

2025

El programa Envión como dispositivo posibilitador de la construcción de sentidos de pertenencia y su aporte a la producción de modos de vinculación pedagógica

Jauregui, María Celina

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1152>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social
Licenciatura en Trabajo Social

Tesis de grado

**“El Programa Envión como dispositivo posibilitador de la
construcción de sentidos de pertenencia y su aporte a la
producción de modos de vinculación pedagógica”**

Autoras:

Maria Celina Jauregui - Maria Lujan Ramadori

Directora: Romina Rampoldi Aguilar

Co Directora: Lila Filler

Agradecimientos conjuntos

Gracias al aporte de los jóvenes, a los profesores, preceptora y equipo técnico del Programa Enviñón Puerto, sin su entusiasmo para compartir esa experiencia este trabajo hubiera sido imposible.

Gracias a las palabras que dieron arte y realidad a estas hojas, las letras de rap de La Cultura está en el Barrio.

Gracias a la directora de este trabajo Romina, la co directora Lila, y a nuestra colaboradora Lilian, porque son piezas fundamentales de este último tramo. Gracias por su tiempo e interés, por tomarnos de la mano y darnos el último enviñón para salir de la facultad.

Agradecimientos personales

Terminé este largo camino y hoy puedo decir que así, voy alcanzando uno de mis sueños, el de ser Trabajadora Social. Pero eso no tendría ningún sentido si no resonara con lo que llevo en el corazón y no pudiera compartirlo.

Somos el resultado del encuentro con muchas personas, de su amor y de su esfuerzo. Nada se consigue solo, todo está atravesado por lo colectivo. Por eso, gracias.

Gracias a la educación pública porque el paso por sus aulas hace esto posible.

Gracias a los que me acompañan siempre, a los que son parte de mis días. Que se alegran cuando todo va bien, que me abrazan cuando todo se nubla. Que son mi red más valiosa.

Gracias a mi familia, especialmente a mi mamá, que siempre nos transmitió a mis hermanos y a mí que la escuela era un buen lugar para estar, y en nuestra vida, sin dudas, así lo fue.

Pero, sobre todo, quiero agradecer a quienes llegaron a mi vida y la llenaron de magia...a mis compañeros y a cada chicx del Envión, quienes me muestran que con amor y rebeldía se puede revertir cualquier destino, se puede sanar cualquier historia. Ellos son mis grandes maestros, porque de su mano aprendí que:

- Ningún pibe nace chorro
- Que me sobran los motivos para decir No a la Baja
- Que el hambre es un crimen
- Que cuando la Gorra crece nuestros derechos desaparecen
- Que la mejor militancia que podemos hacer es la de la ternura
- Que la salida es colectiva
- Que lo mejor de este mundo son los niños
- Que sin proyecto de país que sueñe con una infancia sana y feliz, no hay futuro viable
- Que ninguna historia está determinada
- Que la coherencia es un camino difícil pero posible
- Que el amor y la pasión le dan sentido a todo

Estos encuentros hicieron posible mi pasión por la profesión. Ellos tienen nombre, caras, la mayoría pocos años y mucha historia. Ellos son un faro, de su mano, me animo, confío y, sobre todo, aprendo a amar. Gracias por ayudarme a encontrar mi camino, reparar mis dolores, alegrarme los días. Los admiro profundamente y les deseo toda la rebeldía del mundo.

Gracias Gabi, Lolo, María, Benja, Luciana, mis compañeros de equipo, por enseñarme, por acompañarme, por bancarme, por su amistad tan necesaria para mi vida porque nos une esta militancia por los derechos de la infancia, porque juntos soñamos un mundo mejor.

Gracias por navegar en esta balsa, que como dice Gabi, es el Enviñón.

Gracias a mi compañera de tesis Luján que juntas nos propusimos recorrer juntas este último tramo, y lo logramos.

Gracias a Lila Filler, mi co directora, persona que admiro y que, a partir de sus ideas innovadoras sobre la educación, es que la experiencia de la extensión áulica nos encontró.

Para terminar.... les comparto una pequeña viñeta que sucedió en el Enviñón.

Lunes 5 de septiembre de 2017. 15hs. Oficina de la sede.

“... Acá tenemos que estar todos juntos, porque esto es una balsa como dice Gabi... Vos viniste a recuperarte y lo sé, porque yo también me drogaba y si no fuera por ellas estaría muerto....

A mí me duele que vos pegues, porque soy tu hermano. Y te quiero. Tenes que hablar!!! Abrácense, y prométanse que nunca más se van a pelear”.

Ellos se abrazaron. Nosotras nos emocionamos.

El dueño de estas palabras, un chico de 14 años. Él reparó un conflicto de otros dos jóvenes de 12 años. A mí, me reparó el alma. Gracias.

Celina Jauregui

Y si, parece que llegó nomás...

Y llegar no ha sido sencillo, el camino se ha hecho largo y estuvo plagado de devenires, pero también de compartires, porque ningún logro es individual, siempre es una construcción con otros. Por ello, es una instancia para celebrar y agradecer...

A la universidad pública, por la posibilidad de formarme en sus aulas, y también en sus pasillos. A los compañeros de militancia de los inicios, porque en la apuesta a la transformación conjunta, con todo lo que ello implica, han dejado una marca en mi vida.

A Celina, esta gran compañera de tesis, por ser motorcito en esta etapa final, por la solidaridad y la entrega desinteresada.

A mis compañeros de trabajo, porque junto a ellos me construyo y aprendo a ser en el ejercicio profesional. Especial agradecimiento a los pibes, por ser desafío, oportunidad y aprendizaje.

A la familia toda y a los amigos de aquí y de allá, por el apoyo y las palabras de aliento siempre presentes.

A mi hermano Ariel, por ser faro. Llevar esta hermandad en este ámbito académico no me ha sido fácil, pero si no fuese así, seguramente no sería quien soy.

A mis viejos, por el sostenimiento incansable. Por la contención, el entendimiento, el acompañamiento y las muchas horas dedicadas al abuelazgo para que pueda estudiar.

A Paolo, mi gran compañero de vida, por ser, por estar y sostener.

A Gio y Genna, que son norte, impulso y motivación para ser más y crecer. A ellos, que han acompañado tanto en este tiempo, hoy puedo decirles...

“tarde o temprano tu bondi llega a destino, lo importante es mantenerse en el camino”.

Luján

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO

1. Fundamentación	1
2. Institución escolar y contextos de vulnerabilidad... historia de un desencuentro	6
2.1 Caracterización de la institución escolar tradicional	6
2.2 ¿Juventud o juventudes?	13
2.3 Subjetividades a la intemperie, donde el sistema las dejó	18
2.4 La construcción de nuevos escenarios como clave de un encuentro	25
3. Políticas que abordan los aspectos socioeducativos de la juventud	35
3.1 Sistema Integral de Promoción y Protección de los derechos del Niños, Niñas y Adolescentes.	35
3.2 Políticas Socio- educativas	40
3.3 Marco legal vigente	47
4. Recorridos subjetivos e institucionales: el concepto de trayectoria educativa	55
4.1 Trayectoria educativa	55
4.2 Trayectoria e identidad: la construcción del sentido de pertenencia	66
4.3 Construyendo lazos: ¿Y si probamos con la ternura?	69
5. Experiencia educativa innovadora...una aproximación	78
5.1 Contextos de vulnerabilidad y trayectorias escolares: experiencia Piloto Extensión áulica CENS 453, Programa Envión Puerto.	78

MARCO METODOLÓGICO

6. Extensión áulica CENS 453, el desarrollo de la experiencia	84
6.1 Abordando la experiencia, la sistematización de la práctica.	84
6.2 Del diagnóstico a la acción	91
6.3 Compartiendo la experiencia	97
6.4 Inscripción de la subjetividad en la experiencia.	105

CONCLUSIONES	131
---------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	137
---------------------	------------

MARCO TEÓRICO

1. Fundamentación

*“Nuestra experiencia debería ser narrada,
sobre todo, desde el esfuerzo
por inventarnos cada vez”
(Duschatzky, Silvia)*

El desarrollo de este proyecto cuyo tema es “Experiencia educativa innovadora en contextos de vulnerabilidad social”, surge en el marco del trabajo como integrantes del equipo técnico, en el área de educación, dentro del Programa Envi3n (sede Puerto y sede Volver). Desde all3, trabajamos para acompa1ar a los j3venes en su paso por el sistema educativo, elaborando estrategias de intervenci3n tanto con ellos, como con el equipo de orientaci3n escolar y directivos, para sostenerlos dentro de la escuela, re vincularlos con la instituci3n, o pensar dispositivos educativos que sean acordes a la situaci3n particular de cada uno.

Desde el Programa se trabaja en red con las instituciones educativas, escuelas y centros de formaci3n profesional, y con el 3rea de Inspecci3n General perteneciente a la Direcci3n de Cultura y Educaci3n. Ante las dificultades que se fueron presentando para conseguir vacante en instituciones escolares, nos contactamos con Lila Filler, integrante del Equipo Distrital de Inclusi3n, dependiente del 3rea de Psicolog3a, requiriendo su intervenci3n. En la medida que fuimos trabajando en conjunto empezamos a preguntarnos qu3 era lo que suced3a en un espacio como Envi3n, que los j3venes decid3an ir voluntariamente, permanec3an all3 y era viable trabajar sobre su proyecto de vida. Lila consult3 si nos parec3a factible abrir una extensi3n 3ulica del CENS 453 en la sede del Programa, pens3ndolo como una posibilidad de abordaje para aquellos j3venes que las escuelas hab3an dejado fuera o simplemente no contaban con las herramientas para poder acompa1arlos en sus situaciones complejas. As3, se elabora el proyecto de

extensión aúlica del CENS 453, se aprueba y comienza a funcionar en la sede de Envi3n Puerto desde octubre de 2015.

Esta experiencia nos resulta interesante como intervenci3n desde la mirada del Trabajo Social en el 1rea de educaci3n en el marco del Programa, ya que no existe otra similar y creemos que interpelarla y repensarla, aporta a la posibilidad de sostener el proyecto a lo largo del tiempo, rescatando su singularidad y constituy3ndose como una posibilidad, una oportunidad a desarrollar en dispositivos similares.

Nuestra valiosa experiencia laboral es la que nos motiva a querer compartirla, lo cual nos llev3 a elaborar este documento, tom1ndola como un tema interesante para tesis de grado.

Abordamos el tema de las pol1ticas socio educativas vigentes en nuestro pa1s, que sustentan el desarrollo del sistema escolar formal, y las pol1ticas de infancia que delinear el paradigma de niñez, a partir del cual se otorgan y/o fortalecen derechos que acompañan el desarrollo de esas trayectorias escolares.

Dentro del esquema normativo amplio, la Convenci3n sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional 26.061 de Protecci3n Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley 13.298 de la Promoci3n y Protecci3n de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires, y la Asignaci3n Universal por Hijo, conforman un esquema integral de abordaje cuyo eje vertebrador es la inclusi3n social y el goce pleno de los derechos en la infancia.

En este sentido, la Ley de Educaci3n Nacional 26.206 y la Ley Provincial de Educaci3n 13.688, prev3n la obligatoriedad de la escuela secundaria. La escuela secundaria es donde la problem1tica de la desigualdad se transforma tr1gicamente en “exclusi3n” del sistema educativo. Los 1ndices de no escolarizaci3n, deserci3n y abandono son una gr1fica muestra de esta situaci3n. La Resoluci3n 55/13, nace con el prop3sito de garantizar la inclusi3n de los estudiantes a partir de los 15 años en la modalidad

“Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” que establece la Ley Nacional de Educación. El bachillerato para adultos y los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) proponen una alternativa de tres años de duración con una organización curricular.

Analizamos las características del Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión, porque se trata de una política que promueve y profundiza procesos de inclusión de la infancia y juventud.

Particularmente desarrollamos la experiencia realizada en la zona Puerto de nuestra ciudad. Sondeamos de qué manera se configuran las subjetividades de los jóvenes participantes de la experiencia aquí estudiada, en los barrios que habitan (Puerto, Villa Lourdes, Juramento, Cerrito y Nuevo Golf)

Tal como expresa Carballada (2008), la intervención en lo social transcurre, generando desde lo micro social el encuentro entre sujeto, sociedad y cultura en cada circunstancia singular. Las variables económicas, familiares, sociales y culturales, condicionan sus modos materiales de existencia, configurando el contexto de vulnerabilidad en el que habitan.

Por tal motivo, nos centramos en el concepto de “trayectoria educativa”, específicamente lo que refiere a ésta dentro de la institución escolar tradicional, diferenciándola del concepto de “trayectoria escolar”.

Entendemos por trayectoria educativa el recorrido y el cúmulo de experiencias que una persona adquiere a lo largo de su vida. Éstas están vinculadas tanto con la educación formal, como informal.

Creemos que la centralidad de las trayectorias teóricas deja de lado las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento, consideración y abordaje, podría ampliar las capacidades de las políticas educativas en pos de una mayor inclusión.

La pregunta que cabe hacernos es qué sucede cuando un joven no cumple con las expectativas que la institución define como esperables, porque su trayectoria escolar no coincide con su trayectoria educativa.

Surge aquí la posibilidad de soñar y crear dispositivos para alojar a los jóvenes con sus historias de vida, sin recortarlos a un escenario, sin fragmentarlos, y se abren interrogantes sobre qué espacios, qué prácticas pedagógicas son las adecuadas para habilitar la construcción de un deseo que posibilite pensar un proyecto propio, ligado con el escenario escolar.

De esta manera, analizamos las prácticas pedagógicas de los educadores del Enviñon Puerto, pudiendo registrar de qué manera el vínculo construido con los participantes del Programa, logra hacer del dispositivo su espacio de referencia, generando muchas veces un sentido de pertenencia, que habilita la construcción de su proyecto de vida. Programa en el que las trayectorias educativas constituyen un eje fundamental en las diferentes intervenciones realizadas.

Por último, analizamos la experiencia concreta de la extensión áulica CENS 453, elaborada por el Equipo Distrital de Inclusión, dando cuenta que los conceptos abordados en el marco teórico constituyen el posicionamiento ideológico desde el cual se piensa la educación y da sentido a esta praxis, intentando aportar nuevos elementos que permitan repensar esta experiencia educativa innovadora en contextos de vulnerabilidad social.

De esta manera nos propusimos como objetivo general, comprender las condiciones transitadas en el dispositivo Enviñon que favorecen la permanencia de los jóvenes en un espacio áulico innovador, analizando el caso particular de la extensión áulica del CENS 453, Enviñon Puerto, Mar del Plata. Para ello nos planteamos como objetivos específicos identificar las políticas en relación a la ley de niñez y educación en que se enmarcan las prácticas allí desarrolladas; conocer las trayectorias escolares y educativas previas de

los jóvenes que participan en esa experiencia; analizar las prácticas pedagógicas de los educadores del Programa; y analizar las estrategias pedagógicas que propician un espacio de aprendizaje favorable dentro del espacio áulico.

Para concluir, como plantea Sztulwark (2007) en “Maestros errantes”, persiguiendo la vitalidad de las situaciones en las que estamos involucrados, hemos querido interrogarlas a partir del gesto que busca la apertura, que expone una virtualidad por desarrollar y que late en ellas solicitando interlocutores animados a la aventura...

Los invitamos a transitarla juntos.

2.Institución escolar y contextos de vulnerabilidad...historia de un desencuentro

2.1 Caracterización de la institución escolar tradicional

Podemos decir que la institución escolar nace con el objetivo de la construcción del Estado – Nación, bajo el paradigma de la homogeneización cultural. “La construcción de los estados nacionales que reunieran a sujetos dispersos en territorios muy amplios supuso la necesidad de construir un pueblo, que fuera en donde se anclara la legitimidad de los sistemas políticos” (Thisted, 2012:53). Así, el Estado como garante del orden y basado en el interés nacional, asume la responsabilidad de inculcar saberes y valores a la población, produciendo y distribuyendo educación en forma masiva, como modelo “civilizatorio”, formador de generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a esa nación.

La oferta educativa homogénea estuvo presente en la dinámica de conformación de los Estados nación de la región como un proyecto político que abarcaba todos los estratos de la vida social y económica, logrando constituirse como una práctica cohesionante que tuvo un alto impacto en los procesos de integración social. (López, 2006: 32)

En este sentido, Sinisi plantea que en nuestro país la formación del sistema educativo se orientó a la integración tanto de los habitantes que pertenecían a diferentes realidades locales, como de los inmigrantes que procedían de otros países, con idiomas, tradiciones y costumbres distintas. Y agrega:

La escuela común fue concebida como la institución que debía formar generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación, por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas a través de una oferta uniforme, de un mismo curriculum, con docentes de formación similar, y reglamentaciones uniformes. Se trataba de igualar a través de un camino único. (2000:5)

Se genera así un sistema a gran escala, con dispositivos básicos que la caracterizan y le dan identidad como institución: asistencia de los niños/as a las clases dictadas por un maestro (con formación similar a la de otros maestros), una oferta nacional uniforme, a través de un curriculum único, con un progreso escalonado, como parte de un proceso gradual, que finaliza con la acreditación de la internalización de los conocimientos básicos requeridos.

De esta manera, los sistemas de educación, suponiendo un “todos” homogéneo, difunden a través de sus contenidos y prácticas “ciertos” repertorios culturales; repertorios tendientes a consagrar como la cultura “legítima” aquella que corresponde a la clase social dominante, repertorios que se internalizan así, sin más, construyendo las subjetividades necesarias para el mantenimiento del status quo. En este sentido, Narodowsky plantea: “enseñar todo a todos, entonces, no se logra ofreciendo a todos lo mismo, y de la misma manera. La misma oferta suscita en diferentes sectores y en diferentes sujetos, experiencias y resultados disímiles” (2008:21). Este objetivo de enseñar masivo, de enseñar a todos, debe reconocer entonces la diversidad y la existencia de un nosotros/ otros heterogéneo, que respete la subjetividad y el contexto en que se inscribe.

Si bien, siguiendo a Sinisi (2000), puede decirse que la última Reforma Educativa Argentina abandonó en cierto modo el paradigma homogeneizador (aquel por el cual fue concebida la escuela y la propuesta de la Ley 1420), entendemos que el discurso normativo imperante desde aquel entonces aún permanece vigente, como mecanismo perpetuado, en muchas de las instituciones educativas actuales.

... se ha hecho hincapié en la escuela como agencia destinada a la reproducción social y cultural que, en su existencia cotidiana, contribuye además a la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista (...) la escuela distribuye en forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales y, de este

modo, contribuye a que se perpetúen las diferencias sociales.

(Thisted, 2012:47)

La escuela, lejos de constituirse en neutral e igualitaria, continúa imponiendo un modelo cultural hegemónico. Kaplan sostiene que:

Junto a la familia, la escuela es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción y la producción cultural, a través de prácticas tendientes a modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivos. Estas prácticas no siempre son explícitas; de allí la enorme dificultad de reconocerlas o advertirlas a simple vista o en la vida cotidiana, donde suelen pasar desapercibidas. (2006:30)

Aún persisten dentro del sistema escolar y, por lo tanto, en la mayor parte de los actores que lo componen, ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad fuertemente arraigados, ideales que dificultan la inclusión educativa de nuestros niños/as y, sobre todo, de nuestros jóvenes.

Más allá de las reformas, las transformaciones estructurales del sistema y hacia el interior de las instituciones, el surgimiento de numerosas propuestas inclusivas y los innegables logros y avances en ciertos aspectos, aún persisten serias dificultades para lograr la plena inclusión educativa. En este sentido, Terigi (2009) expresa que no parece que la solución a estos problemas pueda venir de la mano de la mera extensión de las formas tradicionales de escolarización con su impronta homogeneizadora.

Se pone así en cuestión la idea de educación común, a través de la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado, con inadvertida naturalidad, escolar. En ese formato, ciertos componentes como el curriculum único, el aula estándar, la organización del sistema por niveles, el método uniforme, el avance graduado, se han internalizado en nuestra sociedad como los componentes

idiosincráticos de la educación. Como esta autora expresa, hace tiempo que no puede sostenerse, ni teórica ni políticamente, que ese formato resista sin cambios.

Se trata de una escuela centenaria descontextualizada, con una gran inercia institucional, que se presenta como absolutamente dada, en un contexto dinámico y cambiante, donde los niños/as y jóvenes de hoy poco tienen que ver con aquellos para quienes fue pensada la institución escolar, o para quienes fueron formados sus docentes. “Los sujetos que hoy se encuentran en las escuelas viven en sociedades modernas, complejas, desiguales, y en ellas se inscriben en múltiples expresiones culturales” (Thisted,2012:46). Las sociedades han (y continúan) atravesando profundos cambios en su estructura, en su dinámica, en su cultura, en sus relaciones, en su dimensión política. “Es entonces la desigualdad cada vez mayor en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales lo que pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa para todos” (Lopez,2006:33).

Esta escuela debe redefinirse profundamente, reconociendo la complejidad y heterogeneidad del contexto actual y, por lo tanto, la heterogeneidad de subjetividades que lo habitan. Al igual que Kaplan entendemos que:

la inclusión de los niños/as, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo sólo es posible en la medida en que se dé lugar a la comprensión de la subjetividad de los estudiantes, entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. (2006:21)

Esta comprensión profunda y real de lo que ocurre en la ciudad y el barrio en que los jóvenes habitan, del aula por la que transitan, de las familias o referentes que los cobijan, permitirá generar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías

reales por las que los hoy jóvenes estudiantes transcurren (y por las que los niños/as de ayer han transcurrido).

Actualmente nos encontramos con escuelas cada vez más aisladas, con docentes enfrentando el día a día con una creciente debilidad de recursos materiales, formativos, de experiencia y de sostenimiento institucional.

Uno de los grandes problemas instalados en la sociedad, al mejor estilo vox populi, refiere a las deficiencias de la institución escolar para hacerse cargo de una función socio-asistencial que le ha sido “impuesta” por los diversos contextos sociales imperantes. Tarea que debió y debe enfrentar, en escenarios que le resultan “ajenos”, sin contar con la preparación profesional necesaria de sus actores para afrontarla. Se trata de una situación que a cotidiano viven docentes, auxiliares y directivos, quienes se enfrentan, desde donde pueden y desde donde quieren, al desafío de intentar paliar las diversas y complejas realidades por las que sus estudiantes atraviesan día a día. Es de destacar que muchos de los resultados logrados por las instituciones escolares, se consiguen a través de iniciativas personales de docentes que suman a sus tareas una alta dosis de creatividad, energía y compromiso (López, 2006).

Si bien, de un tiempo a esta parte, numerosas articulaciones han llevado a complejizar los abordajes, muchas veces con resultados sumamente positivos y exitosos, ellas no son más que iniciativas aisladas y fragmentadas, que no trascienden de meras acciones puntuales.

Ello se produce porque el mandato homogeneizador sobre el que se estructuró la escuela en nuestro país, aun no se ha discutido en profundidad, condición necesaria para generar verdaderos debates y transformaciones en torno al tipo de institución educativa que debe emerger. “De esta manera, cualquier propuesta encuentra profundas dificultades y resistencias para llevarse a cabo, inclusive entre aquellos que las suscriben” (Thisted, 2012). Cualquier texto es creado en función de un contexto, pero

si el contexto lo niega, lo desestima, lo inhabilita, difícilmente el texto pueda ser lo que realmente propone ser.

En las últimas décadas, tanto en nuestro país como en otros países de América Latina y propio de un contexto que lo favorecía, se ha dado lugar a diversas demandas respecto de nuevas perspectivas necesarias en el campo de las políticas educativas. De esta manera, han surgido progresivamente nuevas concepciones y se han propiciado diversas regulaciones a través de leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, diseños curriculares, entre otros.

Pero claro está que una reforma se vuelve vacía y queda solo en la mera retórica, aunque esté llena de contenido y sobre ella se destaquen y brillen los mejores oradores, si al momento de su ejecución no se implementan acciones que reflejen su espíritu, sino se traduce en prácticas concretas que la plasmen.

Tal como plantea López consideramos que: “las acciones necesarias para lograr una plena escolarización trascienden a las posibilidades de los sistemas educativos, en tanto involucra cuestiones culturales, laborales, económicas, familiares, etc.” (2006:26). El conjunto de las políticas sociales debe garantizar las condiciones necesarias para una verdadera inclusión educativa.

Los factores para que un joven permanezca escolarizado son muy complejos, “los problemas de acceso y permanencia en la educación secundaria trascienden a la cuestión socioeconómica (...) otros factores de tipo cultural o institucional– transversales al conjunto de la sociedad – intervienen en estos procesos” (2006:29).

El derecho de enseñar y aprender está consagrada en el art. 14 de la Constitución Nacional, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el art.198 de la Constitución Provincial (normativas que posteriormente serán desarrolladas), contituyéndose por ello, el acceso a la educación como uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar. Además de una garantía individual, la educación es un derecho social, cuya expresión máxima es la persona en el ejercicio

de su ciudadanía. En tanto derecho social, se define por su carácter público, en el marco del cual, como en un proceso dialéctico, en tanto es la educación de todos y garantiza ese derecho, asume la función de ser formadora de ciudadanía. Ello implica que el Estado debe generar indelegablemente los recursos institucionales, económicos, políticos y culturales necesarios para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de toda la población al sistema educativo.

Como planteamos en este punto, la escuela fue pensada para homogeneizar a la población, en tiempos donde la diversidad atentaba contra la identidad cultural y la gobernabilidad del Estado-Nación en construcción. Hoy la escuela se encuentra frente a la necesidad de correrse de este paradigma y de re estructurarse desde la heterogeneidad de sus estudiantes, que la invita a pensarse en términos de la complejidad del contexto en la que se conforman sus diversas subjetividades que nos invitan a cuestionar el concepto de juventud.

2.2 ¿Juventud o juventudes?

*"Muchos dicen quién soy con tan sólo verme,
cuando yo llevo una vida intentando conocerme"*

(Nicolás - Animals Rap, "Verso tras verso",

Belisario Roldán¹)

¿Juventud o juventudes? ¿es una cuestión de edad? ¿es una cuestión biológica? ¿es una construcción social? Tomar este concepto nos lleva a abordarlo desde su complejidad. Preguntarnos a quiénes nos referimos cuando decimos "jóvenes", conocer con quiénes intervenimos, nos arroja a la compleja tarea de adentrarnos en la aventura de desentramar el concepto y conocer las variables que lo conforman.

Magulis (2001) expresa que "juventud" alude a la identidad social de los sujetos involucrados en un sistema de relaciones. De hecho, no hay "juventud" sino "juventudes". Se trata de una condición históricamente construida y determinada, cuya caracterización depende de diferentes variables, como la diferenciación social, el género y la generación. Condición definida por la cultura que tiene base material en la edad.

Si bien entonces las juventudes no existen a priori y se van construyendo en un cierto espacio-tiempo social, imaginario y real, ellas adquieren presencia no sólo desde el discurso de quien *las habla*, sino que sobre todo porque van ganando historicidad desde sus propias expresiones y muchas veces irrupciones en el espacio social. (Duarte, 2001:2)

El mundo juvenil se muestra diverso y heterogéneo. Todas las clases sociales tienen jóvenes, que se diferencian por su apariencia, comportamientos, y también en las posibilidades y condiciones de vida que emanan de su situación socioeconómica, lo que

¹ Nicolás, es un joven del Barrio Belisario Roldán que participa del Programa Envión. Con otros pares formaron la escuela de Rap "La Cultura está en el Barrio".

incide en sus consumos, sus expectativas, sus proyectos y sus esperanzas.
(Magulis,2001)

Siguiendo a este autor, tomamos tres variables que desarrollaremos a continuación.

La primera es la “condición social”. Si cada clase social tiene a sus jóvenes, éstos están atravesados por las condiciones materiales de su existencia. En las clases populares, el desempleo y la poca posibilidad de conseguirlo es muy grande, y con ello la posibilidad de alcanzar su realización en el plano social y en el personal. Por lo tanto, su futuro, su devenir como adulto, se coloca también en un estado de indeterminación.

La segunda variable es la “generación”, que nos habla de la edad, no desde el ángulo de la biología sino desde la historia:

Con este concepto se trata de incluir activamente en nuestro análisis los procesos históricos y el ritmo de los cambios sociales y culturales. Generación alude a las condiciones históricas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Cada generación se socializa en la época en que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo y da cuenta del momento social y cultural en que cada cohorte ingresa a un sector social determinado. (2001:46)

La relación entre juventud y género se torna más compleja al hacer intervenir el plano histórico, manifestado en los cambios notorios entre las generaciones que se agudizan por las transformaciones vinculadas con la condición social de la mujer, sobre todo en el plano de la sexualidad y la mayor apertura al mundo laboral e intelectual. Entre las mujeres de clase popular persiste, con mayor peso que en otros sectores sociales, un imaginario que impone la maternidad como mandato y la exalta como su modo de realización personal (Magulis,2001). En Argentina, se implantó un modelo

socioeconómico cuya lógica interna favorece la rápida reproducción del capital en detrimento de la reproducción social de la vida. En este contexto el futuro se presenta problemático para sus principales protagonistas: los jóvenes.

