

Prácticas Docentes Y Derechos Juveniles. El Sostenimiento De Las Trayectorias Escolares En Un Pit Cordobés

Arias, Lucia Angelica; Arce Castello, Valentina; D'aloisio, Florencia.¹

¹ Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina

Palabras claves

PRÁCTICAS DOCENTES
TRAYECTORIAS ESCOLARES
INSTITUCIONES
DERECHOS JUVENILES

Información de Contacto

luarias87@gmail.com

Resumen

Presentamos algunos avances de un proyecto de investigación en relación a sus objetivos de caracterizar instituciones u organizaciones que resultan significativas para jóvenes cordobeses de sectores populares y que propician el acceso y ejercicio de sus derechos; y de analizar las significaciones de referentes institucionales en torno a los y las jóvenes, sus problemáticas principales y el acceso a derechos. La investigación se lleva a cabo en diferentes instituciones estatales y organizaciones sociales que tienen una presencia significativa en las vidas de jóvenes de barrios socio-segregados de la ciudad de Córdoba. En esta comunicación, desarrollaremos algunos hallazgos en torno a un PIT (Programa de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años) localizado en un barrio-ciudad del suroeste de la ciudad. Nos proponemos describir el programa en sus aspectos generales y particulares de la institución-caso, a los fines de conocer su historia, funcionamiento, lineamientos y actores que la conforman. Luego nos centraremos en las significaciones que algunos educadores construyen sobre sus prácticas docentes y la población juvenil con la que trabajan. El análisis del corpus de entrevistas nos permite identificar, al interior de este caso institucional y en el marco de las acciones programáticas del PIT, el despliegue de un abanico de acciones y estrategias tendientes a sostener las trayectorias escolares juveniles. Con fines analíticos, distinguimos prácticas de enseñanza y otras prácticas de cuidado, siendo las “estrategias de personalización” (Ziegler y Nóbile, 2014) una característica transversal que sustenta a ambas.

1. Introducción

Este trabajo se deriva de los Proyectos de Investigación “Recorridos, barreras y experiencias juveniles en el acceso a derechos en barrios populares de la ciudad de Córdoba” (2019-2020) e “Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba” (2018-2021) . Ambos orientados a analizar las experiencias juveniles en diversas instituciones y organizaciones que resultan significativas para sus vidas y propician el acceso a derechos.

En esta oportunidad, compartimos avances relacionados a los objetivos específicos de caracterizar instituciones u organizaciones que resulten significativas para jóvenes cordobeses de sectores populares y propicien el acceso y ejercicio de sus derechos; y analizar las significaciones de referentes institucionales en torno a los y las jóvenes, sus problemáticas principales y el acceso a derechos. En esta comunicación, presentaremos el análisis de las perspectivas de referentes de una institución enmarcada en un programa provincial de inclusión socioeducativa situada en un escenario barrial socio-segregado de la ciudad de Córdoba.

1.1 Contextualización de la problemática

Ante la obligatoriedad de la educación secundaria en sus dos ciclos, sancionada por la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN 26.206), el Estado y sus gobiernos en tanto garantes primeros del derecho a la educación debieron hacer frente a una problemática de larga data, ahora legal, respecto a la cantidad de jóvenes que quedaban desafiados del sistema educativo por diversos motivos. La obligatoriedad, en dicho marco legal, es entendida como una desnaturalización de las lógicas tradicionales del sistema educativo, requiriendo para su efectivización un cambio desde un paradigma selectivo hacia un paradigma inclusivo de aquellos grupos históricamente excluidos: las personas con discapacidad, los miembros de pueblos originarios y los sectores económicamente desfavorecidos.

El Estado reconocía y abordaba así la crisis institucional del nivel secundario apuntada por numerosas investigaciones nacionales que daban cuenta de una marcada segmentación y fragmentación de las experiencias educativas, así como la pérdida de homogeneidad en sus funciones básicas (Kessler, 2002), el debilitamiento de sus capacidades de regulación social (Rigal, 2004), la distancia entre los certificados de estudios secundarios y las competencias reales adquiridas (Gallart, 2006), la ineficacia de los mecanismos clásicos para abordar problemas típicos como la expulsión y la repitencia, el resquebrajamiento de las formas tradicionales de autoridad pedagógica y las exigencias de ser un espacio que contenga e integre a la vez (Tenti Fanfani, 2003) . Crisis que, de acuerdo al Consejo Federal de Educación (CFE, 2008), tenía relación directa con la rigidización del sistema tradicional y el alejamiento de la oferta educativa de las demandas sociales. Se estableció, además, que la educación es “responsabilidad principal e indelegable” del Estado y los gobiernos provinciales, al mismo tiempo que se hace co-responsables a la sociedad,

las organizaciones sociales, las familias y a los propios sujetos escolarizados que deben poder percibir en la educación un “derecho y una oportunidad” (LEN 26.206).

Con una amplia batería de leyes, programas y planes alternativos se buscó efectivizar transformaciones en la escuela tradicional tendientes a favorecer la inclusión socio-educativa, a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). Más específicamente en lo que nos convoca, a nivel nacional y de acuerdo a diferentes propuestas provinciales, en este nuevo contexto legal se gestaron una serie de programas socio-educativos que tenían por finalidad re-integrar, incluir y promover la terminalidad educativa de un vasto sector de la juventud que estaba quedando por fuera del sistema educativo.

En ese marco, en la provincia de Córdoba se crea en el año 2010 el Programa de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT, Resolución Provincial N 497/10). Este programa fue destinado a abordar la preocupante disminución de la matrícula escolar en esa franja etaria que, al quedar desafiada de la escuela secundaria común (por una interrupción en la trayectoria escolar en el paso de nivel o en el secundario) y no cumplir con los requisitos de edad para ingresar a un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA), quedaba excluida del sistema educativo y vulnerada en su derecho a la educación. El Programa PIT fue pensado para un grupo específico de jóvenes, reconociendo las trayectorias escolares reales y la incidencia que tenían, en la construcción del fracaso educativo, específicas desarticulaciones y tensiones entre “lo juvenil” y “lo escolar” en el formato tradicional. Al mismo tiempo, y a diferencia de la escuela secundaria regular, para sostener la inclusión educativa juvenil este programa considera otros criterios académicos y pedagógicos por fuera de las lógicas selectivas y meritocráticas.

Siguiendo a Yapur (2019), si bien en sus inicios fue pensado como un programa a término, la demanda sostenida por este tipo de propuestas hizo que año a año se fueran incrementando las sedes del programa en diferentes departamentos de la provincia, registrando en el año 2018 un total de 78 sedes y una matrícula de 4.866 estudiantes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2019). Más adelante ahondaremos en las características del programa y particularidades de la historia y equipo docente del PIT en el cual investigamos.

