

Jóvenes y el derecho a la educación: una propuesta de análisis del PIT a 10 años de su creación

Trabajo final integrador de la Especialización
en Administración Pública Provincial y
Municipal

Estudiante: Lic. Natalia Refice
Directora: Lic. Silvina Cuella



ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	5
CAPÍTULO 1	7
Justificación	7
Objetivos	8
Contextualización	10
El programa de Inclusión y Terminalidad - Trayecto 14/17	10
IPEM 124 “Adela Rosa Oviedo de la Vega”	10
Marco metodológico	13
Antecedentes	15
Aproximaciones teóricas para pensar las políticas educativas	15
El derecho a la educación en la actualidad	18
Qué modelo de Estado y qué políticas	19
Políticas educativas	22
Juventudes en plural	26
CAPÍTULO 2	32
Valoraciones del programa	32
Las/os jóvenes	32
El PIT desde la mirada de las/os actoras/es	34
Entre objetivos, trayectos y deseos	39
Las/os adultas/os	40
Representaciones sobre las/os jóvenes en la actualidad	40
Intereses de las/os jóvenes desde la mirada de las/os adultas/os	43
Miradas sobre la política	44
CAPÍTULO 3	47
Recomendaciones para la implementación de la política	47
La inclusión educativa y la inclusión social	47
Efectores de la política, equipos técnicos y docentes	53
El acceso a la educación como componente de la justicia social	54

Referencias bibliográficas

56

Anexos

60

AGRADECIMIENTOS

*Al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y
en particular al Ministro Prof. Walter Grahovac,
por la confianza y el camino compartido.*

*Al Lic. Julio Cacciamani y la Psp. Romina Venier por la colaboración
incondicional.*

*A la Lic. Silvina Cuella y el Lic. Nicolás Giménez Venezia
por ser guía, sostén y despertar en este aprendizaje.*

*A mi familia, amigas y amigos por su comprensión y estímulo constante a lo
largo de mis estudios.*

*A quienes ya no están físicamente, pero me iluminan para seguir adelante en
cada proyecto.*

Pero, por sobre todo, a las/os jóvenes que HACEN al programa.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en el análisis de una política educativa, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT), del gobierno de la Provincia de Córdoba. El mismo ha sido pensado como una forma de repensar la escuela, atender a la diversidad, ejercer la escucha, acompañar, incluir. Parto de premisas irrenunciables, como son el afirmar que la educación es un derecho para que las/os jóvenes puedan continuar sus trayectos educativos en el nivel superior, y/o seguir formándose en el mundo laboral.

Por ello, considero que este trabajo tiende a contribuir, a brindar nuevas herramientas para la implementación del programa, en la necesidad de escuchar, analizar y problematizar acciones y reflexiones a partir de las voces de las/os protagonistas. He otorgado especial atención a la dimensión de inclusión del programa, retomando las voces de las/os jóvenes en la construcción de su proyecto ocupacional, que es donde radica la motivación y el compromiso que me guía para la realización de este documento.

El mismo está organizado en tres secciones que ordenan los apartados. Una primera sección, referida a los componentes del diseño del estudio, así como los marcos de referencia conceptuales. Una segunda sección dedicada al análisis de la implementación del programa, desde la mirada de las/os actores. Y una tercera que, retomando aportes de la sección anterior, se dispone humildemente como un diálogo con comentarios, sugerencias e ideas para pensar la implementación del programa.

En la urgencia de pensar formas de escritura que sean respetuosas de la perspectiva de género, este trabajo adhiere a las directrices para la presentación de artículos de la revista *ConCiencia Social* de la FCS, UNC, y se opta por la denominación binaria “las/os”, nombrando siempre en primer lugar el género gramatical femenino. Asimismo, como se propone en las directrices, se apelará a “perífrasis o giros para evitar sobrecargas (las personas

interesadas en lugar de las/los interesadas/os, la población cordobesa en lugar de las/os cordobesas/es, la ciudadanía en lugar de las/os ciudadanas/os)".¹

¹ Directrices para autores/as, *ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social* (s/f). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/directricesparaautores>

CAPÍTULO 1

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, los modelos educativos enfrentan nuevas exigencias, dado que a las/os jóvenes se les demandan requerimientos tales como contar con un mayor nivel de formación para poder ingresar y permanecer en el sistema socio-político-productivo dominante. En ese marco, en la provincia de Córdoba se calcula que el sistema educativo pierde entre el 43% y el 47% en el segmento comprendido entre los 11 y 17 años (Vanella y Maldonado, noviembre de 2014). Según los resultados del censo 2010 en la Provincia de Córdoba, el 20,5% de las/os jóvenes entre los 15 y 17 años no asistían a la escuela secundaria.

Por supuesto, la repitencia y los problemas ligados a la ausencia de las/os jóvenes en las escuelas no son privativos de Córdoba, ni del país. Se trata de una realidad generalizada que marca su exclusión, en las escuelas de las grandes ciudades de América Latina (Vanella y Maldonado, diciembre de 2015).

Así, el Programa PIT, como se dijo anteriormente, surgió como una forma de dar respuesta a esta gran franja de jóvenes que quedaban por fuera del sistema educativo formal, en el intento de atender su problemática específica y de pensar un formato de escolaridad que se adapte a sus necesidades.

En este sentido, puede pensarse al Programa como una oportunidad más para las/os jóvenes, quienes por diversos motivos dejaron la escuela tradicional, y se encuentran con una nueva oportunidad para acceder, nuevamente, al conocimiento.

Con respecto a mi experiencia particular, cabe destacar que el ejercicio profesional en el Programa me ha generado muchos interrogantes y cuestionamientos, así como también acciones concretas. En él me desempeñé

durante 4 años como parte del equipo de la Coordinación Provincial. También fui Coordinadora Sociopedagógica del PIT en el Instituto Paula Montal, y docente en las cátedras de Ciudadanía y Participación, Formación Ética y Ciudadana, Proyecto de Investigación Sociocomunitaria y Humanidades.

Debido a estas experiencias, a la posibilidad que tuve de desempeñarme en varias dimensiones del Programa (como docente, como coordinadora, como investigadora) y a la necesidad de sistematizar reflexiones es que inicié el cursado de la Especialización en Administración Pública, momento en el que me propuse generar una producción que pueda dar cuenta de los aspectos posibilitadores, las oportunidades y las estrategias utilizadas por las/os estudiantes en este espacio de aprendizaje.

El eje estará puesto en la mirada de las/os estudiantes, en sus representaciones acerca del programa y del impacto en sus trayectorias. Asimismo, en el intento de poner en dialogo con otras miradas, incorporé la de otras/os actores del campo educativo, tales como la de docentes, coordinadores, entre otras/os.

OBJETIVOS

Objetivo General. Comprender y analizar las valoraciones de las/os actores acerca de la implementación del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años sede IPEM 124 “Adela Rosa Oviedo de la Vega”, desde su componente de inclusión educativa.

Objetivos específicos

- Identificar desde la perspectiva de las/os actores (estudiantes y docentes) los espacios, modalidades y dispositivos de inclusión educativa del PIT.
- Reconocer y analizar el lugar que ocupa el PIT en las trayectorias educativas de las/os estudiantes.

Objetivo de transferencia. Elaborar recomendaciones y observaciones

a la Dirección de Enseñanza de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia, con respecto a la implementación del Programa a partir de los hallazgos obtenidos.

CONTEXTUALIZACIÓN

El programa de Inclusión y Terminalidad - Trayecto 14/17

La promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206, al extender la obligatoriedad escolar hasta el secundario, exigió repensar la ingeniería del sistema educativo para dar respuesta a la creciente demanda que la implementación de la ley generaría. Se implementaron en el país diversos programas.

A partir de ello, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años, fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2010. Al igual que el caso de la Provincia de Buenos Aires, su creación se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación, Resoluciones N° 79/2009, N° 84/2009, N° 88/2009, N° 90/2009 y N° 93/2009.

En Córdoba, en el marco de los procesos de mejora de la educación secundaria, el Ministerio de Educación de la Provincia presentó la Propuesta Curricular de Nivel Secundario para el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años. Cada institución educativa debió elaborar su propuesta específica para llevar adelante el desarrollo de la propuesta curricular del programa, desde una perspectiva situada que atienda las particularidades del contexto y de los sujetos destinatarios, en virtud de la flexibilidad del Diseño Curricular del Nivel.

La Resolución Provincial que define su creación es la N° 497/10, que asume el compromiso de garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria, para aquellas/os jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva. A partir de ello, se prevén instancias de tutorías y de coordinación pedagógica para asesorar a las/os

adolescentes en el diseño de su itinerario de cursado e introducirlas/os en el dominio de estrategias generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio. En Córdoba el programa se implementa en 79 sedes, 44 en Córdoba Capital y 35 en el interior provincial.

Uno de los objetivos centrales del programa es potenciar las posibilidades de las/os estudiantes, para que sean protagonistas y puedan lograr con autonomía la apropiación no sólo de los conocimientos básicos y necesarios que exige el sistema, sino también posicionarse como decisoras/es de su trayecto, garantizando de esta forma la permanencia y la terminalidad del programa.

IPEM 124 “Adela Rosa Oviedo de la Vega”

La escuela seleccionada para llevar a cabo esta investigación está ubicada en el Barrio Coronel Olmedo de la ciudad de Córdoba. El barrio se encuentra a 7 kilómetros del centro de la ciudad de Córdoba, en el sector sur de la misma. Su población se caracteriza por acceder a trabajos precarizados y contar con un gran número de desempleadas/os.

Como parte de la infraestructura social del barrio se encuentra el Ipem 124 que, en sus inicios en el año 1989, funcionaba en dos habitaciones de una casa. Cuando el barrio comenzó a crecer, fue necesario construir una escuela más grande y comenzó a funcionar la escuela de Barrio Coronel Olmedo (únicamente con los niveles inicial y primario).

En 1997 se comenzó a construir el edificio de la secundaria “Adela Rosa de la Vega”, que se inauguró en el año 1998. Durante relevamientos posteriores se detectó un número importante de adultos sin estudios secundarios; como consecuencia de ello, hoy cuenta con el CENMA “Asimra Anexo Coronel Olmedo”, dentro de las instalaciones mencionadas anteriormente. A este establecimiento concurren prioritariamente estudiantes que pertenecen al mismo barrio, pero también acuden de barrios aledaños, tales como El Quebracho, Cárcano, San Lucas, Nuestro Hogar 1, Las

Magdalenas, Marcos Sastre, Camino a 60 cuadras, Villa el Piolín, Kilómetro 9 y 12, entre otros.

Uno de los lugares más característicos del barrio es el Aeródromo, construido en 1924 aproximadamente. Este sitio está ubicado aproximadamente a un kilómetro de la entrada del barrio. Ocupa unos 2 kilómetros de largo y más de 500 metros de ancho. Cuenta con escuela de vuelo y de paracaidismo. Este “aeroclub”, como así lo llaman los habitantes del barrio, ha recibido muchos reconocimientos por su larga trayectoria y por los vuelos realizados.

La Plaza Carlos Gardel también ocupa un lugar importante en la cotidianidad de los habitantes del barrio. Desde el Centro Vecinal comenzaron a darle vida a este espacio verde: se plantaron pinos, se instalaron juegos y crearon la pista de atletismo de 24 horas. Se realizan allí distintas festividades y en la actualidad la escuela primaria y secundaria del barrio la utilizan para la realización de actividades de educación física.

Cuenta también con una Unidad Policial y el Centro de Salud Municipal N° 47, que cubre los servicios de atención de la salud materno-infantil, tocoginecología, pediatría, atención ambulatoria, medicina preventiva. El mismo se encuentra ubicado en la calle Huidobro esquina Muñecas.

MARCO METODOLÓGICO

Se trata de un estudio descriptivo de carácter cualitativo, cuya unidad de análisis es el PIT, desde la perspectiva de las/os actores, tomando como referencia la sede IPEM 124 “Adela Rosa Oviedo de la Vega”.

La muestra estuvo conformada por estudiantes inscriptos en el programa que cursaron durante el año 2018, y personal del programa que ocupa distintas posiciones en la estructura educativa organizativa, tales como coordinador, preceptor, ayudante técnico y docentes. El aval para la realización del objetivo de transferencia, así como la definición de la sede del programa fueron acordados con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Para el trabajo de campo, se planificó un diseño que se ajustara a la institución, pero por sobre todo a las/os jóvenes a quienes se entrevistó en recreos, horas libres y espacios de recreación en el marco de la cursada. El análisis de datos se realizó a través de técnicas de análisis de contenido desde la Teoría Fundamentada como estrategia, para generar categorías de análisis y nuevas proposiciones hipotéticas sobre el objeto en estudio a partir de la indagación de significaciones y sentidos sociales, sancionados tanto en la implementación de las políticas como en las demandas y disputas de los diferentes actores sociales involucrados (Glaser y Strauss, citado en Schettini y Cortazzo, 2015). Se realizaron 12 entrevistas a jóvenes que cursan diferentes trayectos dentro del programa, a los fines de tomar conocimiento de sus trayectorias y valoraciones del programa. Dichas entrevistas fueron individuales, no estructuradas, apelando a disparadores que abordaron los objetivos planteados. Se pretendió generar un espacio que promoviera la expresión libre respecto de motivaciones, creencias y sentimientos, en fin, sus propias experiencias en el PIT. Asimismo, se llevaron a cabo dos talleres con las/os jóvenes con consignas de trabajo grupal.