Duarte (2001) en su texto “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, nos invita a revisar los discursos tradicionales sobre la juventud. Una primera versión, la clásica o tradicional, es la que define “la juventud como una etapa de la vida”. Esa definición tiene dos acepciones, por una parte, sería una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de vida, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra, es planteada como una etapa de preparación para ingresar al mundo adulto. Una segunda versión dice “la juventud para referirse a un grupo social” que puede ser clasificable a partir de algunos parámetros, en especial el étéreo. Se le otorga la maduración sexual y orgánica en función de la reproducción que se transforma en una mirada social, cuyo efecto es la integración adecuada al mundo adulto. Sin embargo, esta integración al mundo adulto no es sólo consecuencia de esta madurez, sino de las posibilidades que cada joven tiene de participar en el mercado de la producción y del consumo. La tercera versión plantea “la relación con un cierto conjunto de actitudes ante la vida”. Los adultos, con su mirada “adultocéntrica”, se conciben a sí mismos como los responsables de formar y preparar a las “generaciones futuras” para su adecuado desempeño de funciones de su mundo: como trabajadores, ciudadanos, jefes de familia, consumidores, etc. Una cuarta versión, es la que pone a la juventud “como la generación futura”, es decir, como aquellos que más adelante asumirán los papeles adultos que la sociedad necesita para continuar su reproducción sin fin. El reconocimiento de que la juventud sería el momento de los ideales tiene esta doble connotación, se pretende reconocer los posibles aportes juveniles, pero en el mismo movimiento se les descalifica por falta de realismo y por ser pasajeros.

Esta mirada adultocéntrica de la juventud nos devuelve una imagen homogénea, “son todos iguales”, se los estigmatiza y subestima “son un problema para la sociedad”. También se plantea que se es joven o se es adulto (o se es niño o anciano), negando la posibilidad de convivencias o simultaneidades en la posición que se asume socialmente. Es importante contar con herramientas que nos permitan el reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad de este concepto para alcanzar una nueva mirada de las juventudes. Siguiendo al autor antes mencionado, el mismo nos propone ejes temáticos para considerar este mundo que califica como plural y dinámico. Un primer eje es considerar que lo juvenil se constituye a partir de un cierto modo de vivir-sobrevivir. Se trata de un momento de la vida, que es independiente de la edad, y que se encuentra fuertemente condicionado por la clase social de pertenencia, el género que se posee, la cultura en la que se inscribe cada joven y sus grupos. Un segundo eje por considerar es la producción de lo juvenil. Tiene relación con los distintos modos de agruparse en el espacio, el grupo es el espacio privilegiado de socialización, es su familia afectiva, la comunidad en la que crean lazos que les mantienen y les aportan sentido a sus vidas y proyectos. En algunos casos el grupo juvenil se convierte en el vehículo de expresión social, ya sea por medio de lo contra cultural, el deporte, lo político, algún servicio comunitario, etc. El tercer eje por considerar en la construcción de lo juvenil en nuestro continente refiere a los nuevos modos de participar en la sociedad. Es común el cuestionamiento en que ha caído la actividad política en nuestras sociedades, dado principalmente el descrédito con que cuenta en tanto es percibida básicamente como instrumento de enriquecimiento y de acciones individuales que favorecen a minorías privilegiadas en contra de grandes grupos que sufren la marginación y la exclusión. Esta antipatía juvenil ante la política, en tanto modo tradicional de organización y participación de la sociedad, ha llevado a los distintos grupos de jóvenes a recrear nuevas formas de hacerse presente en los temas que les importan y que les son significativos.

Las juventudes cobran vida, se muestran, nos muestran sus diferentes estéticas y podemos asumir entonces una epísteme integradora, amplia y comprensiva de lo juvenil. La juventud niega existencia, porque ella encajona, cierra y mecaniza las miradas; rigidiza y superficializa el complejo entramado social que hemos denominado las juventudes. Reconocer diferencias, aceptar diversidades, construir aceptaciones y de esa forma producir miradas potenciadoras de lo juvenil. (Duarte,2001:73)

Entonces si hablamos de “jóvenes”, hablamos de un concepto complejo, dinámico, en constante movimiento. Ante tanta heterogeneidad, la pregunta que cabe hacernos es qué características en común tienen los jóvenes con los que intervenimos, cómo se configura su subjetividad en relación a sus condiciones de vida, a su contexto socio-económico, a su situación de marginalidad, a su vulnerabilidad psico social producto del modelo neoliberal imperante.

2.3 Subjetividades a la Intemperie, donde el sistema las dejó

Yo también crecí en el poder del precipicio. Y aprendí a volar con alas de cera desde el inicio.

La muerte espera rastrea que pierda el juicio. Pero muero cada día en la celda del sacrificio

Malditos sentimientos quien lo comprendiera.

Es como un cuadro abstracto que no puede entenderlo cualquiera.

(Nicolás -Animals Rap, "Verso tras verso", Belisario Roldán)

El sistema capitalista, mediante la globalización, tiende a imponer una igualación que actúa en contra de la diversidad promoviendo el consumo, donde el éxito es medido por la eficacia y el rendimiento, priorizando el tener sobre el ser, generándose así una violenta desigualdad entre centro y periferia. Como lo plantea Carballada (2008), nuestra sociedad viene atravesando estos procesos de fragmentación. Se quebrantan los lazos sociales y, desde allí, se producen nuevos atravesamientos y sentidos de lo político, lo económico y lo cultural. La incertidumbre, asociada a una sensación de pérdida inminente de derechos o condiciones de vida que se presentaban como establecidas y previsibles, genera nuevos padecimientos y se relaciona con la aparición de diferentes formas de sociabilidad. Por otra parte, desde un lenguaje hegemónico a través de los medios de comunicación, se construye un discurso fuertemente individualista que, pareciera, se introduce subrepticamente en cada uno de nosotros y como forma de dominación a través una especie de autocontrol. Los artistas de nuestra época, como en todas, son los que mejor describen y denuncian este contexto. Cesar González (2011) poeta y director de cine, es tomado en este trabajo, no sólo por su excelente descripción de la vida en una villa, sino por ser un joven emblemático para los que trabajamos por la inclusión, por haber estado privado de su libertad durante cinco años y a partir de esa experiencia, da cuenta de cómo a través del arte pudo re significar su existencia, transformando su dolor en poesía.

Villas: La vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo.

Familias numerosas, o mejor dicho madres solteras con muchos hijos. Los cascotes que inventan caminos así el barro no te muerde los tobillos. Pilonos de basura por acá y por allá.

Esqueletos de autos robados ya desmantelados, saqueados y prendidos fuego. El sonido de un disparo en una esquina, diez disparos de respuesta en la otra. Charlas de vecinas a través del alambrado mientras cuelgan la ropa en la soga: "che te enteraste que lo mataron a fulano". "Si, y que a mengano le reventaron el rancho en la madrugada." La policía y sus cacerías.

La iniciación sexual bien temprana, los guachos, las pibas. El comedor que se redujo a tan solo una merienda por día. Los que se van a trabajar con sus bolsitos y sus bicis y sus ojos tristes y cansados.

La mayoría de la juventud que abandona la escuela sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.

Las madres que lloran la muerte del hijo chorro en velorios propios y ajenos. Más patadas que gambetas en el campeonato de futbol, los domingos a la tarde. El aire intoxicado por el porro cortado que está vendiendo hoy la transa. Los evangelistas y sus gritos. Los perros persiguiendo las motos.

El guiso salvador del medio día, el mismo guiso a la noche, lo que quede del guiso mañana.

Uno con las últimas Nike al frente, dos acá a la vuelta, diez en el fondo.

El micro que recorre los penales llenos de novias, de hijos, de madres y de padres. La cumbia poniéndole ritmo a la miseria.

El amanecer y los carros. El amanecer y los que todavía siguen de gira.

Los muchos sueldos flacos destinados a un celular, a ropa nueva, a disfrazar la pobreza. Maradonas que mató la policía, que están en cana o laburando en una fábrica y que derrochan su magia, pero en una canchita de barro.

La avenida y su frontera que divide a la villa del mundo. Rezos que ruegan exiliarse a la sociedad.

El sonido anestesiante de la lluvia maltratando las chapas. Los extranjeros de la clase media que vienen a comprar droga y se van descalzos, sin plata, pero con la droga.

Las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los pibes que murieron a manos de las balas, paredes que recuerdan sus hazañas.

Mujeres que modelan ante la pandilla, amor inconsciente pero puro, niños que se convierten en padres.

La religión de odiar a muerte a la yuta y dos de sus devotos a bordo de un súper auto seguramente robado.

Habitantes que se conocen todos, secretos que saben todos, engaños imposibles de ocultar.

Panorama de vida que siempre tiene olor a celda, a plomo, a trabajo en negro o en gris...o a traje de encargado de limpieza.

Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado.

(César González, 2011:49)

Al margen, apartado como contenedor, como si su “presencia/ausencia” marcara un doble juego perverso de estar afuera, sin acceder a las condiciones mínimas para una vida digna. Pero es necesario estar presentes en ese borde, para retroalimentar un sistema que necesita que recoja sus desechos y los transforme en destinatarios de esos, transformándolos en el enemigo peligroso culpable de la inseguridad o en el obrero que necesita explotar. Ellos encarnan las culpas, las injusticias del sistema, de las cuales el mismo no se hace cargo. Ya no hablamos de proletariado de reserva, concepto acuñado por Marx, porque ya no hablamos de condición de trabajador, ahora hablamos de consumidores- consumidos.

El barrio periférico es la expresión descarnada de la indefensión a la que se ven sometidos sus habitantes, empujados por la lógica expulsiva del capitalismo actual y por el arrastre de coyunturas locales que en las últimas décadas quebraron profundamente el tejido social. No se trata sólo de la pobreza o la restricción de ciertos bienes de consumo, sino de un estado de intemperie respecto de resortes básicos de existencia social, están arrojados a sus propias fuerzas de supervivencia.
(Duschatzky, 2007:33)

Hoy los barrios “populares” ya no pueden ser pensados como conglomerados atravesados por fuertes lazos comunitarios, se presentan como una zona que concentra en sus fronteras una cotidianidad de alta densidad. El barrio alberga distintos modos de existencia, de compleja combinación. Territorio es entonces, una categoría que nos permite nombrar confines físicos que alojan formas singulares de existencia (Duschatzky, 2007). Crisis de las instituciones, individualismo e inmediatez son los rasgos más fuertes que describen a nuestra sociedad, y con ellas las consecuencias sobre las subjetividades más vulnerables que son aquellas que están en proceso de

conformación, nuestros niños y jóvenes, que son pura promesa, pero que, ante un escenario tan complejo, su futuro resulta frágil e incierto. Siguiendo a la autora citada, los relatos no hablan específicamente de la pérdida de trabajo o de la carencia material, sino de la sensación de encontrarse solos y cara a cara con la fragilización de los cuerpos, las relaciones y los resortes instituidos de la protección social. En las clases populares hay ahora gran cantidad de jóvenes que no encuentran empleo y tampoco estudian. Estos jóvenes tienen mucho tiempo disponible. Como plantea Magulis (2001), la noción de "tiempo libre" queda entonces expuesta en uno de sus aspectos centrales, el que la opone a "tiempo de trabajo". El tiempo libre es importante para la distracción y para la recarga de energías.

Pero el tiempo libre resultante del desempleo, de la no inserción, del no lugar social, es tiempo vacío, tiempo sin rumbo ni destino.

Los jóvenes de las clases populares, y progresivamente muchos provenientes de sectores medios, que no encuentran trabajo, no estudian y no tienen dinero, disponen de mucho tiempo libre, pero se trata de tiempo de otra naturaleza: es el tiempo penoso de la exclusión y del desprecio hacia su energía y potencial creativo. (Magulis, 2001:46)

Las calles comienzan a ser los lugares principales de experimentación, por ejemplo, para el consumo de sustancias y también se arman redes de distribución. Cae casi en una obviedad la tríada consumo de sustancias- mercado- exclusión social. Porque los jóvenes de los barrios periféricos son muy codiciados por este mercado que necesita de sus soldados. La banda como configuración, se sostiene en el fluir de emociones desbordantes. La sociabilidad toma forma contundente en la intemperie o en la dinámica de una vida que no se deja atravesar por valores institucionales. Sus relatos están poblados de situaciones de enfrentamiento, hostilidad, coraje reactivo, adrenalina, emociones todas desplegadas en banda (Duschatzky, 2007).

¿Vivir en la deriva o estar a la deriva? es una pregunta recurrente que nos hacemos al momento de pensar los recorridos cotidianos de estos jóvenes. Duschatzky (2007) plantea la dicotomía si viven a la deriva o en la deriva. Estar “a la deriva” es estar a merced de las fuerzas de las circunstancias, una vida social hecha a la intemperie, lo que pasa a ser la fuente de aprendizaje es la supervivencia cotidiana, los valores son aprendidos en la experiencia de vida en la calle. Esta modalidad no desaparece para darle lugar a la de gestión de cuidados, lo que esta autora conceptualiza como “estar en la deriva”. La diferencia fundamental es que mientras la primera surge en la intemperie para quedarse allí, como expresión difusa e informal del vagabundeo, la segunda parece emerger como una “guarida” que interrumpa un estado agudo de indefensión, como una determinación frente al peligro. Se trata de tomar lo potente de cada experiencia para formar nuevos pliegues, nuevas prácticas. Uno de los efectos posibles de la vida en la calle es la violencia, el despojo, la suspensión de derechos y obligaciones, la ausencia de propiedad. Allí anidan los excesos, “como si la vida sólo cobrara relieve cuando roza la muerte”. Los tiempos vitales son regidos por la inmediatez, y no es el aquí y ahora, el momento presente, es mucho más fugaz, la vida vale la fragilidad del instante. El “habitante de la intemperie”, Duschatzky (2007), al mismo tiempo que muestra su lado peligroso, también expresa su lado frágil, por lo que busca amparo en cercanía con otros, en la grupalidad de la esquina, de la banda, como una suerte de protección fraterna. Viven en un estado de excepción permanente, en la cornisa, atraviesan situaciones desbordantes como el consumo de drogas, alcohol, enfrentamientos barriales, situaciones de violencia familiar, paternidades y maternidades tempranas, estadías en cárceles o en hogares convivenciales, robos.

Nos podemos preguntar qué sucede cuando esta subjetividad se acerca a una institución, quizás por primera vez. Carballada (2008) acuña el concepto “el otro inesperado” como esta subjetividad que se funda desde la exclusión, a la “intemperie”, dentro de trayectorias fragmentadas, marcadas por la pérdida de derechos y la

incertidumbre, quien encarna las consecuencias de un sistema de exclusión y con ello toda la violencia que se plasma en el cuerpo, en sus actos, en su habla. Que, por su complejidad, las instituciones no cuentan con las herramientas para alojarlos. Algunas veces esto es transitable y se generan dispositivos que comprendan a esta subjetividad; otras veces, paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como incapacidad. Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar.

Los jóvenes con los que trabajamos no son producto de esta maquinaria disciplinar sino del efecto de su estallido. Ya no se trata de subjetividades de encierro sino de existencias a cielo abierto despojados de una simbolización instituida. Nos muestran un mundo siniestro, descarnado. Podremos, desde este marco teórico abandonar la pasividad, la indiferencia, el ocio improductivo, tratando de revitalizar la existencia dotándola de nuevos sentidos creativos que implican la pregunta en torno al deseo, aprovechando en las pequeñas ceremonias, los espacios intersticiales y las aberturas que permiten abrir ese camino. No hay una respuesta general a estas cuestiones actuales, hay señales, singularidades, pequeños resplandores. A través de descubrir ese deseo, del amor y del arte. Las intervenciones deben ser portadoras del plus de vida que carecen los jóvenes para abrirse paso en este contexto. Se trata de que el sujeto despliegue su potencial sublimatorio, tratando de recrear algo nuevo para realizar el propio proyecto existencial rompiendo con los mandatos parentales y sociales, liberándose de las repeticiones de un pasado para que pueda surgir un nuevo devenir subjetivo. Poner en palabras el dolor y hacer con eso un poema, es poder darle otro sentido a la existencia, correrse del lugar de objeto, pararse frente a la vida y rebelarse ante un sistema que necesita subjetividades a la intemperie. Entonces cabe preguntarnos, qué lugar otorga la escuela, qué mirada posa sobre esas juventudes y si hay, desde allí, posibilidad de un real encuentro con el espacio escolar

2.4 La construcción de nuevos escenarios como clave de un encuentro

La cultura está en el barrio,

y en tus zapas con lodo...

(Lautaro-Flowstyle, "Transparencias". BR²)

La escuela nace bajo parámetros de homogeneización. Por lo tanto, la aparición de lo diferente en escena comporta la consideración inicial de un par nosotros-ellos, donde el diferente, la diferencia, se contempla como característica que separa en este caso el par adulto-joven. En el ámbito escolar, persisten formas de exclusión, generadas, entre otras variables, en prácticas docentes y estilos de gestión institucional que provocan la no asistencia a la escuela, el abandono o una escolaridad con escasos aprendizajes significativos.

Los jóvenes "inesperados", llegan a las distintas instituciones, como escuelas, centros de salud, programas socio-comunitarios, hogares convivenciales, entre otros, y nos atraviesan con su complejidad y sus demandas. Como explica Krauskopf (2001) el sistema educacional enfrenta los desafíos que implica responder a la veloz reestructuración cultural que deriva de los cambios político-económicos mundiales y locales. Se enfrenta con la velocidad de la reestructuración socioeconómica y cultural a la vez que tiene la estructura de su institucionalidad. Las transformaciones propias de la juventud, los efectos de la globalización, la modernización, las diferencias económicas, generan nuevas condiciones que confrontan la interacción y las metas que se propone el sistema escolar.

Ante todo esto tenemos que cuestionar nuestras prácticas, ser creativos a la hora de buscar herramientas, quizás no para dar todas las respuestas, porque posiblemente

² Lautaro, es un joven del Barrio Belisario Roldán que participa del Programa Envión. Con otros pares formaron la escuela de Rap "La Cultura está en el Barrio".

tengamos pocas, pero sí para abrir una pregunta. Por ello, también tenemos que interpelarlos. Invitarlos a cuestionarse sobre aquello que parece dado, abrir una posibilidad, torcer, cortar, enderezar aquel sendero rígido y marcado por lo destinal, como único camino posible. Necesitan nuestro acompañamiento para ir de lo imposible a lo posible. Somos nosotros, como adultos, quienes los corremos del lugar de “pibe chorro, marginal”, para que ellos puedan correrse subjetivamente y así empezar a escribir otra historia. En lo que nos atañe a la confección de este apartado, vamos a hablar particularmente de la escuela. Qué pasa con la institución escolar en estos tiempos, cómo tenemos que repensarnos para constituirnos escenario de este encuentro. Duschatzky (2007) nos dice que no es que la escuela se abre a la multiplicidad de formas, sino que esas presencias, ese “otro inesperado” en términos de Carballada (2008), van corriendo los límites del propio espacio escolar. La escuela se resiste a toda plasticidad e intenta continuar fijando abroquelamientos. Puede llegar a tolerar presencias, pero no cesa en sus intentos de expulsión. Entonces, entendemos que estar hoy en la escuela es exponerse a lo imprevisible y lo insólito. La escuela emerge como un escenario indeterminado, hecha de fragmentos y presencias heterogéneas, múltiples y contingentes. La experiencia en estos tiempos nos revela que cualquier cosa puede acontecer y dejar de hacerlo. No se trata de toparse con otros, sino de decidir un encuentro. Estos chicos nos conmueven y nos interpelan acerca de cómo habitar la escuela. ¿Son un problema o es la escuela la que se ve problematizada?, se lo pregunta Duschatzky (2007) y nos lo preguntamos nosotras también.

Estábamos frente a la invención de modos de hacer en espacios disciplinarios (...) la producción de microexperiencias que se arman en el vacío de inscripciones, no contra una lógica. No son formas creativas de experimentar la condición de estudiantes: son otras formas de experiencia social en un espacio llamado “escuela” pero despojado de su

representación. (Duschatzky, 2007: 77)

Es importante pensar qué hace a la existencia de la escuela. La autora antes citada, establece una diferencia entre “dar un lugar” y “dar lugar a”. Cuando se da un lugar, al admitir esta otra iniciativa en la escuela, no se da lugar a que esas presencias ofrezcan la oportunidad de nuevas formas de experiencia educativa. Damos un lugar, pero no dejamos que algo nuevo se produzca en el estilo de hacer la escuela. Pero “dar lugar a” es trabajar en el campo de lo posible y no de lo necesario. Es posible si un movimiento de pensamiento hizo que una potencia devenga existencia.

Reservaremos la nominación “escuela” para dar cuenta de un recurso contingente y no de un instituido pleno de simbolización. La escuela es la que se arme ahí. Esta escuela, es la que hay pensar. (Duschatzky 2007).

Como dice Gandhi, “la verdadera educación consiste en sacar a la luz lo mejor de las personas”, eso es constituirse escenario de un encuentro, posibilidad de un encuentro, donde lo colectivo y lo individual se complementan y potencian. Lucia Gorricho (2017), en su libro *Frutillas*, plantea que el desafío actual en el terreno educativo radica en impulsar experiencias pedagógicas que demuestren desde la práctica, que es posible otra manera de enseñar y aprender. Mientras tanto, resulta urgente humanizar las instituciones educativas oficiales, porque la mejor forma de cuestionar una práctica es estimulando otra superadora. La escuela tendrá que desnaturalizar algunas de ellas. Hay que apostar a nuevas maneras de hacer educación donde se renueve el vínculo educador – educando, una apuesta que requiere inventar y reinventarnos. La búsqueda de nuevas perspectivas en el trabajo educativo lleva el surgimiento constante de nuevas preguntas, de nuevos interrogantes y también de nuevas ignorancias. La educación, en tanto que plantea lo imposible, permite diferentes encuentros con el saber, pero, sobre todo, resulta ser un encuentro de subjetividades. Meirieu (1998) en *Frankenstein Educador* habla de la educación como fabricación, en lo que respecta a la relación que

se establece entre estudiantes y educadores. Todo educador quiere dar vida a lo que fabrica. Las cosas se complican cuando el educador quiere “hacer al otro”.

El centro del sistema educativo habría que situarlo en la construcción de un ser por sí mismo. La educación se ha de centrar en la relación del sujeto con el mundo. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado por el mundo (...) que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. (1998:2)

Para romper con este paradigma de la educación como fabricación, que atraviesan todas las relaciones asimétricas que se establecen entre sujetos, es necesario mirar a la educación desde el poder emancipador de los aprendizajes, donde cada uno pueda aportar lo que trae, sumar los ajenos, crear nuevos. Meirieu plantea que para hacer esta revolución es necesario:

- Renunciar a convertir la relación educador- estudiante en una relación de posesión.
- Reconocer al que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. En este encuentro siempre hay resistencias.
- La transmisión de saberes supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto.
- Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a “hacer aprender”.
- Hacerle lugar al que llega y ofrecerle medios que posibiliten su aprendizaje
- Inscribir en el seno de toda actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto. Para ello se ha de precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende alcanzar y de qué medios se dispone para llegar a ello.

- El maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, sino reconocimiento de la libertad.

Es importante entender que lo escolar no es del campo privativo de la educación, sino que se necesita la participación de la comunidad, y en este caso de los jóvenes, para que los proyectos y políticas que se construyan los involucren. La construcción de un nuevo paradigma requiere un trabajo interdisciplinario e intersectorial. Así, en la medida que se va desarrollando lo subjetivo se van recuperando y tejiendo los lazos sociales rotos, entonces la educación deja de ser una instancia individual para pasar a ser una instancia colectiva. Un sistema educativo único, al no atender las diversidades, incrementa la discriminación y la desigualdad de las oportunidades. Quizás la construcción de ese nuevo escenario tenga que ver con que la escuela rompa su status quo y se expanda, y esta flexibilidad involucre a otros sectores, que brinden las herramientas para poder acompañar a estas nuevas juventudes; quizás es allí donde están algunas respuestas a los interrogantes que emergen de la práctica educativa. La institución escolar en soledad queda estéril en su capacidad de acompañamiento. Es quizás allí donde están los jóvenes, que la escuela debe trasladarse. Ir a su encuentro, sin esperar que vengan. Instalarse allí en su barrio, en su comunidad. Es pensar a la escuela en contexto.

Carballeda habla del pensar situado, del territorio como relato, plantea que la existencia está signada por la narración, que existimos como sujetos históricos sociales en la medida que estamos insertos dentro de diferentes discursos. Los relatos no son circunstanciales o aislados, se inscriben en espacios determinados más o menos exactos. Es desde aquí donde es posible pensar que la territorialidad se construye de forma discursiva.

Por ejemplo, los barrios no existirían sin relatos, sin historias; serían solo una serie de frías descripciones de catastros municipales, ausentes de sentido, zonas grises, sin historia, identidad o pertenencia. Sin relatos los barrios de las ciudades quedarían desiertos e inhabitables. (2015:1)

El lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la medida que haya un otro en tanto posibilidades de intercambio, reciprocidad y trama social, situados en un espacio y un tiempo. Esto supone una noción de territorio como nudo o punto de intersección, éste a diferencia del espacio físico se transforma en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales.

El territorio se construye desde una complejidad que le confiere una uniformidad de variaciones, donde lo inesperado, aquello que surge desde el devenir de la palabra, la imagen y las articulaciones a veces incomprensibles dan una imagen singular.

De este modo el territorio es construido y nos construye, siendo un escenario por donde circulan los discursos que cumplen esa función. Transformando los espacios en lugares y viceversa. Allí en ese encuentro, en esa intersección es posible que lo histórico social que atraviesa el territorio sea reconstruido. Así esta mirada hacia lo territorial se afirma desde un pensar situado, donde las coordenadas que marcan su cartografía son socioculturales y espaciales, pero también nos hablan de ritualidad, significaciones y vida cotidiana. La intervención en lo social desde una perspectiva territorial implica salir a buscar y despertar las historias que recorren las calles. Dentro del relato territorial, se construyen las pujas y relaciones de poder, constituyendo nominaciones, órdenes gramaticales y sintaxis para unos y otros. El territorio se delimita en tanto es nombrado. Pero esas formas de nominar implican un atravesamiento de lo macro social que llega hasta la singularidad de lo micro, transformándose también en un lugar de encuentro y mediaciones permanentes, en constante movimiento. El territorio se transforma en el

lugar del acontecimiento; lo construye como tal, le confiere características singulares, requiriendo de miradas agudas que aporten elementos para comprender y explicar lo que surge de manera constante e imprime en la identidad de quienes lo habitan. Así, lo territorial, en clave de pensar situado, implica que éste es un espacio donde confluyen una serie de coordenadas que se ordenan a través del relato, pero que de base son socioculturales, temporales y espaciales. La identidad territorial se apoya en la conjunción entre el medio físico, la historia y la continuidad social.

El territorio es el espacio donde se producen las interacciones entre los diversos actores, en donde se visualiza la complejidad de las situaciones sociales y el desafío de interpretar esta realidad en la que nos hallamos involucrados para promover estrategias de intervención. El territorio no es patrimonio de ninguna disciplina científica ni de ningún campo profesional. Kirchner (2007) plantea que lo que se busca con la intervención en el ámbito comunitario es lograr que estos problemas colectivos de la sociedad actual salgan de la esfera privada/individual. La intervención en el territorio tiene que estar orientada a la organización comunitaria, a la construcción de luchas colectivas para resolver sus problemas, que disputen por sus derechos, que se empoderen, que reconozcan el derecho a la igualdad, que den la lucha política. Esta intervención tiene que ser desde un enfoque interdisciplinario, interprofesional e interjurisdiccional para lograr una organización real.

El abordaje integral en el ámbito comunitario es una herramienta de importancia para promover la organización colectiva. Es por esto que afirmamos que la perspectiva teórico-metodológica no puede ser reducida a pautas, etapas, procedimientos, sino que refiere a un modo de leer la realidad, de interpretar, de relacionarse con el ser social. Desde esta perspectiva apostamos a la centralidad del sujeto con quien se realiza la intervención profesional, entendiéndolo como una totalidad plena de historia, de cultura, de saberes, de potencialidades. No es una práctica individual, sino un tipo particular de práctica social.

El concepto de intervención comunitaria desde la integralidad entiende al sujeto como un sujeto colectivo por lo cual cuando pensamos la intervención lo debemos hacer de forma integral. El sujeto colectivo incluye al sujeto individual, al grupo (familia, pares, etc.) y a la comunidad (instituciones, redes de actores, las organizaciones, etc.), por lo cual es necesario intervenir en estos niveles de forma conjunta.

Siguiendo con la línea de esta autora, entendemos que la posibilidad de ver un todo, en donde intervienen distintos actores sociales en interrelación e interdependencia con capacidad y posibilidad para generar transformaciones y movimientos en el territorio, permite llevar adelante un abordaje integral, que implica articulación y unificación de recursos.

La realidad constituye una totalidad que debe ser descompuesta en partes para su mejor abordaje. La disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico, que se desprende de un objetivo de estudio delimitado de esa totalidad. La interdisciplina, ofrece alternativas para conocer la realidad desde diferentes perspectivas disciplinares, entendiendo a las disciplinas como permeables. La idea es pensar el mismo objeto sin generar barreras. Desde el punto de vista del paradigma de la complejidad, que desarrollaremos posteriormente, la realidad misma es interdisciplinaria ya que supone traspasar las fronteras de las partes para intentar aprehender y comprender al todo. Significa comprender que toda modificación de uno de los elementos repercute sobre el resto. La integración interdisciplinaria no debería implicar que se licuen las identidades profesionales propias, sino que tiene que llevarnos a una interprofesionalidad, en pos de un abordaje superador, cuyo efecto es el trabajo colectivo, que exige un trabajo en equipo, en grupo, en red.