En este escrito, haremos inicialmente una descripción del abordaje metodológico y una contextualización del caso investigado que nos dará algunas pistas para un análisis situado del mismo. En un segundo momento, nos adentraremos a conocer a las y los jóvenes que asisten al PIT a través de las trayectorias escolares como clave de análisis y los factores asociados a las desafiliaciones previas o una vez que dejan de ser estudiantes del PIT. En tercer lugar, teniendo en cuenta las particulares características de los sujetos que asisten al PIT así como los posicionamientos y posturas éticas de las y los referentes entrevistados, haremos foco en las

prácticas de cuidado y de enseñanza desplegadas por parte del colectivo educador las cuales ofician, en gran medida, como soporte de las biografías y escolaridades juveniles.

2. Abordaje metodológico

Desde un enfoque cualitativo con un diseño flexible y de casos múltiple, nuestro universo de estudio está constituido por: a) jóvenes de 18 a 25 años, cuyos principales espacios de sociabilidad se encuentren en barrios socio-segregados de la ciudad de Córdoba; b) instituciones estatales u organizaciones sociales con presencia significativa para dichos jóvenes y que promuevan el acceso y ejercicio de sus derechos; c) agentes o referentes de cada una de las instituciones seleccionadas que trabajen directamente con jóvenes.

En un primer momento, realizamos un mapeo de las diferentes instituciones y organizaciones pertenecientes a cuatro barrios en los que desarrollamos el trabajo de campo y con los que, en algunos casos, teníamos vínculos previos por actividades de investigación y/o extensión. Luego, llevamos a cabo talleres de cartografía con grupos de jóvenes para indagar su participación en espacios barriales, institucionales u organizacionales y cuáles eran significados como relevantes para sus vidas. Una vez identificadas las instituciones y organizaciones con las que trabajaríamos, y tras requerir su consentimiento documentado luego de informar los objetivos del proyecto, procedimos a entrevistar a algunos referentes institucionales.

Es importante advertir que el trabajo de campo se inició en el año 2018 y continuó este año de manera virtual, durante la emergencia social y sanitaria que atraviesa nuestro país en el marco de la pandemia por COVID-19 y la consecuente disposición gubernamental de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO, DNU 297/2020). Por lo tanto, analizaremos el rol docente atravesado por ambos contextos sociales disímiles, reconstruidos mediante entrevistas previas y durante el ASPO, de carácter presencial y virtual respectivamente.

Para el análisis de las entrevistas a referentes, seguimos los procedimientos centrales de codificación abierta y axial de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). A partir de un corpus de 20 entrevistas arribamos a un conjunto de 45 códigos, que agrupamos en los siguientes ejes temáticos: 1) presentación y contextualización de cada organización, 2) representaciones y concepciones sobre los y las jóvenes 3) referentes: roles y posicionamientos profesionales y militantes, principales intervenciones; reflexiones ético-políticas en la práctica y 4) visión sobre la accesibilidad a derechos de los sujetos jóvenes.

2.1 El PIT. Un análisis de caso

Ubicado en un barrio-ciudad creado en el año 2006 por parte del gobierno provincial con el objetivo de erradicar las villas y asentamientos de la ciudad y ubicarlos por fuera del anillo de circunvalación, efecto de una “periferización” intencionada (Boito y Michelazzo, 2014). Este alejamiento geográfico conlleva para sus residentes una fuerte restricción para mantener

interacciones heterogéneas con diferentes habitantes de la ciudad que posibiliten la obtención de empleo, la movilidad social y el acceso a la información (Tecco, 2007).

El PIT funciona en las instalaciones de un IPEM al que asisten aproximadamente 400 estudiantes, con orientaciones en Economía y Administración y Maestro Mayor de Obras, y que ofrece año a año variadas ofertas gratuitas de capacitación en oficios (electricidad, informática, corte y confección, entre otras). Orientación en Ciencias Sociales es la única que ofrece el PIT que funciona en el último turno de la escuela (de 18 a 22:30 hs. aproximadamente), por lo cual no tuvo que enfrentar una problemática común que atraviesan otros PIT respecto a la falta de espacio físico y la disputa simbólica con agentes educativos de la escuela secundaria por la superposición horaria (Abraham, 2019; Yapur, 2019).

Actualmente, el equipo educador del PIT está conformado por 19 adultos: 14 docentes, un coordinador pedagógico, dos preceptores, una ayudante técnica y un directivo. La mayoría posee título docente y otros son “*profesionales profesoralizados*” (Pablo, docente del PIT), es decir, que sin contar con el título reglamentario fueron acercándose a ese rol a través de las experiencias y prácticas concretas. Ello evidencia el interés del director y el coordinador por privilegiar cierto perfil de compromiso social, más allá de la titulación docente, para la conformación inicial del equipo de trabajo (año 2011). Fuertemente valorado por los agentes educativos, ese equipo de trabajo fue experimentando una “*metamorfosis*” (Patricio, coordinador del PIT) en las posiciones frente a las experiencias y desafíos que implican el programa en sí y sus estudiantes en particular, para poder así alojar y dar respuesta a las urgencias y demandas con proyectos y acciones sostenidos en el tiempo.

Una de las principales dificultades pedagógicas que enfrentan los docentes de este programa refiere al manejo simultáneo de varias cronologías de aprendizaje ya que, entre otras cuestiones y como profundizaremos más adelante, han sido formados para el trabajo con cronologías únicas y/o monocrónicas (Terigi, 2010 citada por Yapur, 2019). Esto se agudiza en el actual contexto de pandemia; incluso, para algunos educadores resulta contraproducente sostener esta modalidad dadas las dificultades en el vínculo asiduo y la comunicación virtual con los y las estudiantes.

En esta coyuntura, otra dificultad que atraviesan en este PIT es el cambio de coordinación que se produjo durante el ASPO que les impidió conocer personalmente a la nueva coordinadora. Esta situación impactó a la hora de establecer acuerdos en torno al trabajo virtual y sostener una comunicación fluida necesaria para el trabajo colectivo: *“la última vez que se habló, de alguna manera, de líneas a seguir y algunas cuestiones, creo que ha sido hace un montón. Yo creo que a principios de mayo hicimos una reunión en la que se resolvió bastante poco y estamos [a mediados de año escolar]...”* (Pablo, docente).