Posterior a ello, y con los principales ejes emergentes de los talleres, se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes y a docentes (de Música, Educación Física, Historia y Lengua y Literatura). Se realizó también un análisis documental que incluyó legislación provincial y nacional, resoluciones

ministeriales y documentos institucionales. La selección de las unidades de análisis se centra en las/os titulares y efectoras/es de la política (coordinador, preceptores, ayudante técnico) y las/os estudiantes y docentes del PIT IPEM 124 “Adela Rosa Oviedo de la Vega”, en función de la accesibilidad de las/os jóvenes. La unidad de observación fueron los espacios de cotidianidad del PIT.

Los estudios de tipo cualitativo nos permiten estudiar la acción y el mundo social desde la perspectiva de los mismos actores. Estos estudios “Prestan especial atención a los factores ambientales, situando las actitudes y comportamientos de los sujetos tanto en el contexto de su biografía como en el de su situación social, en un sentido más amplio” (Divine, 1995, p. 146).

Este trabajo se inscribe en el análisis de la política a partir de las/os actores implicadas/os, a fin de poner en debate miradas tradicionales y normativas. Suscribo a la propuesta de Shore (2010), cuando afirma que:

debemos reconocer que la entidad que llamamos “política pública” muy pocas veces es objeto de estudio fijo, constante y no problemático. Comprender lo que son las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social, son tal vez los primeros pasos a dar hacia una aproximación crítica de las ciencias sociales sobre el análisis de la política pública (p. 27).

Hablar de la complejidad y de la necesidad del reconocimiento de la diversidad obliga a pensar procesos de análisis que incluyan necesariamente las voces de las/os actores, donde por lo general las opiniones de las/os jóvenes en particular son, en muchas oportunidades, invisibilizadas.

ANTECEDENTES

Aproximaciones teóricas para pensar las políticas educativas

A partir de la revisión de los estudios recientes sobre las juventudes, como así también las investigaciones realizadas en Córdoba (Acevedo, junio de 2017; Balardini, 2000; Laje, 2012; Paulín, 1999, entre otras/os), se destaca la importancia de comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido en ellas. Estos cambios en gran medida se han producido por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las nuevas formas de relación que ellas propician, por el predominio de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de las/os jóvenes y su sentido de pertenencia al grupo.

Las juventudes ya no pueden considerarse como una cultura marginal cuyos miembros deben abandonar para incorporarse a la cultura adulta, sino que tienen una especificidad propia en la que sus miembros asumen su identidad personal en la medida en que se apropian de los objetos simbólicos colectivos: normas, valores, formas de consumo, relaciones, comunicación, rituales, diversiones y expresiones personales y colectivas, conforman los ejes que diferencian a las/os que están dentro de los que están fuera, a las/os que están en el centro o en la periferia (Laje, 2012).

El diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclusión educativa no deberían ser entendidos como la suma de esfuerzos e iniciativas hacia grupos específicos que supuestamente se priorizan, sino que más bien el foco debería estar puesto en facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada niña/o. Tal como señala Rona Tutt (2007), se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada, mediante la articulación con otras prestaciones sociales.

Gorostiaga (2012), concibiendo la educación como herramienta para la construcción de una sociedad más igualitaria, realiza un estudio de las políticas educativas argentinas a nivel nacional y provincial, centrándose en la obligatoriedad de la terminalidad del nivel secundario (Ley N° 26.206).

Concluye que las políticas vigentes no han logrado revertir en su totalidad la brecha existente entre los distintos sectores sociales, no consiguiendo la inclusión social a la que se apuntan.

Por su parte, Terigi, Toscano y Briscioli (2009) han realizado una sistematización en base a los resultados de tres investigaciones en la Ciudad de Buenos Aires, Conurbano Bonaerense y Ciudad de Córdoba, acerca de la escolarización de adolescentes y las iniciativas existentes tendientes a revertir los procesos de exclusión, mediante cambios en el régimen académico de la escuela secundaria. Analizan también las ofertas que estas políticas educativas han brindado para el reingreso a la escolarización, comparándolas entre sí y señalando sus estrategias.

Las autoras concluyen que, si bien se observa el ingreso de nuevas/os estudiantes, esta ampliación coexiste con quienes no logran finalizar el trayecto. Una posible hipótesis acerca de este fenómeno podría radicar en que, en la ampliación de la oferta de escolarización, algunas/os no logran ajustarse al modelo tradicional, y en consecuencia no permanecen mucho tiempo en él. Es por ello que las iniciativas relevadas se caracterizan por ser de cursado intensivos y de menos años.

Por su parte, Laje (2012), desde una perspectiva sociológica y una mirada interdisciplinaria, propone reflexionar sobre la diversidad de factores que impactan en esta problemática. Para ello, destaca que hay que estudiar el rol del Estado en la construcción de identidades de niñas/os y adolescentes, analizar el enfoque de género en el ámbito escolar, observar los mecanismos de protección integral y el riesgo de repetir viejas prácticas en nuevas instituciones, y promover la reafirmación de valores sustantivos como ciudadanía y democracia desde la niñez. En este sentido, analiza con rigurosidad la Ley Nacional 26.061 de 2005 y la Ley Provincial de Córdoba 9.944 de 2011, imprescindibles en la referencia a las infancias y sus derechos en el contexto actual.

Dado que se abordarán aspectos vinculados con la inclusión educativa, tomaré las definiciones de la UNESCO (2008), en tanto propone pensar la inclusión como:

procesos de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.11).

El informe emitido por la Organización de Estados Iberoamericanos (2013) en base a lo discutido en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación en El Salvador en el año 2008 sienta bases de acuerdo entre los países participantes con respecto a la educación que se pretende para la generación de los bicentenarios. Bajo el objetivo de pensar los desafíos de la educación en los años venideros, y desde la necesidad de la planificación, se han acordado un conjunto de metas e indicadores para llegar a una educación que tienda a dar respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnas/os estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

Dicho objetivo se enfrenta con modelos escolares que, como consecuencia de la herencia colonial, están al servicio de la formación de las élites, al mismo tiempo que promueven o son funcionales a los procesos de mercantilización de la educación (Frigerio, Poggi y Tiramont, 1992).

El derecho a una educación de calidad implica mucho más que reconocer y abordar los impactos negativos de los contextos sociales y cómo éstos se reflejan e inciden en el sistema educativo. El modo mismo en que éste se estructura y funciona, frecuentemente con visiones elitistas y prácticas regresivas, contribuye a generar exclusión social y pedagógica.

En la certeza de pensar la educación como una inversión y no como un gasto, es necesario reconocer que el sistema educativo, sus instituciones y actores pueden promover la inclusión o generar nuevas exclusiones sociales y

educativas. Las posibilidades reales de ejercer el derecho al acceso y al goce de una educación requieren que la misma sea:

- a) *Relevante*: promoviendo aprendizajes significativos con respecto a las exigencias sociales y al desarrollo personal. Esto es una preocupación universal.
- b) *Pertinente*: reconociendo y respetando las características y necesidades propias de cada persona, mediada por sus contextos sociales y culturales.

Las categorías de pertinencia y relevancia, tal como han sido definidas por Frigerio et al. (1992), se constituyen en un límite claro en la determinación del sistema educativo dentro de un marco general que garantice a las mayorías el acceso a una educación gratuita, de calidad y en permanente actualización, es decir, que tiendan a la inclusión. O, por el contrario, que se disponga solamente para las élites, generando exclusión.

El derecho a la educación en la actualidad: una encrucijada para las/os jóvenes

Distintos estudios muestran que son múltiples los motivos o motivaciones que expresan las/os jóvenes cuando se habla de la necesidad de finalización de los estudios secundarios, ya sean la calidad de la formación, su valoración en relación a la preparación para el trabajo, la continuidad de estudios superiores, la formación cívico-política. Ahora bien, esa diversidad da cuenta de que la educación es un derecho que cuenta con un alto grado de reconocimiento y un consenso social (Grasso y Robledo, abril de 2010).

Las instituciones educativas no han logrado incluir del todo a los sectores juveniles, además de que persisten fenómenos tales como la repitencia y el abandono o exclusión.² En este marco, la implementación en la provincia de Córdoba del PIT, con el objetivo de generar alternativas escolares

² Es necesario aclarar que se apela al término “exclusión escolar” y no “deserción” dado que este último concepto deposita en las/os jóvenes la responsabilidad de discontinuar o abandonar sus estudios, invisibilizando las dificultades y obstáculos que se generan en el sistema o instituciones educativas. Para profundizar, consultar los artículos del número 59 de la revista *Docencia* (agosto de 2016), disponible en https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_59.pdf

para que las/os jóvenes de 14 a 17 años completen la educación obligatoria, se presenta como un espacio fértil para indagar sobre el componente de inclusión educativa que el mismo programa, a través de sus objetivos, refiere.

En este sentido, en el siguiente apartado se abordarán tres ideas: los debates con respecto al Estado como campo en disputa, las reformas educativas en nuestro país y, por último, algunas aproximaciones teóricas para pensar a las/os jóvenes, titulares del programa analizado.

Qué modelo de Estado y qué políticas

Desde el Consenso de Washington³ hasta la actualidad, con sus diferentes matices en cada país, se han desarrollado reformas que están atravesadas por la centralidad del mercado y que se caracterizan por la implementación de rigurosas políticas de ajuste; la reforma fiscal y desregulaciones que instrumentan un proceso de liberalización del comercio y el capital; privatizaciones; reducción del aparato gubernamental; transformación de la estructura jerárquico-burocrática de la Administración Pública con modos gerenciales; creación de agencias autárquicas; precarización del empleo con flexibilización horaria, salarial, organizacional, funcional y contractual; y transferencia de funciones y prestaciones a provincias y municipios (Martínez Rangel y Soto Reyes Garmendia, enero de 2012).

Ahora bien, puede afirmarse que, sobre los problemas que se intentaron abordar como el aumento en la productividad y del PBI, se produjo una reducción del déficit fiscal, que tuvo consecuencias signadas por el aumento de la pobreza, el desempleo, la marginación y la exclusión, que cobraron mayor centralidad en la escena pública.

En este marco, pueden identificarse dos momentos en el proceso de reforma: las reformas de “primera generación”, que se centraron en el ajuste, dando lugar a los procesos de privatización, descentralización y desregulación. Y, por otro lado, las de “segunda generación” o de “Nueva Gerencia Pública”,

³ Para profundizar sobre este proceso histórico y sus consecuencias, se toma y recomienda la lectura del artículo “El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina” de Rubí Martínez Rangel y Ernesto Soto Reyes Garmendia (enero de 2012).

que buscaban trasladar las lógicas y sentidos del sector privado al sector público (Ase, La Serna y Burijovich, 2007).

El principal referente de esta corriente de pensamiento fue David Osborne (1998), quien se inspiró en la experiencia de las empresas con baja competitividad en EEUU en los años 80, que lograron revertir esta situación a través de la innovación en la gestión. Osborne propuso no detenerse a inventar, sino trasladar y copiar las herramientas de lo privado a lo público. Esta lógica de la gestión del Estado se manifestó en nuestro país en los años 90 bajo la presidencia de Carlos Menem.

Las reformas generaron el debilitamiento de los Estados nación, los cuales implementaron medidas que provocaron una reestructuración profunda en las relaciones sociales, la economía y la política. Los gobiernos y Estados perdieron poderes, facultades, activos y alcance, disminuyendo su autonomía de decisión en la política económica, dominada por las corporaciones globales financieras, productivas, comerciales y/o por las cadenas de valor y organismos internacionales (Yapur, 2014).

Al carecer de autonomía política para definir la agenda de prioridades y el futuro social, los Estados no dieron respuestas a las demandas que se ampliaban aún más en sociedades débiles que requerían mayor protección y conducción estatal. El ajuste permanente y estructural también provocó crisis económicas y financieras en cadena, desde los Estados asiáticos hasta México o Brasil y el estallido de la convertibilidad en Argentina, con sus correlativas crisis de gobernabilidad. El producto es un Estado remanente, un híbrido de los resabios de intentos de achicamiento, reestructuración y descentralización, con el efecto secundario de la arbitrariedad, el clientelismo y la irracionalidad en la gestión (Martínez Nogueira, citado en Moreira Slepoy y Santiago, 2020).

En 2001-2002 en nuestro país, el Estado neoliberal -y sus postulados- entraron en profunda crisis, a la luz de no contar con los resultados que la reforma traería, entre ellos el fracaso de la teoría del derrame como mecanismo para el desarrollo. En coincidencia con el inicio de la gestión del expresidente Néstor Kirchner, se abrió un camino para volver a pensar el Estado, para

reivindicar su intervención y un claro viraje y reconversión de lo privado a lo público, del mercado al Estado y de la economía a la política (Aquín, 2001).

