes hacían eco de este reconocimiento, el efecto subjetivo pudo ser visualizado con mayor claridad en aquellos participantes habituales, escolarizados o no. Muchos de las y los jóvenes que asistían al CAJ habían tenido múltiples repitencias, desafilaciones temporarias o no estaban escolarizados porque habían sido expulsados o porque no habían ingresado al finalizar la primaria. Un dispositivo con estas particularidades les permitió a estas y estos jóvenes experimentarse como un sujeto que puede aprender, ante situaciones de fracaso y exclusión escolar, que si bien responden a procesos multidimensionales y situados, muchas veces son vividas por las y los jóvenes como una dificultad o imposibilidad personal. Un poder aprender en un espacio que no es sentido como la escuela pero que forma parte de ella; que aprende con otro adulto que le enseña y con otros jóvenes que también participan de la experiencia de aprendizaje. Un aprender asociado al placer y al despliegue del deseo de saber en contraste a un formato escolar enciclopédico alejado de los intereses y saberes culturales juveniles.*

A partir de las prácticas del equipo educador y las condiciones favorables del programa CAJ, se reforzó la autoestima de las y los jóvenes y se resignificaron experiencias previas en cuanto al

aprendizaje (Nóbile, 2016) y por ende, de manera dialéctica, se produjo la apertura a nuevos saberes, se afianzaron las capacidades singulares para abordarlos y se potenció el protagonismo juvenil en el proceso de aprender.

### **b. Reconocimiento afectivo y la experiencia de la escucha como punto de retorno**

Las prácticas de cuidado en el CAJ, presentes en una postura corresponsable-subjetivante (Paulin, 2013), significaron un “**reconocimiento afectivo**” hacia las y los jóvenes y, por ende, favorecieron el proceso de construcción de su autoconfianza como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo (Honneth, 2009).

Reconocimiento afectivo palpable a través del acompañamiento y soporte (Martuccelli, 2015), junto a otros agentes educativos, de las trayectorias escolares reales. Y, por otro lado, el reconocimiento afectivo estaba asociado a la habilitación de diálogos y la construcción de lazos de confianza. Consideramos que este *reconocimiento afectivo supuso dos efectos subjetivos en las y los jóvenes sumamente relacionados: la experiencia de apropiarse de un lugar como punto al cual regresar y la experiencia de sentirse escuchado desde la alteridad*. Ambos efectos estaban presentes en las y los participantes históricos y habituales.

Muchos jóvenes que participaban en el CAJ significaron el espacio físico de la salita como un “lugar” por las experiencias significativas que allí ocurrían, las relaciones inter e intra generacionales construidas y por el tipo de actividades y proyectos que se desarrollaban, es decir, aconteció un proceso colectivo de significación y semantización del espacio (Jelin y Langland, 2003). Lugar que, desde lecturas antropológicas, aparece como la antítesis del no-lugar, es decir, espacios sin historia, de tránsito, no relacional, sin identidad, efímeros (Augé, 2000). En tanto el espacio de la salita adquirió significación para las y los jóvenes, se produjo un sentimiento de pertenencia que facilitó y promovió

la participación de los mismos para llevar a cabo diversas acciones conjuntas. Así, al encontrarse y sentirse parte de un lugar, se habilitaban a proponer proyectos, sugerir modificaciones y aportar ideas.

En el ruido constante producido por la hipercomunicación actual que señala el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2017), el CAJ investigado habilitaba un marco de silencio necesario para poder decir y escuchar y un tiempo que, a diferencia de las lógicas neoliberales, no era productivo en términos económicos ni mercantilistas, pero sí productor de subjetividad. Los jóvenes encontraban un tiempo y un espacio donde tramitar sus dudas, angustias, tristezas y temores posicionando a los educadores como otros significativos a quienes recurrir frente a problemas en la escuela, la familia, los amigos o las relaciones afectivas.

Han (2017) habla de la “ética de la escucha” en tanto presenta una “dimensión política”: “la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable” (p.114). Cuando en el capítulo 3 aludíamos a que las y los educadores (principalmente las mujeres) iban al encuentro del otro, no referíamos a ello: a que se disponían desde la alteridad para que, a través de la escucha desprejuiciada, respetuosa y atenta, el otro pudiera decir. Y en tanto tenían una activa participación en la existencia y el sufrimiento de esos otros, esa escucha se tornaba política. Lo privado se politizaba al hacerse público (Han, 2014).

Cuando el mundo muchas veces se hace presente desde la hostilidad, cuando el accionar del Estado se torna violento para sus existencias juveniles, cuando en las familias algunas vivencias son sufrientes, tener un lugar como refugio (como planteamos en el capítulo 4) es un soporte subjetivo. Un espacio del cual no eran expulsados y en el cual eran acogidos, escuchados, aconsejados y acompañados, deviene en un lugar al cual volver, un punto de retorno, un lugar que hace trama y sostiene.

### **c. Reconocimiento jurídico-moral y la experiencia de ser un sujeto colectivo**

Como fuimos desarrollando a lo largo de la tesis, las y los jóvenes de sectores populares son objeto de procesos de vulneración por lo que experimentan, de manera recurrente, situaciones de menosprecio social, estigmatización, injusticia y destrato. Frente a ello, las y los educadores del CAJ, junto a otros agentes de la educación, colaboraban en la construcción de la ciudadanía a través de dos estrategias simultáneas.

La primera fue construir lo colectivo dentro del CAJ: armar otro tipo de sociabilidad, resolver los conflictos de manera colectiva, planificar en conjunto actividades o proyectos, habilitar la circulación de la palabra y la puesta en juego de los diferentes puntos de vista, debatir de manera horizontal los caminos a seguir. La segunda estrategia fue la de construir lo colectivo con otros fuera del CAJ a través del activismo político que, sin contar con experiencias previas de militancia o participación política, le permitió a las y los jóvenes marchar y tomar la calle junto a muchos otros frente a una injusticia social percibida en carne propia (violencia machista y/o policial) y reivindicar ciertos derechos que, en la compleja trama de la lucha de poderes, están siendo vulnerados.

Ambas estrategias dan cuenta de un “reconocimiento jurídico-moral” de las y los jóvenes, es decir, que son sujetos con igualdad de derechos y con ello, se favorecía, el fortalecimiento del auto-respeto elemental en el plano óptico (Honneth, 2009). El participar en marchas, el organizarse entre varios, el reclamar por injusticias y arbitrariedades en la escuela y en la ciudad, los posicionaba como sujetos que luchan para se les reconozcan y efectivicen los mismos derechos que el resto de los individuos de la sociedad.

*Reconocimiento jurídico-moral que supuso un efecto subjetivo en las y los jóvenes que denominamos como experiencia de ser un sujeto colectivo.* En este ser colectivo cargado de alteridad es posible revisar, re-significar y transformar los modos singulares de mirar el mundo y posicionarse

en él. Es lo que permite salirse de la lógica del uno para entrar a la lógica del dos: escapar de la mismidad de uno mismo para ser parte de lo múltiple. Posibilita, al menos en un instante, romper con lo naturalizado y cristalizado. Comprender que aquello que, en términos de Larrosa, *me* sucede también *le/nos* sucede a varios, es decir, visibilizar las experiencias comunes entre jóvenes de sectores populares en situaciones de vulnerabilidad. Al poder socializar el sufrimiento es que es pensable la construcción de una demanda social que nuclea, organice y solidarice a un colectivo que hace manifiesto un reclamo y que grita frente a un orden social que, así como está dado, es precarizante, violento e injusto. Y, si bien sabemos lo difícil que es cambiar lo instituido de ese orden social, son esas acciones colectivas las que permiten construir un subjetividad política y marcos de experiencias comunes (Bonvillani *et al*, 2010). Es la acción común la que hace posible un nosotros (Han, 2014).

Es importante aclarar que la organización colectiva al interior del CAJ era vivenciada por aquellas y aquellos participantes históricos y habituales. Sin embargo, el efecto de experimentarse como sujeto colectivo atravesó también a las y los jóvenes que participaban de manera intermitente o que iban para “estar estando”, ya que muchos de ellos participaron ocasionalmente de alguna marcha por la ciudad y ese solo acto, en tanto acontecimiento, dejó huellas en su subjetividad.

Consideramos que los cuatros efectos subjetivos en relación a los tres tipos de reconocimiento desarrollados líneas arriba se anudan en un sentido del CAJ como margen de contra-cotidianeidad. Contra-cotidiano respecto a las prácticas de enseñanza, las modalidades de participación promovidas, el trato de cuidado y respeto entre jóvenes y adultos, la diversión y esparcimiento como objetivo propio y por ser un espacio de escucha y contención. El CAJ era lo que se salía de la norma. Funcionaba en la escuela, pero no era sentido como parte de ella. Además, este espacio operaba como

contra-cotidiano frente a las vivencias de menosprecio social percibidas en la calle, por ser mujeres, por ser pobres o por ser jóvenes.

La vida cotidiana adquiere visibilidad para los actores en períodos de excepción, de crisis o rupturas de la repetición de las rutinas (Reguillo, 2000). Si bien podemos suponer que las y los jóvenes con anterioridad al CAJ ya criticaban ciertas lógicas de la escuela secundaria y de la sociedad en general, sus participaciones formaron parte de la experiencia contra-cotidiana y desde allí muchas prácticas, rutinas y rituales ya naturalizados pudieron ser cuestionados. En un contexto con profundas restricciones al ser joven y especialmente al ser joven pobre, el CAJ como espacio intersticial abrió los márgenes de agenciamiento donde las y los jóvenes podían construirse como sujetos de derechos y ciudadanos de este mundo.

#### **4. Nuevos interrogantes y posibles líneas de investigación**

A partir del análisis desplegado a lo largo de la presente tesis y en el intento de sintetizar las principales interpretaciones y líneas de sentido re-construidas, consideramos que hemos podido dar respuesta a los objetivos que nos propusimos en un comienzo, surgiendo nuevos interrogantes y posibles profundizaciones en relación a ciertas cuestiones que se constituyeron como pensables a partir de los resultados de esta investigación o por sus propios límites.

Ya que investigamos desde un caso único para comprenderlo en profundidad desde su propia complejidad, creemos que resultaría importante poder ahondar en la problemática abordada a partir de un estudio comparativo que permita delimitar cuáles son las potencialidades y limitaciones del Programa CAJ en sí mismo, más allá de las particularidades propias del caso en cuanto a jóvenes, educadores y la escuela con sus respectivas trayectorias, historias y estilos.

Además, si pensamos en un plano histórico, es escaso el tiempo que ha transcurrido desde la implementación de los diferentes programas socioeducativos hasta la actualidad, por lo que sería interesante entonces un estudio longitudinal que pueda analizar posibles efectos en el dispositivo escolar que hoy en día no podemos visualizar pero que, tal vez, están ahí ocultos, por lo bajo, de trasfondo, comenzando a instituirse.

