

# RELACIONES INTERGENERACIONALES Y RECONOCIMIENTOS. UN ANÁLISIS DE CASO EN UN CENTRO DE ACTIVIDADES JUVENILES EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA

---

*ESPACIO ABIERTO*

**VALENTINA ARCE CASTELLO - arcecastellovale@gmail.com**  
*CONICET, Instituto de Investigaciones Psicológicas -IIPsi-, Córdoba, Argentina*

**HORACIO LUIS PAULIN - hlpaulin@gmail.com**  
*Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas -CONICET IIPsi Córdoba, Argentina*

**FLORENCIA D'ALOISIO - florenciadaloisio@gmail.com**  
*Universidad Nacional de Córdoba*

FECHA DE RECEPCIÓN: 15-9-21  
FECHA DE ACEPTACIÓN: 18-3-22

## **Resumen**

Este artículo deriva de una investigación finalizada, centrada en las experiencias de participación y subjetivación de jóvenes de sectores populares en el Programa socio-educativo denominado Centro de Actividades Juveniles de la Ciudad de Córdoba. Aquí, nos centraremos en las prácticas y los procesos de reconocimiento desarrollados por el grupo de adultos referentes. Este estudio de caso fue realizado desde el paradigma cualitativo interpretativo y el corpus empírico, analizado desde la Teoría Fundamentada, estuvo compuesto por entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones participantes y análisis de documentos.

Desde una perspectiva psicosocial sobre las juventudes, entendemos que resultan claves las dinámicas intergeneracionales, en tanto las personas adultas pueden bregar por el cuidado y reconocimiento o, por el contrario, generar condiciones de maltrato, discriminación y violencia. Como principales resultados encontramos que en el CAJ indagado se desplegaron las tres grandes formas de reconocimiento presentes en la construcción de subjetividades entramadas en: I) dinámicas institucionales que habilitaban las innovaciones propias del programa respecto al alojamiento de lo juvenil; II) relaciones intergeneracionales de respeto y confianza; III) prácticas del equipo educador en cuanto a la enseñanza, la intervención ante conflictos, la afectividad y los cuidados, y la promoción de participación juvenil.

Palabras Clave: reconocimiento, juventudes, educación.

## INTERGENERATIONAL RELATIONS AND RECOGNITION PROCESSES IN POPULAR AREAS. A CASE STUDY IN A CENTER OF JUVENILE ACTIVITIES

---

### *Abstract*

This article is the result of a concluded research focused on the experiences of participation and subjectification of young people in popular areas in the context of a socio-educational program known as Center of Juvenile Activities, CAJ, in Spanish, in Córdoba City. In this paper, we will focus on recognition processes and adult practices. This case study was done in the framework of the qualitative interpretative paradigm. The empirical corpus, analyzed from the Grounded Theory, was composed of semi-structured interviews, records of participants being observed and analysis of documents.

From a psychosocial perspective on youth, we understand that intergenerational relationships are fundamental. Adults can generate care and recognition or, on the contrary, produce conditions of abuse, discrimination and violence. Our analysis allows us to argue that adult practices in the CAJ allowed the deployment of the three main types of recognition regarding the construction of subjectivities in this time. These processes were intertwined with: I) institutional dynamics that allowed the introduction of program-specific innovations; II) intergenerational relationships of respect and trust; III) adult practices on teaching strategies, conflict resolution, caring and affection relationships and promoting citizenship and youth participation.

Key words: recognition, youth, education.

## *Introducción*

Entre 2003 y 2015, los gobiernos nacionales en Argentina se orientaron a la construcción de un proyecto nacional más inclusivo, basado en la ampliación y efectivización de derechos. Se buscaba reconstruir un escenario social y político resquebrajado por el corrimiento del Estado de su responsabilidad de garantizar el acceso a la educación, la salud y el trabajo. En efecto, se apuntó no solo a destinar mayor presupuesto y financiamiento a políticas sociales y educativas, sino que se efectivizaron una serie de derechos civiles que reconocían la diversidad de expresiones, identidades y subjetividades.

La intervención estatal pudo observarse particularmente en educación a través de la implementación de un conjunto de “políticas de la subjetividad” (Tedesco, 2008) orientadas a la inclusión socio-educativa de las infancias y juventudes. La sanción en 2006 de la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) y el conjunto de programas y planes relacionados, introdujo nuevos interrogantes a la investigación socioeducativa sobre la ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario, la democratización de la vida escolar y la efectivización de la inclusión.

Una línea investigativa se centró en las escuelas en su formato tradicional, indicando que la sanción de la LEN y el cambio de paradigma que suponía, generaron “variaciones del régimen académico” (Baquero et al., 2009), democratizaciones en la gestión cotidiana de la convivencia (Litichever, 2012; Paulin, 2018) y estilos institucionales más inclusivos con reconocimientos de trayectorias escolares reales (D’Aloisio, Arce Castello & Arias, 2018). Sin embargo, la calidad educativa y la inclusión siguen siendo señaladas como problemáticas cruciales del sistema educativo argentino (Dussel, 2019; Gluz, 2013; Tiramonti, 2015).

Algunos estudios abordaron los nuevos formatos escolares, procurando dar cuenta del agotamiento del formato escolar tradicional (Terigi, 2008) e identificando lo novedoso en las modalidades de vinculación intergeneracionales más afectivas y personalizadas en el caso de las escuelas de re-ingreso de Buenos Aires (Nóbile,

2016), o las modificaciones sustanciales en el régimen de asistencia, académico y laboral del Programa PIT 14-17 de Córdoba (Yapur, 2019).

Por último, entre otras posibles, una tercera línea indagó sobre los programas socio-educativos que operan en los márgenes institucionales y sus variantes en los modos de concebir las condiciones juveniles, los procesos de enseñanza y las relaciones inter e intra-generacionales (Alterman & Foglino, 2005; Montesinos & Sinisi, 2009; Rodriguez, 2011).

Dentro de la gran variedad de programas socio-educativos implementados, en esta comunicación focalizamos en el denominado "Centro de Actividades Juveniles" (CAJ), actualmente discontinuado. El mismo fue impulsado por el Ministerio de Ciencia y Técnica y comenzó a implementarse, a partir de 2001, como prueba piloto en algunas provincias con una progresiva expansión al resto del país. Se orientó a abordar dos problemáticas centrales: la desafiliación institucional en la escuela secundaria y la escalada de estallidos de violencia (Alterman & Foglino, 2005).