Entonces, y desde esta mirada, es necesario repensar el escenario escolar. Situados en el territorio y a partir de la apertura de espacios socioeducativos-comunitarios, los jóvenes transitan otros lugares de aprendizaje que enriquecen las posibilidades de

ingreso a los espacios formales y que deben ser tenidos en cuenta, junto con los responsables de los mismos, como facilitadores del proceso de inclusión. De allí que la construcción de dispositivos de intervención como trama de relaciones, articulando actores y lógicas institucionales para promover una nueva significación sobre la experiencia escolar y el derecho a la educación, recupera el valor de los vínculos con otros, articulando subjetividad con marcas institucionales y procesos colectivos.

La intervención para la inclusión educativa sólo puede pensarse en términos de red. Entiendo que cuando hablamos de redes sociales estamos haciendo referencia a una perspectiva de abordaje y no a una técnica. Packman (1995) la define como una metáfora que permite hablar de relaciones sociales aportando los atributos de contención, sostén, tejido, estructura, posibilidad de crecimiento, ambición de conquista y fortaleza.

El abordaje integral de estas trayectorias vulneradas requiere de la articulación desde el sistema educativo con las organizaciones comunitarias y referentes barriales, junto a las familias y las propuestas institucionales y pedagógicas. Esta propuesta de trabajo con y en organizaciones de la comunidad genera prácticas socio-pedagógicas capaces de enlazar lo que está suelto. Desde nuestra práctica, sabemos que la intervención es la apertura a la posibilidad de que algo nuevo ocurra en la trayectoria social del sujeto, y que esto pueda modificar su experiencia escolar. Por lo tanto, es necesario ampliar y fortalecer configuraciones institucionales más abiertas y plurales que permitan otra relación con el saber, y vínculos más solidarios con las familias y la sociedad.

La Resolución n° 55/13 y la Disposición Conjunta 1/13 nos dan el marco legal y la posibilidad de apertura para construir estas nuevas configuraciones institucionales, dado que los espacios de fortalecimiento de trayectorias escolares de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) como "instituciones acogedoras", pueden articular con diversas instituciones de la comunidad, con referentes de esa comunidad de origen, con

las instituciones que los reciban, con servicios locales de promoción y protección de derechos y/u organizaciones municipales o no gubernamentales dedicadas a la niñez y juventud del distrito.

El contexto comunitario es la red de contención necesaria pero no dada naturalmente, es una construcción que se inicia en el reconocimiento del otro valioso. Es el encuentro de la cultura escolar con otras manifestaciones culturales, lo que significa que se generarán cambios en las prácticas institucionales, habrá nuevos encantamientos y frustraciones en clave de contingencias. Las continuidades estarán hechas de tiempos recuperados, de nuevos espacios, de nuevos adultos y de docentes dispuestos.

Iniciar un proceso de inclusión en la escuela no es fácil, éstos no son los alumnos esperados, son los que han abandonado o han sido abandonados por el sistema, presentan vulnerabilidad educativa, son los que están en situación de calle, trabajan, etc. Por ello es necesario realizar acciones de apertura favorecedoras de la inclusión, partiendo del desafío que le implica a la institución educativa, flexibilizando formatos, construyendo alternativas, utilizando recursos disponibles del estado y la comunidad y actualizando acuerdos con la familia. La promoción y protección de la educación como capacidad estructurante del sujeto y la comunidad, es un desafío para la escuela.³

Este desafío entonces exige traspasar los límites de lo individual, de lo propiamente institucional, de lo disciplinar, de lo interprofesional, de la mirada escolar como netamente privativa de la educación, constituyendo una instancia superadora que nos permita pararnos y construir acciones colectivas y verdaderamente transformadoras, desde la mirada y el hacer al que nos convoca el Sistema Integral de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que será desarrollado a continuación.

³ ver documento: Apertura de extensión aúlica de CENS en ámbitos de pertenencia de jóvenes vulnerables. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, equipo distrital de inclusión (EDI)

3. Políticas que abordan los aspectos socioeducativos de la juventud

3.1 Sistema Integral de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

La construcción de nuevos escenarios tiene que ver con la posibilidad de pararnos desde el nuevo paradigma que concibe al niño como sujeto de derecho, siendo parte de nuestro hacer profesional que las leyes que lo conciben no queden en el plano de lo enunciativo, que los jóvenes puedan construir su proyecto de vida desde la posibilidad real y concreta de ejercer plenamente sus derechos.

En la historia de nuestro país ha primado la concepción de un “menor” como objeto de protección y, por lo tanto, de intervención del Estado, que lo colocaba en un lugar de pasividad, negándole toda posibilidad de ser sujeto político, es decir de elegir y decidir sobre su propia vida.

Desde el nuevo paradigma, y dentro de un esquema normativo amplio, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley 13.298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires y la Asignación Universal por Hijo, conforman un esquema integral de abordaje cuyo eje vertebrador es la inclusión social y el goce pleno de los derechos en la infancia.

La convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en el marco de la Asamblea de las Naciones Unidas en noviembre de 1989, es la herramienta normativa central en todo lo relativo a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, ofreciendo un marco de normas mínimas que todos los países deben garantizar para asegurar su bienestar y define las medidas a tomar para que su desarrollo se realice en una atmósfera de libertad, dignidad y justicia. Reconoce a los niños y adolescentes como “sujetos de derechos” y establece que el Estado, a través de políticas públicas, debe ser

el garante de esos derechos sociales, económicos y culturales. De esta manera, inaugura un nuevo paradigma de la protección integral de derechos.

Dicha normativa, que fue ratificada por todos los países, a excepción de los Estados Unidos, ha ingresado al derecho argentino mediante la sanción de la Ley 23.849, en octubre de 1990, y fue jerarquizada con rango constitucional de conformidad con lo dispuesto en el artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, en diciembre de 1994.

Como plantean Fammá y Herrera (2005), se trata de un nuevo modelo que muestra un quiebre de paradigma, pasando a concebir al niño como “sujeto” titular de los mismos derechos fundamentales que los adultos, más un plus de derechos específicos por su condición de persona en desarrollo; de esta manera se deja atrás la concepción paternalista que los consideraba como “menores” o “incapaces”, “objeto” de tutela, cuya máxima expresión en nuestro país fue la Ley 10.903 de “Patronato del Estado”, conocida como “Ley Agote”, sancionada en el año 1919.

De este modo, puede decirse que la CDN propicia “una forma emancipatoria y constructora de ciudadanía para todos”, mediante el reconocimiento de todo niño -en tanto persona- como sujeto social de derechos en un contexto democrático que facilita su interacción en la familia y en la sociedad. En efecto, se ha dicho que la CDN es, precisamente, el instrumento internacional que permitió expandir la ciudadanía a la infancia, ya que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derechos ante el estado y la comunidad, y que los Estados partes deben adoptar todas las medidas ‘administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención’ (art. 4). (Cillero Bruñol, en Fammá y Herrera, 2005:2)

El derecho argentino debió adecuar su normativa en sintonía con este nuevo paradigma, sancionándose así a nivel nacional la Ley 26.061 “de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes” (en septiembre de 2005) y en el orden provincial la Ley 13.298 “de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los niños” (2005) y la Ley 13.634 “Del Fuero de Familia y Penal Juvenil” (2006). Estas leyes se constituyen en un instrumento jurídico que innova sobre el sentido y alcance de la intervención estatal, que exige una forma de actuar diferente en el campo de la niñez y la adolescencia. Esto refiere tanto a los contenidos de políticas, servicios y programas cuyos destinatarios son los niños, niñas y adolescentes, como a las atribuciones, responsabilidades y relaciones entre los distintos actores estatales y no gubernamentales habilitados para garantizar su bienestar y la protección de sus derechos. Estas leyes se basan en principios rectores:

- El interés superior del niño: la Ley 26.061 admite que se trata de “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley”, enumerando una serie de “principios” (art. 3):

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de los NNyA a ser oídos y a que su opinión sea tomada en cuenta;
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de los NNyA y las exigencias del bien común;
- f) Su centro de vida, entendiéndose este como el lugar donde los NNyA hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

-El principio de autonomía progresiva: este principio se desprende del reconocimiento de la condición jurídica de los niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho.

El Código Civil derogado, regulaba la cuestión de la capacidad civil de los NNA de manera rígida y centrada en la edad como elemento sine qua non para habilitar o prohibir que una persona menor de edad pueda ejercer por sí determinados derechos.

Desde esta nueva concepción, todos los actores deben respetar el ejercicio de sus derechos por parte de los propios NNA, cuando estos están preparados para poder llevarlos adelante por sí mismos. Esta afirmación trae consigo una doble consideración, por un lado, atender al grado de madurez o desarrollo cognitivo para respetar sus individualidades y características personales; y, por el otro, atender el tipo de acto, acción o situación de que se trate, dado que un cierto grado de madurez podría ser suficiente para ejercer un derecho, pero no otros que involucran la necesidad de una mayor capacidad de comprensión sobre las consecuencias de sus actos.

En este sentido, es importante mencionar también la creación de la figura del Abogado del Niño, quien le brinda asistencia, acompañándolo y asistiéndolo en sus deseos, de acuerdo al grado de madurez.

El Sistema de Protección Integral de Derechos da cuenta entonces de una nueva institucionalidad para la infancia, con un nuevo marco conceptual, operativo y político institucional, creándose así el andamiaje necesario para dar respuesta a las diversas situaciones que puedan dar lugar a la vulneración de derechos de NNA. Este Sistema se encuentra conformado por todos aquellos organismos gubernamentales y no gubernamentales que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas destinadas a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los Derechos de NNA. Este Sistema vendría a

constituir una red institucional de distintos niveles (nacional, provincial y municipal), red en la que interactúan entidades públicas y privadas dedicadas a la niñez, adolescencia y sus familias.

Asimismo, este Sistema revaloriza el rol de los órganos administrativos y visibiliza nuevos actores. Se incorporan así los organismos administrativos locales de protección de derechos, primer eslabón en la cadena de atención para lograr, a través de medidas diversas, su efectiva satisfacción o su rápida restitución.

De esta manera, y dando protagonismo al interés superior de los NNyA, la familia es el eje de las políticas de desarrollo e inclusión social, pero también lo son cada uno de los integrantes de ese núcleo social, en tanto ciudadanos y actores partícipes enmarcados en una concepción de corresponsabilidad, entendiendo a ésta como la responsabilidad que deben asumir de manera conjunta y articulada las instituciones que trabajan en pos de los derechos de la infancia y juventud. Concepción que debe ponerse en acción concreta para que, como mencionamos al inicio del apartado, este paradigma de la Protección Integral no quede en la mera retórica. Por este motivo es necesario que se diseñen políticas públicas en sintonía con esta concepción, tomando como centro de la intervención al joven como sujeto de derecho enlazado en su contexto social. Esta es la impronta que debe primar en el diseño de las políticas socio educativas.

3.2 Políticas Socio- educativas

Puede decirse que lo social y lo educativo se vinculan dialécticamente, produciéndose un interjuego de determinaciones y condicionantes de uno sobre otro. Como plantea el documento “Los desafíos de la política socioeducativa” (2010), al hablar de políticas socioeducativas se hace referencia a aquellas políticas públicas implementadas desde el Estado, que buscan dar respuesta a situaciones de exclusión, desigualdad y vulneración sobre la población educativa. Se trata entonces, de políticas públicas de inclusión e igualdad de oportunidades. En el año 2004, y en el marco de un contexto de cambio sociocultural y político de análisis, revisión y reformulación también en materia educativa, la Dirección General de Cultura y Educación crea la Dirección Provincial de Política Socioeducativa. Esta Dirección, en sintonía con su par a nivel Nacional, formula, desarrolla y ejecuta políticas destinadas a proveer las condiciones pedagógicas, culturales, materiales, tecnológicas, científicas y de apoyo económico necesarias para garantizar las trayectorias escolares de niños/as, jóvenes y adultos en el sistema educativo, promoviendo la realización de espacios educativos complementarios que favorezcan el acceso, reingreso, permanencia, terminalidad e inclusión de la población estudiantil con educación de calidad. En este marco, se generan planes, programas y dispositivos de intervención que profundizan los vínculos de la escuela, la familia y la comunidad, en pos de construir un sistema educativo inclusivo, integrado y de calidad.

Las mencionadas Direcciones, consideran que la igualdad “hace referencia a toda propuesta, estrategia, acción que apunta a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole”. Por otro lado, al hacer mención a la calidad educativa refieren a las condiciones que se generan para que todos los niños y jóvenes “tengan acceso a propuestas educativas ricas, potentes, de alta intensidad en cuanto a la experiencia escolar o socio comunitaria

que promueven; independientemente del lugar en que se encuentre la escuela” (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas,2012:5).

Tal como lo plantea la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas

... la construcción de una política socioeducativa implica un posicionamiento ético-político que se comprometa en la eliminación de la desigualdad, entendiendo que la igualdad se logra cuando todos los sujetos alcanzan resultados de aprendizajes equivalentes. En tanto la educación es un derecho para todos, es necesaria una oferta educativa diversificada en las formas, de acuerdo con las particularidades de cada sujeto, pero igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza y la pertinencia de saberes a transmitir. Y esos saberes deben ser saberes básicos para el desempeño social y el desarrollo personal. Una escuela que brinde herramientas para el trabajo, la ciudadanía política, la construcción de la identidad, y en la que cada niño, joven o adolescente adquiera herramientas para construir su proyecto de vida. (2010:13)

En este sentido, cabe mencionar también que, como parte de los debates que se han dado en el ámbito escolar, se ha puesto en cuestión la definición tradicional de “calidad educativa”, ligada al rendimiento individual en función a estándares internacionales supuestamente “objetivos” y “universales” (debate que, de un tiempo a esta parte, ha vuelto a estar en boga nuevamente, pero en sentido contrario, dados los nuevos intentos de vinculación de la educación con el campo de la meritocracia). Esos debates y cuestionamientos, esos aires de problematización, permitieron a su vez colocar en escena la problemática de la inclusión en el ámbito escolar.

Cómo plantea Terigi (2009) la inclusión educativa es condición sine qua non para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, y señala algunas características fundamentales que debe abarcar:

1. Que quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que concurren a instituciones con cuestiones básicas aseguradas, como las edificaciones, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo.
2. Asegurar una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones de crianza, que no arrase con las singularidades y la cultura local.
3. Que no se condicione las posibilidades educativas a futuro.
4. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje, el Estado asuma medidas positivas para removerlas, permitiendo ejercer el derecho a la educación.

Como políticas públicas en sintonía con el Sistema Integral de Promoción y Protección de NNyA que dan sostén a la inclusión educativa, consideramos importante mencionar la Asignación Universal por Hijo y el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión.

En el año 2009, en el marco de un Estado con un rol activo, que asume el problema de la desigualdad como eje central de la agenda pública, se diseñan e implementan políticas tendientes a la inclusión social. Así, el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 1602/09 de Asignación Universal por Hijo (AUH) para la Protección Social inaugura una nueva etapa en las políticas públicas de nuestro país, inscribiéndose en un esquema integral de abordaje de las problemáticas sociales, distanciándose del paradigma tradicional de intervención focalizada y fragmentaria de asistencia compensatoria. En este sentido, esta concepción da cuenta de una mirada más abarcativa y compleja, que tiene como eje vertebrador de sus acciones la inclusión social.

La AUH contempla como destinatarios a niños/as y adolescentes, desde los 0 a los 18 años, figurando como titular para la recepción de la asignación uno de sus padres o tutores legales, siendo generalmente las madres, ya que se prioriza la titularidad femenina. Se encuentra bajo jurisdicción de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), e inicialmente estaba destinado a los hijos/as de los trabajadores informales y desocupados que no perciben asignaciones familiares, por no contar con el marco laboral para hacerlo. A partir de reformas implementadas posteriormente a su sanción, también alcanza a hijos/as del personal de servicio doméstico con sueldo inferior al Salario Mínimo Vital y Móvil y a los niños/as de los trabajadores temporarios registrados del sector agropecuario y a los hijos/as de los trabajadores monotributistas.

Uno de los puntos más importantes de la AUH es que produce una ampliación de derechos, dado que el ingreso garantizado por el Estado se acompaña de la obligatoriedad de escolarización y el cumplimiento del calendario de vacunación y certificación de salud de los niños/as y adolescentes beneficiarios. En base a estas condiciones, la ANSES retiene mensualmente el 20% de la prestación hasta que se demuestre anualmente su cumplimiento en materia de salud y educación. La acreditación da lugar al cobro de lo acumulado y a continuar percibiendo la Asignación, caso contrario, se suspende.

Desde el punto de vista educativo, la AUH nos plantea el desafío no sólo de incluir a la totalidad de los niños y jóvenes al sistema, sino también de que permanezcan aprendiendo, por lo que resulta fundamental generar las mejores estrategias y formatos educativos para garantizar el cumplimiento de las trayectorias escolares. En este sentido, resulta importante que todos los actores involucrados en el proceso educativo comprendan el sentido dignificador de esta medida y el rol de centralidad que debe asumir la escuela en su conjunto frente a las posibilidades de efectivizar el ejercicio de este derecho. Por lo tanto, no sólo se torna imprescindible garantizar la cobertura total de matrícula en los distintos niveles educativos, flexibilizar los formatos escolares para

incluir a aquellos que aún se encuentran por fuera de la escuela, sino, también, entender al aula como el espacio significativo en el que se producen los conocimientos curriculares formales y los sentidos subjetivos de los estudiantes.

En lo que respecta al Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión (PRSCE), podemos explicitar que se trata de una iniciativa del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires conveniada con la Municipalidad de General Pueyrredón en el año 2010, inaugurando la primera sede en el Barrio Villa Lourdes, zona Puerto, y luego extendiendo el Programa a los barrios Centenario, Belgrano, Libertad, Dorrego y la ciudad de Batán. El mismo está destinado a niños/as y jóvenes de entre 12 y 21 años que viven en situación de vulnerabilidad social. Por ser un Programa de promoción de derechos, se encuentra enmarcado en el Art.3 de la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, el cual expresa: “La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social”, manifiesta formalmente la necesidad de implementar programas con los objetivos que promueve el PRSCE, que según su diseño son los siguientes:

- Mejorar la inserción y/o re inserción de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo.
- Favorecer la inserción laboral de los jóvenes de 16 a 21 años, a partir de incrementar sus oportunidades para la generación de ingresos propios a través de la capacitación para el trabajo.
- Reducir la situación de vulnerabilidad de adolescentes y jóvenes, a partir de brindar elementos y accesibilidad a recursos de cuidado de la salud, prevención de embarazos, adicciones y tratamiento de diferentes aspectos que hacen a su pleno desarrollo y bienestar (psicofísico y sociocultural).

- Impulsar la integración social, el sentido de pertenencia y la construcción de la propia identidad a través de la participación en actividades artísticas, expresivas y deportivas.
- Promover la inclusión digital a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) con el objetivo de reducir las brechas existentes entre los adolescentes y jóvenes que tienen acceso a ellas y quienes no la tienen.
- Propiciar la capacitación de los equipos técnicos que se desempeñan en las sedes, brindándoles estrategias y protocolos de actuación para abordar las distintas problemáticas que se presenten.
- Generar estrategias específicas que tiendan a promover los procesos de inclusión con jóvenes en conflicto con la Ley.

En cada una de las sedes se articulan las acciones a través de 4 ejes de intervención:

- Educación: para potenciar la inclusión y la terminalidad educativa, proponiendo tareas de apoyo escolar, dialogando con las escuelas y otras alternativas educativas y fortaleciendo las capacidades de los jóvenes para integrarse en los procesos escolares.
- Trabajo: para relacionar a los jóvenes con el mercado laboral, formándolos en saberes técnicos específicos y aportando al desarrollo de la cultura del trabajo.
- Salud: para fortalecer el acceso a la atención en salud y generar espacios de reflexión y aprendizajes sobre distintos temas ligados a la salud y sus problemas.
- Deportes, arte y comunicación: para potenciar la expresión de las capacidades subjetivas de los jóvenes, imprescindibles para gestionar los proyectos de vida propios.

Es decir que su objetivo es promover la integración social plena de niños y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, a través de la inclusión, protección y prevención en los campos de la educación, trabajo, salud, arte y deporte, superando condicionamientos socio familiares de origen. Se denomina de Responsabilidad Social

Compartida ya que participan el Estado, a través del Gobierno nacional, provincial y los municipios, la comunidad, que conforma una red de contención, y el sector privado, que aporta recursos y brinda oportunidades laborales.

Uno de los aspectos que favorecen las mencionadas políticas, es la inclusión educativa de niños/as y jóvenes. Inclusión que además es viable siempre que haya un marco legal en el que puedan encuadrarse las diversas intervenciones tendientes a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo, dando lugar al pleno ejercicio del derecho a la educación. Motivo por el cual consideramos pertinente el desarrollo del mismo.

3.3 Marco legal vigente

Para poder dar cuenta del marco normativo vigente en nuestro país, entendemos es necesario poner primero la mirada en su historicidad, de manera de realizar una lectura situada y contextualizada de la realidad.

La Provincia de Buenos Aires ha sido precursora de la organización del Sistema Educativo Nacional desde la sanción de la Constitución de 1853, la Ley de Educación Común en 1875 y el reglamento escolar de 1876, aprobado durante el mandato de Domingo F. Sarmiento en la Dirección General de Escuelas. La ley de 1875 fue el antecedente directo de la Ley Nacional 1.420.

En el año 1884, durante la presidencia de Julio A. Roca se aprueba la Ley 1.420, de educación común, obligatoria, gratuita y laica. Ante la oleada inmigratoria europea, se buscaba homogeneizar culturalmente a la población, a los fines de conformar la identidad nacional.

La escuela pública argentina diseñada sobre el patrón de la modernidad fue uno de los pilares ideológicos de la Generación del 80, los objetivos de integración homogeneización cultural y constitución de ciudadanía política se garantizaron por el carácter obligatorio y universal que adquirió la escuela pública a partir de la sanción de la ley 1.420. (Carrosa, López y Monticelli, 2006: 13)

Esta ley que preveía la obligatoriedad de la educación primaria, de primero a séptimo grado, no garantizaba una igualdad en la calidad educativa. De este modo, cada provincia contaba con su propia oferta educativa y grados de calidad en función de las poblaciones a quienes se dirigía.

Entre 1985 y 1988, durante la recuperación democrática llevada adelante por la presidencia de Raúl Alfonsín, se realiza el Congreso Pedagógico Argentino con el objetivo de analizar fortalezas y debilidades del sistema educativo. Sus conclusiones

sentaron las bases transformadoras del mismo. A ello, se sumaron otros hechos trascendentales, como la constitución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación y el proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos a cada una de las jurisdicciones provinciales (descentralización que se produjo, en muchos casos, sin que las provincias dispongan de los recursos necesarios para sostenerlo). Por otro lado, es preciso mencionar la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño realizada por nuestro país en 1990.

En el año 1993, durante la presidencia de Carlos S. Menem y en virtud de los significativos acontecimientos mencionados anteriormente, se sanciona la Ley Federal de Educación 24.195, instrumento normativo de aplicación en todo el territorio nacional y abarcativo de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta sanción se produce en el contexto de implementación de un conjunto de políticas neoliberales, con efectos devastadores sobre la población (flexibilización y precarización laboral, desempleo, privatizaciones, crisis económica y social, crecimiento de los índices de pobreza y deserción escolar, entre otros).

... aquel período condujo a la producción de un 'malestar sobrante', un signo de época que no se reducía solamente a la dificultad de algunos de acceder a los bienes de consumo (...) está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente.

(Bleichmar en Arata y Mariño, 2013:266)

Con un amplio consenso, los pedagogos sostienen que la Ley Federal de Educación significó un punto de inflexión en la historia de nuestra educación. Dicha ley fue, aunque con todos los antecedentes mencionados, resultado de un acuerdo de cúpulas, que contó con el apoyo de los principales partidos políticos para llevarla a cabo. Produjo la modificación de la estructura del sistema y de las competencias de la Nación y las provincias en el manejo de la educación (Arata y Mariño, 2013).

Entre los cambios producidos, podemos mencionar la regulación de la estructura académica y de sus contenidos básicos, desde el nivel inicial hasta el universitario; la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, desde el nivel inicial, a partir de los 5 años, hasta la Educación General Básica (EGB), organizada en ciclos de 1° a 9° año; el reemplazo de la escuela media por la educación polimodal, de 3 años no obligatorios y con diferentes modalidades optativas (economía y gestión de las organizaciones, producción de bienes y servicios, comunicación, artes y diseño, etc.).

En síntesis, esta reforma implicó redefiniciones en la estructura del sistema, en los términos de la obligatoriedad, en el financiamiento, en los contenidos, con el objetivo de lograr mayor equidad en el acceso a una educación de “calidad”. Redefiniciones para nada menores, que condujeron a una implementación sumamente conflictiva, sobre todo por efectuarse con un gran desconocimiento de la situación socioeducativa a nivel nacional. Por otro lado, se tendió a privatizar la educación, favoreciendo al sector privado. La ley estableció el carácter público de la educación, que reconocía tanto la gestión estatal como la privada, reconociendo también a la Iglesia como agente de educación. De esta manera, se produce un corrimiento del Estado como garante del derecho a la educación, coherente con la implementación de un modelo estatal mínimo en términos de prestación de servicios y fuerte en cuanto a concentración y manejo de recursos técnicos y financieros.

La legitimidad de dicha ley, desde el inicio cuestionada, y los numerosos embates contra la educación llevados adelante durante la década del '90, condujeron a una fuerte resistencia gremial docente, cuyo punto culmine se produjo con la instalación de la Carpa Blanca donde tuvo lugar, entre abril de 1997 y diciembre de 1999, el Ayuno Nacional Docente por el Financiamiento para la Educación.

Como sostienen los autores citados, el acontecimiento mencionado no es un hecho aislado, sino sólo una muestra del movimiento generado por el fragmentado tejido social de aquellos tiempos. Los años posteriores al menemismo, fueron años de

profundización de la crisis económica y política y de una fuerte convulsión social. La crisis del 2001 fue el punto de inflexión social ante el ciclo de reformas neoliberales, exponiendo las consecuencias sociales de la implementación de las mismas. Crisis que tuvo su momento de auge con la rebelión popular del 19 y 20 de diciembre, y decantó en la renuncia del presidente Fernando De la Rúa.

A partir del 2003, y frente a un escenario de múltiples necesidades sociales, comienza a producirse un proceso de transformación basado en la recuperación de la capacidad de gestión del Estado; este proceso tiene lugar no solo a nivel local sino también regional.

En materia de educación, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se adoptan diversas medidas, se estableció un mínimo de 180 días de clase; se recuperó la especificidad de la educación técnica a través de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional; se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo, a los fines de garantizar el financiamiento de la educación mediante el Producto Bruto Interno (garantizándose un mínimo del 6% del PBI); se incorpora la Educación Sexual Integral en las escuelas, estableciendo la responsabilidad del Estado en hacer cumplir el derecho de niños/as y adolescente a recibirla.

En este marco, en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación 26.206 cuyo anteproyecto fue debatido en las escuelas y contó con un fuerte aval de los sindicatos docentes. Sus postulados marcaban una gran diferencia respecto de los sostenidos por la Ley Federal de Educación.

La Ley de Educación Nacional estableció que la educación era un derecho social, despejando toda posibilidad de interpretar a la educación como una mercancía. Aún más: mientras la Ley Federal organizó su discurso en torno a los conceptos de calidad, eficacia y eficiencia, la segunda, en cambio, realzo otros conceptos, pasando de la noción de justicia distributiva como criterio para la distribución de fondos públicos, a la noción de justicia social. (2013: 276)

Esta ley considera que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley 26.206, 2006). Persigue la universalización progresiva de los servicios educativos y crea el Consejo Federal de Educación, con sus órganos consultivos, al que le atribuye las funciones de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

En consonancia con las miradas más progresistas de la sociedad globalizada, considera a los jóvenes y adultos como sujetos de derecho.

A su vez, produce nuevas modificaciones sobre la estructura educativa, la escuela primaria pasa a tener una duración de 6 o 7 años (según las provincias) y la escuela secundaria, dividida en dos ciclos, uno Básico y uno Orientado, una duración de 6 o 5 años (según las provincias); se establece la obligatoriedad desde el nivel inicial, con sala de 5 años, hasta el nivel secundario (el nivel superior continúa siendo opcional). Esta incorporación de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria conlleva la inclusión de nuevos sectores sociales a la escolaridad media o secundaria, la mayor parte de ellos, como primera generación familiar. Vale aclarar que este nivel educativo fue originalmente concebido para unos pocos, por lo que las instituciones escolares debieron generar los marcos necesarios para una nueva masificación escolar,

“incluyendo” a aquellos individuos y grupos sociales que se encontraban excluidos. Por otro lado, se reconocen ocho modalidades educativas, transversales a los niveles, con el fin de atender a requerimientos específicos de formación y a particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextual. A su vez, se incorpora la Educación Sexual Obligatoria y el trabajo por los Derechos Humanos y Democráticos, mediante la Educación Integral, y se promueve el respeto por la diversidad sexual, en la priorización de la inclusión social. También se revaloriza la tecnología como una verdadera herramienta educativa.

