

# Jóvenes y escolarización secundaria en barrios populares de Córdoba. Avatares de una construcción social compleja<sup>1</sup>

Olga Silvia Avila

Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”.

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Profesora Titular. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

e-mail: olgasilviaavila@gmail.com

Eje de Trabajo: Políticas sociales: viejos y nuevos derechos.

## Introducción

A partir de la sanción de la Ley 26206, y su correlativa en la provincia de Córdoba, la escuela secundaria ha quedado incluida en el tramo de educación obligatoria. La pregunta por los entretelones e intersticios de la escolarización, por sus fracturas y significados prospectivos, aparece renovada y dotada de nuevos sentidos al materializarse progresivamente dicha obligatoriedad y al evidenciarse la enorme complejidad que su concreción encierra en una estructura social incipientemente reconfigurada en los últimos años y -hoy por hoy- signada por controvertidas y complejas dinámicas de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión.

Múltiples tensiones inquietan las posiciones subjetivas, ideológicas, jurídicas y políticas; baste con hacer referencia a los debates –vigentes aún después de sancionadas modificaciones a las normas correspondientes– referidos a la mayoría de edad, la disminución de la edad penal, reconocimiento y regulación del trabajo joven, opción de votar, las incumbencias de las instituciones educativas o de salud, según dónde se ubique el límite etario entre jóvenes y adultos, o entre niños y jóvenes. Al mismo tiempo, los niños y adolescentes encarnan no sólo la impronta de los cambios culturales que signan una época, sino también las huellas de los procesos sociales que particularmente afectaron a nuestro país; los jóvenes que hoy conforman las poblaciones escolares, nacieron en los días críticos cercanos al cambio de siglo; crecieron entre las tiranteces de un cambio de época controvertido, que recorrió estallidos sociales, luchas y reclamos, planes y ayudas sociales, cambios normativos, confrontación política, nuevas movilidades sociales, con sus expectativas, limitaciones y frustraciones; disputas entre la consagración de niños y jóvenes como “sujetos de derechos” y otros discursos que crecientemente los señalan como desconocidos “peligrosos”.

En este marco de procesos, le toca a la escuela forjar el *vínculo educativo* a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes a ser transmitidos y apropiados, no sólo referidos a las disciplinas escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define

---

1 El presente trabajo recupera algunos de los planteos que se vienen desarrollando en el marco del Proyecto de Investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes” (2014-2015) y que se han plasmado en presentaciones y artículos anteriores. En alguno de sus puntos, que consideramos relevantes como aporte a la discusión que se propone en este Coloquio, constituye una reelaboración parcial de las ponencias “Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones sociales” (Avila) y “Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad” (Avila, Martino, Muchiut).

como institución está en la centralidad de la relación de transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital.

Estos procesos, encuentran como escenarios centrales a las instituciones educativas, pero lo hacen en el seno de un contexto, que resulta particularmente complejo en Córdoba y en el marco de algunas políticas que se evidencian contradictorias con los sentidos que la escolarización extendida plantea a la sociedad y a los jóvenes, en particular. Nuestro trabajo busca llamar la atención en torno a procesos contextuales e institucionales que interpelan los sentidos de la inclusión y plantean complejas controversias en el camino de su construcción social. Nos centraremos por un lado en las tensiones entre los horizontes de inclusión y las políticas territoriales y de seguridad en Córdoba, y por otro en posicionamientos contrapuestos que se juegan al interior de las instituciones educativas..

Nos parece que se trata de campos de tensiones – externas e internas a las escuelas - profundamente ligados entre sí, anudados en la trama de prácticas que la sociedad despliega con relación a los jóvenes de sectores populares. Estos jóvenes transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen y que está llamada a abrirse paso entre las grietas sociales, culturales e ideológicas históricamente construidas. Se trata de sujetos doblemente “nuevos” en los espacios escolares: nuevos porque su edad los enfrenta a las reglas y contenidos de espacios públicos que por primera vez recorren; y nuevos socialmente, en tanto primeras generaciones en sus familias y sectores sociales que acceden a la escolarización secundaria (Fogliano y otros; 2008).