Este artículo deriva de una investigación finalizada<sup>1</sup>, centrada en las experiencias de participación y subjetivación de jóvenes de sectores populares en un CAJ de la ciudad de Córdoba. Aquí, nos centramos en las prácticas educativas y los procesos de reconocimiento desarrollados por el grupo de adultos referentes. Este estudio de caso fue realizado desde el paradigma cualitativo interpretativo y el corpus empírico, analizado desde los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada, estuvo compuesto por entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones participantes y análisis de documentos.

Inscribimos este proyecto en el campo de estudio de las juventudes en aras a profundizar en la comprensión de algunas de sus aristas y aportar desde la investigación a las políticas públicas destinadas a este sector poblacional. Tomamos de Dayrell (2007) la noción de "condición juvenil" en tanto categoría

---

<sup>1</sup> Tesis de Maestría: "Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles" (2019). Autora: Valentina Arce Castello. Co-dirección: Dr. Horacio Luis Paulín y Dra. Florencia D'Aloisio. Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

analítica que permite considerar una dimensión histórico-generacional, en relación a cómo una sociedad en un tiempo y espacio determinado construye y significa ese momento vital y, una dimensión situacional, referida a cómo es vivido desde la perspectiva del sujeto el “ser joven” de acuerdo a condiciones estructurales y subjetivas diversas.

Además de tratarse de una categoría histórica, antropológica y sociológica, la juventud es, también, una categoría psicosocial en tanto en su construcción es clave la configuración vincular con otros significativos que pueden bregar por el cuidado y reconocimiento o, por el contrario, generar condiciones de maltrato, discriminación y violencia (Paulin et al., 2020). Retomando las conceptualizaciones de Lahire (2006) respecto a las configuraciones societales actuales, comprendemos que las juventudes construyen sus experiencias en escenarios de socialización múltiples y en redes de interdependencia, por momentos más articuladas y por momentos contradictorias, entre la familia, la escuela y los pares.

En esos escenarios, las y los jóvenes van construyendo sus propios recorridos biográficos que, como señalan Paulin et al. (2020), resultan cada vez más diversificados en contraste con la relativa previsibilidad de las sociedades salariales y desiguales en un contexto latinoamericano marcado por los efectos de las políticas neoliberales. Diversos trabajos en Argentina dan cuenta de dicha heterogeneidad y señalan que, si bien cada vez más jóvenes de sectores populares transitan por diversas instituciones públicas, son pocos quienes pueden insertarse en sus dinámicas, participar de un orden simbólico integrador y desarrollar proyectos de vida anclados en coordenadas institucionales (Chaves, 2010; Di Leo & Camarotti, 2015).

Para comprender los procesos de reconocimiento recurrimos a las conceptualizaciones de dos autores cruciales en este campo que, si bien en apariencia resultan intrínsecamente contradictorias e irreductibles, ponerlas a jugar concede una mayor potencia analítica. Por un lado, apelamos a la filósofa feminista Nancy Fraser (2008) respecto a que una sociedad será justa cuando se alcance la “justicia socio-económica” y la “justicia cultural”; es decir, cuando

simultáneamente se efectivice la “redistribución” en un mundo con desigualdades materiales cada vez más exacerbadas y el “reconocimiento” de diferencias por ejemplo étnicas, raciales, sexuales. Dimensiones que, como lo advierte la autora, entran en contradicción y conflicto pero son fundamentales para lograr una deconstrucción y transformación sustancial de las estructuras políticas, económicas y simbólicas subyacentes a dichas injusticias.

Por su parte, el filósofo alemán Axel Honneth (2011) continuando con el legado pragmático de la Escuela de Frankfurt y recuperando el pensamiento de Hegel y Mead, basa su teoría del reconocimiento en las relaciones intersubjetivas, es decir, en que para lograr la conciencia de sí como sujeto activo y autónomo se necesita indefectiblemente de un otro que reconozca al yo en tanto tal. Desde esta perspectiva, cuando un sujeto o grupo siente que su “dignidad” e “integridad” son negadas o impedidas, de manera individual o colectiva, activará una serie de estrategias por la lucha del reconocimiento “afectivo”, “jurídico-moral” y “ético-social”. El *reconocimiento afectivo* refiere a la búsqueda de relaciones que validen el interés mutuo que, desde los orígenes de la vida del sujeto, le van a posibilitar la construcción de la autoconfianza. El *jurídico-moral* se vincula a la lucha para ser titular de los mismos derechos que el resto de los sujetos de la comunidad, posibilitándole la conformación del auto-respeto elemental. Por último, el *reconocimiento ético-social* se desarrolla cuando el individuo se siente valorado y apreciado en cuanto a sus especificidades y capacidades, a partir de lo cual construye su autoestima.

Desde una perspectiva psicosocial, entendemos que los procesos de reconocimiento promueven el acceso a los derechos y que, en las relaciones escolares, éstos se construyen cuando las personas adultas despliegan prácticas con criterios y acciones de cuidado (Haynes, 2002), corresponsabilidad (Paulin, 2018) y visibilización y protección de derechos (Di Leo & Camarotti, 2015). En efecto, las prácticas de los equipos educadores –con mayor o menor articulación colectiva– son un factor clave en la efectivización de derechos juveniles y en el sostenimiento de las trayectorias escolares (D’Aloisio et al., 2018; Di Leo, 2009).

## ***Preguntas y Objetivos***

Todo programa en educación es pensado para una población y/o problemática específica, sin embargo, las condiciones institucionales de implementación son extremadamente disímiles y complejas para comprenderlo sólo desde una dimensión legislativa. A su vez, en la mayoría de las escuelas se desarrollan de manera simultánea varios programas socio-educativos y, en el trabajo cotidiano, suelen solaparse y desdibujarse sus respectivos objetivos, implicando una diversidad de combinaciones y múltiples resultados, muchas veces novedosos, no buscados y hasta contradictorios con su espíritu inicial (Tenti Fanfani, 2009).

De allí, nos interrogamos: ¿Cómo se piensa desde las políticas públicas en educación, y en particular desde el Programa CAJ, la relación jóvenes-escuela? ¿Qué articulaciones y tensiones se producen entre la escuela y los programas socio-educativos? ¿Qué entrecruzamientos se producen entre las políticas públicas y las prácticas educativas situadas? ¿Qué procesos de reconocimiento y efectos subjetivos generan estos programas alternativos? ¿Cuáles son los sentidos y las prácticas juveniles que se construyen en escenarios educativos que emergen de políticas y programas socio-inclusivos?

Adentrándonos en esas preguntas, en esta comunicación nos proponemos, como objetivo principal, focalizar en los procesos de reconocimiento que se producen en un Centro de Actividades Juveniles de la ciudad de Córdoba desde la perspectiva de jóvenes y educadores entendiendo que, para ello, es necesario analizar las dinámicas institucionales, las prácticas educativas, las experiencias de participación juveniles y las relaciones intergeneracionales en tanto entramado complejo, dinámico y conflictivo en el que tuvieron lugar.