El núcleo del aparato estatal puede ser definido como un conjunto distintivo de instituciones y organizaciones cuya función socialmente aceptada consiste en definir y hacer cumplir las decisiones colectivamente vinculantes en una población dada, en nombre de su “interés común” o “voluntad general”. Esta definición amplia identifica el Estado en términos de sus características genéricas como una forma específica de organización macro-política con un tipo específico de orientación política (Jessop, julio-septiembre de 2014).

Desde el 2003, el caso argentino se inscribe en un proceso de reconstrucción de un tejido y una estructura social que habían sido devastados durante décadas, y se caracterizó por la lenta y progresiva restitución de los derechos sociales. Se comenzó a jerarquizar la perspectiva de derechos destinados a la ciudadanía, por sobre la noción de usuarios o clientes. Hablar de derechos ciudadanos no es una mera referencia teórica: implica acceso al trabajo, a la educación, a la salud, se vincula también con ingresos dignos, calidad de vida, representación política, participación y libertad para todas/os.

Este proceso se inscribe en este marco de contradicciones propias del análisis de coyuntura; pero, a fines de este trabajo, voy a vincularla con el marco de las políticas nacionales de ese período, donde se identifica una gestión en la que se llevó adelante una serie de políticas tendientes a mejorar los niveles de inclusión social y a fortalecer la concepción de protección social desde la noción de ampliación de derechos. Ejemplos de ello son: el Plan Nacer-Sumar, garantizando cobertura de salud; Conectar Igualdad, facilitando el acceso a nuevas tecnologías; el voto a los 16 años; el restablecimiento de las paritarias; la nueva normativa a favor de la erradicación del trabajo infantil; la creación de nuevas universidades públicas; la Ley Nacional de Financiamiento Educativo; la Ley de Salud Sexual y Reproductiva; la Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre otras.

Es en el contexto de recuperación de los atributos del Estado nacional en distintas áreas de la vida social, a través de las políticas que constituyen a la

protección social, que surge el Programa que se analiza, y que, si bien se inscribe en políticas de inclusión educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional y cuenta con un enfoque universal, combina algunas características del enfoque de asistencia. Cabe recordar que los sistemas de derechos universales surgen del principio de Beveridge (Vanella y Maldonado, noviembre de 2014), donde los derechos son independientes del grado de necesidad o el alcance del rendimiento en el trabajo.

Volviendo al Programa analizado, en su formulación se visibiliza una clara noción de juventud emparentada con la perspectiva de derechos, tendiente a garantizar el acceso a la educación y facilitar el ingreso al mundo del trabajo a las/os ciudadanas/os. Las/os posiciona como personas activas, en tanto las/os incluye (a través de las instancias de formación) en su propio proceso de adquisición de herramientas para llevar adelante un proyecto de vida. Toda política materializa el resultado de las disputas con respecto a las concepciones de juventudes, de redistribución social del ingreso, de ciudadanía, de derechos, entre otras.

Políticas educativas: entre reformas, reivindicaciones y continuidades

La reforma educativa en la Argentina se inicia formalmente con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en abril de 1993. Este instrumento legal reemplazó a la Ley N° 1.420 del año 1884, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país. Si bien la discusión acerca de la conveniencia de renovar el marco normativo de la educación nacional ya había comenzado hacía bastante tiempo, la restauración democrática de 1983 brindó un marco propicio para satisfacer esta necesidad. Al respecto, es preciso recordar que, durante la presidencia de Raúl Alfonsín, en la segunda mitad de los años ochenta, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional. Se promovió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones más relevantes del sistema educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica.

Posteriormente, durante el primer gobierno del Dr. Carlos Saúl Menem, el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley al Congreso Nacional. A partir de ese momento, tuvo lugar un prolongado debate en ambas Cámaras del Parlamento, donde circularon varias propuestas, lo que culminó con la aprobación por mayoría de la Ley N° 24.195. Los temas centrales que se debatieron fueron: la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación.

El proceso de reforma educacional comienza con la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y la Red Federal de Formación Docente Continua. El discurso pedagógico reinante se basaba en los conceptos de la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia. Se adoptaron las ideas de la meritocracia y la autonomía como ejes fundamentales de la educación. La reestructuración del sistema educativo planteada tomó la siguiente forma: Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3 (desaparece el nivel secundario), Nivel Terciario (universitario y no universitario) y Nivel Cuaternario.

Las estrategias políticas de transformación educativa fueron marcadas por tres grandes leyes que pertenecen al marco legal que construyó la nueva estructura del sistema educativo nacional. La primera de ellas fue la Ley de Transferencias de los servicios educativos a jurisdicciones más pequeñas (1991). Esta ha sido una de las transformaciones más importantes, se inicia en los años 60 y se profundiza en el año 1992. En segundo término, la Ley Federal de Educación (1993), que estableció una nueva estructura académica y extendió a 10 años la obligatoriedad escolar. En función de esta ley, se definieron Contenidos Básicos Comunes y se implementó un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. También se establecieron mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de Educación Superior. Y, por último, la Ley de Educación Superior (1995), de gran resistencia en las comunidades universitarias, que crea una comisión encargada de evaluar y acreditar a las instituciones y carreras (CONEAU).

En estas legislaciones, la educación fue conceptualizada como un servicio y no se dejó garantizada su gratuidad; por el contrario, la LES facultó a las instituciones nacionales para “dictar normas relativas a la generación de

recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional” (Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, Art. 59), lo que luego fue conocido como el arancelamiento no obligatorio. Incluyó en su articulado a todas las instituciones de educación superior pública y privada. Así quedó planteado un modelo de Estado evaluador asociado a la lógica de mercado.

Atravesados por una constante situación de marginalización de la labor docente, se da lugar a la más extensa protesta de la década. En este contexto, en 1997 se instala frente al edificio del Congreso Nacional “la carpa blanca”, símbolo de la lucha por la educación pública. Entre otras reivindicaciones, se destacaba la demanda del aumento de los fondos económicos destinados a la educación a través de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal.

Los años siguientes a la crisis que sufrió Argentina en 2001 llevaron progresivamente a la recuperación de la economía y a volver a pensar en la educación como un bien que debe ser garantizado por el Estado, y no como la prestación de un servicio.

En 2006, después de varias reformas se promulgó la Ley de Educación Nacional, que reemplazaba la sancionada anteriormente y volvía a ubicar el sistema de primaria y secundaria en seis años de concurrencia a cada uno. Por otro lado, convirtió al Estado nacional en el principal garante de la educación, que pasó a reemplazar a los gobiernos provinciales en la tarea de establecer las currículas, ampliando el sentido de inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas que priorizaron a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se brindaron los recursos necesarios para la asistencia y finalidad de los estudios obligatorios, desarrollando una clara, explícita y comprehensiva agenda de cambios educativos y reforma de políticas, con miras a promover el derecho al acceso y la obtención de una educación equitativa de calidad (Opertti, 2011).

Durante el período 2003-2007 se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005) y Ley de Educación

Nacional (N° 26.206, año 2006). Cabe destacar la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social, y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho.

Otro aspecto central se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común. La Ley de Educación Nacional modificó nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Se volvió a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal), pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión que se vincula con la unificación del sistema.

En 2008, se sancionó la Ley N° 26.241, que transformó en política de Estado el Programa de repatriación y vinculación con científicos argentinos que residen en el exterior (Raíces).

Durante estos períodos, se buscó garantizar la inclusión en el sistema educativo; ejemplo de ello es que en mayo de 2009 se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y al año siguiente se lanza el Plan de Mejora Institucionales para la Educación Secundaria, para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas. La Propuesta de Apoyo Socioeducativo para alumnos, escuelas y jurisdicciones se propuso promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de las/os estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

La Educación Especial y la diversidad social fueron temáticas abarcadas como lineamientos principales de la nueva ley, planteados en los Art. 11 y 14 (inciso a), donde quedó explícito que las/os alumnas/os debían acceder al sistema educativo sin discriminaciones de ninguna naturaleza, respetando las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva.

La inclusión educativa posibilitó el ingreso al sistema educativo común a las/os alumnas/os con discapacidad, quienes se incorporaron en las aulas de

cada institución, buscando la integración, el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Otro pilar que marcó la diferencia con la propuesta educativa de la Ley Federal de Educación fue la obligatoriedad extendida de permanencia en el sistema educativo, que exigió como básica y obligatoria la terminalidad de los estudios secundarios, incrementando de 10 a 13 años el período de escolaridad y estableciendo una estructura educativa común para todas las regiones del país, con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006.

La Educación Media/Secundaria en el Sistema Educativo Argentino es un trayecto formativo que involucra a sujetos, saberes y prácticas, y cuya configuración sociohistórica ha colocado en tensión diversos aspectos de su disposición interna y, al mismo tiempo, ha suscitado diferentes instancias de re-conceptualización y re-definición de sus objetivos y alcances, a partir de múltiples reformas y/o transformaciones, en el intento de responder a los requerimientos de una sociedad en permanente cambio (Ferreyra, 2012).

La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en los saberes, prácticas y creencias acumuladas en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, resignificándolo.

Recuperando la teoría de educación de Nassif (1980), considero que el sistema educativo es el resultado de un proceso sociopolítico e ideológico formulado en un contexto temporo-espacial determinado y a la vez histórico, en el que se conjugan tradiciones e innovaciones, para dar continuidad a las ideas y obras iniciadas en el pasado, e innovación creativa, para renovar la propuesta y dar respuesta a las demandas formativas de la sociedad.

Juventudes en plural: apuntes para una caracterización de las/os jóvenes en la actualidad

Pensar las juventudes. En primer lugar, con respecto al campo de estudio, se reconoce que suele hablarse de la juventud como categoría única,

homogénea y universalizadora de la realidad, ya que hablar de “la juventud” en singular supone considerar una sola forma de ser joven. Es por ello que se adopta la idea de juventud(es) en plural, en la intención de la diversidad de modos de vivir y percibir el ser joven (Acevedo, junio de 2017).

Cuando pensamos en precisiones y coordenadas teóricas para dar cuenta de la realidad de las/os jóvenes, un error frecuente es el de caer en definiciones que sólo refieren a variables etarias. A propósito de este debate, es necesario explicitar que la edad adquiere una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas no sólo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad, al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que ocupan las y los jóvenes en la sociedad (Reguillo Cruz, 2000). Conjuntamente con la biológica, se propone mencionar otras dimensiones que participan en la construcción de identidades y subjetividades, como lo son el género, la raza, la clase y el territorio, que atraviesan, condicionan y posibilitan las diferentes formas de la expresión de “ser joven” (Feixa, 2010).

A los fines de caracterizar las mediaciones que se disponen en la mirada hacia las/os jóvenes, tomo los aportes de Mariana Cháves (2005), quien advierte sobre la perspectiva adultocéntrica:

la definición se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser. Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora (p. 14).

De esta manera, identifica tipologías de jóvenes que se nutren de esas construcciones discursivas, entre las que pueden identificarse las siguientes:

- a) Joven como ser inseguro de sí mismo: además de invisibilizar deseos, estrategias y trayectorias de las/os jóvenes, se habilita la intervención sobre ellas/os, atribuyéndolo a la inseguridad que manifiestan.
- b) Joven como ser del futuro: las/os jóvenes se presentan en un tiempo inexistente, *“el pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico”*. De esta manera, las/os jóvenes *“quedan eliminados del hoy. Nunca pueden ser ellos, jóvenes en el presente”* (Cháves, 2005, p. 16)
- c) Joven como ser incompleto: ya que son definidas/os como aquellas personas con poco tiempo de existencia, se las/os concibe como sujetos en tránsito a ser “completos”, pero aún no lo son, ligando la adultez a lo socialmente correcto y adecuado.
- d) Joven como ser no productivo: no hay productividad ni aparente interés en solucionarlo.

Bajo esta perspectiva, ser joven en la sociedad actual implica representar un conjunto de valoraciones sociales ligadas a lo negativo, a lo no deseado socialmente. Esto implica un desafío para pensar estrategias, intervenciones, trabajo, políticas, ya que es necesario retomar la multiplicidad de voces, expresiones y formas que adquiere el ser joven.

Juventudes y escuelas. Los proyectos educativos no pueden formularse al margen de sus destinatarias/os. Por el contrario, han de plantearse a partir de la comprensión de cuáles son los intereses, los valores y las formas de relación que poseen las nuevas generaciones.

De otra forma, existe el grave riesgo de que las/os jóvenes, especialmente aquellas/os que tienen más dificultades para mantenerse en las escuelas, sientan que los contenidos y espacios de aprendizaje están totalmente alejados de su forma de vida y que apenas les va a servir para abrirse camino en el entorno en el que se desenvuelven. Por ello, el análisis de las culturas juveniles es indispensable para afrontar los desafíos de una

educación que no sólo sea accesible a todas/os, sino que promueva aprendizajes socialmente relevantes, desde una perspectiva crítica.

Los estudios recientes sobre la juventud, entre los que incluyo el trabajo de María Inés Laje (2012) en Córdoba, destacan la importancia de comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido en ellas.

Estos cambios se han suscitado en gran medida por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las nuevas formas de relación que ellas comportan, por el predominio de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de las/os jóvenes y su sentido de pertenencia al grupo.