Planteamos la necesidad de un giro sustancial en aquellas políticas que niegan en la puerta de la escuela aquello que se promete en el interior de las instituciones, convirtiendo a los jóvenes en “sujetos de sospecha pública” y estigmatizando su presencia en la ciudad. Nos preguntamos, además, acerca de los diversos posicionamientos adultos gestados en los colectivos institucionales y valoramos aquellos que apuntan abrir caminos de posibilidad en el seno de las complejidades analizadas.

## **1. Contexto Córdoba: pliegues contradictorios en la construcción social de la inclusión educativa**

Caracterizamos el tiempo histórico en el que se inscribe nuestro análisis como “tiempo de demandas de igualdad y derechos” (Jelin y otros; 2011) alimentadas en el seno un “cambio de época” (Swampa;2008) que puso en movimiento a variados actores sociales a partir de la crisis de 2001 (desocupados, mujeres, jóvenes, campesinos, etc) y dio lugar al posterior reconocimiento de derechos en diversos campos; estos procesos sustentan posicionamientos novedosos en los sujetos educativos (Diker;2008) y dan lugar a una gama interesante de respuestas de las instituciones referenciadas en la idea de “inclusión educativa”.

La mencionada Ley de Educación Nacional surge en simultaneidad con otras normas y políticas que configuran estos nuevos escenarios sociales y motorizan transformaciones, cuyos alcances se echan a rodar en el seno de aquellas complejas redes de procesos y posicionamientos sociales.

Entre las principales transformaciones se encuentra la sanción de la Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que consagra principios que ya habían sido incorporados a la Constitución Nacional cuando en 1994, se integra bajo ese rango la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Dicha ley los recoge en su articulado,

y da inicio a un cambio de paradigma que define a niños, niñas y jóvenes como *sujetos de derechos*, al Estado como garante y responsable de políticas que efectivicen esos derechos y a la sociedad en su conjunto como co responsable colectivo en esa construcción.

Decíamos recientemente:

*Tal como lo señala Gabriela Diker (2009), siguiendo a Baratta, la idea de “protección integral de derechos” busca quebrar la construcción social que separa a los “menores” de los “niños” y “adolescentes”, cristalizada muy concretamente en instituciones, itinerarios y biografías profundamente diferenciadas, y “se dirige a los niños y adolescentes como sujetos con derechos humanos originarios, con la finalidad de evitar su marginalización...”. Los niños y jóvenes en situación de pobreza o indefensión, son a partir de esta ley titulares de derechos exigibles al Estado y a la sociedad, y ya no sujetos marginales y tutelados. (...) El papel del Estado por un lado se amplía, estableciéndose un conjunto de mecanismos institucionales y políticas sociales exigibles, por otro, se restringe en cuanto a la intervención tutelar, preservando a las familias su lugar de ámbitos de crianza y desarrollo con el apoyo del Estado y finalmente, como formador igualitario de las nuevas generaciones al consagrar para todos el derecho a una educación común.*(Avila;2015)

En términos de políticas sociales más específicas, la *Asignación Universal por Hijo*, y otras formas de ayuda económica y social, tales como el *Plan Progresar*, así como diferentes *becas* ligadas al estudio o al trabajo, han tendido a favorecer a los sectores juveniles. En los espacios territoriales múltiples movimientos y organizaciones han incrementado su presencia y aglutinado a grupos de jóvenes con diversas propuestas, muchas de ellas relacionadas con las políticas sociales o educativas que venimos mencionando.

Estos signos de un “cambio de época” (Swampa;2008) se expresan de modos complejos y contradictorios, en los diferentes contextos regionales, jurisdiccionales y territoriales, particularmente en lo referido a adolescentes y jóvenes de sectores populares. Es en los espacios locales donde se manifiestan las mayores contradicciones y se visualizan los serios desafíos que presentan los procesos de construcción de la inclusión educativa vinculada a la obligatoriedad extendida. En este marco, entendemos necesario comprender los sentidos paragógicos<sup>2</sup> que cobran los procesos institucionales y educativos en Córdoba, tensionados entre la ampliación de derechos y la configuración de escenarios regresivos delineados según las particularidades de algunas de las políticas gubernamentales en el ámbito local y del modo en que las mismas se entran en la complejización social gestada a lo largo de las últimas décadas<sup>3</sup>

Nos interesa destacar algunos aspectos cuyos emergentes se expresan con creciente intensidad y aparecen recurrentemente a la hora de describir las cotidianidades barriales y escolares<sup>4</sup>: Hemos señalado que:

*“En este sentido, resulta fundamental atender a las particularidades de los procesos y las políticas que signan el contexto en Córdoba ((Bermúdez y Previtali;2014) y sus efectos sociales, para reconocer en ese marco, las redes de significados contrapuestos en los que la escuela y los sujetos se debaten”* (Avila;2015).