Los jóvenes que asisten al PIT son 60, con similar cantidad de varones y mujeres de 15 y 16 años principalmente, la mayoría habitantes del barrio-ciudad antes descrito. Sus familias son numerosas, muchas de ellas ensambladas y cohabitando bajo el mismo techo con otras familias (hermanos, tíos, abuelos) y nuevas familias que se arman al interior al nacer un nieto o nieta. La mayoría de los adultos familiares no ha finalizado el nivel primario y otros han ingresado al nivel secundario pero sin completarlo, lo que ubica a los y las jóvenes que asisten al PIT como generación pionera en su seno familiar en acceder a estudios secundarios y/o finalizarlos. En la generalidad de las familias, las personas adultas, y muchos jóvenes también, realizan trabajos en condiciones de precarización: las mujeres se dedican al trabajo doméstico en sus hogares y fuera de él (a tiempo parcial o completo) y el cuidado de personas (niños y ancianos); los varones son albañiles, “changarines”, carreros, mecánicos o pequeños emprendedores.

2.2 Trayectorias escolares en el PIT

Debido a que el PIT es un programa con criterios propios de admisibilidad, la población estudiantil se caracteriza por ser: 1) jóvenes que conjugan una doble condición de estudiante y trabajador/a, generalmente en condiciones de precarización; 2) jóvenes madres y/o embarazadas que, con las flexibilidades que el programa permite, activan un engranaje para sobrellevar las dificultades cotidianas que implica conciliar la escolaridad con la maternidad; 3) jóvenes judicializados/as que, como medida dispuesta para su “reinserción social”, obligatoriamente deben formar parte del sistema educativo; 4) jóvenes con trayectorias interrumpidas, que no lograron sortear las lógicas escolares del formato tradicional y que encuentran en este programa otras dinámicas relacionales y de enseñanza.

Retomando una distinción analítica en las trayectorias educativas juveniles de sectores populares que construimos en una investigación anterior (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), las trayectorias de los y las jóvenes que asisten al PIT son mayoritariamente *interrumpidas*, y la reafiliación al sistema educativo se produce en el marco de este programa. Muestran una continuidad en la escuela primaria, mientras que el desenganche se produce generalmente en el trayecto secundario realizado en muchos casos en el mismo IPEM donde funciona este PIT.

Diversos factores están involucrados de forma entrelazada en esa *desafiliación temporaria* previa a sus ingreso al PIT: conflictos familiares, mudanzas, experiencias de maternidades y paternidades, situaciones de conflicto con la ley (con privación de libertad temporal), la prevalencia de intereses juveniles más asociados a prácticas en la calle (salir, la noche, la droga), el requerimiento de cuidar hermanos o personas mayores dentro del ámbito familiar (por lo general, realizado por jóvenes mujeres), la realización de trabajo asalariado para colaborar en su hogar o cuando ya son padres/madres de familia y otros factores directamente relacionados con el sistema educativo, en general, y con la escuela en su formato tradicional, en particular.

Generalmente, nuestros entrevistados no desconocen toda esa variedad de dimensiones que están implicadas en las desafilaciones escolares juveniles. Sin embargo, hacen foco en lo que comprenden como experiencias de “fracaso escolar” en una escuela con formato tradicional, admitiendo al mismo tiempo la co-responsabilidad sistémica e institucional, junto a la confluencia de prácticas pedagógicas descontextualizadas y alejadas del universo de intereses juveniles, prácticas de convivencia expulsivas con situaciones de injusticia y violencia y también, en ocasiones, señalando la poca motivación y falta de voluntad por parte del joven y el escaso acompañamiento familiar en el proceso socio-educativo. Es decir, la mirada de los agentes educativos entrevistados se centra en lo educativo como dimensión principal para comprender la interrupción de la trayectoria escolar de los y las jóvenes que luego retoman sus estudios en el PIT, sin considerar otras dimensiones que también participan en la construcción de las desafilaciones escolares, como las condiciones socio-estructurales, económicas y territoriales en que las juventudes cordobesas de sectores populares desenvuelven sus biografías (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018).

En primer lugar, en tanto colectivo educador del PIT, los entrevistados se ubican como aquellos que les restituyen el derecho a la educación previamente vulnerado:

Es el vínculo pedagógico donde vos lo reconocés y en ese reconocimiento restituís esa condición que ellos perdieron cuando se fueron de la escuela, que es lo que los ha vulnerado y los hace sentir diferentes al resto de todos los chicos (Patricio, Coordinador Pedagógico).

La deserción es un problema real, ahí ya no me pueden decir nada, estamos hablando de porcentajes violentos de deserción, de sobreedad y demás y, bueno, el estado tiene que proporcionar alguna alternativa y propone el PIT (Pablo, docente)

No obstante, consideran que no todas las veces este programa se garantiza de manera efectiva, ya que se generan ciertos obstáculos, especialmente de índole burocrático-administrativo y económicos: 1) modificaciones en la modalidad de convocatoria y selección del personal docente, implicando quiebres al interior del equipo de trabajo consolidado; 2) cambios en la modalidad de matriculación inicial, conllevando una disminución en el número de inscriptos; 3) escasos recursos económicos que impiden realizar actividades fuera del establecimiento, lo que favorecería otros tipos de aprendizajes. Al decir de un educador, estas condiciones conllevan una contradicción respecto a la finalidad del Programa:

La existencia del PIT te dice que el principal derecho al cual están vulnerando es la educación. Y las mismas medidas que tiene el PIT están vulnerando el derecho a la educación de los chicos, esta cuestión de burocratizar tanto la inscripción, este inexplicable requisito de que tenga que estar un año fuera del sistema educativo. (Pablo, docente)



Una referente del equipo de coordinación general del programa refería que si bien se pensó al PIT como un programa a término para escolarizar a cierto grupo de jóvenes en un período de tiempo determinado, la demanda fue creciendo e hizo que el programa se expandiera en diferentes sedes a lo largo de la provincia. Mayor demanda no necesariamente de quienes cumplen los requisitos inicialmente fijados (edad, tiempo fuera de la escuela), sino que crece la "derivación" de jóvenes que deberían pero no están en la escuela regular; derivación que invisibiliza la dificultad de la escuela para incluirlos, sostenerlos y trabajar con la heterogeneidad juvenil, de condiciones sociales y de aprendizaje. Esto nos interroga respecto al riesgo del corrimiento de la escuela secundaria regular en su responsabilidad, según la LEN, de alojar las trayectorias escolares reales, así como el de la renuencia a revisar -en esta suerte de "delegabilidad"- la persistencia de mecanismos selectivos y meritocráticos del dispositivo tradicional cuya incidencia suele encubrirse bajo la figura de lecturas individualistas de "fracaso escolar", estudiantes "repitentes" o "desertores". Además, el crecimiento matricular en los PIT no estuvo acompañado por mejoras en las condiciones laborales de los educadores (recién en 2019 comenzaron a titularizar las horas cátedras y cargos) ni de habilitación de espacios físicos necesarios para el correcto funcionamiento del programa (algunos PIT en la ciudad debieron mudarse hasta tres veces de edificio).