Hay que tener en cuenta que no existe una única cultura juvenil, sino que en función del contexto social en el que se desenvuelven, pueden aparecer formas específicas de relacionarse y de vivir la pertenencia al grupo común. Aparecen entonces “tribus urbanas”, en las que existen códigos lingüísticos y estéticos propios, y en las que las normas comunes operan como auténticas barreras a la presencia de extraños. El desplazamiento de estos códigos de conducta compartidos hacia actitudes violentas y de oposición a una sociedad capaz de ofrecer posibilidades, pero incapaz de facilitar su logro, explica la presencia de grupos juveniles con actitud de permanente agresión (Iglesias, 2008).

La cultura juvenil no puede considerarse una cultura marginal cuyos miembros deben abandonar para incorporarse a la cultura adulta, sino que tiene una especificidad propia, en la que sus miembros asumen su identidad personal en la medida en que se apropian de los objetos simbólicos colectivos: normas, valores, formas de consumo, relaciones, comunicación, rituales, diversiones, y expresiones personales y colectivas conforman los ejes que diferencian a quienes están dentro de quienes están fuera, a quienes están en el centro o en la periferia (Laje, 2012).

Jóvenes y género. Resulta importante la incorporación de la perspectiva de género en el análisis, ya que el “expresarnos y ser, mujeres y varones” está social y culturalmente condicionado por estereotipos que indican que deben ocuparse roles particulares. Estos sesgos son a menudo

invisibilizados, pero tienen un fuerte impacto negativo que limitan el acceso a los derechos y las oportunidades, en particular de mujeres y personas del colectivo LGTBTTTIQA+.⁴

La educación como institución transversal de nuestra sociedad no puede ignorar el contexto histórico del cual surge, ni las transformaciones sociales que resignifican muchas de nuestras prácticas. El mismo modelo educativo para distintos contextos no sólo resulta muchas veces anacrónico, sino también contraproducente. Mariana Brizuela Ambrosius (2012) afirma:

La escuela constituye un espacio vivencial, es decir un lugar donde los unos y los otros pasan gran parte de su cotidianidad diaria y como tal debe establecerse –al igual que en cualquier otro espacio social– un código de convivencia escrito o no, explícito o implícito. Nadie escapa de esta normativa general, aunque aquí las relaciones de poder tienden a cruzarse con los contextos más macro que los abarcan. Así, en una sociedad machista, misógina, homofóbica, autoritaria, elitista y xenófoba difícilmente el espacio público escolar gozará de virtudes tales como la solidaridad, la igualdad, la tolerancia por lo distinto. En su lugar, asumirá la mayoría de sus vicios que probablemente no serán parte explícita de sus normas, pero surgirán meridianamente en sus actores (p. 161).

Ahora bien, el género no sólo es el conjunto de características y atributos, sino también marcas, permisos, prohibiciones y prescripciones asignados diferenciadamente a las personas, en función de su sexo. Es una construcción social que establece, también, pautas de construcción de relaciones sociales y ejercicio del poder diferenciado que, además, están articuladas por otras variables, como la edad, la etnia, clase social y el nivel socioeconómico. Es en esta construcción social donde se establecen criterios para lo femenino y lo masculino, y se invisibiliza el no binarismo que alude a las personas que no se sienten identificadas con lo masculino o lo femenino.

⁴ Identidades de lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgéneros, transexuales, intersexuales, queers, asexuales. El signo + simboliza el enorme abanico de identidades y orientaciones posibles.

Estos estereotipos y roles de género son modelos sociales que establecen las conductas esperadas en determinada sociedad. Cuando hablamos de estereotipos de género nos referimos a representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base el sexo asignado al nacer. Son asignaciones culturales que se reproducen y que generan mandatos que restringen los derechos y las oportunidades de las mujeres y todo el colectivo LGTBTTTIQA+, en mayor medida, pero también impactan negativamente en la vida de los varones.

Vivimos y nos socializamos bajo un sistema *hetero-cis-normativo*. *Hetero* refiere a la heterosexualidad, *cis* a las personas cuya identidad de género se corresponde con el sexo asignado al nacer y viven según lo esperable socialmente. En este sistema, ser una persona cisgénero y heterosexual es la norma, y todo lo que salga de ese encuadre no es lo esperable.

Esta normatividad es la base de múltiples violencias y vulneración de derechos. Gerda Lerner (1990) ha definido el patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niñas/os de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (p. 11).

El patriarcado se entiende como sistema de relaciones asimétricas, reforzadas por las que se desprenden de la posición de clase y género. Todas ellas configuran el sistema de dominación que, junto con otros que lo componen y que lo retroalimentan, como el patriarcado, el capitalismo, las desigualdades, posicionan a la adultez como posibilitadora de control y subordinación sobre quien es menor en edad cronológica (Duarte Quapper, julio de 2012).

CAPÍTULO 2

VALORACIONES DEL PROGRAMA

Las/os jóvenes

En este apartado, interesa presentar cómo llegan las/os jóvenes entrevistadas/os al programa, es decir, cómo acceden a la información acerca del PIT, a través de qué sujetos y canales.

El primer dato que surge es la identificación del “boca a boca” como principal canal de comunicación. Son las relaciones sociales más próximas las que acercan la información y estimulan en la continuidad de los estudios secundarios. Por ello, podría pensarse que tienen mayores oportunidades en el acceso a este espacio de formación las/os jóvenes que cuentan con ciertos capitales sociales. Esto plantea la necesaria revisión de las estrategias del programa, para que amplíe las posibilidades de accesibilidad a las políticas a una franja mayor de jóvenes.

Son los soportes sociales más cercanos, tales como la familia, amigas/os, parejas, vecinas/os, quienes operan en el primer momento del proceso para el acceso a la política social. Son ellas/os quienes acercan la información y estimulan para su inclusión:

a) Las familias ocupan un lugar importante a la hora de la definición de volver a la escuela secundaria. A lo largo de los relatos, se repite la presencia de algún miembro familiar como quien acerca la información, acompaña, estimula el regreso a la escuela: *“yo sabía del PIT porque mi hermana estaba estudiando acá y ella nos anotó a nosotros. Ahora mi hermana termina y yo también voy a terminar acá”; “me enteré del PIT por mi mamá, ella estaba preocupada porque siga estudiando y averiguó todo”; “hace tres años que hago el PIT, me enteré por mi tía, ella me comentó del PIT, después yo vine averiguar”.*

Otro aspecto interesante es el sentido que la escuela adquiere para las/os entrevistadas/os y sus familias. Se presenta como herramienta de superación personal, y la terminalidad, en este caso a través del PIT, es

percibida como una forma de reconocimiento dentro del grupo familiar. Es posible observar que la educación opera como un eje integrador, un vínculo que brinda apuntalamiento con respecto a la inserción social: *“mis hermanos estaban en la calle y yo pedí por favor que los dejaran anotar en el PIT”*.

Para las/os adultas/os de las familias, la escuela se constituye en un importante espacio social de referencia, más aún para quienes no concluyeron sus estudios secundarios. La finalización de los mismos se asocia con las posibilidades de acceder a un futuro laboral diferente al que ellas/os tuvieron; y para el caso de quienes finalizaron -que son las/os menos en este estudio- se interpreta como la posibilidad de mantener la posición o estatus de sus familias. Parecería que el estudiar se presenta, en palabras de Macri (2010), como:

obligación moral para la satisfacción de las expectativas de los padres y como preparación para trabajar y el proyecto de vida futuro: el futuro puede ser imaginado solamente desde un lugar en el presente, por lo tanto, en las representaciones siempre aparecen rasgos del contexto presente del sujeto que piensa su futuro. Estas imágenes se conforman a partir de las síntesis entre las percepciones de la vida cotidiana de la familia, del barrio y de la escuela, con los datos provenientes del contexto macrosocial (s/d).

b) El otro actor social identificado refiere a las instituciones y organizaciones de la comunidad, mediada por el vínculo con las/os profesionales del campo de la intervención social, que participan en la atención de las necesidades y en el acceso a otros derechos. Estos equipos, conjuntamente con miembros de las organizaciones sociales territoriales, ponen a disposición recursos diversos, entre ellos información pública relevante, que en el caso de esta población refiere por ejemplo al acceso a la educación y al trabajo (cursos de oficios, intermediación laboral, etc.). Estas estrategias se constituyen en una segunda mención por parte de las/os entrevistadas/os en relación a cómo llegaron al programa: *“nos enteramos que existía el PIT porque en el Club donde juego, Talleres, ya hay un PIT”*; *“vengo al PIT desde el 2016, me enteré por una maestra de la primaria porque yo había dejado todo”*.

c) La valoración positiva de la experiencia por parte de sus pares también se constituye como una referencia importante, implicando un intercambio entre posiciones de iguales, lo que genera confianza y anima a la toma de una decisión: *“hace cuatro años vi la publicación de un amigo en Facebook sobre el PIT, fui y le pregunté qué onda la escuela a la que estaba yendo y me dijo dónde ir y cómo inscribirme. Junté todos los papeles y vine el primer día, fui la primera de la lista”*; *“hace dos años que vengo al PIT, me enteré por un amigo mío que existía el PIT”*; *“vengo hace tres años, vengo desde el 2015 al PIT y no encontraba colegio y me dijeron unos amigos de Coronel Olmedo y fui a averiguar y me aceptaron y así entre”*; *“un amigo de un amigo de mi hermana venía al PIT y él me convenció para que me anote”*.

El PIT desde la mirada de las/os actoras/es

Terminar la escuela secundaria, como se ha expuesto en este trabajo, implica contar con mayores credenciales a la hora de insertarse en el mercado laboral (Jacinto, 2006). Además, se identifica esto como un medio para la formación de la identidad personal y social, de integración social. De forma implícita está presente la ideología meritocrática, la relación entre trabajo y escuela, en el marco de la necesidad de ser reconocidas/os y valoradas/os, de “ser alguien”, “ser algo”, “llegar a ser algo” (Macri, 2010).

Las afirmaciones de las/os entrevistadas/os advierten sobre la importancia de culminar los estudios, lo que genera expectativas de ascenso social y reconocimiento familiar. Más aún porque, como se ha caracterizado, muchas/os de las/os jóvenes provienen de hogares donde no se ha podido completar la educación secundaria. Uno de los estudiantes afirma: *“siempre pienso que cuando termine la escuela mis papás van a estar orgullosos de mí”*.

En este marco, en ese deseo y aspiración, se juega la posibilidad de colaborar económicamente en la dinámica familiar, identificando las credenciales educativas y el posible ingreso al mercado de trabajo como forma de ayuda familiar (Macri, 2010). Un joven afirma: *“me gustaría conseguir un trabajo rápido para ayudar en mi casa, porque ellos no me pueden seguir bancando”*. Bancar, mantener, el “vivir de arriba” son condiciones que no son

valoradas positivamente en nuestra sociedad; por ejemplo, ser llamado “caralisa” se constituye en un fuerte insulto. *Caralisa* es un término proveniente del lunfardo, que en su origen se usaba para denominar a los varones que vivían mantenidos económicamente por el trabajo de las mujeres, en este caso, de sus madres (Giménez Venezia, González y Piscitello, 2016). Así, existe una fuerte presión social, y en algunos casos familiar, por generar aportes económicos a las unidades domésticas. Además, muchas/os jóvenes colaboran en los negocios familiares (venta de alimentos, quioscos/despensas, tareas de cuidado dentro y fuera del hogar, entre otros).

Otro aspecto indagado refiere a la valoración positiva que hacen las/os jóvenes de su paso en el PIT. En tal sentido, podría enunciarse que dichas experiencias generan fundamentalmente pertenencia social, y se establecen a partir de allí relaciones afectivas. Ambas son necesarias en las experiencias educativas:

a) Pertenencia, sentirse parte. La institución educativa, y en particular el PIT, se constituyen como un espacio propio, que está al alcance de ser habitado. Afirman las/os jóvenes: *“acá me gusta porque son amables”*; *“del colegio opino que está muy bueno, yo a los que conozco que no van a la escuela siempre les digo de lo bueno que está el PIT”*.

Es notoria la distinción que las/os entrevistadas/os hacen con respecto a otras experiencias educativas, como por ejemplo con los IPEM: *“me siento mejor en el PIT que en el IPEM. Me gusta estar acá”*. Pareciera que esta significación positiva de la experiencia educativa se vincula con mayores flexibilidades y/o menos obstáculos para pensar el cursado, el reconocimiento de sus trayectorias previas, y el hecho de que se sienten respetadas/os y valoradas/os en sus individualidades, estéticas y comportamientos. Algunas de las frustraciones que vivieron en la enseñanza secundaria tradicional parecieran deshacerse en un marco de relaciones diferentes, en el progreso del cursado en el PIT y en las posibilidades de proyectarse. En palabras de un joven con discapacidad motriz: *“en el IPEM no me querían anotar, ponían excusas, que me podía golpear y eso no es así porque si yo uso el caminador solo, ando re bien”*.

Las/os jóvenes reconocen las posibilidades de habitar el espacio educativo junto a otras/os, lo que les genera placer y/o disfrute. Una joven sostiene: *“acá vos venís y contás a los chicos o a los profes las cosas buenas y malas, más con los preces y en enseguida te aconsejan o se ríen con vos”*; *“me gusta estar acá”*.