Por último, creemos que programas como el CAJ colaboran en la función social de la escuela. Las prácticas de cuidado, acompañamiento, enseñanza, aprendizaje, escucha e intervención desplegadas en el CAJ y la escuela resultan fundamentales para la inclusión social y las prácticas ciudadanas principalmente en sectores populares donde se experimentan condiciones de vulnerabilización y precarización. Sin embargo, no podemos creer en la ilusión que solo la escuela y sus dispositivos puedan hacerse cargo. La inclusión real de las juventudes de sectores populares no va a ser posible hasta que las condiciones materiales de existencia no sean realmente modificadas junto con los cambios en las significaciones imaginarias que instituyan el cuidado y la inclusión en prácticas sociales como las educativas.



## Referencias Bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2005). “¿Qué es un dispositivo?” *Conferencia dictada en la ciudad de La Plata*. Extraído de <http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html>
- ALONSO; L.E. (1995). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, en Delgado, J.M. y Gutiérrez J. (Coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis
- ALTBACH, P. (1989). “Perspectivas del activismo político de los estudiantes”. *Revista de Educación*, Universidad del Estado de New York, Búfalo, Estados Unidos, pp. 355-380.
- ALTERMAN N.B. Y FOGLINO A.M. (2005). “Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, N°. 26, pp. 669-692.
- AMEIJEIRAS, M. J. (2010). “Prácticas participativas en la escuela secundaria”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://www.jdsunlp.fahce.unlp.edu.ar>
- ARANCIO, J. Y CASTRO, J. (2018). “Historias en las Esquinas. Biografías juveniles en contextos de supervivencia”. En Paulín, H.L, García Bastán, G. D’Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar Quienes Somos*, Córdoba: TeseoPress
- ARROYO, M., NOBILE, M, POLIAK, N. Y SENDON, M.A. (2007). “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias

Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-024/247>

AUGÉ, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una Antropología de la sobre-modernidad*. Barcelona: Gedisa.

ÁVILA, O.S. (2016). “Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba”. En *Cuadernos de Educación*, Año XIV, N° 14, pp. 1-14. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/16935/16600>

----- (2015). “Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja”. En Barrón, M. y Borioli, G. (Comp.). *Jóvenes Cordobeses: De los márgenes al empoderamiento juvenil. Reflexiones sobre políticas (públicas)*. SECyT, FFyH, UNC.

BAREMBLITT, G. (1992). “Sociedades e instituciones”. En *Compendio de análisis institucional y otras corrientes: teoría y práctica*. Brasil: Rosa Dos Tempos

BARRAULT, O.A. (2008). “Psicología Comunitaria y Espacios de Encuentro: una lectura desde la subjetividad”. *Ficha de Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria*. Facultad de Psicología. UNC.

BARRAULT, O. y BURIJOVICH, J. (2014). “El lazo amoroso en la transformación de la acción colectiva”. *Material de la Maestría de Intervención e Investigación Psicosocial*, Facultad de Psicología, UNC.

BATALLAN, G. y CAMPANINI, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, pp. 85–106.

- BERTOLINO, C. (2018). “Construcciones y recorridos de una propuesta para afrontar la repitencia, en una escuela pública secundaria de la ciudad de Córdoba”. Ponencia presentada en la *VI Reunión Nacional de Investigadorxes en Juventudes de Argentina: Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria. Acciones y debates por los derechos que nos faltan*. Córdoba.
- BLANCO, M.T.; GARCÍA, S.; GRISSI, L. y MONTES, L. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.
- BLEICHMAR, S. (1999). “Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo”. *Revista Ateneo Psicoanalítico. Subjetividad y propuestas identificadorias*, N° 2. Buenos Aires.
- BONVILLANI, A., PALERMO, A. I., VÁZQUEZ, M. Y VOMMARO, P. A. (2010). “Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina”. En S. V. Alvarado y P. A. Vommaro (Comp.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Rosario: Homo Sapiens.
- BOZZOLO, R. (2013) “Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación”. En *Revista de la AAPPG*, n°2.
- BURGOS DIAZ, E. (2016). “Cuerpos feministas en revolución”. En *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, suplemento 5, pp.611-620. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268791>

BUTLER, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.

----- (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. En *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 4, N° 3, pp. 321-336. Disponible en [www.aibr.org](http://www.aibr.org)

----- (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

CAMACHO, L.M. (2004). “A invisibilidade da juventude na vida escolar”. *Perspectiva Florianópolis*. Disponible en

[http://www.perspectiva.ufsc.br/...2004\\_02/05\\_artigo\\_luiza\\_camacho.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/...2004_02/05_artigo_luiza_camacho.pdf).

CAMPOS, H. y SEGURA, D.G. (2012). “El rol de los y las jóvenes en las organizaciones políticas kirchneristas en Santiago del Estero”. *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 230-244.

CASTAGNO, M.C Y PREVITALLI, M.E (2016). “Vulneraciones en la liminalidad. jóvenes, encierro y espacios educativos 'alternativos'”. *Cuadernos de Educación* N°14, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16945/16609>

CASTORIADIS, C (1997). “El Imaginario Social Instituyente”. *Revista Zona Erógena*, nro. 35.

----- (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

CHAMORRO, N.; VERSAN, A.; BARSANTI, L. Y SCHEIHING, C. (2007). “Jóvenes y Escuela Media. Espacio social y significaciones”. *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y Perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba, 2007.

- CHAVES, M. (2005). *Los espacios urbanos de jóvenes en la Ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- CARRERAS, R., MURO, J., ESPINOSA, C., ARDILES, B., PRUNEDA, G., REBOLLO, S., GONZALEZ, P. y MIRETI, J. (2018). "Significaciones y experiencias juveniles vinculadas a la vida y la muerte". En Paulín, H.L.; García Bastán, G.; D'Aloisio F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar Quienes Somos*. Córdoba: TeseoPress
- CIRIZA, A. (2010). "A propósito de una controversia feminista: sobre ambivalencias conceptuales y asuntos de disputa. Las relaciones entre cuerpo y política". En *Revista Herramienta*, N°. 45, Buenos Aires.
- (2007). "Ciudadanía de Mujeres". En *Diccionario de estudios de género y feminismos* S. Gamba (coord.). Buenos Aires: Editorial Biblos
- (1997). "Derechos humanos y derechos mujeriles. A 20 años del golpe militar de 1976". En *Democracia y Derechos Humanos. Un Desafío Latinoamericano*. Mendoza: EDIUNC y Ediciones Culturales de Mendoza
- CIRIZA, A. y FERNANDEZ, V. (1993). "La mujeres y su inclusión en las prácticas políticas". En Roig (comp.). *Argentina del 80 al 80*,. UNAM, México.
- CORONA, M. (2017). "Participación juvenil: ¿jóvenes eran los de antes?". En Rotondi, G. (Comp.). *Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.

- CORREA, A.M. (2015). “Dimensión institucional en la Intervención Psicosocial. Implícitos, nociones y principales herramientas”. *Cuaderno de Cátedra*. Maestría Intervención e Investigación Psicosocial. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- CRISTIANO, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: EDUVIM
- D’ALOISIO, F. (2018). *¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad*. Colección TESIS. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados, FCS-UNC.
- (2010). “La escuela media obligatoria. Un análisis de los documentos oficiales sobre el proceso de reforma”. Congreso *El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria: Legados, conflictos y desafíos*, Universidad Nacional de Córdoba.
- D’ALOISIO, F.; ARCE CASTELLO, V. y ARIAS, L.A. (2018). “Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad”. En Paulín, H.L.; García Bastán, G.; D’Aloisio F. y Carreras, G. (Coord.). *Contar quienes somos*. Córdoba: TeseoPress
- D’ALOISIO, F.; GARCÍA BASTÁN G. Y SARACHÚ LAJE, P. (2010). “La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje”. *Revista Electrónica Diálogos*, Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Vol. 1, N° 2, pp. 97-108. Disponible en <http://www.dialogos.unsl.edu.ar>

DAYRELL, J. T. (2003). "O joven como sujeito social". *Revista Brasileira de Educação*, set-  
dez, N° 024. Sao Pablo, Brasil. Disponible en  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>

----- (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*. Disponible en  
<http://www.pimentalab.net/blogs/>

DELEUZE, G. (2006). *Conversaciones*. París: Minuit

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (2011). "Introducción. La investigación cualitativa  
comodisciplina y como prácticas". En: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Ed.). *Manual de  
Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa*. pp. 43 a 101.  
Barcelona: Gedisa.

DI LEO, P.F. (2013). "Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las  
experiencias y sociabilidades juveniles". En Di Leo, P.F. y Camarotti, A,C (Coord.).  
*Quiero escribir mi historia*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2009). "Experiencias Juveniles de Confianza, Reconocimiento y  
Transformación en Escuelas Medias". *TRAMAS* 31, UAM-X, MÉXICO, pp. 67-100.

----- (2008). "Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de  
sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas  
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". *Tesis de Doctorado*. Facultad de Ciencias  
Sociales, UBA.

DI LEO, P. F. Y CAMAROTTI, A. C. (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de  
jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.

- DUARTE QUAPPER C. (2012). “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. *Revista Última Década* N° 36, CIDPA Valparaíso, pp. 99-125.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As.: Losada.
- DUSCCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ELIZALDE, S. (2012). “La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad”, en Kriger (Comp.). *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas, del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- FALCONI, O. (2011). “La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados, en instituciones públicas”. *Revista El Monitor*, N°4, pp. 34-37
- (2004). “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?” *KAIROS Revista de Temas Sociales*. Año 8, N° 14. Universidad Nacional de San Luis.
- FALVO, M. (2012). “El campo generacional juvenil en Argentina. Elementos para el análisis de trayectorias militares”. *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 57-73.
- FASSIN, E. (2006). *Democracia sexual*. Conferencia dictada en México
- FERNÁNDEZ, A.M. (2013). *Jóvenes de Vidas Grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión



- (2011). “Hacia los estudios transdisciplinarios de la subjetividad. (Reformulaciones académico - políticas de la diferencia)”. En *Revista Investigaciones en Psicología*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Año 16, nro. 1, pp: 61-82.
- (2009). *Las lógicas Sexuales*. Buenos Aires: Nueva Visión
- (1993). “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”. En Fernández y De Brassi (Comp.). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión
- FEDI, A.; GREGANTI, K. y TARTAGLIA, S. (2001). “Activismo político y representación del yo”. En *Revista Psicología Política*, N° 22, pp. 53-75.
- FEIXA, C. (2006). “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N° 2
- FIELDING, N. Y FIELDING J. (1986). “Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research”. *Qualitative Research Methods*, Vol. 4, Beverly Hills: Sage Publications.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOGLINO, A. M; FALCONI, O. y LÓPEZ MOLINA, E. (2007). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y Perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba.

FOUCAULT, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI

----- (1988). “¿Por qué estudiar el poder? La cuestión del sujeto”. En Dreyfus y Rabinow (Comp.). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM, México

GARCÍA BASTÁN, G. (2014). “Entre ‘ortibas’ e ‘insolentes’ en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones inter-generacionales”. En Paulín, H. y Tomasini, M. (Coords.). *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.

GARCÍA BASTÁN, G. Y PAULÍN, H. (2015). “Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades”, en P.F. Di Leo y A.C. Camarotti (Ed). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 129-143. Buenos Aires: Teseo.