## ***Abordaje Metodológico***

Investigamos desde el paradigma cualitativo interpretativo (Vasilachis, 2007) el cual permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. No buscamos explicaciones causales ni leyes sociales generales, sino que focalizamos en la doble hermenéutica que se produce entre las perspectivas y significaciones de los sujetos participantes y nuestras

propias interpretaciones sobre ellas. El muestreo fue intencional en tanto trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante para abordar y comprender el problema de investigación.

Indagamos en un CAJ que funcionaba en una escuela secundaria de gestión estatal del sur de la ciudad de Córdoba, seleccionado a partir de los siguientes criterios: I) la continuidad de la coordinadora del CAJ durante cuatros años, aspecto no frecuente debido a la precarización laboral de este cargo, y que posibilitó en este caso cierta sustentabilidad de proyectos y procesos educativos; II) la accesibilidad a la escuela y al CAJ, por haber desarrollado allí trabajo extensionista previo desde la Universidad Nacional de Córdoba; y III) el alojamiento de jóvenes de sectores populares, entendiendo que son escasos los espacios institucionales y comunitarios con las características propias del CAJ.

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas (Fielding & Fielding, 1986), puesto que la combinación permite un abordaje de mayor profundidad de la problemática planteada, considerando las limitaciones propias que presenta cada una. Durante el trabajo de campo –realizado entre 2017 y 2018– realizamos: I) análisis de documentos ministeriales e institucionales para caracterizar el programa CAJ como política educativa y como experiencia-caso; II) observaciones participantes en actividades cotidianas del CAJ y de la escuela; III) entrevistas semi-estructuradas con jóvenes, talleristas, docentes y directivos; IV) conversaciones informales con diferentes estudiantes y agentes educativos; V) participación en asambleas abiertas que se realizaban para exigir la continuidad del programa y mejoras en las condiciones laborales; VI) acompañamiento a educadores y jóvenes en marchas por reclamos sociales y demás actividades que se realizaban fuera del espacio edilicio del CAJ. En todos los casos, la participación fue voluntaria y constó de un consentimiento informado, bajo el acuerdo de preservación del anonimato y confidencialidad de los datos aportados, resguardando la integridad moral, psicológica y física de quienes participaron.

Para el análisis de datos recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), dado que posibilita generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con categorías teóricas de partida. De acuerdo al método de comparación constante, desarrollamos la tarea simultánea de análisis y codificación de los datos (Jones, Manzelli & Pecheny, 2004). A partir del corpus compuesto por el registro de observación participante y 18 entrevistas semi-estructuradas a jóvenes y educadores, arribamos a un conjunto de 20 códigos, que agrupamos en las siguientes categorías centrales: I) Relaciones intergeneracionales en el CAJ; II) Relaciones intrageneracionales en el CAJ; III) Experiencias de participación juvenil; IV) Sentidos y efectos en torno al CAJ. El permanente diálogo con herramientas conceptuales y antecedentes investigativos, nos permitió reconfigurar esas categorías centrales y desarrollar líneas de sentido emergentes de nuestra propia investigación, las cuales profundizamos a continuación: I) Enseñar y aprender desde lógicas colaborativas; II) Cuidar desde la confianza, el afecto y la escucha; III) Construir lo colectivo en el adentro y el afuera del CAJ.

### ***El CAJ. Principales características del programa y del caso situado***

Gran parte de las políticas y modificaciones del sistema educativo argentino entre 2003 y 2015 fueron comunes en varios países latinoamericanos. Centrándonos en el programa CAJ, encontramos propuestas similares que incluso sirvieron como ejemplo para modificaciones posteriores del mismo. En nuestra región, el programa modelo fue “Abriendo Espacios” creado por la representación de la UNESCO en Brasil. Se implementó desde 2004 frente a la preocupante y cada vez más creciente “violencia juvenil” relacionada al narcotráfico (Ministerio de Educación de Brasil, 2009) y, por sus resultados exitosos, comenzó a desarrollarse en otros países con variaciones en las modalidades de trabajo y las problemáticas a abordar (Rodríguez, 2011).

Como señalamos en la introducción, el CAJ comenzó a implementarse desde 2001 en algunas provincias y, a partir de la LEN 26.206, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como apuesta de continuidad en la

escuela pública de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados.

Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes, en cada CAJ se elegía un eje de trabajo –Educación Sexual Integral, Participación Juvenil, Derechos Humanos y Prevención del Consumo Problemático de Drogas– en torno al cual se planificaban y desarrollaban diversas actividades culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas, ambientales y científicas.

En el marco de una educación con perspectiva inclusiva y en base a un análisis de diferentes documentos legales sobre este programa educativo (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Ciudad de Buenos Aires, 2003; Ministerio de Educación de la Nación 2011, 2013), inferimos que el mandato social del que era objeto estaba relacionado a tres encargos principales: I) atraer y alojar a jóvenes no escolarizados que hubieran abandonado o nunca ingresado al nivel secundario, para insertarse gradualmente al sistema educativo; II) interpelar, a partir de sus lógicas de funcionamiento por fuera del dispositivo escolar tradicional, al equipo de agentes educativos en cuanto a discursos y prácticas arraigados en representaciones adultocéntricas; III) apuntalar la función democrática de la escuela, promoviendo el ejercicio de la ciudadanía en la práctica misma de co-gestión para la toma de decisiones referidas a ese espacio.

El CAJ donde desarrollamos nuestro trabajo de campo, funcionaba en un Instituto de Enseñanza Media (IPEM) de gestión estatal ubicada por fuera del anillo de circunvalación en la zona Sur de la Ciudad de Córdoba. En esta institución existían frecuentes problemas edilicios en relación a servicios básicos y el uso compartido del espacio físico por tres niveles de educación. Eran escasos los espacios de participación juvenil a pesar de ser demandado por sus estudiantes, como así también los espacios colectivos entre adultos para establecer objetivos y acciones comunes. Eran habituales los conflictos inter e intrageneracionales –con manifestaciones de violencia extrema en algunos casos– y pocos los recursos colectivos para su abordaje. Y, además, presentaba dificultades en cuanto al

abandono interanual, la repitencia y la sobre-edad palpables en sus datos matriculares muy por encima de las estadísticas provinciales.