---

2 Un ejemplo claro de estas paradojas es la coexistencia de los Consejos de Niñez, surgidos en el marco de la Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes, y la criminalización creciente de niños y jóvenes. En los Consejos, en los que participan escuelas y organizaciones, a menudo es necesario discutir la incidencia de las políticas territorializadas de seguridad, y su incidencia en los problemas educativos.

3 Algunas de estas cuestiones han sido ya esbozadas en textos como “Igualdad y educación. Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales”, “Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos”, “Derechos humanos, subjetividades y prácticas sociales: preguntas e interpelaciones en territorios educativos”(citados en informe académico 2012-2013)

4 Estas cuestiones vienen siendo señaladas reiteradamente por diversas investigaciones locales.

Se han cristalizado procesos de segregación territorial, con el traslado de “villas” y la construcción de “barrios ciudades, configurándose espacios urbanos abandonados socialmente - huérfanos de servicios elementales como el alumbrado, la recolección de residuos o el transporte público- y estigmatizados por políticas de “seguridad” centradas en un fuerte incremento de la presencia policial y la creciente criminalización de niños y jóvenes en los barrios populares, la aplicación discrecional del código de faltas, entre otros aspectos. En algunas zonas de la ciudad, se han conformado “economías delictivas”, algunas de ellas ligadas al narcotráfico, que no parecen ser el blanco central de las mencionadas estrategias de “seguridad” y que, en cambio, involucran y/o intimidan a los vecinos, especialmente a los más jóvenes.

Efectivamente, estudios de los procesos urbanos en Córdoba han señalado el incremento de la *fragmentación y segregación residencial, así como la conformación de guetos residenciales de pobres y ricos según sea su posicionamiento en la estructura social y ocupacional. Así, en un extremo aparecen las villas de emergencia y los Barrios-Ciudad (resultado de la relocalización de habitantes desde las primeras); y, en el otro extremo, las urbanizaciones cerradas.* (Valdés; 2008) Estas configuraciones de la ciudad, han sido acompañadas por políticas de seguridad, cuyos contenidos han evolucionado hacia una concepción de “seguridad pública” centrada en la ocupación territorial por parte de las fuerzas policiales con poder de detención indiscriminada, dirigida hacia los jóvenes.

Hathazy describe estos procesos de la siguiente manera:

*La política policial se centra en la ocupación territorial, el uso intensivo de facultades de detención y juzgamiento de faltas y el control del delito (...) La policía casi duplica su personal (11,456 en 2000 y 20,200 agentes en 2011 [Dammert 2001; Plaza Schaefer y Morales 2013]) y modifica su estructura y acción. En lo corporativo se reviven las tradiciones policiales filo-castrenses (Hathazy, 2012), en lo operativo se generaliza el patrullaje de orientación militarizada, en particular el llamado Comando de Acción Preventiva desde 2003 (Hathazy, 2006, 2014a). (2) En conjunción se intensifica el recurso a detenciones y arrestos por infracciones al Código de Faltas, tanto en la capital como en los departamentos del interior. Los detenidos por contravenciones en la ciudad de Córdoba aumentaron de 18771 en 1998, a 44272 en 2001, 27015 en 2009, 37000 en 2010 y 42700 en 2011 (Poder Ejecutivo Provincial 1998, 2002 y Bolatti, Frontalini Rekers et al. 2012). Los prácticas de detención discriminan claramente por clase social, edad y lugar de residencia (Hathazy 2014b) El incremento es tal que para albergar a los detenidos por faltas se reabre la ex-carcel de encausados penales como Alcaidía de Detención de Contraventores.*

212

En los barrios populares, se configura una clara contraposición entre las políticas de inclusión educativa y la extensión de la obligatoriedad escolar prescripta por la Ley y acompañada de diversas políticas dirigidas a las instituciones escolares y, por otro lado, la conformación de dinámicas tendientes a afianzar ciudadanía restringidas y diferenciadas (Svampa; 2005, Hathazy; 2014) entre los jóvenes convocados a participar de estas nuevas instancias de escolarización.