GARCÍAS BASTAN, G., CAPARELLI, F. y PAULIN, L.H. (2018). “Narrativas del crecer. La carrera moral de jóvenes que ‘caen’ y se ‘rescatan’”. En Paulín, H.L.; García Bastán, G.; D’Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar Quienes Somos*,. Córdoba: TeseoPress

GENTILE, F. (2011). “Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. El «Caso Jonathan»”. En *Revista Última Década*, N°34, CIDPA Valparaíso, pp. 93-119. Disponible en <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/34.5-mari%CC%81a-florenxia-gentile.pdf>

GIRALDO DÍAZ, R. (2006). “Poder y resistencia en Michel Foucault”. *Revista Tabula Rasa*, No.4, pp- 103-122. Bogotá, Colombia

- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- GLUZ, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- GUERRA RAMÍREZ, M. I. Y GUERRERO SALINAS, M. E. (2012). “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”. En Weiss (Coord.). *Jóvenes y bachillerato*, pp. 33-62. México, D.F.: ANUIES.
- GUERRERO SALINAS, M. (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista mexicana de investigación educativa*. Consejo mexicano de investigación educativa. Vol. 5, Nº 10, pp. 205-242. Disponible en <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001003.pdf> –
- GUEVARA, B. (2016). “La experiencia escolar de jóvenes y familias de sectores vulnerables. Una propuesta de investigación desde la perspectiva de las trayectorias”. *V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas "Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas"*. Santa Fe. Argentina. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16934/16599>
- HAN, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Buenos Aires: Herder.
- (2014). *La agonía del Eros*. Buenos Aires: Herder.

- HONNETH, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecios. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- JARAMILLO, A. y ARINGOLI, F. (2009). “Juventud y política: tensiones culturales en la posmodernidad”. En Cháves, M. (Comp.). *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte*. Disponible en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315155041.pdf>
- JELIN, E. y LANGLAND V. (2003). *Introducción; Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. España: Siglo XXI Editores
- JONES, C. D.; MANZELLI, H. Y PECHENY, M. (2004). “La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis”, p. 47-75, en Kornblit A. (Comp.). *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis*. Bs. As.: Biblos.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- KAPLAN, C. (2009). *Buenos y malos alumnos*. Descripciones que predicen. Bs. As: Aique
- KRAUSKOPF, D. (2008). “Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas”. *Pensamiento Iberoamericano*, N° 3. Disponible en <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/82/0/dimensiones-de-la-participacion-en-las-juventudes-contemporaneas-latinoamericanas.html>.
- KRIGER, M. (2014a). “Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), Cinde Manizales (Colombia) Pp.583-596.

- (2014b). “Votar o no votar: ¿esa es la cuestión?” En Angelini, A y Narvarte, E. (Ed). *Jóvenes y política. Reflexiones en torno al voto joven en Argentina*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- (2010). *Jóvenes De Escarapelas Tomar Escolaridad, Comprensión Histórica Y Formación Política En La Argentina Contemporánea*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.; Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios.
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- KRICHESKY, G. (2014). “Reseña de tesis. La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires”. En *Propuesta Educativa*, Año 23 Nro. 42, pp. 101-103.
- KROPFF, L. y NÚÑEZ, P. (2009). “Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas”. En Chavez, M. (Comp.) *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte*. Disponible en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315155041.pdf>.
- LAHIRE, B. (2006). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología Social*, N° 16, PP. 21-38.
- LARRONDO, M. (2012). “¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires”. *Revista Propuesta Educativa*, Número 37, Año 21, Vol. 1, pp. 109-111.

- LARROSA, J. (2004). “Conferencia La experiencia y sus lenguajes. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. *Serie Encuentros y seminarios*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- LEMME, D. (2008). “Escuela Comunidad en los nuevos escenarios contemporáneos. Ensayo para ensayar experiencias alternativas”. En Maldonado H. (Comp.) *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- LITICHEVER, L. (2012). “La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes” Ponencia presentada en las *I Jornadas de Jóvenes investigadores en educación*, FLACSO. Disponible en <http://editorial.flacso.org.ar/jornadas>
- LÓPEZ, N. (2002). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- LUNA, M.J. (2012). “Participación política estudiantil en la UNC. Asambleas estudiantiles y discusiones sobre modos de hacer política”. *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 111-120.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

- MALDONADO, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- MANCOVSKY, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- MARIONI, L. (2018). “‘Que la gente no diga que somos el fracaso’. Reflexiones sobre la experiencia de jóvenes pobres urbanos en un Centro de Actividades Juveniles”. Ponencia presentada en la *VI Reunión Nacional de Investigadorxes en Juventudes de Argentina: Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria. Acciones y debates por los derechos que nos faltan*. Córdoba.
- MARTÍNEZ, J. E. (2008). “Participación política juvenil como políticas del acontecimiento”. *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, pp.148-168. Disponible en <http://www.scielo.org.ar>
- MARTUCCELLI, D. (2016). “Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar”. *Revista Educacao & Realidade*, Porto Alegre, Brasil, V. 41, N 1, pp. 155-174.
- (2015). Entrevista a Danilo Martuccelli, “La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión”, por Mariana Nóbile y Rocío Ferrada Hurtado. *Propuesta Educativa*, N° 43, Año 24, Vol. 1, PP. 99-112
- (2010). “La sociología en los tiempos del individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli”, por Rodolfo Martinic y Nicolás Soto. *½ Vínculo*, año 1, vol. 1, pp. 1-27.

----- (2009). “La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción”. *Revista electrónica Diversia*, N°1, Valparaíso, pp. 99-128. Disponible en <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero1/art05.pdf> -.

----- (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM: Santiago de Chile.

MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes.

MOLINARI, V. (2012). “La participación política de los jóvenes dentro de las orgánicas partidarias”. En *Estudios sobre Juventudes en Argentina II: Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. RENIJA. Salta: UNSa Editorial.

MONTAÑO VIRREIRA, S. (2010). “El cuidado en acción”. En Montaña Virreira, S. y Calderón Magaña, C. (Coord). *El cuidado en Acción. Entre el Derecho y el Trabajo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

MONTENEGRO, M. RODRÍGUEZ, A. y PUJOL, J. (2014). “La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias”. En *Psicoperspectivas*, vol.13, nro. 2, pp. 32-43. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl>

MONTERO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós

MONTES DE OCA, F.; BOULLY, F.; MANNESI, M. y MOSCHEN, P. (2012). “Jóvenes, participación y subjetividad. Las motivaciones”. *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo*



- juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 121-133.
- MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 29, pp. 43–60, FFyL – UBA.
- MURILLO, S. (2007). “Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial”. En *Revista del CCC*. Edición N° 1.
- NEIMAN G. Y QUARANTA G. (2007). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 213-237. Buenos Aires: Gedisa.
- NOBILE, M. (2016). “Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa”. En *Espacios en Blanco –Serie indagaciones-*, N° 26, pp. 187-210
- NÚÑEZ, P. (2013). “La política en la escuela: sensibilidades juveniles, justicia y derechos”. Curso de posgrado *Juventudes en la Argentina y América Latina. Cultura, Política e Identidades del Siglo XX al XXI*. Área de Ciencias Sociales, CONICET en CAICYT (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- (2010). “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q.../40>
- (2009). “La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia la condición juvenil en la escuela”. *Congreso de la Asociación de Estudios*

*Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://lasa.international.pitt.edu/esp/>

----- (2007). “Los significados del respeto en la escuela media”. Revista *Propuesta Educativa*, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 16, N° 1. Disponible en <http://www.convivenciaescolar.net/wp/?getfile=1509>

NÚÑEZ, P. y FUENTES, M. (2015). “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)”. En *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, N° 25, pp. 351-372.

NÚÑEZ, P. y LITICHER, L. (2015). *Radiografía de la Experiencia Escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. CLACSO.

NUÑEZ, P.; VAZQUEZ, M. y VOMMARO, P. (2015). “Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la Argentina actual”. En Cubides, H. Borelli, S.; Unda, R. y Vazquez, M. (Edit.). *Juventudes latinoamericanas prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires: CLACSO

PALADINO, C. (2006). *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAULÍN H. (2014). “Socialización, sociabilidad y subjetivación”. *Apunte de Cátedra de Psicología Social*, Facultad de Psicología, UNC.

----- (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología UNC.

----- (2011). “Escenarios escolares y condiciones juveniles. Reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional”. En Rotondi G. (Comp.). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad pública*. Córdoba: Espartaco

----- (2002). “Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?” *Revista Educar* N° 20, México.

PAULIN, P.; GARCÍA BASTÁN, G.; D’ALOISIO, F.; CARRERAS, R. y ARCE CASTELLO, V. (2016). “Jóvenes, menosprecios y reconocimientos en la escuela y en el barrio. Una investigación biográfica en sectores populares de la ciudad de Córdoba”. Ponencia Inédita en el *II Congreso Internacional de Psicología y IV Congreso Nacional de Psicología – Ciencia y Profesión- “Desafíos para la construcción de una Psicología Regional”*, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

PAULÍN, H.L. y MARTÍNEZ, S. (2014). “Hacerse respetar”. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En Paulin H., y Tomasini, M. (Coord.). *Jóvenes y escuela. Relatos de una relación Compleja*. Córdoba: Brujas

PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2010). “Escuela media, Sujetos y Conflictos: relaciones y experiencias juveniles”. *Proyecto de Investigación*, períodos 2010-2011, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba

PAULÍN, H. L; TOMASINI, M; LEMME, D. M; López, J.; ARCE, M. A; D'ALOISIO, F.; MARTINENGO, V. y YANINA, V. (2010). “Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa”. *Premio Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires.

PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2007). “Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas”. *Conciencia Social*. VII, 10, pp. 67-74.

PAULÍN, H.; TOMASINI, M.; LÓPEZ, J.; ARCE M.; MARTINENGO, V.; LESCOANO, R.; D'ALOSIO, F. (2007). “Significaciones de la experiencia escolar y los conflictos en escuelas medias. Una aproximación a la perspectiva de los alumnos”. *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y Perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba.

PLAZA, S. (2007). “Campo de la Psicología Comunitaria”. *Ficha de Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria*. Facultad de Psicología. UNC.

PLAZA, S., DÍAZ, I., MURO, J. y BARRAULT, O. (2013). “Paradigma de la exclusión y signos de época. Una lectura y propuesta de la Psicología Comunitaria”. *Ficha de Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria*. Facultad de Psicología. UNC.

PORTER GALETAR, L. (2006). “Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, Nro. 1, pp. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

REGUILLO, R. (2002). “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”. *Revista Litorales*, Año 1, N°1.

----- (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma

- ROCKWELL, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura económica.
- RODRIGUEZ, E. (2011). “Escuelas Abiertas. Prevención de la Violencia y Fomento de la Cohesión Social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar”. Presentado en la *Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano (PARLATINO)*, Paraná.
- RODRÍGUEZ VALDÉS, A.A. (2016). “Aproximación a una cultura política del activismo: el caso de los colectivos en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2008-2015”. *Tesis de Maestría en Acción Pública y Desarrollo Social*, Colegio de la Frontera Norte, México.
- ROTONDI, G.B. (2017). “Prácticas políticas en la escuela”. En G. Rotondi (Comp.). *Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ROTONDI, G.; CORONA, M. y BENEDETTI, C. (2011). “Centros de Estudiantes secundarios de Córdoba: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía”. En G. Rotondi (Comp.). *Jóvenes, Derechos y Ciudadanía en la Escuela: Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.
- ROTONDI, G.; FONSECA, M. C. Y CORONA, M. (2011). “Ciudadanía y prácticas sociales: ¿una estrategia de acción política?” En G. Rotondi (Comp.). *Jóvenes, Derechos y Ciudadanía en la Escuela: Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.