La población estudiantil pertenecía a sectores empobrecidos y la mayoría vivía en el barrio donde se encontraba la escuela o en los barrios-ciudad colindantes fundados a partir de la erradicación de villas miserias en áreas periféricas. Esta “periferización intencionada” (Valdés & Cargnelutti, 2014), resultante de dichas políticas habitacionales, conlleva fuertes restricciones en el desplazamiento por la ciudad, en el acceso a los diversos servicios de salud y educación, en las posibilidades de trabajo y, en la zona en cuestión, traía aparejada a su vez una alta conflictividad entre vecinos y vecinas.

Las familias de las y los jóvenes eran numerosas, muchas veces ensambladas y cohabitando más de una bajo el mismo techo. La mayoría de las figuras familiares adultas no habían finalizado el nivel primario y, un porcentaje menor había ingresado al nivel secundario, pero sin completarlo. En cuanto al sustento diario, las personas adultas realizaban mayoritariamente trabajos en condiciones de precarización. Las madres se dedicaban al trabajo doméstico en sus hogares y fuera de él –a tiempo parcial o completo– y al cuidado de niños y ancianos. Los padres trabajaban, generalmente, de manera discontinua como albañiles, changarines, carreros, jornaleros de quintas de labranza agrícola, obreros de cortaderos de ladrillos, peladeros de pollo, electricistas y/o emprendedores en pequeñas empresas. A su vez, varias familias eran beneficiarias de diversos planes sociales y recibían colaboración por parte de las y los jóvenes que realizan sus propias “changas” o cuidaban a sus hermanos menores.

En este IPPEM, el CAJ funcionaba desde finales de 2012. No fue solicitado por el establecimiento como era el procedimiento habitual, sino que por intervención estatal para mitigar algunas de las problemáticas descritas anteriormente. Comenzó bajo responsabilidad de una coordinadora que, según apreciación de la directora, renunció por la precarización del cargo; le siguió un coordinador que estuvo pocos meses y, a fines de 2013, fue seleccionada por antecedentes, propuesta y entrevista la coordinadora que formó parte de esta indagación.

La directora de la institución relataba que la llegada del CAJ supuso una interrupción en tanto inauguraba un tiempo y un espacio para otras vivencias juveniles dentro de la escuela:

Cambia desde el primer momento que existe algo nuevo y diferente, que trae cosas, que trae ruido a una institución que tiene una dinámica regular, de alguna quietud, irrumpe, a los chicos principalmente. Porque hay un lugar o un tiempo donde los chicos han construido vivencias juntos (Luisa, directora).

En el período en que se llevó a cabo el trabajo de campo se desarrollaban, los días martes y viernes en horarios de contra-turno, talleres de producción audio-visual, educación sexual y reproductiva, ciclo-mecánica y arte callejero. En años precedentes, funcionaron otros talleres de acuerdo a intereses juveniles y procesos propios del espacio en cuanto a experiencias relacionales y de aprendizaje. Tarea que, desde la perspectiva de la coordinadora, no era sencilla ya que implicaba dar lugar a los intereses juveniles al mismo tiempo que potenciar los procesos, sostener el equipo de trabajo y construir una demanda juvenil:

La propuesta siempre fue que seamos un equipo no un taller. Si a los dos meses la demanda de los pibes era tener tela se va otro tallerista y entra uno de tela. Bueno no, construyamos la demanda en función de lo que los pibes piden, pero también con los procesos vinculares fortalecidos en el tiempo (...) Y lo que proponía el CAJ era eso, que vinieran y se fueran a libre demanda, como si también fuera tan fácil que los pibes construyeran una demanda (Cecilia, coordinadora del CAJ).

En términos generales, el equipo educador contaba con márgenes de libertad para su actuación, pero sin un involucramiento genuino de las y los agentes de la institución escolar en los diferentes proyectos y propuestas lo que, en ocasiones, redundaba en impedimentos y limitaciones para el desarrollo esperado del espacio.

## ***Resultados***

En el CAJ donde desarrollamos esta investigación, se identificaron las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Axel Honneth (2011) respecto a la construcción de las subjetividades y que, como analizaremos a continuación, se

tramaron en: I) dinámicas institucionales que habilitaban las innovaciones propias del programa en cuanto al alojamiento de lo juvenil; II) las relaciones intergeneracionales basadas en el respeto y la confianza; III) las prácticas del equipo educador en cuanto a la enseñanza, la intervención ante conflictos, la afectividad y los cuidados, y la promoción de la ciudadanía y la participación juvenil. Por otro lado, encontramos que este programa socio-educativo no estaba exento de conflictos, tensiones y situaciones de menosprecio que afirman los claroscuros propios de las prácticas sociales y los espacios de interacción educativa con jóvenes.

### *I. Enseñar y aprender desde lógicas colaborativas*

Retomando las narraciones de nuestros jóvenes entrevistados, en el CAJ se producía un despliegue de prácticas y vinculaciones diferenciadas y alejadas de sus experiencias cotidianas en la escuela en su formato tradicional. El grupo de talleristas ponía en juego estrategias personalizadas (Nóbile, 2016), en relación a ciertos objetivos pensados en el aquí y ahora para un grupo determinado y en base a los recursos materiales disponibles en cada caso. Este “enseñar y aprender haciendo” (Maggio, 2012), se formalizaba en el taller como modalidad de trabajo más recurrente. Modalidad que posibilitaba centrarse en el hacer y que cada joven, a través de un papel activo y protagónico, produjera distintos aprendizajes en una construcción circular de los conocimientos centrados en sus intereses. En sus palabras:

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

Me gustan las cosas que podemos aprender, aprender a rapear, dibujo, a respetar a la otra persona (Soledad, 14 años).

Antes la sabía acompañar a mi hermana que iba a clases de arte y no se aprende lo mismo que acá. Acá, tal vez, te lo enseñan con más tiempo, como que le dedican más, que si vos querés aprender a pintar una pared de la forma que vos quieras, te

lo dicen. Te dedican tiempo, que en otros talleres no lo hacen: te enseñan de una forma y lo aprendés o no lo aprendés directamente (Micaela, 14 años).

Sumado a las características propias del programa como el número reducido de participantes y la inexistencia de mecanismos escolares de control tradicionales —exámenes, calificaciones, régimen de asistencia—, las particularidades que le imprimía el equipo educador al espacio favorecían ciertas condiciones de aprendizaje y que los saberes se percibieran como transmisibles, accesibles y significativos desde las perspectivas juveniles.