Recordamos el siguiente relato de un director de escuela:

*Ayer fui a sacar a otro, al hermano de tu alumna, la del celular...  
Se lo llevaron de la puerta de la casa, yo no te digo que el chico sea un  
santo... vos viste los dolores de cabeza que nos da...pero no es un delincuente...  
Yo fui y me planté, y le dije: usted será el policía, me puede decir lo  
que quiera del tal “merodeo”, pero yo le digo: este chico es mío, me lo da  
ya!, él tiene que estar en la escuela, la escuela es obligatoria, no lo puede  
hacer quedar libre, no lo puede tener aquí que esté faltando,... la busqué  
a la madre... me lo traje... (Avila; 2012)*

La incidencia de estos procesos no se agota en la criminalización selectiva, sino que derrama sus efectos agudizando las controversias que atraviesan las miradas y las prácticas sociales con relación a la niñez/adolescencia generando profundas disputas de sentido en los territorios educativos. Muchos jóvenes y sus familias, sumergidos en estas situaciones cotidianas, apenas logran imaginar esas promesas educativas como un futuro posible. Nos preguntamos hasta qué punto estas mismas tensiones se reproducen hacia adentro de las tramas institucionales y se expresan reconfiguradas como ideologías escolares.

Una profesora comenta:

*Cuando ves uno con capucha –viste que ahora usan la gorra y encima la capucha- no sabés, sentís miedo, tenés metida la imagen en la cabeza, y cuando están ahí, en su banco, con cara desvelada, y encima no se quieren sacar la gorra ni en clase, vos decís, “y este chico quién es? qué clase de chico será?*

*Yo les digo “chicos! qué necesidad hay de que se vistan así!! Si saben que los ven mal! Pero no les importa, no hacen caso, y vos decís, qué buscan...?”*

La construcción social de la obligatoriedad extendida transita estas coordenadas paradójicas, navega entre políticas y visiones de signos contrastantes, cada vez más presentes en el sentido común de amplios sectores sociales e institucionales, fuente de disputas más o menos explícitas que tallan la vivencia cotidiana y la experiencia de escolarización.

213

Otro docente señala:

*Están muy enojados, yo creo que eso es, enojados. Y yo pienso cuando los veo allí, tan duros, andá saber qué noche pasaron, el helicóptero anduvo toda la noche, eso lo sé por la portera...*

La complejidad de procesos escolares en estos contextos alcanza a calibrarse si se consideran las dinámicas sociales y políticas señaladas. El devenir de las experiencias educativas de los jóvenes, sus recorridos escolares, sus desconfianzas, fragilidades, estrategias, desapegos, búsquedas, luchas e invenciones, sus modos de estar en las instituciones, encuentran soporte en los recovecos de esas situaciones y procesos. Resulta fundamental contemplarlos a la hora de reflexionar acerca de la densidad de los desafíos a transitar.

## **2. Posicionamientos contrapuestos y controversiales en las instituciones**

Ingresando hacia el interior de las escuelas, consideramos que otra parte sustantiva de la inclusión educativa y la concreción de la obligatoriedad como derecho, se dirime en el seno de las prácticas institucionales y las construcciones colectivas que tienen lugar en los diferentes establecimientos. Conllevan un sinnúmero de redefiniciones y elaboraciones gestadas en la singularidad de cada establecimiento. En el seno de esas tramas propias de cada institución tienen lugar encuentros y desencuentros entre las significaciones instituidas, imágenes, modos de pensar y actuar afianzadas en el colectivo, y los sujetos concretos que van llegando a las aulas, elaboraciones que se pondrán en juego en la construcción de *modos compartidos de pararse* frente al alumno, de reconocer su alteridad, de habilitar la presencia e investirla de sentidos, de relacionarse y convocar al

aprendizaje, a las apropiaciones y la producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos; se trata de *posicionamientos* gestados en cada espacio institucional con relación a los alumnos y como producto de procesos, acciones e intervenciones que se construyen en el tiempo.