Una de las críticas más fuertes que recibió esta reforma de ley fue la de centrarse únicamente en la educación formal y no considerar como válidas, desde el plano legal, otras alternativas.

En el plano Provincial, podemos mencionar que la Ley Provincial de Educación 13.688 es sancionada en el año 2007, en consonancia la Ley Nacional que la precede. Esta incorpora la obligatoriedad ya mencionada, con la diferencia de establecerla a partir de los 4 años. También incorpora ocho modalidades y ámbitos donde se desarrollará el acto pedagógico. Los ámbitos son: Urbano, Rural, Continental e Islas, en Contextos de encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. Las modalidades: Técnico profesional; Artística; Especial; Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Intercultural; Educación Física, Educación Ambiental y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

En lo que respecta a la educación para jóvenes, en su art. 41 determina que “la educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente Ley y la continuidad de la formación integral” (Ley 13.688, 2007).

La Dirección de Educación de Adultos, como parte de la Dirección General de Cultura y Educación, mediante la Resolución 4424 (2011) propone nuevas formas de alfabetizar y formar en los niveles obligatorios, adecuadas a las demandas del territorio bonaerense.

Así, en el marco de la nueva legislación vigente, la Educación para Adultos se ha ido ayornando y reformando, buscando potenciar la capacidad inclusiva de las instituciones escolares, escuchando y dando respuestas a las necesidades y demandas provenientes del contexto, lo cual ha devenido en distintas propuestas tendientes a erradicar la fragmentación curricular de los espacios formativos. La Resolución 55/13 nace con el propósito de garantizar la inclusión de los estudiantes mayores de 15 años, con alto nivel

de desfasaje, en la modalidad “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Sucede, como ya mencionamos, que esta escuela secundaria es dónde la problemática de la desigualdad se transforma trágicamente en

“exclusión” del sistema educativo cuando no se brindan las condiciones y oportunidades formativas acordes a sus necesidades, demandas y problemáticas específicas. Los índices de no escolarización, deserción y abandono son una gráfica muestra de esta situación. El Bachillerato para Adultos y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) proponen una alternativa de tres años de duración con una organización curricular puede ser anual o cuatrimestral. Se cursa de lunes a viernes con una duración de 3 horas 45 minutos por día. Funcionan en los turnos mañana, tarde o noche.

Más allá de la cuestión normativa legal, es preciso mencionar que la implementación de la experiencia educativa sistematizada fue posible dada la estructura móvil y flexible que la Educación de Adultos ha sabido construir. En este sentido, puede decirse que

...su apertura hacia la comunidad y a las diferentes organizaciones, permitiendo la construcción de una propuesta educativa pertinente para una educación inclusiva, fuertemente articulada con su entorno. Las escuelas de la modalidad son instituciones abiertas a las demandas emergentes del contexto (...) En este sentido, desde la modalidad pensamos en la construcción de diferentes trayectos educativos y generamos alternativas organizacionales, con nuevas combinaciones de categorías de espacio y tiempo (...) Por ello establecemos una propuesta pedagógica que amplíe los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, que incluya ámbitos no escolarizados y que integre los espacios laborales de los alumnos, abriendo la participación a otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil. (Consejo General de Cultura y Educación, Resolución 4424, 2011:7)

En esta modalidad, numerosas Escuelas Primarias de Adultos funcionan fuera de las instituciones escolares tradicionales, en otros entornos físicos, en ámbitos informales, apropiados por las comunidades. Esta situación de inscripción de procesos de enseñanza aprendizaje en espacios “extramuros”, ha servido de antecedente para el desarrollo de la Extensión Aúlica CENS 453, sede Envién Puerto.

Este racconto histórico de las leyes en las que se enmara la educación, permiten revalorizar el lugar de las normativas de educación hoy vigentes, que invitan a poner la mirada en la historicidad y trayectorias educativas de los niños/as y jóvenes, trayectorias muchas veces vulneradas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de generar propuestas donde éstas puedan inscribirse y transformarse. Por ello nos interesa adentrarnos en el concepto de trayectoria educativa, en la inscripción subjetiva de las “juventudes” dentro del espacio escolar y la manera en que se van construyendo los vínculos pedagógicos y los lazos entre pares, que son los que en concreto van a permitir el real goce y ejercicio de su derecho a la educación.

4.Recorridos subjetivos e institucionales: el concepto de trayectoria educativa

“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,

pero a mí un pajarito me contó,

que estamos hechos de historias”

(Eduardo Galeano)

4.1 Trayectoria educativa

La inclusión de los niños y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los estudiantes, entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. (Kaplan, 2006)

El concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida. Lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada, si bien hemos mostrado que son bastante interdependientes, se evidencian también espacios de quiebre y ruptura. (2006: 36)

Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, otorgarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han dado. Uno de los desafíos principales consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y constructora de identidad.

Durante muchas décadas, el fenómeno nombrado como “fracaso escolar masivo” fue explicado desde un modelo individual. A partir de tal modelo y bajo el propósito de prevenirlo, se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad. Los `80 produjeron un importante cambio en los modos

en que se afrontó esta problemática. Se desarrolló una vasta reflexión sobre el fracaso escolar, volcándose la mirada sobre la desigualdad social, principal sospechada por la producción de la desigualdad educativa. La superación del fracaso escolar comenzó a ser asunto de políticas sociales de atención a la primera infancia y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades.

Más recientemente, comenzó a hacerse visible que la desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación. Aun si las hoy llamadas “ayudas sociales” pueden resolver algunos impedimentos importantes para que los niños y niñas más pobres asistan a la escuela, tenemos cada vez mayor conciencia de que algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose; sabemos que no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática (Terigi, 2009:7)

Fue así como la inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y, a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa. Cabe la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum. Y asociamos las problemáticas de repitencia, sobre edad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo.

No puede dejar de advertirse que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae la preocupación de que en nombre de

ello se arrase con la singularidad. En un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, 2009).

Cuando surge la posibilidad de generar una experiencia con el otro, en este caso, una experiencia escolar, es necesario tomar la subjetividad con la complejidad que expresa el devenir de su historia, sin fragmentarla, sin recortarla, sin acotarla a este aquí y ahora. Es por eso que, al generar un encuentro escolar y soñar un dispositivo que lo aloje, que lo contenga (y no que lo retenga), entendemos que el concepto central que va a encuadrar nuestra intervención es el de trayectorias educativas, entendidas como itinerarios en situación de acompañamiento, es decir, “con otros” que “acompañan” los procesos de inclusión y aprendizaje, desde una intervención socioeducativa, para dar respuesta a las trayectorias educativas vulneradas (Terigi, 2009).

Lo miramos de esta manera porque entendemos por trayectoria educativa el recorrido y el cúmulo de experiencias que una persona adquiere a lo largo de su vida, vinculadas tanto con la educación formal, como informal.

De esta manera su paso por la escuela no tendrá sólo que ver con cumplir objetivos curriculares, si no, con la posibilidad de transitar una experiencia que cotidianamente le permita construir subjetividad, desde lo que parece pequeño, desde los rituales, desde el vínculo con los adultos, desde el estar con otros, para que este entramado colabore, habilite a construir el deseo de ir elaborando un proyecto de vida. Como aporta Minnicelli

Se trata de crear dispositivos que permitan operar sobre las condiciones de producción de ciertas respuestas de chicos y

adolescentes por el caso a caso. Llamaremos Ceremonias Mínimas al dispositivo clínico-metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. El reconocimiento de aquello que podemos identificar como ceremonias mínimas resulta de la escucha de lo dicho, un hecho o una acción que recortamos a los dispositivos institucionales. El término “mínimas” porque no se trata de la grandilocuencia ni de la solemnidad sino de la institución, escritura de pequeños actos, dar importancia, otorgarle valor, invertir de actos significativos a los cotidianos de los escenarios educativos, sociales, como instancias claves de producción de subjetividad. Como una instancia de intervención, implican un reposicionamiento subjetivo, de los adultos ante los niños, niñas y jóvenes. (2013: 45)

Quizás entonces sea necesario ir elaborando otra idea de lo escolar, que contemple lo diverso y complejo de los niños y jóvenes que asumen y encarnan la cuestión social; es decir la transformación del mundo del trabajo, el incremento de la pobreza, el aumento del desempleo, la vulnerabilidad y la exclusión; escenario que conforma un nuevo entramado de relaciones sociales y políticas (Rozas Pagaza, 2001).

Como desarrollamos precedentemente, esta institución “escuela” nace con el objetivo de la construcción del Estado-Nación, bajo el paradigma de la homogenización cultural, con un discurso normalizador que permanece vigente en la actualidad, impotente en la mayoría de los casos de contar con las herramientas de inclusión para los jóvenes. Porque como no los comprende, los expulsa. Las historias de vida no son lineales, ¿por qué lo serían las trayectorias escolares? si estamos hablando de los mismos sujetos.

Tal como lo expresa Flavia Terigi, sostenemos que

el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas.

(...) (estas) expresan recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción (...) Reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (...) Nuestros desarrollos pedagógicos didácticos se basan en cronologías de aprendizaje pre- configuradas por la trayectoria escolar estándar y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. (Terigi, 2009:12)

Al igual que esta autora, creemos que la centralidad en este tipo de trayectorias (las trayectorias teóricas) deja de lado las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento, consideración y abordaje, podría ampliar las capacidades de las políticas educativas en pos de una mayor inclusión. Generalmente se considera que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales (Borzese y García, 2003).

No se desconoce que la discontinuidad de las trayectorias escolares es un perjuicio para quien la sufre. Se trata de que la perspectiva de trayectoria educativa (y no sólo de trayectoria escolar) puede sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y puede reconocer estos aprendizajes como valiosos.

Debe señalarse que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles y reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos

con que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan estudiantes de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico- didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. Así, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos. (Terigi, 2009)

La pregunta que cabe hacernos es qué sucede cuando un joven no cumple con las expectativas que la institución define como esperables, porque su trayectoria escolar no coincide con su trayectoria educativa.

Surge aquí la posibilidad de crear dispositivos para alojar a los jóvenes con sus historias de vida, y se abren interrogantes sobre qué espacios, qué prácticas pedagógicas son las adecuadas para habilitar la construcción de un deseo que posibilite pensar un proyecto propio, ligado con el escenario escolar.

Dice Serrat “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Cuando pensamos la trayectoria en relación a la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles. Porque la trayectoria la pensamos como un camino que se va construyendo acompañados.

La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus

pasos por los distintos niveles del sistema (...) casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones. (...). Es decir, una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescritos por todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién. Lo mismo en el caso de un docente (...) Un alumno anónimo, un docente anónimo, un ámbito de acción que queda invisibilizado. (Nicastro y Greco,2009:24).

Existe una despersonalización homogeneizante, no importa quién recorra ese camino, lo importa es que lo haga, igual que el resto, al mismo tiempo. Sin embargo, justamente la preocupación que nos interroga es la de reconocer quién o quienes están ahí, las tramas que se configuran, los fenómenos que se despliegan, propios de la institución, del sujeto y del colectivo.

Pensar las trayectorias en términos de temporalidad nos plantea más de una cuestión. Nos proponemos generar un entendimiento de la situación, teniendo la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso que nos permita entender ese haber llegado hasta acá. Optamos, por pensar las trayectorias en el marco de una historia, de una situación determinada. La dotamos de sentidos, que se van reinventando a medida que va siendo narrada por su protagonista. Por lo que podemos conocer un punto de partida, pero nunca anticipar un punto de llegada. Sólo es posible hacer algunas aproximaciones y en algunos momentos. Nos interesa entender además cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y al tiempo que hoy habitamos, cómo se fue construyendo ese camino.

Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del

orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes.

(Nicastro y Greco, 2009: 28)

Lo importante es tomar el valor de su historicidad como proceso, pero haciendo foco en la narración que surge en este aquí y ahora. Entonces miramos el momento presente considerando el devenir de su historia, contextualizándolo. Como rasgos de las trayectorias, las autoras antes mencionadas señalan:

- La inactualidad: no sólo se forma para un aquí y un ahora que tenemos de alguna manera asegurado y atrapado. El alumno, es alumno un tiempo, pero un estudiante en proceso de formación es siempre.
- La finitud: en términos de pensar un trayecto pone énfasis en la idea de situación, es decir que este itinerario, está determinado por este aquí y ahora.
- El inacabamiento y la interrupción: la formación es un proceso inacabado. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma.

Por último, pensar en una trayectoria que intenta capturar y apropiarse anticipadamente del futuro, y desde allí imaginar, proyectar, soñar. Pensar el futuro implicaría posicionarse ante una hipótesis, una posibilidad, un quizás y no en el cálculo de un pronóstico que se anuncia. (2009:29)

Siguiendo a estas autoras, si una trayectoria es también un relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado y del de su narrador. No existe la linealidad. En todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos. Nuestra preocupación no está en saber cómo es la trayectoria de un estudiante, de un profesor, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en lo colectivo. Nos interesa darle la palabra a ese alguien, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como

un sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido.

Hablar de camino recorrido no significa hablar de un punto de llegada si no de un punto de partida que se inicia cada vez que los relatos canónicos se interrumpen y la duda, la pregunta, las palabras de otros, entran en diálogo y ceden lugar a lo imprevisto, a lo diferente, a aquello que va más allá de lo que se anticipó. (2009:31)

El ejercicio intelectual de problematizar lo evidente, interrogarlo, cuestionar lo dado, de ligar lo que está suelto o despegar lo que está unido, propone un movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo. Acá se unen pensamiento y acción, se complementan y potencian. En este encuentro, se construye un espacio común, se generan prácticas, en un ambiente de incertidumbre se van construyendo certezas.

Como ya dijimos, podemos pensar la educación como una trayectoria que implica un recorrido y este camino se transita en diferentes organizaciones educativas. Ante nosotros se presenta una comunidad con fisuras, dinámicas y conflictos, constituyéndose así la cotidianidad de la vida institucional. Es decir que en cada organización educativa cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias, componentes, que hacen que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos. Existe una idea de “institución universal”, ese deber ser, eso que imaginamos como ideal, pero su concreción en el ambiente organizativo dista bastante de esa idea que suele caer en la fantasía. Nada es ideal, pero generalmente lo real, por su complejidad, supera lo que pudo ser imaginado.

Y pensando en ideales, en todo momento estamos atravesados por la tensión que existe entre la idea de trayectoria como ideal o teórica y la trayectoria real. Como plantean Nicastro y Greco “nos reúne la preocupación por entender cómo esa trayectoria pensada

para “todos”, pensada universalmente, se “hace”, se concreta, en las distintas organizaciones formativas, entre quienes allí están” (2009:43).

Siguiendo a Merieu (1998) podríamos definir una trayectoria por lo que no es, no es un espacio para “hacer algo de alguien”.

Acá, pueden estar en juego dos tipos de relación. Nicastro y Greco (2009) plantean en este punto algo interesante, que luego retomaremos al hablar de vínculo pedagógico. Ellas explican que lo que se juega de alguna manera es el tipo de relación del educador con el estudiante, una ligada a la posesión y otra a la filiación simbólica. Si lo hacemos desde el punto de vista de la posesión y sólo mirando el resultado, cuando una trayectoria se interrumpe, ello es vivido como un fracaso y quien puede seguir con lo predeterminado es visto como alguien exitoso que puede llegar a la meta. Pero si pensamos este encuentro como un lugar que intermedia para que el otro haga experiencia, lo habilitamos como espacio de transmisión.

Transmisión nos referimos a un proceso de pasaje (...) No se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, etc. Y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado, lo “re-tocan”, lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que puede ser portado por quien lo recibe. (2009:47)

Lo recibido requiere ser modificado para que cada uno lo incorpore a su vida, lo inscriba en su subjetividad. Es necesario pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, una trama en la que los dos se constituyen, hay que poner la mirada en lo múltiple, no es el sujeto o la institución, son ambos y a la vez.

Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. (...) No es posible ubicarse sólo del lado del sujeto – que aprende, enseña, interviene, trabaja- o sólo del lado de la institución-organización- que educa, tramite, cura, etc.-. Un lado no es sin el otro. Es por esto que, para pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, atravesaremos espacios y lugares compartidos inter-generacionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de construirse en ella como ser diferenciado. (2009:58)

4.2 Trayectoria e identidad: la construcción del sentido de pertenencia

Como mencionamos, la trayectoria es un recorrido en situación de acompañamiento, un recorrido situado, que sucede en un lugar, que habilita un encuentro, entre los estudiantes y el educador, cada uno con su historia de vida, para compartir y narrar juntos un apartado que los contenga, que los marque, que los transforme. “Tender puentes” como metáfora que se puede utilizar, que permite ver al otro cara a cara. Como plantea Nicastro y Greco (2009), pensar las trayectorias en relación con los dispositivos nos lleva advertir que es necesario ofrecer situaciones en las cuales construir un tipo de relación con el saber es posible, alcanzar determinados aprendizajes también. Si hablamos de dispositivo en términos de Foucault (1977) es un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, proposiciones filantrópicas, morales, filosóficas, lo dicho y lo no dicho. Dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.

Los espacios que constituyen lugares de referencia lo son porque resultan ser algo valioso para quien los transita, se transforman en un lugar donde estar, donde poder construir algo nuevo, a medida que nos vamos sintiendo parte. En este sentido, el escenario escolar se transforma en un dispositivo para cada uno, cuando podemos apropiarnos de él, cuando él se adecúa a nosotros, cuando allí podemos construir identidad. Siguiendo a las autoras mencionadas, identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de reconocimiento. Proponen pensar, ante todo, que hablar de identidad en relación a las trayectorias educativas es hablar de la narración de una vida en singular y en un sentido común con otros, a la vez; la dimensión de promesa de todo acto educativo, lo que aún no es; la convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros.

Estos tres sentidos cuestionan fundamentalmente un modo de pensar la identidad como sustancia que define a un sujeto cerrado sobre sí mismo.

La identidad crea en tanto proceso: un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo que es a la vez, narración, lo que nos hace decir quiénes somos y quienes queremos ser, como nos proyectamos en alguien qué es y va siendo a la vez. (Nicastro y Greco, 2009: 60)

La identidad es aquello que podemos ir siendo, en determinadas condiciones y momentos. Pensarse a uno mismo no proviene del vacío, sino que tiene que ver con lo que otros pensaron de uno, con haber sido pensado y narrado por otros en algún momento o en la actualidad. Desde antes de nacer, desde los inicios de la vida, en el ámbito familiar y luego en las organizaciones educativas y culturales. Todo ser requiere ser incluido en un orden simbólico, en un mundo humano que le otorgue un lugar humano de palabra y nombre. La identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados. La identidad podría concebirse, así como narración de uno mismo en un presente, pero también en un futuro, que está aquí ya construyéndose.

La convicción de educar como experiencia sensible de recibir a otros es el estar ahí en un mundo común, estar juntos, en un encuentro a construir, a menudo conflictivo. Entonces, la trayectoria educativa es subjetiva e institucional, reúne identidades diversas y presenta una narración posible a ser escuchada. Una trayectoria se hace y se recorre con otros, se entrecruzan entre sí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria.

Así, la narración, la promesa y el sentido de educar configuran una identidad abierta para sostener una trayectoria educativa, lejos de las esencias terminadas que califican alumnos como pre-juicios, Estas dimensiones de la identidad abren a la trayectoria como recorrido,

despliegan la dimensión de lo posible, lo nuevo, lo que aún no es.

(Nicastro y Greco, 2009:66)

El trabajo en educación como acto político, permite encontrar experiencias educativas que habilitan subjetividades inéditas. La paradoja del acto educativo y de toda trayectoria es que nadie puede constituirse sujeto humano por otro (en lugar de otro) pero, a la vez, nadie se constituye solo. Podemos pensar, entonces, que el lugar de la subjetivación, lo que va haciendo a un sujeto, en tanto proceso, es siempre en una relación de habilitación con otro, es en el lazo que libera y no en el sujetamiento que inmoviliza.

4.3 Construyendo lazos ¿y si probamos con la ternura?

“Enseño porque aprendo”

(Paulo Freire)

En este apartado hablaremos del vínculo pedagógico, porque sin este no hay intervención posible. El vínculo es lo que habilita el encuentro con el otro, tocar sus fibras más profundas para movilizarnos juntos. Es acción, es comunicación y aprendizaje. Tomamos a Pichón-Riviére para adentrarnos en este concepto.

Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. (2000:35)

De la mano de Bernal (2010) veremos las características de este concepto central de la teoría pichoniana. Como primera menciona que el vínculo es una relación bidireccional, se estudia cómo se relaciona un sujeto con un objeto (en este caso, sujeto) y viceversa, es decir los efectos subjetivos que tiene ese encuentro. Luego explica que en todo vínculo hay circuitos de comunicación y aprendizaje y que constituyen dos de los más importantes objetivos de la intervención de su psicología social. El vínculo abarca dos campos psicológicos: un campo externo y uno interno. En el campo externo el sujeto se relaciona con objetos externos, es decir, con otros. En el campo interno el sujeto sostiene relaciones con objetos internos: sus ideas, pensamientos, fantasías o sueños. Ambos campos se encuentran estrechamente relacionados y se condicionan entre sí.

El vínculo es una estructura compleja, porque es triangular, el tercer elemento es la cultura. “Estructura entendida como elementos relacionados entre sí, que en este caso cambian y como plantea el autor, si la estructura vincular no cambiara, no fuese

susceptible al cambio, no valdría la pena intervenir sobre ella” (Bernal,2010:5). La sociedad no es entonces algo por fuera del sujeto, sino que es algo inscripto en su psiquismo, algo que determina su posición subjetiva y los tipos de vínculo que imperan en determinado momento histórico y en determinado contexto social en el que el sujeto existe.

Entonces si el vínculo constituye la posibilidad de construir una relación con el otro, ahora tenemos que pensar de qué manera vamos a estructurar ese encuentro, porque en el hacer no hay recetas, pero sí es necesario ir construyendo certezas, que se refieren a pensar el vínculo para qué, qué concepción tenemos del mundo, de la sociedad, del sujeto, qué valores son irrenunciables para nosotros. Es necesario construir una pedagogía donde se conciba al niño y al joven como sujeto político, es decir, constructor de su proyecto de vida. Nosotros trabajamos para la vida, podemos nombrarla como una “pedagogía vitalista” que tiene como centro la vida. Educar es compartir, toda acción educativa es un encuentro de subjetividades.

Cussiánovich (2010) nos acerca a la pedagogía de la ternura, que surge como un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de toda la comunidad. Los educadores siempre están ensayando una manera de hacer; no se puede tener posiciones dogmáticas, por eso el ejercicio de reflexión es fundamental. Nos paramos desde lo que Morín (1990) denomina “paradigma de la complejidad”, concibiendo que es la manera en que debemos leer el contexto social y la subjetividad. Para entendernos en la relación asimétrica, en términos de Paulo Freire entre educadores y educandos, con estas juventudes no hay fórmulas, no hay estereotipos, no hay modelos acabados y cerrados. Por eso es siempre un ejercicio de reflexión a partir de nuestras prácticas y nuestras experiencias. La tarea educativa es un permanente aprendizaje, como expresa Cussiánovich, aprendizaje de la condición humana, es decir, de las posibilidades y potencialidades que tiene cada ser

humano para poder trazar su camino y poder hacerlo con otros. La práctica educativa es compleja, no por lo complicada, sino porque tiene múltiples dimensiones.

El paradigma de la complejidad no tiene el sentido de lo complicado, sino que es un paradigma que permite ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad, lo cual coincide enormemente con los argumentos de Enrique Pichón-Rivière sobre el vínculo. Según Morín, los hechos en un contexto deben ser analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos sociales, los ambientes ecofísicos –este es el tercero en juego en el vínculo, el Otro socio–histórico–cultural–. Así pues, en un mundo caracterizado por la diversidad cultural, las normas y vínculos sociales cambian de una cultura a otra y lo que para una cultura se considera como lo correcto, para otra, será lo contrario. La visión de contexto no impide que se pueda tener una visión global, de conjunto, de lo que está pasado en determinada situación real. Lo global es lo totalizante que da sentido al contexto, y el contexto se comprende dentro de una globalidad. Con el paradigma de la complejidad, de lo que se trata es de ver las partes –el contexto– y la totalidad –la globalidad– al mismo tiempo, de tal manera que el análisis de una situación dada sea mucho más abarcativo, de tal manera que los elementos que constituyen un todo –como lo económico, lo político, lo sociológico, lo afectivo, lo mitológico, etc.– conforman un tejido interdependiente, interactivo, e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y las partes entre ellas. (Bernal, 2010:26)

También es una tarea apoyada en la incertidumbre, no en dogmas; se trata de maneras de ir ejerciendo el trabajo de educador. El autor nos invita a repensar el amor, el afecto, la sensibilidad, porque sin eso un educador no tiene alas para emprender un vuelo junto

con los demás, ese viaje de ir creciendo y madurando juntos como seres humanos. La ternura como concepto político se apoya en los siguientes puntos:

- El origen de la pedagogía de la ternura: nace con la resistencia a la conquista de América, la modernidad y el capitalismo, quienes traen la “pedagogía de la crueldad”. Nace como respuesta en contextos violentos, porque el amor es subversivo. Su discurso recupera el valor de las emociones, el significado del amor, basado en la justicia social. No es para compadecerse sino para transformarla en una virtud política.
- La ternura ha sido ligada a la condición femenina, al estereotipo de lo maternal y al cariño. Feminizar la ternura constituye un obstáculo para que el discurso de la ternura como una pedagogía política, crítica y creativa permita formar las nuevas sociedades que aspiramos.
- La ternura también ha sido infantilizada. Vemos en ella al niño tierno y, si bien esto es real, resumirlo a ese mundo es pensar en la inocencia; es colocarlo, tanto desde la feminización como de la infantilización, en el ámbito tradicional de lo privado. Esta privatización es propia de las culturas occidentales, donde la ternura se ha construido como sinónimo de debilidad, de fragilidad.
- El machismo instalado en nuestras sociedades no ha permitido que la cultura forme parte de una expresión más pública en nuestra manera de ser y de actuar.
- Somos una sociedad donde la tecnología de la información no ha logrado todavía romper la incomunicación de ciertos sectores poblacionales ni el seno familiar, donde aún persiste la falta de diálogo. Una pedagogía de la ternura tiene que ver con una calidad comunicativa.

Entonces nos preguntamos, ¿qué es la ternura? Por un lado, es una emoción, un sentimiento, una manera de expresar cercanía, un estilo de ubicarse frente a los demás; pero al mismo tiempo, es más una experiencia que una definición conceptual. Se trata de una cuestión global y compleja, que no podemos encajonar en una

definición. Al momento de pensar en la ternura es importante compartir las experiencias en donde el componente afectivo nos abra la inteligencia para ser capaces de relacionar lo que se siente, con lo que se percibe y con aquello que tiene que ser al mismo tiempo racional y razonable. Nos cuesta ver la ternura como una cultura política. Como educadores nos corresponde reivindicar la dimensión política del amor en la intervención social y en la actividad académica. Esta pedagogía coloca a las juventudes en un rol de protagonismo, de participación, a quienes se les niega la condición de ser ciudadanos con pensamiento propio, con planteos críticos. Entonces su preocupación central y su tarea, es acompañar los procesos de desarrollo de su personalidad como coprotagonistas de la historia, responsables de la transformación, de la construcción de alternativas sociales y políticas, del desarrollo de su autonomía en la toma de decisiones, de la construcción de una identidad personal y social, que le permita actuar en la realidad, en su realidad personal y colectiva. Porque no maduramos al margen del afecto, donde no hay otro que nos aloje, donde nadie se sienta reconocido. No podemos hablar de nuevas culturas de infancia si no nos cuestionamos como adultos. No se regala ternura, sino que la misma emerge en la calidad de un encuentro, resulta ser una posición ideológica, una manera de posicionarnos frente al otro. Cussiánovich dice que la práctica educativa, es una práctica de encuentro entre diferentes. Restrepo, en su libro *Derecho a la Ternura*, dice al respecto:

Avanzar hacia climas afectivos donde predomine la caricia social y donde la dependencia no esté condicionada a que el otro renuncie a su singularidad, parece ser la tarea fundamental de la política contemporánea. El actor político debe tomar en serio su condición de escultor de sensibilidades. Así como al artista se le entrega el mármol o el lienzo para que produzca una obra de arte, a nosotros se nos ofrecen a diario seres humanos para que interactuemos y cultivemos

con ellos climas de sensibilidad que permitan alcanzar un estado
estético favorable a la plena expresión de las singularidades (1997:2)

Tomando a la ternura como posicionamiento ideológico y en coherencia con lo planteado anteriormente, recogemos la idea de “maestro errante”, acuñado por Duschatzky (2007), para describir la intervención del educador, entendiendo a este como maestro o como operador social en el espacio escolar. Constituye una mirada, del otro, aquel joven que está ahí frente a nosotros, que exige que como adultos lo alojemos. Este concepto pone en palabras, aquella intervención a veces acertada y otras fallidas, que busca desnaturalizar, cuestionar lo que parece dado, y correr subjetivamente al joven que está abrochado a lo destinal de la repetición de su situación de vulnerabilidad y exclusión. Es el escenario social que nos interpela, que nos llama a buscar herramientas creativas que logren, en palabras de Minnicelli (2013) “hacer de lo dicho, otros decires” y abrir la posibilidad de escribir otra historia, o al menos, habilitar otra manera de transitar ciertos espacios, de ser y hacer en otras escenas. En definitiva, ninguna historia está determinada, menos la de un niño o la de un joven, que son un siendo, un devenir, una promesa. En este contexto, es el deseo del adulto el que va a habilitar el cambio de posición subjetiva del joven. Por eso, nos apropiamos y desarrollamos esta mirada de la errancia.