Por otra parte, si bien el equipo de trabajo tenía un perfil socio-comunitario de intervención y desde los lineamientos ministeriales se establecía el objetivo de apropiación juvenil del espacio, ello no se produce de manera automática y lineal. Arribar a participaciones juveniles protagónicas y posiciones adultas habilitantes implicó, para el equipo, un proceso de reflexión colectiva, sucesivas modificaciones en las propuestas y, también, transformaciones de sí, de sus expectativas y de su rol como educadores. Al respecto, nos decían:

Yo al principio me re frustraba, hasta que nos fuimos encontrando (...) Para mí eso estuvo buenísimo. Como en un inicio de querer llevar algo re armado, re estructurado, con los objetivos que uno tiene y pensar la participación. Pero bueno, estaba en ellos y para mí eso fue una transformación en uno, como ir viendo cómo ellos tomaban el espacio (Aylin, tallerista).

Nosotros les queríamos mostrar un modo organizado de decir, de hablar, lo que les gusta, lo que no les gusta y ellos lo que nos querían mostrar era la lógica del barrio (Cecilia, Coordinadora del CAJ).

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

Existía, por parte del equipo educador, una reflexión constante del hacer que se desplegaba en el inter-juego entre los intereses juveniles y la posibilidad de ampliar su universo simbólico y cultural. “No era un trabajo al que ibas a

descansar, era como la pregunta todo el tiempo ¿y esto para qué?”, manifestaba una de las talleristas. Tener en cuenta las propuestas e intereses juveniles y, en simultáneo, posibilitar adentrarse a lo todavía no conocido y acostumbrado, era la apuesta adulta para oponerse a la desigual distribución en el acceso a bienes sociales y culturales que vivenciaba, en su cotidianidad, esa población juvenil (Kantor, 2008).

Esas instancias de aprendizaje significativas, las participaciones juveniles protagónicas y los vínculos intergeneracionales de acompañamiento, daban cuenta de un *reconocimiento ético-social* mediante el cual las y los jóvenes participantes se sentían valorados en sus capacidades singulares (Honneth, 2011). Al igual que en otros programas educativos –Escuelas de Re-ingreso, Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 y Bachilleratos Populares–, eso posibilitaba reforzar la autoestima y resignificar experiencias previas en cuanto al aprendizaje (Nóbile, 2016).

Del total de jóvenes participantes del CAJ, una gran mayoría presentaba trayectorias escolares marcadas por múltiples repitencias, desafilaciones temporales y sanciones disciplinarias y otro grupo, más reducido, estaba desescolarizado por no haber ingresado a la escuela secundaria al finalizar la primaria o haber sido expulsados de la escuela misma donde funcionaba el CAJ. En consecuencia, un dispositivo con las particularidades del programa que estamos analizando les permitió, a estas y estos jóvenes con “escolaridades de baja intensidad” (Kessler, 2014), experimentarse como sujetos que podían aprender luego de situaciones de fracaso y exclusión escolar que, si bien responden a procesos multidimensionales, frecuentemente son vivenciadas como una dificultad e imposibilidad personal asociada a una lectura meritocrática arraigada socialmente.

Poder aprender en un espacio que no es sentido como la escuela pero que forma parte de ella y en el marco de relaciones más horizontales y democráticas, favoreció la construcción de experiencias de aprendizajes asociadas al placer y al despliegue del deseo de saber. En síntesis, y en un profundo contraste con un

formato escolar enciclopédico alejado de sus intereses, saberes y modos de comprender, se produjo la apertura a nuevos conocimientos, se afianzaron las capacidades singulares y se potenció el protagonismo juvenil.

## *II. Cuidar desde la confianza, el afecto y la escucha*

El escenario socio-educativo actual se caracteriza por una gran diversidad y heterogeneidad de recorridos biográficos y escolares que supone profundas desigualdades entrelazadas, lo que se evidencia en el alto nivel de abandono interanual y la enorme brecha entre el número de ingreso y de egreso efectivo. Así, las trayectorias escolares resultan cada vez más heterogéneas en un nivel secundario marcado por procesos simultáneos de masificación (Tenti Fanfani, 2009), segmentación (Braslavsky, 1985) y fragmentación (Tiramonti, 2009).

Las leyes educativas vigentes remarcan la necesidad de revisar los formatos y experiencias al interior de las instituciones escolares en pos de efectivizar la inclusión juvenil, la permanencia y la terminalidad educativa. En un trabajo reciente (D'Aloisio et al., 2018) identificamos tres estilos institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares: I) escuelas inclusivas que contemplan las trayectorias reales y sostienen la escolaridad a partir de una serie de estrategias de contención ante problemáticas juveniles particulares; II) escuelas que tienen como horizonte la inclusión socioeducativa junto a resabios de prácticas y miradas estigmatizantes, discriminatorias y selectivas; III) y escuelas donde pueden identificarse prácticas inclusivas y de acompañamiento, pero que resultan aisladas en una cultura institucional profundamente excluyente.

La institución educativa donde desarrollamos esta investigación se ubicaría en el tercer estilo ya que, las acciones de sostenimiento de las trayectorias y biografías juveniles propiciadas por educadores del CAJ y de la escuela resultaban aisladas en un estilo institucional fuertemente exclusor. En efecto identificamos que el equipo del CAJ, en conjunto con algunos agentes de la escuela, planificaba y desarrollaba estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares reales (Terigi, 2014). Entre ellas, podemos mencionar: entrevistas personales para conocer singularmente ciertas problemáticas, creación de dispositivos personalizados para

flexibilizar el cursado, intervenciones dialógicas en conflictos de convivencia escolar, búsqueda de estudiantes en sus hogares que no asistían a la escuela, derivación a otras instituciones u organizaciones si así lo requería la situación, entre otras. Estrategias que oficiaban como soporte de las escolaridades (Martuccelli, 2009) y eran reconocidas como tales por las y los jóvenes:

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

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

Siguiendo a Terigi (2014), es necesario superar una lectura individual de las estadísticas sobre la repitencia, el abandono o la sobre-edad en tanto son fenómenos multicausales que están íntimamente relacionados con puntos críticos y estructurales del sistema educativo. Para el caso de jóvenes de sectores populares y, específicamente para quienes formaron parte de esta investigación, esto se ve agudizado por las situaciones desfavorables en relación al trabajo, la salud y el acceso a los servicios básicos (Veleda et al., 2011). A lo cual se le suma una lejanía entre el entorno socio-familiar y la cultura escolar que repercute en las herramientas y figuras de sostén necesarias para hacer frente a los desafíos y dificultades propios del nivel secundario (D'Aloisio et al., 2018). En este marco, en el sostenimiento de las trayectorias escolares juveniles cobraban especial relevancia las relaciones intergeneracionales y el papel que las personas adultas jugaban allí.