Estos modos de posicionarse de ninguna manera se presentan unívocamente, ni son homogéneos o totalizantes en las instituciones; se trata de *posicionamientos* predominantes según las escuelas y que imprimen una lógica a los procesos de inclusión en el marco de la obligatoriedad secundaria, permeando la vida colectiva de la institución. Veamos algunos de ellos.

Una primera categoría la constituyen los posicionamientos centrados en la idea de “contención”, definición que circula con diversas valoraciones, imponiéndose como lo único posible con “estos chicos”. Esta postura parece anudar dos supuestos o significaciones: una relacionada con una visión del alumno como carente, producto de una mirada que predominantemente ve lo que le falta, lo que no puede, la distancia irresuelta entre lo que “debiera” poder y no puede, otra que posiciona a la escuela ofreciendo una suerte de sostén subjetivo anclado en la afectividad y las emociones personales,

*Generalmente son chicos muy carentes, como te dije desde un principio son carentes de muchas cosas, se le da la caja Paicor, hay un nivel social bastante deficiente en lo económico, quizá algunos, no quiero exagerar, la única vez que comen es cuando vienen al colegio... (Docente)*

*Es en general el adolescente vago, no tiene imaginación, no tienen sueños, muy pocos pobrecitos, también es la misma sociedad que los hace así, que le muestra que todo es una porquería, y carente necesitado de muchas cosas, carente de hábitos que por eso deviene la vagancia porque no son exigidos, carente de afecto porque muchas veces tampoco se los valora (Docente)*

214

Estas miradas, terminan por constituir tipologías de sujetos, pensadas desde el déficit y el desplazamiento de las dificultades hacia el terreno afectivo, emocional exclusivamente con lo cual se obtura el reconocimiento de los verdaderos problemas que el alumno encuentra en el aprender.

*Lo que ellos más necesitan es afecto, y no es para menos con todas las problemáticas que viven, por lo que les tenés que dar lo mínimo. Si vos tomás conciencia de esto decís... y bueno, los contenidos sin lugar a dudas tienen que ser los mínimos. Tenés que estar muy bien vos interiormente para estar con este tipo de población, es muy fuerte, chicos golpeados, de todo” (Docente)*

Esta posición puede devenir en estados de parálisis porque por un lado, se abre un riesgoso campo de demandas imposibles de resolver desde la institución. Y por otro, ubica al docente en la comprensión y la ayuda de diversos tipos de problemas, muchas veces por fuera de los aprendizajes y cuestiones más específicamente educativas.

Pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión”. Cuando el aprendizaje no logra iniciar un camino de construcción real -por trabajoso que sea- los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahuecándose y asumiendo características regresivas, hasta corroer el lugar del adulto y su autoridad educativa.

Otro grupo de instituciones da cuenta de posicionamientos centrados en la conflictividad irresuelta, en una suerte de confrontación sistemática con el alumno, una “pelea” que se va expresando de

distintas maneras, sumando la pérdida de encuadres en el trato y la dificultad en las relaciones entre adultos y jóvenes. El alumno aparece como *otro destructivo* casi de un modo sustancializado y sin posibilidad de cambios, o logros:

*Responden de una manera bastante mal y complicada. No soportan, te contestan mal, no comprenden que las cosas se tienen que cumplir y hay cosas que no pueden hacer. Le decís que se saque la gorra y te contesta “Ud. que me viene a decir a mí”... agresivamente... (Preceptor)*

*Rompen todo, no cuidan nada, hay muchos problemas de violencia, muchos conflictos entre bandas (...) Este ya no es el mismo colegio, es otro. Antes estábamos todos de uniforme, con la camisa y la corbata. Ahora no...no es que yo quiera volver a esa época (Preceptor).*

*No hay límites. Comenten un error una vez, uno le llama la atención pero lo vuelve a cometer a los diez minutos, y volvéis a hablar del tema y sigue cometiendo la falta. ...Hasta te llegan a contestar insultando: “pero déjate de joder”..., “no quiero, no lo voy a hacer”...Lamentablemente, no hay forma, con estos chicos no se logra nada... tienen formas de juego y de relación a golpes, empujones, se llevan a las manos enseguida, pelea. (Docente)*

*A veces los docentes no ven a un alumno sino a un problema o en casos peores una amenaza. (Coordinador de curso)*