La errancia vale por sí misma de un modo completamente positivo.

Se refiere tanto a maestros de escuela que han desencadenado un proceso de liberación respecto de un sinnúmero de restricciones sobre los modos y alcances de su labor, como una variedad de figuras barriales que afirman una actividad en favor de acompañar el preguntarse de los otros (eso es lo que solemos llamar educación).

(Sztulwark, 2007:17)

Sztulwark plantea que no se trata de misioneros, sino de un nuevo tipo de protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad para

habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad. La errancia no se sujeta a un territorio institucional, sino que más bien crea institución sobre un solo suelo. Nos ayuda a transitar la vida en y más allá de las escuelas, abre posibilidades sociales. Es también el movimiento de quien se anticipa a los saberes de los que aún no se dispone, sin más orientación de los signos de las situaciones, con la intención de convertir cada dilema en una situación de aprendizaje. La incondicionalidad es el punto de partida y la fuente de la confianza. Entendida ésta como un acto de justicia, en palabras de Badiou (2004) como una disciplina de devenir, como una apuesta a que las consecuencias de esa confianza sean lo más amplias posibles. Siguiendo con el autor, hay un desplazamiento del cuerpo- víctima (somos vagos, somos problemáticos) a un “cuerpo hablante”. Como plantea Duschatzky

... el lenguaje, la empatía, la incondicionalidad, la capacidad de lectura de las oscilaciones del entorno, la presencia, la velocidad para sacar ventaja, el “aguante”, las competencias cooperativas y de apropiación de los recursos disponibles, devienen fuerzas productivas. Entonces, la precariedad pensada como la condición activa para desplegar esas fuerzas creativas capaces de resistir y sobrellevar las adversidades cotidianas. (2007:43)

Las figuras barriales, como referentes instituciones, educadores, maestros, se vuelven elementos de cohesión. Y lo son porque hay un sentir compartido respecto a su estado de indefensión, al estar expuestos a todos los planos vitales (relaciones sociales, afectivas, de supervivencia). Porque no se trata de tolerar de manera políticamente correcta lo que hacen los “marginales”, sino de ver en su vida cotidiana “núcleos potentes de gestión social”, de captar las señales que están en el ambiente. Formas a veces creativas y a veces agresivas. Para que algo distinto ocurra es necesario estar a disposición, no como una cuestión de servicio, sino de estar disponible emocionalmente,

dispuesto a poder ver en el otro su potencialidad. Ese encuentro les otorga visibilidad, se perciben capacidades, acompañamos en el proceso de subjetivación, en el marco de un aprendizaje colectivo.

Hay veces en la vida institucional y social en las que el momento o el instante adquieren una importancia impensada, resultan ocasión, para desarmar o armar algo nuevo.

El maestro errante está a la “caza de ocasiones”, es necesario captar su singularidad, porque un hecho pasajero se puede transformar en una posibilidad de aprendizaje. Cualquier episodio puede transformarse en un encuentro si se genera una intervención. Para esto es importante una actitud curiosa, vital, que le permita salir de sí, de su comodidad y explorar más allá de las fronteras conocidas. Ponerse en el lugar del aprendiz, para dar lugar al conocimiento del otro. Construir el camino sobre lo pequeño, ver el potencial de una pequeña situación, no universalizable, desplegar toda su fuerza.

Mientras la pedagogía habla del lenguaje del futuro, los pibes experimentan el instante. Mientras la escuela ve series, ellos registran fragmentos. Mientras las teorizaciones pedagógicas emiten “verdades” hasta el cansancio, ellos piensan desde el contacto. Otras sensibilidades, nuevas sensibilidades. (Duschatzky, 2007:101)

La errancia tiene una dimensión política. Es un posicionamiento político. Hay Estado, hay programas y proyectos de gestión estatal, pero la cotidianidad en las escuelas no logra ser tomada por sus lógicas. La decadencia del Estado- Nación produce entonces, un nuevo suelo de existencia institucional. Los sujetos que habitan las escuelas van inventando o recogiendo prácticas no legibles por la gramática instituida y de este modo, suplementan lo que las propias instituciones no pueden producir con las coordenadas heredadas. Sin embargo, no se trata de apelar al voluntarismo de los maestros errantes para que vuelvan lo que no pueden resolver los dispositivos tradicionales, sino de conferirle a la errancia la potencia política de una práctica. Esto es reconocerla como

una fuerza productora de sentidos. Lo valioso es que propone otro modo de estar, la construcción de mundos habitables, un mundo en el que entremos todos.

El escenario del maestro errante es la precariedad. No es un problema de escasez de recursos materiales, sino de la condición de fragilidad que envuelve la vida misma. La errancia la toma como plataforma de pensamiento de nuevos modos de relación social, dispara líneas de invención subjetiva.

Entonces concluimos este apartado diciendo que los adultos, desde la errancia, al encontrarnos con los jóvenes tenemos el deber de alojarlos desde el amor, de posicionarnos de tal manera que contribuyamos a su crecimiento, al enriquecimiento de su trayectoria educativa, donde lo escolar se transforma en un escenario fundamental para encontrarse con su deseo, que va a motorizar la construcción un proyecto de vida. La ternura es entonces, el vehículo privilegiado del vínculo humano, proveedor de capacidades para mediatizar y orientar la afectividad y superar el caos inicial. Hacemos propias las palabras de Fernando Ulloa, *“hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesa nuestro mundo”*.

5.Experiencia educativa innovadora...una aproximación

“Un viejo proverbio dice que enseñar a pescar es mejor que dar pescado.

El obispo Pedro Casaldáliga, que vive en la región amazónica, dice que sí, que eso está muy bien, pero ¿qué pasa si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? ¿O si el río se envenena, y envenena a sus peces, por los desperdicios tóxicos que le echan?

O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando?

Y yo creo, como el obispo, que la educación sin fronteras enseña a luchar contra las fronteras que, a la educación, le imponen los dueños del poder”.

(Eduardo Galeano. Las fronteras de la educación)

5.1 Contextos de vulnerabilidad y trayectorias escolares: experiencia piloto extensión áulica CENS 453, Programa Enviñon Puerto

La intervención profesional se da en un contexto social, político, económico y cultural determinado. En términos de Carballada (2007) el escenario de la intervención, entendido como el espacio micro social donde ésta se construye y desarrolla, es un lugar donde transcurren en distinta forma una serie compleja de textos que se presentan como tramas discursivas. A su vez, en él se conjuga la relación entre espacio, situación y procedimientos. La intervención en lo social forma parte de una “puesta en escena”.

Este escenario, se presenta como un texto a develar, en tanto espacio, “habla”, da cuenta de una serie de características a las cuales es posible aproximarse desde una sistematización clara y definida. También puede ser entendido como un espacio de puja de poder, produciendo diversas formas de tensiones a revelar.

Tensiones del sistema capitalista que generan determinadas dinámicas y relaciones sociales entre los sujetos, que configuran, entre otros, contextos que denominamos de vulnerabilidad. Esta “no se trata de una situación de carencia o necesidad, sino de exposición e indefensión frente a riesgos” (Améndola,2015:5). Siguiendo a Roldán, es la posibilidad potencial de que se establezca un daño en la esfera física, psíquica o social.

La incorporación del término vulnerabilidad permite abarcar una gama de situaciones intermedias ya que la exclusión no siempre es total. Constituye un estadio intermedio entre pobreza y exclusión. Se puede estar excluido de los beneficios de la salud, pero estar incluido, por ejemplo, en educación o trabajo, aunque éste sea precario. (2001: 132)

Por su parte la exclusión social refiere a la imposibilidad de acceder a los derechos sociales, con deterioro de la autoestima, con riesgo de estar obligado a sobrevivir del asistencialismo. Va más allá de los aspectos económicos y sociales que define la pobreza, que se ha centrado en la precariedad de los ingresos, gastos y consumos; incluye también aspectos tales como los derechos políticos y de ciudadanía.

Exclusión y vulnerabilidad se asocian con el término marginalidad. La marginalidad comprende todo aquello que queda afuera, relacionado con el acceso a los derechos sociales, a bienes y servicios como educación, salud, vivienda digna, agua potable y cloacas, trabajo digno. Estar en situación de marginalidad significa estar afuera de los derechos políticos, de los beneficios económicos y sociales.

En este contexto de vulnerabilidad, las trayectorias educativas de la población con la que intervenimos no suelen ser “típicas” o “regulares”. Durante el paso por la educación primaria la misma presenta altos índices de “ausentismo”. Entre los 15 y los 17 años muchos abandonan, condicionados por un contexto que los obliga a trabajar, a ejercer su rol de padre/madre, que los invita a ingresar en el consumo problemático de sustancias o a delinquir. En esta situación, los jóvenes también son abandonados por la institución escolar, que con su discurso normalizador no consigue generar estrategias tendientes a inscribirlos y sostenerlos dentro de la educación formal. Tal como mencionamos, en el escenario escolar aún persisten formas de exclusión, generadas, entre otras variables, por prácticas docentes y estilos de gestión institucional que provocan la no asistencia a la escuela, el abandono o una escolaridad con escasos

aprendizajes significativos. El contenido rígido, poco o nada flexible y poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los alumnos, la obligatoriedad de la presencialidad, la descontextualización de contenidos y aprendizajes de baja relevancia y elitistas son, en muchos casos, verdaderos obstáculos y barreras para la inclusión de aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad, para quienes su trayectoria educativa no coincide con la trayectoria escolar. Se adopta el concepto de trayectorias educativas entendidas como itinerarios en situación de acompañamiento, es decir, “con otros” que “acompañan” los procesos de inclusión y aprendizaje, desde una intervención socioeducativa para dar respuesta a las trayectorias educativas vulneradas.

En las trayectorias educativas hay experiencias de ligadura o de desamparo, de continuidades o interrupciones. Tal como lo plantean Nicastro y Greco,

...el tiempo es subjetivación en proceso, requiere del sujeto que la transita, de las organizaciones que la sostienen, de los otros sujetos que acompañan”. No tengo ninguna experiencia al margen del contexto, sino en un entorno cultural, en el seno de una tradición. Nunca comenzamos de cero (...) siempre nos hallamos en un camino, en un trayecto. Nunca nos podemos liberar del todo del mundo en el que hemos quedado inscriptos en el momento de nuestro nacimiento. (...) La capacidad de innovar solamente puede tener lugar a partir de aquello que nos viene dado. (...) Lo único que puedo “elegir” es la relación que establezco con la contingencia por destino. No hay posibilidad de una elección absoluta. (..) Pero, aunque exista la contingencia por destino, aunque todo futuro se configure desde el pasado, la novedad es posible, la radical novedad es posible (porque) podemos cambiar el sentido que le damos a la contingencia, la manera de configurarla (...) Una educación (po)ética sostiene que no cualquier relación con el otro es educativa. Hay

educación cuando acogemos al otro incondicionalmente. Hay educación si hay cuidado del otro, si hay hospitalidad. (2009:30)

Este escenario nos interpela y nos convoca a buscar estrategias creativas, tendientes a abrir canales que permitan a los jóvenes expresar su malestar, sus inquietudes y ayudarlos a desarrollar sus potencialidades, así como también generar prácticas educativas que faciliten su integración en la comunidad.

A partir de la apertura de programas como Envión, estos sujetos transitan otros lugares de aprendizaje que enriquecen las posibilidades de ingreso a los espacios formales y que deben ser tenidos en cuenta como facilitadores del proceso de inclusión.

De allí, la construcción de dispositivos de intervención, como trama de relaciones que articulan actores y lógicas institucionales para promover una nueva significación sobre la experiencia escolar y el derecho a la educación, recuperar el valor de los vínculos con otros, articulando subjetividad con marcas institucionales y procesos colectivos.

Cabe preguntarnos aquí cuál es el aporte de la disciplina de Trabajo Social, a la hora de diseñar dichos dispositivos de abordaje.

La construcción del objeto de intervención profesional, como así también la determinación y elección del método y las técnicas de acción, dependerán de la postura del Trabajador Social frente a la realidad, y a la complejidad de la estructura social, ya que está inmerso como un sujeto entramado vivo y por lo tanto en permanente intercambio en un medio del que se nutre y en el que participa dialécticamente.

El objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones... (Rozas Pagaza, 1998:60)

Es importante desde la disciplina conocer y revalorizar la vida cotidiana de los jóvenes. La realidad social constituye el escenario en el que se interrelacionan, interactúan e intercomunican los sujetos respecto de sus necesidades, este escenario social constituye el campo problemático de nuestra intervención profesional.

Uno de los mayores desafíos de los trabajadores sociales hoy, es desarrollar la capacidad de descifrar la complejidad de la realidad y construir propuestas de trabajo creativas y capaces de preservar y efectivizar derechos a partir de demandas emergentes en lo cotidiano. (Iamamoto, 2008:288)

La intervención necesita acceder a los espacios micro-sociales donde se construye la cotidianeidad de los sujetos sobre los cuales se interviene. Esta mirada presupone que lo social se organiza en términos de símbolos cargados de significados, y se explica desde lo singular y la identidad de los sujetos que se construye en ámbitos de intercambio y reciprocidad.

Es desde esta mirada que reafirmamos que la intervención para la inclusión educativa sólo puede pensarse en términos de red. El abordaje integral de estas trayectorias vulneradas requiere de la articulación desde el sistema educativo con las organizaciones comunitarias y referentes barriales, junto con las familias y las propuestas institucionales y pedagógicas.

Desde nuestro hacer profesional, sabemos que la intervención es la apertura a la posibilidad de que algo nuevo ocurra en la trayectoria social del sujeto, y que esto pueda modificar su experiencia escolar. Por lo tanto, es necesario ampliar y fortalecer configuraciones institucionales más abiertas y plurales, que permitan otra relación con el saber y vínculos más solidarios con las familias y la sociedad.

En este escenario, surgió la inquietud de comprender las condiciones transitadas en el dispositivo Envién Puerto que favorecen la permanencia de los jóvenes en un espacio

áulico innovador, como el caso de la experiencia piloto de la extensión áulica del CENS 453.

A partir del marco normativo con la obligatoriedad de la educación secundaria (Ley de Educación Provincial N°13.688/07), la Asignación Universal por Hijo, la Resolución 55/13 que contempla la educación secundaria para adultos a partir de los 15 años, muchos tienen la oportunidad de regresar al sistema escolar, antes de cumplir la mayoría de edad. Estas reglamentaciones brindan la posibilidad de pensar la educación en una estructura menos rígida que la escuela, y que contemple la subjetividad del estudiante, su libertad y voluntad de permanecer y pertenecer, sus necesidades pedagógicas, emocionales y sociales. Por ello consideramos que el Programa Envión como dispositivo, como institución acogedora de las demandas de los jóvenes, favorece su permanencia dentro de un espacio áulico innovador, tal como es la experiencia que sistematizamos.

Pensamos que es allí donde se encuentran estos dos lugares, se reconfigura el espacio áulico que recibe al joven y su subjetividad, permitiendo enlazar las prácticas docentes con las trayectorias de vida.

MARCO METODOLÓGICO

6. Extensión áulica CENS 453, el desarrollo de la experiencia

*Si aún hablamos de investigación,
lo hacemos en un sentido ampliado.
Investigar como un participar,
de alguna forma de una melodía difícil
(Darío Sztulwark)*

6.1 Abordando la experiencia, la sistematización de la práctica.

Esta tesis se inscribe dentro de los lineamientos metodológicos de la investigación cualitativa, definiendo como estrategia metodológica las herramientas brindadas por la sistematización. Se utilizan herramientas cualitativas, respecto de las cuales Taylor y Bogdan mencionan que

Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos, cuando reducimos las palabras y actos de la gente en ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en su lucha cotidiana en la sociedad (1995:21)

Siguiendo a Gurdíán Fernández (2007) ubicamos lo cualitativo en un plano de reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social. Podría decirse entonces, que la investigación social se nutre de las preguntas que se hacen las personas en tanto actores protagonistas de la vida social.

Una de las características principales de la investigación cualitativa es su interés (y posibilidad) por captar la realidad, en este caso socioeducativa, a partir de la percepción que los sujetos tienen de su propio contexto.

Las zonas elegidas para la investigación muestran con toda claridad la marginalización social y las muestras múltiples del despojo. Pero se trata, sobre todo, de un conjunto peculiar de yuxtaposiciones de ambientes subjetivos, pensantes, que, en su oscilación entre el barrio y la escuela, la calle y la institución, se configuran como laberintos de una infinita variedad de niveles, con sus “adentro” y “afuera”, sus entradas y salidas, y un sinnúmero de estrategias para los acercamientos y distanciamientos. (Sztulwark,2007:14)

En función de lo anteriormente expresado, la metodología propuesta para la realización del presente trabajo corresponde al proceso de sistematización, siendo esta parte de la investigación. Carvajal Burbano (2004) señala que la sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos, por lo tanto, se convierte en una herramienta con la que colectivos de trabajo alcanzan objetivos tales como, capturar los significados de su acción, no repetir determinados errores, mejorar la propia práctica, dar sentido político a lo que se hace, compartir aprendizajes con grupos similares, generar nuevas motivaciones, lograr mayor cohesión grupal, contribuir al enriquecimiento de la teoría y promover nuevas articulaciones.

Ghiso (2001) por su parte, propone entender la sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario.

En palabras de Pichón Rivière (2000), teoría-práctica están juntas en permanente interacción, a través de un proceso de espiral dialéctica.

Por su parte, Chateau expresa que

...sistematizar se refiere a la posibilidad de dar cuenta del desarrollo de experiencias educativas o de acción social que son significativas en dos sentidos: a) que permitan ordenar lo que ha sido la experiencia, de modo de poder obtener algún tipo de conclusiones acerca de su sentido como actividad para las distintas personas involucradas en ella; b) que permitan trascender la experiencia en aquello que tiene de cotidiano, de modo de captar su significado en términos de su interés en un horizonte de significación social más amplio. Ello implica tanto una búsqueda de conceptualización y teorización que sobrepase la práctica concreta misma, como la explotación de su vinculación a un proyecto societal más amplio. (1985:123).

En función de los objetivos planteados, se utilizaron como técnicas para la obtención y recolección de datos, principalmente la observación, las entrevistas, las dinámicas de grupo, la historia de vida, el registro y el análisis de documentos públicos.

La observación consiste en observar a la gente in situ, para captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al fenómeno o hecho a investigar y para recopilar los datos que se estiman pertinentes. La observación abarca también todo el ambiente (físico, social, cultural, etc.) donde la gente desarrolla su vida (Ander Egg, 1982:187)

Consideramos que en Trabajo Social no alcanza con la simple descripción de los hechos sociales, sino que debemos aproximarnos a ellos de manera de interpretarlos, encontrando otros sentidos a lo objetivamente dado y establecido. Este proceso requiere

una aproximación diferente a la subjetividad de los otros, comprendiendo que aquello que observamos tiene una construcción histórica y forma parte de un proceso social, cultural y político.

En el caso de la presente sistematización, se trata no solo de la observación realizada en el contexto áulico en que se desarrolla la experiencia educativa, sino también sobre los acontecimientos e interacciones que se desarrollen en el espacio físico en que funciona el Programa Envión Puerto, como así también del contexto aledaño en que este se encuentra inmerso.

El resultado de dicha observación se materializa en un registro que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del/a observador/a.

Respecto de la entrevista, Alonso la define como un

proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; dicha información resulta relevante para obtener datos acerca de las actuaciones y el sistema de representaciones sociales. En este sentido, la entrevista no se sitúa en el campo puro de la conducta – el orden del hacer –, ni en el lugar puro de lo lingüístico – el orden del decir – sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer (1995:225).

En palabras de Bonilla y Rodríguez, “la entrevista puede ser de una manera informal conversacional o de una forma estructurada con una guía o una entrevista estandarizada” (2000: 95). En todos los casos se establece el tipo de preguntas, la secuencia, el nivel de detalle y su duración.

Tal como plantea Gurdíán Fernández (2007), la entrevista cualitativa, al igual que la conversación, es una técnica de gran importancia y potencialidad.

Consideramos que esta técnica permitió que los sujetos actores (estudiantes, profesores, preceptora, equipo de educadores) a partir de sus opiniones, percepciones, significados, perspectivas, definiciones y relatos personales o grupales, construyeran un lugar de reflexión, de “objetivación” de su propia experiencia.

Asimismo, las entrevistas posibilitaron no sólo el abordaje de la experiencia presente, sino la reconstrucción de acontecimientos o situaciones pasadas, pudiéndose mencionar la reconstrucción de las trayectorias educativas y escolares por parte del grupo de estudiantes.

Dichas entrevistas fueron semi estructuradas, presentándose un cuestionario guía (de manera de orientar la entrevista hacia el tema predeterminado y conceptualmente definido), de carácter flexible, de modo que el encuentro cara a cara se presente como una conversación abierta y fluida entre el entrevistador y el entrevistado, donde este último pudiera expresarse libremente con sus propias palabras.

En cuanto al registro, en primer lugar, puede decirse que éste forma parte del instrumental operativo del Trabajo Social. Alude a las diversas modalidades a través de las cuales se documenta y comunica la actividad profesional. Si bien el lenguaje escrito es el registro por excelencia, también pueden mencionarse los recursos gráficos, imágenes, medios visuales auditivos o audiovisuales.

De acuerdo con lo planteado por Pérez (2011), puede decirse que a través del registro se recuperan entonces, la memoria del accionar profesional; se enumeran, describen, categorizan, relacionan e interpretan datos que posibilitan la reconstrucción del entramado de los hechos en los cuales se interviene. Se testimonia la historicidad del proceso, con posibilidad de efectuar cortes para el análisis comparativo y evaluativo de

la práctica. La observación documental refiere a la observación (y análisis) de los registros institucionales. Entre ellos, se destacan los legajos: registros escritos cuya producción es sistemática en función de un “caso” en el que se intervenga. En él se registran en forma cronológica todas las acciones llevadas adelante (entrevistas, visitas domiciliarias, gestiones, etc.).

Más allá de las técnicas planteadas inicialmente, sumamos la historia de vida, herramienta que busca reconstruir experiencias personales y cotidianas a partir del relato de sus protagonistas, plasmando en ello su propia subjetividad, lenguaje y representaciones (Puyana, 1994). Asimismo utilizamos la dinámica grupal, entendida como una técnica de discusión verbal cuyo objetivo es debatir respecto de un tema o resolver un problema en forma grupal, a partir de una propuesta concreta o disparador. En el caso de la presente sistematización, más allá de los legajos elaborados por el Equipo Técnico del Programa Envión Puerto, se tomaron como material documental las fichas de estudiantes y registros propios del CENS 453. También se utilizaron otras fuentes de recolección de datos, como documentos escritos, publicaciones, apuntes personales e informes respecto de la temática desarrollada.

Esta sistematización se desarrolló sobre la experiencia de 16 jóvenes, de entre 15 y 17 años, que asisten regularmente a la extensión áulica del CENS 453, que funciona en el Programa Envión sede Puerto, Villa Lourdes, Mar del Plata.

En relación a los pasos metodológicos a partir de los cuales se operacionaliza la presente sistematización, podemos mencionar 2 momentos planteados por Krmpotic y Barrón (2012): un primer momento descriptivo, de ordenamiento, en el que se identifican y describen los componentes y dimensiones de la experiencia. Allí relataremos el diagnóstico a partir del cual se elabora la propuesta de la extensión áulica, las características propias del Programa Envión sede Puerto y las características del funcionamiento de la extensión CENS 453.

Y un segundo momento analítico, en el que se elaboran conceptualizaciones e infieren conclusiones, buscando analizar la inscripción subjetiva de los participantes en la experiencia. De esta manera iniciaremos estudiando las características personales, familiares y socio económicas de los jóvenes que integran el universo de análisis.

Luego continuaremos analizando la información en función de los objetivos específicos planteados en el marco de la sistematización. En este sentido, con el objetivo de identificar el marco normativo en relación a la ley de niñez y educación en que se enmarcan esas prácticas, se analizó la normativa vigente y su vinculación con el sistema educativo y las prácticas pedagógicas actuales. En virtud de conocer las trayectorias escolares y educativas previas de los jóvenes que participan en la experiencia de la extensión áulica CENS 453, se realizaron entrevistas semi estructuradas grupales e individuales a jóvenes que asisten al CENS, como así también la observación de legajos y fichas de los jóvenes que participan de la experiencia. A fin de indagar las prácticas pedagógicas de los educadores del Programa Envión sede Puerto, se realizaron entrevistas semi estructuradas a los educadores del Programa Envión Puerto. Con el objetivo de analizar las estrategias pedagógicas que propician un espacio de aprendizaje favorable dentro del espacio áulico, se realizó un registro de observación del espacio áulico, entrevistas semi estructuradas a docentes preceptora del CENS y al Equipo Distrital de Inclusión.

6.2 Del diagnóstico a la acción

El diagnóstico elaborado surge a partir del trabajo realizado por el equipo técnico del Programa Envión sede Puerto en el eje de educación. El mismo se reconstruye a partir del análisis del registro de las intervenciones realizadas por la referente en educación del dispositivo.

Dentro de esta área, el mismo tiene como objetivos revincular a los jóvenes al sistema educativo o acompañarlos en el fortalecimiento de su trayectoria escolar. Desde allí se comprende la inclusión educativa no sólo a la posibilidad de gestionar una vacante en una escuela, sino que eso consista en una inscripción subjetiva dentro del espacio, que pueda generar vínculos que le permitan desarrollar el sentido de pertenencia y de este modo, poder visualizar la posibilidad de construir un proyecto de vida. Para ello, la referente educativa del equipo técnico, junto con el/la joven, su responsable adulto (en caso de que lo hubiera) y el equipo de orientación escolar y/o directivos, elaboran estrategias tendientes a alcanzar dichos objetivos.

De esta manera puede decirse que los jóvenes que participan del Programa Envión sede Puerto suelen presentar trayectorias escolares irregulares, es decir, que entran y salen del sistema por cuestiones de repitencia o dejan una vez iniciado el año. Durante su paso por la educación primaria presentan altos índices de ausentismo. Entre los 15 y los 17 años muchos abandonan, condicionados por un contexto que los obliga a trabajar, a ejercer su rol de padre/madre o los invita a consumir sustancias psicoactivas y/o delinquir. En esta situación, los jóvenes también son abandonados por la institución escolar, que con su discurso normalizador no consigue generar estrategias tendientes a sostenerlos dentro de la educación formal. Los referentes adultos en algunas ocasiones no cumplen con el rol protector y, en otras, asistir regularmente a la escuela no está dentro de las prioridades de la organización familiar, o la misma no es considerada como algo valioso, ya que muchos de ellos no han concluido el nivel

primario o por el hecho de que haber concluido algún nivel no le ha propiciado la posibilidad de conseguir un empleo registrado.

Hasta el 2013 existía un vacío legal con respecto a cubrir las necesidades educativas de esta franja etárea, por lo que ningún dispositivo los podía acoger. Motivo por el cual la posibilidad de volver a la escuela recién era pensada a partir de los 18 años en el caso del nivel secundario y 16 años para el nivel primario. A partir de la Resolución 55/13 que contempla la educación secundaria para adultos desde los 15 años, y la Resolución CFE N° 118/10 que dispone la educación primaria para adultos a partir de los 14 años, muchos tienen la oportunidad de regresar al sistema escolar antes de las edades anteriormente mencionadas. Esta situación permite considerar otras intervenciones, antes inexistentes, y pensar dispositivos alternativos a la escuela tradicional, que contemplen las necesidades pedagógicas, emocionales y sociales de los jóvenes.

Al comenzar el 2015, considerando el ciclo lectivo 2014, la matrícula del Envió Puerto en lo que respecta a la escolarización estaba compuesta de la siguiente manera:

Total de participantes: 116 Escolarizados:

- Promovieron: 64
- Repitieron: 8
- Dejaron: 12

Desescolarizados: 32

Es decir que el 28% de los participantes, cuyas edades comprendían entre 15 y 20 años, se encontraban fuera del sistema educativo. Todos presentaban el nivel primario completo. Alguno de ellos hacía más de un año que habían dejado la escuela por

motivos laborales, o de reiteradas repitencias, o porque se convirtieron en padres/madres.

Al entrevistar a la coordinadora de la sede, Lic. Gabriela Jaureguiberry, y preguntarle cómo surge la posibilidad de abrir la extensión áulica del CENS n°453 allí, explica:

“la propuesta surge de un diagnóstico que realiza una operadora técnica del Envión que es la que se ocupa del área de educación, por juntar las voluntades y hacer un buen diagnóstico de algo que faltaba que tenía que ver con esa población que quedaba por fuera de los dispositivos institucionales formales y que ya tenían una edad muy avanzada para empezar a compartir un 1er año con chicos de menor edad. Entonces junto con Lila Filler que es la referente de educación del área de inclusión, se sientan a pensar este diagnóstico y esta dificultad que se ve a la hora de volver los chicos a la institución, y Lila Filler, elabora el documento para salir a pedir que se haga una escuela extra muros y que la escuela pueda venir al barrio, al lugar donde los chicos sienten su lugar de referencia y de permanencia, en este caso, en el Envión Puerto. Como una prueba piloto para que puedan encontrar la vuelta, que puedan asistir con sus hijos, que no desertan y que puedan venir acá contemplando otros lineamientos. Si bien es la misma escuela, con preceptores y con todo el aspecto formal, tiene un marco más flexible, contemplando la historia de vida de cada uno de los chicos que asisten”.