Asimismo, las prácticas de cuidado que desarrollaba el equipo educador estaban asociadas a la habilitación de diálogos y la construcción de lazos de confianza al interior del CAJ. “Lo que puede aportar el CAJ en realidad es, primero la escucha, la escucha constante”, señalaba una tallerista. El diálogo aparecía como una dimensión clave en los vínculos intergeneracionales. Un diálogo abierto, de

escucha y comprensión que implicaba desde debatir las actividades a desarrollar hasta tramitar angustias y temores que emergían en los diferentes espacios de actuación juvenil –la familia, la escuela, los pares, las relaciones sexo-afectivas–.

Esta “disposición para escucharlos” y el “ser tratados como sujetos” son dos condiciones necesarias para que se establezcan relaciones de confianza entre jóvenes y adultos en escenarios escolares (Di Leo, 2009). Ambas presentes en el entramado relacional de este CAJ, como lo ilustran las siguientes citas:

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

Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir?, no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado (Vera, 16 años)

Poder compartir con los coordinadores que era gente, o sea, no vieja, pero sí más grande y que por ahí vos le contabas un problema o algo de qué pensabas y por ahí su punto de vista te llevaba a... o sea como que te guiaba y te ayudaba, por ahí a los profesores vos les contás y se quedan mirando como diciendo... en cambio ahí los coordinadores intentaban, no sé si dar un consejo, pero como de orientarte más o menos (Paola, 18 años)

Estas prácticas de cuidado, daban cuenta de una postura “corresponsable-subjetivante” por parte del equipo educador. Desde esa postura se concibe al estudiante como un sujeto de derecho con posibilidades de agenciamiento y, al conflicto, como una posibilidad para el aprendizaje “cognitivo” y “socio-moral” (Paulin, 2018). En la medida en que el vínculo se basaba en el respeto y la confianza dialécticamente correspondidos, las y los estudiantes recurrían a educadores con este tipo de postura para impedir un conflicto o, una vez ocurrido, reducir sus efectos y evitar una escalada mayor.

Han (2017) habla de la “ética de la escucha” en tanto presenta una “dimensión política”: “la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro

hable” (p.114). El equipo de educadores del CAJ –principalmente las mujeres– iban al encuentro de ese otro: se disponían desde la alteridad para que, a través de la escucha desprejuiciada, respetuosa y atenta, el otro pudiera decir.

Entendemos que esta forma de *reconocimiento afectivo* (Honneth, 2011), favoreció la experiencia juvenil de apropiarse del CAJ como punto de retorno. A partir de un proceso colectivo de semantización del espacio (Jelin & Langland, 2003), las y los jóvenes significaron el espacio físico de lo que denominaban “la salita” como un “lugar”. Lugar que, desde lecturas antropológicas, aparece como la antítesis del no-lugar, es decir, espacios de tránsito, efímeros, no relacionales, sin historia ni identidad (Augé, 2000).

A jóvenes y educadores no les daba lo mismo estar ahí que en cualquier otro espacio del edificio escolar. En tanto la *salita* adquirió significatividad para el grupo de jóvenes, se construyó un sentimiento de pertenencia donde se sentían convocados y habilitados, redundando en un mayor compromiso e involucramiento para proponer, planificar y desarrollar una variedad de proyectos y actividades culturales, artísticas, ambientales, políticas, entre otras.

19

### ***III. Construir lo colectivo en el adentro y el afuera del CAJ***

Las y los jóvenes de sectores populares son objeto de procesos de vulneración por lo que experimentan, de manera recurrente, situaciones de menosprecio social, estigmatización e injusticia (Paulin et al., 2016). En un estudio local, Ávila (2016) plantea que las escuelas en sectores empobrecidos enfrentan la paradoja de la coexistencia de políticas públicas tendientes a la inclusión social y dinámicas que tienden a reforzar ciudadanía “restringidas” y “diferenciadas”. Es decir, el mismo joven es convocado a ser un ciudadano escolarizado y, al mismo tiempo, en su vida cotidiana encuentra una serie de dificultades para el ejercicio pleno de sus derechos, instauradas por otras instituciones del Estado –principalmente vinculadas a las políticas y agentes de seguridad–. En este sentido, Saraví (2015) entiende que la expansión de la matrícula escolar, en México, no implicó una modificación sustancial en las condiciones concretas de existencia, por lo que se

trataría de una “inclusión desigual”; lo que Gluz (2013), para el caso argentino, plantea en términos de “inclusión-excluyente”.

Estas realidades juveniles y el interjuego entre lógicas de inclusión-exclusión, no pasaban inadvertidas para el equipo educador del CAJ, quienes intentaban revertirlas desde lo que denominaban “militancia de la insistencia” la cual se basaba, según nuestra reconstrucción, en una doble estrategia de promoción de ciudadanías activas y colectivas.

La primera estrategia apuntaba a *construir lo colectivo dentro del CAJ*. Nos referimos a que, gran parte de las rutinas así como las intervenciones puntuales que se desarrollaban en ese espacio, estaban revestidas de un carácter de colectividad: promover una sociabilidad juvenil respetuosa, resolver los conflictos de manera dialógica, co-gestionar acciones y proyectos, habilitar la circulación de la palabra y la democratización de los diferentes puntos de vista. Al respecto, jóvenes y adultos nos decían:

Uno tenía un problema y íbamos hablábamos con él, lo apoyábamos entre todos (...) se peleaban, por ejemplo, una persona con otra y venían al mismo CAJ, entonces los juntábamos a los dos y les hablábamos. O se pegaban un fulbaso y se insultaba, los hablábamos entre todos (Rocío, 18 años).

Y a las salidas las organizábamos (...) nos cargaban un poco de responsabilidad para que nos hiciéramos responsables. Por ejemplo, repartir las autorizaciones, avisar, todo eso también, como que nos hacían participar (Paola, 18 años).

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

Participación que, como las citas lo advierten, implicaron que el grupo de adultos posicionados en el rol de referentes, facilitara las condiciones propicias para que, de manera progresiva, las y los jóvenes comiencen a responsabilizarse de aquello que les incumbía, a apropiarse del espacio y a cobrar mayor protagonismo en el

funcionamiento interno del CAJ. En este sentido, coincidimos con Kantor (2008) respecto que a participar se aprende y que, en ese proceso, son fundamentales el encuadre propuesto y las instancias formativas desplegadas por las personas adultas.