Afirman que *“les gusta estar”*, lo recomiendan a sus pares y lo consideran como *“un buen colegio”*, aun frente a obstáculos y limitaciones: *“no faltó nunca, me gusta estar acá. Los únicos días que faltó son los días que llueve porque no se puede cruzar y no tengo cómo venir, pero si no vengo siempre. Cuando llego tarde o no vengo, enseguida le mando un mensajito a la prece o a Julio [el coordinador]. Ellos también me escriben y me preguntan qué me pasó, me dan tarea para que recupere el día que falté”*; *“Recomendaría el PIT, que acá pueden terminar, que van a tener una posibilidad. Que no dejen la escuela. Es mejor que el CENMA porque no es tan tarde”*.

b) Afectividad. Diferentes estudios sostienen que los vínculos, en particular los generados entre pares y/o con adultas/os, son centrales para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Paulín, 2019; Paulín y García Bastan, 2018; Núñez, 2016). El vínculo afectivo-emocional facilita el desarrollo, la pertenencia y un sentido de seguridad para superar situaciones que se presentan en los procesos educativos, o que provienen del exterior de las instituciones. Esto, sin duda, repercute en los aprendizajes.

En particular me interesa destacar los vínculos facilitadores en el acceso a la educación y al conocimiento entre el personal de la institución y la población particular que acude al PIT. De allí, la importancia de la formación y especificidad en el trabajo con jóvenes de las/os docentes, preceptores, personal administrativo. En palabras de los sujetos: *“En el PIT los profes son mejores, te explican bien, se toman tiempo para escucharte y explicarte todas las veces que haga falta”*; *“Fue buena mi vida acá en el PIT, los voy a extrañar mucho. Escribí unas palabras para leer el día de mi egreso, no me quiero ir sin decir gracias”*.

El PIT se presenta como un espacio/dispositivo sustantivo para la permanencia en el sistema educativo. *“Si no fuera por el PIT, no hubiese*

terminado la escuela ni hubiese tenido la posibilidad de sentirme mejor, porque cuando yo no podía caminar más no tenía ganas de levantarme, no tenía ganas de ir a la escuela y menos de juntarme con otra gente”. Se resalta la importancia de los vínculos con las/os adultas/os: “todos son muy buenos acá, te aconsejan y te ayudan en lo que pueden”; “Los profesores, los preceptores Julio, Flor y Andrés, son muy buenos, te ayudan y tratan de darte lo mejor, de ver las cosas de otra manera, de hacer que seas algo el día de mañana”.

Existe un reconocimiento de las/os jóvenes como sujetos y, desde esta posición, un reconocimiento de sus individualidades. Afirman que *“los prece, el coordinador y los profes todos me ayudaron, me escucharon, yo en un momento estaba enojada y sólo venía para buscar bardo. Siempre me respetaron y me ayudaron a entender, y de a poco fui cambiando”.*

Se advierte, además, una valoración positiva de la dedicación de la/el docente y su contención, privilegiando el trato personalizado: *“los profes te tienen mucha paciencia, aunque yo estudio mucho”; “me gusta estar acá porque los profes son pulenta, son buena gente, te tienen paciencia, te explican y te tratan bien”; “acá los profes hacen un esfuerzo para que vos entiendas, te tienen mucha paciencia y no te da vergüenza preguntar muchas veces porque te prestan atención y te ayudan”; “de los profes, coordinador y preceptor opino que son muy atentos y con vocación realmente”; “los profes son muy buenos, tienen mucha capacidad de hacer que nosotros entendamos las cosas de una u otra forma. Te comprenden, te ayudan, te acompañan, tienen mucho compañerismo”; “los profes y todos son muy buenos acá y sobre todo nos apoyan mucho”; “estoy contento acá, los preceptores son muy buenos y los profesores también. El Coordinador también muy bueno, excelente”; “los profes, el coordinador y los preces llegás tarde y explicás, y te entienden, yo tengo muchos problemas en mi casa y ellos siempre me entienden y me apoyan”.*

En definitiva, el establecimiento de relaciones empáticas por parte del personal del Programa con respecto a sus estudiantes se ubica en el centro de los reconocimientos por parte de las/os entrevistadas/os, a la hora de describir y valorar su paso por el mismo: *“me voy feliz del PIT, egreso FELIZ. Los voy a extrañar a los profes, a los prece y al coordinador, ellos me ayudaron a salir*

adelante”, “todos son muy buenos acá y sobre todo nos apoyan mucho”; “me gusta la forma en que me tratan y la buena relación que hay”.

A diferencia de otras experiencias estudiadas donde aparecen situaciones de maltrato y/o sumisión en las relaciones entre jóvenes y adultos (Acevedo, junio de 2017; Duarte Quapper, julio de 2012), en la presente, los vínculos afectivos con las/os adultos que se ponen en juego en la experiencia educativa, colaboran y sostienen los procesos necesarios para la permanencia y terminalidad del trayecto educativo. El espacio favorece la constitución de vínculos con pares y con el personal del programa, necesarios en cualquier experiencia educativa.

Otro aspecto que interesa destacar es la experiencia de la participación a través de los procesos de agremiación estudiantil. Se eligen delegadas/os de curso, se aprende a discutir y construir argumentos, a respetar las opiniones diferentes. Particularmente quienes participaron como delegadas/os referencian esta experiencia, destacando que impacta como aprendizaje en el ámbito personal.

Otro vínculo a destacar es el que se conforma entre pares. Éste se constituye en una notable red de apoyo: *“Estoy contento, mis compañeros son buenos”; “con los chicos jugamos al fútbol, nunca peleamos, nos charlamos y eso, pero nunca peleamos”; “acá nos llevamos bien, nos reímos, somos 17 en el curso y todos nos cuidamos a la salida”; “el colegio es muy bueno, tiene mucho compañerismo, y bien, se mantiene bien con la limpieza”; “me llevo bien con mis compañeros”.* Se resalta, entonces, la importancia de la creación y consolidación de vínculos afectivos entre pares para el fortalecimiento del clima en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, desde un enfoque ligado a la idea de la cultura del trabajo, discutible en tanto ésta no se presenta aislada de la construcción social y cultural de lo esperado (Assusa, 2018), se observa la idea de “resistir”, “aguantar” para permanecer en la escuela, frente a los obstáculos tanto internos como externos (Macri, 2010). Algunas/os jóvenes sostienen que en el cursado hay actividades y normas que hacen a la experiencia escolar y que las/os

forman en la construcción del oficio de estudiante, perspectiva abordada en la escuela.

Entre objetivos, trayectos y deseos: Proyecciones post finalización del PIT

En los relatos es posible advertir el lugar instrumental de las credenciales educativas en el marco del mercado laboral (Jacinto, 2006). El título secundario es identificado como habilitante para ingresar a conseguir empleos menos precarizados, como lo afirma uno de los jóvenes cuando dice: *“voy a buscar trabajo en una metalúrgica que hay en el Quebracho o en Cotreco, porque ahí se gana bien y además tienen equipo de fútbol y la banda del Surrbac”*. Sería aquí oportuno el trabajo sobre las expectativas que esto supone, ya que la obtención de credenciales educativas no habilita de manera directa ni vinculante a un trabajo digno, en el contexto actual.

Asimismo, en algunas de las entrevistas aparecen intereses ligados a la continuidad de los estudios, vinculándolo con la generación de mejores oportunidades: *“me gustaría estudiar para bióloga marina y trabajar de policía o de gendarme”*.

Es recurrente identificar empatía por parte de las/os estudiantes con respecto al personal del PIT, en tanto figuras presentes en el acompañamiento y superación de las dificultades que se les presentan en el aprendizaje, o en la vida misma, y que impacta en el estudio. Esta experiencia positiva y valorada con esa o ese “otro” diferente, puede ponerse en juego también al momento en que se proyectan ejerciendo un oficio. En palabras de los sujetos: *“Quiero ser un doctor se ocupe de la gente que opera, que los llama por teléfono, que los va a ver. Sé que no tendría que involucrarme tanto porque eso después te puede hacer mal o poner triste”*; *“me gustaría seguir estudiando para maestra para niños discapacitados, tengo varias amigas que tienen hijitos con problemas y yo me siento bien con ellos y siento que puedo hacer algo para ayudarlos a estar mejor. O profe de educación física, amo hacer deportes, jugar al fútbol, organizar campeonatos, a mí el fútbol también me salvó de la calle”*. Estas expresiones dan cuenta de un sentido social en la proyección. Aquí es

importante identificar que las profesiones y oficios que manifiestan, a diferencia de otros estudios realizados, no replican las trayectorias familiares en las elecciones.

Para cerrar este apartado, me interesa destacar la relación que puede establecerse a partir de los relatos, entre la vivencia educativa particular en el PIT, y el campo más amplio de la ciudadanía, que implica e incluye otros derechos sociales. Esto en tanto el acceso a la educación y la construcción de subjetividades desde posiciones en las que se las/os valora, anima, acompaña, apoya, se anuda a procesos de integración social. El ejercicio del derecho a la educación, para quienes fueron entrevistadas/os, pareciera ser un habilitante en la vinculación con el ejercicio de otros derechos, tales como la salud, la asistencia alimentaria, la participación, entre otros. *“A mí acá el coordinador y los preces me ayudaron para que vaya al psicólogo así estoy mejor. Me siento contenido”; “el PIT me levantó, me ayudaron para que vaya el psicólogo, me ayudaron cuando no tenía para comer. Yo hablé con el comedor para ver si nos podíamos quedar a comer porque en mi casa no teníamos ni para comer”.*

Las/os adultas/os

Si bien el trabajo tiene por objetivo dar voz a las/os jóvenes, es importante también indicar cuáles son las miradas, opiniones, discursos de las/os adultas/os sobre las poblaciones con las que trabajan. En tal sentido, me propuse organizar los datos que surgen de las entrevistas en tres ejes, centrados en las representaciones que las/os adultas/os tienen sobre las/os jóvenes en la actualidad, sus intereses y expectativas, y la mirada en relación al PIT como política pública.

1. Representaciones sobre las/os jóvenes en la actualidad

Es posible advertir una multiplicidad de miradas sobre las/os jóvenes que forman parte del Programa por parte de quienes llevan adelante la política (docentes, preceptores y coordinación). Si bien hay ejemplos en los discursos que encarnan posturas fuertemente ligadas a la negatividad, al parecer no

existen discursos puros, sino que más bien son híbridos que oscilan entre la negatividad y el reconocimiento, desde un lugar de asimetría.

Sea cual sea la postura, se presenta desde un lugar de tutelaje, de cuidado y/o de control hacia quienes son concebidos como sujetos que no están en condiciones de dilucidar cuál es su mejor opción. Se observa la incidencia de la perspectiva adultocentrista en los discursos, por lo que las relaciones asimétricas que se establecen están atravesadas por múltiples posiciones: de adulta/o, del lugar en la institución (docente, coordinador, preceptor) y de joven-estudiante. Éstas también son reforzadas por las diferencias de clase social, género y raza. Este punto es central, porque debatirlo con docentes supone poner en tensión sus prácticas y, en consecuencia, sus perspectivas, las lentes, en palabras de Bruner (2010), con las que miran la realidad. El ser adultos/os puede adquirir diferentes posiciones en las tensiones que generan los procesos instituidos/instituyentes referidos a las reglas de juego presentes en las relaciones y expectativas con la/el otra/o joven. Son las instituciones adultas las que definen las reglas del juego y construyen, en términos culturales, las juventudes (Feixa, 2010).

Preguntarles cómo ven a las/os jóvenes con quienes trabajan permitió poner sobre la mesa las distintas perspectivas y miradas. Sólo un docente entrevistado hizo referencia al campo de los derechos y su conocimiento por parte de las/os jóvenes. En los relatos restantes, predominan las valoraciones ligadas a cuestiones actitudinales y el entendimiento comprensivo, la lógica biologicista y algunas miradas descalificadoras.

Con respecto a lo *actitudinal*, las/os referencian como *“muy creativos, son receptivos a nuevas propuestas que uno plantea, son comprometidos y responsables con las actividades que son de su interés”*. Así como también *“son respetuosos entre ellos, entre sus pares en términos de clases sociales, de identidad de género, identidad cultural, el tema de los grupos”*. Este tipo de respuestas se presentan en docentes de materias como deportes, en las que, se podría hipotetizar, las características de los espacios y procesos educativos sostienen una dinámica diferente a las restantes y, en consecuencia, habilitarían otras miradas y relaciones.

También se incluyen apreciaciones que ligan las juventudes a ideas de rebeldía con respecto a lo socialmente esperado, sosteniendo que tienen una concepción distinta de la realidad: *“lo que antes se tapaba o se ocultaba por vergüenza, tabú o algún prejuicio de la sociedad, eso ya no está y me parece que esa conciencia social que tienen es sumamente importante”*.

Asimismo, se identifican expresiones comprensivas de *las realidades* de las/os jóvenes, evidenciando que éstas son, en esencia, sus condiciones materiales. De esta forma, las/os jóvenes que el Programa incorpora *“vienen totalmente cascoteados por la realidad, en todos sus puntos de vista, son los indicadores hechos carne, los indicadores esos que siempre aparecen. Jóvenes pobres, prácticamente muchos indigentes, familias sin ningún tipo de valoración por la educación, muchas ni siquiera han terminado la primaria, ni empezado el secundario. Entonces, los hogares de donde provienen estos jóvenes en realidad tienen esa perspectiva sobre la educación, muchos vienen porque quieren, los padres ni siquiera se acercan”*.