A las "*trabas burocráticas*" (Pablo, docente) que enumeran nuestros entrevistados, en el ASPO se les sumó que alrededor de 30 jóvenes esperan, de parte de la coordinación general, su aceptación y efectiva matriculación en el programa:

¿Viste que hicieron las entrevistas en el cole justo ese último viernes antes de que decretaran cuarentena y que no era obligatoria en ese momento? Bueno, en teoría habían ingresado 28 estudiantes, 28 familias se fueron de la escuela pensando que en ese momento ellos ya tenían el ingreso en el PIT (...) Resulta que después desde coordinación general nos dijeron que no era así en realidad, que podían entrar el número de personas de acuerdo al cupo que nosotros teníamos. (...) Justo eso nos enteramos el lunes que ya era cuarentena, o sea que ya no estábamos en la escuela. (...) Bueno, después de ese momento, nunca nos resolvieron de coordinación quienes eran los ingresantes. Nos dijeron que estaban de asueto administrativo hasta que terminara la cuarentena, que ellos no habían podido corroborar las planillas que habían llenado los estudiantes en la entrevista, así que no tenían respuesta hasta que terminara la cuarentena. O sea que todavía no tenemos respuesta y las familias estaban preguntando a través de Facebook si habían ingresado o no. Así les tuvimos que decir que no había respuesta hasta que coordinación... o sea, que toda esa gente está sin el derecho a la educación (Viviana, preceptora).

Aun cuando el programa PIT está pensado para un grupo de jóvenes en condiciones particulares, con un equipo de trabajo con nutridas estrategias de acompañamiento, con una flexibilización de horarios y asistencias, con otras reglas y normas de convivencia, con modalidades de pluricurso y prácticas pedagógicas situadas, se registra un considerable desgranamiento entre

el número de inscriptos y el número de egresados (Yapur, 2019). Es decir, en el PIT muchos jóvenes encuentran un espacio que se acomoda a sus intereses, sus posibilidades concretas y en el que se sienten acompañados; y aquellos que pueden vivenciar esa conjunción son quienes efectivamente se egresan. Sin embargo, otro grupo de jóvenes interrumpen sus trayectorias también en el PIT, en algunos casos para volver a insertarse en la escuela secundaria común o en un CENMA, mientras otros se desafilian temporal o permanentemente del sistema educativo. Este último grupo, en el contexto de pandemia, se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad: nuestros entrevistados manifiestan que, debido al recrudescimiento de la pobreza y la violencia, sumado a la falta de recursos (entre ellos, de conectividad), espacios de esparcimiento y acogimiento, está siendo muy difícil para los y las jóvenes sostenerse como estudiantes del programa:

También me han contado los chicos y estuvimos hablando que algunos quieren abandonar. Algunos quieren abandonar por dificultades familiares. Hay mucha violencia de género en varias familias. Se complica el tema de la convivencia cuando son muchos y hay poco espacio, y acostumbrados a que, bueno, que la escuela y el trabajo es un lugar de escapatoria como para no ver cierta realidad también (Viviana, preceptora).

Nosotros nos encontramos con una realidad... o sea esta cuestión del aislamiento obligatorio, ha evidenciado o ha hecho que emerjan cuestiones que estaban cubiertas porque se resolvían de algunas otras maneras, con parches, con curitas, con este tipo de cosas y zafábamos. Ahora que tenemos que ocuparnos a través de la conectividad, se evidencian problemas muy de fondo, problemas que duelen, son cuestiones que son fuertes y que nosotros estamos atravesados por todo esto (Pablo, docente).

En términos generales, existe una alta valoración de las acciones que el equipo y cada agente en particular aportan desde este programa proponiéndose como objetivos: 1) el acompañamiento personalizado de las trayectorias escolares; 2) la generación de aprendizajes significativos; 3) la promoción de derechos a partir de la concientización como efecto y añadidura de la educación. Asimismo, se proponen como “plus” de la docencia en sectores populares y en un programa como este con dinámicas afectivas particulares, oficiar de sostén y alojamiento de las biografías juveniles en un presente difícil y hostil para que, en un futuro mediato, cuenten con mayores recursos de agenciamiento y de resistencia para hacer frente a las adversidades.

Teniendo en cuenta las trayectorias escolares de los y las jóvenes de este PIT, las lógicas propias del programa (como potencialidad o como obstáculo), así como los posicionamientos y posturas éticas de nuestros entrevistados, a continuación analizaremos las prácticas de *enseñanza* y de *cuidado* desplegadas por el equipo educador que ofician, en gran medida, como soportes de las biografías y escolaridades juveniles.

2.3 Prácticas de enseñanza

El programa PIT, que se presenta como propuesta académica y de formación alternativa, tiene por finalidad posibilitar la terminalidad de jóvenes que vieron interrumpidas sus trayectorias escolares por diversas razones. Se hace eco de algunas inequidades, injusticias y condiciones hostiles propias del sistema educativo tradicional por lo que propone un recorrido más flexible y personalizado de acuerdo a la trayectoria escolar previa de cada uno de sus estudiantes.

El trayecto formativo, que organiza los contenidos escolares en niveles, acredita materias aprobadas en lugar de años de estudio como la escuela secundaria regular. En esta línea, se implementa un sistema de promoción por espacio curricular, un sistema de correlatividades para las asignaturas afines y un sistema de equivalencias que permite reconocer y acreditar las materias aprobadas previamente en la educación secundaria (Yapur, 2019). “Este sistema de cursado y promoción desmantela la concepción de cursado en bloque o por año lectivo, así como el de repitencia, intrínseco a la escuela secundaria tradicional, produciéndose una variación en el ordenamiento de los aprendizajes y en la secuenciación temporal de los saberes, es decir, en la gradualidad de los aprendizajes” (Yapur, 2019, p.99).

De esta manera, se trabaja con la modalidad de pluricurso o aula diversificada que implica una nueva forma de ordenamiento del alumnado (usada principalmente en las escuelas rurales) y se suma la novedad de tutorías y espacios institucionales exclusivos para reuniones del equipo educador en donde se establecen acuerdos, se capacitan, se generan proyectos, entre otros. Personalización del trayecto escolar y modalidad pluri-curso que, a pesar de las complejidades que supone, se sigue manteniendo en el aislamiento social y obligatorio.