Los jóvenes de 18 años en adelante podían incorporarse al Programa FinES, al de Terminalidad Semi presencial o a algún bachillerato de adultos, según su disponibilidad horaria, situación familiar, ocupacional, etc.

Pero la mayor dificultad se presentaba cuando era necesario conseguir vacantes en las escuelas secundarias para los jóvenes comprendidos entre 15 y 17 años, que habían cursado hasta 1ro o 2do año. En este intento de inscripción, las instituciones argumentaban acerca de la “sobre edad” y la imposibilidad de reingresarlos por haber repetido algún año. Asimismo, la mayoría de los bachilleratos para adultos o CENS, no

cumplían con la vigencia de la Resolución 55/13 que disponía el acceso de esta franja etárea a la modalidad adultos. Los servicios que accedían al pedido de vacantes eran en turno vespertino o noche y en un gran número de las situaciones, no resultaban adecuados a su edad. Cuando se lograba la inscripción, desde las instituciones escolares se mostraban numerosas resistencias al recibirlos. Lejos estaba la posibilidad de alojarlos. Entonces, otra vez, los jóvenes decidían irse, es decir, que estas intervenciones, en la mayoría de los casos, resultaban fallidas. Esta situación se torna compleja, sobre todo cuando hay deseo de volver a la escuela.

Sobre el marco legal que posibilita el desarrollo del proyecto, Lila Filler nos responde *“primero es la obligatoriedad de la educación secundaria, esto es clave, la Ley de Educación Provincial y la Ley de Educación Nacional, lo fijan, lo cual genera obligaciones y derechos, en términos familiares y en términos de Estado. El hecho de exigir la obligatoriedad exige que el Estado brinde estrategias, herramientas, situaciones, instituciones, el nombre que uno le quiera poner, para garantizar la escolaridad. Entonces en ese marco, frente a la Ley de Educación Provincial, el sistema educativo tiene niveles y modalidades. Obviamente el alto nivel de fracaso escolar hace que empiecen a generarse algunas herramientas alternativas que den respuesta a esta exigencia del Estado de brindar las condiciones. Se crea los FinES para chicos mayores de 18 años, que puedan dar respuesta a esta demanda insatisfecha de escolaridad, se empieza a ver que hay un alto nivel de fracaso escolar y se reglamenta una resolución que fija que jóvenes a partir de los 15 años pueden acceder a un nivel secundario de adultos, esto es, con otro formato escolar, que es básicamente de 3 años, donde conviven chicos de 15 a 18 años con adultos, para darle la posibilidad a chicos con alto nivel de desfasaje como producto de este fracaso institucional frente a los jóvenes. Yo cambiaría, no es el fracaso del alumno, si no el fracaso del sistema frente a este alumno. Adultos genera esta posibilidad. Y en este marco, además, adultos tiene una estructura bastante móvil en cuanto posibilidades de*

sedes. Las primarias de adultos por ejemplo tienen sedes con este concepto de extramuros, en diferentes ámbitos como sociedad de fomento, iglesias, donde hay un espacio físico posible, una maestra de adultos está ahí. Y en este formato por qué no pensar, el marco legal es adultos, con los CENS, que son Centros de Educación para jóvenes y adultos, que en general era a partir de 18 pero con esta resolución (55/13) permite a partir de los 15 años, pedir una extensión áulica de un centro de adultos y abrir dentro del Programa Envió esta posibilidad”.

Es claro que, a pesar de lo explicado precedentemente, hay una falta de respuesta de las instituciones educativas. Entonces, el equipo decide aunar recursos y apelar a una instancia superadora, que pueda generar una real inscripción en la escuela. Motivo por el cual se decide contactar a la Lic. Lila Filler, quien trabaja en el área de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, modalidad dentro del Sistema Educativo Provincial. Desarrolla su tarea dentro del Equipo Distrital de Inclusión, cuya función es trabajar con los chicos que quedan fuera del sistema para pensar en estrategias de reinserción y garantizarle condiciones para que su trayectoria educativa sea tal lo que provee la ley, que es la obligatoriedad de nivel primario y secundario. Luego de varias entrevistas y trabajo conjunto para conseguir aquellos lugares dentro de la escuela, se empezó a pensar en armar un dispositivo para estos jóvenes en la sede de Envió Puerto, considerando que constituye un espacio de referencia y de permanencia de los jóvenes, por el vínculo con el equipo y también por estar cercano a su domicilio, a su barrio. Cuando se le pregunta a la Lic. Lila Filler sobre el surgimiento del proyecto, explica “*justamente al ver que cada día era más difícil encontrar aquellos espacios donde los jóvenes puedan volver a reinsertarse y a vincularse con el sistema educativo, y a partir de la demanda puntual de actores por fuera del sistema diciendo, tenemos un grupo de jóvenes que concurren a un programa socio- comunitario (para ponerle algún término a la estructura), que da un sostén de vida y ata a un proyecto, tenemos jóvenes que no tienen escuela, que no consiguen un banco, porque las escuelas en este formato*

tradicional sigue excluyendo a aquellos que fracasan producto de la misma institución que los hace fracasar. La escuela dice “son chicos a los que no les interesa nada, que no vienen, que no pueden, que no quieren”. Y conversando en diferentes encuentros sobre los chicos a los cuales había que llevarlos a la escuela, ver que hay espacio que ellos sí pueden, sí quieren, sí vienen, sí desean, sí vuelven a tener proyectos, y sí vuelven a sentir el abrazo de una institución formal en términos de estructura, de organización, y ahí todo es posible. Entonces verlos acá, diríamos en términos muy sencillos, felices, cobijados...empecé a pensar, ¿por qué acá sí y en el otro lado no?, ¿y si esto es así, por qué no acá? Si la escuela es un ámbito, como digo yo siempre, intramuros, o la escuela es el ámbito donde se genera un vínculo pedagógico desde algún lugar. Entonces a partir de eso empecé a pensar, o diseñar algunas líneas, de por qué no la escuela en el lugar donde ellos sienten que es el lugar posible”.

A partir de este trabajo conjunto, el Equipo Distrital de Inclusión elabora un documento denominado: “Apertura de extensión áulica de CENS en ámbitos de pertenencia de jóvenes vulnerables”. La propuesta explica la importancia de la apertura de una extensión áulica del CENS 453 en dispositivos socio- comunitarios como Envión.

El proyecto se presenta y se aprueba. En septiembre de 2015, se realiza la inscripción formal de los jóvenes. La convocatoria se abre también a escuelas de la zona sur. El cupo era de 20 personas aproximadamente, considerando la infraestructura de la sede. A mediados de octubre, comienzan las clases.

6.3 Compartiendo la experiencia

En este apartado describiremos el funcionamiento de ambos dispositivos que conforman esta experiencia:

- Programa de Responsabilidad Social Compartida Envi3n sede Puerto
- Extensi3n a3lica CENS 453

Programa Envi3n sede Puerto

Para realizar la siguiente descripci3n tuvimos acceso a diferentes informes que realiza el equipo t3cnico a los fines de informar, seg3n quien lo requiera, las caracterfsticas del dispositivo y el desarrollo de sus actividades. Tomando como fuentes:

- Informe diagn3stico 2015 (elaborado en diciembre de 2015)
- Informe de situaci3n, Envi3n Puerto, 2015
- Informe de actividades 2017
- Entrevista a coordinadora de la sede, Lic. Gabriela Jaureguiberry
- Entrevista a operadora del equipo t3cnico, Lic. Lorena Caracciolo

La sede funciona de lunes a viernes de 8 a 16hs.

El equipo t3cnico est3 compuesto por tres Licenciada en Psicolog3a y una estudiante avanzada de Trabajo Social.

El Programa de Responsabilidad Social Compartida, Envi3n Puerto funciona desde el 2010. La ubicaci3n de la sede es estrat3gica ya que se encuentra en el coraz3n de Villa Lourdes y abarca los barrios: Villa Lourdes, Villa V3rtiz, Cerrito, Cerrito Sur, San Salvador, Juramento, San Mart3n y Nuevo Golf.

El tiempo de trabajo en este territorio permiti3 construir un v3nculo con las personas que lo habitan, siendo un lugar de referencia para toda la zona sur de Mar del Plata.

Por ello, si bien hay inscriptos 116 jóvenes entre 12 y 21 años, se amplía la franja etárea de atención dada las características y demandas observadas.

El diagnóstico situacional elaborado por el equipo podría calificarse de emergencia, porque, entre otros motivos, desde edades muy tempranas se desempeñan realizando diferentes tipos de trabajos como ser jornaleros en fábricas de pescado, haciendo malabares en los semáforos, cuidando autos, como peones en la construcción, como servicio doméstico o niñeras, al cuidado de adultos mayores, entre otros.

Desde el punto de vista descriptivo, nos encontramos con una población que tiene sus necesidades básicas insatisfechas. En términos generales no hay hábitos de alimentación, es decir, no sólo hay una mala nutrición, sino que los niños no almuerzan. Tampoco presentan hábitos respecto del cuidado de su salud, resistiéndose a hacerse controles periódicos. En este punto, cabe destacar que se observa (por los relatos del equipo técnico en sus informes), un importante impacto en cuanto a resultados cuando el sistema sanitario se acerca a la sede del Envión a hacer los controles de salud, porque permite detectar enfermedades y construir una relación más cercana con los centros de salud barriales.

A través del vínculo construido en las interacciones cotidianas y en los espacios de entrevista individual, se evalúa que, desde el plano emocional, nos encontramos con jóvenes con escasa capacidad simbólica para fantasear, jugar o visibilizarse diferente de sus padres, anclados en un lugar "destinal". Por eso, como intervención, las ofertas de talleres para los chicos tienen que ver con lo artístico y lúdico, en pos de ponerle coto a ese real que se les presenta descarnado y sin velo.

Es de importancia destacar la presencia del Estado cuando un niño o adolescente necesita asesoramiento y acompañamiento, ya sea para la realización de su DNI, para su reinserción escolar, un turno en la salita, la escucha de una situación que lo aflige,

es decir contar con un lugar que permita mejorar su calidad de vida, dando respuesta a sus diferentes demandas en los tiempos lógicos y subjetivos que lo requieran.

El Envión Puerto oficia de sostén, escucha, encuentro, prevención, reparación, promotor de habilidades sociales y de grupalidad, siendo un gran articulador.

Cuando se le pregunta a la coordinadora de la sede, cuál es la misión del Envión responde que *“busca acompañar a los jóvenes en construir un proyecto de vida propio, de acuerdo al deseo individual de cada uno, caso por caso, sin generalidades y sin recetas. Construir un espacio en el que se marque una diferencia, en el que, por un rato, por un momento de su vida, algo puede ser distinto al panorama cruel de una sociedad violenta y con un tejido social desgarrado como el que tenemos. Estos chicos se sienten en estado de excepción, porque no hay una ley que opere en ellos, y cuando uno ve que están vulnerados en todos sus derechos, entiende por qué ellos están en ese estado de excepción. Vulnerados en su derecho a la identidad, porque muchos no tienen DNI, a la vivienda porque viven en situaciones infrahumanas de habitabilidad, derecho al deporte, a la educación. Vulnerados porque si arrancamos con que la vivienda la tienen vulnerada es muy difícil pensar que esos chicos puedan construir solos un proyecto, con alto nivel de consumo, donde nosotros el consumo lo vemos no como algo de esparcimiento y diversión, sino como la posibilidad de tapar el dolor de existir”*.

El equipo técnico trabaja desde los ejes de salud, educación, empleo y recreación, fomentando de esta forma la inclusión social de los jóvenes que participan del Programa. En relación al área laboral, las articulaciones promovidas por el equipo con las escuelas y centros de formación profesional permiten vincular a los jóvenes con dichos cursos y la consecuente oferta laboral para los mismos.

El abordaje e intervenciones se realizan desde una adecuada articulación interinstitucional, entre los diferentes ámbitos y escenarios donde circulan los niños y jóvenes. Cabe destacar que se ha conformado una Red barrial integrada por el Envión,

escuelas primarias y secundarias de la zona, defensorías judiciales, dispositivos del área de Responsabilidad Penal Juvenil, iglesia, ONG, centros de salud, Centros de Formación Profesional, Anses, Oficina de Empleo, empresa La Campagnola, Centro de Extensión Universitaria, entre otros.

Por tratarse de un Programa de Responsabilidad Social Compartida, es que, desde la sede del puerto, se ha trabajado en conjunto con diferentes empresas del sector privado buscando promover la inclusión social de los jóvenes y familias que participan del mismo. Las siguientes empresas del sector privado han prestado colaboración para trabajar en conjunto: Fundación Arcor, La Campagnola, Escuela de Hotelería y Gastronomía, Bolsa de Comercio, Club Náutico, Club Aldosivi, Woodoo Skateboards.

Respecto de los talleres, se proponen como un nuevo espacio en donde se reveen las antiguas concepciones en el proceso de enseñar-aprender, que implica necesariamente revisar el rol, el lugar, las condiciones tanto de los educadores como de los educandos. Se busca crear singularidad, alejándonos de modelos preconcebidos. Pensamos a la educación como una herramienta de transformación, una posibilidad de explorar, indagar, descubrir, conocer, que de algún modo contribuya a la creación de condiciones de un “futuro”. Dentro de los talleres, se pueden encontrar: guitarra, skate, canto, surf, apoyo escolar y carpintería.

Por otro lado, funcionan en la sede dos dispositivos escolares: Extensión áulica CENS 453 y Programa FinES Comisión 602.

Además de los talleres diarios, se realizan otro tipo de actividades abiertas a la comunidad en general, reunión de Red Puerto, castraciones a cargo de zoonosis, Programa Acercar, Supervisión de residentes de la Facultad de Psicología, Supervisión de Residentes de la Especialización en Violencia Familiar de la UNMdP.

En entrevista con la Lic. Lorena Caracciolo, integrante del equipo técnico de la sede, pudimos ahondar un poco más en la dinámica cotidiana en la sede:

“Con el correr del tiempo, recibimos jóvenes derivados de los Servicios Locales, del Servicio Social, del Centro de Referencia, de las escuelas, de los centros de salud, de las Defensorías y también amigos o familiares de alguien que participa y se acercan. Las puertas siempre están abiertas.

Los jóvenes que están inscriptos formalmente cobran una beca. Pautamos el destino de ese dinero para que no sea una cuestión asistencialista, sino que sea una contraprestación, que tenga que hacer un taller en sede, alguna actividad que fortalezca su proyecto de vida. Ellos firman para esto un acuerdo compromiso, donde se acuerda qué es lo que cada uno quiere.

Tomamos la demanda de los chicos y a partir de ahí trabajamos diversas problemáticas. La idea es acompañar el proyecto de vida e ir escuchando y descubriendo sus deseos.

Además de los talleres hay diferentes proyectos:

- *Surf y medioambiente: En colaboración de la Asociación Surf Rider se practica este deporte en Playa Grande, con clases dictadas por Leandro Usuna y Gustavo Huici. También junto con la Asociación Vida Silvestre participan de la limpieza de la playa, para generar conciencia sobre el cuidado del medioambiente.*
- *Salir a Chantar: es el nombre de la película que están filmando un grupo de jóvenes que practican skate.*
- *Espacio Patinable: un proyecto en colaboración con la empresa La Campagnola para la construcción de esta estructura en la plaza que se encuentra en Rondeau y Ayolas, próxima a la sede.*

Los chicos que van a la escuela vienen en contra turno a realizar los talleres. Y los que no están escolarizados, algunos vienen a las actividades y otros, simplemente, a estar en el lugar.

También hacemos almuerzos y de esa forma recuperamos la dinámica más familiar, cocinamos juntos, compartimos ese espacio, hacemos ese hábito, como una experiencia de vida, porque quizás es un ritual que no está arraigado en su casa.

Si bien el Programa está pensado para jóvenes entre 12 y 21 años, nosotros trabajamos con niños, hermanos de éstos o vecinos de la sede, y sus familias.

Así se va construyendo la cotidianidad del Envi3n Puerto. Envi3n es principalmente un lugar de encuentro. En cada 3rea trabajamos diferentes cosas, eso tiene que ver con las necesidades que tenga cada joven, con lo que cada uno quiera para su vida, quiz3s alguno sea ir a la escuela, para otro, seguir un estudio terciario o universitario, estudiar alg3n oficio, acompa1arlos en su rol de padre o madre, acompa1arlos en cuestiones de salud, o de responsabilidad con la ley penal.

El Programa Envi3n tiene objetivos determinados, pero con el anclaje territorial y la inscripci3n subjetiva de cada joven en el Programa, se transforma en un dispositivo, por eso entendemos que para cada uno el Envi3n significa algo distinto.

Compartiendo actividades educativas, deportivas, culturales, ellos pueden construir un proyecto de vida. Se entiende as3 la inclusi3n, la posibilidad de retribuirles un poco de infancia que el sistema les arrebat3. Invitarlos a la vida. Darle un envi3n a sus deseos, descubrirlos cuando haga falta.

Sin dudas, el Envi3n es un lugar de lucha, prevenci3n y de promoci3n de derechos.

Extensión áulica CENS 453

Para la descripción de este apartado tomamos la información proporcionada por las entrevistas mantenidas con la preceptora Luciana Giaccaglia, con la Lic. Lila Filler integrante del EDI y con los profesores. También realizamos de la lectura de legajos y registros.

Responsables del proyecto:

- Inspectora regional de adultos: Andrea Espinosa
- Equipo Distrital de Inclusión (EDI): Lic. Lila Filler
- Director: Pedro Salvarrey - Preceptora: Luciana Giaccaglia

Estudiantes:

- Inscriptos inicialmente: 23.
- Matrícula actual: 16.

Modalidad: esta experiencia se encuadra en la modalidad “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y su marco legal está dado por la Resolución 55/13.

Encuadre: duración de 3 años. Se cursa de lunes a viernes de 9 a 12hs. La extensión es a ciclo cerrado; ello implica que no pueden incorporarse nuevos estudiantes durante el transcurso de los 3 años. Más allá de esto, en el desarrollo de la experiencia se hicieron algunas excepciones durante los 2 primeros cuatrimestres, mediante la presentación de informes realizados por el equipo técnico del Enviñ, en los que se explicitaba la situación de vulnerabilidad de los jóvenes y la necesidad de incorporarlos al dispositivo. Dichas situaciones fueron tomadas como excepciones.

Estructura curricular: las asignaturas se corresponden con el programa curricular del bachillerato común, se desarrollan de manera cuatrimestral, con una duración de 16 semanas.

Equipo docente: cada asignatura está a cargo de un profesor, que presenta un proyecto para poder desarrollar los contenidos. Dentro de la propuesta de la extensión aúlica, se busca que los docentes puedan participar de la misma durante los 3 años que dura el proceso, dictando distintas materias durante los cuatrimestres, según la competencia de sus profesiones.

6.4 Inscripción de la subjetividad en la experiencia.

Como ya adelantamos, en este apartado comenzaremos con el desarrollo analítico de la sistematización, analizando la inscripción subjetiva de todos los participantes de la experiencia (estudiantes, profesores, preceptora, integrante del Equipo Distrital de Inclusión, equipo técnico y educador del Envión).

Esta inscripción subjetiva va a ser estudiada tensionando el desarrollo de la experiencia con el marco teórico conceptual elaborado, que entendemos constituye un faro en el desarrollo de la intervención.

Las subjetividades a la intemperie, los protagonistas

Iniciaremos estudiando las características personales, familiares y socio económicas de los jóvenes que integran el universo de análisis, conformado por 16 estudiantes de esta experiencia, 7 varones y 9 mujeres.

La información para el análisis fue tomada de los legajos del CENS y de Envión, de entrevistas individuales semi estructuradas mantenidas con los jóvenes y de la herramienta historia de vida.

De los legajos pudimos extraer datos sobre composición familiar, calidad habitacional, nivel educativo y actividad laboral de sus padres.

Las entrevistas fueron tomadas en 3 momentos diferentes: noviembre de 2015, octubre de 2016 y octubre de 2017. De ellas obtuvimos información que complementa y profundiza los datos de los legajos: edad, escuela de procedencia, barrio, uso del tiempo libre, actividad laboral propia, trayectoria escolar previa. Fundamentalmente indagamos sobre su paso por el CENS, sus proyectos y sueños a futuro. Además, la utilización de la herramienta “historia de vida” nos permitió conocer a partir de su relato la trayectoria educativa.

Creemos preciso mencionar que hacemos propio el concepto de “subjetividades a la intemperie” de Duschatzky (2007), para dar cuenta de la manera en que se construyen

las subjetividades de los jóvenes con los que intervenimos. Ellos crecen “en la deriva”, es decir que el estar a la intemperie resulta ser una experiencia que les permite a través de sus vivencias de violencia, de despojo, de suspensión de derechos y obligaciones, hacerse de aprendizajes que interrumpan ese estado de indefensión y les permitan generar herramientas que habiliten la construcción de un proyecto de vida distinto.

Estos jóvenes al momento de ingresar a la experiencia tenían entre 15 y 17 años.

Viven en los barrios cercanos a la sede de Envién, 7 de ellos son de Nuevo Golf, 3 de Juramento, 5 de Puerto y 1 de San Martín. Con respecto a la composición familiar, la mayoría de ellos provienen de familias de tipo nuclear, es decir que viven con sus progenitores, el resto tiene familias monoparentales y viven con su madre. Una sola joven vive con su padre. Todos tienen entre 3 y 7 hermanos.

Con respecto a la calidad habitacional se observa que habitan en viviendas propias o alquiladas, con 2 o 3 habitaciones, en su mayoría el número de habitantes exceden las 6 personas. Cuentan con servicios de gas envasado, luz y cloacas. Algunas de las viviendas están ubicadas en el asentamiento de Villa Lourdes o, en uno de los casos, dentro de una fábrica abandonada en la zona Puerto. Conociendo algunas de ellas, podemos decir que las condiciones habitacionales son precarias.

En lo que respecta a la actividad laboral de sus referentes adultos, encontramos que sus madres trabajan como fileteras en la industria del pescado, de empleadas domésticas, como amas de casa o en actividades ligadas a la costura; una de ellas es enfermera y otra empleada en una panadería. Con respecto a sus padres, también trabajan en la industria pesquera como fileteros, haciendo “changas” en la construcción o cirujeo y uno de ellos es pintor de autos. La mayoría tiene trabajo no registrado, por lo tanto, no cuentan con aportes previsionales ni cobertura de salud. En lo que respecta a este tema, reciben atención en los Centros de Atención Primaria de la zona, CAPS n°2 Guanahani o CAPS n°4 Meyrelles. Siguiendo con el aspecto económico, dado al grado de informalidad y los tipos de actividades que desarrolla el grupo familiar, puede inferirse

que la mayoría no cuenta con ingresos estables proveniente de su trabajo. Sí, muchos de ellos perciben como ingreso mensual fijo la Asignación Universal por Hijo y/ o cobran la beca del Programa Envión.

De acuerdo con la descripción realizada, entendemos que sus condiciones materiales de existencia deben ser leídas como producto del modelo neoliberal y sus lógicas, atadas a la incertidumbre y a la sensación de pérdida inminente de derechos o condiciones de vida. Tal como plantea Duschatzky (2007), no se trata sólo de la pobreza o la restricción de ciertos bienes de consumo, sino de un estado de intemperie respecto de resortes básicos de existencia social, que los arrojan a sus propias fuerzas de supervivencia.

Los padres de estos jóvenes vienen de generaciones marcadas por el desempleo y la exclusión y esto ha condicionado también sus posibilidades educativas, perpetuando así su situación de vulnerabilidad, como un mecanismo que se retroalimenta. Por ello consideramos importante conocer estas trayectorias escolares. De la información extraída de los legajos, se observa en lo que respecta al nivel primario, que una gran mayoría lo ha completado, aunque hay casos donde ambos padres no finalizaron este nivel. En lo que respecta al nivel secundario, 3 de ellos lo han completado y una sola de las madres tiene el nivel universitario incompleto.

Consideramos que las dificultades para finalizar la escolarización, disminuyen las posibilidades de conseguir un empleo registrado y sin explotación, categoría que sería de utilidad para mejorar sus condiciones de vida. Ésta también es una variable a tener en cuenta a la hora de valorizar y acompañar las trayectorias escolares de sus hijos. En ocasiones los jóvenes expresan que desean terminar porque sus padres no pudieron hacerlo y en otras ocasiones, no se registra el acompañamiento de las familias que incluso demandan que en vez de estudiar trabajen, apremiados por la situación económica que viven.

En virtud de conocer cómo se conforman estas “juventudes” que, al decir de Magulis (2001), configuran un mundo diverso y heterogéneo, diferenciándose por su apariencia, comportamientos y también en las posibilidades y condiciones de vida que emanan de su situación socioeconómica, que incide en sus consumos, expectativas, proyectos y sueños, es que proponemos adentrarnos más en la vida personal de estos jóvenes. Si son madres o padres, si están en pareja, si trabajan, cómo utilizan su tiempo libre y qué proyectos tienen.

Al respecto puede decirse que una joven tiene una hija de 2 años y un joven tiene una hija de 1 año. La joven asiste a clases con su hija, quien también permanece en el aula o queda al cuidado de la preceptora. En este espacio aúlico ser padre o madre no resulta un impedimento, desde el entendimiento que los jóvenes vinculan la maternidad o paternidad, a temprana edad, con un proyecto de vida posible, ligado a lo propio y a lo vital. Por lo que consideramos que un dispositivo como este debe contener esa variable y que ello no dificulte la concreción de otros proyectos, en este caso el escolar.

Otro aspecto sobre el que indagamos fue el uso del tiempo libre, a lo que respondieron *“cuido a mi sobrina, lavo, limpio”*; *“escribo, visito a mi novio, duermo”*; *“escucho música, dibujo, vagueo afuera”*; *“me junto con amigas en la plaza”*; *“juego a la pelota”*; *“ando en skate”*; *“fumo porro”*; *“invento canciones”*; *“salgo de joda”*; *“hago King boxing”*; *“voy al gimnasio”*.

Estos jóvenes tienen mucho tiempo disponible, como plantea Magulis (2001), el tiempo libre es importante para la distracción y para la recarga de energías, donde despliegan su potencial creativo a la hora de “escribir, inventar canciones, dibujar o andar en skate”. Pero el tiempo libre resultante del desempleo, de la no inserción, del no lugar social, es tiempo vacío, tiempo sin rumbo ni destino. Los jóvenes de las clases populares, y progresivamente muchos provenientes de sectores medios, que no encuentran trabajo, no estudian y no tienen dinero, disponen de mucho tiempo, pero es el tiempo penoso de

la exclusión y del desprecio. Es así que lo utilizan para “vaguear, fumar porro, o salir de joda”. Es decir que hay un tiempo atado a lo vital que hay que habilitar y potenciar.

Con respecto a la actividad laboral, la mitad de ellos trabaja haciendo changas, entendidas como trabajos esporádicos e informales, en la construcción o al cuidado de niños. Según manifiestan, ese dinero es para uso personal (se compran ropa, salen a divertirse con amigos) y para colaborar con las necesidades de su familia, ya que su aporte resulta imprescindible para cubrirlas. En el caso de los que tienen hijos, destinan el dinero para satisfacer sus necesidades básicas. Su condición laboral interfiere en el tiempo dedicado a la realización de tareas escolares, de estudio y, sobre todo, de asistencia a clase.

Este tipo de situaciones, entre otras, dan cuenta de una falla real y concreta en la aplicación de la normativa vigente en relación a la protección integral de los derechos de estos sujetos. Mientras la ley plantea la protección y la cobertura de todas sus necesidades básicas, con el correspondiente acceso al pleno goce de sus derechos, en lo cotidiano los jóvenes se encuentran obligados, por su situación económica apremiante, a salir a trabajar a muy temprana edad; dejando muchas veces de lado, la posibilidad de acceder a otros derechos propios de la infancia como ser la educación, el ocio y la recreación, obstaculizando también la continuidad de su trayectoria escolar.

En relación a las trayectorias escolares previas, indagamos sobre su tránsito por el nivel inicial, situaciones de repitencia, escuelas a las que concurrieron y escuelas de procedencia. También sobre cómo fueron sus experiencias escolares previas al CENS y los motivos que los llevaron a dejar en algún momento la escuela. Desglosaremos a continuación punto por punto.

- Recorrido por el nivel inicial: la mayoría asistió a jardín de infantes de gestión pública; sólo uno de los jóvenes concurrió a jardín de gestión privada.

-Recorrido por el nivel primario: mencionan a las escuelas primarias n° 12, n° 4, n° 42, n°10, n°8, n°45 y n°18. Tres jóvenes repitieron algún año de este nivel y explican: *“repetí 2do grado, porque no me llevaban”; “repetí 1er grado, porque no sabía leer”; “repetí 1er grado, porque me quebré y de vaga”*.