La segunda estrategia, dentro de la denominada “militancia de la insistencia”, fue la de *construir lo colectivo por fuera del CAJ*. A partir de la invitación y el acompañamiento adulto en distintas acciones sociales, este grupo de jóvenes desplegó experiencias de participación política. Siguiendo las distinciones en los modos del activismo político juvenil que propone Altbach (1989), formaban parte del grupo más amplio de la protesta o movimiento que no cuenta con experiencias previas de militancia política ni forma parte de ninguna comisión organizativa pero que, al simpatizar con el reclamo general, participa en acciones puntuales y esporádicas. Es importante tener en cuenta que quienes construyeron estas experiencias de activismo político eran quienes participaban habitualmente en el CAJ, lo que permite inferir la relevancia que tiene la periodicidad para construir una trayectoria de participación y ciertos recorridos colectivos.

21

En este marco, desde las miradas juveniles, una de las acciones políticas más significativas era marchar y tomar la calle junto a otros –con menor o mayor grado de organización–, frente a injusticias sociales muchas veces vivenciadas en carne propia –como la violencia de género y el abuso policial– y reivindicar la efectivización de derechos vulnerados:

La primera vez que fui a la marcha de la gorra<sup>2</sup>... no podía creer que yo estaba ahí, con todos ustedes. Sentía algo lindo porque yo también me sentía parte de eso, parte de todo (Soledad, 14 años).

---

<sup>2</sup> La “Marcha de la Gorra” es una movilización que se realiza desde 2007 en la Ciudad de Córdoba y es organizada por el “Colectivo de Jóvenes por nuestros Derechos” junto a otras organizaciones y grupos crecientes de jóvenes, en contra del Código de Convivencia Ciudadana y las prácticas de abuso policial, las detenciones arbitrarias y los casos de gatillo fácil que, bajo ese código, son objeto las juventudes de sectores populares.

Me encantó, digamos, porque se juntaron todas las mujeres a marchar para que no haya más violencia de género, y esas cosas. Estuvo buena por haber llevado la bandera, participado contra eso, de que no haya más femicidios y esas cosas. Me gustó bastante. Estuvo buena<sup>3</sup> (Micaela, 14 años).

Ambas estrategias de construcción de lo colectivo dentro y fuera del CAJ, promovieron un *reconocimiento jurídico-moral*. Al participar en acciones políticas, organizarse entre varios, reclamar por injusticias y arbitrariedades en la escuela y en otros espacios de socialización, las y los jóvenes se posicionaban como sujetos que luchan para que se efectivicen ciertos derechos demandados (Honneth, 2011).

Este reconocimiento, cargado de alteridad, promovió salirse de la lógica del uno, escapar de la mismidad para ser parte de lo múltiple. Comprender que aquello que “me” sucede también “nos” sucede (Larrosa, 2004), entrelaza las experiencias comunes y propicia, al menos momentáneamente, romper con lo naturalizado y cristalizado. Al decir de Han (2014) es la acción común la que hace posible un nosotros.

#### ***IV. Entre menosprecios y desconfianzas. Tensiones en las relaciones entre jóvenes y educadores***

Toda práctica social tiene sus contradicciones, fragmentaciones y puntos de tensión. Al ser el CAJ un escenario de interacción social no estaba exento de situaciones de desacuerdos, controversias y desajustes (Paladino, 2006). Si bien las prácticas del grupo de educadores resultaron en diferentes tipos de reconocimiento, a lo largo del trabajo de campo pudimos identificar situaciones que, aunque escasas, generaron contrariamente menosprecio, injusticia y humillación.

---

<sup>3</sup> Micaela hace referencia a la marcha “Ni Una Menos” la cual, desde 2015, se lleva a cabo anualmente en Argentina y otros países latinoamericanos, para denunciar al patriarcado en sus múltiples superficies y garantizar los derechos de las mujeres a partir de destrabar mecanismos institucionales y la aplicación de leyes existentes.

Observamos cierto menosprecio a estilos y consumos culturales juveniles, especialmente en relación al gusto por el estilo musical reggaetón, lo cual posiblemente respondía a una posición de clase y política por parte del equipo educador. Otra situación de menosprecio ocurrió cuando un joven estudiante que participaba habitualmente del CAJ fue expuesto por un tallerista frente a docentes y compañeros, acusado públicamente de haber robado herramientas del taller de ciclo-mecánica. Al respecto, Micaela y Lorenzo manifestaban lo siguiente:

Se había perdido un ajusta rayos del profe de ciclo-mecánica y un compañero de un chico de tercer año dijo que el P. se lo había robado, porque... Digamos, que lo hicieron público a todo el colegio (...) P. se largó a llorar más por la bronca que lo hayan señalado delante de todos diciendo “vos te robaste esto” (Micaela, 14 años).

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

Como plantea Di Leo (2009), las relaciones de confianza entre jóvenes y adultos son dinámicas: las miradas, las palabras y los gestos pueden concederla, retirarla o re-negociarla. En este caso, la situación narrada tuvo como consecuencia un quiebre en la relación de confianza construida y, a pesar de las intervenciones continuas para revertirla, implicó un alejamiento total del joven del espacio-CAJ.

Asimismo, a lo largo del trabajo de campo observamos que en la medida que el equipo educador explícitamente se alejaba de la institución escolar y viceversa, se clausuraron potenciales articulaciones. Al no encontrarse un camino de negociación y trabajo colectivo fructífero, el CAJ permanecía como un espacio marginado, hermético y distante respecto a la escuela donde funcionaba. Kantor (2008) denomina a este tipo de espacios como “afueradentro” puesto que generan una dinámica de interioridad-exterioridad particular, es decir, “constituyen una

suerte de afuera (de la escuela) que se genera adentro (de ella misma). (...) Un gesto de albergue y de control –de los jóvenes– mediante el cual la escuela los protege/o se protege” (p.2). En efecto, la escasa articulación y transferencia entre la escuela y los dispositivos socio-educativos que operan en sus márgenes –como el caso de este CAJ–, generan que las experiencias en uno y otro lugar sean cada vez más distantes, disociadas y fragmentadas.

Aún con esos claroscuros, en un contexto con profundas restricciones al ser joven en la ciudad y especialmente al ser joven pobre en Córdoba, el CAJ como espacio intersticial abría los márgenes de agenciamiento juvenil habilitando el acceso a condiciones hospitalarias que, como visibilizamos, aportaban a la constitución de la ciudadanía y el acceso a derechos.

### ***Conclusiones***

A lo largo de este artículo nos propusimos indagar los procesos de reconocimiento que se construyeron en un Centro de Actividades Juveniles teniendo en cuenta el entramado de apuestas adultas y las experiencias de participación juveniles. Pudimos puntualizar que, el equipo de educadores del CAJ donde investigamos edificó el sentido de su práctica educativa a partir de una *militancia de la insistencia*. A pesar de las condiciones laborales precarias y el desmantelamiento de los programas socio-educativos, apostaron a otros modos de ser y estar en una institución escolar y a la promoción de la participación democrática y política de las juventudes de sectores populares.