Siguiendo a Yapur (2019) también incorpora otras formas de evaluación (observaciones pedagógicas, coloquios, exámenes) que están orientadas a promover un abordaje integral, flexible, continuo e individualizado de los procesos de aprendizaje. El principal instrumento de evaluación son las “observaciones pedagógicas” (que, en las prácticas efectivas, algunos docentes acompañan de un concepto cualitativo y otros de una nota numérica, todas de carácter provisorio), informes cualitativos focalizados en el seguimiento de los avances/retrocesos de los estudiantes y que contemplan entre otros aspectos: la participación en clases y en las actividades requeridas, asistencia, comportamiento, relación con el docente y compañeros (Yapur, 2019).

Asimismo, se diferencia del formato tradicional en cuanto a la flexibilidad en el régimen de asistencia (por espacio curricular y no por día), en la re-organización de los tiempos escolares y en las normas de convivencia. Principalmente se busca que entre docentes y estudiantes se establezcan vínculos más afectivos y cercanos, posibilitándose una convivencia más relajada frente a normas y regulaciones estrictas de la escuela secundaria, por ejemplo en cuanto a la vestimenta, el lenguaje, los tratos inter-generacionales (Vanella y Maldonado, 2016).

En suma, el PIT como programa incorpora innovaciones específicas orientadas a abordar aspectos críticos del sistema educativo que producen, como corolario, numerosas situaciones de

desafiliación escolar, entre ellos la distancia entre las trayectorias escolares ideales y reales, los regímenes de asistencia y las formas de acreditación.

Respecto a la modalidad y funcionamiento del PIT investigado, uno de los entrevistados plantea que en un comienzo era bastante *“light, flexible”*, cuestiones que pueden hacer referencia a la *“inclusión con exclusión de conocimientos”* (Tenti Fanfani, 2007). Pero que, paulatinamente, se fue exigiendo un poco más que la mera asistencia: *“por lo menos ahora tienen que acreditar determinados conocimientos básicos para poder pasar a los distintos trayectos, pero antes como que era una cuestión de que tenías que venir, básicamente”* (Pablo, docente).

De acuerdo a sus descripciones, las acciones que se desarrollan en este PIT son:

- Acciones para ampliar el horizonte cultural: salidas a cine, museos, casas culturales, participación en concursos.

- Acciones de articulación con la comunidad y servicio social: proyectos socio-comunitarios, intervenciones de asistencia social (ropero comunitario, charlas sobre cuidado de la salud).

- Acciones para diversificar las experiencias de aprendizaje: uso cotidiano de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), proyectos integrados por dos o más espacios curriculares, biblioteca móvil, elaboración de material audio-visual, uso y creación de aplicaciones (APPS) y blogs.

En relación al último punto, es interesante como el difícil objetivo del sistema educativo de utilizar cotidiana y transversalmente las TIC en el proceso de enseñar y aprender, se tornó herramienta ineludible con la pandemia y la consecuente medida nacional de ASPO. Las escuelas en general y el PIT en particular debieron hacer uso, casi atropellado, de las TIC para estar en contacto con sus estudiantes y sostener la continuidad del ciclo escolar. *“Identificar a nuestro estudiante digital”*, dice Pablo (docente) al referirse a las nuevas coordenadas en el oficio de estudiante que se deben atender en esta situación de pandemia y aislamiento social.

A pesar de las dificultades materializadas en el escaso uso de las tecnologías en relación a los contenidos académicos y la falta de conectividad a internet, entre el equipo educador y los y las estudiantes de este PIT de a poco pudieron encontrar diversos modos de seguir enseñando y aprendiendo. Así, recurrieron a un nutrido abanico de estrategias acordes a las posibilidades de cada estudiante: llamadas telefónicas, grupos de whatsapp, digitalización de textos, elaboración de videos explicativos, entrega de material impreso, entre otras. Algunos educadores relataron que:

Una de las dificultades, en lo personal más importantes, fue la desesperación, o el sentir que no teníamos comunicación, por no encontrar los números de teléfono, por no tener un



modo de comunicarnos con los chicos y sentir la presión del otro lado, de que los docentes enviaban trabajos prácticos y los chicos habían algunos que iban muy avanzados y otros que ni siquiera habían empezado (...) Los chicos, en general, nos tuvimos que adaptar a ellos, porque pensamos que tenían cierto conocimiento a través de las TIC y resulta de que no fue así. Quedamos helados, porque no sabían armar un mail, teníamos que pasar los trabajos a PDF para que ellos lo pudiesen abrir. Cosas sencillas que pensamos que sí lo sabían y en realidad no, así que nos fuimos adaptando. Eso fue al principio, ahora ya han aprendido, se las han rebuscado como para saber manejar otras cosas y han aprendido bastante. (Viviana, preceptora)

Es un Estado, es una gestión y es también nosotros (...) somos los primeros responsables. Yo los llamo por teléfono a los chicos, que no debería hacerlo, pero yo quiero llegar, ¿me entendés? Si es mi trabajo, y estamos en una circunstancia especial (...) “en condiciones extraordinarias, soluciones o acciones extraordinarias” (Pablo, docente)

Esta nueva modalidad virtual de trabajo puso al descubierto una visión adultocéntrica y sociocéntrica de los jóvenes como "nativos digitales" y sus reverses y contracaras. Como toda práctica social, el uso de las TIC está inscripto en condiciones concretas de existencia, por lo cual entre jóvenes pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos se observan marcadas brechas en el acceso, uso y apropiación de las TIC, en correlatividad a otras desigualdades ya conocidas (D'Aloisio y Echeveste, 2018). Esto, en palabras de un educador, visibiliza otra dimensión en términos de accesibilidad y equidad: “*Nos pone de manifiesto de lo importante que se transforme esto de la conectividad como un derecho*” (Pablo, docente). Es decir, esta coyuntura visibilizó la accesibilidad digital como otra clave de la inclusión socioeducativa.

Así, se conjugaron las inequidades sociales, específicamente en relación a los recursos tecnológicos y de conectividad, y las falencias en términos de educación digital e insumos necesarios, ya que los programas afines (“Programa Conectar Igualdad”, “Conectividad Córdoba”) no lograron sostenerse en el tiempo o funcionaban deficientemente:

“No hay Wi-Fi en el cole”, “bah, para lo que usan los pibes Wi-Fi” ¿Y ahora? “Dejaron de andar las netbooks y ya está, ya fue” Ya hicimos el acto, ya hicimos el acting de que distribuimos netbooks para todos los pibes y anduvieron dos años, y estuvo todo bien y aplausos. Y ahora que las necesitamos, no anda ninguna, no hay soporte, no hay los famosos administradores de redes, no hay Wi-Fi, no hay nada (Pablo, docente).