- SAINTOUT, F. (2002). “La criminalización de los jóvenes en tv: los pibes chorros. Un acercamiento a la cultura desde los medios”. En *Revista Electrónica Signo y Pensamientos*, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Vol. 21, N° 41, pp. 99-106. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=8601159601>
- SANTANA LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ MARY, N. y GONZÁLEZ OYARZÚN, G. (2012). “Las prácticas de participación política de dirigentes en Centros de Estudiantes de Trabajo Social en Universidades privadas”. *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 216-229.
- SARAVI, G.A. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México: CIESAS.
- SCHEJTER, V. (2016). “La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención”. En Schejter, Cocha, Furlán y Ugo (Coord). *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. Buenos Aires: EUDEBA.
- SENNET, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SICOT, S. y ZURBRIGGEN, A. (2018). “Construyendo y deconstruyendo o familiar. Entre lógicas de reconocimiento y menosprecio”. En Paulín, H.L; García Bastán, G.; D’Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar Quienes Somos*. Córdoba: TeseoPress
- SIMMEL, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. España: Gidesa.

- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- SÚS, M, C. (2005). “Covivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 983-1004. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>
- SVAMPA, M. (2011). “Argentina, una década después. Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional-popular”, en *Revista Nueva Sociedad* No 235. Disponible en [www.nuso.org](http://www.nuso.org)
- (2006). “Las fronteras del gobierno de Kirchner”, en *Revista Crisis*, número 0, diciembre de 2006. Disponible en [www.revistacrisis.com.ar](http://www.revistacrisis.com.ar)
- TECCO, C. (2007). “Dime donde vives y te diré quien eres. Aportes para la discusión sobre segregación socioeconómica residencial e intervenciones públicas”. *Primer Congreso de Geografía de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- TECCO, C. y FERNÁNDEZ, S. (2008). “Espacios urbanos estigmatizados, segregación residencial y agenda pública local”. En *Revista Administración Pública y Sociedad*, N° 16, IIFAP, UNC.
- TEDESCO, J.C (2008). “¿Son posibles las políticas de subjetividad?” En *Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa*, Tenti Fanfani (Coordinador). Buenos Aires: Siglo XXI
- TEDESCO, J.C y LÓPEZ, N. (2002). “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. En *Revista De la Cepal*, nro. 76, pp. 55-69. Disponible en <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/10801>
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes.

- (2008). “La escuela y la cuestión social”. *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año, Vol. 11, pp. 127-146. Disponible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a15tenti.pdf>
- (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX
- (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada S.A.
- TERIGI, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI.
- TIRAMONTI, G. (2015a). “Para muestra basta un botón. Acerca de las escuelas PROA. Algunas Reflexiones a partir de las conversaciones mantenidas en Córdoba con el Ministro y su equipo y de la visita realizada a una de las escuelas”. En *Propuesta Educativa*, Año 24, Nro. 44, pp. 60-63.
- (2015b). “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. *Revista Propuesta Educativa*, Número 44, Año 24, Vol. 2, pp. 24-37.
- (2011). “Escuela media: la identidad forzada”. En Tiramonti (Dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (2005). “La trama de la desigualdad educativa”. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Vol. 5, pp. 94-110.



- URRESTI, M. (2000). "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En Tenti Fanfani E. (Comp.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada S.A.
- VALDEZ, E. (2007). "Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba". En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-18/pdf/valdes.pdf>
- VALLÉS, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Edit. Síntesis.
- VANELLA, L.; MALDONADO M. FALCONI, O.; GUTIERREZ G.; MARTÍNEZ, M.C; UANINI, M. (2013). "Educar en ciudades. Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)". En Vanella, L. y Maldonado, M. (Ed). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- VASILACHIS, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa
- VÁZQUEZ, V. Y ESCÁMEZ, J. (2010). "La profesión docente y la ética del cuidado". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>
- VÁZQUEZ M.; VOMMARO, P. y BONVILLANI, A (2012). "Experiencias de politización juvenil en eventos: sentidos y prácticas políticas en el IX Campamento Latinoamericano de Jóvenes". *ACTAS III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma, pp. 256-280.

- VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y Políticas en Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario. CLACSO.
- VORIA, M.A. (2016). “La porosidad de las fronteras entre lo público y lo privado frente a la “cuestión del cuidado””. En Zaldúa (Coord.). *Intervenciones en Psicología Comunitaria. Territorios, actores y políticas sociales*. Buenos Aires: Teseo
- WEISS, E. (2009). “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad”. *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>.
- WIESENFELD, E. (2000). “Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*. Disponible en <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- ZIEGLER, S. y NÓBILE, M. (2014). “Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 63, pp. 1091 - 1115.

### **Documentos Consultados**

- “Abriendo Espacios. Guía paso a paso para la implementación del programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz” (2011). UNESCO y Ministerio de Educación del Gobierno de Brasil. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191907s.pdf>

- Área de Mejora de la Enseñanza EG3 y Polimodal. Centro de Actividades Juveniles. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003615.pdf>
- “Centros de Actividades Infantiles –CAI- Cuaderno de Notas”, Ministerio de Educación de la Nación.
- Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social. Extraído de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-59999/159466/norma.htm>
- “Documento preliminar para la discusión de la educación secundaria en Argentina”. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Manual para la organización de los Centros de Actividades Juveniles de la Provincia de Córdoba en escuelas (2010). Secretaría de Educación. Sub-secretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993)
- Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005)
- Ley de Educación Técnico Profesional (2005)
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)
- Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2006)
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006)
- Ley de Educación Provincial 9870 (2010)
- Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina (2012)
- Ley 26.877 de Representación Estudiantil (2013)

- Ley 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013).
- “Normas de Convivencia, Renovación del Acuerdo. Normativo sobre Convivencia Escolar” (2013). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Nación.
- “Normativas 1. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente”. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2014)
- “Programa Patios Abiertos en las Escuela. Manual Operativo” (2010). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Extraído de: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/modalidad/manual\\_operativo\\_2010.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/modalidad/manual_operativo_2010.pdf)
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. (2009)
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 88/09 (2009).
- Resolución N° 1613. Funciones del Coordinador de Curso (2009)
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13. Programa Nacional de Formación Permanente. (2013).
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 233/14 (2014)
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 217/14. (2014)
- Programa Nacional de Extensión Educativa, CAJ. Lineamientos Generales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Extraído de: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/files/2011/09/Lineamientosde-los-Centros-de-Actividades-Juveniles.pdf>

- Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” Nivel Secundario: Centros de Actividades Juveniles (CAJ) Orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías Proyecto de Radios Escolares. Cuadernillo de capacitación N° 1. 2011. Extraído de:

### **Links Consultados**

<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/>

<http://www.cba.gov.ar/plan-finalizacion-de-estudios-secundarios/>

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

<http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>

<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/club-de-jovenes-y-chicos>

<http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>

## Anexo 1

### Entrevista a Micaela

**Contexto de la entrevista.** Micaela, al momento de trabajo de campo, tenía 14 años y cursaba 2° año de la escuela donde funcionaba el CAJ. Dentro de las modalidades de participación que construimos en esta investigación, ella era del grupo de los participantes habituales. La entrevista se realizó varios meses después de haber iniciado la inserción institucional y el trabajo de campo, para poder mantener un espacio y un dialogo de confianza. Se llevó a cabo en la escuela y en horario de cursado durante la mañana, previa autorización de dirección y habiendo acordado con la joven día y horario. La misma duró aproximadamente 1:30 hs. y fue una conversación distendida ya que nos conocíamos con anterioridad. Una vez iniciado el trabajo de campo le comunicamos a las y los jóvenes por qué estábamos allí y los objetivos de investigación y al comienzo de cada entrevista dicha información era recordada para establecer acuerdos éticos. Todos los nombres fueron modificados o usados solo sus iniciales para preservar la confidencialidad e intimidad de la joven y sus allegados. La entrevista fue registrada con un grabador.

#### Registro de Entrevista

Entrevistadora (E): Bueno, ¿cuántos años tenés?

Micaela (M): Tengo catorce.

E: ¿Y estás en segundo?

M: Sí.

E: ¿Siempre viniste a esta escuela?

M: Sí, desde quinto grado.

E: ¿Y antes?

M: Antes, no porque vivía en otro barrio. Bueno, me mudé para acá, y acá, a mitad de año, me vine a este colegio.

E: ¿Dónde vivías?

M: En barrio X, pasando Alta Córdoba.

E: ¡Ah! ¿Pasando las vías sería?

M: Claro. Mi tía se compró un terreno y no quería estar sola; entonces, mi papá dijo “*bueno, yo compro uno y vos comprás el otro, y bueno, estamos más cerca*”. Y, bueno, así que mi tía está en el proceso de la

casa, digamos, haciéndola. Nosotros nos vinimos, y dentro de dos años, creo, se viene mi tía. Y, bueno, acá estamos (se ríe).

E: ¿Te gusta este barrio? ¿En cuál de los dos vivís?

M: En éste (Barrio donde se emplaza la escuela). Al principio, cuando me vine para acá, bueno, no estaba nunca en este barrio, estaba siempre donde vivía antes porque todavía vivía mi tía allá. Y no me gustaba porque... no sé, no tenía amistades, no me hablaba con nadie, era... es muy aburrido (se ríe).

E: ¿Hay pocas cosas para hacer?

M: Claro. No estaba acostumbrada que la calle fuera de tierra. No es por nada, sino por eso.

E: Claro, vos tenías otra realidad, y además, allá es súper transitado.

M: Claro. Y, allá, tenía, bueno, mi grupo de amigos, amigas y todas mis cosas.

E: ¿Te seguiste viendo con ellos o ya no?

M: Eh... sí, bueno, con uno estaba saliendo. Digamos, no éramos amigos, pero nos conocíamos de hace bastante, así, bueno, estábamos conociéndonos, digamos. Pero, nada. Cuando voy, los veo, nos juntamos, jodemos.

E: ¿Acá con quién vivís?

M: Con mi mamá, con mi hermana, y bueno, ahora, mi papá.

E: “Ahora” ¿por?

M: Porque antes lo que trabaja afuera y no estaba con mi mamá, estaban separados, entonces no vivía acá.

E: ¿En qué trabaja tu papá?

M: En la línea de alta tensión.

E: ¿EPEC?

M: Está EPEC y está IT. Es una línea de alta tensión, que pone... digamos, es como EPEC pero pone postes, los pre ensamblados, todas esas cosas.

E: ¿Tu mamá trabaja?

M: Está por entrar a trabajar al comercio.

E: ¿En un negocio por acá o por el centro?

M: No, en el centro.

E: ¿Tu hermana cuántos años tiene?

M: Mi hermana tiene doce.

E: ¿Viene acá?

M: Sí. Y mis hermanitos tienen, bueno, la M. tiene siete y J. tiene diez años.

E: ¿Alguna vez repetiste o abandonaste la escuela?

M: No, por el momento (se ríe).