- Recorrido por el nivel secundario: los jóvenes provienen de las escuelas de la zona EES n°204, EES n°206, EES n°33 y EES n°5. 7 de ellos repitieron 2 veces 2do año. Y el resto dejó cuando llegó a 3ro. Sólo una joven proviene de la educación primaria para adultos, nivel que concluyó el año anterior. Sobre los motivos de la repitencia, dicen: *“no me gustaba”; “de vaga”; “no hacia la tarea”; “me llevé materias porque no entendía y cuando cumplí 15 no me dieron más lugar”; “por faltas”*.

Antes de ingresar al CENS, en general estuvieron entre 1 y 2 años fuera del sistema educativo. Cuando se les pregunta sobre los motivos que los llevaron a alejarse de la escuela responden: *“porque repetí”; “no me gustaba”; “por problemas personales”; “porque salí a trabajar”; “porque tenía que cuidar a mi sobrina”; “no aguantaba a mis compañeros”; “siempre dejaba cuando me anotaba, me peleaba, era terrible, también dejaba por noviazgos”; “porque me iba mal y podía repetir, entonces hice hasta 2do y dejé”; “iba a la escuela para estar 4 horas y distraerme de los problemas, pero no hacía nada”; “dejé después que repetí”; “no le puse onda”*.

Es claro que la franja etárea entre los 15 y 17 años es, con mayor frecuencia, la que queda fuera de la escuela. Ellos refieren que se debe a motivos personales, problemas familiares o económicos, por los que necesitan salir a trabajar, o por pérdida de motivación e interés. Y desde las instituciones escolares se les niega la posibilidad de ingreso, reingreso o continuidad, argumentando que tienen sobre edad o que no se aceptan repetidores, no sólo vulnerando su derecho a la educación, sino también en clara contradicción con lo previsto por la Ley Nacional de Educación 26.206, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y la garantía de las condiciones

para que ello pueda cumplimentarse. Es importante remarcar que esta vulneración se produce desde una institución estatal, cuando es el mismo Estado el que exige desde la letra de la ley la obligatoriedad y quien debe velar por el cumplimiento de ese derecho. Esta situación abre algunos interrogantes, que posiblemente no esté a nuestro alcance responder en este momento, pero que creemos pertinente plantear ¿qué pasó con estos jóvenes durante el tiempo que estuvieron fuera del sistema educativo?, ¿cuál es la responsabilidad que le cabe a la escuela que los dejó ir?, ¿dónde queda la responsabilidad de los funcionarios del Estado que deben velar por sus derechos?

Retomando lo trabajado en las entrevistas, consultamos a los jóvenes sobre cómo se sintieron transitando por aquellos espacios. Para algunos la experiencia fue mala y otros guardan un buen recuerdo. Esto tiene que ver con los vínculos que construyeron con los docentes y compañeros, así como también con las reglas de la institución y con algunas vivencias. Como aspectos negativos señalan que: *“los profesores no prestan atención y me discriminaban porque vivía en la villa”*; *“no me gustaban ni los compañeros ni los profesores, no eran de mi agrado. Muy egoístas”*; *“mucha violencia y feo el edificio”*; *“no me gustaban los horarios, eran muchas horas”*; *“me molestaban los compañeros, me amenazaban, no la pasaba bien”*; *“me perdía en los contenidos”*; *“era difícil, mucha tarea, compañeros rebeldes”*. Como aspectos positivos dicen: *“el ambiente estaba bueno”*; *“tenía amigos desde chico, era lindo el edificio”*; *“todos conocidos del barrio”*; *“buenos compañeros y me gustaba cuando daban el dulce de leche”*; *“me llevaba bien con los profesores”*; *“me gustaba el horario de 17 a 21hs”*.

Los datos relevados dan cuenta que, desde el punto de vista del sistema educativo, estos jóvenes presentan “trayectorias escolares teóricas no encauzadas”, ya que han transitado su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Dada la estructura del sistema educativo, esto representa un problema para su continuidad, ya que en su tradición homogeneizadora la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. En este sentido reafirmamos, al igual que Terigi (2009),

que la centralidad en este tipo de trayectorias deja de lado las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento, consideración y abordaje, podría ampliar las capacidades de las políticas educativas en pos de una mayor inclusión.

En sintonía con esta autora, optamos por hablar de las trayectorias educativas como el recorrido y el cúmulo de experiencias que una persona adquiere a lo largo de su vida, vinculadas tanto con la educación formal, como informal. Se trata de itinerarios en situación de acompañamiento, es decir, “con otros” que “acompañan” los procesos de inclusión y aprendizaje, desde una intervención socioeducativa, para dar respuesta a las trayectorias educativas vulneradas.

Es desde este lugar, desde el reconocimiento de derechos y con la intención de alojar estas trayectorias, en sintonía con la mirada inclusiva de las políticas socio educativas, que surge la creación de este dispositivo para atender las necesidades educativas, emocionales y sociales de las que llamamos subjetividades a la intemperie.

La experiencia en la extensión áulica CENS 453

Es central en el relato de esta experiencia conocer, desde la propia mirada de los jóvenes, cómo fue su incorporación en el espacio, qué expectativas tenían cuando llegaron, qué aspectos rescatan como positivos y negativos, qué diferencias encuentran con su paso previo por otras escuelas, como así también qué cosas cambiarían.

Algunos de los jóvenes se inscriben en el CENS porque participaban previamente de las actividades de la sede, como ser carpintería, skate, electricidad, apoyo escolar, fútbol, taller de maternidad, según el interés de cada uno y la oferta vigente en cada año. *“Como yo dejé el año pasado para trabajar en la carpintería, quise entrar en otra escuela y no me aceptaron en ninguna; y después hablé no me acuerdo con quién era ¿Con Gabi? (haciendo referencia a la coordinadora de la sede) Y me contó que había una escuela acá y eso y me metí”*. Los que no conocían el Programa se acercaron derivados por los equipos de orientación o directores de la escuela de procedencia, *“acá llegué porque mi*

preceptora de aquella escuela me dijo que había un lugar en donde podía estudiar mejor y sería más fácil”; “llegué mediante mi amigo que él vino primero y me dijo que venga que estaba bueno, que pruebe”.

En relación a las expectativas que tenían al momento de llegar, las respuestas varían según si participaban o no del Enviñ: *“pensé que no me iba a gustar por el barrio y después me gusto”; “sentirme cómodo porque conocía a la gente”; “pensé que iba a ser una escuela normal”; “no tenía ninguna expectativa”; “pensé que me podía ir bien”; “me parecía raro, siempre fui a escuelas comunes”; “esperaba encontrarme con muchos chicos, leer módulos, pero no, es más tranqui, los profesores son más compañeros, traen mate, es mejor”; “después de repetir cuando vine acá, dije: sí se puede”.*

Cuando abordamos los aspectos positivos, es decir aquellas cosas que les gustan, qué los hacen sentir cómodos, responden: *“podemos tomar mate y escuchar música”; “son pocas horas, estar acá y es más relajado”; “me gusta que ayuden a los alumnos más que nada porque hay personas que les cuesta, es difícil (...) y me gusta que son buena onda acá, está muy bueno que hagan eso”; “está re buena. Me gusta la onda que hay, entienden todo, si tenes un problema te ayudan. En otras escuelas por ahí no pasa eso”; “que termina en menos años, terminas el secundario antes y también los profesores y los compañeros”; “ustedes son re compañeras” (haciendo mención al equipo del Enviñ); “que es mucho más fácil, no es tan complicado como en la otra escuela. Los profes son buenísimos, no como allá que no eran tan sociables y buenos como los de acá”; “los profes son profes pero son como padres que te aconsejan, cortan la clase y vemos si podemos ayudar, acompañamos”; “es menos estructurado y para mi mejor porque me cuesta concentrarme”; “si sos mamá podes traer a tu hijo y todos te ayudan, podes ir al baño, si necesito un consejo se lo puedo pedir a Luciana, con las otras preceptoras era venir que tomen asistencia y chau”; “los profes me caen bien todos, a Gabriel lo tengo allá arriba”.*

Los jóvenes en este aspecto rescatan la libertad de moverse en el espacio, el trato individualizado, la flexibilidad de la propuesta en cuanto a lo pedagógico y el buen vínculo con los profesores, la preceptora y con el equipo de Envi3n. En lo que respecta a los v3nculos entre compa1eros, al principio hab3a grupos y algunos conflictos. 3stos se fueron trabajando mediante el di3logo y con el tiempo se generaron amistades o simplemente lazos cordiales de compa1erismo.

Cuando preguntamos sobre lo que no les gusta, s3lo algunos pocos pudieron responder, mencionando que cambiar3an algunas actividades de los profesores y algunos chicos hicieron referencia a que en un principio no se llevaban bien entre ellos. Tamb3en preguntamos qu3 cosas modificar3an de la propuesta, la mayor3a respondi3 que “nada”, pero otros dijeron *“agregar3a materias de arte y m3sica”* y *“agregar3a un recreo”*.

Comparando la experiencia actual con la previa, preguntamos sobre las diferencias entre una y otra, y registramos que hacen hincapi3 sobre las mismas cosas que encuentran como aspectos positivos en la propuesta actual. Al respecto respondieron:

“me dan m3s ganas de venir, es m3s f3cil”; “las otras son m3s estrictas con la disciplina y tareas y dan pocas oportunidades”; “en las otras no se puede tomar mate y el horario”; “es nada que ver, tomamos mate, charlamos con los profes, en otra escuela no te pasan ni cabida”; “las clases son m3s divertidas, te explican muchas veces los temas”; “el lugar, el ambiente es mejor, diferente”; “en otras escuelas, es m3s generalizado el trato”.

En las entrevistas tamb3en preguntamos por qu3 para ellos es importante terminar la escuela secundaria y lo relacionan con “ser alguien”, “tener un trabajo” y “ser independiente”. Todos lo vincularon con la posibilidad de ser mejor persona, estar mejor posicionado socialmente, tener mejores oportunidades laborales: *“si no terminas la escuela no sos nadie, no te aceptan en ning3n lado ni para trabajar”; “para ser alguien alg3n d3a, tener un trabajo fijo, no quiero terminar en el pescado como mis abuelos”; “tener una buena vida”*, fueron algunas de las repuestas.

Además de las entrevistas, utilizamos la herramienta de la historia de vida, para conocer su recorrido por las instituciones escolares hasta llegar al CENS, el rol de su familia en este camino, su sentir a medida que va transcurriendo la experiencia. Esta técnica fue tomada en agosto de 2017, en el marco de la clase de Lengua y Literatura, en consonancia con el trabajo sobre relatos y autobiografías. A cada estudiante se le proveyó una hoja y se les transmitió la consigna antes mencionada. Algunos lo terminaron en clase y otros lo trajeron al día siguiente. Transcribimos algunos fragmentos:

“Mi nombre es A. Bueno yo les quería contar mi experiencia con la escuela. Cuando iba a primaria me iba bien, no me llevé ninguna materia. Pero cuando pasé a secundaria empecé a tener conflictos con las materias y en 2do año había repetido 2 veces el mismo año. Luego dejé la escuela por un tiempo y pensé que ya no tenía posibilidad de nada. Pasó el tiempo y me habían contado de que en el “Enviñ del Puerto” había chance de que se pudiera terminar la escuela. Entonces al enterarme al otro día vine con mi mamá y ya me había anotado. Y Luciana me invitó a quedarme el primer día que había venido jaja. Y qué se yo, a lo primero me dio mucha vergüenza, pero a medida que pasó el tiempo tuve buena onda con los compañeros. Éramos una banda, y grupo muy lindo, y nada, me gustó y así me quedé porque es un lugar hermoso. A pesar de las cosas que hayan pasado, acá puedo tener la oportunidad de terminar el colegio, tener mi título y tener un trabajo (...) y nada, me encanta esto del CENS es una oportunidad única.”

“Mi nombre es B. Tengo 17 años, hace 2 años empecé en el Enviñ Puerto. A lo primero me costó adaptarme, me enteré de este lugar cuando iba a otro secundario y perdí el lugar por repetir 2 veces 2do año. Y me dijeron que podía ir al Enviñ Puerto y terminar el secundario en 3 años, me obligaron a venir acá. La que siempre me acompañó hasta

ahora fue mi mamá (...) gracias a este hermoso lugar estoy terminando el secundario cuando muchas veces me dijeron que no podía terminarlo

(...) conocí unas personas maravillosas en este lugar y espero el año que viene pueda tener mi título con el secundario completo”.

“Hola me llamo C, tengo 18 años, mi paso por el Envi3n fue muy lindo. Empec3 a venir con una amiga y me gust3 mucho, la buena onda de las chicas Celi, Lolo, Gabi y Mar3a, yo si necesitaba algo de ellas en lo que pod3an me ayudaban (...) despu3 me enter3 de que iban a abrir un cole y me gust3 la idea porque no me interesaba ir m3s a la escuela que iba. Ya no me interesaba seguir estudiando. Despu3 de empezar conoc3 a una preceptora muy copada y a la vez muy hinchajajaja (Luciana) que la verdad es un re compa3era. Est3 ah3 ret3ndonos para que estudiemos y nos esforcemos por terminar la escuela, aunque a veces nos haga enojar yo s3 que preceptora como ella no hay. Con el curso me adapt3 bien (...) los profes son re copados y con mucha paciencia. Tamb3n s3 que si no hubiera abierto una escuela en el Envi3n yo la escuela segura no la termino y yo s3 que el d3a de ma3ana me voy a llevar un lindo recuerdo. Y en mi casa el que m3s me jode es mi pap3 que siempre me dice que estudie y obvio que el apoyo lo tengo de 3l.”

El paso por el Envi3n tiene sentido cuando logramos, adem3s de acompa3arlos en el momento presente, que los j3venes comiencen a pensar en un proyecto de vida. Un proyecto que corte con lo que parece anclado a lo “destinal”, a la repetici3n de modelos familiares y de maneras de transitar la vida, a veces conform3ndose con trabajos en condiciones de explotaci3n, con el hecho de pensar que finalizar la escuela no es un proyecto al alcance de su mano, y que la maternidad o la paternidad sea casi el 3nico proyecto propio y posible. Una de las funciones de los adultos que acompa3amos sus trayectorias, es percibir sus sue3os y comprometernos en aunar los esfuerzos y los recursos para que ellos se hagan realidad. Al momento de preguntar sobre sus

proyectos a futuro responden: *“tener un trabajo para sacar a mi familia adelante y sacarla de la villa”; “ser una gran escritora, publicar un libro”; “ser peluquera y mi sueño es conocer Brasil”; “hacer algún curso para sumar experiencia”; “como proyecto a futuro embarcarme y mi sueño es ser peleador profesional”; “estudiar algo que todavía no sé qué y ser cantante”; “estudiar diseño gráfico y viajar por Argentina”; “medicina o enfermería, y viajar y conocer el mundo”; “presencia en los boliches como Drak Queen y conocer a Lady Gaga”; “ser policía”.*

Habiendo transcurrido 2 años de la experiencia y como reflexión, considerando que queda sólo un cuatrimestre de 2018 para terminar su paso por la secundaria, la primera semana de octubre solicitamos a cada uno que escriba en un papel qué significa para ellos esta experiencia. Transcribimos algunas de sus palabras:

“Está bueno que den oportunidad de terminar el secundario, te dan mucho apoyo, te ayudan de todas las formas que pueden. Vamos a talleres y está muy buena la experiencia y espero que muchos más disfruten de lo mismo que nosotros”.

“Fue una experiencia linda. Todos los profesores como los que están en el Enviñon son muy compañeros, te aconsejan y es muy lindo haberlos conocido”.

“Fue una experiencia muy linda poder terminar la escuela. Acá me siento muy cómoda con todo. Ya no queda nada para terminar si no medio año. ¡Las chicas del Enviñon son buenísimas, nos ayudan en todo y nuestra preceptora Luciana también, y nada, me encanta!”.

“Fue una experiencia linda porque conocí gente nueva con la que nunca pensé relacionarme”.

“Estar en este lugar fue una gran oportunidad y estoy muy agradecido con todos”.

“Esta experiencia fue muy importante para mí porque me permitieron poder terminar mis estudios, también el lugar está lleno de oportunidades y aparte de eso, nunca pensé encontrar gente tan buena, con tanta paciencia y con las ganas de ayuda que tienen”.

“Mi experiencia en el Envión fue algo nuevo, al principio fue incómodo, pero al final fue muy lindo. Fue una oportunidad para poder terminar la escuela, la verdad fue lindo haber estado acá. Gracias al Envión pude seguir estudiando”.

“Mi experiencia en esta escuela fue muy buena porque hay gente comprensiva y con buena onda. Y la oportunidad de terminar la secundaria es para mí muy valiosa, ya que por diversos motivos no siento que hubiera podido terminar mis estudios en una escuela convencional”.

Como cierre de las instancias de trabajo con los jóvenes, realizamos una actividad grupal de producción gráfica, con la consigna de ponerle un nombre a la escuela, apelando a su creatividad y recursos artísticos. Divididos en 3 grupos, repartimos a cada uno afiches y fibrones. La producción fue la siguiente:

Grupo 1: *“La oportunidad”*, además hicieron un dibujo con un libro abierto sobre un paisaje con árboles. Cuando pedimos que expliquen la elección dijeron que eligieron ese nombre refiriendo a la oportunidad de estudiar y de terminar la escuela, y con respecto al dibujo el libro está en el medio representando al sol, como metáfora de la educación que ilumina su camino.

Grupo 2: *“Experiencia divina”*, y el dibujo son flores y corazones. Sin muchas explicaciones dijeron que porque para ellos eso era lo que significaba.

Grupo 3: *“La nueva etapa”* y el dibujo es una chica con un guardapolvo sentada escribiendo. Le pusieron ese nombre por la nueva etapa que viven ahora en la escuela y por lo que se viene cuando terminen.

Como mencionamos anteriormente, la trayectoria es un recorrido en situación de acompañamiento, un recorrido situado, que sucede en un lugar, en esta experiencia particular en el Envi3n Puerto. Lugar que habilita un encuentro entre los estudiantes y los profesores, la preceptora y el equipo t3cnico. Cada uno con su historia de vida, historia para compartir y narrar juntos un apartado que los contenga, que los marque, que los transforme, cuyo objetivo es bien claro, hacer valer su derecho a la educaci3n, pudiendo concluir el nivel secundario en funci3n de un proyecto de vida que contenga la posibilidad de *“ser alguien”, “de sacar a la familia de la villa”, “de tener un trabajo”*.

Por los decires de los j3venes, es claro que este escenario constituye un espacio de referencia. Resulta ser algo valioso en sus vidas, desde el momento que lo transforman en un lugar donde estar, donde poder construir algo nuevo a medida que van sinti3ndose parte. En este sentido, el escenario escolar se transforma en un dispositivo, en t3rminos de Foucault (1977), para cada uno, cuando lograron apropiarse de 3l, cuando 3l se adecúa a ellos tambi3n, cuando all3 pueden construir identidad. Entendiendo, tal como plantean Nicastro y Greco (2009), que identidad es huella, es nombre, es sentirse identificado con un lugar y con un grupo; es sentirse alojado desde el amor, es ir descubriendo quienes van siendo (entendi3ndolos como devenir) y habilitando la posibilidad de pensar en quienes quieren ser.

Por lo que relatan respecto de su sentir en el transitar de la experiencia, aqu3 lo cotidiano adquiere gran relevancia, construyendo subjetividad mediante lo que Minnicelli (2013) denomina “ceremonias m3nimas”. Tener una charla, tomar un mate, participar de un taller, compartir un almuerzo, sentirse escuchado, recibir un consejo, propiciar espacios de reflexi3n y empat3a cuando alguno tiene un problema, poder mirarse como pares, resultan ser los aspectos m3s significativos que rescatan al momento de referirse a su paso por el espacio 3ulico. De esta manera la escuela no tendr3 s3lo que ver con cumplir objetivos curriculares, sino que estos actos cotidianos se invisten de instancias claves de producci3n de subjetividad, desde lo que parece pequeño, desde los rituales, desde

el vínculo con los adultos, desde el estar con otros, para que éste entramado colabore, habilite a construir el deseo de ir elaborando un proyecto de vida.

Las prácticas pedagógicas y la construcción del vínculo

Otro de los objetivos específicos de este trabajo, es indagar las prácticas pedagógicas de los educadores del Programa Enviñón sede Puerto. Para ello realizamos entrevistas al docente del taller de música y a la coordinadora de la sede.

En lo que respecta al docente a cargo del taller de música Benjamín Gasé, se define *“como un educador popular”*. Como espacio sólido, desde hace 7 años, y de mucha concurrencia, preguntamos en qué consiste su taller y explica que *“ofrece a cada persona, o intenta ofrecer, un lugar para encontrarse con la música, consigo mismo y también para encontrarse con los demás”*. Nuestro interés está en conocer desde qué perspectiva se genera el vínculo pedagógico con los jóvenes que participan del espacio, a ello refiere *“creo que hay bastante de la ternura, en cuanto intentamos que sea un espacio abierto, un espacio de aprendizaje, de juego, de experimentación. Un espacio de libertad que trate de incluir a todas las expresiones, a todas las expectativas, que por cierto en cada sede son muy diversas”*.

Entonces si el vínculo constituye la posibilidad de construir una relación con el otro, es importante entender la manera en que se produce ese encuentro, ya que en el hacer no hay recetas, pero sí es necesario ir construyendo certezas, que se refieren a pensar el vínculo cómo y para qué. La pedagogía de la ternura, desarrollada en el marco teórico, es el posicionamiento elegido por el equipo y resulta ser el eje transversal de sus intervenciones. Cussiánovich (2010) nos acerca a esta pedagogía, que surge como un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de toda la comunidad, donde se concibe al niño y al joven como sujeto político, es decir, constructor de su proyecto de vida.

La coordinadora del Programa agrega al respecto: *“los docentes que tienen una visión amplia están formados en la pedagogía de la ternura que entiende que el chico está atravesado, que el aprendizaje es más que el mero agolpamiento de conceptos en la cabeza, que tienen que ver con una construcción que el joven puede llegar a hacer, a partir del propio saber. Respetando las individualidades y las historias de cada uno. Teniendo muy en cuenta que uno acompaña un proceso y que ese proceso se basa en el vínculo, y que el vínculo de amor que pueden hacer con un docente va a ser lo que logre el aprendizaje.”*

Ese vínculo es lo que va a posibilitar acompañarlo en la construcción de lo propio, a esto agrega Benjamín, *“lo esencial es acompañarlo en su proyecto de vida, pero acompañarlo para que ellos descubran por dónde están sus deseos, las inquietudes, acompañar no solamente estar ahí, si no, acompañarlos a sostener. Y con lo difícil que es vincularse con el deseo en una sociedad capitalista en donde un joven o los jóvenes son siempre pensados como consumidores. La aspiración máxima es que cada persona sea libre de pensar, que produzca también pensamiento, y lo más noble me parece que es, casi como una utopía, pensarse como una parte de algo, me parece como que es en cierto punto reparador, pensarse desde lo asociativo; muchas veces el síntoma de nuestros pibes es el consumo, pero atrás de ese consumo hay un vacío y hacerle frente a ese vacío y empezar a buscar otras respuestas. Ahí tenemos que estar nosotros como adultos acompañando. A veces parece que estoy hablando de algo muy etéreo y lo que nosotros tenemos a cotidiano es tratar de salvarles la vida, es algo mucho más básico. Entonces empezamos por ahí, tratar de salvarle la vida hasta llegar a una utopía de que el pibe tenga un pensamiento propio y una conciencia de clase”.*

A lo largo del trabajo hemos hablado de la configuración de las “juventudes”, como las denomina Mario Magulis (2001). Una categoría compleja y heterogénea, atravesada y arrasada por el sistema capitalista, que en muchas ocasiones las ha dejado “como subjetividades a la intemperie” en términos de Silvia Duschatzky (2007). Pero además

de sus problemáticas, los jóvenes son pura potencialidad, puro devenir, pura promesa, si los adultos podemos alojarlos en un vínculo de amor. Benjamín Gasé explica que *“hablando del potencial nosotros sabemos que cada chico tiene algo, muchas veces han sufrido circunstancias que hacen que ese potencial esté como escondido. Algunas veces nosotros pensamos que ante tanta adversidad los chicos han tenido que ir levantando defensas, esas capas que los ayudaron a sobrevivir pero que también pensamos que, de alguna forma, esas corazas muchas veces obturan una práctica saludable. Pero nosotros muchas veces vemos algo que ellos no pueden ver, y eso me parece importante porque la vida nos puso ahí para que le digamos lo que ellos no pueden ver de sí mismos. Algunas veces en el taller ocurre que cuando se desata el deseo de conocer, eso es imparable. Cuando un joven se interesa por algo muchas veces va hasta el fondo y por caminos que no son los habituales, pero con las ganas de conocer y eso para nosotros es pulsión de vida y tratamos de ponerlo en valor dentro del taller y dentro del Envi3n.”*

Entonces la confianza, el creer en el otro, el darle un lugar, es lo que hace al Envi3n un dispositivo, un lugar de referencia, de aprendizaje, un espacio de lo posible, que permite ir armando un proyecto, que posiciona a los jóvenes en perspectiva de futuro.

Estrategias pedag3gicas que propician un espacio de aprendizaje favorable dentro del espacio 3ulico

A fin de conocer los recursos pedag3gicos utilizados en el espacio 3ulico, se realizaron entrevistas semi estructuradas a los docentes y preceptora del CENS y a la referente del Equipo Distrital de Inclusi3n.

Como primera cuesti3n nos parece relevante mencionar que, al iniciarse esta experiencia, se construyeron entre todos los participantes de la misma, las pautas comunes de convivencia. Estas est3n referidas a los modos de relacionarse y al uso del

espacio, resaltándose la escucha atenta, el hablar con respeto entre los compañeros y profesores, dejar el aula limpia y respetar los horarios de entrada, salida y recreos.

Con respecto a la apropiación de contenidos, las actividades de las clases son pautadas por los docentes, realizadas de manera grupal o a través de trabajos prácticos individuales y evaluaciones escritas y orales. Respecto a esto, algunos manifiestan *“evaluación no tomo, salvo que algún estudiante se vaya a diciembre. Tomo asistencia y evalúo el comportamiento y participación en clase”*. Otro docente agrega: *“más que nada poder hablar como un amigo o familiar que como un docente nos ayuda mucho a poder captar la atención de ellos teniendo en cuenta que vienen muy golpeados de la escuela tradicional de donde fueron excluidos, o donde no se sintieron parte, la institución no pudo hacerlos formar parte de ese lugar. Entonces, creo que todas mis herramientas didácticas parten desde ese lugar, de que ellos se sientan, de que sientan el espacio como propio y que entiendan que todo lo que pasa adentro del aula pasa porque ellos quieren que pase”*.

Recogemos aquí también la idea de “maestro errante” acuñado por Duschatzky, para referirnos a estos docentes que con sus intervenciones dan cuenta de una mirada alojadora de ese joven que está frente a ellos. Este concepto pone en palabras aquella intervención, a veces acertada y otras fallidas, que busca desnaturalizar, cuestionar lo que parece dado y correr subjetivamente al joven que está enquistado en un lugar de exclusión. De esta manera habilitan una forma inédita, distinta de transitar por ese espacio escolar, dándole un nuevo sentido. La errancia está aquí ligada a su flexibilidad y su predisposición para adaptar los contenidos pedagógicos a los intereses, necesidades y expectativas de los jóvenes, así como también al hecho de aprovechar cada momento como instancia de reflexión y de aprendizaje a los fines de que lo vivido se constituya en una herramienta valiosa para su vida.

Si bien reconocemos y destacamos esta “errancia”, como una intervención valiosa con los jóvenes, debemos remarcar que muchas veces los recursos pedagógicos

utilizados, más allá de la flexibilidad y adecuación que puedan hacer, no responden al espíritu innovador del proyecto. En este sentido, traemos nuevamente las palabras de Lila Filler, que al momento de preguntarle sobre cómo evalúa las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes responde, *“más allá del compromiso que eso no entra en discusión, el entusiasmo, el creer que el otro tiene las posibilidades, y creer que el otro tiene el derecho a la educación, que eligieron estar en este lugar y los comprenden, me parece que deberíamos pensar en un despliegue de estrategias mucho más amplias de las que se dan cotidianamente. No sé si se logró romper la estructura de la escuela tradicional, más allá que hubo avances (...) creo que deberíamos dejar volar más la imaginación, y romper el formato que tenemos metido adentro del aula tradicional que tuvo matices innovadores, pero me parece que todavía deberíamos darle una vuelta más. El desafío está en trabajar con las realidades y las situaciones problemáticas cotidianas de los chicos y desde ahí ir descubriendo el objeto de conocimiento. Respetar estas individualidades y trabajar desde el avance de cada uno. Desde ahí no debería haber casi situaciones de fracaso. Después al fin del cuatrimestre es una apuesta en común, evalúas lo cotidiano, los avances diarios, hacer un trabajo muy sistemático de cada uno desde sus avances. Me parece que le falta todavía una cuestión de innovación pedagógica más rica, más allá de todo lo que hicieron. Todavía nos faltan trabajar más estrategias pedagógicas”. Y agrega que “como modificaciones trataría la no gradualidad, con un trabajo mucho más abierto, más flexible, más de entradas y salidas, con proyectos individuales y grupales”.*

Aquí puede verse claramente, y tal como se ha desarrollado, que las ideas de homogeneidad y regularidad propias de la institución escolar tradicional persisten aun fuertemente arraigadas, inclusive en aquellos espacios denominados innovadores. De esta manera, y tal como lo menciona la entrevistada, este constituye un punto a repensar y trabajar en pos de lograr una educación realmente transformadora.