Sus trayectorias educativas están signadas por obstáculos o dificultades y se materializan como historias de fracaso escolar (repetencia, sobreedad, abandono), en contextos de vulnerabilidad socio-económica, *“con una gran diferencia entre los jóvenes que menos y los que más tienen”*, que *“no cuentan con una contención familiar y buscan eso donde pueden y, por ahí, no de la mejor manera”*. Las condiciones materiales reconocidas por las/os entrevistadas/os y su incidencia en las experiencias educativas no parecieran habilitar otro destino más que el del fracaso, ni otorgar agencia a las/os jóvenes.

En tercer lugar, ubicamos las apreciaciones de corte biologicista, que atribuyen la condición de ser joven a un momento caracterizado por el adolecer, más vinculado con la mirada de la psicología evolutiva, desde la carencia y/o ausencia. De esta manera, afirman que es una *“etapa de plena inseguridad [en la cual] buscan constantemente tener aprobación o de sus pares o de aquellos con los que tienen más relaciones”*, como si la adulta fuese una etapa necesariamente segura. También plantean que *“a lo largo de las generaciones, el joven siempre quiso diferenciarse del niño, del adulto y por esa diferenciación por ahí pagan un costo”*.

Por último, encontramos expresiones descalificadoras: *“con poco compromiso y pocas expectativas”, “un total libertinaje en relación a las cosas que realizan”*. Esto no sería a priori culpa de ellas/os, de acuerdo a sus dichos, sino que esto se debe a que *“hay un completo desinterés por parte de los padres hacia esos chicos, entonces no tienen un sentido de pertenencia en la familia, un sentido de aprobación en relación a las cosas que hacen bien o mal. No tienen exhortaciones, amonestaciones, disciplina en relación a cómo se conducen, y ni siquiera los entes públicos como las escuelas llegan a tener un sentido de autoridad sobre ellos. Entonces no saben dónde están parados, no tienen parámetros”*.

Las/os jóvenes *“se manejan con plena inseguridad en sus vidas, no saben a dónde van o qué quieren realizar. Por eso, no encuentran ningún tipo de intereses reales por ningún tipo de actividad u oficios, porque han sido descuidados completamente, primero desde el entorno familiar y luego de la sociedad, al no brindarles opciones concretas”*. Constantemente, el ser joven está ligado al vínculo intergeneracional, conjuntamente con su condición de origen social.

Por último, es interesante advertir la posición que se tiene con respecto a la categoría “jóvenes Ni Ni”,⁵ que las/os enmarca y estereotipa. Una metáfora que circunscribe las trayectorias de vida bajo una sola característica común, la ausencia de (un empleo, estudios en curso, etc.). En su mayoría, las/os actoras/es escolares no están de acuerdo con dicha denominación, y vinculan nuevamente la situación de esta población a una realidad social compleja: *“les falta alguien que les dé el empujón”, “y si el Estado no se compromete y no aplica políticas públicas para que eso se termine me parece va a continuar, por algo es un compromiso de todos: Estado, agentes del Estado, nosotros como docentes, la familia. De todo eso depende la voluntad que ponga ese joven”*.

2. Intereses de las/os jóvenes desde la mirada de las/os adultas/os

⁵ El término “NiNi” nace del acrónimo inglés *Neet: Not in Employment, Education or Training* (ni trabaja, ni estudia, ni recibe formación) y no es un término nuevo. Es usualmente utilizado para referirse a adolescentes y jóvenes que ni estudian ni trabajan.

Los intereses de las/os jóvenes son identificados como diversos, así como las justificaciones de los mismos. Hablar de intereses implica el reconocimiento de la capacidad de agencia de los sujetos, en clara contraposición a ideas que se centran en ausencias o carencias. Consultar sobre los intereses es, desde este lugar, una manera de poner en cuestión una dimensión a veces desestimada pero necesaria.

Según las/os entrevistados, las/os jóvenes en general *“tienen intereses por lo novedoso, por lo nuevo, por lo no tradicional”*, están *“abiertos a aprender cosas nuevas y que están predispuestos... Lo que es nuevo para ellos”*. Se identificaron intereses vinculados con la participación ciudadana: *“comprometerse con cuestiones sociales, con los excluidos, con las situaciones de injusticia, me parece que esos intereses los atraviesan la/os jóvenes”*. Pero también aparecen la familia, el progreso personal, la búsqueda de mejorar las oportunidades de trabajo y de la educación, como parte de las expectativas de sus estudiantes.

Aquí, es interesante advertir cómo cambian las percepciones sobre las/os jóvenes, fuertemente cargadas de negatividad anteriormente, cuando se indaga a las/os adultas/os sobre los intereses de las/os mismas/os, exponiendo la necesidad de acercamiento a esas voces: *“los intereses son muy diversos, los tienen, pero por ahí creo que nosotros no sabemos o podemos decodificarlos. Quizás no son los que nosotros quisiéramos, por ahí nosotros fuimos más marcados y encapsulados en qué nos tenía que interesar, me parece que ellos son mucho más libres en eso”*. Nuevamente, la pelota vuelve a la cancha del lado de las/os adultas/os.

La negatividad, el prejuicio y la estigmatización versus el reconocimiento de la/el otra/o, son claramente un eje de debate para talleres docentes. En las entrevistas se afirman ideas como que las/os jóvenes buscan mayoritariamente *“pasarla bien sin mayor esfuerzo y conseguir el dinero para poder proveerse de la felicidad, como sea que ellos la entiendan”*, lo que deja entrever que consideran que la juventud no posee intereses socialmente valorados.

3. Miradas sobre la política

Desde hace algunos años, se han realizado distintos esfuerzos en pos de garantizar y ejercer el derecho a la educación secundaria. Así, actualmente se cuenta con la posibilidad de cursar en diferentes modalidades, que prevén requisitos y propuestas que intentan ajustarse a ciertas características o situaciones de las/os estudiantes. El PIT, en este sentido, se caracteriza por ser pensado como una modalidad que propone un formato más accesible para jóvenes que, debido a atravesamientos laborales, responsabilidades de cuidado o de rupturas/crisis en sus trayectorias y biografías, no podrían continuar sus estudios secundarios. En la descripción del programa, se hace explícito este compromiso, lo cual es conocido y compartido por parte de la comunidad del Programa. En palabras del coordinador, el PIT ofrece una alternativa *“ante la frustración que considero se llevan de la secundaria por X razón, por mil razones diferentes”*.

Con respecto a la accesibilidad como dimensión de análisis, las/os entrevistadas/os reconocen que existen en el programa aspectos que acortan brechas, así como otros que se presentan como obstáculos o restricciones en la planificación de los estudios. Uno de estos últimos es el referido a la admisión, en tanto que no sólo deben tener entre 14 a 17 años de edad para su inscripción, sino que no deben haber estado escolarizadas/os en el año lectivo previo. Si bien se pueden solicitar pedidos vía de excepción, se pierde la oportunidad para quienes, conociendo dicha condición, resuelven no regresar a la escuela. Destacando que la terminalidad del secundario es una de las credenciales más importantes para el ingreso al mercado de trabajo, así como también se trata de un capital simbólico. Ese año que no pudo inscribirse se pierde y, con ello, también posiblemente la posibilidad de inclusión y finalización de los estudios secundarios.

A pesar del reconocimiento de los obstáculos presentes, se advierte una contradicción desde algunas miradas, en tanto se les enjuicia públicamente si no van a la escuela, asociando dicha situación al ocio, olvidando las condiciones estructurales y, en particular, las de las políticas públicas.

Desde esa percepción, existe una asociación directa entre el tiempo libre de las/os jóvenes y la peligrosidad, referida a la delincuencia, al consumo problemático, entre otros problemas sociales que parecen ser atribuibles sólo a

las/os jóvenes, por razones morales. Afirman las/os entrevistadas/os: *“durante ese año, muchas veces los jóvenes están sin hacer nada, nada de nada. Por más que la Provincia tiene propuestas laborales y de cursos y un montón de posibilidades, lo cierto es que se pasan un año sin hacer nada y eso es bastante peligroso en estos sectores”*.

Aquí me permito realizar dos reflexiones, que serán oportunamente retomadas en el apartado de sugerencias y recomendaciones:

a) Propongo la incorporación de la noción de moratoria social. La misma evidencia que el uso del tiempo libre, el tiempo para la planificación de actividades, se vivencia y es mirado de manera distinta según atravesamientos de generación y clase social. Años sabáticos, viajes de reflexión y experiencias antes de iniciar estudios y/o conformar una familia, muy recurrentes en jóvenes de clase media/alta, parecen no tener la misma valoración moral negativa que con respecto a jóvenes de las mismas edades que, por diferentes motivos, se encuentran en transiciones de no actividad, calificándolos como no productivos. Entre privilegios y estigmatización de clase, la productividad es cuestionada así por la opinión pública. A partir de esto, se hace necesario proponer miradas que reviertan la naturalización de normas “deseables de vida en sociedad”, nuevamente establecidos y divulgados por sectores que tienen mayores capitales en la disputa de sentidos.

b) Resulta necesario discutir las condicionalidades de acceso a las políticas, ya que, si bien podrían ampararse en argumentos como la garantía de bancos e infraestructura escolar, vulneran el reconocimiento de las diversas trayectorias juveniles, en particular, las de los sectores populares. Pensar las políticas con perspectiva juvenil implica el reconocimiento de la interseccionalidad en las desigualdades, y la habilitación de propuestas que puedan reconocer y avanzar en la ampliación de la accesibilidad. La sistematización de distintas experiencias en la implementación de la política en diferentes sedes del PIT, en este sentido, puede constituirse en bases y en un piso necesario e interesante para repensar la política.

CAPÍTULO 3

RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA

Como cierre del trabajo, a continuación, se presentan algunas recomendaciones vinculadas con el fortalecimiento del Programa, desde una postura crítica para continuar investigando, problematizando y readecuando la implementación de la política desde una mirada integral, que incluya a las/os jóvenes y sus realidades, así como también profesionales de ciencias sociales y humanas. Esta mirada busca seguir transformando prácticas, valores, actitudes y, sobre todo, que se genere un impacto sinérgico y sustentable, es decir, que logre convertirse en una huella posible continuada, multiplicada y mejorada.

1- La inclusión educativa y la inclusión social

Como se ha ido desarrollando en este trabajo, la educación, en particular la educación secundaria, es un derecho y su implementación, desde el análisis de la política y por reconocimiento en su carácter histórico, es de acceso universal. Ahora bien, en este trabajo también se ha dado cuenta de aspectos que inciden en los itinerarios de las/os jóvenes en el acceso a sus derechos. Aunque la “inclusión” esté presente en los nombres y fundamentos de los programas, eso no garantiza que su implementación sea efectiva. Para ello, debe pensarse la inclusión y, en particular, la inclusión social, como un desafío cotidiano que posiciona y desafía a quienes están involucradas/os en la política específica, ya sea a través del encuentro cara a cara con quienes acceden, o en posiciones de toma de decisiones, en un espacio de reflexión y de interrogación sobre las condiciones reales de las/os estudiantes.

Para ello, es necesario reconocer a las/os jóvenes como protagonistas activas/os, con saberes y capacidades, elecciones y decisiones, preferencias. Es necesario valorar su potencialidad innovadora, generar registros de seguimiento que permitan revisar sus logros, tensiones y obstáculos, a los fines

de consolidar prácticas democratizadoras de la inclusión educativa, y contribuir al mejoramiento de la propuesta institucional en su totalidad.

Incorporo la dimensión de la inclusión y, en ella, incluyo la calidad educativa. Hoy debe garantizarse el derecho a la educación de buena calidad. “Es necesaria una apertura del concepto calidad educativa, con dimensiones más sociales”, en el marco de que “hoy, la escuela de calidad es la que no sólo logra que todos pueden aprender lo que deben en tiempo oportuno, sino que incluye, sostiene y transmite valores democráticos” (Duro, 2008, p.6).

Pensar el espacio con calidad educativa y desde la noción de inclusión, implica habilitar herramientas que les permitan a las/os jóvenes enfrentar los complejos desafíos de una realidad que parece cambiar a grandes pasos. La meta es que sus egresadas/os desarrollen capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, la inserción en el mundo del trabajo y la participación en la vida ciudadana. Para ello es necesario repensar:

Las formas de acceso al programa: Sin desconocer la relevancia que tienen las redes y relaciones más cercanas en la transmisión de la experiencia, y su impacto en la motivación para la vuelta al secundario, la política pública debe pensar cómo se articula y potencia esa capacidad instalada en los territorios donde se desarrolla el Programa. Al mismo tiempo, debe pensarse la política comunicacional como parte de los progresos y tareas facilitadoras de los procesos de inclusión.

En vistas del recorrido de este trabajo, sugiero pensar que existen diversos canales y modos de comunicación que quizás aún no han entrado en diálogo. Esto no significa renunciar a costumbres ni tampoco ajustarse a modismos, sino pensar que entre actoras/es hay canales, formas, medios distintos que intervienen en la comunicación.