E: ¿Cómo “por el momento”?

M: Claro, todavía no me agarraron esas locuras.

E: ¿Cómo te está yendo ahora?

M: Bien, digamos. Me llevo una materia, me había quedado libre. Pero mi mamá vino a firmar y todo eso y a la materia la estoy levantando (se ríe).

E: ¿Pero quedaste libre en todas las materias o en una materia por faltas?

M: En una materia.

E: ¿Cuándo fue eso?

M: Fue la semana anterior, pero estaba libre como hace un mes. Y seguía viniendo al colegio.

E: ¿Cuántas faltas tenías?

M: Tenía quince, quince faltas justas.

E: Ah, la primer reincorporación.

M: Sí, no le había dicho nada a mi mamá. Después le dije y vino a firmar.

E: ¿Qué te decían acá en la escuela que seguías viniendo?

M: Nada. A. (preceptor) me cubría.

E: Claro, mejor seguir viniendo que perder todo el año.

M: Después, falté otra semana más, pero quedamos en quince no más, porque por lo que estaba libre...

E: no corrían como faltas, digamos.

M: Claro.

E: ¿Desde hace cuánto que venís al CAJ?

M: Del año pasado que venía. Desde que empecé primer año que venía. Sí, como a mitad del año éste. A mitad de año, empecé a venir. Bueno, pintamos el mural de afuera. Hicimos ésa bandera.

E: ¿Ésa la hicieron el año pasado?

M: Sí.

E: Pensé que era más vieja.

M: No, el año pasado, con otros chicos que venían, y ya se cambiaron de colegio; o están en cuarto año otros. Sí, pintábamos murales. Algunas veces, teníamos charlas.

E: ¿De qué?

M: Bueno, cuando vino (Tadeo, tallerista), de dónde era, para que nos conociéramos. Tuvimos una salida que fue el año pasado... no, no fui. A las marchas que hicieron. Pero este año sí fuimos a la de Ni Una Menos. Después, fuimos a lo de la radio. Y otro viaje que tuvimos, bueno, ése al otro colegio, al M..

E: Ah, la semana pasada...

M: Claro. Bueno, y ahora, lo de la Marcha de la Gorra.



E: ¿Vas a ir a la Marcha de la Gorra?

M: Esperemos que sí (se ríe).

E: ¿De qué depende?

M: De mi papá. A mi papá no le gusta esa marcha porque dice que, bueno, no le molesta que marchen por eso, sino porque dice que se junta mucha gente y una, digamos que él presenció hubo quilombo. Entonces, dice eso no más, porque soy chica, por eso. Pero no tiene drama.

E: Claro, no por lo que se reclama sino porque tiene miedo que pase algo ahí.

M: Sí, así que todo depende de si me dejan sí o no.

E: Este año, ¿en qué estás participando, en algún taller específico o no?

M: Eh, no. Bueno, digamos que, me gusta prenderme en todo, menos en eso de las bicicletas. ¿Cómo era?

E: Ciclomecánica.

M: Ah eso, no me gusta. Fui dos veces, pero nada, no me gusta. Si tengo que ir a ayudar, voy no tengo drama, pero no me gusta.

E: Claro, eso es lo que no te gusta. ¿Y qué gusta?

M: Me gusta Arte. Bueno, a las clases de la (Aylin) nunca vine, porque son los viernes de once a dos de la tarde, creo...

E: sí, son más temprano.

M: a la mañana los viernes voy a Zumba y eso. Así que no puedo venir. Me gusta lo que hacemos con (Renata). Ahora, estamos escribiendo los casos que le pasaron a los chicos con la policía, y eso.

E: ¿Qué van a hacer con eso?

M: Lo vamos a hacer folletos.

E: ¿Para repartirlos acá en la escuela?

M: Eh, sí. También, para llevar. Mi trabajo era yo ponía los derechos, que si te llevan, qué derechos tenías; el número del Colectivo de jóvenes para contactarse, y todo eso. Bueno, hacer los folletos. Con (Tadeo) estábamos haciendo la... ¿cómo se llama?

E: ¿Maqueta?

M: Bueno, aparte de la maqueta, los...

E: los estencil.

M: los estencil para pintarlos en las remeras o donde vos quieras pintarlos para la Marcha.

E: Claro. Y Mica en relación a cómo se llevan con los profes del CAJ, ¿cómo es la relación?

M: Buena, son piolas, me gusta. Porque, bueno, yo tengo eso de que si no me gusta o por razones me caen mal, no vengo más.

E: ¿Alguna vez te pasó que te haya caído mal uno de acá del CAJ?

M: No, nunca. Digamos, del año pasado que vine, me gustó, y sí me gusta. Me gusta participar de estas cosas.

E: ¿Ves diferencias en la relación con los profes y la relación con los talleristas?

M: Sí, un poco.

E: ¿En qué lo ves?

M: En el sentido de que, digamos, está bien. En el curso, toman otras decisiones, digamos, de... ¿cómo se dice?... de... bueno, cuando son rectos y eso.

E: ¿Estrictos?

M: Claro. Bueno, que por ejemplo, en algunos y otros, no. Hay otros profes que son más piolas, te dan unos minutos de hora libre y así, y otros como que no, es copiar y copiar y copiar. Y, bueno, en los talleres me gusta porque es como que te expresás cómo sos normalmente, digamos. Sí medís algunas palabras que decís, pero no tenés que estar diciendo *“ay, si me siento así me retan, o si pongo así”*. En ese sentido digo...

E: Como el cuerpo más relajado...

M: Claro. Como que te sentís vos misma.

E: ¿Por qué será que los talleristas no son estrictos?

M: No sé (se ríe)

E: Pero ¿qué se te ocurre?

M: Y, no sé, tal vez porque les gusta que uno sea uno mismo, que se sientan cómodos, de... sí, eso, que se sientan cómodos, que no se sientan tensos, digamos. Tal vez, por eso, no sé.

E: y ¿Qué sentís que aprendés en el CAJ?

M: Bastante cosas, cosas que son de mi interés, digamos, que me interesan, lo de la marcha y eso me interesa, me gusta participar en los viajes y todo eso. O hacer estas cosas de los folletos, una bandera, los estenciles, esas cosas me gustan. Me llaman la atención. La verdad, que me gustan, digamos, salir a otros lados más con las personas que me caen bien. Me gusta ir a otros lados, conocer gente, estar con otros chicos de otros colegios, de otros barrios. Esas cosas me gustan, me llaman la atención.

E: Y con los chicos, ¿cómo es la relación acá en el CAJ, o sea, entre ustedes jóvenes?

E: Es buena. Digamos, con los que están generalmente todos los martes que es con quien suelo venir, me gusta porque es con los que más me llevo o me hablo bien, así. No es necesario estar gritándose o diciéndote esto o lo otro o sacándose las cosas.

E: ¿Y eso pasa en el curso decís vos?

M: Bastante. Me gusta porque son chicos de distintos cursos y todo eso, pero no tengo ningún problema ni motivos para decir *“éste me cae mal”*.

E: ¿Por qué será que es diferente el curso o acá, si son más o menos las mismas personas, más allá que sea o no tu compañero de banco, pero...?

M: No, no sé, digamos, porque en el curso me hablo, son cien y yo me hablo con el diez por ciento, no me hablo con todos.

E: ¿Por?

M: Porque lo que pasó con E. (compañera de curso)

E: ¿Qué pasó?

M: Ah, ¿no estabas vos? No, estaba (Renata). Bueno, de que tuve una pelea, por así decirte. Fue un día que ella me decía cosas, me buscaba, me verdugueaba, digamos.

E: ¿Qué te decía?

M: “Ay, sos una negra...”. Bueno, malas palabras.

E: ¿Pero de este año o el año pasado?

M: De este año. Bueno, el año pasado también, pero no peleé.

E: Y “pelear”, ¿a qué te estás refiriendo: a discutir o se fueron a las manos?

M: A las manos. Bueno, como no le llevaba el apunte, no le daba bola, parecía que eso le molestaba más, y un día viernes, el profesor la había sacado del curso, la había llevado a Dirección porque le había dicho cosas que no tenés porqué decírselas a un profesor. Así que le dijo eso, la había llevado a Dirección, tocó el timbre, y está la Dirección y la puerta está ahí, así que ella salió más antes que yo y le había mandado un mensaje a la hermana para que vinieran a esperarme a la salida.

E: ¿La hermana más grande?

M: Sí, tiene unos veintitrés, es mayor de edad. Bueno, viste que está el quiosco, la quiniela bueno, a la vueltita yo hago como siete cuadras para el fondo. Bueno, ella estaba ahí, a penas doblabas en el quiosquito verde... porque al principio, cuando yo salí del colegio, dije “*se están peleando*” porque todo el colegio estaba ahí...

E: Claro, no te imaginaste que la involucrada eras vos.

M: Sí. Iba caminando así y cuando me agarran de los pelos, me hablan, yo me doy vuelta... Bueno, me saqué la mochila porque me estaban tirando para atrás. Bueno, me agarraron los pelos, me di vuelta y la miré como diciendo “¿*qué hacés?*”. Me quiso agarrar de los pelos otra vez, yo me hice para atrás, bueno, la agarré de los pelos y, digamos, que la puse como mirando el piso. Le pegué y se metió la hermana después. Porque todos estaba diciendo “*No, te la está ganando la (Micaela)*” o “*Cómo te está pegando*”, o esas cosas. Así que, se metió la hermana cuando yo la tenía, ya estaba de espalda, la tenía boca abajo de los pelos,. Me agarró la hermana de acá, de la nuca digamos, me tiró para atrás, me dio una trompada en el ojo y me tira al piso. Cuando me tira al piso, me agarra las manos, me las pone así y, qué sé yo, me agarró fuerte, así que no me podía soltar y le decía a la E. que se subiera arriba mío y que me pegara “*hasta matarla*”, y que esto que lo otro le decía. Mientras la otra, me decía malas palabras, digamos. Después, la hermana me suelta. Cuando yo la agarro de los pelos a la E., me pegaba patadas en la cara.

E: Pero vos estabas en el piso todavía...

M: Sí, las dos estábamos en el piso. Después, cuando la agarro de los pelos, bueno, en ese momento, estaba N.

E: Ahí eran novios, ¿o no?

M: Eh, sí. Se metió, la sacó a la E. y cuando la sacó, me levanta del piso, viene otra vez la hermana y me tira los pelos y me rasguñó la cara, esta parte de acá (se toca la frente). Después de eso, vino la preceptora. Bueno, se metió N. y le dijo “¿Qué te hacés la más abusa?” y bueno, todo eso. La B., la hermana de la E. le dice “¿Vos qué te metés?”, y malas palabras también. “Me meto porque se están haciendo las pisacoco, las patoterías”; “Vos no te tenés que meter si esto es pelea de ellas dos”; “¿Y vos por qué te metés?”. Ahí se pusieron a pelear de palabras no más. Después, dijo “Le voy a decir a mi macho, porque así hablan ellas, que venga y te reviente la cabeza a ver si te sos tan macho como ahora”. Cuando me estaba yendo, cuando vino la preceptora, agarré, me levanté, me sacudieron los chicos, me estaba yendo con M., la C. y R. (compañeros de curso) y agarró y volvió a agarrarme de los pelos. Me di vuelta, nos caímos al piso. Ahí se volvió a meter la hermana, y todo eso. Hasta que la sacó la preceptora, la levantó y se fueron, y yo me quedé ahí parada como diciendo “si vas a hacer la cosas, hacelas de frente”. Agarró y se fueron. Bueno, llegué a mi casa y mi mamá me preguntó... porque al principio no me vio y yo le dije “Me voy a la casa de la (Vera)”.