Frente a estas limitaciones, hicieron uso de los cuadernillos impresos provistos por el Ministerio de Educación de la Nación, los cuales eran entregados en la escuela junto con los módulos alimenticios de Paicor. No obstante, los educadores afirman la necesidad de que dicho material esté mediado por una explicación y adecuación por parte del docente. Incluso, Pablo

(docente) propuso elaborar cuadernillos propios del PIT, más acordes a la realidad local de sus estudiantes, pero no lograron concretarlo.

Al igual que otros programas socio-educativos, el PIT se encuentra en la delgada línea entre flexibilizar ciertas cuestiones rígidas y hasta arbitrarias de la escuela tradicional y, por otro lado, perder de vista la función por la cual se creó: la terminalidad educativa con calidad en aprendizajes. Si bien para muchos jóvenes este programa posibilita el re-enganche con lo escolar desde un formato que se diferencia del dispositivo tradicional selectivo y meritocrático, sigue reproduciendo la segmentación y fragmentación del sistema educativo que implica la existencia de los circuitos de escolaridad diferenciados según clase social y el desarrollo de experiencias escolares múltiples sin la histórica referencia a núcleos de sentido comunes (Rigal, 2004). Esto conlleva una reproducción y profundización de las desigualdades sociales ya existentes (Kessler, 2014; Tiramonti, 2009), así como una marcada distancia social y académica en las experiencias educativas *entre* y también al *interior* de sectores socioeconómicos diversos.

Sin embargo, como en otros programas alternativos que se implementaron en los márgenes de la escuela tradicional, un dispositivo educativo con las particularidades del PIT posibilita a los y las jóvenes experimentarse como sujetos de derecho y que pueden aprender, ante situaciones previas de fracaso educativo y exclusión escolar. Situaciones que si bien, como mencionamos, responden a procesos multidimensionales y situados, muchas veces son vivenciadas como una dificultad o imposibilidad personal asociada a una lectura meritocrática fuertemente arraigada en nuestra sociedad (Arce Castello, 2019).

2.4 Prácticas de cuidado

Otra dimensión que atraviesa las intervenciones del colectivo docente de este PIT es la puesta en marcha de diversas *prácticas de cuidado* que se constituyen como sostenes fundamentales de las trayectorias escolares juveniles. Las mismas se materializan en la habilitación de espacios de escucha y contención y en la construcción de vínculos generacionales e intergeneracionales significativos. Espacios y vínculos atravesados por una mirada atenta y sensible a las realidades socio-juveniles.

Desde un enfoque que se aleja de la tradición biomédica, autores como Martuccelli (2007) y Ayres (2011) recuperan la categoría de *cuidado* para aludir a un conjunto de políticas, instituciones y prácticas que funcionan como soportes para paliar condiciones de vulnerabilidad y ausencia de reconocimiento en las biografías de los sujetos (citados por Di Leo y Camarotti, 2015). En el caso que nos convoca, hemos descrito las características generales del Programa provincial PIT como *política* que, en el marco de la obligatoriedad legal del nivel secundario, está orientada a la inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral de jóvenes que, por diversas circunstancias, estuviesen fuera de la secundaria común. También nos detuvimos en las características *institucionales* del PIT que nos ocupa en este análisis.

Para la dimensión de las *prácticas* reconstruidas al interior de este equipo educador recuperamos la perspectiva de la salud colectiva en Brasil sobre cuidado que incorpora una *dimensión ética y política* e intenta humanizar la praxis científica (Ayres, 2009). La autora propone pensar el cuidado como *modo de interacción* en nuestras prácticas, teniendo una mirada crítica acerca de cómo nos posicionamos frente a los sujetos, respetando sus propias necesidades, saberes cotidianos, intereses, proyectos de vida, contexto social, evitando anteponer nuestros conocimientos científicos a dicha singularidad.

Para ello, es necesario construir espacios flexibles que habiliten el encuentro intersubjetivo, reconociendo al otro como sujeto. Espacios de diálogo, de escucha atenta y sensible, que se transformen en lugares de acogida, permitiendo la irrupción del otro en su máxima expresión y, de esa manera, también emergerá la subjetividad del profesional, trascendiendo los métodos y saberes científicos (Ayres, 2009). Di Leo, Güelman y Sustas (2018) recuperan estos aportes y entienden a los y las jóvenes como “sujetos de cuidado” en diferentes escenarios en los cuales participan; encontrando a su vez espacios en los que ellos mismos manifiestan no sentirse reconocidos ni escuchados.

A partir del discurso de los y las referentes, en lo que sigue reconstruiremos qué prácticas posibilitan específicos modos de interacción que ofician de cuidado y sostén de las trayectorias y biografías juveniles en este PIT:

- Espacios y acciones personalizadas tendientes *a sostener las trayectorias escolares*.
- Construcción de vínculos intergeneracionales basados en el *afecto*.
- Acciones para ampliar y fortalecer la *sociabilidad juvenil*.

A las acciones y prácticas analizadas en el apartado anterior, más enmarcadas en lo académico y curricular, se le suma un plus cualitativo al trabajo de ser docente en el PIT y en barrios populares que excedería el rol prescrito en la modalidad secundaria regular (aunque allí también pueden existir estrategias similares). Nos referimos a diferentes “estrategias de personalización” (Ziegler y Nóbile, 2014) tendientes a promover la inclusión socio-educativa y la permanencia y que sustentan las prácticas de cuidado/hospitalidad y de enseñanza: visitas domiciliarias para buscar a quienes no están asistiendo, recorrido por el barrio para publicitar los tiempos y requisitos de inscripciones, acciones de acompañamiento personalizado de las trayectorias escolares, flexibilización de los horarios y asistencias, coordinar trabajos prácticos para promover el egreso, como así también el habilitar espacios de escucha atenta y diálogo sobre situaciones y conflictos personales.

Este tipo de prácticas que realizan habitualmente en el PIT también debieron adecuarse al contexto de pandemia, intentando sostener el vínculo de diversas maneras, manifestando preocupación por la situación socio-familiar de cada estudiante y encarnando un rol activo en

cuestiones elementales como la alimentación. Así, un educador nos comentaba que se acercó a la institución para colaborar en la entrega de módulos, los cuales fueron brindados por el Ministerio de Desarrollo Social gracias a las gestiones de los propios docentes, ya que paradójicamente el PIT no posee PAICor.