Un claro ejemplo está ligado al mundo digital, donde hay una gran oportunidad que quizás no se aprovecha al máximo. Las tecnologías de la información y la comunicación brindan a las instituciones públicas una oportunidad para obtener un mayor alcance en la comunicación de las acciones que se llevan a cabo, como así también generar cercanía y estrategias de participación. Para ello, es importante tener en cuenta cuáles son los medios

digitales con mayor alcance de acuerdo a la población y zona geográfica.

A la hora de gestionar y mantener las redes sociales, es importante tener en cuenta el lenguaje utilizado, que debe ser cercano a la población destinataria, para construir un puente, esto es, canales de comunicación para que la política pueda ser apropiada por parte de las/os ciudadanas/os. Comprender la magnitud de las herramientas y canales informativos obliga a comunicar la política pública de modo tal que pueda identificar e interactuar con el público, ya sea en su totalidad o bien en los segmentos específicos.

Las/os destinatarias/os de la política pública tienen derecho a conocer las decisiones tomadas, como así también las acciones que se implementan o implementarán. La información transparenta la gestión. La administración pública debe acercarse a las/os destinatarias/os, esta información hace posible pensar la dimensión de la participación en las políticas públicas.

Las maneras de concebir los procesos educativos: existe una idea recurrente sobre la educación en contextos sociales complejos, ligada a las carencias y fracasos. Esta mirada es necesaria de revisar y trabajar, para encontrar nuevas formas de analizar, interpretar e intervenir en los procesos, y relacionarse con las/os ciudadanas/os destinatarias/os de las políticas. Posicionarse desde una visión del aprendizaje como proceso en permanente construcción, en contextos heterogéneos y complejos, exige prestar atención a las estrategias que se desarrollarán, tendientes a acompañar, conocer, sostener, para que sea posible el proceso de aprender. Conocer a la/el otra/o en su singularidad permite (re)pensar las estrategias pedagógicas tendientes a la comprensión crítica de lo que se aborda.

Entonces, no se aprende a partir de certezas impuestas, sino de dudas, interrogantes, cuestionamientos, contradicciones, buscando captar el interés de las/os estudiantes en la autoconciencia de sus procesos de aprender. Tarea compleja, que requiere de un andamiaje institucional flexible, colaborativo y dispuesto en acompañar a las/os docentes en su tarea. Que estimula y promueve procesos reflexivos con respecto a aquello que se aprende, del cómo y con quiénes, en definitiva, elementos que constituyen la experiencia social.

De allí surge la importancia de detenerse en el(los) “anclaje(s)” de dichos procesos, en un sentido potente. Es decir, en quienes están involucradas/os en ese desafío de dar densidad y profundidad a la experiencia educativa: el personal de la institución (coordinación, docentes, preceptoras/es), pares y amigas/os, etc., que se constituyen en puentes, lazos significativos para su sostén.

El Trabajo Colaborativo: resulta fundamental trabajar junto con docentes y jóvenes acerca de la importancia de generar trabajo cooperativo, como posibilitador de los procesos de aprendizaje, estimulando la curiosidad y el interés por el conocimiento, en diálogo con las distintas dimensiones de la vida social. Para así acercarnos, entre otras cuestiones, a uno de los objetivos planteados en la propuesta curricular: “adquirir los conocimientos básicos y necesarios, y aquellas técnicas, destrezas y habilidades vinculadas a un campo o área ocupacional que les permitan ampliar sus posibilidades de inclusión social y laboral” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010-2011, p. 6).

La experiencia de las/os jóvenes al transitar por el Programa es autopercebida como valiosa, en particular recuperan los vínculos con sus pares, en las que se observa la existencia de relaciones de cooperación. Resulta interesante estimular este capital, a través de proyectos institucionales que apunten a la colaboración activa entre jóvenes, en la distribución del tiempo, la forma de organización, la motivación, todos elementos centrales en el “oficio de estudiar”, y así fortalecer la permanencia y terminalidad de los estudios secundarios.

Compartir estos desafíos con las/os jóvenes aportará un mayor conocimiento sobre los procesos educativos singulares de cada grupo, los que deberán desplegarse al momento de definir nuevas estrategias de aprendizaje para un mejor desempeño académico. No todas/os tienen intereses por las mismas materias, ni las mismas facilidades en las distintas áreas curriculares, por lo que el acompañamiento, la escucha de sus dificultades, el compartir sus problemas es sumamente importante para que puedan sostenerse dentro del Programa. Este compartir de experiencias requiere trascender la mera enumeración de hechos o situaciones puntuales, debe transformarse en la

base que posicione a las/os jóvenes con agencia, partícipes en la dinámica institucional, al tiempo que posibilite transformar la mirada que se tiene acerca de las/os jóvenes, debiendo posibilitar expectativas en torno a sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos personal, laboral, profesional y social.

Resulta interesante pensar la sistematización de buenas prácticas, de manera que su documentación permita avanzar en su reflexión, construcción y comunicación, expuestas por ejemplo en espacios de talleres abiertos y/o gráficas destinadas a la comunidad del programa, pero también a futuras/os ingresantes.

Asimismo, la organización de jornadas de intercambio y diálogo entre estudiantes de distintas sedes, como espacios de encuentro, de esparcimiento, de disfrute de lo lúdico, etc., tan importantes para comprender las relaciones sociales con las/os otras/os.

Formación e incorporación de las perspectivas de género e integralidad: El género funciona como categoría que nos ayuda a poder leer las ideas que cada sociedad tiene sobre el sexo, nos ayuda a entender cuáles son los roles, conductas, actividades, etc. que se le asignan a una persona según su sexo biológico. Esto nos permite entender que el sexo biológico no es en sí una dimensión totalitaria con respecto a las identidades, que se van transformando como la sociedad. Comprenderlo de esta manera nos permitirá no instalar, fortalecer y difundir acciones que tiendan a ampliar desigualdades sociales.

Incorporar la perspectiva de género permite, a la luz de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y de las diferentes legislaciones en la materia de derechos de las mujeres y de las disidencias sexuales en los espacios educativos, las siguientes cuestiones:

→ Visibilizar estereotipos y desigualdades de género. Identificar la interrelación entre la desigualdad de género y otras múltiples desigualdades (clase, edad, etnia, orientación sexual, etc.), y su expresión en el campo educativo.

→ Promover espacios institucionales para el abordaje de la situación de las mujeres, sus realidades, aportes y legislaciones que protegen sus derechos.

→ Visualizar la falta de acceso a un trabajo digno, al desarrollo personal, a la libre expresión, al sistema de salud, a la justicia e igualdad de trato ante la ley del colectivo LGBTTTIQA+. Identificar y promover acciones afirmativas y antidiscriminatorias para transformar las bases culturales de los estereotipos de género.

Pensar en formación y cultura institucional con perspectiva de género significa afrontar procesos de formación con todo el personal, y la generación de acciones tendientes a identificar y reparar desigualdades y discriminaciones según el género de las personas. Ejemplo de ello son las jóvenes madres de 14 a 17 años que son estudiantes de este programa, que deben resolver el cuidado de sus hijas/os en los horarios de clase, la lactancia, entre otras cuestiones. Pensar en su realidad implica, por ejemplo, garantizar condiciones mínimas para que puedan continuar con su escolaridad, más allá de las necesidades básicas de la crianza de sus hijas/os. Garantizar, por ejemplo, la accesibilidad a guarderías en la comunidad cercana, espacios de lactancia o, de ser posible incorporar este servicio también desde el PIT, la posibilidad de que el cursado se adapte a sus necesidades de lactancia, entre otras. Del mismo modo, debería tenerse en cuenta la realidad de los jóvenes padres que presentan, sin duda, necesidades específicas.

También, por supuesto, es fundamental tener una visión clara de que la perspectiva de género atraviesa todas las relaciones sociales, en este caso, por supuesto, las del espacio del aula y la escuela como micro expresión de lo que ocurre en la sociedad más amplia. Pensar en perspectiva de género implica que docentes y personal del PIT accedan a la formación adecuada, y que los contenidos vertidos en cada asignatura sean consecuentes y transversales a esta perspectiva. Ser conscientes de las desigualdades de género implica poder reflexionar y adoptar de un rol más activo para deconstruirlas y ayudar a la/el otra/o a repensarlas.

2- Efectores de la política, equipos técnicos y docentes comprometidos con los resultados de la política pública

El trabajo docente es una actividad que implica esfuerzos sustanciales, ya que muchas veces las condiciones de trabajo exigen, como se dice coloquialmente, un “viaje de golondrinas”, de escuela a escuela, las que en ocasiones poseen modalidades distintas. Aun en los casos en los que hay concentración de horas, las particularidades del programa, las/os destinataria/os y la propuesta demandan todavía más esfuerzos para pensar la implementación de la política.

Un problema recurrente se refiere a los obstáculos que se presentan para poder pensar lo que aporta cada docente al proceso de la inclusión educativa y, con ello, a la formación de estas/os jóvenes. Y cómo estos esfuerzos y apuestas son parte de una estrategia institucional más amplia, lo que requiere de un esfuerzo de planificación y articulación entre las/os miembros de las distintas sedes.

En este sentido, las/os adultas/os que se desempeñan en la implementación del programa tienen un lugar de suma potencialidad para reconocer, identificar y proponer alternativas con respecto a las condiciones y el ejercicio de ser estudiante. Se trata de un lugar que, a lo largo del proceso educativo, permite acompañar, identificar inquietudes e intereses, incentivar, potenciar disposiciones y potencialidades, y contener en momentos en que la vida y, en consecuencia, los estudios encuentran dificultades.

Cada joven es única/o, su realidad, su contexto y trayectoria no son lineales y, aunque hay atravesamientos comunes con sus pares, no son susceptibles a comparaciones. Por ello, resulta importante destacar que un elevado número de las/os jóvenes que asisten al Programa son aportantes a la economía de su hogar, lo que permite resolver su cotidianidad. En este sentido, las condiciones objetivas y subjetivas constituyen componentes que pueden influir en sus posibilidades de continuidad y finalización de su formación educativa. Y las políticas públicas deben operar como soportes que sostengan y habiliten la vivencia en el acceso a los derechos, en este caso, el de la

educación.

En el análisis del trabajo de campo, se destaca la influencia de los vínculos y miradas de las/os adultas/os en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, el debate/intercambio y los espacios de formación deben ser permanentes, para lograr mayor coherencia y diálogo entre las perspectivas que se ponen en juego con respecto a las/os sujetos, las expectativas de aprendizaje y las pedagogías implementadas.

Esto implica no sólo deconstruir preconceptos, sino avanzar en la construcción de nuevos modos de ver y de relacionarse, y/o reafirmar los que ya están en juego. Muchas veces, en la tarea docente, nos asombramos ante la ausencia de respuestas por parte de nuestras/os estudiantes. Quizás, y lo planteo como pregunta que movilice a la reflexión, ¿será que las/os jóvenes se han acostumbrado a que no generemos espacios de participación y escucha o que los canales habilitados no reconocen sus formas de participación? Muchas veces, a pesar de los intentos y buenas intenciones, quizás omitimos a la/el “Otro”.

Por este motivo, es sumamente valioso trabajar con los docentes y la comunidad educativa en su conjunto sobre la importancia de las concepciones sobre las/os estudiantes, en tanto sujetos activos, en permanente interacción con su medio, y en coherente con una visión de aprendizaje. Se aprende, entonces, no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos, contradicciones. Esto ayuda a propiciar en las/os jóvenes la autoconciencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión que propicia el repensar formas de diálogo más cercanas a las vivencias, expectativas y sentires de las/os jóvenes se constituye en un faro, un trabajo constante al que nos convoca la dimensión socio-política de la educación.

3- El acceso a la educación como componente de la justicia social. Avanzar en un amplio pacto político social para que el PIT se consolide como política de Estado

Si bien cada gestión política puede variar en las acciones, los lineamientos generales deberían trascender la coyuntura, generando los consensos necesarios con todas las fuerzas políticas y sociales. Recuperar el camino realizado por el PIT, y las valoraciones de las/os propias/os destinatarias/os y de las/os trabajadoras/es de la educación, ayuda a repensar los lineamientos y procesos de la política, en pos de avanzar en el acceso al derecho a la educación. El reconocimiento de las múltiples voces ofrece un espejo a través del cual mirarse y a partir del cual se habilite a cada quien en la búsqueda de nuevos horizontes. Esto con el afán de autorreconocerse como un/a sujeto portador de expectativas, sentimientos, con una seguridad en medio de tanta incertidumbre: que no hay nada de natural en la desigualdad y en la exclusión social y educativa.

En las entrevistas, se pudo identificar el reconocimiento y valoración que las/os jóvenes realizan de las oportunidades para retomar los estudios y finalizar la secundaria. El reingreso al sistema educativo se realiza con expectativas de conseguir una mejor inclusión socio-laboral y empoderamiento para sus vidas. Para lograrlo, permanecer y avanzar es relevante para las/os entrevistadas/os. Una de las fortalezas identificadas para tal fin es la atención personalizada que brindan docentes, preceptores y directivos, y las esperanzas de una vida mejor. Por ello, es relevante para el campo de la política, pensar en los dispositivos necesarios y urgentes para el acceso a la educación, lo que requiere del trabajo y la construcción multiactoral, tendientes a generar mayor legitimidad y sustentabilidad política. Avanzar en clave democrática para la construcción de una sociedad más igualitaria implica reforzar los compromisos tendientes a desnaturalizar las desigualdades.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. (junio de 2017). Afectar lecturas y prácticas: Reconstrucción y relaciones entre investigación e intervención con jóvenes. Instituto de Desarrollo Económico y Social. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 2 (18), pp. 1-12.
- Abdala, E. (septiembre de 2002). Jóvenes, educación y empleo en América Latina. *Papeles de población*, 8 (33), pp. 223-238.
- Abdala, E. (2005) Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Aprendizajes en América Latina. En Abdala, E., Jacinto, C. y Solla, A. (coords.) *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva* (pp. 185-214). Montevideo: Organización Internacional del Trabajo.
- Aguilar Villanueva, L. (2010) El futuro de la gestión pública y la gobernanza después de la crisis. *Frontera norte*, 22 (43), pp. 187-213.
- Aquín, N. (2001). Un nuevo escenario para el Estado, un nuevo horizonte para el Trabajo Social. *Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (23). Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen23/estado.html>
- Ase, I., La Serna, C. y Buriyovich, J. (2007) Programa de Capacitación en Análisis e Implementación de Políticas de Atención Primaria de la Salud. Unidad Temática 1. IIFAP-PROAPS, pp. 95-127.
- Assusa, G. (2018). *Jóvenes vulnerados e invisibilizados. Dossier de Publicaciones Universitarias en Derechos Humanos*. Córdoba: Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC.
- Balardini, S. (comp.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO: Buenos Aires.
- Camargo Uribe, Á. y Hederich Martínez, C. (julio-diciembre de 2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13 (24), pp. 329-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>

- Cardini, A. (s/f). Tedesco siempre creyó en la educación como motor de una sociedad más justa. *CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento)* [artículo online]. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/tedesco-siempre-creyo-en-la-educacion-como-motor-de-una-sociedad-mas-justa/>
- Castel, R. (agosto de 1999). *Empleo, Desocupación, Exclusiones. Documento de Trabajo del Seminario Intensivo de Investigación*. Buenos Aires: PIETTE.
- Castel, R. (junio de 2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre". *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), pp. 15-24.
- Cháves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, (23), pp. 9-32.
- Duarte Quapper, C. (julio de 2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, (36), pp. 99-125.
- Feixa, C. (2010). El imperio de los jóvenes. En Alvarado, S. V. y Vommaro, P. A. (comps.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ferreya, H. A. (coord.) (2012). *Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina (2000-2010). Entramados, análisis y propuestas para el debate*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Fraschini, A. (2010). *Hacia un proyecto cultural argentino: El ideario de Rodolfo Kusch punto de partida para su formulación*, Buenos Aires: Del Copista y IAPCH.
- Giménez Venezia, N., González, C. y Piscitello, F. (2016). *El mito de los caralisa: Estrategias laborales y educativas en jóvenes de sectores populares* (tesina de grado, Lic. en Trabajo Social). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research*. New York: Aldine.

- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), pp. 141-159.
- Grasso, L. y Robledo, Á. (abril de 2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. *Revista Diálogos Pedagógicos*, 8 (15), pp. 13-36.
- Jessop, B. (julio-septiembre de 2014). El Estado y el poder. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19 (66), p. 19-35.
- Laje, M. (comp.) (2012). *La infancia y sus derechos en el contexto actual*. Buenos Aires: CICCUS.
- Lerner, G. (2010). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martínez Rangel, R. y Soto Reyes Garmendia, E. (enero de 2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y cultura*, (37), pp. 35-64.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2010). *Políticas Sociales del Bicentenario. Tomo I*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Públicas.
- Moreira Slepoy, J. y Santiago, E. G. (2020). *Estado y neoliberalización en la Argentina contemporánea. Transformaciones regulatorias y reconfiguración de los problemas públicos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Operti, R. (2011). *Cambiar las miradas y los movimientos en Educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay*. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Operti-Cambiar-las-miradas-y-los-movimientos-en-educaci%C3%B3n.pdf>

- Organización de Estados Iberoamericanos (2013). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Recuperado de <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Osborne, D. (1998). *La reducción de la burocracia. Cinco estrategias para reinventar el gobierno*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Paulín, H. L. (1999). De las actitudes a las representaciones sociales. Relecturas y reflexiones. En Correa, A. M. (comp.) *Notas para una Psicología Social... como crítica a la vida cotidiana* (pp.155-164). Córdoba: Editorial Brujas.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (coords.) (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Shore, C. (2010). La Antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), pp. 21-49.
- Terigi, F., Toscano, A. G. y Briscioli, B. (2009). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectoria escolar. S/d. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscoli-ISA.pdf>
- Tutt, R. (2007). *Every Child Included*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- UNESCO (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008)*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

Vanella, L. y Maldonado, M. (noviembre de 2014). La escolaridad secundaria: Nuevas apuestas a la Inclusión de los jóvenes. *Cuadernos de Educación*, (12). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9224>

Vanella, L. y Maldonado, M. (diciembre de 2015). El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. *Educación en Córdoba*, (32). Recuperado de <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>

Yapur, J. (2014). Políticas de Inclusión educativa para la conclusión de estudios secundarios en la provincia de Córdoba: algunas innovaciones en la organización del trabajo docente. Ponencia presentada en las // *Jornadas Jóvenes Investigadores en educación*. FLACSO, Argentina.

Documentos:

Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Congreso de la Nación Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Trabajo (2010-2011). *Propuesta Curricular Educación secundaria. Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17*.

Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>

Anexos

RESOLUCIÓN DE CREACIÓN DEL PROGRAMA

Ministerio de Educación: Crean Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria

Resolución N° 497 Córdoba, 14 de octubre de 2010

VISTO: Los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones Nros. 84/09, 88/09 y 93/09) y el Decreto N° 125/09 de Poder Ejecutivo Provincial, mediante los cuales se establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria en el marco de la Ley N° 26206 de Educación Nacional.

Y CONSIDERANDO:

Que la institucionalización de dicha obligatoriedad no responde solamente a cuestiones normativas, sino fundamentalmente a preocupaciones sociales en cuanto a la situación de los jóvenes sin estudios secundarios, ya que algunos de ellos aún no iniciaron la escuela secundaria, pero la mayoría, habiéndola iniciado, han abandonado sus estudios de manera transitoria o definitiva.

Que este Ministerio asume el compromiso de garantizar el acceso a la Educación Secundaria obligatoria, lo cual supone para el sistema educativo la planificación de acciones que atiendan las diferentes historias escolares, para que todos tengan acceso a una educación de calidad en la que logren realizar los aprendizajes a que tienen derecho.

Que atento a esta realidad, y como política educativa jurisdiccional sustentada en los principios de igualdad y calidad, esta Cartera de Estado propone un servicio educativo que les posibilite a los jóvenes de 14 a 17 años de edad que han abandonado la escuela secundaria o no la iniciaron, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad.

Que la oferta presenta un formato de escolarización diferente que se integra a los existentes, de modo que el sistema en su conjunto cuente con programas educativos diversificados que hagan posible garantizar a todos los jóvenes el acceso a los bienes culturales y su inclusión efectiva en la sociedad.

Por ello, el Dictamen N° 1709/10 del Departamento Jurídico de este Ministerio, lo aconsejado a fs. 146, 147 por la Secretaría de Educación y la Dirección de Coordinación de Asuntos Legales, respectivamente,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1°. - CREAR el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria” para jóvenes de catorce (14) a diecisiete (17) años de edad que han abandonado o no iniciaron la escuela secundaria, con la finalidad que lo mismos puedan completar la Educación Secundaria obligatoria. El mismo se implementará durante dos (2) ciclos lectivos y para dos (2) cohortes, según lo establecido en el Documento Base que forma parte integrante de la presente resolución como Anexo I.

ARTÍCULO 2°. - ESTABLECER como condiciones para inscribirse en los espacios curriculares previstos en el Programa e iniciar el trayecto:

- a) Edad mínima de catorce (14) años y edad máxima de diecisiete (17) años, cumplidas ambas al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada ciclo lectivo.
- b) Acreditar el nivel de Educación Primaria completo.
- c) No haber estado matriculado durante el año inmediato anterior a la aplicación del Programa, en ningún curso del nivel de Educación Secundaria.

ARTÍCULO 3°. - DISPONER que la estructura curricular y el régimen académico del presente Programa sea el establecido en los puntos 6 y 7 del Anexo I.

ARTÍCULO 4°. - APROBAR para el presente Programa la propuesta curricular desarrollada en el documento que como Anexo II acompaña al presente instrumento legal.

ARTÍCULO 5°. - ENCARGAR la gestión del Programa a las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Técnica y de Institutos Privados de Enseñanza, quienes contarán con el acompañamiento técnico-pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

ARTÍCULO 6°. - AUTORIZAR a las Direcciones Generales encargadas del Programa, la creación de secciones o divisiones de entre veinte (20) y treinta

(30) alumnos, en escuelas con nivel de Educación Secundaria existentes en aquellas localidades que presenten mayor población en situación de vulnerabilidad socio-educativa.

ARTÍCULO 7°. - OTORGAR el título de Bachiller Orientado en Ciencias Sociales a aquellos estudiantes del Programa que acrediten la totalidad de los estudios obligatorios previstos en el mismo, certificando de manera independiente los Espacios de Formación Complementaria y el de la Formación Laboral.

ARTÍCULO 8°. - DISPONER que las designaciones de todo el personal docente que participe en el Programa serán interinas hasta la finalización del mismo y en todos los casos, para su designación, se prestará especial atención al compromiso social y educativo de los docentes que participen.

ARTÍCULO 9°. - EL egreso que demande el cumplimiento de la presente resolución se imputará al P.V.; Jurisdicción 1.35; Programa 356; Partidas: Principal 01 y Parcial 02.

ARTÍCULO 10.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.

PROF. WALTER GRAHOVAC MINISTRO DE EDUCACIÓN

LOS ANEXOS DE LA PRESENTE RESOLUCIÓN SE ENCUENTRAN A DISPOSICIÓN DE LOS INTERESADOS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

GUÍA PARA TRABAJO DE CAMPO

El presente se expone como guía de realización de trabajo de campo, bajo un diseño de proyecto cualitativo, en el marco de la producción de la Especialización en Administración Pública Municipal y Provincial del IIFAP-FCS/UNC. Se prevén aspectos a tener en cuenta en entrevistas y en registro etnográfico. Las entrevistas, al igual que el registro, son realizadas a las/os estudiantes titulares del programa. El registro parte del acompañamiento en el día de cursado a estudiantes.

REGISTRO

Se presentan los siguientes aspectos a tener en cuenta en el registro:

- Disposición de estudiantes antes de entrar a escuela
- Disposición de estudiantes en el aula
- Actividades que realizan en los recreos
- Temas recurrentes entre estudiantes
- Acceso a la merienda
- Vínculo con preceptor/a
- Vínculo con coordinador/a
- Vínculo entre pares del mismo grupo
- Vínculo entre pares de otros grupos
- Vínculo con docentes

MODELO DE ENTREVISTAS JÓVENES

IPEM N 124 “ADELA ROSA OVIEDO DE LA VEGA”

Nombre completo.....

Edad.....

Género.....

Domicilio.....Barrio.....

Trayecto que
cursa.....

¿Hace cuánto tiempo viene al PIT?.....

¿Qué opina de los
profes/preceptores/coordinador?.....

¿Qué opina de las
materias?.....

FOCUS GROUP JOVENES

IPEM N 124 “ADELA ROSA OVIEDO DE LA VEGA”

- Formar grupos de entre 2-4 jóvenes
- Cada participante se presentará mencionando Nombre, edad, trayecto que cursa y una breve reseña de lo que le gusta hacer.
- Luego de esta presentación elegirán a una compañera/o para que tome notas y trabajarán sobre las preguntas establecidas.
- Luego de lo cual una vocera/o expondrá ante el resto de las participantes lo trabajado previamente.
- Cuestionario a responder de manera grupal

1- *¿Cómo se enteró del
PIT?.....*

2- *¿Qué opina del
colegio?.....*

3- *Mencionar Fortalezas y Debilidades del PIT.....*

ENTREVISTAS A DOCENTES Y EQUIPO TÉCNICO
IPEM N 124 “ADELA ROSA OVIEDO DE LA VEGA”

*Nombre..... y
apellido.....*

Trayecto y Materia.....

*¿Cómo definiría a las/os jóvenes en la actualidad?
.....*

*¿Cuáles son los intereses de las/os
jóvenes?.....*

*¿Qué opina de la clasificación de jóvenes NI-
NI?.....*

*¿Qué opinión le merece el PIT en relación a la escuela Secundaria
(tradicional)?.....
.....*

REGISTRO

Se presentan los siguientes aspectos a tener en cuenta en el registro:

Disposición de estudiantes antes de entrar a escuela

Disposición de estudiantes en el aula

Actividades que realizan en los recreos

Temas recurrentes entre estudiantes

Acceso a la merienda

Vínculo con preceptor/a

Vínculo con coordinador/a

Vínculo entre pares del mismo grupo

Vínculo entre pares de otros grupos

Vínculo con docentes