E: Ah, cuando te vio la cara rasguñada.

M: No, tenía la cara hinchada, tenía las marcas. Estaba toda marcada la cara, no marcada de rasguñada sino de las zapatillas. Y cuando iba para mi casa, antes de que llegara, se cruza mi mejor amigo con N. y ahí me dijo que, bueno, porqué me andaba metiendo en quilombo y que esto, que lo otro. Después, cuando llegué a mi casa, mi mamá se puso como loca porque, aparte, bueno, como yo no le había dicho de que... digamos, me molestaban ni nada de eso, bueno, agarró mi mamá y dijo “vamos al colegio”, como diciendo “vamos a ver si están todavía”. Le dije que no porque ya no había nada; me dijo...

V: ¿Si estaba la Directora quería saber tu mamá?

M: Sí, sí, sí. Le dije que no porque ya eran las seis y algo, siete cuando llegué a mi casa. Después fui afuera. Mi papá estaba trabajando en ese momento, fui afuera, me senté afuera de mi casa con la (Vera) y mi hermana, después vino N. (novio), estuvimos hablando de eso un rato. Bueno, después, cuando fui adentro, llamó mi tía y bueno, así. Bueno, después, vino mi papá y me dijo que qué había pasado, que le explicara. Yo al principio no le dije que habían sido dos, le dije que había sido una no más. Mi papá me dijo “¿Una sola? Siendo como sos vos, no te va a pegar”. Me dice si estaba segura de que era una sola. Después, cuando fui al médico, porque estaba toda hinchada, toda marcada, tenía morado acá (parte de la espalda), fui al dispensario del otro barrio. Mi mamá tenía que hacer la denuncia porque después yo le dije que eran dos, que estaba la hermana mayor de edad; entonces, mi mamá se puso más loca. Al otro día, fuimos a hacer la denuncia, bueno, todo eso. Y cuando le preguntaron si quería que le pintaran los dedos, digamos, a la hermana de la E., mi mamá dijo que sí. Le dijo de que... o si quería que quedara asentado de que era un aviso y la próxima vas en cana. Mi mamá le dijo que sí, pero no sé... después, cuando vinimos al colegio, mi mamá me retiraba antes, digamos: salía las cuatro y mi mamá me venía a buscar a las tres y algo, tres y cincuenta.

E: E. seguía viniendo, mientras tanto...

M: Sí. Y me traían porque le habían dicho a mi mamá, o sea, que... una amiga del otro barrio, que es de acá también del colegio, que le había dicho a mi mamá que le habían dicho a ella otras chicas, que cuando me vieran a mí me iban a agarrar. ¿Por qué? Porque la E. les había dicho que yo me había hecho la abusa, con otra chica, bueno, historias de ella. Así que bueno le dijo eso a mi mamá y mi mamá me retiraba

antes, la Directora dijo eso. Me estaba por cambiar de colegio, pero después no, porque ¿por qué me tengo que cambiar yo si es ella la que busca quilombo?

E: ¿Y la escuela qué hizo?

M: La escuela, nada. Dijo que, supuestamente, la iban a suspender por unos días, digamos, una semana para que ella tomara medidas. Y que tenía que ir su mamá y mi mamá a hablar. Al final, vino mi mamá y la mamá de la E. pero no la suspendieron y nada, no hicieron nada.

E: ¿Qué hablaron con tu mamá y la mamá de E.?

M: Le dijo, porque le preguntó la Directora, le dijo a la mamá de la E. qué le decía E. de mí, o sea, cómo había empezado todo. Dice que la E. le decía de que yo la escupía, nunca te voy a escupir porque lo que más odio es eso; la agarraba de los pelos, la empujaba y todo eso, cosa que nunca fue así porque como le dije a la Directora y al preceptor si yo te tengo que decir algo, te voy con la verdad y con las palabras que dije porque no me gusta que pongan palabras que de mi boca no salieron. Y ella, ¿qué hizo? Ella hizo eso, ella inventó una historia que no era, nada que ver. Bueno, le dijo a mi mamá que yo la molestaba, la escupía, la verdugueaba, y bueno, todo eso. Mi mamá le dijo que cada uno sabe los hijos que tiene y que, conociéndome a mí, no le iba a escupir nunca ni tampoco le iba andar buscando quilombo porque no soy de buscarte quilombo: “*y me caíste mal*” y te hago quilombo porque sí, de la nada. No, no me gusta. Tenés que darme una buena razón o decirme para que yo te diga.

E: ¿Te había pasado antes de pelearte? ¿Fue la primera vez que peleaste?

M: Sí.

E: ¿Qué sentías?

J: Al principio, sentí como ¡ay, dios!

E: ¿Qué significa ese “ay, dios”?

M: (habla riéndose) Tenía ganas de agarrar alguien ¡pum!

E: Como bronca...

M: Sí, me agarró muchísima bronca, que se haya metido la hermana más que nada y que haya sido traicionera al agarrar los pelos de atrás y no de frente. Y no “*ay, que ella sabe pelear*” y que esto que lo otro. Se la andaba contando a todos así. Yo como les digo, yo no sé pelear, me sé defender que es muy diferente, porque, digamos, no he peleado con otras chicas, pero en mi casa sí (se ríe). Aparte de pelear con mi hermana, iba como a clases de boxeo y no para contármela de “*ay, voy a boxeo*”, de hecho no se lo cuento a nadie, sino porque sí, me llama la atención, porque me gustaba.

E: ¿Ibas acá en el barrio?

M: Sí, anteriormente iba a otro lado. Los fines de semana no me tocaban ir, digamos que practicaba con mi papá todo el tiempo, practicamos, digamos. Yo tengo guantes, el protector bucal, y bueno, todo eso. Practicaba con mi papá más que nada. Practicábamos, así, jodiendo nada más.

E: ¿Vos con E. nunca hablaste después de eso?

M: Eh, sí, al principio, ella se hacía “*ay, se la gané*” y no sé qué, porque o yo no venía directamente al colegio, venía cuando yo quería o venía una hora y me iba. Después, otros profesores tomaban asistencia y yo no estaba, me ponían media falta. Y, así, no venía y, después, cuando vino la mamá de E. porque la

E. le dijo otra cosa, muy diferente a lo que pasó, bueno, en ese momento N. (Novio) venía al colegio todavía. N. le dijo que era una pisacocos, bueno, le dijo las cosas de frente y estaba la madre de la E. y la E. le dice *“ah, estás así porque se la gané a tu guacha”*. Y nada que ver, le molestó que se haya metido la hermana.

E: Que hayan sido dos le molestó...

M: Claro, como a todos, porque con todos los que me hablo del colegio, que la mayoría son chicos y no chicas, les decía esas cosas la E. Iba por el pasillo *“ah, sos una pisacoco, sos esto, sos aquello”*. Bueno, y así por varias semanas que yo no venía o me iba. Después, nunca más, bueno, hasta ahora, digamos que me está buscando de vuelta para palear.

E: ¿Vos se lo has dicho a alguien?

M: Se lo dije al preceptor porque en ese momento la Directora dijo que cualquier cosa que pase, que se empujen o algo, que le vaya a decir. Bueno, yo fui en el recreo y dije que, en el curso, la E. grita y aturde, porque grita muy fuerte, y la profesora dice *“¿quién fue?”* y todas las de su grupo me miran a mí diciendo *“fue la (Micaela)”* y yo la miré y dije *“fue la E.”*. Porque es verdad, no me iba a comer un viaje a preceptoría culpa de ella. Bueno, le dije eso al preceptor y que E. dijo *“ésta quiere que le vuelva a romper...”* y *“negra no sé cuánto...”* y que fue al fondo, yo me siento al principio, con las otras y me verdugueaban, se reía y me señalaban. Eso le fui a decir al preceptor y dijo *“bueno, ya vamos a hablar después del recreo”*, pero mucho, digamos, no hacen acá en el colegio, porque...

E: Cuando suelen suceder peleas, llaman a los papás, ¿o fue en tu caso solamente?

M: No, sí, los citan, es según los padres. Eh... bueno... no toman muchas medidas, digamos. Que porque si rompiste un vidrio, te echan y porque hiciste quilombo, le pegaste a alguien, no hacen nada, que es lo que le pasó a un compañero. Éramos amigos del curso: rompieron un vidrio de esas puertitas y los corrieron a los dos, ¡por un vidrio! O sea, un vidrio se repone, ellos lo pueden haber comprado y los echaron. Igual que a otros amigos, también, los echaron porque rompieron la cinta. Y vos decís *“pará, ¿por qué los echás por eso, si cuando la otra o los otros te buscan quilombo, te pegan o algo así, no hacés nada?”*. Eso es lo que molesta, digamos, que no hagan nada porque nunca hacen nada.

E: ¿Esos problemas surgen también en el CAJ? Digo, ¿ha habido peleas, discusiones en el espacio de los martes cuando vos venís?

M: Eh, no. bueno, tampoco somos muchos ni somos pocos. Por el momento, no. Solo fue un viernes, también, que se había perdido un ajusta rayos del profe de Ciclomecánica y un compañero de un chico de tercer año dijo que el P. se lo había robado, porque...

E: ¿El P. es tu compañero?.

M: Sí, va a otro curso. Somos amigos.

E: Ah, pensé que iban al mismo curso.

M: No, él va al “A”. Digamos, que lo hicieron público a todo el colegio.

E: ¿Quién lo hizo público?

M: Cuando estábamos formando, la Dire dijo que se había perdido un ajusta rayos. Pasó el profe de Ciclomecánica al frente y dijo que todo bien, que lo devolviera, que no pasaba nada. Y pasó este chico de

tercero al frente del colegio y dijo que el último que lo había agarrado al ajusta rayos había sido P. Él dijo que no, que para qué va a querer robar si él tenía como cincuenta en su casa y no le hacía falta salir a robar para tener algo que él quisiera. Después, los trajo para acá, y este chico de tercero le dijo “no, si yo te vi a vos que lo agarraste, y después de eso no estaba más”. Y dice “no, fijate bien antes de decir eso, de señalar con el dedo, porque yo no me agarré nada. Si querés, hurgá la mochila” le dijo a la (Cecilia). Y la (Cecilia) le dijo que no, que no era policia para andar hurgando las cosas de nadie. Si dice que él no había sido, no había sido. La (Cecilia) le preguntó que si había buscado bien al profe y digamos que debajo de este papel estaba el ajustarayos. Le dijo “acá está”, le pidieron disculpas a P.. Se largó a llorar más por la bronca que lo hayan señalado delante de todos diciendo “vos te robaste esto”.

E: ¿Se largó a llorar acá o en la formación misma?

M: No, acá. La (Cecilia) pasó por los cursos diciendo que había sido una equivocación, de que no había robado nada, porque P. no quería ir al curso porque dice que todos lo iban a señalar con el dedo diciendo “vos sos un chorro”. Eso es juzgar a la gente.