Esos encuentros presenciales, también eran aprovechados para interactuar con los y las estudiantes, indagar cómo estaban atravesando la cuarentena e incentivarlos a que realicen las actividades escolares: *“fui a repartir módulos de Paicor. Para verlos, para que vean que estoy, aunque no aprendamos nada de Historia pero que vean que estoy ahí, que eso me parece importante también. Y charlar y decirle ‘no te olvides, hace las cosas, vos podés’”* (Pablo, docente).

Para las y los educadores establecer un vínculo cercano y afectuoso es fundamental como origen y sustento de la *relación pedagógica*, lo que a su vez fortalece la *“permanencia y pertenencia”* de las y los estudiantes en sus recorridos por el PIT. Pablo (docente) considera que ese tipo de lazo basado en el afecto como condimento necesario, a diferencia de la escuela tradicional, está habilitado por las características propias del Programa. Ello es coincidente con otros programas socio-educativos (como las Escuelas de Reingreso de CABA) donde la diferencia respecto al formato tradicional radica en los vínculos inter-generacionales cercanos, de confianza y personalizados (Nóbile, 2016; Tiramonti, 2015; Krichesky, 2014).

Aun con ciertas dificultades propias de la lejanía física, una educadora nos cuenta de qué manera intentaban sostener estos lazos afectivos durante la pandemia y las particularidades que se generaban:

Mira yo creo, en realidad, que el vínculo a través de WhatsApp con los chicos depende de la persona. Hay personas a las que hemos podido llegar, que hemos podido conversar, que nos cuentan cosas... que obviamente nos falta la media tuerca del abrazo, de mirarnos frente a frente, pero bueno, hay un acercamiento importante. Y hay otros que prefieren... que eso nos reíamos con J. (preceptor), decimos nosotros... nos clavan el visto mal... pero porque prefieren, no sé. Están en su vida, en su mundo y no nos dan señales de vida. Así que en ellos estamos trabajando como para que continúen y nada... estudien. (Viviana, preceptora)

Otro aspecto que hace al sostenimiento de las trayectorias en términos de cuidado, tiene que ver con el fortalecimiento de la sociabilidad juvenil. Esta dimensión atraviesa la cotidianeidad escolar y se constituye en un componente primordial de la escuela secundaria en general (Paulín, 2014). Desde el PIT, se intenta promoverla a partir de proyectos y actividades recreativas (Inter-PIT, jornadas recreativas y lúdicas, viajes educativos) que tengan como eje el fortalecimiento de los lazos entre estudiantes como así también ampliar sus vínculos con jóvenes de otros PIT.

En el discurso de los referentes, se evidencia que esta dimensión es valorada como significativa:

Es que en el grupo donde están todos los estudiantes, los de mayor trayectoria los motivan a los que recién empiezan. Me encantó, porque hay alumnas que dicen “no, vos quedate tranquila que los profes te van a ayudar, solamente tenes que preguntar. Aparte que el PIT te da otra oportunidad que en otros lados no”... me acuerdo ese día que estábamos todos contentos porque como que lo ven positivo al PIT y no es en vano el trabajo que uno hace, y a parte que entre ellos son grandes personas que se ayudan. La verdad que estoy muy orgullosa de ellos. Bueno creo que me fui de tema (risas). (Viviana, preceptora)

Como observamos en otras dimensiones, aquí también se ponen en juego las características propias del programa, ya que permiten la diversificación de los lazos entre pares:

Sí, actividades comunitarias, pero con ellos y entre ellos. Hemos hecho jornadas de juegos integradores, pasa que a nosotros nos sirve mucho el tema del horario, como no todos tienen un solo curso, entonces siempre entre ellos se mezclan, y al mezclarse ya tiene otro tipo de integración entonces han hecho entre los profes jornadas con diferentes materias y asignaturas con un proyecto específico para poder juntarlas, como un interdisciplinario (Viviana, preceptora).

Estos vínculos se vieron claramente afectados por el ASPO y particularmente por la suspensión de las clases presenciales, visualizado por un educador cuando se reencontraron en la entrega de módulos PAICOR:

Me llamó muchísimo la atención cómo se abrazan y se besaban afuera cuando se encontraban (...) se les notaba que necesitaban charlar. Se sentaban ahí en la puerta a conversar ahí entre ellos, contarse cosas. Les habilite el Wi-Fi del cole viste, les dije “che, la clave es esta”, entonces se pusieron a jugar ahí en la entrada, viste. Pero se los veía con mucha necesidad de gente, de otras personas, la misma que tenes vos y yo digamos (Pablo, docente).

La dimensión de la sociabilidad juvenil, la posibilidad de habilitación y co-habitación de un mundo juvenil en el espacio cotidiano escolar, es quizás uno de los aspectos más sensibles, entrañables e irremplazables en la virtualización de las prácticas educativas en este contexto pandémico, más allá de los esfuerzos, compromisos y aciertos construidos en el hacer educativo conjunto.

3. Reflexiones finales

Las diversas prácticas analizadas de enseñanza y de cuidado, desplegadas por los agentes educativos, dan cuenta de la primacía de una *lógica reitutiva de derechos* (Di Iorio et al, 2016), en tanto las relaciones pedagógicas y vinculares que las sustentan se configuran desde una



subjetividad próxima, basada en una ética relacional, a diferencia de la lógica tutelar que se afirma en una otredad distante y está fundada en una ética moralista del deber ser.

Estas prácticas se sustentan, asimismo, en un *posicionamiento corresponsable-subjetivante* (Paulín, 2014) de las y los educadores: se trata de acciones colectivas y acordadas institucionalmente, que parten de concebir a las y los jóvenes como sujetos de derechos y asumen una actitud de compromiso respecto a sus trayectorias vitales y escolares. Así, algunos adultos se transforman en referentes significativos ante los cuales recurrir frente a una problemática personal, familiar o escolar.

Si bien estas prácticas restitutivas son recurrentes en las intervenciones diarias, también podemos identificar algunas otras que, inicialmente, podrían comprenderse como prácticas de tutelaje, materializadas en ciertas acciones asistencialistas. Por ejemplo, se han encargado más de una vez de la merienda (buscando donaciones o poniendo dinero de sus propios bolsillos) o de acompañar al centro de salud a algún joven que tiene malestar dentro o fuera del horario escolar. Prácticas sustentadas en el voluntarismo personal de las y los educadores y teñidas de cierto viso de compasión: *“intentamos desde la institución ayudar lo más posible pero bueno, hasta donde nos da, ojalá pudiéramos solucionarles la vida”* (Viviana, preceptora del PIT). No obstante, es necesario no caer en una mirada binaria que polarice ambos tipos de prácticas, sino reconocer su coexistencia al interior de una institución y programa concreto como el PIT: más aún, en el caso de este último tipo de prácticas cuando se orientan a compensar necesidades esenciales de los sujetos jóvenes que los estados no logran garantizar y que se vinculan, estrechamente, a la posibilidad de sostenerse en la escolaridad obligatoria.