Cuando se consulta a los profesores sobre qué los convoca a incorporarse a este proyecto responden:

Ezequiel Molinari: *“bueno en un principio empecé a trabajar en estas extensiones áulicas que me convocó la inspectora de Mar del Plata, Andrea Espinosa, y ahí conocí a Lila, que nos comentó un poquito cómo se desarrollaba el proyecto de las extensiones áulicas. Y siempre la cuestión de la docencia estuvo relacionada en un punto político-pedagógico, me gustó mucho siempre trabajar en los sectores más desprotegidos y en donde había más necesidades reales de trabajo en términos de docencia y este proyecto la realidad es que tiene un sentido muy claro, rompe un poco con la institucionalidad. Está muy bueno desde ese lado y me parecía que sintetizaba un poco lo que uno piensa”.*

Camila Alfageme: *“yo tenía ganas de dar clases, no había dado clases nunca todavía, y me cuenta de esta experiencia Lila, y me re interesó porque siempre me interesó la educación popular y me parece una experiencia copada”.*

Marta Franco: *“Bueno, en primer lugar, una convicción política, toda una convicción ideológica. Además, por mi disconformidad con respecto a la educación formal como está planteada la escuela secundaria”.*

Gabriel Galarraga: *“En principio, eso mismo, el proyecto. Cuál es la idea y la esencia del proyecto fue lo que me enamoró desde el día cero”.*

Bruno Rossi: *“Yo siempre estuve vinculado con actividades que tienen que ver con la militancia, en intentar poner mis conocimientos al servicio de la inclusión. Previo a esto alfabetice en Parque Palermo, también di algunos talleres en cárceles. Entonces siempre me generó ganas de participar. Y porque conocía también a los compañeros que estaban trabajando acá”.*

Como refirieron aquí, puede verse que los docentes eligieron ser parte del proyecto, poniendo en juego su propio deseo y habilitando, de esa manera, a un cambio de posición subjetiva del joven, situación que está presente en lo diario.

En conversación con Lila Filler, sobre ¿cómo es la modalidad en la cotidianidad del proyecto, como está estructurado el proyecto? explica: *“en el sistema secundario los docentes eligen sus cargos a partir de un listado de acuerdo con un puntaje. En este proyecto lo que se definió es que los docentes son elegidos a partir de la presentación de un proyecto. Esto qué implica, hay un nivel de compromiso, hay un nivel de opción que tienen los docentes al elegir estar en este ámbito de trabajo y esto implica, fundamentalmente una modificación en la relación entre los alumnos, los docentes y las autoridades, porque los niveles de exigencia pueden ser diferentes, vos elegiste estar acá, por lo cual tenes un compromiso diferente frente a estos alumnos, y puedo exigir este compromiso desde otro lugar. Me parece que la elección de los docentes en constituir un espacio donde hay una mayor carga de dedicación horaria a partir de la cuatrimestralización de las materias (que es el otro aspecto válido de la modalidad). Donde los jóvenes transitan sus 3 años de escolaridad, pero cada cuatrimestre inician y culminan materias con lo cual la posibilidad de concreción es mucho más inmediata, pensemos en donde los proyectos son muy mínimos y próximos porque la vida es tan compleja que ni ellos mismos pueden garantizar el mucho tiempo, entonces el hecho de saber que en poco tiempo tenes un logro, fortalece, entiendo, la posibilidad de una mayor permanencia como un aspecto.”*

La forma de elección de los docentes de esta modalidad es posible gracias a la estructura móvil y flexible de la educación de adultos, que construye sus propuestas teniendo en cuenta los diagnósticos elaborados y las características particulares de las comunidades hacia las que se dirige.

En este sentido es preciso recordar que la Dirección de Educación de Adultos, como parte de la Dirección General de Cultura y Educación, mediante la Resolución 4424 (2011) propone nuevas formas de alfabetizar y formar en los niveles obligatorios, adecuadas a las demandas del territorio. En esta modalidad, numerosas Escuelas Primarias de Adultos funcionan fuera de las instituciones escolares tradicionales, en

otros entornos físicos, en ámbitos informales, apropiados por las comunidades. Esta situación de inscripción de procesos de enseñanza aprendizaje en espacios “extramuros”, ha servido de antecedente para el desarrollo de la Extensión Aúlica CENS 453, sede Envi3n Puerto.

El Programa Envi3n como dispositivo posibilitador de la construcci3n de sentidos de pertenencia y su aporte a la producci3n de modos de vinculaci3n pedag3gica

Habiendo recorrido esta experiencia de la mano de los j3venes protagonistas de esta intervenci3n; habiendo conocido la mirada del Equipo Distrital de Inclusi3n y de los docentes, integrantes del equipo y educadores del Programa Envi3n, responsables de desarrollar el proyecto, de pensarlo, cuestionarlo, evaluarlo; es que nos parece fundamental cerrar con el aporte que hace el Programa Envi3n al espacio áulico. Por qu3 este dispositivo que aloja a los j3venes permite ver como una posibilidad concreta el transitar ese último tramo de la escolaridad y cuáles son los factores que facilitan este recorrido.

Desde el punto de vista del pensar situado, expresi3n acuñada por Carballada (2015), es decir, del anclaje territorial del Programa, uno de los profesores explica que esta experiencia es transitada en un dispositivo socio comunitario porque: *“es un proyecto que tiene otra l3gica de construcci3n de conocimiento, que tiene que ver con lo comunitario, con la inclusi3n. Un aprendizaje que va atado a la realidad de sus participantes y no la enseñanza tradicional que muchas veces al no estar vinculada a las inquietudes de los j3venes, los estudiantes pasan la puerta y se lo olvidan. Que se adapte a los intereses de los participantes es fundamental”*. Otra de las docentes agrega, *“es muy valioso porque, me parece bien que sea obligatorio, pero esto es completamente anacr3nico con los j3venes que tenemos en la sociedad. A veces me parece hasta absurdo, eso de tenes llegadas tarde, tenes esto, tenes lo otro porque, digamos, son cosas que me parecen negociables. Los chicos est3n para aprender y*

nosotros también, y la escuela secundaria tal como está planteada, una escuela del siglo XIX, con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI no sirve. Entonces me parece que esta dinámica de una escuela como más abierta, más como una casa, que es un modo de tratar al alumno también como un adulto”. Esto de estar en el barrio, donde están los jóvenes, hace que, como explica Camila, docente de Sociología, “los pibes estuvieran apropiados del espacio, esto fue clave. Se re notó la diferencia de que ellos quisieran este espacio, quisieran venir, los tuvieran a ustedes como equipo, que estuviera Luciana; para mí eso marcaba la diferencia. Y después bueno, la propuesta pedagógica la tuve que ir amoldando un poco a lo que ellos querían y podían dar”.

Retomando a la idea del pensar situado, es que consideramos que la escuela ubicada en el propio contexto de los jóvenes se liga a la idea de que el territorio es construido y a la vez nos construye, transformando los espacios en lugares y viceversa.

Los estudiantes mantienen un estrecho vínculo con el equipo técnico del Enviñón, donde se los aloja con amor y se los acompaña, ante las diferentes circunstancias que vayan transcurriendo. También oficia de sostén al equipo docente, ayudándolos a resolver diferentes situaciones que van surgiendo entre los estudiantes. Así lo expresan ellos:

Luciana (Preceptora): *“el equipo técnico del Enviñón que siempre está, Lila, que está siempre al pie del cañón, los chicos, sus ganas, eso lo facilita (...) primero, que el trato es más personalizado, todos sabemos el nombre de todos, que eso en una escuela no pasa. Mas allá de que las chicas del Enviñón le consiguen un turno o le facilitan cosas, están cuando alguno de los chicos llega con cara larga y están ahí pendientes de ellos”.*

Ezequiel Molinari: *“la contención social es el sedimento de los chicos, saber que no se termina adentro del aula: hay dificultades, temores, como todos y el Enviñón ahí es un pilar central para convocarlos permanentemente a los chicos por fuera del aula. Me parece que si se acercaron es porque encontraron ahí un espacio”.*

Gabriel Galarraga: *“con los otros profes somos un equipo que trabaja constantemente en comunicación siempre apoyándonos unos con otros. Inclusive tenemos reuniones periódicas en donde vamos delineando un poco el camino que queremos seguir. Y lo mismo pasa con el equipo técnico del Envi3n, las particularidades de cada uno de los alumnos y del grupo en su totalidad, se charla con las que ven a los chicos todo el tiempo. Nosotros los vemos una o dos veces por semana nada m3s y entonces el seguimiento lo tienen que hacer desde el equipo t3cnico”.*

Desde el punto de vista del equipo, es claro que no hay una concepci3n de pr3stamo del lugar, sino que se trata de “alojar” dentro del espacio, como Duschatzky (2007) menciona “dar lugar a”. En este sentido se da la posibilidad de que algo nuevo acontezca, construyendo juntos un dispositivo a partir de las necesidades educativas, emocionales y sociales de los j3venes. Gabriela Jaureguiberry explica cu3l es el aporte del Envi3n al CENS, *“sostener la flexibilidad en el encuadre, ac3 hay que ser como un junco que se puede doblar y que no se quiebre. Ac3 nunca los l3mites son r3gidos, siempre tienen que ser flexibles. Nunca los l3mites son la suspensi3n o la expuls3n porque estos pibes ya est3n expulsados del sistema, entonces nunca la soluci3n puede ser esa medida. Los l3mites tienen que estar de la mano de una habilitaci3n, “no, pero...” dar lugar a otra opci3n. Y el aporte fundamental es sostener a los j3venes m3s all3 de las horas que vienen a estudiar. Vienen m3s temprano y toman un mate conmigo y charlan y todos sabemos de qu3 va la vida de cada uno de los j3venes del CENS. No es que nosotros prestamos el edificio para que funcione la escuela, ac3 se pide una escuela, porque se forma a partir de una necesidad del Envi3n, ac3 construimos de manera conjunta”.*

Por 3ltimo, preguntamos a Lila Filler, integrante del Equipo Distrital de Inclusi3n, que elabor3 el proyecto de la apertura de la extensi3n 3ulica, sobre los motivos que la llevaron a elegir este lugar como el adecuado, para el armado del dispositivo escolar: *“primero nominalizar a cada uno, y no nominalizarlo desde el caso, como por ah3 hace*

la escuela, nominalizarlo desde el reconocimiento del otro, nominalizarlo de todo lo que es capaz a pesar de su contexto. Se sabe el contexto, pero eso no es lo que define la decisión en la estrategia, que es diferente. Es reconocer al otro con todas esas características, (no con todas esas características qué esperas) si no, vos vales a pesar de esas características. Me parece que esa es la diferencia que por ahí tiene la institución escolar del Envión, es eso, te abrazo desde todo lo que sos. Y poder estar, y poder acompañar, y poder sostenerlo y poder convencerlo, cuando los contextos son tan complejos”.

Los aportes anteriormente desarrollados permiten dar cuenta que es necesarios generar dispositivos educativos con anclaje territorial, que permitan construir una verdadera identificación de los jóvenes con el espacio y su cotidianidad, resultando ser elementos que ofician de sostén fundamental para su permanencia.

Rescatamos también la mirada socio comunitaria que aporta Kirchner (2007), ya que los discursos que van armando este dispositivo, no solo pertenecen al campo de la educación, sino también a otras disciplinas y actores sociales, que emergen como protagonistas y enriquecen la construcción de este escenario, desde el punto de vista de la complejidad que habita en la cuestión social.

Si bien entendemos que no es fácil cambiar el sistema educativo, sí es posible generar intervenciones creativas que cuestionen lo dado, que habiliten otras maneras de transitar los espacios, que abran preguntas, que construyan subjetividad, que enlacen lo que está suelto y que posibiliten la construcción de nuevos escenarios para los jóvenes que por ellos transitan; pudiendo darle sentido a su presente y caminar hacia el futuro. Lo posible se hace tangible en palabras de esta joven: *“hay otros lugares, que sólo te prestan el lugar para estudiar, y acá es distinto, acá es todo con mucho amor”.*

Y si así lo siente es que esta intervención, en clave de encuentro, tiene sentido.

CONCLUSIONES

“Pensar la escuela como un espacio de lo posible”

(Carina Kaplan)

Habiendo transitado esta sistematización, primero abordándola desde el marco conceptual que le da sustento teórico, y luego desde la descripción y análisis de la experiencia propiamente dicha, es pertinente dar lugar a las reflexiones finales a las que arribamos.

Consideramos que la sistematización de esta experiencia constituye un insumo valioso para nuestra práctica profesional, porque permitió recuperar y reunir las miradas, sentires, percepciones y posicionamientos de los protagonistas, así como también confrontar esto con el marco teórico que consideramos guía de las intervenciones, retroalimentando y enriqueciendo las mismas. Consideramos que el Trabajo Social es praxis, es proceso dialéctico. Es encuentro de la teoría y la práctica que da lugar a la construcción de nuevos saberes. Saberes que surgen, rescatan y revalorizan las acciones llevadas adelante en el territorio, como espacio donde se producen las interacciones entre los diversos actores, en donde se visualiza la complejidad de las situaciones sociales y el desafío de interpretar esta realidad en la que nos hallamos involucrados para promover estrategias de intervención.

Se trata de una intervención generada desde nuestra disciplina, porque justamente puede, desde la complejidad, mirar al otro en su contexto y generar acciones tendientes a reunir los esfuerzos y recursos de la comunidad, en pos de elaborar estrategias conjuntas para mejorar las condiciones de vida, respetando sus rasgos culturales, valorizando sus saberes, reconociendo la singularidad, rescatando su historicidad, propiciando el encuentro colectivo, entretejiendo los lazos sociales rotos.

Respecto de la experiencia que nos convocó creemos preciso rescatar que el Envi3n constituye “un lugar” que nos invita 3ticamente a construir otro escenario, un espacio que est3 entre el sujeto y su medio, que nos interpela a ser creativos, para poder alojar al otro con sus aspectos m3s oscuros, poder contener, marcando permanencia, sosteni3ndolo. Es una pr3ctica basada 3ntegramente en la construcci3n del v3nculo, poniendo en juego lo imprevisto, la paradoja, el humor, apelando a la verdad individual del sujeto, escapando a la masificaci3n simplificante y estigmatizante de los j3venes. Una pr3ctica pol3tico-anal3tica en relaci3n al sujeto afectado, cr3tica del funcionamiento de los sistemas y las instituciones que trabajan con los ni1os, ni1as y adolescentes. Cr3tica que va de la mano de la inventiva. Se trata de hacer lo posible en el marco de lo imposible. Ante esto, el motor del deseo con la creaci3n e invenci3n, rompiendo las normas establecidas.

Desde la instituci3n el abordaje es desde un v3nculo educativo, en un proceso de ense1anza- aprendizaje constante, que aloja la singularidad e historicidad de cada joven. Para nosotros un joven es una vida, una historia, un futuro, en contraste con los intereses pol3ticos guiados por las estad3sticas.

La educaci3n es muy importante para dejarla en manos exclusivas de los profesionales del 3rea. La participaci3n de la comunidad, y en este caso de los j3venes, debe tenerse en cuenta cuando se construyen proyectos y pol3ticas que los involucren. La construcci3n de un nuevo paradigma requiere un trabajo interdisciplinario e intersectorial donde est3n incluidos los representantes de los sectores de la comunidad. Fue este trabajo mancomunado, amparado en la normativa legal, lo que permiti3 la implementaci3n de esta experiencia educativa, siendo posible tambi3n gracias a la estructura m3vil y flexible de la modalidad Educaci3n de Adultos.

Desde esta concepci3n, el Envi3n se constituy3 como un espacio propicio para generar este tipo de intervenciones. Este proyecto surge desde el pensar situado, desde el

propio contexto, la territorialidad, con la idea de que la escuela vaya a donde están los jóvenes, vaya a su encuentro. Formándose allí este dispositivo particular, acorde a las necesidades emocionales, sociales y educativas de los jóvenes; aportando a su vez no sólo a la concreción del espacio áulico sino también a la problematización constante del desarrollo de la experiencia. Adaptando dicha propuesta a las cuestiones que fueron surgiendo en su desarrollo, relacionadas sobre todo con la vida cotidiana de los estudiantes que se presenta como compleja, por la situación de vulnerabilidad en la que transcurre, donde las necesidades económicas, el consumo de sustancias, los vínculos violentos (familiares y entre pares), los roles parentales, como así también los escasos contenidos pedagógicos con los que cuentan, son situaciones que llaman a adaptar y readaptar los lineamientos del proyecto.

Esta propuesta es una política socioeducativa que, desde el Estado, busca dar respuesta a situaciones de exclusión, desigualdad y vulneración. Su carácter de extramuros, en contraposición a la institución escolar, atiende la diversidad e intenta igualar oportunidades. Se constituye, más allá de la posibilidad de cumplimentar los objetivos curriculares, en un espacio que posibilita la construcción de subjetividad, donde lo que prima es su trayectoria educativa, por sobre las trayectorias escolares que han sido marca de expulsión en espacios anteriores. De esta manera tuvieron el derecho de vivir otra experiencia. Esta vez el Estado no les dijo “vos no servís y te quedas afuera”, esta vez lo alojó y respetó, porque su deber es garantizar el derecho a la educación.

La educación tradicional tiene ciertas certezas, una estructura, que da al docente tranquilidad, donde está todo dicho y nada se pone en cuestión. Cuando construimos espacios alternativos, estas certezas se ponen en duda, porque se trabaja sobre la incertidumbre, sobre hipótesis, y desde allí es que se construye la relación pedagógica y un modo diferente de enseñanza - aprendizaje.

La institución escolar nace desde el paradigma del control y la disciplina. Cuando ese espacio escolar sale y se sitúa en contexto, los jóvenes se encuentran con la libertad, aspecto que, en contraste con sus experiencias previas, los jóvenes han remarcado a lo largo del trabajo compartido. Apropiarse del espacio, implicó también comprender esto, que había otra manera, que podían transitar libremente respetando las pautas de convivencia que acordaron entre compañeros y profesores. De esta manera pudieron darle sentido a las reglas desde lo cotidiano.

Otro aspecto a rescatar es la dimensión política del amor, esa manera tan propia de vincularse en el Enviñón, puesta en juego en la construcción de los vínculos pedagógicos y en el compartir en el espacio aúlico. Ello es tangible en el hacer diario, traducéndose en pequeñas vivencias remarcadas una y otra vez por los jóvenes en sus decires. Esta pedagogía coloca a las juventudes en un rol de protagonismo, de participación, dando lugar a su condición de ciudadanos con pensamiento propio.

Aun así, si uno entiende que la escuela forma parte de una situación de vida compleja, no se puede pensar que desde la continuidad escolar puede resolverlo todo. Pero sí entendemos que esta experiencia va a ser una huella en su vida, un punto de inflexión y un rito de pasaje hacia otras experiencias superadores, que les permitan habitar otros espacios antes vedados. Ello es percibido a partir del valor que estos jóvenes otorgan a la educación, en función de la posibilidad que ella brinda de pensarse en perspectiva de futuro, recuperando la capacidad de soñar.

Al momento de pensar en la experiencia, también es preciso reflexionar sobre aquellos jóvenes que iniciaron y no pudieron continuar su escolaridad en este espacio. Es pertinente interrogarse al respecto, aunque no sea este el momento de responder esta cuestión. Sería objeto de un próximo análisis, conocer por qué se fueron los que se fueron, si porque la vida era muy complicada, porque no se encontraron alternativas pedagógicas para ellos o porque la rigidez del sistema, que aún persiste en esta

experiencia en términos de pautas de asistencia, cumplimiento de determinadas tareas, contenidos curriculares estándares, termina echándolos de nuevo. Este punto nos invita al debate y la reflexión para que no se trate de un proyecto innovador sólo por su condición de extramuros y los modos de vinculación que lo conforman, sino por su adecuación a las singularidades de las juventudes actuales y a sus posibilidades para sostener, transitar y cumplimentar el nivel secundario. Para esto, deberían pensarse modificaciones sobre la no gradualidad, un trabajo mucho más abierto, flexible, sin el énfasis puesto en la asistencia, habilitando la semi presencialidad y los proyectos individuales y grupales.

Para cerrar, entendemos que tanto la realidad como los anhelos imponen desafíos, a conjugar la imaginación y la dificultad, el deseo y lo aparentemente imposible. El asombro, la potencia creativa y la resistencia a la adversidad. El camino por delante es muy largo, queda mucho por construir y todos los finales aún están abiertos. Pero sin dudas es que lo recorreremos, desde la pedagogía de la ternura que nos marca un rumbo, con la certeza de que el amor es subversivo.

Para despedirnos, hacemos propias las palabras de César González, en una nota llamada “La elaboración de otro lenguaje”, realizada por la Agencia de Noticias Pelota de Trapo, porque al caminar vamos encontrando nuevas certezas y quizás esta es una de ellas.

“Hay una comunicación que falla, hay lenguajes que no se encuentran todavía, hay un discurso estatal que pretende implementarse a priori en los barrios, en las villas, en los institutos y en las cárceles, ese discurso se cocina en fábricas que tienen, como materia prima, una moral ajena a los pibes y un lenguaje extraño a ellos. Entonces todas las acciones que como objetivos se plantean para re-socializar, re-insertar, readaptar, terminan cayendo en la construcción de un otro como peligroso o, en el mejor de los casos, como débil. El derecho como garantía se transforma en caridad, la justicia en

beneficencia y la participación real de los pibes y pibas de las barriadas en participación simbólica y testimonial.

En una esquina del barrio, en un pabellón de población, en el patio de un Instituto, en la plaza de la villa, las manos y los brazos y todo el cuerpo de un pibe habla, gesticula, exagera, construye letras y frases en el aire, piensa y materializa un nuevo lenguaje, vuelve a traer a este presente el significado del lunfardo, la picardía de los berretines y la metáfora como estrategia compleja del lenguaje.

Los pibes inventan un lenguaje nuevo desde su cotidianeidad, desde lo inmediato, desde la sobrevivencia, pero no figuran esas nuevas formas de decir en los diseños y en las implementaciones de tantísimos programas sociales orientados hacia ellos , entonces la comunicación es nula, entonces la respuesta desde las altas esferas estigmatiza, entonces no hay reconocimiento del otro como sujeto posible, sino como objeto destinatario, sino como segmento a modificar, sino como sector al que reinsertar. Y la tensión se vuelve evidente y los programas que se piensan y se escriben en esferas ajenas a estas cotidianeidades no tienen más salida que el fracaso seguro, que la repetición de prácticas burocráticas, que la no escucha de ese lenguaje que transita las veredas, cruza la calle y llega a las esquinas de las barriadas.

¿No estarán los pibes inventando un lenguaje que pueda inventar otro escenario? ¿no estarán diciéndose desde otra gramática porque la gramática hegemónica hace rato que no los escribe? ¿Qué dibujan esos brazos en el aire, que textos escriben esos pies sobre la tierra que los camina? ¿No hay, en ese nuevo lunfardo, la construcción de una identidad que no pretende ser arrasada? ¿No hay en ese lenguaje una respuesta? ¿No hay palabras en esos cuerpos? ¿No hay historias? ¿No hay decires? Los cuerpos danzan, hablan y gesticulan, los pibes hace rato que vienen nombrando la palabra inserción y la palabra posibilidad y la palabra poder y la palabra mañana, pero hay oídos que no escuchan, Estados que no comprenden y lapiceras que siguen sin escribirlos.”

BIBLIOGRAFÍA

- Améndola, S. (2015). *Vulnerabilidad social y políticas públicas en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Centro Estratégico para el Crecimiento y el Desarrollo Argentino (CECREDA).
- Ander Egg, E. (1982). *Cómo realizar una investigación y diagnóstico preliminar*. En: *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: Editorial El Ateneo.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Arata, N y Mariño, M (2013). *El sistema educativo en su laberinto: crisis, reforma y nuevo punto de partida*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Bernaldo de Quirós, M y Rodríguez, M (2004). *La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista*. Revista Confluencia. Año ,1 (4).
- Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón*. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). *Manejo de datos cualitativos*. En Rodríguez, P.(Eds.) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 243-310). Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.
- Carballada, A. (2007). *Escuchar las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

- Caballera, A. (2008). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces en el Fénix*, volumen (62), 47-51. Recuperado de http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/6_25.pdf.
- Carballada, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen*, volumen (76). Recopilado de <https://practicadetrabajosocial4.files.wordpress.com>
- Carrosa, N; López, E y Monticelli, J (2006). *El Trabajo Social en el Área Educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Chateau, J. (1985). *La evaluación como medio de conocimiento de los sectores populares: Necesidad y posibilidad*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Icaria.
- Colegio de abogados de la Provincia de Buenos Aires (2011). Sistema de Promoción y Protección de los derechos de niños/as y adolescentes, un nuevo paradigma. Edición XXXIII año XV. Buenos Aires.
- Cussiánovich Alejandro (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Perú: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.
- Dabas, E. y Perrone, N. (1999). *Redes en Salud*. Recuperado de www.ccgsm.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/redes.pdf
- Dirección General de la niñez, adolescencia y familia, Secretaria de Desarrollo Social y Municipalidad de General Pueyrredón (2010). Programa Envión en Mar del Plata. <http://www.mardelplata.gob.ar/desarrollo-social>.
- *Dirección Nacional de Política Socioeducativa. Disponible en*
-

- <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/direccionnacionaldegestioneducativa>
Dirección Provincial de Política Socio-educativa (2010). Documento *Los desafíos de la política socioeducativa. Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización*.
- Dirección Provincial de Política Socioeducativa. Recuperado <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/politicasocioeducativa>
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2012). *Cuaderno N° 1 Principios, Metas, Programas*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Duarte Quapper, K. *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. En Donas Burak, S. (Ed.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional (2001). Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- Equipo Distrital de Inclusión. Dirección de psicología comunitaria y psicología social (2015). Documento *Apertura de extensión aúlica de CENS en ámbitos de pertenencia de jóvenes vulnerables*.
- Fammá, M y Herrera, M (2005). Crónica de una ley anunciada y ansiada. *Revista La Ley. Anales de la Legislación*.
- Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo veintiuno.
-

-
- González, C. (2011). *La venganza del cordero atado*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.
- Gorricho, L. (2017). *Frutillas. Un libro sobre educación y Trabajo*. Mar del Plata, Argentina: Imprenta Tucumán.
- Gurdíán Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Colección Investigación y desarrollo. Costa Rica: Educativo Regional IDER.
- Herrera, M. (2015). *Manual de derecho de las familias*. Cap. IX. *Los niños, niñas y Adolescentes como sujetos de derecho*. 35-49. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Abeledo Perrot.
- Iamamoto, M. (2008) en módulo de la Cátedra Supervisión; Campo Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Jaureguiberry, G. (2013). *Infancia, Psicoanálisis y Práctica Social. Una experiencia posible en el marco de lo imposible*. (Tesis de especialización) Facultad de Psicología, UNMDP, Mar del Plata.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kirchner, Alicia (2007). *La bisagra*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- Krauskopf, D. *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. En Donas Burak, S. (Ed.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional (2001). Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- Krmpotic, C y Barrón, E (2012). *La sistematización de la práctica*. Recuperado www.academia.edu/4395177/Sistematizacion_de_la_practica
-

-
- Ley Nacional de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes 26.061. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Ley Provincial de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as 13.298. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 27 de enero de 2005.
- Ley Federal de Educación 24.125. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 1993.
- Ley Nacional de Educación 26.206. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley Provincial de Educación 13.688. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de julio de 2012.

López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

•

•

Magulis, M. *Juventud: una aproximación conceptual*. En Donas Burak, S. (Ed.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional (2001). Costa Rica: Editorial Tecnológica.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Morin, E.(2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: editorial Gedisa.
- Narodowski, M. (2008). *La Inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, (2), 19-26.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Diálogos que anuncian un cierre provisorio*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Pautassi, L; Arcidiácono, P y Straschnoy, M (2013). *Asignación Universal por Hijo para la Protección Social de la Argentina. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos*. CEPAL - Serie políticas Sociales (184).
- Pérez, C (2011). *Los Registros escritos en Trabajo Social*. Recuperado de <https://practicatrabajosocial.files.wordpress.com>
- Pichón–Rivière (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: editorial Nueva Visión.
- Puerta Zapata, A. (1996). *Evaluación y sistematización de proyectos sociales: una metodología de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Resolución 4424 (2011). Criterios para la Organización de la Estructura Administrativo y Pedagógica de la Educación de Adultos – Consejo General de Cultura y Educación,5 de enero de 2012.

Resolución 55/13 (2013). Dirección General de Cultura y Educación, 6 de febrero de 2013.

- Restrepo, C. (1997). *Derecho a la ternura. Actuando desde la fragilidad*. Recuperado de <http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/pedagogia>.
- Roldán, C. *Zonas de pobreza y marginación, desarrollo de adolescentes y jóvenes* en Donas Burak, S. (Ed.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional (2001). Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- Rozas Pagaza, M. (1998) *El Objeto de Intervención en el Trabajo Social*. En Una Perspectiva Teórica- Metodológica de la Intervención en Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Sinisi, L. (2000). *Diversidad cultural y escuela*. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y experiencias*. Año 6, (32), p. 50.
- Taylor y Bodgan (1995). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Subregión MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Thisted, S. (diciembre 2012). Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización. *Revista Espacios de crítica y producción*. Volumen (49), 46-58.
- Virno, P. (2002). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.

.