E: ¿Para vos cómo deberían haber actuado los talleristas del CAJ en ese caso?

M: Para mí, hubiesen dicho que se perdió tal cosa, que por favor lo devuelvan porque es del profe, que era algo que él traía entre sus herramientas, que lo devolvieran a (Cecilia) o, qué sé yo, a vos o al profe y nada más. Que quedara asentado que se perdió y que por favor lo devuelvan. Y, en otro caso, hubiesen llamado a todos los que estaban en ese momento y hubiesen dicho “mirá, se perdió, estábamos nosotros nomás”, no que haya venido otros chico de otro curso, señalado con el dedo y diga “fuiste vos”, cuando en realidad nada que ver.

E: ¿Han pasado otras situaciones como difíciles con los profes del CAJ?

M: No, ésa es la única que yo sé, digamos.

E: Es raro, ¿no? que hayan actuado así...

M: Sí.

E: ¿Qué habrá pasado?

M: No sé, quizá haya sido algo que él se ganó con su trabajo, que lo compró con el esfuerzo día a día, que le haya molestado que lo hayan sacado, ponele. Capaz que lo hizo público por ese motivo, no creo que haya sido por... no sé... por otras razones.

E: O sea que con los profes, es bastante buena la relación, con los talleristas, digamos.

M: Sí.

E: Si tuvieses que contarme una situación que, por lo que fuere, vos recuerdes, porque estuvo muy buena, porque fue muy fea, porque fue significativa del CAJ...

M: La Marcha de Ni una menos.

E: ¿Cuándo fue la marcha? ¿Este año, el año pasado?

M: Este año. Hace unos meses atrás.

E: En junio, que hacía un frío terrible.

M: Sí. Esa marcha digo. Me encantó, digamos, porque se juntaron todas las mujeres a marchar para que no haya más violencia de género, y esas cosas. Estuvo buena porque, aparte, de que fuimos poquitos los que fuimos, haber llevado la bandera, participado contra eso, de que no haya más femicidios y esas cosas. Me gustó bastante. Estuvo buena.

E: ¿Fue la primera vez que participabas en una macha?

M: Sí.

E: ¿Y qué sentiste, qué viste?

M: Había gente de todos lados, digamos, de otros barrios. Otros chicos de... nos relacionamos con unos, con La Poderosa. Fue con ellos que... me cayeron bien, digamos. Hicieron como una tipo... cantaban canciones como diciendo basta de femicidios, de la violencia de género. Después hicieron como un tipo murga, iban con una bandera grande que sostenían dos chicos. Después la bandera de nosotros.

E: ¿Ustedes hicieron otra diferente a ésta, o llevaron ésta (bandera)?

M: No, era otra. Bueno, fuimos con la bandera, nos sacamos fotos. Había chicas y chicos que eran fotógrafos que estaban en ese momento para sacarle fotos a la gente que estaba participando. Después unas señoras nos regalaron unos carteles, nos dijeron si nos podíamos sacar unas fotos con ellas todas juntas. Les dijimos que sí. Después, había una trafic con una chica sentada arriba con megáfono que iba diciendo "*basta de femicidios*", iban cantando "*ni una menos*". La marcha seguía, pero nosotras nos frenamos en el Patio Olmos porque ya se nos iba a pasar el colectivo y, a medida que íbamos marchando, también íbamos tomando mate con las talleristas.

E: ¿Cuántos fueron más o menos de acá?

J: Bueno, los talleristas (los nombra)

E: Pero de ustedes, ¿cuántos habrán sido más o menos?

M: Como cinco o seis.

E: Ah, eran poquitos.

M: Digamos que, no a todos les gustaba o les llamaba la atención como a nosotras marchar por esa razón.

E: O sea que, vos participaste porque te interesaba el motivo de la marcha.

M: Sí, me interesó mucho participar por eso. Y me llamaba mucho la atención, digamos, relacionarme con otra gente, con señoras que cuentan qué les pasó, que tengan fotos de sus hijas, que vayan diciendo lo que les ha pasado. Me interesaron bastante, la verdad que sí.

E: ¿En la escuela vieron algo de eso?

M: No. Sí hablamos en la entrada, en la formación, la Directora habló un poco de la Marcha Ni una menos, de por qué motivos se marchaba y eso. Pero nada más, no es que fuimos al curso y vino el profesor que teníamos y tocó el tema, no, no hablamos de eso. Sería como los días normales.

E: Me acuerdo de esa marcha, del frío que hacía, era terrible. A la primera marcha de Ni una menos no me acuerdo por qué no fui con ustedes... Yo me la crucé a (Cecilia) pero al final y ustedes ya no estaban, ya se habían vuelto en el colectivo. ¿Por qué no fuiste a la última?

M: Eh, no sé, no me acuerdo. Creo que... no, no fuimos.



E: Porque (Cecilia) los había invitado a encontrarse ahí, en el centro. Viste que había sido por la chica de Mar del Plata, que habían violado y asesinado...

M: Yo no pude ir porque ese día me tenía que ir a la casa de mi tía, por una razón que era porque mi prima estaba internada, y bueno, eso.

E: ¿Internada por qué?

M: Porque ella estaba embarazada, creo que estaba de dos meses, perdía sangre y tuvo un aborto natural, digamos. Entonces, la internaron y, bueno por eso. Tuvimos que ir a la casa de mi tía, aparte porque ella tiene un bebé.

E: ¿Ustedes se lo cuidaban?

M: No, bueno, tiene a mi tía digamos.

E: Ah, tu prima ya tiene un bebé.

M: Sí. Fuimos para verlos, para ver cómo estaba ella también.

E: ¿Qué dice tu familia de que participes en el CAJ?

M: Nada. Mi mamá le gusta, porque dice que me distrae, porque me llama la atención, me distrae mucho la cabeza. Porque aparte de ser una distracción, aprendo más de las cosas de Arte, de hacer todas esas cosas o tocar esos temas y hablar así.

E: ¿Notás que hubo una diferencia en el aprendizaje en la escuela, que influyó de algún modo lo que aprendés acá, o el modo en que vos aprendés en el CAJ en relación a las materias?

M: Sí.

E: ¿En qué sentido?

M: En el sentido de que, unos meses atrás, como que no me gustaba ya venir al curso. Como que no quería venir, y, si venía no hacía muchas cosas.

E: “Callejeabas”, ¿cómo es que me decías que te decía el profesor?

M: Me gusta salir mucho a la calle. Pero ahora sí hago las cosas, digamos.

E: ¿En eso intervino el CAJ o cómo la estás pensando?

M: Sí, porque por un lado, en parte sí, porque si esto me llama la atención, también tengo que preocuparme por las cosas del colegio y dejar todas las cosas malas atrás, digamos, de no estar mucho con esas personas que me llevaban a hacer cosas que no querés, o decís “*¡por qué las estoy haciendo, si yo no era así, era diferente!*”

E: ¿Eso te pasó este año?

M: Sí.

E: ¿Con compañeros del curso o de otros cursos?

M: Del curso y del barrio también. Cuando me juntaba con las otras chicas, iba allá, tenía problemas, iba acá y tenía problemas. Tenía problemas con todas las chicas del barrio.

E: ¿Por qué?

M: Porque yo me juntaba, antes de la pelea, yo me juntaba con E. y M....

E: Ah, eran tus amigas.

M: Sí. Bueno, digamos "*amigas*", más que amigas, conocidas, digamos. En ese momento, tenía problemas con todas porque me miraste mal, porque me dijiste esto, y así. Como que me estaba pegando cosas que yo no hacía. Como que me miraste mal, iba y te decía, o te respondía, te decía cosas. Yo no soy así, porque la verdad soy muy distinta. No me gusta tener quilombos y si los tengo, trato de arreglarlos de palabra y no ir a las manos, digamos. Ser mano larga y esas cosas no me gustan. Si te tengo que decir algo, voy y te lo digo "*mirá, vos dijiste esto, esto, y esto*", o "*es así o no lo que me dijeron*". No es que vos me dijiste eso y ya me quedo con eso, te cruzo por ahí y te voy a pegar.

E: ¿Vos cuando te juntabas con esas chicas también venías al CAJ o no?

M: No.

E: O sea, que cuando retomaste la escuela, retomaste con todo.

M: Sí. Bueno, por un lado, por eso mi mamá me dijo que deje atrás esas amistades. No me junté más con ellas. Después, bueno, vino la pelea y se estaban comportando de una forma que no me gustaba para nada, que no me cuadraba mucho; entonces, me dejé de hablarlas de un día para el otro, no las hablé más. Me empecé a hablar más con la (Vera), con los chicos, aparte de que ya me hablaba bastante con los chicos, me empecé a hablar más con la (Vera). Con la (Vera) el año pasado no nos podíamos ver.

E: Ustedes se habían peleado el año pasado con ella, o una discusión, o algo hubo...

M: No nos podíamos ni ver. Nos cruzáramos donde nos cruzáramos, era o me decías algo y yo te respondía, o me mirabas con mala cara y así. Cuando veníamos al colegio, nos chocábamos, me decía cosas.

E: ¿La (Vera) empezó a participar en el CAJ desde que es amiga tuya o no?

M: Sí. Bueno, empecé a hablar más con la (Vera), nos empezamos a juntar en mi casa, en su casa todos los días, y ahora, hace bastante que somos amigas, digamos. Son como diez meses que somos amigas.

E: Desde principio de año, digamos.

M: Claro. Amigas, amigas como somos ahora, sí. Tendríamos que restarle, por lo menos, dos meses, porque no éramos tan amigas, por lo que las otras chicas no le caían bien a la Vera porque se hacían muy las pícaras; entonces por ese motivo no les caía bien. Después, me dejé de juntar con ellas, no tengo problemas con otras chicas. Si me buscan, no te doy bola y en un momento, seguramente, se cansan. Bueno, yo no busco problemas, no me buscan problemas, digamos. Vengo los martes al CAJ, voy a Zumba.

E: ¿Zumba acá en el barrio?

M: No, en el otro barrio, en el (barrio colindante al de la escuela). Antes, iba por las noches a Zumba, de ocho a diez y media.

E: ¿Hay u club ahí o es una casa particular, o cómo es?

M: Cuando iba a la noche, era una chica que tenía en su casa un salón de zumba, digamos de baile, con espejos. Estaba incorporado a su casa. Pero era a la noche y me llevaban y me traían. Me iba con una amiga de mi mamá y me volvía con la amiga de mi mamá, con la misma persona digamos. Que una de

ellas es mi madrina, me manejaba bastante con ella. Después dejé de ir porque algunas veces no podía pasar a buscarme, era tarde para que yo fuera y me volviera sola, porque me bajaba en la ruta y tomaba el colectivo en la ruta, y es medio medio. Entonces bueno lo dejé y ahora volví en el otro barrio. Lo dan en un salón del colegio, como el SUM, bueno, así. Son unas chicas que se están por recibir. Aparte de eso, están... nunca me va a salir ésa palabra... nutricionistas. Te hacen como un seguimiento.

E: Está bueno. ¿Es para cualquiera que quiera ir?

M: Sí.

E: Mujer, varón...

M: Ah, no, varón yo no vi todavía (se ríe) Más que nada son señoras que chicas de mi edad.