Desde estas visiones, los adultos van hacia el enfrentamiento, en una suerte de infructuosa búsqueda por afianzar una autoridad que sienten desafiada, y que en no pocos casos deriva en desbordes, rupturas de los encuadres y malos tratos hacia los alumnos:

*Los problemas más recurrentes son por lo general esto del trato, con algunos profes puntuales, con algunos profes que se niegan a dar clases porque según ellos los chicos se portan mal, o no atienden. Si un chico pregunta: yo no lo entendí, ah, yo ya lo expliqué. Ese tipo de cosas... el malestar o el sufrimiento está en algunos docentes que se descarga con los chicos, que les puede decir cosas hirientes y los chicos se sienten dolidos. Como por ejemplo, bueno, cuando no debería ser un insulto pero lo usan: que ustedes son todos de la villa. Eso no tendría que ser usado como un insulto, pero el tono de voz o la forma en que se dice es para provocar una... y bueno, los chicos se sienten super heridos. Este tipo de cosas. Generalmente del orden de la palabra o de la mirada también. En la forma de que los miran... a veces los chicos dicen: uh, como me miró, me miró como si fuera esto...” (Preceptor)*

En este sentido, el carácter conflictivo en las relaciones entre los propios chicos, en muchos casos emergentes de situaciones sociales muy complejas, se procesan en el marco de miradas y registros institucionales que identifican como “violentos” o “problemáticos”, y dejan esas tensiones por fuera de cualquier abordaje pedagógico, sustancializándolas en los sujetos. De la mano de la confrontación con el alumno, se desatan fracasos, expulsiones y abandonos escolares, modos diversos de quebranto en los procesos de escolarización extendida que se propone como derecho.

### 3. Horizontes de posibilidad: otros modos de mirar a los jóvenes y su escolarización

Finalmente, nos interesa destacar que la potencialidad de la escolarización extendida y la ampliación del derecho a la escuela secundaria, encuentra respaldo en el trabajo de actores que se suman a los procesos de construcción de igualdades y buscan resolver su tarea en estos contextos contradictorios y con estos sujetos vulnerados en su ciudadanía.

Encontramos instituciones en las que se están gestando posicionamientos centrados en *la posibilidad*, miradas que recuperan al *otro* como sujeto activo y capaz de aprender, aún con dificultades, a veces importantes. En esas escuelas se visualizan, a la par de los problemas, prácticas educativas empeñadas en búsqueda de rumbos distintos, o apuestas orientadas a promover variadas apropiaciones culturales, aunque esos caminos se vislumbren difíciles y trabajosos. Algunos proyectos logran aglutinar a grupos de docentes para poner en juego diversos recursos y propiciar aprendizajes de distinto tipo. Interesa destacar que el punto de partida en estos casos parece asentarse en esa mirada “esperanzada” que se tiene sobre el otro y el tipo de vínculo que se le propone.

Un componente central son –entonces- las simbolizaciones elaboradas con relación a los jóvenes, los sentimientos, valoraciones y expectativas de logros que orientan las prácticas en el aula; la apuesta a que el *otro* puede aprender y puede asumir una posición positiva, aunque esto lleve tiempo y esfuerzo. En ocasiones, se trata de una pregunta sencilla y humana por ese *otro*, que logra encontrarlo en algún lugar; otras veces, hay una reflexión más elaborada acerca de quién es ese joven que está en posición de alumno, y una interrogación sostenida acerca de las prácticas pedagógicas:

*Para empezar, valorar al chico que tenés en frente, valorar al alumno, ellos tienen muchas inquietudes...algunos les cuesta estudiar y sin embargo, se esfuerzan, vienen, aunque parezcan cancheritos, si los mirás bien...tienen inquietudes...y les gusta que se los reconozca...yo estoy con un proyecto de historia del barrio, y bueno, van, vienen, hacen entrevistas, les gusta y vamos viendo distintos momentos históricos, datos, están entusiasmados....(Docente)*

Un segundo componente, se expresa en ciertas propuestas pedagógicas, acuñadas con más o menos elaboración conceptual, pero donde se apuesta a la significatividad de las situaciones educativas en la experiencia del sujeto.