En un proceso dialéctico de reconocimiento y apertura a lo nuevo, fueron posicionados como referentes adultos por las y los jóvenes quienes, a su vez, fortalecieron su autoestima, su autonomía y protagonismo (Honneth, 2011). En efecto, y a pesar de algunas prácticas aisladas que resultaron en menosprecio, en términos generales en el CAJ se desplegaron las tres grandes formas de reconocimiento respecto a la construcción de las subjetividades visible en las experiencias de participación, los sentidos construidos en torno al programa y las prácticas cotidianas. Formas de reconocimiento que coadyuvaron a que, tras diversas situaciones de exclusión, las y los jóvenes se experimenten como sujetos

de aprendizaje, se apropien de un lugar como punto al cual regresar, se sientan escuchados desde la alteridad y se experimenten como sujetos políticos.

Cuando el mundo cotidiano se hace presente desde la hostilidad, el accionar del Estado se torna violento para las biografías juveniles y en las familias algunas vivencias son sufrientes, tener un lugar como refugio oficia de soporte subjetivo. Un espacio del cual no eran expulsados y en el cual eran acogidos, escuchados, aconsejados y acompañados, devino un lugar significativo que hacía trama y sostenía sus recorridos escolares, sociales y vitales más amplios.

Actualmente el programa CAJ se encuentra discontinuado, aunque bien podríamos decir, que casi no se encuentra. Durante el gobierno nacional (2015-2019), de diferente signo político al anterior, se ejecutó una política educativa de descentralización y desmantelamiento que, en términos concretos, implicó dejar en manos de cada provincia la organización y financiamiento, lo cual ocultaba la inexorable discontinuidad de varios programas socio-educativos, entre ellos, el CAJ.

Ese traspaso sin sobresaltos, en parte, fue posible también por la precarización laboral de las y los trabajadores de dichos programas que, a pesar de fuertes reclamos, no habían podido acceder a contratos laborales estables en el gobierno anterior. Ello pone de manifiesto la importancia de asentar y afianzar efectivamente ciertas políticas públicas que, como la analizada, tienen efectos significativos en contrarrestar las desigualdades y, fundamentalmente, la necesidad de cuidar con condiciones de trabajo dignas a quienes se encargan de promoverlas.

Asimismo, si bien el programa CAJ se inscribió en un proceso de ampliación de derechos para las juventudes argentinas, la escuela y sus dispositivos no pueden *per se* garantizar su efectivización. La inclusión real de las juventudes de sectores populares, retomando los aportes de Fraser (2008), requiere que las condiciones materiales de existencia sean sustancialmente transformadas en consonancia con procesos sustanciales de re-significación de los imaginarios sociales subyacentes en su sostenimiento.

### *¿Cómo se cita este artículo?*

ARCE CASTELLO, V., PAULIN, H.L., D'ALOISIO, F. (2022). Relaciones intergeneracionales y reconocimientos. Un Análisis de caso en un Centro de Actividades Juveniles en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, 25, 1-31. [link]

### *Referencias Bibliográficas*

Altbach, P. (1989). Perspectivas del activismo político de los estudiantes. *Revista de Educación*, (Extra 1), 355-380.

Alterman, N. B. y Foglino, A. M. (2005). Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 669-692.

Augé, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una Antropología de la sobre-modernidad*. Gedisa.

Ávila, O. S. (2016). Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 14(14), 1-14.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16935/16600>

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. UNICEP.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio.

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. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y G. Carreras, G. (Coords.), *Contar quienes somos*. TeseoPress

Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, (31), 67-100.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2009/no31/4.pdf>

Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Dirs.). (2015). *Individuación y Reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Teseo.

Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 7-22.

Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking data*. Sage Publications.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Aldine.

Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. CLACSO

Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder.

Han, B-C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.

Haynes, F. (2002). *Ética y Escuela ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Gedisa.

Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.

Jelin, E. y Langland V. (Comps.). (2003). Introducción. Las marcas territoriales como nexos entre pasado y presente. En *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Siglo XXI.

Jones, C. D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis. En A. Kornblit (Comp.), *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis* (pp. 47-75). Biblos.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), 21-38.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia y sus lenguajes*. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Argentina.

Litichever, L. (septiembre de 2012). *La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes*. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. FLACSO, Argentina.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Centros de Actividades Juveniles: Lineamientos generales*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109834>

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la Escuela". Nivel Secundario: Centros de Actividades Juveniles (CAJ) Orientación en Comunicación y Nuevas Tecnologías. Proyecto de Radios Escolares. Cuadernillo de capacitación N° 1.*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Ciudad de Buenos Aires (2003). *Centro de Actividades Juveniles. Área de Mejora de la Enseñanza EG3 y Polimodal. Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.*  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003615.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de Brasil. (2009). *Abriendo Espacios. Guía paso a paso para la implantación del Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz.* UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191907s.pdf>

Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43-60.

Nóbile, M. (2016). Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa. *Espacios en Blanco*, (26), 187-210.

Paladino, C. (2006). *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes.* Miño y Dávila.

Paulin, H. L. (2018). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela.* Editorial de la UNC.

Paulin, H. L., D'Aloisio, F., García Bastán, G. y Carreras, R. (Coords.). (2020). *Contar la vida en tiempos difíciles: experiencias juveniles en sectores populares.* Grupo Editor Universitario.

Paulin, H. L., Carreras, R., García Bastán, G., D'Aloisio, F. y Arce Castello, V. (7-11 de noviembre de 2016). *Experiencias de desigualdad y sufrimiento social en la educación, el trabajo y el barrio. Un estudio psicosocial desde relatos de vida de*

*jóvenes de Córdoba, Argentina. II Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes.* Manizales, Colombia.

Rodríguez, E. (2011). *Escuelas Abiertas. Prevención de la Violencia y Fomento de la Cohesión Social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar.* Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano. <http://www.celaju.net/wp-content/publicaciones/2012/11/Escuelas-Abiertas-.pdf>

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* FLACSO, CIESAS.

Tedesco, J. C (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Coord.), *Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa.* Siglo XXI

Tenti Fanfani, E. (2009). *Sociología de la Educación.* Editorial UNQ.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

30

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-90). Fundación Mapfre.

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). Manantial, FLACSO.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, (44), 24-37.

Valdés, E. y Cargnelutti, M. (7-9 mayo de 2014). *Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso.* Congreso PreALAS. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Argentina.

Vasilachis, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF.

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*. Comunic-Arte, Universidad Católica de Córdoba.