E: ¿Vas con (Vera) o vas sola ahí?

M: La otra vez la llevé y no le gustó. No le gustaba porque algunos pasos son como muy rápido y cuesta aprendértelos, entonces no le gustó por eso. Pero voy todos los días con una amiga de mi mamá, otra amiga. El día que fui con (Vera) nos volvimos trotando hasta el barrio.

E: Todas unas deportistas... Bueno Mica, la última pregunta y te dejo... ¿Qué es para vos el CAJ, en sentido general?

M: Es a donde aprendés cosas distintas, te relacionás con gente que por motivos o porque sí no te hablabas. Salís, te vas de viaje. Te relacionás con otra gente. Aprendés bastante. Bueno, por lo menos a mí que me gusta, y que vengo, aparte de aprender, tenés como más relación con los chicos, con los compañeros, los talleristas. La verdad es que todos los días aprendés algo distinto. Vas aprendiendo un poquito más de lo que pudiste aprender ayer.

E: Con "distinto", ¿a qué referís? ¿"Distinto" a qué?

M: Distinto a lo que hacés en el curso o a lo que hacés cuando vas a otros talleres no es lo mismo a lo que aprendés acá.

E: Otros talleres como zumba, decís...

M: No, antes la sabía acompañar a mi hermana que iba a clases de Arte y no se aprende lo mismo que acá. Acá, tal vez, te lo enseñan con más tiempo, como que le dedican más... que si vos querés aprender a pintar una pared de la forma que vos quieras, te lo dicen. Te dedican tiempo, que en otros talleres no lo hacen, te enseñan de una forma y lo aprendés o no lo aprendés directamente.

E: En esto que decís que te hablás con gente que, por motivos...

M: Me refiero a chicos, ponele, de primero o de tercero "A" que saben venir, que no me hablan, o que no me saludan. No los hablo. Tal vez, vos tenés un lápiz y yo no me hablo con vos "*ey, alcanzame el lápiz*", o "*che, ¿te gusta esto?*". Como que te relacionás, de una manera o la otra, terminás relacionándote con esas personas. Está bueno porque no es que te vas a ser mejores amigos, pero te relacionás bastante.

E: ¿En la escuela no se da que te relaciones con otros cursos o siempre con el mismo curso?

M: No, no se da mucho de que yo, por ejemplo, vaya a primer año y me relacione con B., ponele, o con otras chicas o chicos. No, no se da mucho, o porque te miran, o simplemente porque no, porque no te hablan, no te dicen; entonces, no me relaciono bastante con otras chicas que no sean de mi curso, o con las que me hablo generalmente. En el CAJ terminás relacionándote con otras personas, o con otros chicos

de otros cursos, o con tus mismos compañeros, por ahí. Te terminás relacionando y siempre se da de buena forma.

E: ¿Por?

M: Porque algunas veces te dicen “*dejá de joder*” y “*qué hartante que sos*” y esas cosas que te van a caer pesado si te lo dicen así y nunca te hablaste con esas personas. Entonces, siempre que me tengo que relacionar con otra persona, se da de buena forma. Porque si me caíste bien, buenísimo, y si no, también. No tenés porqué caerme mal si nunca me hiciste nada; entonces, me termino hablando con casi todo el colegio.

E: bueno Mica, muchísimas gracias por tu tiempo, por la confianza para hablar y por la ayuda que me estás dando para la investigación que estoy haciendo.

## Anexo 2

### Registro 19: Marcha de la Gorra y participación del CAJ

**Día y Horario:** 18 de noviembre del 2017 de 18 a 21:30 en el centro de la Ciudad de Córdoba

**Registro etnográfico *in situ* en conjunto con Cecilia (Coordinadora)**

Este 18 de noviembre, la ciudad se ve desde temprano movilizada: marcha de docentes por reaperturas de paritarias, el Pabellón Argentina tomado por los estudiantes, docentes y no docentes frente a la propuesta de elección del rector, a las 17 hs., la convocatoria a la marcha. Esta vez no en Colón y Cañada (punto de inicio de la mayoría de las marchas y manifestaciones en la ciudad) sino en 9 de julio y General Paz.

Llegué a la marcha a las 18 hs, sabíamos que no arrancaríamos puntual. Frente al Banco de Córdoba, un grupo de mujeres encapuchadas y vestidas de negro le cantan “*y dale alegría alegría a mi corazón*” a unos policías que custodian el lugar. Se les acercan, les gritan, los señalan. Un policía se adelanta un paso y una de las mujeres que lo señalaba lo toca. El policía le agarra el brazo y la forcejea. Todo el grupo empieza a gritarles y a empujar al policía que la tenía agarrada y al resto que se había sumado a la iniciativa de su compañero. Muchas cámaras registran. Comienzan a tirarles agua y una especie de engrudo a la policía.

Observo que hay poca gente a comparación de años anteriores, me preguntaba a qué podría deberse esa disminución en la convocatoria. Estuve bastante tiempo buscando a Cecilia. Finalmente nos encontramos. Fueron tres varones, una mujer, los cuatro talleristas (Aylin se unió más tarde) y el profe de historia de la escuela. Los chicos están con la bandera, la bandera producida por jóvenes del CAJ en años anteriores. El participar en esta marcha es uno de los acontecimientos más significativos del proceso anual del CAJ e implica toda una organización y realización de actividades previamente. No es la única marcha a la que asisten.

A cada dirección que uno mire puede observar carteles, stencil, banderas, cuerpos pintados, remeras: “*Basta de abuso policial*”; “*Que la muerte de Ezequiel Saldaño no quede impune*”; “*La policía ejerce la pena de muerte en nuestros barrios*”; “*Muerte a la yuta*”; “*Más amor, menos policía*”; “*Hoy es necesario salir y gritar lo que está pasando en las calles*”; “*Más Estado responsable*” son algunas frases que logro registrar. Además, fotos de jóvenes muertos, jóvenes muertas, desaparecidos. Escucho canciones que se repiten en diferentes marchas, pero que en esta tienen un sabor diferente: “*basta de gatillo fácil, basta ya de represión, no es un solo policía es toda la institución*”. Murgueros, bombos, intervenciones por todos lados.

Detrás nuestro hay un grupo de chicos de otro CAJ. Una tallerista del mismo está pintando caras, frases. La joven que está con nosotros se acerca y le pide que le escriba algo en la espalda: “*Mi facha no es tu blanco*”. Los talleristas y coordinadora también están pintados: flores en la cara, narices rojas.

Un joven del CAJ le pide a Tadeo que le de los elementos para pintar un stencil. Colocan dos en las sendas peatonales. Uno dice “*policía ropa prestada*” y el otro “*mucha policía, poca educación*”. Tadeo se acerca y les explica a qué distancia deben colocar el aerosol para no cargar de pintura y que el escrito se logre entender, ahí en la marcha también se enseña arte callejero.

Cecilia le recuerda a los jóvenes que están los folletos por repartir. Algunos los agarran pero no los reparten. Un joven toma la posta: “*préstame así reparto esas cosas que hicimos*”. “*Vamos para adelante con La Poderosa*” propone Cecilia... Dónde ubicarse en una marcha, para los jóvenes del CAJ tendría más que ver con los conocidos, quedarse ahí donde estábamos era estar con otros jóvenes del barrio; para Cecilia dónde ubicarse en una marcha es un posicionamiento político, detrás de qué bandera, a quienes acompañamos, con quienes hacemos colectivo?. La Garganta Poderosa, ¿por qué? .....

La bandera del CAJ, pasa por distintas manos. Cecilia le avisa a Tadeo que están usando el stencil con el nombre del CAJ. Tadeo se acerca a los jóvenes, con cara de enojado les dice que eso no, los jóvenes no protestan, lo sabían de antemano, eso ya había sido hablado en la salita de la escuela.

Renata pregunta si alguien quiere registrar con la cámara fotográfica, ninguno quiso así que comienza a sacar fotos ella. Luego, una joven le pide la cámara. Lo que se enseña en la salita también se practica *in-situ*.

Aparece un bombo. Dos jóvenes comienzan a tocar música al ritmo de la murga. En el camino, vamos observando diferentes intervenciones.

Cecilia propone de nuevo ir a buscar a la Garganta Poderosa. Todos accedemos. Nos subimos a la vereda porque permite un tránsito más rápido. Cuando los encontramos bajamos a la calle inmediatamente. Existe un abismo entre la vereda y la calle.

El joven sigue repartiendo folletos. Algunos que pasan por la vereda no se lo reciben. Cuando reparte el último me mira, contento, ha terminado su labor.

Llegamos al punto final de la marcha. La Casa de Gobierno o el Panal como generalmente se la nombra. En las marchas anteriores, el punto final era en la Plaza San Martín. Este año, termina allí tal vez porque la consigna es “*el Estado es responsable*”.

Estamos en un costado del escenario. Observamos que un grupo, encapuchados, están rompiendo el vallado perimetral que impide el paso a la Casa de Gobierno. Se lo muestro a Cecilia y le digo que es conveniente que nos alejemos un poco de allí por cuidado de los jóvenes. Nos alejamos y nos ponemos en frente del escenario.

Inicia el discurso. Varios voceros en el escenario: Organizadores, familiares y amigos de jóvenes muertos por gatillo fácil. Algunos fragmentos de los discursos dicen:

(...) Los asesinatos cometidos por el estado desde el 10 de diciembre de 1983 a noviembre de 2015, según el Informe de la CODEPI, suman 6644 casos, de los cuales 3070 corresponden al período kichnerista. El gobierno del PRO mantiene el promedio de un muerto por día. No es la policía, es toda la institución. No son errores, no son excesos, son políticas planificadas por todos los gobiernos. Por una sociedad libre y organizada sin jefes ni gobiernos (Compañeros Anarquistas)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Extraído de [https://www.facebook.com/MarchaDeLaGorra/?hc\\_ref=NEWSFEED](https://www.facebook.com/MarchaDeLaGorra/?hc_ref=NEWSFEED)

(...) el asesinato de nuestras pibas queridas, la persecución a los carreros, trabajadoras formales informales y trabajadoras sexuales, el allanamiento sin orden judicial a cualquier casa villera y el arresto de cada persona que ose enfrentarlos, son algunos de los hechos que nos obligan a repetir esta forma de expresión colectiva. Después de haber caminado libremente por las calles de la ciudad, un día por año durante los últimos diez años, el décimo aniversario de la marcha de la gorra nos motiva un balance de las acciones de su gobierno. Lo que ustedes promueven bajo la bandera de Unión por Córdoba, no es más que un plan de exclusión, lo que ustedes reconocen como errores son crímenes y lo que omiten son calamidades (Carta Abierta del Colectivo de Jóvenes)<sup>27</sup> .

Cuando comienza el discurso, los jóvenes escuchan, nosotros también. Luego se hace algo tedioso, muy largo, ya hablamos entre nosotros. Se propone juntar plata entre todos y comprar choris. No alcanza. Los jóvenes comienzan a dispersarse, a aburrirse. Piden irse. Terminado el discurso, vemos la primera banda que sube al escenario. Luego, los talleristas y coordinadora acompañan los jóvenes a la parada de colectivo para retornar a sus casas.

---

<sup>27</sup> Ídem nota 2.