*Tenés que pensar que siempre estás enseñando, eso que dicen que se educa con el ejemplo, entonces, los tratás bien, los valoras y los chicos responden, a veces cuesta un poquito empezar ...pero después ...Me acuerdo cuando fuimos al circuito jesuítico de allá de Jesús María, al principio estábamos preocupados, cómo se irán a portar...Y los vieras, contentos todo preguntaban, profe, profe, qué es esto.. y qué es lo otro ...y luego hicieron sus trabajos...y es que hay que buscar las formas...me di cuenta que para muchos esos viajes son una gran cosa...nunca habían ido... no sé si habían salido de Córdoba alguna vez..(Docente)*

Y un tercer elemento de interés radica en una valoración del alumno y de su entorno social, el vínculo con el afuera donde se inscribe a los jóvenes:

*Hoy estuvimos hablando de economía, yo les expliqué todo lo que está pasando, son pícaros, pero a mí no me van a poder...yo les hago un chiste y sigo. El que joroba, se sienta al lado mío...pero claro, hemos hecho muchas cosas, ellos lo saben, son*

*las mismas familias con las que hicimos la cooperativa, ellos saben que la escuela siempre tuvo en cuenta lo que necesitaban, yo los llevaba a todos lados, con su cuadernito., anote y anote...aprendan, ché cómo se hacen las cosas! Piensen...para eso estamos...! Usen la capocha...! Si no aprenden a pensar...los van hacer bolsa en la vida...! Abrían los ojos grandes... y anotaban...!Para armar la cooperativa tenemos que saber muchas cosas...!...y vieras cómo sabían...! Investigaron un montón de cosas...todos aprendimos un montón...Estos son los hermanos de esos chicos... que trabajamos tanto cuando estaban tan pobres...entonces se interesan... Ahora van a venir los viejos los viernes a ver si los chicos les enseñan a usar las computadoras...qué tal, eh...! Es un proyecto con la cooperativa y ellos se sienten reconocidos....(Docente)*

En estos casos observamos que, además, concurren algunas condiciones institucionales combinadas, o al menos alguna/s de ellas, a saber: arraigo de la escuela en el lugar y una historia de relaciones con los distintos actores locales, o bien con poblaciones de estudiantes provenientes de ciertos barrios o zonas en donde la escuela es tenida en cuenta y sentida como espacio posible; grupos de docentes con cierta historia en el establecimiento y/o un número de horas significativas en el mismo; clima institucional de cooperación entre adultos; equipos directivos con cierta estabilidad que han podido gestar un proyecto de trabajo y contar con colaboración por parte de docentes. La coincidencia de algunas de estas situaciones no cambia mágicamente las situaciones, pero da lugar a formas de trabajar los problemas que ayudan a avanzar en su transformación.

La confianza en esa posibilidad cumple un papel subjetivo y social, con fuertes efectos institucionales. La institucionalización de la obligatoriedad y la inclusión educativa encuentra nuevos sustentos para desplegarse cuando se transitan estos caminos.

### **Algunas reflexiones pensando hacia adelante**

Consideramos que el momento actual constituye un punto de inflexión de gran relevancia social e institucional: las escuelas se encuentran transitando un camino de redefinición de sus vínculos con los distintos grupos sociales y esta circunstancia excede al ya de por sí significativo proceso de ampliación de la escolaridad, como procesos social de envergadura. Se trata de un camino abierto ante las disyuntivas de la igualdad como premisa en la relación entre los actores sociales y el Estado; pero su suerte no está sólo en manos de las políticas educativas y de sus agentes gubernamentales. Las distancias entre la definición e implementación de políticas por un lado, y el efectivo disfrute y ejercicio de derechos por parte de los sujetos y los colectivos sociales por otro, están talladas por las dinámicas de construcción social y cultural que conllevan los grandes procesos de integración social y conformación de ciudadanía.

Resulta fundamental considerar los modos en que las dinámicas del contexto y la incidencia de otras políticas del mismo Estado, conforman escenarios en los que los jóvenes viven y construyen su escolaridad. Las contradicciones entre la promesa educativa y las políticas territoriales y de seguridad a las que hemos aludido constituyen nudos de extrema gravedad en el camino de la escolarización de los jóvenes de barrios populares.