El conjunto de prácticas llevadas a cabo por este programa, tanto restitutivas como tutelares, se encuentran atravesadas -en algunos de sus educadores- por sentimientos singulares de omnipotencia-impotencia respecto al rol y el trabajo cotidiano en lo que denominan *“campo de batalla”* (Pablo, docente del PIT). La noción *“campo de batalla”* es utilizada para metaforizar el trabajo cotidiano en el PIT en cuanto al contexto social de los y las jóvenes, las condiciones de vulneración y las lógicas de desamparo socio-estatal que lo atraviesa.

Trabajar en ese espacio, para los educadores, conlleva un desafío que no todos desean o están preparados para enfrentar: quienes se quedan tienen que poner en juego un compromiso e involucramiento que va más allá de la transmisión de conocimientos. Tarea difícil que los coloca en un lugar de *omnipotencia* al intentar modificar las condiciones de vida de las y los jóvenes y, en simultáneo, en un lugar de *impotencia* al encontrarse con límites claros a sus intervenciones por estructuras de poder enquistadas históricamente y dificultades para tomar distancia respecto a las problemáticas juveniles y sus condicionamientos socio-estructurales. Tal vez el poder jugar y balancearse entre esos dos lugares es lo que les permite, a estos educadores, sostenerse y batallar en esos contextos de precarización social y laboral.



Para finalizar, nos parece oportuno preguntarnos, respecto de esta concepción de “*campo de batalla*” desde el cual las y los educadores hacen frente cotidianamente a las diversas condiciones de vulnerabilidad, en qué lugar ubican a las y los jóvenes en este “batallar” constante, ya que al parecer lo hacen en un estado de aislamiento y soledad, corriéndolos de la posición activa y de agenciamiento juvenil necesario para devenir sujetos de derechos. Si bien exponen que es una de las funciones de la educación, no se observan acciones concretas que habiliten la participación genuina de las y los jóvenes en esa conquista, por lo cual la construcción de un sujeto capaz de demandar por sus derechos (Arias y Di Leo, 2019) se torna en una meta -por ahora- difícil de alcanzar.

Referencias

- Abraham, N. F. (2019) Trayectorias educativas de jóvenes de sectores populares en el contexto cordobés. Informe Final de Práctica Supervisada de Investigación para optar por el título de Licenciatura en Psicología (inédito). Facultad de Psicología, UNC. Córdoba.
- Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En E. Da Porta D. Saur (coord), Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Arce Castello, V. (2019). Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles. Tesis Inédita de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
- Arias, A. J. y Di Leo, P. F. (2019). Hacer(se) sujetos de derecho: singularidad y responsabilidad en el encuentro entre instituciones y jóvenes. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dres) Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares (pp. 159-172). Buenos Aires: Espacio editorial
- Ayres, J. R. C. M. (2009). Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde. Rio de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJ-ABRASCO
- Ayres, J. R. M. C. (2011). O cuidado e o espaço público da saúde: virtude, vontade e reconhecimento na construção política da integralidade. En R. Pinheiro y A. Gomes da Silva Jr. (org.), Cidadania no cuidado. O universal e o comum na integralidade das ações de saúde. Rio de Janeiro: CEPESC - IMS/UERJ - ABRASCO.
- Boito, M. E. y Michelazzo, C. (2014). Córdoba en pedazos. Habitar/circular en contextos socio-segregados. Revista Estudios sociales contemporáneos, (10), 45-58.
- D’Aloisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L. A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. L. Paulín, G.



- García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (Coord.) Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento (pp. 49-79). Córdoba: Teseo.
- D'Aloisio, F. y Echeveste, M. E. (2018) Jóvenes y Tecnologías: desafíos y potencialidades educativas. En M. Occelli, L. García Romano, N. Valeiras y M. Quintanilla Gatica (Comp.), Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos. Volumen I: Fundamentos y Reflexiones, pp. 51-64. Santiago de Chile: Editorial Bellaterra Ltda.
- Di Iorio, J., Seidmann, S., Gueglio, C., y Rigueiral, G. (2016). Intervenciones psicosociales con personas en situación de calle: El cuidado como categoría de análisis. *Psicoperspectivas*, 15(3), 123-134.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2015) Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F., Güelman, M. y Sustas, S. (2018). Sujetos de cuidado. Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Gallart, N. (2006). La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires: La Crujía.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research. New York: Aldine.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPEUNESCO.
- Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Krichesky, G. (2014). Reseña de tesis. La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. En *Propuesta Educativa*, 23(42), 101-103.
- Martuccelli, D. (2007) Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Nobile, M. (2016). "Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa". En *Espacios en Blanco –Serie indagaciones-*, N° 26, pp. 187-210
- Paulín, H. L. (2014). Posturas docentes en la promoción de la salud y la convivencia en la escuela. Aprendiendo de apuestas pedagógicas instituyentes en la ciudad de Córdoba. En *Actas de la IV*



Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina “Juventudes. Campo de saberes y campo de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente”. Villa Mercedes

- Rigal, L. (2004). El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano (1ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tecco, C. (2007). Dime donde vives y te diré quien eres. Aportes para la discusión sobre segregación socioeconómica residencial e intervenciones públicas. Primer Congreso de Geografía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani (Comp.) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIEPE.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XIX
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación, pp. 25-38. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (2015) La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. Revista Propuesta Educativa, 44(2), 24-37.
- Vanella, L. Y Maldonado, M (2016). El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. En Revista Educar en Córdoba, XI(32), 24-27. Recuperado de <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2015/12/educar-n32.pdf>
- Yapur, J. (2019). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa: un estudio sobre el Programa inclusión-terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. 1a ed. Córdoba: Comunic-Arte Editorial y Universidad Católica de Córdoba.
- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 19(63), 1091-1115
- Documentos consultados
- Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina. [En línea] Recuperado de http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate_Secundario/Debate_Escsecundaria_borrador_071008.pdf



Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2019). Estadísticas de la Educación 2018. Recuperado de <http://multimedia.cba.gov.ar/web/Estadisticas%20de%20educacion%202018.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). Resolución Ministerial N° 497. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/09/Resolucion-497-10.pdf>