



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Un análisis del "CAJ": de la política pública de orientación inclusiva a su implementación en un contexto escolar**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Ivana Soledad Branc**

**María Dolores Guichandut, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2022**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





## **Un análisis del “CAJ”**

**De la política pública de orientación inclusiva  
a su implementación en un contexto escolar**

# Un análisis del “CAJ”

## De la política pública de orientación inclusiva a su implementación en un contexto escolar

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>1. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	9
1.1 Las políticas públicas: El CAJ como política social-educativa.....	9
1.2 La expansión en el acceso al nivel medio y el problema del modelo institucional de la escuela secundaria.....	11
1.3 La política educativa orientada a la inclusión.....	14
1.4 Desigualdad-inclusión educativa .....	17
1.5 Decisiones teórico-metodológicas.....	23
1.5.1 Un análisis del CAJ en dos dimensiones: desde su existencia teórica a su proyección práctica.....	23
<b>2. UN ANÁLISIS DEL CAJ DESDE SU EXISTENCIA TEÓRICA</b> .....	29
2.1 Breve recorrido histórico de la política de CAJ.....	29
2.1.1 El surgimiento de los CAJ en el PEJ (2001).....	29
2.1.2 La continuidad de los CAJ bajo el Programa “Abrir La Escuela”.....	31
2.1.3 La desarticulación de la DNPS y el caso de Córdoba.....	35
2.2 Lineamientos generales y características de los CAJ.....	36
2.2.1 ¿Qué son los CAJ?.....	36
2.2.2 Propósitos y objetivos de los CAJ.....	37
2.2.3 Encuadre legal de los CAJ.....	39
2.2.4 ¿Cómo se organizan los CAJ?.....	40
2.2.4.1 Orientaciones de los CAJ: contenidos y formatos.....	41
2.2.4.2 La gestión de los CAJ.....	43

<b>3. UN ANÁLISIS DEL CAJ DESDE SU PROYECCIÓN PRÁCTICA.</b> A partir de la mirada de los actores escolares. El caso de la escuela IPEM N°32, Potrero de Garay, provincia de Córdoba.....	45
<b>3.1 Acceso, Participaciones juveniles e Inclusión educativa</b> .....	45
3.1.1 Acceso a la política: el CAJ en la escuela. Un proyecto con una clara referencia cultural de época: puntos de partida para mundos posibles.....	46
3.1.2 De Participaciones Juveniles.....	49
3.1.2.1 La Participación es grupal.....	53
3.1.3 La Inclusión Educativa y el CAJ.....	56
<b>3.2 Impacto, abordaje institucional</b> .....	61
3.2.1 La relación entre el dispositivo de CAJ y la escuela IPEM N°32.....	61
3.2.1.1 Algunas barreras para la acción.....	62
3.2.1.1.1 Las articulaciones entre el CAJ y los contenidos curriculares de las disciplinas escolares.....	62
3.2.1.1.2. Un equipo docente diversificado ¿Cada maestro con su librito?.....	67
3.2.1.2 Puntos de contacto.....	69
3.2.1.2.1 “Expresarte”: una muestra colectiva de y para los y las jóvenes.....	69
3.2.1.2.2 Murales en un aula con “olor a profe”: el sentido de pertenencia.....	70
3.2.1.3 Configuración del CAJ en el IPEM N°32 como espacio adentro-afuera.....	73
<b>4. CONCLUSIONES</b> .....	74
<b>5. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	81
<b>6. ANEXO</b> .....	88

## *Agradecimientos*

*Esta es la oportunidad para agradecer a todos y todas  
los que colaboraron para la realización de la tesina.*

*Profesores y profesoras que fueron guía y brindaron herramientas  
a la tutora de esta tesina que orientó de manera exhaustiva la búsqueda  
a los actores y actoras de la comunidad educativa que brindaron y compartieron sus miradas  
a los jóvenes que resignificaron su experiencia  
a mi familia, amigos y amigas que acompañaron  
a los CAJ por abrir las puertas a nuevos horizontes y experiencias.*

*Consideramos que esta investigación es una producción colectiva,  
con grandes momentos de aprendizaje y de encuentro con otros y otras.*

*Apelamos a visibilizar las experiencias de los márgenes.*

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, desde mediados del SXX, el acceso al derecho a la educación secundaria se fue expandiendo de manera sostenida. Frente a la búsqueda de democratización y universalidad de la educación se decretó, en diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N°26.206 que declara la obligatoriedad del nivel medio o secundario. El imperativo de la política educativa de inclusión social y educativa de todos y todas en pos de garantizar el pleno derecho a la educación secundaria enfrenta el desafío de dar respuesta a los problemas “estructurales” que presenta el nivel medio. A pesar de los avances en la ampliación de la cobertura de la escuela secundaria no se logró, aún, impulsar mejores tasas de permanencia y egreso en el nivel. Se identifican fenómenos característicos del nivel medio como constantes históricas, un alto nivel de deserción escolar, ingreso tardío, repitencias reiteradas y sobre edad. Estos fenómenos inciden en la desigualdad educativa de muchos y muchas jóvenes, sobre todo, de aquellos y aquellas provenientes de los sectores populares y en situación de vulnerabilidad social.

En este escenario la política educativa, a través de intervenciones, programas y líneas de acción para el nivel secundario, se orientó a fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de los y las jóvenes desde el enfoque de la inclusión educativa. De la mano del nuevo marco normativo, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó diferentes líneas de acción destinadas a alcanzar la universalidad de la educación secundaria. En esta tesina proponemos hacer foco en una línea de acción de la política educativa nacional para las escuelas secundarias, destinada a fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los y las jóvenes, para detenerse en ciertas tensiones que se establecen entre sus normativas y lineamientos generales y los contextos escolares de implementación en los que se despliegan las políticas educativas.

En este sentido, el propósito de nuestra investigación es describir y analizar los “Centros de Actividades Juveniles” (CAJ en adelante), una línea de acción de las políticas educativas en Argentina, para el nivel medio, orientada a impulsar la inclusión educativa de los y las jóvenes.

El desafío que proponemos, en esta tesina, será analizar el CAJ a través de dos dimensiones. Y comprenderá un análisis desde su *existencia teórica* y prescriptiva, como estrategia de la política educativa, como un análisis desde su *proyección práctica* o realización en la escuela, la política puesta “en acción” en un contexto escolar de implementación en los términos que postula Ezpeleta (2004).

Pretendemos estudiar el marco de una iniciativa nacional específica en materia de política educativa, los CAJ, en algunos de sus aspectos de diseño hacia su proyección práctica en un contexto escolar. La puesta “en acción” será analizada a través del estudio de caso de un centro educativo del sector público estatal de ámbito rural. Se trata de la escuela secundaria IPEM N°32, “Estancia Potrero de Garay”, de la localidad de Potrero de Garay, provincia de Córdoba, durante el período que va desde noviembre de 2012, donde comienza a implementarse el CAJ, a diciembre de 2019.

En este trabajo partimos de la perspectiva que considera que la dimensión jurídica y normativa, las regulaciones, la enunciación discursiva de las políticas que se implementan, no agotan el sentido de las propuestas escolares. El sentido que tendrá el CAJ como línea de acción, intervención o estrategia de la política educativa estará configurado en la institución escolar que lo construye y lo reconfigura en un proceso colectivo e institucional particular con tensiones, conflictos y negociaciones. Al respecto Terigi (2016) señala que la mera sanción de las leyes, o el impulso y potencia que puedan tener algunas iniciativas educativas, no modifican por sí mismas la educación, sino que son las prácticas educativas y las políticas de gobierno del sistema las que transforman la educación. En este sentido, Terigi (2016) plantea que “Ni las políticas ni las prácticas se modifican como espejo de la normativa. Las leyes crean las

condiciones para que algo suceda (...)” (p.11). En este marco aspiramos a investigar qué sucede en la escuela cuando se implementa el programa CAJ, un dispositivo que busca impactar en la inclusión educativa de los y las jóvenes a través de condiciones de escolarización que alteran los modos tradicionales y clásicos de ser, estar y habitar la escuela secundaria. Estos modos de apropiarse el CAJ en el contexto escolar particular del IPEM N°32 pueden arrojar luz sobre las dificultades y las contribuciones de las acciones desplegadas por el Estado en las instituciones educativas.

En el primer capítulo proponemos desarrollar las principales perspectivas y posicionamientos teóricos que motivan y guían esta investigación. Ubicamos al CAJ como parte del entramado de las políticas públicas en materia educativa y reflexionamos acerca de las discusiones y perspectivas teóricas, tanto de la política educativa como del campo educativo, que plantean la problemática y el desajuste entre el modelo institucional vigente o “formato escolar tradicional” y la expansión de la escuela secundaria. En este sentido, la tensión entre el par masificación-modelo institucional aparece directamente ligado con el problema de la inclusión-desigualdad educativa. Sostenemos como hipótesis que el proyecto CAJ plantea interrogantes a las gramáticas escolares tradicionales. Como acción estratégica de la política pública educativa, en tanto innovación, es una manera indirecta de afectar lo escolar, un fenómeno educativo emergente y contemporáneo que plantea desde su diseño y lógicas de funcionamiento dar respuesta a la búsqueda de democratización del sistema educativo en su nivel medio.

Al mismo tiempo, en esta primera parte, daremos cuenta de las decisiones teórico metodológicas que guiaron el análisis. Haciendo hincapié en el pasaje o articulación de las políticas, a partir desde su dimensión teórica y prescriptiva a su proyección o realización práctica en la escuela. Explicitaremos las estrategias metodológicas que empleamos para acceder a los sentidos y las miradas de los y las actores escolares de la comunidad de la escuela.

En el segundo capítulo nuestro objetivo es describir y analizar la política pública de CAJ a nivel nacional para detenernos en el caso de la provincia de Córdoba, donde se ubica en análisis

de caso. Para tal fin proponemos un breve recorrido histórico de la línea de acción CAJ, sus antecedentes, su continuidad y la posterior desarticulación del proyecto. Nuestra intención es describir y desarrollar las principales características y objetivos del proyecto de CAJ, sus lineamientos para la acción, su marco normativo y su modalidad de gestión y trabajo en las escuelas..

En la tercera parte trabajaremos en el análisis del caso de la escuela pública secundaria IPEM N°32 de la provincia de Córdoba, desde noviembre de 2012 a diciembre de 2019. Esta parte hace énfasis en el carácter procesual de toda política y su inscripción en el contexto escolar como construcción situada. Para analizar el CAJ partimos de los sentidos, las miradas, las percepciones y puntos de vista de los y las actores escolares de la comunidad educativa. Desarrollaremos en el análisis los principales sentidos que otorgan los y las actores escolares en relación a las categorías o dimensiones de análisis propuestas en dos ejes. El primero aborda el acceso a la política, las participaciones juveniles y la relación entre el CAJ y la inclusión educativa. El segundo aborda la relación entre el CAJ y la escuela, el impacto institucional de la política pública.

Nuestro análisis en dos dimensiones atiende al carácter procesual y multideterminado de las políticas, en este caso en los contextos escolares de implementación o puesta en acción. Consideramos que las prácticas escolares redefinen los programas y los construyen colectivamente en una apropiación institucional particular. Esta perspectiva de análisis nos permite estar atentos a la configuración del CAJ en la escuela como espacio multideterminado, como espacio de construcción colectiva con tensiones, negociaciones y en una relación conflictiva con la política.

Para el cierre de este trabajo de investigación presentamos las principales conclusiones que surgen del análisis, en la búsqueda de realizar algunas consideraciones en torno a la implementación e impacto de CAJ en la escuela de Potrero. Es, en este sentido, que nos

planteamos el desafío de desarrollar los principales aportes, contribuciones, límites y desafíos de la política de CAJ en la escuela desde el enfoque de la inclusión educativa de los y las jóvenes.

## **1. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

En este capítulo buscamos desplegar las principales líneas y perspectivas teóricas que motivaron, guiaron y fueron el marco teórico para nuestro análisis del CAJ. Para tal fin desarrollamos el concepto de políticas públicas en general y de políticas sociales educativas en específico. El sentido de estas conceptualizaciones es posicionar al proyecto de CAJ como parte del entramado de las políticas educativas. Al mismo tiempo, daremos cuenta de los principales problemas identificados para la educación secundaria, tanto por el campo educativo como por la política educativa, haciendo foco en las políticas denominadas inclusivas que se implementaron en la búsqueda de la universalización y ampliación del derecho a la educación de los y las jóvenes en Argentina. En este sentido consideramos, a partir del desarrollo del marco teórico, que la línea de acción de CAJ forma parte de las estrategias estatales orientadas a la inclusión educativa de los y las jóvenes que intentan, de alguna manera, contribuir a resolver la problemática educativa identificada por el campo educativo y por la política pública en educación para el nivel secundario. Por último, desarrollamos una conceptualización de la noción de inclusión educativa que nos servirá de marco teórico conceptual para el análisis del proyecto de CAJ.

### **1.1. Las políticas públicas: El CAJ como política social-educativa.**

Nuestro análisis del CAJ para el nivel secundario, plantea un abordaje de esta línea de acción de la política educativa dentro del campo de las políticas públicas. En este sentido retomando la definición de Vilas (2011) consideramos que las políticas públicas son “un conjunto de acciones del gobierno, ejecutadas para alcanzar los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder

político” (p. 111). Recuperando, a su vez, la postura teórica de Ozslak y O’Donnell (1981), consideramos las políticas estatales como “(...)un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (p. 14). Partiendo de las definiciones de los autores podemos decir que la política del CAJ es parte de un gran entramado de iniciativas en materia de política pública educativa que manifiestan, materializan y dan concreción a tomas de posición, perspectivas e intereses del Estado frente a la cuestión educativa, a la educación en términos de derechos. Los CAJ responden a tomas de posición del Estado frente al derecho a la educación y a cómo, desde el campo político, se debería intervenir en el campo educativo. El derecho a la educación secundaria desde el enfoque de la inclusión educativa será, para nuestro análisis, la cuestión, el tema que suscita y moviliza la intervención del Estado. A través de las políticas educativas y de sus líneas de acción para el nivel, en programas educativos como el CAJ, se materializan y concretan las iniciativas políticas del Ministerio de Educación de la Nación.

El CAJ es parte de las políticas públicas educativas y, en este sentido, pertenece a las políticas públicas sociales. Estas últimas, como sostiene Danani (1996) “encuentran su especificidad en el hecho de orientarse de manera directa a las condiciones de vida (y de reproducción de la vida) de distintos sectores y grupos sociales operando especialmente en el momento de la distribución secundaria del ingreso” (p. 22). Dentro de las políticas sociales se encuentran las políticas educativas como el CAJ. La escolaridad secundaria en Argentina está enmarcada en la política pública, Ley Nacional de Educación N°26.206/06 (LEN), que declara su obligatoriedad. A través de la LEN se desarrollaron un conjunto de estrategias de intervención, creándose proyectos específicos, orientadas a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes, que intentan, de alguna forma, resolver la cuestión de la inclusión educativa a través de la injerencia del Estado.

Las políticas educativas, como el CAJ, son iniciativas dirigidas a resolver un tema, cuestión, que moviliza a distintos actores de la sociedad civil. El Estado es quien debe garantizar el derecho a la educación secundaria por ley y desarrolla las políticas para el sector. A través de

acciones dirigidas, programas e intervenciones se buscan resolver problemáticas específicas de la educación.

Una de las principales problemáticas educativas identificadas, para la escuela secundaria, y convertida en tema de investigación educativa y en objeto de la política pública en educación es la tensión entre la expansión de la educación secundaria y su modelo institucional. En este escenario la política educativa a través de intervenciones, programas y líneas de acción para el nivel secundario, se orientó a fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de los y las jóvenes desde el enfoque de la inclusión educativa.

## **1.2. La expansión en el acceso al nivel medio y el problema del modelo institucional de la escuela secundaria**

En Argentina el acceso a la educación secundaria se fue masificando, desde mediados del siglo XX. Es decir que, desde la mitad del SXX, se inicia un proceso de masificación sostenida, una ampliación de la cobertura, un crecimiento de la escolarización de masas del nivel medio o secundario. Como señala Tiramonti (2016) el rasgo que caracteriza a los sistemas educativos, en Latinoamérica, desde la segunda mitad del siglo pasado, es la expansión, una tendencia de crecimiento ininterrumpido.

Este proceso de expansión y ampliación del derecho a la educación secundaria incorporó a sectores sociales, emergentes en las aulas, provenientes de estratos ocupacionales obreros y de clase media y media baja, sectores que habían sido excluidos del acceso antes reservado a las élites dominantes en pos de constituir a los sectores dirigentes de la sociedad.

Sin embargo, este proceso de expansión de la escuela secundaria con la incorporación de nuevos sectores sociales, a las aulas, se desarrolló de manera fuertemente desigual, diferenciada, acompañado de fuertes procesos de desgranamiento<sup>1</sup>. Mientras avanzaba el proceso de cobertura de la escuela secundaria hacia nuevos sectores sociales, la estadística

---

<sup>1</sup> Por “desgranamiento” nos referimos al abandono de los estudios en una misma cohorte de edad (Felicioni y Ríos, 2014).

educativa mostraba, al mismo tiempo, bajas tasas de egreso en el nivel ante un aumento de la matrícula.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) la cobertura de escolarización de la población entre 12 y 17 años era del 84% en el 2016. Un aumento de la matrícula era acompañado por una baja tasa de egreso que era del 45,4% en 2013. Como señala el Ministerio de Educación (2015a) si bien, desde mediados del siglo XX, la escuela secundaria se expandió de manera sostenida<sup>2</sup>, siempre tuvo dificultades para lograr la graduación de todos y todas los y las estudiantes<sup>3</sup>.

Al respecto, Acosta, Álvarez y Fernández (2020) plantean la hipótesis que explica que una vez que se fue avanzando en la expansión de la escuela secundaria, ciertas características de su organización tradicional presentaron obstáculos para la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. De esta forma, las políticas de ampliación del derecho a la educación secundaria, como la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 en Argentina, se enfrentaron a problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden al nivel, lo que se llamó el problema entre la expansión de la escuela secundaria frente a su modelo institucional<sup>4</sup>. Como señalan las autoras la escuela secundaria fue, al mismo tiempo, conceptualizada como tema y objeto del campo educativo y como problema de la política pública. Las políticas (reformas) dieron cuenta de ese desajuste entre la obligatoriedad de la educación secundaria y su forma organización.

En Argentina, la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206/2006, como política de ampliación del derecho a la educación, sancionó la obligatoriedad escolar del nivel secundario. Como señala Kessler (2014) se producen tendencias contrapuestas. Por un lado, la sanción de la obligatoriedad escolar, produjo que nuevos sectores, emergentes en las aulas, ingresen a la

---

<sup>2</sup> Las tasas netas de escolarización eran del 41,85% en 1980, 52,24% en 1991, 71,5% en 2001 y 82,2% en 2010 según los Censos Nacionales (Ministerio de Educación, 2015a).

<sup>3</sup> La tasa de repitencia para el año 2013 es 9,55% mientras que la tasa de abandono interanual 2013-2014 es 10,14% (Ministerio de Educación y Deportes, 2015a 2016).

<sup>4</sup> Recuperamos el concepto de modelo institucional de Acosta (2013 y 2014, citado en Acosta, Álvarez y Fernández, 2020). Este comprende la forma organizacional (su gramática de escolarización), la forma pedagógica (la relación entre la gramática con el régimen académico) y la forma histórica (su institucionalización).

escuela. Esto resultó en un avance en la expansión de los sistemas educativos, una ampliación de la cobertura, y sectores que han sido tradicionalmente excluidos se incorporaron. Sin embargo, se registran aún condiciones de exclusión, de abandono escolar, sobre edad, repitencia y el llamado fracaso escolar que se presentan como una constante histórica. En este sentido, Gentilli (2014) plantea que se ha dado un proceso de “universalización sin derechos”. Como sostiene el autor a pesar del aumento en las tasas de escolarización y la inclusión de sectores antes excluidos, estamos muy lejos aún de constituir una universalización del derecho a la educación, en un contexto de gran fragmentación y división del sistema escolar. Es decir, que un aumento de la cobertura produjo de forma simultánea nuevas desigualdades y exclusiones. Como señala Tedesco (2009) uno de los problemas de cara a la obligatoriedad de la educación secundaria es el alto nivel de abandono escolar que se registra.

Según UNICEF (2017) la escuela secundaria, desde sus orígenes, se configuró a través de un modelo institucional que funcionó como institución de referencia y cumplió una función selectiva. Recuperando el planteo de Acosta, Álvarez y Fernández (2020) estudiar la escuela secundaria nos remite a su origen histórico, al fenómeno histórico de la escolarización. En este sentido, los sistemas educativos producen de forma simultánea procesos de inclusión-exclusión en su interior. Al respecto UNICEF (2017) señala que es la continuidad del modelo o formato organizacional de la escuela secundaria, de la mano del sostenimiento de una estructura única, lo que operó en una doble dirección. Por un lado, permitió la incorporación constante de la matrícula y por otro no fue capaz de mantener dentro de la escuela a los jóvenes que se incorporaban. En términos de Ríos y Fernández (2015) la escuela secundaria, aun conservando intacta su matriz organizacional, podía incorporar nuevos públicos, provenientes de sectores para los cuales el nivel no había sido pensado. Y, al mismo tiempo, como señala Terigi (2009) se producían resultados socialmente desiguales que se expresan en las dificultades de los sectores pobres y populares para ingresar, permanecer en la escuela y egresar así como los diferentes aprendizajes a los que pueden acceder. Como señalan Castro y Kravetz (2012) los países de la región se proponen avanzar en la universalización de la educación secundaria, pero en el sector persisten algunos problemas que relativizan los esfuerzos por incluir. Uno de los problemas que

se consideran como un límite para la inclusión educativa es la acción del propio dispositivo escolar de la escuela secundaria. En este sentido, Terigi (2008) plantea que son los rasgos propios del patrón organizacional tradicional de la escuela secundaria los que resultan en un obstáculo para las iniciativas de cambio. La autora plantea que “La escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008, p. 64). Estas disposiciones, señala la autora, se enlazaron de tal manera que conforman el “trípode de hierro”, un patrón organizacional que hace de fundamento a gran parte de las críticas al nivel secundario y que es muy difícil de transformar.

Investigadores del campo educativo argentino como Filmus y Braslavsky (1995), Terigi y Baquero (1997) y Tiramonti (2011) sostienen que la introducción de cambios en el formato escolar tradicional o modelo institucional podría constituir un dispositivo potente para avanzar en el logro de universalización con inclusión de la educación secundaria. Terigi (2008) postula que los rasgos que organizan la escuela secundaria pueden echar luz sobre las dificultades sistemáticas que han enfrentado los cambios en el nivel. Tiramonti (2011) plantea que universalizar la escuela secundaria propone e implica modificar la naturaleza misma de la institución. Una institución que se creó con una función selectiva desde su origen y que es la base de su formato y fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión.

### 1.3. La política educativa orientada a la inclusión

En este escenario, como sostienen Feldefeber y Gluz (2019) las políticas destinadas a la ampliación del derecho a la educación, en el período (2003-2015), se definieron en los términos de inclusión social y educativa. Las regulaciones de la política educativa se establecieron en pos de “incluir” a sectores que habían sido tradicionalmente excluidos de este derecho, basadas en la perspectiva de la democratización. De alguna manera, esta perspectiva se basa en el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH), el cual enfatiza en lo que el Estado debe hacer para garantizar la realización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Esta

concepción supera la tradición histórica que entendía a los derechos como un “medio” para limitar las formas abusivas del poder del Estado. En el marco del EBDH los derechos pueden orientar las políticas estatales hacia un desarrollo con inclusión social (Pautassi y Gamallo, 2012).

La etapa que se inicia en Argentina en el año 2003, con el cambio de orientación gubernamental de la mano del presidente Néstor Kirchner, manifiesta una serie de políticas públicas enmarcadas en el EBDH en tanto proponen la universalización de los derechos, dejando atrás una orientación focalizada y asistencialista, propia de un Estado neoliberal. En el campo educativo podemos mencionar la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 sancionada en diciembre de 2006, la Asignación Universal por Hijo del 2009 o los programas como Conectar Igualdad bajo el decreto N°450/10. Como sostienen Felicioni y Ríos (2014) estas políticas expresarían la intención de producir condiciones que contribuyan a mejorar la inclusión social y educativa de sectores sociales, históricamente excluidos del acceso a bienes culturales, para así generar “una escuela igualitaria e inclusiva” (p. 2).

Tedesco (2009) plantea que la aprobación de la Ley de Educación Nacional al establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, a nivel nacional, ampliando el mínimo de educación que pasa a ser de trece años en lugar de 9 años, representa un gran desafío para la política educativa como para la sociedad en su conjunto. El autor señala que la educación secundaria paso a ser uno de los ejes centrales de la agenda educativa del país y que para lograr efectivamente la universalización del derecho a la educación se han desarrollado, junto con el nuevo marco normativo, líneas de acción que buscan garantizar la calidad educativa y su alcance universal.

Frente a este estado de situación, es decir en relación a una mejora en la cobertura del sistema educativo pero en la persistencia de índices educativos que manifiestan la desigualdad educativa de muchos y muchas jóvenes, sobre todo de los sectores vulnerables, la política educativa desarrolló diversas estrategias e intervenciones para lograr que los y las jóvenes que no acceden, logren ingresar y los que ingresan puedan permanecer, egresar y tener trayectorias

escolares exitosas. En este sentido, se desplegaron para tal fin una serie de leyes, programas y proyectos específicos tendientes a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes. Como señala Tedesco (2009) la política educativa se orientó a desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales para garantizar y atender al problema de la inclusión educativa de los y las jóvenes en el nivel secundario.

En este sentido, consideramos que el proyecto de CAJ se ha constituido en una de las principales líneas de acción de la política educativa nacional para el nivel secundario que se orientó a la inclusión tanto en acceso, como permanencia y egreso de los y las jóvenes en el secundario. El proyecto de CAJ buscó acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los y las jóvenes, a través de espacios de extensión y ampliación educativa. En consonancia con el proyecto específico de CAJ, la Ley de Educación Nacional dispone y prevé la creación de espacios denominados extracurriculares<sup>5</sup> y de extensión educativa, que están orientados a desarrollar actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica a distintas manifestaciones de la cultura y que buscan garantizar la inclusión educativa de los y las jóvenes. Estos espacios se consideran como un puente hacia los procesos de reinserción escolar plena.

El CAJ es una estrategia de intervención de la política educativa que apunta a resolver algunos de los problemas educativos que atraviesan a la escuela media y a tener algún tipo de incidencia en algunos rasgos organizacionales y pedagógicos que ordenan su funcionamiento. El programa resulta en una apuesta para modificar ciertas condiciones propias del dispositivo escolar que atentan contra los derechos educativos de los y las jóvenes. Se promueve desde la política estatal en materia educativa la creación de espacios no formales orientados a la inclusión de adolescentes y jóvenes.

Como señalan Acosta, Álvarez y Fernández (2020) las políticas de extensión de la escolarización de la escuela secundaria se enfrentaron a problemas relativos al ajuste entre el modelo institucional y la incorporación de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel. En este sentido podríamos decir que algunas iniciativas, como el CAJ, y acciones de las políticas

---

<sup>5</sup> Ver en la LEN N°26.206/06, Inc. e y f del art. 32.

educativas, responden y tratan de alguna manera de resolver el problema entre la expansión frente al modelo institucional o patrón organizacional de la escuela secundaria. En este sentido, el CAJ es una política orientada a la inclusión educativa que apuesta a mejorar las condiciones de escolarización de los y las jóvenes.

#### 1.4 Desigualdad– inclusión educativa

Al mismo tiempo que avanzaba la escolarización de masas en el nivel secundario se producía una diferenciación interna del sistema educativo en su nivel medio. Estudios del campo educativo, en Argentina, evidenciaron tempranamente este proceso de diferenciación que es característico de la configuración histórica del sistema educativo en su nivel secundario. Como señala Tiramonti (2016) ya en los 80's, de la mano de la perspectiva crítica<sup>6</sup> la desigualdad educativa se evidenció en la producción de circuitos diferenciados de escolarización según la jerarquía de grupos sociales. La creciente segmentación mostraba una correlación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y las ofertas educativas y aprendizajes a los que pueden acceder. Posteriormente el concepto de fragmentación avanza en la caracterización del fenómeno de la desigualdad educativa en la población incorporada en algún nivel del sistema educativo. A partir de esta conceptualización, "las distancias entre unos y otros (...) es una categoría que privilegia las variables culturales y, (...) considera que las distancias están dadas por patrones de socialización que imperan en cada uno de los fragmentos" (Tiramonti, 2016, p. 167 y 168). Estos patrones son, como señala Tiramonti (2016), espacios culturales relativamente homogéneos que se acoplan a las dinámicas socioculturales de la sociedad. Como señala Kessler (2005) el concepto de fragmentación marca, a nivel conceptual, un punto de inflexión en la

---

<sup>6</sup> Tiramonti (2016) señala que el trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) fundó una perspectiva crítica que analiza la desigualdad educativa en América Latina. A través del concepto de segmentación, Braslavsky advirtió la existencia de circuitos diferenciados por la calidad de la oferta, que se correlacionaban con la jerarquía de grupos sociales. De esta manera, Tiramonti (2016) sostiene que la perspectiva de Braslavsky explica la desigualdad en relación a las diferencias en la calidad de los saberes a los que cada sector era expuesto. Kessler (2005) señala que Braslavsky utiliza la categoría de segmentación "para señalar la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose circuitos educativos por los que transitaban los alumnos de distintos niveles sociales" (p. 952).

caracterización del sistema educativo argentino, es decir el pasaje entre la segmentación a la fragmentación. Podemos decir que el concepto de fragmentación, como señala Tiramonti (2016), es el que avanza en la caracterización del fenómeno de la desigualdad educativa.

En relación al fenómeno de la desigualdad, en el campo de la educación, Fontana (2014) va a señalar que numerosos estudios e investigaciones<sup>7</sup> de envergadura muestran como la escuela, la propia acción y el dispositivo escolar, produce y a la vez contribuye a reproducir la desigualdad social. Éstos estudios ponen de relieve como la escuela y o el sistema educativo agudizan la segmentación y se vuelven funcionales a los procesos de fragmentación y desigualdad social. Como plantea Fontana (2014) estos estudios han evidenciado cómo “(...) mediante mecanismos sutiles y prácticas institucionalizadas, la escuela produce o contribuye a la reproducción de la desigualdad social” (p. 8).

Como lo respaldan estudios e investigaciones del campo educativo, el proceso de inclusión masiva de sectores sociales a la educación secundaria se concretó de manera fuertemente desigual y diferenciada, donde se advierte una suerte de correspondencia entre el origen socioeconómico y sociocultural de los estudiantes y sus posibilidades reales de alcanzar y progresar en la escolarización.

El proceso de escolarización masiva del sistema educativo en su nivel medio dio lugar a resultados académicos socialmente desiguales, en los que se ven vulnerados los derechos educativos de muchos jóvenes, sobre todo de los y las jóvenes de los sectores populares. Este escenario persiste de manera crítica y se manifiesta en los índices educativos de la escuela secundaria. Como señala Tiramonti (2016) el proceso de inclusión masiva estuvo tensionado entre incluir y diferenciar a las poblaciones que se escolarizan. Como sostiene Tiramonti (2011) desde la segunda mitad del SXX y en lo que va del SXXI el nivel medio encontró la forma de procesar la presión y el imperativo de la inclusión sin sacrificar su función selectiva y

---

<sup>7</sup> Fontana, A. (2014) se refiere desde los estudios de Bourdieu y Passeron (1970) hasta los estudios en Argentina de Braslavsky (1985); Filmus (1985), Braslavsky y Filmus (1989), Fernández, Lemos y Wiñar (1997); Puiggrós (1999), Thisted y Redondo (1997), Dussel (2004; 2005; 2008), Birgin (2000; 2001; 2006; 2012), Terigi (2004; 2006; 2007; 2008), Tiramonti (2007); Tiramonti y Montes (2011); Kochen (2007); Tedesco (2005), López (2007), Rivas (2010), Finnegan y Pagano (2010), Southwell (2006, 2008), Poliak (2004), Arroyo y Poliak (2011); Veleda (2005), Vassiliades (2012) y Charovsky (2013) construyen para la autora referencias de envergadura.

diferenciadora. Se produce desde entonces un efecto “colador”<sup>8</sup> del sistema (Grupo Viernes, 2008) que segrega a las poblaciones que el sistema pretende “incorporar” e incluye en diferentes circuitos de escolarización con diferentes patrones de admisión que permiten contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. El sistema sostiene de forma simultánea la función de incorporación y selección.

Como señala Terigi (2009) este período excepcionalmente notable de crecimiento de la escolarización de masas se contrapone con el resultado evidente de jóvenes que no atraviesan sus recorridos escolares de forma exitosa. Jóvenes que no logran acceder a la escuela, que ingresando no permanecen y que cuando permanecen no aprenden en los ritmos y los tiempos que espera la escuela.

Estudios que avanzan en la explicación acerca de las dificultades que tienen muchos y muchas jóvenes, sobre todo de los sectores populares, para avanzar exitosamente en la escolarización manifiestan que, si bien las causas de la desescolarización son múltiples y multicausales y no se reducen al área educativa, una de las explicaciones posibles de la desescolarización y del rezago escolar, es la propia acción del sistema escolar y las prácticas expulsoras que sostienen las instituciones educativas.

Como sostiene Terigi (2009) las posibilidades de aprender dependen más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en las que tenga lugar la escolarización. Estas perspectivas ponen el acento en la acción del sistema escolar, en las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar la escolarización, en la producción o reproducción de las desigualdades educativas, sobre todo de los sectores en mayor situación de vulnerabilidad social. Estas posiciones manifiestan que son las condiciones de escolarización<sup>9</sup>, herencia del mandato homogeneizador de la escuela moderna, las que operan en la práctica como límites para la inclusión educativa de todos y todas.

---

<sup>8</sup> El Grupo Viernes (2008) utiliza la metáfora de efecto “colador” o “malla” en referencia al desgranamiento que se produce en las instituciones educativas.

<sup>9</sup> En este trabajo tomamos el concepto de “condiciones de escolarización” de Terigi (2016). La autora señala que éstas estarían conformadas por los tres componentes o disposiciones básicas del modelo organizacional (la clasificación de los currículos, el principio de formación y designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase) más el régimen académico (de calificación y promoción, de asistencia y convivencia, entre otros).

Es la propia acción escolar, la forma organizacional de la escuela secundaria y su modelo institucional lo que pareciera inalterable desde su propia constitución histórica y lo que sirve de base y es funcional a las desigualdades educativas y escolares por las que transitan muchos y muchas jóvenes y adolescentes. Operando en la práctica como un límite y un obstáculo para la universalización y democratización de la escuela secundaria. Como sostienen Felicioni y Ríos (2014) “(...) la escuela secundaria, puertas adentro, crea sus propios mecanismos expulsivos en relación a su matriz expulsiva de escuela para pocos (...) y su rígida gramática escolar<sup>10</sup>(...)” (p. 8).

Si bien la expansión y ampliación del sistema escolar no soluciona el problema de la desigualdad educativa, habrá que detenerse en cómo interactúan las distintas dinámicas de la desigualdad. Frente a este problema, señala Terigi (2009), que hoy sabemos que no alcanza con acceder a la escuela, para que se despierte una especie de trayectoria escolar automática, sino que la mirada apunta a pensar que hay algo que ocurre dentro de la escuela, que hace que las trayectorias escolares se interrumpan. En esta clave, habría que pensar que las problemáticas de repitencia, sobreedad y abandono, que estarían asociadas a persistentes puntos críticos<sup>11</sup> del sistema educativo.

La escuela secundaria actual ya no garantiza ciento por ciento la inclusión educativa. Podría pensarse que es, a su pesar, reproductora en parte de nuevas desigualdades y exclusiones. Proponemos aquí una noción de inclusión educativa en sentido amplio, no restringido a la mera asistencia a las aulas

En este sentido, recuperamos las conceptualizaciones de inclusión educativa desarrolladas por Terigi (2009) y Felicioni y Ríos (2014) de modo de obtener marcos conceptuales para el análisis y abordaremos material de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) acerca de este tema. Siempre teniendo en cuenta la gran diversidad de

---

<sup>10</sup>Recuperamos el concepto de gramática escolar de Tyack y Cuban (2002, citado en Felicioni y Ríos, 2014). El concepto explica como la escuela a partir de su organización, su división del tiempo y del espacio, su forma de estructurar, calificar y acreditar el conocimiento de los estudiantes, contribuyen a sostener una forma de lo escolar que resiste a las reformas educativas que se pretendían imponer.

<sup>11</sup> Terigi (2016) recupera la idea de persistencia de puntos críticos de Almandoz (2000)

significados que adquiere el concepto en la actualidad y la complejidad de las prácticas donde cobra realidad.

Terigi (2009) nos permite acceder a algunos significados y características que, aunque puedan ser conceptos amplios de inclusión educativa, en el contexto escolar actual, estos adquieren ciertas precisiones. Siguiendo la conceptualización de la autora, la inclusión educativa es condición sine qua non del derecho de los niños, niñas y jóvenes a la educación. Se trata de ofrecer oportunidades para todos y todas. Esto implica que quien este en edad de concurrir a la escuela asista y que se tenga en cuenta para los fines educativos desde las condiciones edilicias, plantel docente, contenidos curriculares, hasta duración de ciclo lectivo, entre otros. Al mismo tiempo debe asegurarse a todos y todas una formación compartida que promueva la comprensión de la cultura y de los intereses de otros, sin distinción de origen social y económico, sin codificar una cultura como la única autorizada. Los y las estudiantes deben poder continuar sus estudios una vez que se termina cierto nivel educativo. Y el papel del Estado es remover cualquier barrera que impida a todos y todas disfrutar de su derecho a la educación.

Más no debe perderse de vista que el derecho a la educación implica también ocuparse de los grupos mas vulnerables, los que provienen de los hogares mas pobres, de los refugiados, los que se encuentran en situaciones de conflicto, los que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas, así como niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes (Principios de Educación Inclusiva, UNESCO). “Todos y todas los [y las] estudiantes cuentan por igual”, principio citado en la Guía para asegurar la equidad y la inclusión en la educación de UNESCO (2017).

En la conceptualización de inclusión educativa que realiza la autora anteriormente citada se deben tener presentes dos hipótesis explicativas del fenómeno de la exclusión-desigualdad educativa. Gran parte el problema se explica por el modelo institucional, organizacional de origen selectivo del sistema educativo en su nivel secundario, además, la premisa por el respeto a la diversidad pone en cuestión a los componentes básicos del sistema, como el aula estándar, el currículo único y el método uniforme y todos los esfuerzos por instituir una igualdad a costa de la anulación de las diferencias. Existe entonces una contradicción, contenidos comunes que

no tienen en cuenta la diversidad del alumnado, que suprimen las diferencias, presentando en ocasiones contenidos elitistas, sectarios o parciales.

¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? ¿Cómo se define la inclusión?

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los y las estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Guía para la inclusión y la equidad en la educación, UNESCO)

Esta investigación también considera el aporte de Felicioni y Ríos (2014) en tanto postulan que la inclusión educativa:

*“(...) se concreta en la participación y en la apropiación de todo aquello que debería ofrecer la escuela secundaria como herramientas para el desempeño de las nuevas generaciones en el futuro. Por eso no es sólo entrar a la escuela sino permanecer en ella, no es sólo permanecer en ella sino participar del conocimiento que ella ofrece o debería ofrecer, no sólo participar del conocimiento que ella ofrece o debería ofrecer para incorporarse al mercado laboral sino participar para constituirse en un sujeto activo y pleno(...)” (p. 2)*

Un sentido amplio y polisémico de dicha noción nos permite pensar una escuela que pueda albergar a todos y todas los y las jóvenes, no solo en acceso sino en permanencia y egreso con aprendizajes significativos, completos, relevantes y equivalentes Una escuela que incluya a los y las jóvenes en recorridos, experiencias y trayectorias significativas y valiosas. De esta manera, un enfoque amplio de esta noción nos permite estar atentos al enfoque de derechos.

La escuela ha de proporcionar herramientas suficientes para que los y las jóvenes puedan concluirlos, crean en sí mismos, les guste la escuela, se sientan contenidos.

La noción de inclusión educativa, en sentido amplio y polisémico del concepto, no es una noción acabada sino una construcción social, contextual, cultural, institucional, histórica y política, compleja que nos permite pensar el derecho a la educación en sentido amplio.

Adherimos al concepto postulado por Terigi (2009) de inclusión educativa. En tanto este supone la inclusión de la diversidad de los y las jóvenes en la escuela tanto en acceso como en permanencia y egreso con aprendizajes relevantes, continuos, significativos y completos. Al mismo tiempo instala el debate en la necesidad de transformar el modelo de la escuela secundaria a fines de resolver la exclusión de los jóvenes en el sistema educativo en su nivel medio.

¿Cómo abordar tan complejos y urgentes desafíos que presenta hoy la escuela en el nivel medio? ¿Cómo asegurar la inclusión del alumnado y su permanencia? ¿Cómo garantizar la concreción de sus objetivos? La única respuesta posible es apelar a la innovación educativa.

Propondremos entonces la política educativa CAJ como una política educativa de innovación, un programa que tiene como objetivo ofrecer una gama de actividades diferentes, a las ya probadas y conocidas, para complementar la educación de los jóvenes de varias zonas del interior del país. Y lo relacionaremos con el concepto de inclusión educativa para analizar las incidencias, contribuciones, problemáticas e impacto real del CAJ en las escuelas secundarias.

## **1.5 Decisiones metodológicas**

### **1.5.1 El análisis del CAJ en dos dimensiones: desde su existencia teórica hacia su proyección práctica.**

Para analizar la política pública, objeto de este trabajo, proponemos un abordaje en dos dimensiones: desde su “existencia teórica” a su “proyección práctica” en los términos que postula Ezpeleta (2014). Es decir, nos orienta la búsqueda de enlazar la dimensión teórica y prescriptiva de las políticas con los contextos escolares en los que se implementan, dando

cuenta de la complejidad que existe en dicha implementación cuando la política se cruza con los parámetros institucionales y organizacionales.

Por “existencia teórica” nos referimos a la política de CAJ en sus lineamientos y prescripciones, es la formulación normativa referida a la dimensión jurídica de las políticas. Es, además, la dimensión programática del CAJ como línea de acción que sugiere y predetermina roles y funciones para los distintos agentes de la escuela, en sintonía con sus objetivos generales y específicos. Son sus lineamientos para la acción que responden y son avalados por la normativa y legislación referida en disposiciones legales, a nivel más macro la Ley Nacional de Educación N°26.206/2006 y los Acuerdos Federales acordados por las jurisdicciones en el Consejo Federal de Educación. Esta dimensión aborda al CAJ como parte de las políticas públicas educativas, en su dimensión teórica y prescriptiva, que responde a los objetivos de la Ley Nacional de Educación a fin de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes en el secundario, en los términos de su inclusión educativa.

En la “proyección práctica” consideramos la implementación, la ejecución del CAJ en la escuela, es el contexto de implementación. Es la política puesta “en acción” en un proceso social complejo, donde los actores implicados la redefinen, la resignifican, la construyen y la apropian de un modo siempre particular y singular. El carácter procesual se advierte cuando los actores escolares producen al interior de la escuela una apropiación particular del programa CAJ, una construcción situada, colectiva e institucional. La escuela será considerada el escenario social y complejo de implementación de la política como organización multidimensional. Sus agentes estarán condicionados por los parámetros institucionales y organizacionales que ordenan su funcionamiento y son los que lleva adelante la realización práctica, la puesta en acción de la política, en un contexto institucional determinado y en condiciones institucionales que están activas, en todo momento, en los procesos de implementación del programa. La escuela, como sostiene Ezpeleta (2014) es considerada no solo una organización pedagógica sino también administrativa y laboral donde operan otras racionalidades, las políticas, las administrativas, las laborales, las sindicales que son actantes, en todo momento, en la

institución escolar. Podemos decir que estas racionalidades tienen efectos y condicionan la apropiación de los proyectos educativos en la práctica escolar.

Consideramos, siguiendo el desarrollo de Ezpeleta (2014), que éstas dos dimensiones de análisis del CAJ se encuentran articuladas en un proceso social complejo, en un contexto que es por definición indeterminado. Es decir, que la relación entre las dos dimensiones no es lineal ni de causa-efecto, sino que es multideterminada. Este pasaje, o articulación de las políticas desde su “existencia teórica” a su “proyección práctica”, atiende al carácter procesual y multideterminado de las políticas, en este caso en los contextos escolares. Considerando que las prácticas escolares redefinen las políticas y las construyen colectivamente. Este enfoque teórico metodológico nos permite estar atentos a la construcción del programa CAJ en la escuela, como espacio multideterminando, como espacio de construcción colectiva, con tensiones, negociaciones, y en una relación conflictiva con la política.

La articulación entre las dos dimensiones de abordaje del CAJ nos permite contemplar las disparidades presentes entre el carácter teórico, prescriptivo, entre lo que pretende la política y lo realizado, lo aplicado en la práctica escolar y cotidiana de la escuela.

A fin de analizar el CAJ desde las dos dimensiones planteadas: existencia teórica y proyección práctica, en pos de realizar un balance acerca de su impacto en el contexto escolar, tomamos determinadas decisiones metodológicas. Para desarrollar una caracterización del CAJ, en tanto existencia teórica de la política, nos basamos en los documentos oficiales y materiales de trabajo del programa, páginas de los organismos encargados de implementarla, como el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, así como el marco jurídico, normativo y legal de encuadre de la política en la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, Ley de Educación de la provincia de Córdoba y resoluciones del Consejo Federal de Educación. Al mismo tiempo utilizamos como fuentes estudios de impacto de la política de CAJ, notas periodísticas, estadísticas de su cobertura y materiales internos del Equipo Técnico Jurisdiccional. El uso de las fuentes nos permitió desarrollar en profundidad una caracterización de la política a partir de su inicio, desarrollo y posterior desarticulación, así

como su marco legal normativo, los principales objetivos del proyecto CAJ, sus lineamientos para la acción y su modalidad de trabajo y gestión en las escuelas.

Para analizar en CAJ en su dimensión de proyección práctica, realizamos un estudio de caso de la escuela IPEM N°32, de la provincia de Córdoba, situada en Potrero de Garay, departamento de Santa María, durante el período 2012-2019. Con el objetivo de recuperar los sentidos y miradas de los actores sociales a la política pública de CAJ en el IPEM N°32, la estrategia metodológica será de tipo flexible y cualitativa. Por un lado, recabaremos la información a través de entrevistas semi-estructuradas a los actores intervinientes en el proceso de implementación del programa en la escuela. Atentos al carácter de flexibilidad del diseño, señalamos que las categorías de análisis y dimensiones, plasmadas en preguntas abiertas para las entrevistas semiestructuradas, podrán ser modificadas, susceptibles a ser cambiadas en el proceso de investigación. Como postula Mendizábal (2014) el concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir situaciones nuevas e inesperadas que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos.

Los ejes planteados para las entrevistas semiestructuradas a los actores escolares, en territorio, se diseñaron con el fin de indagar y reconstruir las posibles contribuciones, potencialidades, límites y desafíos de la política de CAJ en la escuela, de su implementación en el contexto escolar, a partir de dimensiones o categorías de análisis generales, que fueron empleadas según los actores escolares entrevistados.

Las entrevistas semiestructuradas, en base a las dimensiones de análisis planteadas, fueron realizadas a distintos actores escolares que son referentes de la comunidad educativa. En este sentido nos interesa abarcar distintos roles y perfiles de los actores, para poder dar cuenta de una mirada integral acerca del impacto de la política en la escuela. Para dar lugar a la diversidad de posiciones, miradas y perspectivas entrevistaremos: a quien ejerció la dirección escolar en el origen del programa, a una coordinadora del CAJ en la escuela, a una tallerista del proyecto, a una docente de la institución educativa y a una preceptora de la escuela.

Para identificar y reconocer la experiencia del CAJ, en el caso de los jóvenes de la escuela, principales protagonistas y destinatarios de la política, la estrategia fue la planificación

de un encuentro con metodología de tipo participativa. A partir de la preparación previa de actividades se buscó identificar y reconocer los puntos de vista, las miradas, y los sentidos que tienen los jóvenes de la experiencia CAJ. En este sentido se planificaron tres actividades donde los jóvenes fueron reconstruyendo su tránsito por el CAJ.

A modo de síntesis, el Encuentro participativo con jóvenes del CAJ (ver Anexo), fue planificado a través de tres actividades:

1.- **“Lluvia de Ideas”**: Consiste en anotar las ideas que primero se les aparecen en la mente, de forma libre, en relación con las siglas “CAJ”. Pueden ser lugares, cosas, sensaciones, experiencias, recuerdos, personas, colores, olores, imágenes, texturas, que los jóvenes relacionan o asocian al CAJ. Luego con esas ideas se arma un texto, discurso, en forma grupal bajo el formato que ellos prefieran, puede ser una poesía, rap, etc.

2.- **“El Espacio Escolar esta Vivo”** El Espacio-tiempo del CAJ ¿Otros modos de ser, estar y habitar la escuela? Esta actividad tiene como objetivo reconocer e identificar los sentidos que los jóvenes otorgan al espacio-tiempo y su participación en el CAJ. A partir de la observación y el análisis de un registro de imágenes donde ellos están presentes se van desarrollando una serie de preguntas abiertas para reconstruir los sentidos asociados.

3.- **Lo que nos dejó... ¿Colorín colorado?**. Esta tercera actividad, a modo de cierre, tuvo como objetivo reconocer e identificar los sentidos en relación al impacto personal y subjetivo de su experiencia en el CAJ a partir de preguntas abiertas a los jóvenes participantes.

A través de las entrevistas semiestructuradas a los actores escolares y el Encuentro Participativo con jóvenes del CAJ, el objetivo es recuperar los sentidos asociados a las dimensiones o categorías de análisis.

Las dimensiones o categorías de análisis para las entrevistas semiestructuradas intentan dar cuenta del impacto de la política CAJ en la escuela desde la perspectiva de los actores involucrados. Estas dimensiones en sintonía con los objetivos propuestos, tuvieron dos ejes principales. El primero se refiere al impacto de la política CAJ en términos de acceso, inclusión y participación juveniles. El segundo eje se relaciona con la implementación y los efectos de la política de CAJ en la institución educativa, en su modelo institucional.

El primer eje de análisis aborda las dimensiones o categorías del acceso a la política pública de CAJ en la escuela, haciendo foco en el inicio del programa, en su impacto en términos de acceso a la política. Al mismo tiempo interesa dar cuenta de cómo es percibida y apropiada por los **y las** actores escolares la inclusión educativa y cultural de los jóvenes de la escuela, qué sentidos asocian los actores con la inclusión educativa, indagando las posibles relaciones y contribuciones entre la inclusión educativa y el CAJ. El tercer aspecto a reconstruir son las percepciones de los actores en relación a las modalidades de participación juveniles en el CAJ, a partir de conocer cómo es el proceso de participación, quiénes participan, las formas de participar y qué factores habilitan u obstaculizan la participación en el CAJ en la escuela. Estas dimensiones de análisis apuntan a identificar y reconocer, a su vez, los objetivos del CAJ en relación a la inclusión y participación de los jóvenes y su impacto en la escuela a través de la mirada de los actores.

El segundo eje de análisis se relaciona con un abordaje institucional del CAJ en la escuela, como proyecto educativo que postula ciertas modificaciones y otras formas de ser, estar y habitar la escuela con dinámicas y formatos que se diferencian del áulico. La intención es dar cuenta del impacto de estas otras formas de ser, estar y habitar la escuela que propone el CAJ y cómo la introducción de estas lógicas es percibida para los **y las** actores escolares. En este sentido buscamos identificar cómo se integra el proyecto de CAJ a la dinámica institucional de la escuela, qué diálogo establece el CAJ con las disciplinas curriculares, qué vínculos se establecen entre la escuela y el CAJ.

## 2. UN ANÁLISIS DEL CAJ DESDE SU EXISTENCIA TEÓRICA

En este apartado proponemos describir y analizar la política pública de CAJ como línea de acción y estrategia educativa destinada a la inclusión. La primera parte consiste en delinear un breve recorrido histórico del CAJ en Argentina y detenernos en el caso de la provincia de Córdoba, donde se sitúa el estudio de caso. Para tal fin desarrollamos una breve reconstrucción del CAJ desde su origen en el Programa Escuela Para Jóvenes (PEJ en adelante), su continuidad dentro del área de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación y su posterior desmantelamiento durante el gobierno de “Cambiamos”. En una segunda parte desarrollaremos las principales características del proyecto de CAJ, sus lineamientos para la acción, sus objetivos y la modalidad de trabajo y gestión en las escuelas.

### 2.1 Breve recorrido histórico de la política de CAJ

#### 2.1.1. El surgimiento de los CAJ en el PEJ (2001).

La línea de acción CAJ surge de la experiencia piloto *Escuela Para Jóvenes*<sup>12</sup> (PEJ), iniciada en el período 2001-2002 bajo la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Área de Mejora de la Enseñanza EGB 3 y Polimodal de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. El PEJ conformó dos líneas principales de trabajo en las

---

<sup>12</sup> El proyecto *Escuela Para Jóvenes* (PEJ) se originó en el Ministerio de Educación Nacional, gestión del Ministro Hugo Juri, durante el año 2000. Como experiencia piloto alternativa estuvo orientada a resolver el problema de la diversidad curricular del nivel medio. El PEJ tuvo alcance nacional y las provincias se incorporaron mediante la firma de convenio. En Córdoba, la Dirección de Políticas Educativas asume la coordinación y la implementación PEJ. El financiamiento proviene de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En en 2001 el BID suspende el financiamiento externo. Con lo cual, en el 2002, el gobierno nacional junto con el provincial asumen la responsabilidad. Los principales objetivos del PEJ fueron: a- promover un cambio institucional y curricular del nivel medio, b- instalar un nuevo dispositivo organizacional y c- proporcionar recursos didácticos para la optimización de los aprendizajes. La línea de acción CAJ se crea en relación al objetivo b- (Carranza, 2018).

escuelas. Una curricular e institucional y otra de trabajo con jóvenes de donde surgen los CAJ como estrategia de acción privilegiada para el nivel medio.

En el año 2001 el proyecto educativo PEJ-CAJ empezó a implementarse en algunas provincias argentinas. Durante el año 2001 y 2002 se crearon los CAJ en las provincias de Córdoba (44), Santa Cruz (16), Chaco (18), Tucumán (22) y Jujuy (15) (ver cuadro-anexo) como una de las principales líneas de acción estratégica para mejorar la calidad de la escuela secundaria.

Provincias	Cantidad de Centros de Actividades Juveniles	Inicio de actividades
<b>Córdoba</b>	<b>44 CAJ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 en la ciudad de Córdoba.</li> <li>- 34 distribuidos en diferentes localidades del interior de la provincia.</li> </ul>	Septiembre de 2001
<b>Santa Cruz</b>	<b>16 CAJ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 en Río Gallegos.</li> <li>- 14 distribuidos en diferentes localidades del interior de la provincia.</li> </ul>	Noviembre de 2001
<b>Chaco</b>	<b>18 CAJ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 en Resistencia.</li> <li>- 17 distribuidos en diferentes localidades del interior de la provincia.</li> </ul>	Diciembre de 2001
<b>Tucumán</b>	<b>22 CAJ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 en San Miguel de Tucumán.</li> <li>- 20 distribuidos en diferentes localidades del interior de la provincia.</li> </ul>	Julio de 2002
<b>Jujuy</b>	<b>15 CAJ:</b>	Agosto de 2002

Como sostiene el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008) en un estudio de Impacto del PEJ, el programa empieza a implementarse en 2001, bajo la resolución del Ministerio provincial N°838/01, en 30 escuelas secundarias que fueron seleccionadas de 120 instituciones educativas en función de sus índices de repitencia, abandono y situación vulnerable de la población escolar. Luego se amplía la resolución, por la N°1210/02, que incluye 14 nuevos centros educativos al proyecto, siendo en 2002 de 44 escuelas con PEJ-CAJ en Córdoba. Los criterios para la creación de los PEJ-CAJ se basaron en la atención a la población de jóvenes en riesgo socio-pedagógico a través de la extensión de la oferta. El objetivo principal de su creación fue la retención escolar y la mejora de la calidad de la escuela secundaria.

Uno de los objetivos prioritarios de los CAJ, en el marco de su creación dentro del PEJ para el caso de Córdoba, fue favorecer la retención escolar a través de diferentes vías de aprendizaje (integrando la educación formal y no formal), para lograr constituirse en un espacio que responda a los intereses y necesidades juveniles (Carranza, 2008).

Podemos decir que el PEJ-CAJ formó parte de un paquete de políticas educativas más extendido y focalizado que buscaban atender la situación de vulnerabilidad social y escolar de los y las jóvenes mediante acciones compensatorias de las desigualdades. En este sentido, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación desplegó una serie de acciones y medidas hacia los grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y pedagógica. En esta misma línea se desarrolló el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) de la Dirección Nacional de Políticas Compensatorias (DNPC) que atiende a los grupos de alumnos en riesgo y que provienen de familias en situación de indigencia y pobreza. En esta etapa de surgimiento de los CAJ se desarrollaron, a nivel nacional, políticas focalizadas y compensatorias de las desigualdades, destinadas a compensar las diferencias socio-económicas mediante estrategias asistenciales focalizadas.

### **2.1.2 La continuidad de los CAJ bajo el Programa “Abrir La Escuela”.**

Con el cambio de orientación gubernamental en 2003, bajo la presidencia de Néstor Kirchner y la gestión de Daniel Filmus en la cartera del Ministerio de Educación de la Nación, los CAJ fueron sostenidos, se expandieron hacia otras provincias, proyectándose a nivel nacional y multiplicándose la cantidad de CAJ en el país. Como señalan Alterman y Foglino (2005) el gobierno nacional redefine una línea de extensión y ampliación de la política de CAJ a todo el territorio nacional. En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2005 se previó la conformación de cien nuevos CAJ que se sumarían a los 57 existentes en la provincia. Como señalan las autoras, la medida asumida por el gobierno provincial marcaría una línea de continuidad con las definiciones del gobierno nacional.

A nivel nacional se va dejando atrás paulatinamente la línea curricular e institucional del PEJ pero se mantiene la línea de CAJ como línea de trabajo con jóvenes a partir de la creación de nuevos CAJ en el territorio nacional. Como señala Marioni (2019) para el cierre del primer año del nuevo gobierno se habían sextuplicado la cifra de los CAJ a 750 con una cobertura de 46.000 jóvenes y su implementación sumó a 13 provincias más a finales de 2005.

Cuando se crea la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS en adelante), formalizada en 2008, área dependiente del Ministerio de Educación Nacional, el proyecto CAJ pasa a ser subsumido por este departamento. En la página oficial de la DNPS del Ministerio de Educación de la Nación, en su introducción, se definen los propósitos de la dirección. Esta se ocupa de dar apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud generando propuestas pedagógicas que amplíen el espacio y el tiempo escolar, creando estrategias para profundizar los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad y aportando recursos materiales con el fin de contribuir a una educación de calidad con igualdad. Como señalan Bernal (2013) y Marioni (2019) se pueden ver indicios de una nueva perspectiva estatal en la conformación de lo socioeducativo y en el cambio de lenguaje utilizado. Se empezaron a instalar nuevos conceptos como ampliación y sujetos de derechos, juventud como sujeto de participación, inclusión educativa, entre otros.

Dentro de la órbita de la DNPS los CAJ formaron parte integral del Proyecto Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela” (PNEE-CAJ en adelante) en el período 2008-2015. El propósito del programa, en los documentos oficiales de la DNPS, es “ampliar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes, diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas” (ME, DNPS, PNEE, presentación, s.f., p.5). El CAJ fue una línea de acción prioritaria para el PNEE e integró las líneas de acción en la DNPS como lo vemos en el cuadro anexo<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> ME, DNPS (2014), Índice del Cuadernillo Institucional de las principales líneas de acción de la DNPS, período 2003-2015. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110329>

Líneas de Acción:	
Centros de Actividades Infantiles (CAI).....	7
Programa Nacional de Desarrollo Infantil.....	8
Programa Nacional de Extensión Educativa:	
Turismo Educativo y Recreación.....	9
Centros de Actividades Juveniles (CAJ).....	10
Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar.....	11
Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación.....	
Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.....	13
Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo.....	14
Aporte para la Movilidad.....	15
Proyectos Escolares Socioeducativos para la Inclusión en la Educación Especial.....	16
Parlamento Juvenil del Mercosur.....	17
Muestras Gráficas Itinerantes:	
De la Ley de Residencia al Terrorismo de Estado.....	18
Eva Perón, Mujer del Bicentenario.....	20
Área de Educación y Trabajo.....	21
Programa Nacional Educación Solidaria.....	22
Tren de Desarrollo Social y Sanitario "Ramón Carrillo".....	23
Programa Nacional de Ajedrez Educativo.....	24
El Cervantes va a la Escuela y la Escuela va al Cervantes.....	25
Libros.....	26
Becas de Apoyo para la Escolaridad.....	27

Al crearse la DNPS se plantean reformulaciones de acciones y estrategias pedagógicas. Esta situación se desarrolla en el marco del cambio de denominación del área. La Dirección Nacional de Políticas Compensatorias se disuelve y pasa a conformarse la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (creada formalmente en 2008). Esta reformulación de la dirección visibiliza el cambio de orientación gubernamental. Con la creación de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) como política social, dirigida indirectamente al sector educativo, el programa de becas pierde sustento. La creación de la DNPS, en 2007 y organizada en 2008, fue motivada por la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206/diciembre 2006, y se orientó a incluir a los nuevos sectores de población que comenzaron a incorporarse al nivel a partir de la sanción de la obligatoriedad escolar dispuesta por la nueva ley. Al mismo tiempo se hacía presente un discurso estatal orientado a la inclusión educativa y a favorecer un abordaje integral de las políticas a favor de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Como señalan Finnegan y Serulnikov (2014), en una investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), la DNPS reformula la propuesta de sus líneas de trabajo en 2008, y unifica la gestión administrativa y la propuesta pedagógica de las acciones de apoyo y acompañamiento a las gestiones provinciales, a las escuelas y a los y las

estudiantes. La estrategia impulsaba una definición por parte de las jurisdicciones de propuestas y proyectos socioeducativos institucionales. El objetivo fue producir una “nueva institucionalidad para la educación secundaria” que reconstruya su “unidad pedagógica y organizativa nacional, severamente fragmentada”(Finnegan y Serulnikov, 2014, p.17). En este contexto, las propuestas socioeducativas pasan a ser definidas por las jurisdicciones, desde el 2010, y progresivamente subsumidas a los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria. Al mismo tiempo, los Planes de Mejora Institucional pasan a ser el marco de adopción de decisiones sobre los programas a nivel escuela.

En el estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008) se indica que en el año 2008 permanecían con PEJ 33 escuelas, 22 de gestión estatal y 11 de gestión privada. En relación a las instituciones de gestión privada, sólo tres permanecen con CAJ.

En el año 2013, como lo señala el Informe de Acciones Relevantes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013), se daba apoyo a la gestión pedagógica y administrativa de 298 CAJ, 12 de ellos en contextos privados de la libertad<sup>14</sup>. En el Informe Cuantitativo de la línea de CAJ realizado por Espinoza (2014) se indica que en el 2013 existían en el país 1398 CAJ alcanzando una cobertura de 109.000 jóvenes y adolescentes<sup>15</sup>. La mayor proporción de CAJ se concentraba en Córdoba siendo un 23% de los CAJ a nivel nacional. Como resalta Espinoza (2014) la implementación de la línea de acción CAJ se realiza en forma consensuada entre el Ministerio de Educación Nacional y las provincias, con lo cual una mayor cantidad de CAJ podría estar indicando el compromiso de las jurisdicciones con la propuesta CAJ en las escuelas. Podemos decir entonces que, durante el período del nuevo gobierno, en la provincia de Córdoba se amplía la propuesta CAJ alcanzando a una mayor cobertura y escuelas

---

<sup>14</sup> Ver en Informe de Acciones Relevantes Gestión 2013 del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Estado de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Memoria%2016-12-13.pdf> esto quizpas ya no es necesario aquí

<sup>15</sup> Datos presentados en Informe cuantitativo de la línea de acción Centros de Actividades Juveniles (CAJ) de Espinoza, 2014.

que participan del proyecto. También podemos advertir un posicionamiento estatal, que va dejando atrás las políticas focalizadas de los 90's-2000, mediante políticas socio-educativas.

### **2.1.3 La desarticulación de la DNPS y el caso de Córdoba**

Iniciado el 2016 con cambio de orientación gubernamental y la asunción de Mauricio Macri a la presidencia de la nación, comienza un período de grandes modificaciones de las políticas en educación. Los CAJ comienzan un período de desarticulación, donde se dan de baja los contratos de los equipos centrales y de las unidades técnicas jurisdiccionales. Si bien no existió ninguna resolución ministerial que formalice el cierre del programa, el mismo fue dejando de funcionar al desarticularse los equipos centrales y dada la descentralización de la política. En el 2017 el envío de fondos para el sostenimiento del programa no se ajustó a la escalada inflacionaria para las provincias que continuaban la línea. A finales de 2018 y principios de 2019 se produce una incertidumbre con respecto a la continuidad del programa, donde los coordinadores, talleristas y jóvenes de los CAJ realizaron acciones de protesta y reclamaron la continuidad de programa, mejores condiciones laborales y el envío de los fondos adeudados<sup>16</sup>. A comienzos de 2019, el gobierno nacional interrumpe el envío de los fondos a las provincias con lo cual algunas jurisdicciones transformaron el programa en un programa provincial y otras decidieron directamente cerrar los CAJ en las escuelas.

En Córdoba mantienen los CAJ en funcionamiento con fondos propios. Al respecto en los lineamientos de política educativa de 2016-2019 de la Subsecretaría de Promoción e Igualdad

---

<sup>16</sup> Se puede ampliar la información en noticias periodísticas:

-Denuncian vaciamiento de dos programas socioeducativos en Córdoba (4 de abril de 2019) LM, La Nueva Mañana, <https://lmdiario.com.ar/contenido/139211/denuncian-vaciamiento-de-dos-programas-socioeducativos-nacionales-en-cordoba>

-Preocupación por la continuidad de los centros de actividades infantiles y juveniles (6 de abril de 2019)- Diario Tortuga. <http://diariotortuga.com/?p=38719>

Educativa de de la Provincia de Córdoba (s.f.) se prevé “Dar continuidad a los CAJ como espacio de ampliación del tiempo institucional, evaluando su impacto y cobertura” (p.7) .<sup>17</sup>

En el período de análisis de la política de los CAJ (2012-2019) de este estudio marcamos dos momentos de la política educativa. A partir de 2012 hasta finales de 2015 los CAJ estuvieron enmarcados en el Programa Nacional Abrir La Escuela de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con proyección nacional. Con una clara continuidad de la línea, la DNPS mantiene la línea de acción hacia una redefinición de los CAJ como política socioeducativa de inclusión de los y las jóvenes al nivel secundario. La provincia de Córdoba amplía la cobertura de los CAJ a nivel provincial, aumentando el número de escuelas con CAJ. A partir de 2016, se produce una desarticulación del programa a nivel nacional, la provincia de Córdoba será una de las jurisdicciones que implementan la línea hasta 2019 y la sostienen, paulatinamente, con fondos propios dado el cese de los envíos de fondos nacionales en 2018 y, al mismo tiempo, se produce el cierre de muchos CAJ, con lo cual podemos asumir la paulatina aunque mas lenta desarticulación del programa. En la escuela IPEM N°32 se continua el programa iniciado en 2012 hasta fines de 2019.

## **2.2.Lineamientos generales y características de los CAJ**

### **2.2.1 ¿Qué son los CAJ?**

Los CAJ son proyectos de extensión educativa para las escuelas secundarias, línea de acción, estrategia e intervención educativa. Promueven espacios y recorridos pedagógicos, alternativos, abiertos y flexibles a la jornada y al horario formal de la escuela. Proponen la planificación de espacios educativos que vinculen los contenidos y aprendizajes con las

---

<sup>17</sup> Gobierno de la Provincia de Córdoba, LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Provincia Córdoba 2016-2019. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/MaterialesCba/2016/Lineamientos-de-la-politica-ed-2016-2019.pdf>

disciplinas que permitan abordar, de modo innovador, los contenidos curriculares. Estos espacios extracurriculares desarrollan actividades ligadas a las diversas manifestaciones de la ciencia y la cultura. Se trata de otras formas de ser, estar y habitar la escuela. El CAJ habilita un espacio que supone el protagonismo de los y las jóvenes y su participación activa. A través de sus intereses, demandas, necesidades y gustos co-gestionan los CAJ en las escuelas. Los CAJ promueven la pertenencia en la escuela y buscan el mejoramiento de las experiencias, los recorridos pedagógicos y las trayectorias educativas y escolares de los y las jóvenes. Se trata de una propuesta más de formación dentro de la propuesta escolar, una estrategia de inclusión escolar, que busca fortalecer y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los y las jóvenes en el nivel secundario.

### **2.2.2 Propósitos y objetivos de los CAJ**

Podemos advertir, a través del tiempo, que los objetivos de los CAJ mantuvieron algunos de sus aspectos generales. Si bien los gobiernos en los que continúa el programa han sido de distinto signo político-ideológico y cada Ministerio provincial, en cada jurisdicción, efectúa una apropiación particular del programa, en la enunciación discursiva de la política CAJ, en los documentos oficiales referidos y materiales de trabajo de la línea podemos significar elementos comunes que los atraviesan al momento de definir sus objetivos generales.

En este sentido recuperamos algunos de los propósitos generales que aparecen y significan en los documentos oficiales:

- *“(...) ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas(...)”*. (Ministerio de Educación, DNPS, Programa Nacional de Extensión Educativa, Centros de Actividades Juveniles, lineamientos generales, propósitos de los CAJ, s.f., p. 8).

*-“(...) así como fortalecer sus trayectorias escolares y educativas a través de la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar”. (Ministerio de Educación, DNPS, Programa Nacional de Extensión Educativa, Centros de Actividades Juveniles, lineamientos generales, propósitos de los CAJ, s.f., p. 8)*

En la capacitación de coordinadores de la provincia de Córdoba, en septiembre de 2015, el equipo técnico jurisdiccional<sup>18</sup> planteó los siguientes objetivos generales para los CAJ en Córdoba:

- Contribuir a la calidad educativa generando condiciones adecuadas para la construcción de aprendizajes significativos*
- Fortalecer estrategias de inclusión escolar y pertenencia institucional*
- Promover el recorrido por espacios complementarios a los curriculares para la apropiación de conocimientos.*

Dentro de los objetivos específicos del CAJ en Córdoba se postulan los siguientes:

- Consolidar a los CAJ dentro de las escuelas*
- Fortalecer la mejora de la enseñanza en los CAJ-escuela*
- Desarrollar acciones pedagógicas que favorezcan la participación de los jóvenes, potenciando su protagonismo en tanto sujetos de derechos.*

En este sentido se busca, a través del desarrollo del proyecto CAJ, la inclusión educativa de los y las jóvenes en acceso como en permanencia y egreso. A través de una extensión de las ofertas culturales y sociales se busca producir una experiencia educativa significativa que amplíe los

---

<sup>18</sup> Esta información fue recopilada de la capacitación de coordinadores en el “Encuentro Provincial de Unidad Pedagógica CAJ 2015”, que se realizó el 27 y 28 de agosto de 2015 en el Hotel King David de la ciudad de Córdoba, en Avenida General Paz 386, de 08:30 a 18:00 hs.

circuitos de inserción social, económica y cultural, que intensifique los aprendizajes, enriquezca las trayectorias escolares y se diversifiquen los horizontes de oportunidades y experiencias educativas juveniles. A fin de favorecer la inclusión y retención, de los y las jóvenes en el nivel medio, estuvieron destinados a todos los y las jóvenes de la comunidad estuvieran o no escolarizados en el sistema de educación formal. En este sentido, se produjeron experiencias educativas y culturalmente valiosas, que resultaron movilizadoras, en espacios con escasas oportunidades y difusión de estas actividades. Los CAJ tienen como objetivo la reinserción e inclusión de jóvenes en los espacios formales de la escuela, y la intención de construir nuevos ámbitos y condiciones para la enseñanza y aprendizaje, con el afán de emprender modificaciones en los formatos institucionales para el nivel medio. El proyecto se asocia a su vez con la posibilidad de reencuentro de los jóvenes con las escuelas, con su espacio y con algunas de sus lógicas.

### **2.2.3 Encuadre legal de los CAJ**

El funcionamiento de los CAJ esta encuadrado en la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006 (LEN en adelante) y, en el caso de la provincia de Córdoba, en la Ley 9870/2010 (inc. 4). Basados en el encuadre normativo son los siguientes fines y objetivos el marco legal de los CAJ, según el material interno del Equipo Técnico de Córdoba<sup>19</sup>:

- *Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades*
- *Garantizar una educación integral: todas las dimensiones de la persona*
- *Brindar una formación ciudadana: valores éticos, democráticos (participación, libertad, solidaridad)*
- *Favorecer la identidad*
- *Garantizar la inclusión educativa a través de estrategias pedagógicas*

---

<sup>19</sup> Material Interno Aspectos legales de los CAJ, en las “Jornadas de Capacitación CAJ”, en Villa Giardino, Córdoba, noviembre de 2016.

- *Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación.*
- *Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género no de ningún otro tipo.*
- *Garantizar el respeto de los derechos de los/as niños/as, adolescentes establecidos en la Ley N°26.206*
- *Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de diferentes manifestaciones del arte y la cultura.*

Al mismo tiempo los CAJ se enmarcan en el la Educación no formal, artículo 112 de la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006, que dispone que:

*“el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la C.A.B.A, promoverán propuestas de Educación no formal (...) destinadas a cumplir con (...) los objetivos: a)- desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a (...) la promoción comunitaria, la animación sociocultural (...). b) Organizar centros culturales para (...) jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de expresión mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.(...) d)- Coordinar acciones con instituciones (...) y organizaciones (...) para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación no formal. e)- Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica, f)- Coordinar acciones educativas y formativas con los medios de comunicación social (LEN, art. 112).*

La creación de los espacios extracurriculares de los CAJ, se enmarcan en las propuestas de educación no formal. Lo cual supone la articulación entre la dimensión formal de la educación

con el circuito “no formal”. Esto supone una apertura del espacios escolar y educativo hacia nuevos agentes, saberes y lenguajes que no se consideraban educativos.

## 2.2.4 ¿Cómo se organizan los CAJ?

### 2.2.4.1 Orientaciones de los CAJ: Contenidos y formatos

Los CAJ en tanto espacios educativos abiertos y flexibles, pueden desarrollar diversas modalidades y temáticas de trabajo que se pueden estructurar en cinco orientaciones o áreas temáticas de interés, establecidas en el marco de las Resoluciones 84/09, 93/09 y 142/11 del Consejo Federal de Educación como podemos ver en el cuadro<sup>20</sup> anexo:



20

Centros de Actividades Juveniles : Lineamientos generales. Autor Institucional: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa  
Enlaces: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109834> Fecha: 2013

En función de las estas cinco orientaciones, los CAJ pueden ofrecer tanto actividades regulares, como talleres, eventos puntuales, seminarios, conferencias, encuentros, entre otros. Las actividades pueden no seguir una estructura fija y predeterminada, ni por edades de los participantes ni por otros criterios. Los grupos que se conforman son dinámicos, no teniendo por que ser ni permanentes ni fijos en el tiempo. Los criterios para participar son la libre elección de las actividades, la participación autónoma y voluntaria y el interés genuino por las propuestas.

Los CAJ, al interior de las escuelas, se construyen a través del Proyecto Educativo-pedagógico, en función de los gustos, intereses, demandas y necesidades juveniles y las posibilidades efectivas de realización, en relación a la disponibilidad de recursos humanos y materiales presentes en cada escuela y comunidad. Para el desarrollo del proyecto educativo de CAJ pueden seleccionarse una diversidad de contenidos que deben responder a las orientaciones establecidas. Pueden desplegarse en una diversidad de formatos como talleres, mesas, charlas, conferencias, actividades “unitarias”, propuestas de desarrollo extendido, foros de debate, megaeventos, encuentros e intercambios con otros CAJ, con grupos juveniles, con organizaciones, salidas y visitas. Dentro de los lineamientos para la acción se encuentran contemplados proyectos que pueden articulares en tres ejes transversales:

- 1 Derechos Humanos y Participación Juvenil
- 2 Educación Sexual Integral
- 3 Prevención del Uso Indebido de Drogas

El Coordinador del proyecto CAJ en el centro educativo es el responsable de planificar el proyecto educativo-pedagógico de CAJ. Éste tiene que estar articulando al Proyecto Educativo Institucional (PEI en adelante). El coordinador de CAJ tiene que construir vínculos responsables con los y las jóvenes, garantizar espacios de discusión en relación a las demandas e intereses juveniles, involucrar a los y las jóvenes en las instancias de participación y de toma de decisiones del proyecto educativo.

#### 2.2.4.2 La gestión de los CAJ

A nivel nacional la gestión de los CAJ depende de la DNPS, del Ministerio de Educación de la Nación, que aporta recursos y equipo técnicos, y las Direcciones de Nivel, Direcciones y/o Coordinaciones de Políticas socioeducativas de los Ministerios Provinciales. En Córdoba el Equipo Técnico Provincial es quien realiza el seguimiento, monitoreo, asesoramiento y evaluación de impacto y continuidad del programa en las escuelas.

La estrategia de los CAJ dispone al interior de las escuelas la conformación de un Equipo de Gestión (EG en adelante) que diseña, organiza y gestiona el proyecto pedagógico CAJ.

El EG es definido en los documentos oficiales del Equipo Técnico Jurisdiccional de la provincia de Córdoba como *“un grupo de personas que actúan de forma coordinada y cooperativa unidas con un objetivo en común”*. El diseño de los CAJ prescribe que el EG estará conformado por el coordinador de CAJ, un integrante por cada curso, el director y talleristas. El EG debe reunirse regularmente para organizar y coordinar el trabajo que desarrolla en el centro educativo, debatir las necesidades y dificultades del CAJ y buscar soluciones como apoyar y acompañar el desarrollo de los talleres y participar en el proceso de selección de talleres y talleristas.

La participación juvenil en el diseño del programa, es entendida como *“la integración de los jóvenes en las decisiones políticas sobre los asuntos que les afectan a ellos y/o ellas, en la comunidad en la que viven o por lo que se sienten especialmente sensibilizados”*.

Se prescribe un estilo de liderazgo colaborativo, en el cual el líder toma en cuenta las opiniones de su equipo para la toma de decisiones. Los pilares fundamentales para construir un modelo de trabajo colaborativo se estipulan en los documentos del Equipo Técnico Provincial de la provincia de Córdoba<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> En el material interno de la Capacitación de Coordinadores de CAJ, Villa Giardino, 2016, postula que son los objetivos del Equipo de Gestión de CAJ:

- *DEFINIR Y PERSEGUIR UN OBJETIVO COMÚN: trabajar juntos para compartir una meta.*
- *ESCUCHAR Y SER PACIENTE: permitir la expresión de ideas y que las mismas sean tenidas en cuenta para establecer prioridades.*
- *CONFIANZA: respetar el criterio de cada integrante.*

El modelo de gestión de los CAJ se centra en el protagonismo de los y las jóvenes y su participación activa en la toma de decisiones, poniendo énfasis en su capacidad para construir propuestas significativas y relevantes para ellos y ellas y su comunidad. Centrado en los destinatarios del proyecto, en su autogestión y participación activa en la toma de decisiones. El rol de los adultos es coordinar, acompañar y facilitar los medios para su puesta en marcha (Carranza, 2008). El CAJ define la co-conducción de los y las jóvenes y su participación en el diseño y gestión del proyecto en la escuelas basado en un modelo de gestión y trabajo colaborativo y cooperativo.

- 
- *DEFINIR ROLES: establecer lo que cada uno debe hacer buscando la máxima eficacia.*
  - *CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN: poder transmitir objetivos, entender necesidades, reconocer esfuerzos y logros.*
  - *APRECIAR LA DIVERSIDAD: aprovechar los talentos y puntos de vista de los miembros del equipo para obtener mejores resultados.*
  - *EVITAR QUE LOS EQUIPOS SE DIVIDAN EN EL DEBATE: alcanzando los mejores resultados en el menor tiempo.*

### **3. UN ANÁLISIS DEL CAJ DESDE SU PROYECCIÓN PRÁCTICA**

A partir de la mirada de los actores escolares. El caso de la escuela IPEM N°32, Potrero de Garay, Provincia de Córdoba

Para conocer las miradas, puntos de vista y perspectivas de los y las actores escolares involucrados en el proceso de implementación del CAJ en la escuela se realizaron entrevistas semi-estructuradas a la coordinadora de cursos del IPEM N°32, a una preceptora y profesora de la escuela, a una docente, a una directora de la escuela y a una coordinadora y tallerista de CAJ. Para el caso de los y las jóvenes, principales de la propuesta, se realizó un Encuentro, con metodología participativa, al que asistieron tres jóvenes que participaron del CAJ en el IPEM N°32. A través de las actividades planificadas pudimos identificar y reconstruir los sentidos asociados a su experiencia y participación en el CAJ.

Con el fin de conocer y reconocer los sentidos que los y las actores le otorgan a la política pública puesta en acción, al CAJ en la escuela, en el período que va de noviembre de 2012, donde se inicia el programa, hasta diciembre de 2019, las herramientas metodológicas nos permitieron acceder a testimonios que describieron y reflexionaron acerca de la experiencia en el CAJ del IPEM N°32, de Potrero de Garay, provincia de Córdoba. A partir de las entrevistas apostamos a identificar, reconocer y reconstruir los sentidos que los y las actores les otorgan a los procesos y circunstancias en las que desarrollan sus prácticas.

La diversidad y pluralidad de roles y funciones de los entrevistados es intencional y apuntan a realizar un balance enriquecedor sobre el proceso de construcción, implementación y apropiación, siempre particular y singular, de la política puesta en acción en el terreno del cotidiano escolar. Para el análisis el apartado se divide en dos ejes, con dimensiones o categorías de análisis que fueron seleccionadas en función de los objetivos de esta tesina.

#### **3.1 ACCESO, PARTICIPACIONES JUVENILES e INCLUSIÓN educativa.**

La primera dimensión del análisis tiene como objetivo identificar y recuperar los sentidos que los y las actores escolares le otorgan a la llegada del programa CAJ a la escuela en términos del acceso a la política. ¿Qué implica la llegada de la línea para la escuela y para los y las jóvenes?. La segunda categoría apunta a reconocer cómo es la participación de los jóvenes en el CAJ, ¿Qué y cómo es para los jóvenes participar en el CAJ de su escuela?; ¿Qué es el CAJ para ellos y ellas?; ¿Quiénes participan?; ¿Hay muchas maneras de participar?; ¿Todos y todas participan?; ¿Cómo es para los y las jóvenes ser, estar y habitar el CAJ en el IPEM N°32?. La tercera dimensión busca recuperar los sentidos de la inclusión educativa, social y cultural de los y las jóvenes en relación con la política pública de CAJ en la escuela. ¿En qué términos el CAJ es un programa de inclusión educativa para los y las actores escolares? ¿Qué aspectos del CAJ se consideran como “inclusivos”?

**3.1.1. ACCESO a la política: el CAJ en la escuela.** Un proyecto con una clara referencia cultural de época: Puntos de partida para mundos posibles.

*“Vos te subís a los patines  
y cuando empezás a andar  
sentís el aire que te choca por la cara  
y después, cuando te bajas,  
no sentís lo mismo,  
esas rueditas que te llevan tan rápido  
era lo mas lindo, parecía volar”*

*Agustina Gómez, joven que participó del Encuentro Participativo de CAJ*

Según las fuentes entrevistadas podemos identificar que el proyecto del CAJ, en el IPEM N°32, operó como una puerta de entrada hacia nuevas ofertas culturales, artísticas, recreativas y de deportes que, a través de llegada de la línea, se volvieron disponibles para los y las jóvenes. Podemos interpretar que, para los y las actores escolares entrevistados, el acceso a la política de CAJ resignificó el espacio escolar y

educativo ya que se logró una apertura hacia espacios y experiencias de socialidad que resultaron movilizadoras en la comunidad educativa. Según los actores escolares:

*"Hubo un interés muy fuerte por parte de la dirección (...) de activar todo ese aparato para que exista el espacio de CAJ, porque se reconoce que la escuela (...), puntualmente en esta zona, es un espacio de socialización casi único para los jóvenes sobre todo. Entonces la propuesta que tiene CAJ es muy importante (...) para esa dinámica"* (Samanta López, Coordinadora de Cursos del IPEM N°32).

*"Cuando aparece el CAJ para mi era una herramienta que todos los chicos tenían que ir, aprovechar"* (Lucrecia Bermúdez, preceptora del IPEM N°32)

*"Creo que el programa tiene como objetivo darles a los chicos herramientas, conocimientos, (...) que hay muchas cosas que se pueden hacer y que no las conocen, ni siquiera saben que existen"* (Macarena García, tallerista de Patín y coordinadora del CAJ 2019)

La llegada del programa CAJ significó la posibilidad de que los y las jóvenes accedan a un espacio significativo, valorado positivamente, en tanto se le atribuye al CAJ la capacidad de promover el acceso gratuito a talleres y actividades que no estaban presentes en la oferta cultural de la comunidad de Potrero de Garay. La escuela es considerada un espacio de socialización casi único, para los y las jóvenes, y el CAJ tiene una especial relevancia al ofrecer espacios para el encuentro y para el acercamiento hacia nuevas ofertas culturales. Como señala la Coordinadora de Cursos:

*"Es una escuela que no tiene una modalidad rural,(...), pero el ámbito donde esta inserta es un ámbito rural, (...). Esto hace que por la misma ruralidad, mas allá de las reuniones familiares o de las fiestas gauchas que se hacen (...) con muy poca frecuencia, que sería como la otra cuestión social (...), no existen espacios institucionales pensados para los jóvenes, entonces el lugar donde se encuentran, se conocen, se generan vínculos y pasan cosas es en la escuela, (...)"*. La escuela (...) tiene propuestas que son

*atractivas y que los jóvenes las reconocen como necesarias (...)*” (Samanta López, Coordinadora de Cursos, IPEM N°32)

Los y las jóvenes entrevistados, principales destinatarios de la propuesta, reconocen al CAJ como un espacio que les ha brindado la oportunidad y la posibilidad de realizar aprendizajes y experiencias poco conocidas o desconocidas para ellos y ellas. El CAJ ha sido, para los y las jóvenes, un espacio de libre expresión, creación, de encuentro con otros y otras y, también, de exploración de técnicas específicas del arte y de los deportes. Una joven que participó del CAJ señalaba:

*“En el CAJ te podías expresar, podías hacer cosas que te gusten. A mí con la guitarra me pasó eso. En la escuela nunca pude tocar, salvo en el CAJ, que tuve el espacio para expresarme musicalmente”* (Valentina Rodríguez, joven que asistió al Encuentro Participativo de CAJ)

El CAJ del IPEM N°32 ha dado acceso a una variada oferta de talleres, de actividades ligadas a la cultura, al deporte, al arte, a la vida al aire libre y a los medios de comunicación. Tomando un perfil más recreativo, ligado a lo artístico y a lo deportivo, la dimensión del acceso logra vital relevancia en relación a la nulidad, carencia de ofertas culturales en la comunidad local de Potrero de Garay, en un contexto de semiruralidad. La escuela, por medio de la oferta de CAJ, se transforma en un espacio que ofrece acceso a diversas manifestaciones del arte y la cultura en términos de derechos.

La política de CAJ apunta a enriquecer el capital cultural de época y a ofrecer el acceso a las diversas manifestaciones del arte y la cultura. Con lo cual, podemos reconocer que es una propuesta de extensión educativa con una clara referencia al capital cultural de época. El acceso al capital cultural de época abona a enriquecer la dimensión socio-cultural de las identidades juveniles. Como señala Reguillo Cruz (2000) lo cultural hoy es el ámbito privilegiado de las expresiones juveniles. Es un espacio donde los y las jóvenes adquieren visibilidad como actores sociales. El acceso a ciertos bienes o productos culturales permiten acceder a modos de experimentar el mundo, a modos de construir adscripciones identitarias y subjetividades. “Los bienes culturales

no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino dimensión constitutiva de ellas” (Reguillo Cruz, 2000, p.81). El CAJ, a través de su oferta, habilita, potencia y pone a disposición diferentes saberes y lenguajes que democratizan el acceso al capital cultural de época disponible. En un contexto en el que asistimos a una nueva realidad cultural, a una transformación cultural sin precedentes, que inunda todas las esferas de la vida cotidiana, la dimensión del acceso a propuestas culturales tiene vital relevancia para la construcción de identidades y subjetividades juveniles. Son propuestas donde los y las jóvenes recrean, ensayan formas de ser, estar y habitar el mundo. La escuela, a partir de esta política pública, pone a disposición lenguajes y saberes vitales en un contexto en el que existen abismos:

*“(…)entre la experiencia cultural de los distintos sectores de la población adolescente y juvenil en virtud de la profunda crisis económica de las últimas décadas que definen la concentración de capital, por un lado, y la concentración de la pobreza y de la indigencia por otro. La oferta cultural, los consumos y las prácticas se despliegan también en ese horizonte” (Kantor, 2008, p.35).*

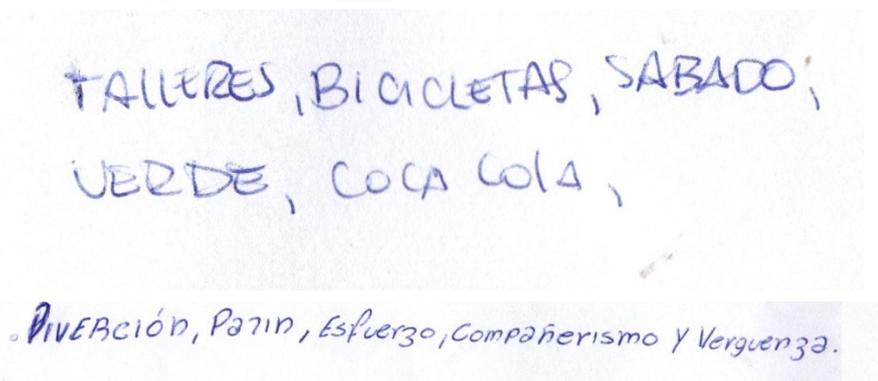
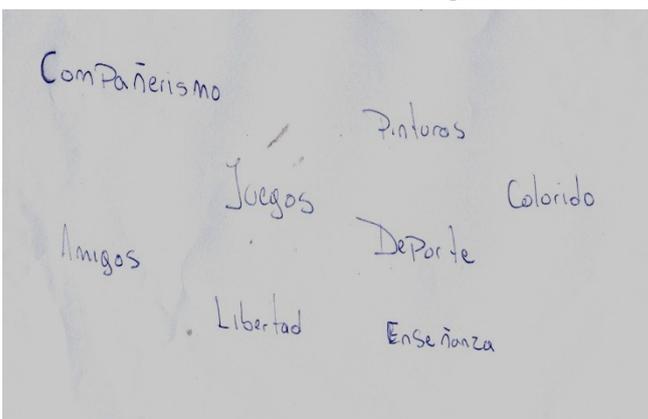
En este sentido, el objetivo del CAJ es ampliar los horizontes de posibilidades y experiencias culturales juveniles. Esta oferta tiene una gran relevancia en la educación de los y las jóvenes, particularmente de los sectores sociales mas desfavorecidos. El acceso a esta política, en términos de Kantor (2008) permite la entrada en escena de referencias simbólicas, poniendo a disposición otros espejos que desprecarizan la oferta identitaria.

En un escenario de desigualdad en el acceso a las diversas manifestaciones de la cultura, el CAJ es un vehículo que pone a disposición lenguajes y saberes de la cultura contemporánea abonando a enriquecer las posibilidades de inscripción y adscripción identitaria y subjetiva de los jóvenes. En este sentido la propuesta de ampliación cultural favorece y habilita mundos posibles para ensayar y construir formas de ser, estar y habitar el mundo.

### **3.1.2 De PARTICIPACIONES JUVENILES**

En esta tesina nos preguntamos acerca de los protagonistas de este programa educativo, en sus destinatarios principales y convocamos a tres jóvenes que han participado del CAJ en la escuela. Para acceder a su experiencia en el CAJ construimos una herramienta metodológica, un Encuentro Participativo al que asistieron tres jóvenes que han participado del CAJ en IPEM N°32. Nuestro objetivo fue identificar y reconocer la experiencia de los jóvenes en el CAJ. ¿Qué formas de ser, estar y habitar la escuela secundaria propone la experiencia de CAJ para los y las jóvenes?. ¿Cómo se participa en el CAJ? ¿Hay muchas maneras de participar? ¿Todos y todas participan de la misma forma? ¿Qué experimentaron, vivenciaron los y las jóvenes y cómo es para ellos y ellas ser estar y habitar el CAJ del IPEM N°32?

En el Encuentro Participativo con tres jóvenes, que participaron del CAJ, pudimos identificar las primeras ideas, pensamientos, lugares, colores, que ellos y ellas asocian a su experiencia en el CAJ en el IPEM N°32. En la primera actividad de inicio, los y las jóvenes escribieron los primeros sentidos, ideas, lugares, colores, sensaciones de su experiencia en el CAJ:



A través de este primer registro podemos identificar que el CAJ es para los y las jóvenes un espacio divertido, de libertad, juego y compañerismo. Un lugar de amigos, de talleres, pinturas y deportes y también de esfuerzo y enseñanza. Los y las jóvenes armaron este texto con relación a los primeros sentidos que asocian al CAJ:

***Jugamos con pinturas coloridas,  
en el taller de bicicleta,  
tomando coca cola con amigos  
en el colegio a pura libertad  
haciendo talleres con esfuerzo, compañerismo  
y un poco de vergüenza  
en las sierras verdes  
con mucha diversión.***

*Producción realizada en el Encuentro Participativo con Jóvenes del CAJ*

En una segunda actividad los y las jóvenes que participaron fueron profundizando y recuperando su experiencia en el CAJ a partir del registro de imágenes donde están presentes. A modo ilustrativo recuperamos algunas imágenes del registro fotográfico, que se puede ampliar en el Anexo:





Según las miradas de los y las jóvenes, que participaron del proyecto, el espacio de CAJ se construye y se vivencia como un espacio “dentro” de la escuela pero que es “diferente”. Para los y las jóvenes el CAJ es un espacio dentro de la escuela “más energético”, “liberal”, un “recreo divertido”, donde “te podrías expresar”, “un espacio de distensión”. El CAJ es un espacio donde:

*“Te divertías pero no estabas ahí estudiando, pensando” (Derlis Sánchez)*

*“No te matabas el bocho pensando como ibas a hacer las cosas”  
(Agustina Gómez)*

*“Era como que estabas libre ahí haciendo lo que vos querías, porque vos lo elegías, nadie te lo imponía” (Derlis Sánchez)*

*“Era un espacio re lindo adentro del colegio, que te daban ganas de ir a la escuela un sábado(...), a salir a hacer cosas, a ver a mis amigos, siempre nos estábamos riendo” (Valentina Rodríguez)*

Para los y las jóvenes entrevistados el CAJ del IPEM N°32 es un espacio adentro de la escuela pero es “diferente”:

*“Tiene cosas que te enseñan, es parte de la escuela, pero tiene otra parte mas recreativa, y no tan estructurada (...) es mas dinámico (...) los profes eran re piolas, tenías ganas de enseñar, venían a hacer cosas divertidas, capaz que con los profes en un aula no pasa lo mismo (...) capaz que no te gusta esa materia y el*

*profe tiene que cumplir con su trabajo y te dice tenés que hacer esto y vos no querés” (Derlis Sánchez)*

*“Y es una relación forzada porque vos estás ahí porque no querés y el profesor te enseña porque es su trabajo, y a veces los profesores ni siquiera se esfuerzan, no hacen cosas dinámicas para que los chicos puedan entender, de otras maneras, algo alternativo, en cambio en el CAJ siempre había esas cosas” (Valentina Rodríguez)*

Los y las jóvenes entrevistados experimentan y vivencian al CAJ como un espacio donde se participa con autonomía y es de libre elección, no es para ellos y ellas un espacio impuesto y forzado. Podemos interpretar, a partir de sus testimonios, que el espacio de CAJ es la posibilidad de desarrollar actividades más vinculadas con sus intereses, con sus gustos, que muchas veces no pueden ser contemplados en el espacio del aula. El CAJ es un espacio donde son y se sienten protagonistas, donde pueden acceder a nuevas experiencias dentro de la escuela, un espacio de libertad, distensión y recreación. Es, a la vez, un lugar donde fortalecen la confianza en sí mismos y con otros y otras, su autoestima, por ejemplo superando la vergüenza. El proyecto de CAJ profundiza el sentido de pertenencia de los y las jóvenes con la escuela, evidenciándose en el interés de estos jóvenes por participar en las actividades, particularmente en la alta participación de los días sábados. Los jóvenes experimentan en el CAJ un sentido de pertenencia a un grupo donde hay compañerismo. La pertenencia en sentido grupal es una experiencia significativa y vital para ellos y ellas.

### **3.1.2.1 La Participación Es grupal**

*“Sin grupo no hay CAJ”*

Valentina Rodríguez

Como señalan Alterman y Foglino (2005) al cambiar el CAJ los criterios de agrupamiento por edades se potencia la idea de pertenecer a un colectivo mayor, a una “comunidad” que excede los límites del grupo de pares y amplía el universo de relaciones posibles. Los y las jóvenes manifestaron la importancia del sentido de pertenencia en el CAJ en relación

a la conformación del grupo que ellos y ellas sentían “unido”, donde había “compañerismo”. Para los y las jóvenes experimentar el grupo en el CAJ significó:

*“Saber lo que es estar en un grupo donde es todo re lindo, re positivo, vas a un lugar y saber que la vas a pasar bien, para un adolescente es re lindo”*  
(Valentina Rodríguez).

*“Había actividades que estaban buenas y todos iban porque la querían pasar bien, y nadie iba a pelearse, ni nada, esa era la gracia, era para pasarla bien, todos nos llevábamos bien entre todos, nunca pasó nada”*  
(Valentina Rodríguez).

*“A través del CAJ primero, segundo y tercero como que se unieron un montón, porque había un vínculo, los de segundo o primero se juntaban con los de tercero y de cuarto pero como todos iguales”*(Valentina Rodríguez).

*“Si hay que hacer algo para ayudar a mantenerlo, hacemos una rifa o limpiábamos la escuela”* (Valentina Rodríguez)

Según los testimonios de los y las jóvenes que participaron del Encuentro de CAJ podemos inferir que su experiencia escolar y educativa se vivencia de forma bifurcada y paralela. Se produce una identificación de espacios cuyos recorridos son experimentados de forma diferenciada. Ambos espacios se encuentran dentro de la escuela, es decir comparten el mismo territorio, pero son experimentados separadamente. Los y las jóvenes entrevistados señalan que en los talleres de CAJ son “libres” y “hacen cosas que les gustan”. En el espacio del aula, el de la escuela formal, están solos, quietos y en silencio, el contenido del aprendizaje está impuesto y la situación educativa es forzada. La preceptora de la escuela señalaba como estos espacios (CAJ, aula) son experimentados:

*“(…) Entonces eso tiene que ver eso, [en relación a la participación de los jóvenes en el CAJ] con el interés directamente y no esta tan en la estructura de me tengo que quedar sentado, tengo que prestar atención y tengo que escuchar, o sea porque la escuela tiene eso, [en relación al espacio aúlico] podemos hacer participar y hacer debate, nos podemos escuchar pero hay, te tenés que mantener en ese espacio de banco, de silencio, de escuchar al*

*profesor, de aprendizaje, de esto. Me parece que lo otro tiene que ver mas con el disfrute". (Lucrecia Bermúdez, preceptora IPEM N°32).*

Los y las jóvenes entrevistados en sus testimonios señalan la existencia de dos espacios divergentes dentro de la escuela y los vivencian de forma diferenciada. La experiencia escolar y educativa, de estos jóvenes, se realiza en la intersección de situaciones que tienen como objetivo incluirlos como protagonistas en el acceso a ofertas extraescolares interesantes y significativas, donde se sienten convocados y protagonistas y un formato escolar que pareciera imponerse a través de sus prácticas de enseñanza tradicionales. En este sentido la docente hablaba de un espacio formal estructurado, rígido, no abierto al diálogo, asociado al saber y al aprendizaje. En cambio el espacio de CAJ es experimentado a partir del vínculo con los otros y otras, a partir del interés genuino por participar del espacio, en el disfrute, el placer y el gusto por la actividad.

La participación de los y las jóvenes en el CAJ de Potrero fue fluctuando a través de los años. En general se produce mayor participación de los jóvenes del ciclo básico, primero, segundo y tercer año en lo que respecta a los talleres de vida en la naturaleza y los del área artística y esto dependió, en gran medida, de su interés por las actividades y en los vínculos que fueron estableciendo entre pares y con los y las talleristas y coordinadores. Además de promoverse las actividades en los talleres se habilitaron otras instancias, en la elaboración del proyecto pedagógico CAJ, que fomentaron la participación de los y las jóvenes en la toma de decisiones. Se fue conformando un equipo de gestión con delegados responsables de los cursos. Los jóvenes que participaron también asumieron un compromiso con el CAJ, basado en la responsabilidad y el cuidado del espacio y colaboraron con su mantenimiento realizando estrategias para obtener recursos, cuando faltaron, para el desarrollo de las prácticas.

*"Si hay que hacer algo para ayudar a mantenerlo, hacemos una rifa, o limpiábamos la escuela después mantener el espacio, contarle a otros chicos de eso para que vengan" (Valentina Rodríguez)*

*“Cuando llovía sacábamos el agua y las piedritas del patio para patinar”*

(Agustina Gómez)

Sin embargo, no todos y todas los y las jóvenes de la escuela participaron del CAJ, ni de los espacios vinculados a su organización y gestión. Según los y las actores entrevistados ciertas condiciones socio-económicas y familiares actuaron como un impedimento a la hora de participar. Muchos de los jóvenes de la comunidad, emplazada en un ámbito semi-rural, se dedican a las tareas de campo, así como al cuidado de los animales y en menor medida jardinería. Otros se ocupan de la crianza y tareas domésticas del hogar y trabajan de manera informal en la construcción, como peones de obras, principal fuente de trabajo en la zona, cortando el pasto o vendiendo pan casero. Al mismo tiempo la coordinadora de CAJ de 2019 planteó que los y las jóvenes tienen mucha carga horaria y que no les daba el tiempo para cumplir con lo que les pedía la escuela para incorporarse. También el tema del transporte ha resultado en un impedimento para los y las jóvenes que se tienen que trasladar, ya que hay pocos horarios y no son en función de las actividades de CAJ.

En este sentido si el programa tiene como destinatarios principales a los jóvenes que se encuentran en vulnerabilidad social, no estaría atendiendo a este sector, que por sus circunstancias personales y familiares queda afuera de esta extensión de la oferta.

### **3.1.3 La INCLUSIÓN EDUCATIVA y el CAJ**

La inclusión educativa es un concepto amplio y un fenómeno polifacético. En esta tesina nos interesaba indagar acerca de los sentidos que los y las actores escolares entrevistados otorgan a la inclusión educativa y su vínculo con el proyecto CAJ. Al ser la política pública de CAJ orientada a la inclusión y retención de los y las jóvenes en la búsqueda de fortalecer sus trayectorias y experiencias escolares y educativas, nos preguntamos qué efectos tuvo el CAJ en la escuela en términos de inclusión para los y las actores escolares.

En primer lugar descubrimos que el proyecto CAJ no es para los y las actores de la comunidad educativa un programa de inclusión de jóvenes que, por diversos motivos, se han alejado de la escuela. En este sentido en relación a los jóvenes desescolarizados

la estrategia de CAJ en el IPEM N°32 no ha logrado revincularlos a la escuela secundaria.

*“El CAJ no ha logrado una inclusión educativa porque siempre se ha trabajado con chicos que están en la escuela”* (Lucrecia Bermúdez, preceptora IPEM N°32).

En este contexto los efectos del CAJ en relación al rendimiento académico de los estudiantes no se establece en términos cuantitativos, en las calificaciones de los estudiantes.

Según las fuentes la inclusión educativa es un problema, un desafío, un horizonte lejano, un “sueño”, un ideal, es “algo de lo que lamentablemente estamos muy lejos”, “debería ser tan distinto a lo que se trata de hacer”, es “la igualdad de recursos para todos”, “que todos se acerquen a la escuela y tengan la posibilidad”, es:

*“Pensar una escuela que pueda albergar una diversidad cultural, social (...) y que se pueda acomodar a las necesidades y potenciar las trayectorias de todos y todas”* (Samanta López, Coordinadora de Cursos, IPEM N°32).

Los y las actores escolares entrevistados postulan que una primera condición para la inclusión educativa de los y las jóvenes son las condiciones materiales y económicas cubiertas, la alimentación, los útiles y la salud. Para ellos la escuela en su formato actual no puede lograr una inclusión educativa porque muchas veces la escuela es también productora y generadora de exclusión. Advierten la deserción escolar, los fracasos y las repitencias reiteradas de jóvenes que se van alejando de la escuela para trabajar de manera informal en la comunidad. Aparece la idea de que los docentes no cuentan con las herramientas para abordar las particularidades y los problemas cognitivos de los jóvenes. Se sienten poco acompañados y demandan la necesidad de contar con maestras de apoyo y gabinetes psicopedagógicos para poder hacer frente a las particularidades y necesidades de cada alumno y alumna. También señalan que existen herramientas para lograr una inclusión educativa pero que no se implementan en la práctica cotidiana de la escuela. Creen que la burocracia es un impedimento para lograr la inclusión y que el método evaluativo estándar no toma en cuenta el

aprendizaje como un proceso. Demandan que la escuela tiene que cambiar su formato para poder incluir. Los y las actores escolares plantean que para que los jóvenes tengan recorridos escolares exitosos la escuela tendría que tener un formato diferente y las áreas tendrían que estar más interrelacionadas.

Según las fuentes entrevistadas los aportes del CAJ en relación a la inclusión educativa estarían asociados con aspectos cualitativos, valorados como positivos en el proceso de permanencia de los jóvenes en la escuela y en la apropiación y el sentido de pertenencia que establecen con la escuela a través de su paso por el CAJ. El CAJ contribuye a la inclusión educativa en la permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, intensificando sus experiencias escolares y educativas con aprendizajes significativos para los y las jóvenes. La potencia del CAJ en la escuela en relación con la inclusión educativa tuvo más que ver con:

*“Visibilizar a los jóvenes haciendo determinadas cosas, sobre todo cuando los que participan son jóvenes que dentro del aula funcionan de una manera súper hostil o no cumplen con el mandato del estudiante ideal” (Samanta López, Coordinadora de Cursos IPEM N°32)*

*“ La potencia (...) en ese sentido del centro de actividades juveniles tiene que ver primero y principal de escuchar a los jóvenes y de receptar su necesidad, de hacer lecturas sobre lo que los jóvenes tienen ganas de hacer (...) es puntual como se le da la palabra a los chicos. Y por los espacios que yo he estado en la escuela eso no es común, que se les otorgue la palabra a los chicos de esa manera” (...). “La palabra, escuchar su deseo, sentirse activo, me parece que todo lo que debería ser la escuela en su más hermosa propuesta o potencia”(Samanta López, Coordinadora de Cursos IPEM N°32)*

*- “(...) Aprenden a disfrutar de un espacio y hacérselo propio, a tomar parte (... ) cuando sostienen el espacio disfrutan de estar adentro de la escuela y ayuda a que puedan tomar el sentido de pertenencia que, (...) es algo re importante. Sentir ese sentido dentro de la escuela” (Lucrecia Bermúdez preceptora IPEM N°32).*

*“Se trabajó mucho desde el espacio de CAJ con la convivencia, para mi en ese sentido si fue re importante (...) Se pudo trabajar mucho con respecto a algunas situaciones que se veían, cuando veíamos algunas situaciones ya sea de convivencia o de índole mas personal creo que también estaba bueno en ese sentido, era un apoyo más. (...) Te suma, te suma para la oferta, te suma para la escuela, suma para la pertenencia, para que el chico ría un poco mas, para conocerlo un poco mas, para que sea mas grata la trayectoria de la escuela (...). Son mas horas en las que pueden estar en la escuela” (Lucrecia Bermúdez, preceptora IPEM N°32).*

*- “(...) les pudimos despertar algo, algunos chicos que no tenían buen desempeño escolar y se engancharon (...). En esos casos yo noté que eran chicos que tenían la necesidad de ser escuchados y que no tenían donde (...)” (Macarena García, tallerista de patín coordinadora de CAJ IPEM N°32)*

*-“Creo que algunos chicos les ha ayudado en su autoestima, creo que que ha habido muchos casos de violencia, y el tener herramientas para pararse desde algún lugar que les de seguridad a ellos mismos, esta bueno,(...) eso es muy importante” (Macarena García, tallerista de patín coordinadora de CAJ IPEM N°32)*

*- “Uno puede ver como los chicos problema en la aula ahí se portan muy bien y tienen una predisposición para participar y adquirir conocimientos (...). (...) tanto el Caj como la cooperadora escolar o el consejo de convivencia son instancias que democratizan la escuela, donde las personas pueden entrar a la escuela (...). abren la escuela a tener uno de los roles mas importantes que tiene que es democratizarla y que la gente se sienta, como nos pasó con los pibes, dueños de la escuela, (...). la escuela es de la gente”. (Guillermina Campos, docente del IPEM N°32).*

- El CAJ *“logró que los alumnos que eran problemáticos estén un sábado en la escuela, logró que los chicos vean que la escuela puede ofrecer otras cosas aparte de lo que creen que puede ofrecer la escuela, aporta conocimientos que no están en ninguna currícula de ninguna materia de las de siempre, aporta a generar vínculos desde otro lado para que el pibe vea que no en la escuela es mas que un número, un aprobado, un desaprobado (...). genera un espacio gratuito donde pueden aprender una diversidad de cosas que van mas allá de las materias estándar”. (...). (...)* El proyecto de CAJ puede ser un puente para ampliar la oferta”(Guillermina Campos, docente del IPEM N°32).

-*“El CAJ podría haberle ofrecido a esa persona, quizás ese vínculo, entorno, con menos personas, (...) un reconocimiento, tenerlos en cuenta”. (...)* La búsqueda sobre todo e este lugar es primero el interés por aprender, para acercarse a sus compañeros, para estar con alguien, para sentirse que son parte de un grupo, en el estar con otros, en el compartir, en tener los mismos gustos” (Patricia Vera, directora IPEM N°32).

La relación entre el CAJ con la inclusión educativa para los actores escolares se sitúa en el trayecto, en la permanencia de los y las jóvenes en la escuela. El CAJ amplía la oferta educativa y escolar de la escuela. El impacto de CAJ se reconoce en los recorridos y trayectos escolares y educativos que transitan los y las jóvenes. En este sentido el CAJ es reconocido como un espacio que colabora con la construcción del sentido de pertenencia, habilitando la apropiación del espacio escolar por parte de los jóvenes lo que contribuye a su identidad. Fortalece la confianza y la comunicación entre los jóvenes, sus vínculos afectivos y mejora la convivencia. Contribuye a que los jóvenes experimenten una identidad grupal, pero por sobre todo los actores escolares resaltan es que el CAJ es la posibilidad de escuchar a los jóvenes a partir de sus necesidades e intereses. El CAJ aparece como un lugar que da lugar al protagonismo de los jóvenes, a sus ideas, a sus expresiones.

En términos de inclusión educativa, los aspectos relacionados con el CAJ, no se miden en el rendimiento académico de los jóvenes, no se asocian a la mejora de las calificaciones escolares sino mas bien se relacionan con aspectos de tipo cualitativos,

que se sitúan en la experiencia de los y las jóvenes en su paso por la escuela secundaria. Podemos interpretar según las fuentes que el CAJ refuerza y contribuye a la continuidad de los jóvenes dentro de la escuela.

### **3.2 Impacto, abordaje institucional**

Esta dimensión busca identificar, analizar y reconocer los efectos del proyecto educativo CAJ en la institución educativa del IPEM N°32, en la apropiación particular de la escuela. ¿Cómo se implementa el CAJ en la escuela? ¿Qué vínculos, prácticas y acciones llevan a cabo los actores escolares con el CAJ? ¿Qué tensiones, negociaciones y conflictos se producen? ¿Cómo se construye el espacio escolar con el proyecto en acción? ¿Qué aportes se producen en relación a la propuesta escolar y educativa de la escuela? ¿Cómo se desarrolla el proyecto CAJ y qué impacto tiene a nivel institucional?

#### **3.2.1 La relación entre el dispositivo de CAJ y la escuela IPEM N°32.**

El proyecto educativo-dispositivo de CAJ en sus lineamientos y estrategias para la acción plantea como uno de sus objetivos articular y abordar de maneras innovadoras y alternativas los contenidos curriculares de las disciplinas. En este sentido el CAJ apunta a la construcción de espacios abiertos y flexibles que aborden de modo innovador los contenidos curriculares, buscando conformar una estrategia que complemente y acompañe el desarrollo de las disciplinas curriculares. La construcción del dispositivo introduce en el contexto escolar otras lógicas que desafían e interrogan al modelo institucional de la escuela secundaria, intentando otras maneras de ser, estar y habitar la escuela y abordar los saberes curriculares. ¿En qué medida y de qué formas estas otras maneras de ser, estar y habitar o lógicas que propone el CAJ se ensamblan, se acoplan, acompañan y complementan a las prácticas de la enseñanza más tradicionales, al saber-hacer cotidiano de la escuela? ¿Qué barreras aparecen, qué conflictos y negociaciones se producen? ¿Qué posibilidades tiene el dispositivo de CAJ frente a un contexto escolar donde predominan los componentes duros de la gramática escolar tradicional?

El CAJ como dispositivo pone en marcha e introduce nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, intentando promover nuevas formas de experimentar la escuela secundaria. Este dispositivo impulsado por las políticas públicas educativas nacionales para el secundario, encuentra en sus contextos específicos de aplicación cierta encrucijada y resistencia. El dispositivo que toma forma mediante talleres y actividades alternativas marca fuertes distancias con los dispositivos tradicionales o componentes duros del dispositivo escolar<sup>22</sup> de la educación secundaria y sus condiciones de escolarización. La gramática escolar tradicional en el interior de la institución educativa del IPEM N°32 conserva fuertemente muchos de los rasgos del formato fundacional. Como señala Llinás (2011) “La gramática escolar no sólo sería descriptiva sino también prescriptiva y gran parte de ella se ha naturalizado como sinónimo de escuela, por lo tanto cualquier variante es considerada una desviación” (p.128).

Si bien el proyecto asumió características propias y estuvo vinculado con otros espacios de participación dentro de la escuela como la Cooperadora Escolar, el Centro de Estudiantes y el Consejo de Convivencia Escolar, el espacio de CAJ no se articuló de manera consistente, permanente con las áreas de las materias disciplinares curriculares dentro del proyecto educativo institucional (PEI). Hubo algunas articulaciones aisladas pero estas no se sostuvieron a lo largo del tiempo. Podemos inferir que esta característica se produce por varios motivos y situaciones interrelacionadas que son características de la institución educativa, escenario donde se despliega y desarrolla el PEI. Dentro de los lineamientos propios del programa CAJ se buscan producir articulaciones con y los contenidos curriculares, de maneras innovadoras, articulaciones que deben ser logradas entre el Proyecto Pedagógico de CAJ y PEI.

### **3.2.1.1 Algunas barreras para la acción**

---

<sup>22</sup>Tomamos el concepto de componentes duros del dispositivo escolar de Flavia Terigi (2008). Estos son los rasgos o aspectos más rígidos del formato escolar, de la forma en que se organiza la escuela y constituyen el “trípode de hierro”.

### **3.2.1.1.1 Las articulaciones entre el CAJ y los contenidos curriculares de las disciplinas escolares**

Dentro de la línea de acción estratégica el CAJ prevé la articulación con los contenidos curriculares. Según las fuentes entrevistadas podemos interpretar que estas articulaciones, previstas en el diseño del programa, no se pusieron en marcha de forma consistente permanente e instituida, ni en prácticas y acciones establecidas y consecuentes con los lineamientos para la acción en la escuela IPEM N°32. Al respecto podemos reconocer que se produce cierto desencuentro, que a veces pareciera insalvable, entre lo que propone el CAJ y lo que dispone el currículum escolar. Al respecto la coordinadora de cursos señalaba:

*“No hay una articulación real entre la propuesta pedagógica de la currícula escolar con la propuesta de CAJ, es como si el CAJ fuera en paralelo con lo que propone el docente(...)” (Samanta López, Coordinadora de Cursos IPEM N°32).*

Según este testimonio de la fuente entrevistada se identificó una falta de articulación entre la propuesta del CAJ y los contenidos del currículum escolar. Podemos inferir, a partir de las fuentes, que esta situación podría ser el resultado de diversos aspectos interrelacionados. Estos motivos o circunstancias por lo que no se produce la articulación se colocan como barreras para la acción de los CAJ y la incorporación de sus lógicas a la propuesta escolar formal de la escuela IPEM N°32.

Como mencionamos en el capítulo 3, los CAJ a partir de sus lineamientos generales, están diseñados con una modalidad de trabajo y de gestión diferente a la modalidad de trabajo en el aula. Este proyecto educativo, centrado en la oferta de talleres, tiene como característica que la participación de los jóvenes en estos espacios sea autónoma, de libre elección, optativa y no obligatoria y, al mismo tiempo, la participación proviene del interés genuino y las expectativas que el CAJ pueda despertar en los y las jóvenes. Las divergencias entre las éstas dos lógicas y modalidades de trabajo se pueden sintetizar en el formato áulico, por un lado, y en el formato de taller, por otro. El CAJ no sigue un currículum oficial prescripto, sino que su

carácter es dinámico y flexible. En este sentido al desarrollarse el CAJ en la escuela IPEM N°32 se plantean interrogantes a las gramáticas escolares y se instala la discusión acerca de aquellas cuestiones pedagógicas que hacen, no solo a los contenidos, sino a las formas válidas de enseñar, de aprender y de evaluar. El CAJ promueve condiciones de escolarización que son alternativas a las condiciones de la estructura escolar, al patrón organizacional de la escuela secundaria. Como señala Terigi (2008), “el trípode de hierro”<sup>23</sup> son las condiciones de escolarización instaladas que son muy difíciles de modificar. Como sostienen los y las actores escolares entrevistados, los proyectos interdisciplinarios y las articulaciones posibles entre la propuesta de CAJ y la propuesta escolar formal encuentran sus propios límites en la segmentación disciplinar propia de la estructura escolar tradicional, en el modo en que se organiza el quehacer escolar.

*“Cuando vos trabajás en distintas áreas, que la ley te lo exige todo el tiempo, que vos articules. Y esto no se ve, es el riesgo que corre la estructura escolar del secundario, lo fragmentado, todo se fragmenta. Psicología por un lado, FVT por el otro, matemática por el otro, entonces los docentes no pueden sostener un trabajo con otro par docente, esta todo muy fragmentado, esto me parece fundamental” (Guillermina Campos, docente del IPEM N°32).*

Según este testimonio de una docente de la escuela, la segmentación o fragmentación disciplinar es un principio que organiza la práctica docente dentro de la escuela secundaria IPEM N°32. El currículum escolar se encuentra fuertemente clasificado y los límites entre los contenidos están claramente establecidos en las unidades curriculares que son las asignaturas. Esta forma en el que esta organizado el saber es propia de finales del siglo XIX, lo que se considera un anacronismo (Terigi, 2008). El testimonio da cuenta de uno de los rasgos duros del dispositivo escolar que permanece en el presente escolar e impone límites y barreras para llevar adelante las interrelaciones

---

<sup>23</sup>Tomamos el concepto o metáfora “trípode de hierro” de Terigi (2008). Este estaría conformado por el enlace de tres disposiciones básicas que estructuran el patrón organizacional e histórico de la escuela secundaria argentina: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estas disposiciones se enlazan de tal manera que conforman el “trípode de hierro”, los rasgos o componentes más duros y rígidos de la forma en que se organiza el formato escolar.

entre las disciplinas y las articulaciones que convoquen relaciones interdisciplinarias, ya sea entre las mismas asignaturas o trabajos por proyectos como el CAJ. En este sentido podríamos interpretar que el CAJ en la escuela pone en crisis uno de los rasgos más duros en los que se asienta tanto la práctica docente como la estructura escolar. Otro de los rasgos o componentes duros que identificamos como barrera para la acción de los CAJ es la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, factores que, como señala Terigi (2008) excluyen de la definición el trabajo con otras tareas institucionales que no sean las de dar clase.

Estos componentes del “trípode de hierro” hacen inviable y mellan las relaciones entre la propuesta escolar formal y el dispositivo de CAJ, es la misma estructura de la escuela lo que aparece como barrera para acceder a las formulaciones previstas en el diseño del programa educativo de CAJ. Identificamos, al respecto, que no existen espacios ni tiempos formales previstos por el programa que faciliten y habiliten instancias institucionales en donde los y las actores escolares sean convocados e interpelados a planificar y repensar estrategias que articulen el espacio curricular con la propuesta de CAJ. También habría que preguntarse como se llevan adelante instancias institucionales que se centren y dialoguen con el protagonismo de los jóvenes y su participación en la toma de decisiones, sus intereses y demandas, en estas acciones. En el diseño del programa no están contempladas formalmente estas instancias, ni los recursos materiales ni humanos que implicarían para su gestión.

En este contexto o estructura escolar las articulaciones o adaptaciones del programa a la propuesta formal quedan libradas a la iniciativa, el interés, el compromiso y el reconocimiento que pueda tener el CAJ por parte los y las agentes escolares. Es central para realizarlas el reconocimiento hacia el proyecto, las decisiones institucionales y de las autoridades que puedan dar viabilidad a las mismas y la predisposición e iniciativa de los docentes para formularlas.

*“Creo que tiene que ver más con decisiones institucionales y de las autoridades. Primero a nivel más macro como se baja el proyecto de Nación o como lo motoriza la provincia, y desde cada dirección como aprovecha ese*

*recurso para poder potenciar este tipo de articular con los espacios, que en general eso si ha ocurrido ha sido una cuestión mas informal, por la posibilidad y la intención de las personas que estaban ahí y que tenían cierto poder en ese momento” (...) de predisposición, reconocimiento al proyecto y a las actividades que podía brindar el proyecto de CAJ, el espacio de CAJ” (Samanta López, Coordinadora de Cursos del IPEM N°32)*

Estas intervenciones dependen de los y las actores y del reconocimiento, la confianza, la identificación que puedan establecer con el proyecto de CAJ. El conocimiento del programa por parte del plantel docente resulta muchas veces insuficiente. En el diseño del programa no se habilitan instancias de capacitación, conocimiento del programa y líneas de acción que puedan ser motivadoras para la puesta en marcha de articulaciones que favorezcan los contenidos curriculares. De esta manera las iniciativas quedan libradas:

*“Depende mucho de la gente, de la gente que esta motorizando eso o no y que se preste para eso o no. No sé, se me vienen cosas que se han hecho en el caj en relación a eso, pintar murales, o pintar un aula, eso se articula gracias a que un profe que ve determinada problemática o que identifica una necesidad puede articular con su materia, se vale del recurso que tiene caj que eran talleres de arte para aprovechar ese espacio y trabajarlo desde caj y articular con su materia. Pero eso no queda plasmado, es una actividad que se lleva a cabo, porque la directora deja que se haga, al docente se le ocurre y el coordinador y el tallerista están a disposición para eso, pero no tiene una densidad institucional, un peso que lo hace, no se, institucionalizar, perdón por la redundancia” (Samanta López, Coordinadora de Cursos del IPEM N°32)*

*“¿Es parte de un objetivo del CAJ articular con las materias? Me pongo a pensar en muchos docentes y como articular con las materias, toda la parte artística que hubo en su tiempo, no tenemos muchos profesores de artística y tenemos uno en particular, no hay coordinación ahí, también depende (...) no es fácil trabajar con ciertos docentes. (...) no todos los profes están dispuestos*

*a abrirse con otras personas, que también tiene que ver con los proyectos institucionales, creo que ahí tendría que haber un poco mas de participación, que caj pueda meterse dentro de los proyectos institucionales y ahí poder trabajar con los docentes, creo que ahí estaría, no se si es el objetivo del caj, pero creo que de esta manera también podría ser parte, que los profes tengan otra apertura” (Lucrecia Bermúdez, preceptora y profesora del IPEM N°32).*

Según las fuentes entrevistadas identificamos que la falta de institucionalidad del CAJ podría deberse al desconocimiento o la información es insuficiente para los actores encargados de implementarlas en relación al programa, sus objetivos, lineamientos para la acción. Al respecto una directora de la escuela señala:

*“A veces había un bache, y también creo que se genera en el sistema, no nos proporcionan toda la información, porque a lo mejor, las cosas están, pero cómo las implementás (...).” (Patricia Vera, directora IPEM N°32).*

También podemos advertir que el rol o la función del coordinador, quien debe realizar las instancias necesarias para las articulaciones con la escuela, muchas veces queda obturada por las urgencias del cotidiano escolar. La función directiva quien tiene que garantizar el funcionamiento del programa no dispone de los tiempos institucionales necesarios que hagan de la planificación y de la integración del CAJ-escuela un objetivo institucional prioritario. Las paupérrimas condiciones laborales de los coordinadores y talleristas, hacen que la viabilidad del proyecto, dependa puramente de su entusiasmo y voluntad con el mismo, siendo nulas las instancias institucionales previstas para la comunicación con el equipo docente de la escuela. Como señala Tenti Fanfani (2009) los márgenes de acción posibles estarían mas ligados al compromiso y al nivel de institucionalidad que motiva su búsqueda mas que a acciones propias de quienes conducen la gestión a nivel nacional o provincial.

### **3.2.1.1.2 Un equipo docente diversificado: ¿Cada maestro con su librito?**

A través de los testimonios de los y las actores escolares podemos identificar que en la escuela IPEM N°32, contexto escolar de intervención de CAJ, existirían divergentes posiciones, cristalizadas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar. A grandes rasgos, podríamos describir la existencia de dos grupos de profesores en la escuela. Por un lado, los profesores “fundadores” que inician su tarea docente a la par de la apertura de la escuela. Por otro lado los profesores "recién llegados", que son docentes con pocos años en el plantel. La incorporación de estos últimos se relaciona con los nuevos roles y perfiles dentro de la escuela, como el cargo de coordinación de cursos, y algunos profesores que se suman al otros jubilarse y tienen poca experiencia en la docencia o son recién recibidos, junto con los coordinadores de CAJ y talleristas que se incorporan con la llegada del programa a la escuela, en su gran mayoría sin perfil docente. Esta diversidad de roles y perfiles se traduce en la práctica en una negociación y conflicto acerca de qué y cómo enseñar. Por un lado los profesores “fundadores” suelen trabajar de forma individual siguiendo el currículum prescripto y con modalidad áulica, mientras que los "recién llegados" estarían mas abiertos a incorporar en sus áreas y prácticas educativas proyectos interdisciplinarios junto con metodologías de enseñanza- aprendizaje alternativas como talleres, conferencias y encuentros participativos. Esta configuración fragmentada del equipo docente también tendrá efectos en la apropiación del CAJ en la escuela y en la configuración del espacio de CAJ como espacio de aprendizaje válido y legítimo dentro de la escuela.

*“Lo que pasa es que los profes son bastante reacios. Es como sacarlos de lo lineal que hace a un profe, es pensar. Vos fijate que los últimos talleres que se han dado con el colegio, que se ha tratado de articular entre materias que podrían ser afines, que se yo matemática, física, etc. Los profes se mantienen con una resistencia terrible. Últimamente en todos esos talleres, el PNFP, se trataba de vincular. Muchos profes sí actuaron con ganas y trabajaron y muchos, hago este aporte pero no me pidan mas porque yo tengo ya mi planificación hecha y que se yo, mucha resistencia a trabajar en grupo y a esto de articular. Creo que se va a ir cambiando esto de a poquito, porque yo observaba que había ciertas ganas o ciertos profes que si les gustaba. Y vos imagínate articular con una actividad tan Light o informal. Sabes lo*

*que pasa, yo te voy a decir algo y siempre lo mantuve, este colegio funcionó muchos años como una especie de monopolio, guiado o llevado por ciertos y determinados profes, cuando vos querías salir, entrar o salir de ese círculo que no era el tuyo, había totalmente como una postura este es nuestro colegio, nosotros estamos acostumbrados de esta manera, de dueños, claro. Yo he tenido enfrentamientos, piensan que es su escuela, yo entiendo porque los profes que empezaron a venir acá, vinieron hasta a veces por camino de tierra, viendo como se arreglaban para llegar porque no había colectivo, un sacrificio porque había que ver como se llegaba también, primero en el primario donde no había aulas acondicionadas tampoco, después bueno estuvimos acá” (Patricia Vera, directora IPEM N°32)*

A partir de este testimonio podríamos señalar que el equipo docente de la escuela IPEM N°32 se encuentra diversificado en posiciones acerca del trabajo docente. En este sentido podría aparecer cierta resistencia a modificar las modalidades de trabajo docente instaladas por los años y hacia la apertura de innovaciones que podrían modificar una estructura escolar que impone límites y que pareciera inamovible. Como señala Tenti Fanfani (2009) los programas, como el CAJ, demandan el compromiso de las personas afectadas a los mismos y plantean fuertes exigencias que casi nunca son remuneradas o lo son de modo insuficiente. Se ve la dependencia de los programas al grado de compromiso o voluntarismo de sus participantes.

### **3.2.1.2 Puntos de contacto**

Si bien señalamos que en la escuela IPEM N°32 algunos de los aspectos o componentes de la estructura escolar que implicaron barreras y obstáculos para el despliegue del programa de CAJ, también podemos mencionar algunos puntos de contacto, en momentos puntuales y específicos, que tendieron un puente entre ambas propuestas (la de la escuela formal con la de CAJ) e hicieron posible cierto grado de articulación e integración del CAJ en el contexto escolar .

#### **3.2.1.2.1 “Expresarte”: una muestra colectiva de y para los jóvenes**

Uno de estos momentos donde el proyecto de CAJ va a adquirir cierta visibilidad institucional es “Expresarte”, una muestra del área artística-expresiva de la escuela, que junto con el CAJ, van a crear un espacio institucional. “Expresarte” se inicia en 2018 y continua en 2019, y tuvo como objetivo *“poner en valor la educación artística en todas sus manifestaciones (música, danza, fotografía, etc), abordada a través de la reflexión y la práctica concreta”*<sup>24</sup>. En este sentido “Expresarte” implicó una experiencia colectiva en la escuela, donde una profesora de música toma la iniciativa junto con la coordinadora de CAJ, para dar lugar a un espacio en donde se ponga en valor el área artística de la escuela entendiendo que:

*(...) “promover la educación artística en los jóvenes es impulsarlos a pensar, crear, expresar su propio lenguaje, discurso y mirada estética acerca del mundo que nos rodea. La experiencia colectiva contribuye a la construcción de una identidad grupal y de sentido de pertenencia (...)”* .<sup>25</sup>

Podemos señalar a su vez que el proyecto de CAJ en el IPEM N°32 se inicia en 2012 y es recién en el año 2018 donde, a través de EXPRESARTE, va a adquirir cierta relevancia y visibilidad e institucionalidad en la escuela y en la comunidad. Al mismo tiempo, el CAJ en la escuela, toma una identidad y un perfil mas recreativo y artístico que pedagógico. Esta experiencia de la muestra implicó un hacer colectivo en la escuela y un trabajo colaborativo entre varios actores institucionales, entre materias curriculares del área artística de la escuela y los talleres de CAJ. En “Expresarte” los jóvenes a través de sus prácticas artísticas adquieren visibilidad y la escuela pasa a ser un lugar, un territorio de inscripción de las identidades juveniles que se manifiestan en sus gustos, preferencias e intereses. Cada estación de la muestra implicó un desafío en tanto se les dio lugar a los jóvenes en la toma de decisiones de muchas de las instancias, en la elección del vestuario, la música y las coreografías.

---

<sup>24</sup>Introducción del folleto Expresarte 2018, Muestra de Producciones artísticas del IPEM N°32, de Potrero de Garay, que se desarrolló el jueves 22 de noviembre a las 11:00 hs en la escuela. Ver folleto en el anexo.

<sup>25</sup>Introducción del folleto Expresarte 2018, Muestra de Producciones artísticas del IPEM N°32, de Potrero de Garay, que se desarrolló el jueves 22 de noviembre a las 11:00 hs en la escuela. Ver folleto en el anexo.

### **3.2.1.2 Murales en un aula con “olor a profe”: el sentido de pertenencia.**

A través de los testimonios de los actores escolares, podemos identificar otro punto de contacto entre el CAJ y una materia curricular de la escuela. Una docente entrevistada advierte una situación-problema en el aula:

*“Teníamos un tercer año que se abre a la tarde, por la cantidad de chicos, entonces nos dan un aula. Teníamos un aula que era la sala de los docentes, donde los docentes se juntaban a tomar mate o a comer cuando les quedaba un rato. Cuando armamos esa aula, obviamente en la escuela, ese lugar tiene un peso, una subjetividad cargada que no era buena, porque era el lugar de los profes, entonces era un bodrio, que te tocara ahí. Encima tercer año que también era un año complicado, entonces los chicos como que estaban disgustados con que les tocara esta aula. Entonces, desde la currícula de FVT articulamos con el CAJ, a través de los proyectos de vida y juveniles que cada chico tuviera, de ver cómo podíamos apropiarnos ese espacio, con algo que los hiciera sentir propio, o sea sacarle el olor a maestro que había ahí, a profe, como decían ellos, acá hay mucho olor a profe, y hacer algo que realmente lo sintieran propio y pudiera ser agradable estar ahí. Entonces bueno, con el área del CAJ, obviamente porque siempre hubo con la coordinadora de CAJ muy buena onda, y siempre se sintió el CAJ en esa época como un espacio al que uno podía acudir”* (Guillermina Campos, docente de la materia Formación para la Vida y el Trabajo de la escuela IPEM N°32).

A partir de esta problemática emergente que identifica la docente en un aula con “olor a profe” se elabora una estrategia de articulación con el CAJ, a través del taller de muralismo, como herramienta para generar sentido de pertenencia en el aula. La docente se vale del recurso de CAJ para abordar la problemática específica que detecta

en la nueva aula del espacio escolar. Para llevar a cabo la estrategia se aborda el proyecto de forma escrita:

*“Entonces hubo que hacer una parte escrita, o sea sostenida, de porqué íbamos a hacer este proyecto, articulándolo con ciertos contenidos de la materia, que tenía que ver con los proyectos de vida, o con las distintas maneras de ser jóvenes, que eso fue muy interesante, porque esto era un proyecto que lo ideaban los chicos, con la parte artística del CAJ, el taller de murales. Que había un profe que tenía muy buena onda, mucha predisposición, nos guió en toda la parte técnica de dibujo que los chicos no tenían. Entonces los chicos se agruparon como quisieron por afinidad, y cada grupo hicieron un proyecto, un dibujo que iba a ir a la pared, que tenía que ver con su sentir ser jóvenes, y los que querían con algún proyecto que tenían a futuro. Entonces el profe guiaba en las técnicas para hacer el dibujo, en cómo pasar ese dibujo a la pared, todo hecho en un ambiente ameno, con mate. Y después hubo que articular el tiempo también, porque uno planifica un tiempo, y esto se extiende y también ciertas resistencias por parte de algunos que no querían pintar y terminaban pintando. Entonces eso es lo lindo de ver, como uno tiene algo en la cabeza y después trabajando interdisciplinariamente, con otros profesionales, surgen cosas interesantes en los pibes. Porque habilitás, yo desde mi rol de docente con un peso en la cátedra, habilitaba un espacio y después el profe muralista, habilitaba otro espacio y la coordinadora de caj otro, entonces era interesante ver como todo eso hace un espacio en el que todos los pibes se terminaban sintiendo cómodos y participando, con todo lo que implica. Limpiar los materiales después, el aula, después estaba interesante porque las cátedras que eran más rígidas, por ahí con contenidos mas densos para ellos, estaba esto apurémonos así vamos a pintar, entonces era un espacio realmente disfrutado”(Guillermina Campos, docente de la materia Formación para la Vida y el Trabajo de la escuela IPEM N°32).*

La predisposición de esta docente en colaboración con la coordinación y el tallerista de muralismo de CAJ, junto con el aval de la dirección escolar, habilitaron este espacio

de creación y expresión juveniles en un aula. Como señala la fuente entrevistada el espacio áulico fue apropiado por los y las jóvenes. El proceso de participación y apropiación de los y las jóvenes permitió la configuración de un experiencia de trabajo colectivo y colaborativo entre los y las actores. Esta propuesta de murales en el aula visibiliza la posibilidad de valerse del recurso de CAJ para abordar una situación problema. La docente realiza su propuesta de trabajo a partir de la necesidad de los y las jóvenes de pertenecer y apropiarse del espacio áulico. Empero, el testimonio de la docente expresa algunos inconvenientes para llevar adelante la propuesta:

*“Era interesante ver como esto genero molestias en el plantel docente, y como la directora tenía que articular esto, increíblemente(...). Profesores que se dedicaban a pintar las aulas, como un proyecto de su área, desde una pintura mucho mas arquitectónica, mas rígida, combinando los colores, y esto era arte, porque lo que había que entender era que lo que estábamos haciendo con los chicos en esa instancia, mas allá que el objetivo era que los chicos se apropiaran del espacio, era que aprendieran a usar técnicas, a usar el pincel, pero desde una parte mas artística y creativa, no tan rígido y estructurado, generó molestias porque no podían entender como esto podía estar pasando dentro de un aula, cómo un alumno podía pintar en una pared algo que quisieran, lo que no era un garabato, igualmente aunque fuera un garabato, era parte de la expresión, era parte de un proyecto escrito y articulado con otra área que era el CAJ. Esto no era nos juntamos a pintar y tomamos mate, había todo un objetivo detrás y se logró. Y sin embargo a pesar de estar con todas las regularidades institucionales que se pedían hubo que lidiar con ciertos obstáculos que se generaban, obviamente, radio pasillo, off de record, que generaban malestar, y bueno y poniendo a la parte directiva en una situación de defender algo que de por sí solo se defendía, porque bastaba con leer el proyecto” (Guillermina Campos, docente de la materia Formación para la Vida y el Trabajo de la escuela IPEM N°32).*

Podríamos atribuir estos condicionamientos que aparecieron al desarrollarse la propuesta de trabajo a ciertos aspectos mencionados anteriormente.

### **3.2.1.3 Configuración del CAJ en el IPEM N°32 como espacio *adentro-afuera***

A partir del análisis de los testimonios de los actores escolares del IPEM N°32 podríamos interpretar que el CAJ, en la escuela de Potrero de Garay, se conformó como lo que Kantor (2008) denomina espacios o dispositivos *adentro-afuera* de la escuela. La expresión *afuera-adentro* designa a los espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela y que adquieren una dinámica de interioridad-exterioridad, constituyendo una suerte de *afuera -de la escuela-* que se genera *-dentro de ella-*.

Este movimiento de interioridad-exterioridad como señala Kantor (2008) coloca al CAJ como espacio adentro de la escuela pero que se sitúa en el borde de lo escolar, en su periferia, en sus márgenes. La dinámica *adentro-afuera* del dispositivo de CAJ en el contexto escolar del IPEM N°32 contribuiría a reproducir y reforzar la existencia de dos espacios que se reconocen, se identifican, se vivencian y funcionan en forma paralela. Esto es particularmente visible en la experiencia de los y las jóvenes en el CAJ. La relación entre ambos espacios (escuela IPEM N°32 - CAJ) se experimentaría de cierta forma de desencuentro y de distancia. Es una relación que se construye en forma tensionada, conflictiva, antagónica y en lucha. La experiencia del CAJ se sitúa en los márgenes de lo escolar reforzando la dicotomía, la escisión de dos espacios con lógicas divergentes y que generan muy pocos puentes o puntos de contacto entre sí.

## **4. CONCLUSIONES**

Este análisis del CAJ a través de dos dimensiones pone de relieve cómo las políticas se construyen en los contextos de implementación. El proyecto de CAJ se configura en su interacción con la escuela de la que forma parte. En este sentido, las conclusiones de este trabajo serán en relación a poder identificar las principales contribuciones, potencialidades, límites y desafíos del proyecto de CAJ.

En términos de acceso a la política de CAJ en la escuela podemos interpretar, a partir del análisis, que la llegada de CAJ tienen un gran impacto y significatividad para los y las actores escolares entrevistados. El acceso a la política implicó la posibilidad de ofrecer nuevas propuestas y ofertas culturales en la escuela. Con lo cual esta política pública recrea el espacio escolar habilitando una oferta cultural que era casi inexistente en la comunidad local. En este sentido podemos decir que la potencia del CAJ es brindar ofertas culturales ampliando la propuesta escolar formal. Es una apuesta a diversificar las manifestaciones de la cultura y ponerlas a disposición. La propuesta de CAJ en términos de acceso tiene la potencia de ampliar los horizontes de posibilidades juveniles y el abanico cultural disponible para los y las jóvenes en la comunidad.

Podemos reconocer en la experiencia de los y las jóvenes que participaron en el IPEM N°32 que el CAJ ha sido un espacio que favoreció sus expresiones y creatividad, que promovió la libre expresión, la autonomía y profundizó el sentido de pertenencia en la escuela. El CAJ ha sido la posibilidad de que en la escuela “pasen y se hagan otras cosas”, mas vinculadas a sus intereses y expectativas. El CAJ fue una experiencia de encuentro con los otros, de comunicación y de filiación. Donde se ensayaron nuevas formas de ser, estar y habitar la escuela. El CAJ favoreció el sentido de pertenencia grupal, potenciando la idea de pertenecer a un colectivo mayor, a una comunidad. En el CAJ se desarrollan otras dinámicas de participación y de gestión que favorecen el protagonismo de los jóvenes, la toma de decisiones y la cooperación.

En relación a la inclusión educativa de los y las jóvenes, el CAJ pone en valor su experiencia escolar y educativa. La contribución del CAJ estaría mas ligada a potenciar la experiencia de los y las jóvenes en su paso por la escuela. Reforzando el sentido de pertenencia a la escuela se intensifica la permanencia y la apropiación del espacio escolar. Una de las jóvenes entrevistadas señaló “lo mejor que me pasó en la escuela secundaria fue el CAJ”. En este sentido el CAJ pudo haber sido un espacio significativo, mas relacionado al disfrute, una experiencia que reconoce e interpela a los y las jóvenes. Si bien el CAJ no ha sido considerado para los actores escolares un programa de inclusión en sentido estricto, ya que no logró reinsertar a jóvenes desescolarizados

a la propuesta escolar formal, el sentido de CAJ no se mediría en términos cuantitativos sino en aspectos cualitativos. Identificamos como aportes a la inclusión educativa los siguientes aspectos:

- Favorece a la construcción de un sentido y un sentimiento de pertenencia
- Contribuye a la apropiación del espacio escolar
- Fortalece la confianza y la comunicación entre los jóvenes
- Mejora la convivencia
- Colabora a la construcción de una identidad grupal
- Fortalece el protagonismo de los y las jóvenes
- Favorece a las expresiones juveniles
- Refuerza la continuidad y permanencia de los y las jóvenes en la escuelas
- Habilita a la toma de decisiones por parte de los y las jóvenes
- Colabora en el ejercicio de prácticas cooperativas
- Promueve otras formas de participación en la comunidad escolar

El CAJ en tanto espacio reconocido y transitado se configuró como un lugar, en tanto adquirió una identidad para los actores que formaron parte de estas acciones. Sin embargo, todos los aspectos valorados como positivos en relación a la plena inclusión educativa de los jóvenes en términos de derechos, quedaron en varias oportunidades invisibilizados en el cotidiano escolar. En tanto el CAJ se configuró como espacio en los bordes, en los márgenes de lo escolar.

Podemos decir que en relación a la configuración del CAJ como espacio paralelo de lo escolar, estaría aún esta en proceso de legitimación y consolidación en la escuela. El CAJ adquiere una identidad en la escuela, que es valorada significativamente por una parte del colectivo escolar, que es el que se apropia y forma parte del saber hacer en el CAJ. Sin embargo, estas contribuciones del CAJ a la escuela en los términos de generar mejores condiciones para una plena inclusión educativa quedan muchas veces obturadas, invisibilizadas y en términos de Viñao Fraga (2002) “(...) se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa, sin modificar (...) a la escuela real (...)” (p. 68).

Hemos sostenido a lo largo de este trabajo que el CAJ interroga a las gramáticas escolares, promueve otras lógicas y modalidades de gestión y trabajo en la escuela que plantean interrogantes y grandes desafíos. El CAJ ensaya y practica otras formas de ser, estar y habitar la escuela. Esto se evidencia en la falta de articulación entre el CAJ y las materias curriculares, entre la propuesta de CAJ y la de la escuela formal. Como hemos desarrollado los límites a la integración del CAJ en la escuela parecieran estar mas asociados a los componentes duros del formato escolar, a las prácticas mas tradicionales de la escuela secundaria. Se produce un cierto desencuentro, entre lo que propone el CAJ y lo establecido por el curriculum escolar que hacen mella en las posibles relaciones e interacciones entre el CAJ-escuela. Las condiciones de escolarización, el núcleo duro de los componentes del patrón organizacional de la escuela son muy difíciles de transformar. Aspectos que creemos motivarían o favorecerían a una mayor integración entre el CAJ-escuela tienen que ver con promover tanto el conocimiento del programa por los agentes escolares y dotar a la gestión de los CAJ mayores recursos humanos y materiales, como propiciar instancias institucionales para la planificación de su intervención que interpelen a los actores escolares en su generación. Hemos identificado cómo las intervenciones del CAJ en la escuela dependen mas del compromiso, la identificación con la propuesta, la cooperación de los actores escolares para la puesta en acción de relaciones y articulaciones curriculares. En este sentido creemos que el desconocimiento del programa, sus objetivos y funcionamiento por parte de los actores escolares, así como las prácticas educativas del dispositivo escolar formal, pueden ser barreras y obstáculos al momento de la ejecución y construcción del CAJ en la escuela.

El CAJ en el IPEM N°32 ha ido construyendo a lo largo de los años, una identidad, ha sido reconocido su impacto institucional, como un espacio de expresión y creación artística, colectiva, cooperativa, más ligado a lo recreativo. El CAJ y escuela se identifican como espacios que se sostienen mutuamente, sin introducir grandes cambios en la organización escolar. El CAJ en esta dinámica adquiere identidad, pero consideramos que esta puede ser negativa si el CAJ “es lo que la escuela no es”. Esta identificación es particularmente visible en la experiencia de los y las jóvenes que participaron. Su experiencia escolar y educativa pareciera bifurcarse y se realiza en la

intersección de situaciones que tienen el objetivo de incluirlos como protagonistas y un formato escolar que se presenta como impuesto y rígido.

Nos quedan después del análisis muchas interpretaciones, reflexiones y nuevas preguntas. ¿Puede el CAJ transformar el núcleo duro de lo escolar? Sin dudas, se trata de la introducción de prácticas que dialogan con la lógica curricular, la distribución de tiempos y espacios de lo escolar. Los procesos educativos se transforman a largo plazo así como las prácticas educativas que los sostienen. ¿Se pueden superar las tensiones que se establecen entre ambos formatos? ¿Cómo se podría formalizar el CAJ? Quizás una de las posibilidades para una integración del CAJ en la escuela sería el aporte de mayores recursos para la gestión de los CAJ y la formalización de instancias para la planificación del proyecto dentro de la escuela involucrando a los y las actores escolares. Tal vez un mayor conocimiento por parte de la comunidad educativa acerca del CAJ pueda involucrar mejores acciones e intervenciones. ¿Cómo dar lugar a la co-gestión de los jóvenes, los principales protagonistas y hacedores de la propuesta de CAJ? Este sería el desafío más difícil, ya que en la escuela muchas veces los y las jóvenes no son protagonistas y hacedores de su proyecto escolar y educativo.

Al mismo tiempo identificamos como esta línea de acción no logró convocar a los sectores que por sus circunstancias personales, familiares, sociales quedaron por fuera de esta propuesta.

Pese a todas las dificultades advertidas en el análisis, sostenemos que un vínculo superador entre el CAJ y la escuela puede que potenciar y ampliar la propuesta escolar. Ambos espacios tienen lógicas diferentes, pero su reconocimiento puede dar lugar a que los y las jóvenes para que ejerzan todos sus derechos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de constituir un objeto de estudio. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre la educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). FLACSO, Ediciones Universidad General Sarmiento (Ediciones UGS).
- ✚ Alternan, N. y Foglino, A. (2005). Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las escuelas secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 669-692, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002604>
- ✚ Bernal, M. (2013). Hacia una mirada comunicacional integral de las políticas públicas en educación. *AVATARES de la Comunicación y la Cultura*, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, (6), (s.f). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4799/3931>
- ✚ Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995). *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro-FLACSO.
- ✚ Carranza, A. (2008). Nuevas Estrategias de Transformación del nivel medio: “Escenas” y escenarios de la gestión De La Sota. Primer Período (1999-2003). *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 107-125, UNC.
- ✚ Castro, A y Kravetz, S. (2012). Notas sobre la inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria argentina. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, 6 (1), 73-89, ARTIGOS. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45650/28787>

- ✚ Danani, C. (1996). Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto. En HINTZE, S. (Comps.), *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico* (pp. 21-38). UBA, Buenos Aires: CEA
  
- ✚ Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. Investigación Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 9 (21), 403-424.  
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00420&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scB02n04es.pdf>
  
- ✚ Ezpinoza, J. (2014) Informe cualitativo de la línea de acción Centros de Actividades Juveniles.
  
- ✚ Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las Políticas Educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 19 -38.  
[https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308\\_19-38.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf)
  
- ✚ Felicioni, S, Ríos, L. (2014). Fuego cruzado de discursos y prácticas. ¿Inclusión, exclusión? ¿Qué procesa la experiencia escolar en la educación secundaria?. Ponencia. 1-16.  
<https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/ponencia-jornadas-socio-UNGS-FELICIONI-RIOS.pdf>
  
- ✚ Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). Las Contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario, las perspectivas de los actores locales. *Serie La Educación en Debate, Documentos de la DIENIECE*, (15) Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.  
<http://observatoriojuvenesiigg sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2016/06/DINIECE-15.pdf>

- ✚ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2017). Estudio comparado internacional sobre los modelos de regulación de la educación secundaria. En C. Steinberg (Coord.). [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unicef\\_estudio\\_comparado\\_internacional\\_sobre\\_modelos\\_de\\_regulacion\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unicef_estudio_comparado_internacional_sobre_modelos_de_regulacion_de_la_educacion_secundaria.pdf)
  
- ✚ Fontana, A. (2014). *La Construcción de la Igualdad en la Escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos.* (Tesis de Maestría). FLACSO.
  
- ✚ Gobierno de la Provincia de Córdoba, LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA, Provincia de Córdoba 2016-2019. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/MaterialesCba/2016/Lineamientos-de-la-politica-ed-2016-2019.pdf>
  
- ✚ Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2 (30), 57-69, FLACSO. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/30-dossier-viernes.pdf>
  
- ✚ Kantor, D. (2008). A propósito de otra educación. En *Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes* (pp.135-67). Del Estante Editorial.
  
- ✚ Kantor, D. (2008). Puntuaciones sobre consumos y producciones culturales de adolescentes y jóvenes. El acceso desigual. En *Variaciones para Educar Adolescentes y Jóvenes* (pp. 33-64). Del Estante Editorial.
  
- ✚ Kessler, G. (2005). Reseña de “La Trama de la Desigualdad Educativa. Mutaciones recientes en la escuela media” de Guillermina Tiramonti (Comp.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (10), 951-956. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <http://reladlyc.org/articulo.oa?id=14002616>

[Reseña de "La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media" de Guillermina Tiramonti \(comp.\) \(redalyc.org\).](#)

- ✚ Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870. 2010. [https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/normativas-provinciales/upload/LEP\\_9870.pdf](https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/normativas-provinciales/upload/LEP_9870.pdf)
- ✚ Ley de Educación Nacional 26.206.. 26 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- ✚ Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar lo (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Colección Pensar la Educación. FLACSO. Editorial Homo Sapiens ediciones.
- ✚ Marioni, L. (2020). Programa Nacional de Extensión Educativa-Centros de Actividades Juveniles (Argentina, 2008-2016): un análisis interpretativo del programa, sus antecedentes y permanencias. *Praxis Educativa*, 24 (1), 1-14 <https://dx.doi.org/10.1913/praxiseducativa-2020-240105>
- ✚ Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Educativa* (pp. 65-105).
- ✚ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa. Centros de Actividades Juveniles, lineamientos generales, propósitos de los CAJ. [https://Centros de Actividades Juveniles. : linamientos generales \(me.gov.ar\)](https://Centros de Actividades Juveniles. : linamientos generales (me.gov.ar))

- ✚ Ministerio de Educación de la Nación., Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud. Disponible en: [Dirección Nacional de Políticas socioeducativas :apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud \(me.gov.ar\)](http://www.me.gov.ar/dnps/dnps/temas-de-educacion/temas-de-educacion-10-2015-11-11-final.pdf)
  
- ✚ Ministerio de Educación y Deportes, (2016). *Características del sistema educativo*.  
<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wpcontent/blogs.dir/37/files/2016/09/Caracter%C3%ADsticas-del-Sistema-educativo-argentino-1.pdf>
  
- ✚ Ministerio de Educación, (2015a). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Temas de Educación, (10), DINIECE*.  
[https://boletin-11-final.pdf \(argentina.gob.ar\)](https://boletin-11-final.pdf)
  
- ✚ Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas índice del Cuadernillo Institucional de las Principales Líneas de acción de la DNPS 2003-2015. Disponible en:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110329>
  
- ✚ Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba (2008). *Estudio de Impacto: Programa “Escuela Para Jóvenes” (período 2001-2007)*. Investigación N° I. Área de Investigación Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.  
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/InvestigacionIEscJov.pdf>
  
- ✚ Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Informe de Acciones Relevantes Gestión 2013.

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Memoria%2016-12-13.pdf>

- ✚ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Principios de la Inclusión en la educación*. .  
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>[Inclusión en la Educación \(unesco.org\)](#)
- ✚ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2017). *Guía para la Inclusión y la equidad en la educación*. Biblioteca digital. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/node/1136>
- ✚ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),(2020). *Inclusión en Educación*.  
<https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion>
- ✚ Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1981). *Estado y Políticas estatales en América Latina: Hacia una Estrategia de Investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO, Vol.(4), Buenos Aires, Argentina.
- ✚ Pautassi, L. y Gamallo, G. (Dir.). (2012) ¿Más derechos, menos marginaciones?. En *Políticas sociales y bienestar en Argentina*. Biblos.
- ✚ Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- ✚ Resolución N.º 142/2011. Consejo Federal de Educación. 31 de agosto de 2011.  
[http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20142-11%20CFE\(Orientaciones%20NM\).pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20142-11%20CFE(Orientaciones%20NM).pdf)
- ✚ Resolución Ministerio de la Provincia de Córdoba N°1210/02

- ✚ Resolución Ministerio de la Provincia de Córdoba N°838/01
  
- ✚ Resolución N° 84/2009. Consejo Federal de Educación. 15 de octubre de 2009.  
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
  
- ✚ Resolución N°93/2009. Consejo Federal de Educación. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. 17 de diciembre de 2009.  
[http://mejoraeducativa.com.ar/imesa/documentos/Resoluciones\\_CFE/Resolucion\\_CFE\\_Nro\\_93-09.pdf](http://mejoraeducativa.com.ar/imesa/documentos/Resoluciones_CFE/Resolucion_CFE_Nro_93-09.pdf)
  
- ✚ Ríos, L. y Fernández, S. (2015). Políticas y Escuela Secundaria en la Argentina post. 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, Dossier temático, 2 (2)*, 38-46. [http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae\\_2\\_2\\_rios\\_fernandez\\_secundaria\\_post\\_2003.pdf](http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_rios_fernandez_secundaria_post_2003.pdf)
  
- ✚ Tedesco, J. (2009). Prólogo. En M. Poogi (Dir.) y E. Tenti Fanfani (Coord.), *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria* (pp.11-13). UNESCO.
  
- ✚ Tenti Fanfani, E. (2009). *Abandono Escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. M. Poogi (Coord.) UNESCO
  
- ✚ Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1 (29), 63 a 71, FLACSO.  
[http://panorama.oei.org.ar/\\_dev/wp-content/uploads/2017/07/TERIGI-Los-cambios-en-el-formato-de-la-escuela-secundaria-1.pdf](http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/07/TERIGI-Los-cambios-en-el-formato-de-la-escuela-secundaria-1.pdf).
  
- ✚ Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares: Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Ministerio de Educación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

- ✚ Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16), 42 p. FLACSO. <https://biblio.flacso.org.ar/bib/41714>
  
- ✚ Terigi, F. y Baquero, R. (1997) Repensando o fracaso escolar pela perspectiva psicoeducativa. En Abramovicz, A y Moll, J (1997), Para além do fracasso escolar. Porto Alegre: Papyrus.
  
- ✚ Tiramonti, G. (2005). La Escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, (26) 92, 889-910. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>
  
- ✚ Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO.
  
- ✚ Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5 (1), 163-167. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
  
- ✚ Vilas, C. (2011). Política y Políticas Públicas. En *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lanús.
  
- ✚ Viñao Fraga, A. (2002). Culturas escolares y reformas educativas. En *Sistemas Educativos, Culturas escolares, Reformas, continuidades y cambios* (pp 62-87). Ediciones Morata.

Notas periodísticas y entrevistas:

-Denuncian vaciamiento de dos programas socioeducativos en Córdoba (4 de abril de 2019) LM, La Nueva Mañana, <https://lmdiario.com.ar/contenido/139211/denuncian-vaciamiento-de-dos-programas-socioeducativos-nacionales-en-cordoba>

-Preocupación por la continuidad de los centros de actividades infantiles y juveniles (6 de abril de 2019)- Diario Tortuga. <http://diariotortuga.com/?p=38719>

-Gentilli, P. (26 de julio de 2014). La universalización en el acceso estuvo lejos de constituir una universalización del derecho a la educación. UNL Noticias. [https://web9.unl.edu.ar/noticias/news/view/la\\_universalización\\_del\\_acceso\\_estuvo\\_lejos\\_de\\_constituir\\_una\\_universalización\\_del\\_derecho\\_a\\_la\\_educación#.YW3e6\\_gZPIW](https://web9.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_universalización_del_acceso_estuvo_lejos_de_constituir_una_universalización_del_derecho_a_la_educación#.YW3e6_gZPIW)