Por otro lado, los sujetos en las instituciones tienen otras de las llaves más importantes, ya que los procesos educativos, no transcurren por fuera de las relaciones educativas que están en el corazón de la institucionalidad escolar; por el contrario la “inclusión educativa” se resuelve sustantivamente en esas relaciones y vínculos, y es allí donde pueden encontrar o no resonancias, las transmisiones culturales, la constitución de las tramas colectivas y la gestación de nuevos lugares a ser apropiados y subjetivamente resignificados por los “nuevos”.

Estos *posicionamientos* aparecen como entramados de significados y prácticas *con efectos*, es decir configuradores de las acciones desplegadas frente a situaciones y problemas del alumnado. Son formas de apresar, pararse y responder a los jóvenes en la escuela, sus demandas y las problemáticas emergentes que operan como matrices configuradoras de lo que se ofrece y lo que se niega en la escuela y modula directamente las formas en que los actores adultos encaran las situaciones que les toca llevar adelante o resolver.

En tanto que las leyes y las instituciones constituyen formaciones históricas complejas, profundamente atravesadas por los procesos y posicionamientos de la sociedad y de la época, es necesario reconocer la envergadura y la complejidad de un proceso cuyos horizontes están aún por edificarse y en el que si bien la direccionalidad política corresponde a las políticas educativas y su gobierno, la congruencia del conjunto de las políticas estatales, el acompañamiento de la sociedad, de los actores educativos, de las familias y las comunidades es irremplazable. Políticas públicas y prácticas colectivas están convocadas a producir las redefiniciones necesarias y urgentes en el caso de Córdoba, a fin de abrir curso a las dinámicas instituyentes que demanda la inclusión educativa de los jóvenes.

## Bibliografía

Avila, Olga Silvia, Andrea Martino y Marisa Muchiut (2010). *Escuela secundaria, universalización y desafíos de la heterogeneidad*. 2do. Congreso Nacional y 1er Encuentro Internacional de Psicología Institucional. Universidad Nacional de Salta. 12,13 y 14 de agosto.

Avila, Olga Silvia (2012) *Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales*. Cuadernos de Educación. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. FFyH. UNC.

(2009) *Discusiones acerca de la obligatoriedad. Desafíos para incluir*. Revista Hoy la Universidad. Año I. N°2. Córdoba, Editorial de la UNC.

Bermúdez, Natalia y María Elena Previtali (coord.)(2014) *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e “inseguridad” en Córdoba*. Ediciones IDACOR. Universidad Nacional de Córdoba

Carli, Sandra (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Exposición Diplomatura Superior en Gestión Educativa Flacso. Publicación virtual.

Castro, Alejandra y Silvia Kravetz (2012). *Notas sobre inclusión y obligatoriedad en la escuela secundaria argentina*. Artigos. Publicación de Políticas educativas, Porto Alegre, Vol.6,N°1.

Diker, Gabriela (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Colección 25 años, 25 libros. Vol. 23. Ed. Biblioteca Nacional y Universidad General Sarmiento.

Fogolino, Ana María; Falconi, Octavio y Eduardo López Molina (2008). *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba*. en Cuadernos de Educación. FFYH. UNC. Año VI N°6, julio. Publicación del Area de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC.

Hathazy, P. (2014). De la “seguridad ciudadana” a la “seguridad pública” en democracia: Juristas, políticos y policías en la construcción de las políticas de seguridad en Córdoba. *Cuestiones de Sociología, n° 10, 2014*. Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn10a13>

Jelin, Elizabeth, Sergio Caggiano y Laura Mombello (comp.)(2011) *Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva*. 1ra ed. Bs.As. Ides-Trilce.

Kaplan, Carina y Claudia C. Bracchi (comp.). 2013.-*Imágenes y discursos sobre los jóvenes* 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Martino, Andrea (2014). *Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria*. En Avila (comp.) *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Investigaciones educativas en tiempos de transformaciones sociales* (en prensa).

Southwell, Myrian (2008) *Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad*. Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época) Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3174/p](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3174/p)

Swampa, Maristella (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. , Bs As. Ed. Siglo XXI

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>

Tecco, Claudio y Silvana Fenández. (2008) Espacios urbanos estigmatizados, segregación residencial y agenda pública local. *Revista Administración Pública y Sociedad* Nr. 16, IIFAP, UNC, Valdés, Estela. (2007) Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba.