

Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el Gran Buenos Aires.

Avance de investigación en curso

GT 22 Sociología de la infancia y juventud.

Ada Cora Freytes Frey

Resumen (120 palabras):

La ponencia analiza cómo se manifiesta concretamente la integralidad e intersectorialidad que plantea como principios el paradigma de protección de derechos de niños/as y jóvenes en un programa específico: el Enviñón. Se trata de una política orientada hacia los jóvenes en situación de pobreza en la provincia de Buenos Aires, que pretende desarrollar un enfoque integral de la problemática. Buscamos analizar la incidencia del programa sobre las trayectorias educativas de los/as jóvenes de entre 16 a 21 años que participan o participaron en él entre los años 2006 y 2013 en la ciudad de Avellaneda, Municipio del conurbano bonaerense de donde surgió este programa, y más específicamente, qué papel jugaron la integralidad y la intersectorialidad en los logros –o límites- del Programa.

Palabras claves: Paradigma de derechos, Políticas integrales de protección, Trayectorias Educativas

1. Introducción:

Un tema que atraviesa crecientemente los debates latinoamericanos acerca de las políticas públicas dirigidas a los/as jóvenes y, dentro de ellas, las políticas sociales orientadas a los/as jóvenes que presentan situaciones de desventaja social, es la adopción del enfoque de derechos impulsado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Si bien diversos autores señalan el desfase que existe entre la amplia incorporación de este enfoque en el discurso y su limitada incidencia en las líneas de acción concretas, en la Argentina se advierte un cambio paulatino en las modalidades de intervención de algunas políticas sociales destinadas a los/as jóvenes, que buscan superar el esquema tradicional de políticas sectoriales para intentar intervenciones más complejas, según el principio de integralidad e interdependencia de derechos que plantea la Convención. Así, poniendo en el centro al o la joven como sujeto de derechos, se busca intervenir simultáneamente sobre diversos derechos vulnerados (educación, salud, ocio y recreación, participación, desarrollo personal, etc.). Asimismo, se busca modificar la percepción de los/as jóvenes en su relación con el Estado, a fin de que puedan reconocerse como titulares de derechos y manifestar sus intereses y opiniones en los asuntos que los afectan. Por otro lado, este cambio no está exento de tensiones y contradicciones en su implementación.

En este marco, cobran importancia las investigaciones que analizan los procesos de diseño y ejecución de tales políticas desde el punto de vista del enfoque de derechos. Sin embargo, a nuestro juicio, tales investigaciones deberían ser complementadas por un análisis de los efectos que tiene el pasaje por tales programas sobre la vida de los/as jóvenes. Esta es la tarea que encaramos para el caso específico del Programa Enviñón, una política orientada hacia los jóvenes en situación de pobreza en la provincia de Buenos Aires, que presenta las características arriba descriptas. En nuestra investigación, desarrollada desde la Universidad Nacional de Avellaneda, examinamos la incidencia del programa sobre las trayectorias educativas de los/as jóvenes de entre 16 a 21 años que participan o participaron

en él entre los años 2006 y 2013 en la ciudad de Avellaneda, Municipio del conurbano bonaerense de donde surgió este programa.

Como técnicas de recolección de información, hemos apelado a las entrevistas en profundidad para la reconstrucción de las trayectorias de los/as jóvenes, como así también a análisis de documentos y entrevistas a funcionarios, profesionales, docentes y tutores que trabajan en el programa a nivel municipal y en las sedes descentralizadas, para dar cuenta de los dispositivos institucionales de la política.

2. Los desafíos de la integralidad y la interinstitucionalidad en la implementación del enfoque de derechos.

La importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) radica no sólo en que la misma refleja un amplio acuerdo entre países sobre principios que tienen que ser respetados por todos en relación al desarrollo y bienestar de niños/as y adolescentes, sino también en que involucra un compromiso de los países firmantes para desarrollar los instrumentos jurídicos e implementar las políticas públicas necesarias para hacer efectivos sus derechos. (Peralta, Berra y otros, 2009). En tal sentido, preguntarse por la concreción del enfoque de derechos consagrado por la CIDN requiere indagar tanto acerca de las leyes que garantizan la exigibilidad de tales derechos como por los dispositivos institucionales y los programas que se constituyen para hacer efectivo el cumplimiento de las mismas.

En los últimos años, la Argentina ha dado pasos fundamentales hacia la adopción de un enfoque de garantía de derechos, abandonando el sistema tutelar encarnado en el Régimen del Patronato de Menores, a través de la promulgación de la Ley N° 26.061, de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en 2005. Se trató de un paso importante en un camino ya iniciado con la adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1990 y la incorporación de dicho tratado a la Constitución con la reforma del 1994.

Esta legislación incorpora aspectos centrales de la perspectiva de derechos, algunos de los cuales examinaremos en esta ponencia, en tanto su implementación presenta aristas complejas¹. En primer lugar, la ley encarna la doctrina de la “protección integral” de derechos. El principio de integralidad responde a un planteo central de la doctrina de Derechos Humanos, que afirma su indivisibilidad y, por lo tanto, el carácter interrelacionado e interdependiente de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, dado que cada derecho tiene efecto en el ejercicio de los demás derechos (Solís Umaña, 2003). Sólo el cumplimiento del conjunto de derechos permite el bienestar y el desarrollo de niños/as y jóvenes.

En relación con lo anterior, la Ley establece la construcción de un sistema integral de protección de derechos. La idea de sistema supone la interacción y articulación entre sus componentes: en este caso, los actores tanto estatales (en el nivel nacional, provincial y local) como de la sociedad civil que trabajan por la protección y promoción de los derechos de niños/as y jóvenes (CASACIDN, 2008). De acuerdo a esta perspectiva, la implementación efectiva de las políticas de promoción y protección integral de los derechos de los niños y adolescentes requiere la concertación de acciones entre los actores gubernamentales, las organizaciones sociales, las instituciones locales, los servicios locales y zonales (creados a partir de las leyes antes citadas), etc. Cada uno de ellos debe aportar, de acuerdo a sus objetivos, posibilidades, recursos y competencias, para garantizar el ejercicio de los derechos por parte de los niños y jóvenes.

Ahora bien, estos aspectos, centrales para la implementación legal del enfoque de derechos, conllevan cambios profundos en las lógicas de intervención que han caracterizado las políticas públicas hacia la infancia y la juventud.

El principio de integralidad requiere superar la lógica sectorial que ha caracterizado al Estado en sus intervenciones sobre la cuestión social. En tal sentido, en sendos estudios “panorámicos” sobre las políticas de juventud en América Latina, Rodríguez (2010, 2011) señala que si bien desde los organismos gubernamentales de juventud se generan documentos que incorporan el enfoque integral propio del paradigma de derechos, los programas efectivamente implementados y financiados siguen operando con una perspectiva sectorial, centralizada y burocrática. Así, por ejemplo, se han implementado programas tendientes a apoyar la inserción de los/as jóvenes en el mercado laboral; programas orientados a favorecer el acceso, retención y calidad de los aprendizajes de los/as jóvenes en la escuela secundaria, en el contexto de una ampliación de la educación obligatoria; políticas tendientes a promover la participación juvenil, o a prevenir la violencia juvenil. Tanto es así que en su balance sobre las políticas de los últimos años, el mismo autor tiene que adoptar una perspectiva sectorial en su presentación (Rodríguez, 2010). Esto lo lleva a señalar que:

“El panorama regional muestra, entonces, una situación donde las políticas “integrales” de juventud son visibles en cierta medida en los “discursos”, al tiempo que las políticas “sectoriales” destinadas a la juventud son las que siguen operando realmente en la práctica.” (Rodríguez, 2011: 13).

Esta prevalencia de lógicas sectoriales de intervención afecta también la posibilidad de construir un sistema integral de protección de derechos, al dificultar articulación de diversos actores en el diseño e implementación de las políticas de juventud, aspecto estratégico para generar intervenciones sistémicas y redes cooperativas.

A partir de esta discusión, se abre entonces el interrogante de cómo las distintas políticas ligadas a la implementación y efectivización de los principios establecidos en la CIDN y en las leyes nacional y provincial afrontan y van encontrando soluciones a estos desafíos y dilemas planteados. Se trata de un interrogante complejo, cuyo abordaje requerirá indudablemente distintos estudios de caso y estudios comparativos que permitan ir relevando y discutiendo las potenciales y límites de distintas estrategias. Esta ponencia se presenta como un aporte en esta tarea, en el caso específico del Programa Envión en el Municipio de Avellaneda, programa que busca incorporar efectivamente estos principios.

3. La integralidad y la interinstitucionalidad en el Programa Envión.

Como se ha planteado en el apartado anterior, un principio central del paradigma de derechos es el de la protección integral. Desde este enfoque, cualquier política pública, programa o intervención cuyo fin sea la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, debe tener un abordaje multidimensional, es decir, debe intervenir en los diversos aspectos y derechos de un modo conjunto, simultáneo y articulado. El Programa Envión propone desde sus inicios un enfoque multidimensional, planteando en su objetivo general cuatro ejes de intervención, que responden a cuatro derechos centrales: a la educación; a la salud; a la recreación, el deporte y la vida artística; y al trabajo. Estos ejes –a los que se suma un quinto, el de integración socio-comunitaria- organizan el trabajo del Programa, que en el Municipio de Avellaneda se desarrolla en 9 sedes barriales, atendiendo a 885 adolescentes y jóvenesⁱⁱ. En estas sedes, además de brindarse desayuno, almuerzo y merienda y otorgarse una beca mensual a los/as adolescentes y jóvenes que asisten a ella, se desarrolla una oferta formativa, educativa y recreativa diseñada para la población beneficiaria, teniendo en cuenta las características del barrio y las necesidades e intereses de los jóvenes. A continuación describiremos, para cada una de las áreas centrales del programa, los objetivos y actividades que se llevan a cabo en todos los barrios.

El área de educación tiene como principal objetivo mejorar la inserción en el sistema educativo, a fin de impulsar la terminalidad educativa. Esto se promueve a través de diversas acciones, coordinadas por un responsable pedagógico. En primer lugar, todas las sedes cuentan con apoyo escolar. También se visita a las escuelas a las que asisten los/as jóvenes participantes, a fin de realizar un seguimiento de su rendimiento y sus dificultades académicas. Finalmente, en el caso de los jóvenes que se acercan al programa habiendo abandonado el sistema educativo, se busca –en acuerdo con el joven y su familia- la modalidad educativa que más se adecue a su realidad e intereses para favorecer la finalización de la escuela secundaria.

El trabajo es otro de los aspectos prioritarios del Programa, y el objetivo central al respecto es favorecer la inserción laboral de los/as jóvenes. Las acciones en este sentido están orientadas a jóvenes a partir de 16 años. La principal modalidad de intervención es la formación para el trabajo, mediante talleres de oficio o cursos de formación profesional con certificación oficial en áreas como la carpintería, la peluquería, la gastronomía, la informática, etc.. La oferta de pasantías –estrategia más completa en términos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010)-, sin embargo, aparece como extremadamente limitada en relación a los jóvenes participantes del programa. En la actualidad, sólo hay 10 pasantes en todo el Municipio, a los que se suman 4 jóvenes recientemente efectivizadosⁱⁱⁱ.

Otro eje es la promoción y prevención de la salud, cuyo objetivo es reducir la situación de riesgo de los jóvenes. Esto se concreta mediante la coordinación con unidades sanitarias del municipio, la organización de talleres de prevención y el seguimiento de los beneficiarios a través de psico-diagnósticos y evaluaciones a cargo del equipo técnico. Se brindan elementos y accesibilidad a recursos de cuidado de la salud, prevención de embarazos y adicciones y tratamiento de diferentes aspectos que hacen a su pleno desarrollo y bienestar (psicofísico y socio-cultural). La principal problemática que aqueja a los jóvenes respecto de la salud es el consumo de drogas, cuestión que es tratada por el equipo de la sede, salvo en casos extremos en los que se recurre a una derivación a una institución especializada, para la realización de un tratamiento o incluso internación.

El eje de recreación, arte y deporte busca promover la integración social, la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia de los adolescentes, mediante la participación en actividades artísticas, expresivas y deportivas. En cada una de las sedes se ofrecen talleres artísticos variados, entre los cuales los jóvenes pueden elegir (de música, artes plásticas, murga, circo, fotografía, teatro, danza), y también un espacio para la actividad física y el deporte.

Finalmente, la integración socio-comunitaria se promueve a partir de la visita periódica de trabajadores sociales a las casas de los jóvenes, a través de las cuales se conoce a las familias y sus condiciones de vida. Estas visitas permiten, a su vez, mantener informados a los familiares acerca de las problemáticas de los jóvenes y promover el compromiso de aquellos para resolverlos. Otra vía privilegiada para abordar el aspecto socio-comunitario es el trabajo de los tutores. Estos son jóvenes que pertenecen al barrio donde está ubicada la sede y cumplen un papel de mediación entre el equipo técnico de la sede y los beneficiarios, a la vez que ofician de facilitadores del diálogo y el vínculo entre las familias y el programa. Los tutores, al vivir en el barrio, tienen una interacción permanente con los jóvenes, lo que posibilita una relación más estrecha y una identificación mayor.

De acuerdo a los testimonios de quienes conforman el Programa, éste no se dirige a los jóvenes como individuos aislados sino que atiende a su contexto familiar, social y barrial de manera integral. Asimismo, las acciones desarrolladas en las distintas áreas antes mencionadas se llevan a cabo de modo articulado, gracias al trabajo colaborativo e interdisciplinario que se realiza a nivel de las sedes. En cada una de ellas hay un equipo técnico conformado por profesionales de diversas disciplinas (trabajadores sociales, docentes, operadores en adicciones, psicólogos, etc.) que trabajan juntos, abordando colaborativamente las problemáticas emergentes, planificando e implementando las actividades. Cada uno de ellos es responsable por una de las áreas pero generalmente trabajan

coordinadamente y, según lo expresado por los protagonistas, existe horizontalidad y apertura por parte de los miembros del equipo. Asimismo, todos conocen y tienen un vínculo muy cercano con los jóvenes.

En lo que respecta a la intersectorialidad, como ha quedado planteado al presentar las distintas líneas del Envi3n, el programa no s3lo apuesta en la integralidad en sus acciones, sino que incorpora en sus estrategias el trabajo conjunto con otras instituciones para abordar distintas problem3ticas de los/as j3venes y trabajar sobre sus derechos.

En primer t3rmino, el Programa busca una fuerte inserci3n barrial, que es construida a trav3s de acciones espec3ficas en la comunidad y de la participaci3n del equipo t3cnico en distintas instancias de trabajo barrial. Ente ellas, se destaca la participaci3n en las Mesas de gesti3n Barriales, 3mbitos conformados por representantes de todas las organizaciones e instituciones del barrio: las escuelas, los hospitales y salas de salud, los clubes, las organizaciones sociales y culturales, etc.. All3 se discuten problem3ticas del barrio y se promueven y dise1an iniciativas y acciones coordinadas entre los actores participantes.

En segundo lugar, desde el 3rea educativa de cada una de las sedes del Envi3n se entabla una vinculaci3n con las escuelas a las que asisten los/as j3venes. El responsable pedag3gico, visita peri3dicamente los establecimientos a fin de hacer un seguimiento del desempe1o escolar de los/as j3venes que asisten al Programa (el cual es complementado a trav3s de los boletines) y compartir las problem3ticas y dificultades que presentan. Se busca coordinar acciones para ayudarlos a superar las dificultades, mejorar su desempe1o y, consecuentemente, posibilitar la permanencia en la escuela y la terminalidad educativa.

En general, la percepci3n de nuestros entrevistados es que las escuelas valoran el trabajo que realiza el Envi3n y su contribuci3n al desempe1o y comportamiento de los j3venes, sin embargo, el trabajo colaborativo (en la planificaci3n de actividades o articulaci3n de estrategias) entre directivos y docentes de las escuelas y docentes del Programa presenta muchas dificultades. La l3gica flexible del programa y su centramiento en los j3venes a menudo choca con la l3gica burocr3tica del sistema educativo y con un imaginario extendido entre muchos docentes, que tienen expectativas muy bajas acerca de las posibilidades de los/as j3venes.

Predomina en las escuelas una l3gica de trabajo “puertas adentro” que limita indudablemente el alcance de las clases de apoyo. Si bien los docentes del Envi3n toman como base para su trabajo las carpetas de los/as j3venes, indudablemente la falta de di3logo con los docentes de la escuela impide la generaci3n de estrategias conjuntas, que aborden sistem3ticamente las dificultades que los/as j3venes encuentran en el sistema educativo. Este tipo de trabajo llega a hacerse en ocasiones, pero a partir de acuerdos puntuales con algunos docentes preocupados por desarrollar pr3cticas pedag3gicas que respondan a las necesidades de los j3venes, que realizan esta b3squeda a t3tulo personal, sin involucrar a la instituci3n (m3s a3n, a menudo al margen de la instituci3n escolar).

Otras articulaciones interinstitucionales de central importancia para el funcionamiento del Envi3n se dan en las 3reas de salud y trabajo. No profundizaremos en ellas por razones de espacio. En el primer caso, en tanto el Programa no cuenta con servicios propios (con excepci3n de un equipo de psicolog3a, que atiende en dos centros a los/as j3venes derivados/as de distintas sedes), las acciones se concentran en la articulaci3n con las salas de atenci3n primaria municipales, con los hospitales y con las instituciones de atenci3n de adicciones, para asegurar el acceso de los/as j3venes a controles y distintas prestaciones. Las vinculaciones interinstitucionales en relaci3n al 3rea de trabajo se tejen sobre todo a nivel municipal: se trata de convenios con el sistema de Formaci3n Profesional y con empresas que permiten el desarrollo de los cursos y las pasant3as.

Por 3ltimo, es importante la relaci3n con el Servicio Local de Promoci3n y Protecci3n Integral de los Derechos de los Ni1os, para poder intervenir en en casos de vulneraci3n de derechos que ponen

en riesgo la integridad de los/as jóvenes (violencia familiar, abuso). Esta articulación aparece no obstante como problemática, criticándose la falta de agilidad en las respuestas, a partir del choque entre la urgencia de las problemáticas y la lógica burocrática de las instituciones.

Hasta aquí hemos descripto el dispositivo de intervención del Programa, desde el punto de vista de la concreción de dos principios fundamentales del paradigma de derechos: la integralidad y la interinstitucionalidad. En lo que sigue, abordaremos cómo estas intervenciones inciden en las trayectorias educativas de los jóvenes. Para ello, comenzaremos por describir las características salientes de estas trayectorias, deteniéndonos en los aspectos problemáticos.

4. Las trayectorias educativas de los/as jóvenes: heterogeneidades, discontinuidades y problemáticas.

El Programa Envió caracteriza a su población objetivo como “adolescentes y jóvenes entre 12 y 21 años, que se encuentran en situación de vulnerabilidad y/o padeciendo necesidades básicas insatisfechas”. En tal sentido, una funcionaria afirmaba que en sus orígenes el programa buscaba incorporar a “aquellos pibes en la peor de la peor situación dentro del sector vulnerable”. Sin embargo, a medida que el programa se fue desarrollando y creciendo, realizando también un aprendizaje a partir de la experiencia, se vio la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia, incorporando a otros/as jóvenes dentro del sector en situación de pobreza:

“Y después tuvimos que ir tomando también chicos que estaban viviendo en una situación de vulnerabilidad, pero por ahí con alguna situación un poco más ventajosa. (...) Hemos aprendido con el hacer que tenemos que ir mechando distintas complejidades como para que también éstos que no están tan comprometidos con situaciones graves puedan ayudar a estos otros. Digamos, porque son referentes, son pares.”

Esta diversidad se advierte al considerar las trayectorias educativas de los/as jóvenes participantes. Si bien la mayoría de ellos presentan trayectorias “accidentadas”, con episodios de repitencia, de abandono momentáneo o más prolongado, hay un grupo más reducido con trayectorias lineales, donde estas “rupturas” no se dan. En lo que sigue de la ponencia nos centraremos en las trayectorias “accidentadas” porque es sobre estas que el Envió opera produciendo transformaciones.

La mayoría de los/as jóvenes entrevistados/as presentan trayectorias educativas estables hasta 6° año de la Escuela Primaria, nivel que generalmente realizan en una misma escuela ubicada en las cercanías del barrio donde residen. La escolaridad aparece naturalizada en estos años y en general guardan buenos recuerdos de sus relaciones en la institución, tanto entre compañeros como con las maestras. En algunos relatos, se mencionan vinculaciones especialmente significativas con algún docente, particularmente cuando el/la mismo/a maestro/a tiene a su cargo el mismo grupo durante varios años.

Sólo en unos pocos relatos la experiencia de la Escuela Primaria es más fragmentaria o presenta tempranos quiebres, ligados a decisiones y problemas familiares. Tal es el caso, por ejemplo, de Sandra (19 años), cuya familia presenta reiterados cambios de lugar de residencia durante su escolaridad primaria (siempre dentro del área sur del Conurbano Bonaerense), que le suponen en cada ocasión cambios de escuela. Sin embargo, esto no representa para ella un retraso en su escolaridad hasta 6° año, sino que los problemas comienzan en 7° año. Lo contrario ocurre con Ezequiel (22 años), que entabla una temprana relación problemática con la escuela a partir de que su mamá se va de la casa, cuando él tenía 7 años:

“Y yo en ese momento cuando mi vieja se fue, yo ya no quería entrar a la escuela. Ahí me llevaba mi hermana a la escuela, la más grande y yo le decía que no, que no quería entrar a la escuela. Y así estuve como un año que no quería entrar a la escuela. Y no quería saber nada de estudiar. Después me llevaba mi tía. ‘Dale’, me decía, ‘tenés que entrar’. Después de ese año empecé a entrar...”

En el resto de los relatos sobre las trayectorias escolares “accidentadas” se presentan dos momentos de quiebre diferenciados en los itinerarios educativos: para algunos/as jóvenes los problemas comienzan al pasar al Ciclo Inicial de la Escuela Secundaria y para otros/as recién al comenzar el Ciclo Superior o Ciclo Orientado de este nivel de escolaridad. Antes de caracterizar estos dos tipos contrastantes, es preciso hacer algunas consideraciones sobre el sistema educativo por el que atravesaron estos jóvenes.

El sistema educativo argentino se ha caracterizado por constantes cambios y ajustes en los últimos veinte años, a partir de la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación, que transformó la Escuela Primaria de 7 años y la Escuela Secundaria de 5 o más años en una Educación General Básica (EGB) de 9 años y un Nivel Polimodal de 3 o más años. El proceso de implementación de esta nueva estructura estaba aún en marcha, cuando en 2006 una nueva ley, la Nacional de Educación, transformó nuevamente la estructura, volviendo a una nueva Escuela Primaria de 6 o 7 años (según decisión de la jurisdicción) y a una Escuela Secundaria de 5 o 6 años como mínimo. Además, consagró la obligatoriedad de la Escuela Secundaria completa. La Provincia de Buenos Aires lideró la implementación de estos cambios en las distintas etapas. En la década de 1990 amplió las ex Escuelas Primarias de los barrios periféricos, que no tenían oferta de Educación Secundaria, constituyendo en ellos EGBs de 9 años. Al promediar la siguiente década convirtió estas instituciones en dos niveles separados, que funcionaban en un mismo edificio: Escuela Primaria y Escuela Secundaria Básica (ESB). En la actualidad, se esfuerza por volver a articular estas ESB con escuelas que dicten el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, para garantizar la obligatoriedad fijada por Ley. Esto parece especialmente complejo en los barrios más periféricos, precisamente por los desfases de establecimientos entre ambos ciclos (Capellacci & Miranda, 2007; Freytes Frey, 2007).

Los/as jóvenes que hemos entrevistado, que comenzaron la Escuela Secundaria entre 2004 y 2009 han experimentado en su mayoría la etapa intermedia de este recorrido: la separación entre Escuela Primaria, Escuela Secundaria Básica y Escuela Secundaria Superior o de Ciclo Orientado. Con este trasfondo institucional, algunos/as de ellos/as dan cuenta de un primer quiebre en su trayectoria educativa en 7º año, vale decir al comenzar la ESB. En el relato de los/as jóvenes, las situaciones de repitencia no están ligadas a la dificultad académica del nuevo nivel, sino más bien, desde el lado institucional, a la ruptura de vínculos que favorecían la continuidad escolar (compañeros, docentes). Son habituales los relatos que hablan de cómo cambió el grupo de compañeros, o que mencionan la añoranza por alguna maestra de primaria –esto último, particularmente entre las mujeres–.

Sin embargo, lo más importante parece ser la reconfiguración de las vinculaciones –no sólo al interior de la escuela, sino también en el barrio- y la apertura a una sociabilidad adolescente que lleva, poco a poco, al “desenganche” con la propuesta escolar^{iv}. Es así que la repitencia aparece ligada sobre todo al “quedarse libre por faltas”.

Estas primeras experiencias de dificultad, en varios casos, no constituye un quiebre definitivo en la continuidad escolar. Sin embargo, las dificultades se agravan cuando estas rupturas van acompañadas de cambios de institución que introducen nuevas discontinuidades en la trayectoria escolar. Es así que algunos/as de los jóvenes entrevistados/as evidencian situaciones prolongadas de abandono en esta etapa, sobre las cuales luego operará el Enviñón. En estos casos, el alejamiento del sistema educativo aparece también relacionado a dificultades familiares de distinto tipo^v.

El segundo momento de quiebre importante en las trayectorias educativas de la mayoría de los/as jóvenes participantes del Envió tiene que ver con el pasaje de la ESB al Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. Para todos/as los/as jóvenes entrevistados/as este pasaje implica un cambio de institución. En este caso, la diferencia entre modelos institucionales es notada y resentida por los/as jóvenes. Esto se agrava cuando la nueva institución está a distancia “del barrio”, distancia que no sólo es geográfica sino que profundiza la brecha entre la cultura juvenil barrial y la cultura escolar, frecuentemente señalada como uno de los factores del abandono escolar en la escuela secundaria (Jacinto & Freytes Frey, 2004; Freytes Frey, 2011; Freytes Frey & Cross, 2011).

Los/as jóvenes dan cuenta de la complejización de los aprendizajes requeridos en este ciclo y a menudo se refieren a lo inadecuado de las estrategias pedagógicas de los docentes. En algunos casos, el trato docente-alumno se hace más distante y difícil, lo cual es un obstáculo para que los/as jóvenes expresen sus dificultades o pidan ayuda a sus profesores ante lo que no comprenden. También se menciona críticamente el desinterés de algunos/as docentes por el proceso de enseñanza-aprendizaje, desinterés que se expresa en sus dichos, en lo poco estimulantes y desafiantes de las clases y en las inasistencias repetidas. Algunas expresiones de los docentes provocan enojo en los/as alumnos, profundizando el “desenganche” con la propuesta educativa^{vi}.

Algunos/as de los jóvenes entrevistados, que han buscado una mayor calidad de la educación en escuelas más alejadas del barrio, o bien que han asistido a escuelas técnicas, con mayor carga horaria, mencionan la dificultad de adaptarse a jornadas escolares más extensas. Esta dificultad es más pronunciada en los/as jóvenes más comprometidos con una sociabilidad juvenil barrial que se juega “en la calle” o “en la esquina” y “en la noche”. En esta etapa de la trayectoria educativa, en suma, se profundiza la tensión entre la experiencia escolar y los espacios y prácticas de sociabilidad juvenil^{vii}. Esto deriva, a menudo, en discontinuidades en la asistencia escolar que acentúan el “desenganche” con el proceso educativo. Muchos/as de los jóvenes mencionan que repiten el año porque poco a poco “dejan de ir”, quedando libres por faltas. Otros/as optan por el cambio de turno (de clases diurnas a clases vespertinas). Los relatos dan cuenta que esto no sólo implica más tiempo disponible durante el día, sino también que las modalidades vespertinas son más amigables para los/as jóvenes, tanto en términos de la propuesta educativa como de los formatos institucionales (escuelas más pequeñas, con pocas divisiones por curso, lo que permite un trato más personalizado).

Un aspecto central en los relatos de los/as jóvenes es el rol que cumple la familia en la escolaridad. Este es un aspecto que ha sido ampliamente abordado por la bibliografía (Binstock y Cerrutti, 2005; Freytes Frey, 2011): a medida que los/as jóvenes avanzan en su trayectoria educativa, resulta más difícil para sus familias monitorear y ayudarlos/as concretamente en sus actividades escolares, dado que una gran parte de los/as progenitores –o las figuras que cumplen ese papel- sólo han alcanzado a terminar la escolaridad primaria. Muchos/as de los/as jóvenes (aunque no todos/as) son los/as primeros/as de sus familias en alcanzar el ciclo final de la escuela secundaria. Otros/as cuentan con el apoyo y el acompañamiento de sus hermanos/as mayores. Sin embargo, pese a estas dificultades, la mayor parte de los/as entrevistados/as sostiene que sus familiares los alientan en su escolaridad y defienden el valor de la educación, no sólo en el discurso sino, en algunos casos, liberándolos de responsabilidades ligadas al sostén de la familia (trabajo juvenil). Otros/as, en cambio, mencionan la indiferencia de sus padres –o referentes familiares- frente a su desempeño educativo. En tal caso, la escolaridad debe ser defendida por ellos/as mismos/as, lo cual no siempre se logra.

En ocasiones, sin embargo, los problemas y conflictos familiares son un factor que opone fuertes obstáculos a la continuidad escolar. Y esto de dos maneras distintas: por un lado, problemáticas como el desempleo, las enfermedades, las rupturas familiares suelen generar en los/as jóvenes nuevas obligaciones que entran en colisión con las exigencias escolares, haciéndoles difícil sostener la escolaridad. Por otra parte, estas problemáticas suelen generar angustia y depresión en los/as jóvenes,

profundizando el desenganche con la experiencia escolar, o incluso enojo y rabia, dando ocasión a conflictos escolares que pueden desembocar en el pase de establecimiento^{viii}. Por otra parte, las dificultades no sólo están ligadas a la familia de origen: también la maternidad y paternidad adolescente aparece como un motivo de abandono del sistema educativo.

En lo que sigue, discutiremos cómo interviene el Envi3n en las problemáticas planteadas, y cuál es la incidencia sobre las trayectorias educativas.

5. El Envi3n en las trayectorias educativas de los j3venes.

En este apartado final buscamos responder la pregunta central de esta ponencia: ¿cuál es la incidencia del Programa Envi3n en las trayectorias educativas de los/as j3venes participantes? Y, recuperando el recorrido realizado hasta aqu3 en el texto, ¿cómo opera –si lo hace de alguna manera– en las problemáticas y quiebres de las trayectorias identificados en el apartado anterior? La respuesta es que, como programa integral, el Envi3n interviene de diversas maneras en estos quiebres, y los distintos modos de intervenci3n se potencian y se complementan.

La base del dispositivo institucional del Envi3n tiene que ver con la confianza que se construye entre las distintas figuras del Programa, lideradas por el equipo t3cnico, y los/as j3venes. A partir del v3nculo cotidiano y cercano con profesionales, docentes y talleristas, las sedes del Programa se convierten en un espacio de pertenencia para los/as j3venes. Asimismo, los integrantes del equipo t3cnico son referentes para estos/as 3ltimos/as, a los que pueden acudir frente a problemas familiares o barriales, y recibir orientaci3n, consejo y ayuda. Esto tiene incidencia en dos aspectos: por un lado, ayuda a los j3venes a enfrentar y soportar las heridas afectivas, la angustia y la desaz3n que les producen las diversas problemáticas familiares que, como hemos visto, tienen un efecto sumamente desorganizador de la escolaridad. En esta tarea, no sólo colabora el acompa±amiento cotidiano de todo el plantel del Envi3n en cada sede –que es fundamental– sino tambi3n la presencia de alg3n/a psic3logo/a dentro del equipo t3cnico, la disponibilidad de un servicio de psicología para los j3venes del Envi3n y –ante las limitaciones de este 3ltimo– la articulaci3n con centros de salud y hospitales, como parte de la l3nea de acci3n en Salud del Programa^{ix}.

Por otro lado, el Envi3n funciona como un espacio de pertenencia que propone un estilo de sociabilidad juvenil alternativo al del barrio. Este aspecto es permanentemente resaltado por los/as j3venes, quienes se refieren por ejemplo a los conflictos interbarriales que forman parte de la realidad territorial, contraponi3ndolos a las relaciones en el Envi3n, donde tales conflictos pueden canalizarse y solucionarse “hablando”. De hecho, en el Envi3n confluyen dos estilos juveniles diferentes: los que, como Ezequiel, desarrollan su vida y sus v3nculos “en la calle” o “en la esquina” y aquellos que muestran, por el contrario, cierto “encierro” en el hogar y en el c3rculo m3s estrecho de familiares y vecinos. Para los primeros (m3s que nada, varones, pero no 3nicamente), el Envi3n significa un “rescate” de situaciones de riesgo, asociadas a la violencia barrial, a las adicciones, etc.^x. Para los/as segundos, el Envi3n implica una apertura a una sociabilidad m3s amplia y un salir del aburrimiento cotidiano porque “no hay nada para hacer”^{xi}.

De este modo, el Programa opera sobre otro de los factores que dificultan la continuidad escolar: las tensiones entre, por un lado, el esfuerzo y las rutinas organizadas que requiere la escuela y, por el otro, los valores del ocio, del “estar juntos” y transcurrir, del trasnochar y, en algunos casos, entre los varones, de la violencia y la demostraci3n de fuerza propios de la sociabilidad juvenil barrial. Al combinar en un mismo espacio y distribuir el tiempo cotidiano entre clases de apoyo y talleres recreativos, el dispositivo ayuda a tender puentes entre aprendizajes escolares y espacios m3s l3dicos y de interacci3n informal. No obstante, esto no se logra sin dificultades, ya que tanto docentes como

jóvenes mencionan que algunos/as participantes no aprovechan el espacio de apoyo, generando desorden y dificultando la tarea de los demás. En este aspecto es importante la tarea de los tutores.

En segundo término, el Envi3n opera sobre las trayectorias escolares “accidentadas” o fragmentadas buscando alternativas concretas para favorecer la reincorporaci3n de los j3venes al sistema educativo y que puedan finalizar el Nivel Secundario. En esto, la generaci3n de articulaciones interinstitucionales con el sistema educativo y con los Programas establecidos por el Ministerio de Educaci3n de la Naci3n para impulsar la terminalidad educativa es fundamental. As3, desde el Envi3n se preocupan por conseguir vacantes a los que buscan reincorporarse a la escuela secundaria. Por otra parte, en los casos de abandono reiterado o de largo plazo, conectan a los/as j3venes con alternativas como los CESAJ o el Plan FinES^{xiii}, que en ocasiones funcionan en el mismo espacio f3sico que la sede del Envi3n^{xiii}.

En tercer t3rmino, el responsable pedag3gico realiza un seguimiento a la escolaridad de cada participante, a partir de la vinculaci3n con los establecimientos educativos o programas a los que asisten los/as j3venes participantes. Con esto, se sostiene a las familias, algunas de las cuales, como hemos visto, tienen dificultades para asumir esta tarea.

Finalmente, el Programa atiende las dificultades espec3ficas que presentan los/as j3venes en los procesos de aprendizaje escolar a trav3s de las clases de apoyo, que ocupan un lugar importante en el tiempo que ellos/as pasan en las sedes. Este espacio cumple un doble papel: por un lado, ofrece una instancia donde “realizar las tareas” para j3venes que a menudo –dada las condiciones habitacionales en que viven- no tienen un espacio propio o adecuado para hacerlo. De este modo, los docentes participan, junto con el responsable pedag3gico, del seguimiento mencionado en el p3rrafo anterior. Por otro lado, las clases de apoyo permiten volver sobre los contenidos y sobre las explicaciones que no quedaron claras en la escuela. Los/as j3venes entrevistados valoran especialmente la disposici3n de los docentes del Envi3n a “explicar una y otra vez” y tambi3n la posibilidad de consultas personalizadas, que permiten que sus dificultades no queden expuestas ante sus compa3eros^{xiv}.

Como resultado de estos modos de intervenci3n, se observa una clara incidencia del Programa sobre las trayectorias educativas de los/as j3venes, que var3a seg3n los distintos tipos de trayectorias que hemos identificado. Por un lado, el Envi3n ha logrado revertir procesos de abandono en la ESB, favoreciendo la finalizaci3n del Ciclo a trav3s de la incorporaci3n en los CESAJ. Algunos de estos/as j3venes, sin embargo, no hab3an seguido los estudios en el Ciclo Superior. Por otro lado, en el caso de los j3venes donde las dificultades educativas se expresan mayormente en el pasaje inter-ciclos, el Envi3n ha logrado acompa3ar este pasaje y ayudar a sostener la escolaridad en este nivel, superando procesos de discontinuidad y atraso en los estudios. La mayor3a de los j3venes entrevistados estaban todav3a cursando el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria, en 2º o 3º a3o. S3lo una de las j3venes hab3a interrumpido la escolaridad en 2º a3o, al quedar embarazada, y no hab3a retomado los estudios, si bien manifestaba su voluntad de hacerlo. Dado nuestra estrategia metodol3gica cualitativa no podemos asegurar la representatividad de estos datos. Por eso, nos planteamos una segunda etapa cuantitativa, que nos permita evaluar el peso de cada situaci3n.

Bibliograf3a citada:

Binstock, G. & Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Cappellacci, I. & Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educaci3n secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desaf3os*. Buenos Aires: Direcci3n Nacional de Informaci3n y Evaluaci3n de la Calidad Educativa. Ministerio de Educaci3n, Ciencia y Tecnolog3a.

Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la CIDN (CASACIDN) (2008). *¿Qué es un Sistema de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes?* Buenos Aires: CASACIDN / Fundación Arcor.

Freytes Frey, A. (2007). *Implementando el Tercer Ciclo de la educación básica: tensiones en la provincia de Buenos Aires*. Research papers IIEP. París: Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo-UNESCO. Disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001506/150688s.pdf>

Freytes Frey, A. (2011). *Escuela secundaria y pobreza: Estrategias para una educación inclusiva*. Serie Evidence for Policy, Edición Regional de Sudamérica, No. 2. La Paz: NCCR Norte-Sur.

Freytes Frey, A. & Cross, C. (2011). Overcoming Poor Youth Stigmatization and Invisibility through Art: A participatory Action Research Experience in Greater Buenos Aires. *Action Research Journal*, 9 (I), 65-82.

Jacinto, C. & Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IPE-UNESCO.

Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires : Teseo/ IDES.

Peralta, Berra & otros (2009) *Derechos de la Niñez e Inversión social*. Córdoba: UNICEF/ Fundación Arcor/ Universidad Nacional de Córdoba.

Rodríguez, E. (2010). *Políticas públicas de juventud en América Latina: Avances concretados y desafíos a encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud*. Brasilia: UNESCO.

Rodríguez, E. (2011). *Políticas de Juventud y Desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas*. Documento de Trabajo VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina. San Salvador: UNESCO, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe,

Solís Umaña, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. San José de Costa Rica.: Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social,

Anexo: Citas ilustrativas

Las trayectorias educativas de los/as jóvenes: heterogeneidades, discontinuidades y problemáticas.

a) Reconfiguración de vínculos juveniles y desenganche con la escolaridad en el pasaje de la Escuela Primaria a la ESB”.

“No, ya a eso de séptimo ya me empezó a agarrar la fiaca del colegio y ya... Era más yo que los profesores. Más que se cambiaron todos, la mayoría de mis compañeros y habían quedado pocos. Venían chicos nuevos y como no...” (Dora, 18 años)

“No, ese colegio me gustaba a lo primero. Yo iba con él [señala a un compañero del Enviñón, que está ubicado cerca]. (...) Fui un tiempo con él, hasta sexto. Después él pasó de grado... No, pasamos los dos

y nos separaron de grado. (...) Ahí repetí porque me juntaba con un grupo que no hacía nada. Y yo me juntaba ahí y no hacíamos nada” (Sergio, 18 años).

b) Abandono en el pasaje de la Escuela Primaria a la ESB: la incidencia de los cambios institucionales y los problemas familiares.

“...porque yo había dejado el colegio tres años seguidos... empezaba y a mitad de año dejaba. Lo hice tres veces. Me mandaron del colegio para el Enviñón... (...) Cuando dejaba, dejaba por algún problema familiar, o porque me peleaba con mi papá y me tenía que ir de mi casa... (...) Y acá de Corina me iba hasta la casa de una tía en Monte Grande. Iba y me quedaba un mes allá. Dejaba todo” (Dora, 18 años).

“Después ya ahí, como a los... 11, 12 años me cambiaron de escuela, me echaron de esa escuela. Me echaron para otra escuela. (...) Después de ahí me pasaron para la Ángel Gallardo. De la Ángel Gallardo me pasaron para la José Hernández y ahí, bueno. Hasta la última escuela. La última escuela fui a la 31 y ahí en la 31 estuve dos días”.

“Mi papá laboraba en el molino, en el molino de acá. Bueno, y después lo echaron a él. Bueno, yo en ese entonces yo iba a la escuela. Pero después mi viejo empezó a laborar acá en el mercado. Y cuando empezó a laborar en el mercado yo dejé la escuela, no quise ir más a la escuela... Yo dejé en séptimo. (...) Porque yo le había dicho a mi papá que yo lo iba a ayudar a trabajar” (Ezequiel, 22 años).

c) Dificultades en el pasaje entre la ESB y el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria: la mirada crítica sobre los profesores y sus estrategias de enseñanza

“... Cuarto repetí en esta otra escuela.

Entrevistadora: Cuando pasaste de una escuela a otra.

Sandra: Claro. Sí, era re-diferente la enseñanza y todo y... [Cuando pasé] De acá de una escuela del barrio a la escuela Simón Bolívar. (...) Era mucho más difícil. (...) Encima para colmo cuando estaba en cuarto a la mañana en esa escuela, tenía el profesor de matemáticas que a principio de año agarró y dijo: ‘Yo no voy a explicar nada que ya hayan visto en otros años’ Y yo ya dije no... Y ahí ya... como que todo... uno, dos, tres... uno, dos, tres... No pasaba de ahí. (...) Porque ya el profesor... cuando ya una vez... no tuviste un vínculo, algo... ya está”. (Sandra, 19 años)

“Sí, algunos profesores te exigen que estudies... y algunos no le dan importancia... Porque ya te dicen: ‘Bueno, si no prestas atención ya es cosa tuya. Sos vos el que vas a rendir la materia’... Por mi parte yo... le diría... que lo incentive más para que siga estudiando. Sí, porque ya que te digan de una: ‘Bueno, jodete vos, vos sos el que vas a rendirla’. (...) Incluso había un profesor de matemáticas. Ponele que lo teníamos dos horas... ponía un cuenta en el pizarrón... y nos decía que la hagamos. Una hora y media más o menos con una cuenta. Y después la explicaba... y como que se la explicaba para él mismo. No lo llegábamos a entender nadie de nosotros. Y le dijimos muchas veces, pero no comprendía él” (José, 20 años).

d) La dificultad para sostener los tiempos escolares en el Ciclo Orientado

“Después de ahí... me quise yo como que... salir de la escuela [cercana al barrio]. Me pasé a la ENSPA [colegio céntrico de Avellaneda, que incluye profesorado, de mucho prestigio]. Hice noveno y... ahí... pasé a primer año. Hice primer año... y después ahí ya no quise... saber más nada de la escuela. Lo que me cansaba a mí, lo que yo decía... era el viaje. Como iba a la tarde... me iba al

mediodía y después venía como a las 8 de la noche. Había días que me iba a las 7 de mañana y me venía a las 8 de la noche...” (Noelia, 21 años)

“Antes cuando yo era más chico, salía... a las 10 de la mañana y venía a las 11 de la noche... Todo el día en la calle... a los 14, 15. (...) Quedé libre cuando... En segundo... iba a la mañana y como me quedé libre a la mañana, entonces me anoté de noche. Tenía que dar todas, entonces... (...) A veces me... me quedaba a dormir en la casa de un amigo... O sea, ni iba a mi casa. Mi papá me decía: ‘¡Vení acá!’” (Gonzalo, 17 años).

e) Los problemas familiares en los procesos de desenganche y abandono de la escolaridad

“Entrevistadora: Entonces, cuando empezaste segundo año [del Ciclo Orientado], en la mitad dejaste. ¿Y ahí qué fue lo que te motivó a dejar, qué tuviste que hacer?

José: No, ahí... gastaba mucha plata yo por día. Porque mi viejo me daba mucha plata y mi vieja estaba embarazada. Y bueno, empezó a tener complicaciones en el embarazo... y yo me quedé con mis dos hermanas cuidándolas, mientras que mi viejo se iba a cuidarla [estaba internada].

Entrevistadora: En ese momento tenías que cuidar a tus hermanitas.

José: Sí. No, más porque pensé que necesitaba más ella la plata que yo todos los días” (José, 20 años).

“Y después se hizo como aburrido, como que cuando estaba mi mamá era divertido, pero después que se fue mi mamá se me hizo todo aburrido. No quería salir, nada. (...) No, hay días que... no tenía ganas de hacer nada y no hacía nada. Pero no molestaba a nadie, me sentaba atrás de todo” (Sergio, 18 años).

El Enviñon en las trayectorias educativas de los jóvenes.

a) La importancia de las relaciones de confianza en el Enviñon: apoyo afectivo y orientación

“Me daban más ellos [los miembros del equipo técnico y profesores del Enviñon] charlas que me tenían que dar mi mamá o mi papá, me la daban ellos. De mi vida, sería mi vida sentimental, mi vida de problemas en casa, todo eso me daban las charlas hasta el día de hoy. (...) O tenía algún problema con algún chico que pasaba y por ahí me veían rara, corta y callada o pensando y ya sabían que me pasaba algo. Y venían y me hablaban, me preguntaban” (Dora, 18 años).

“Y... hay muchas veces que digo bueno, por un lado ayudó una banda el Enviñon, porque ayuda a mucha gente. Mucha gente... Yo cuando ni bien empecé ahí me dio una re mano. Ponele, nosotros éramos varios pibes que nosotros andábamos en la calle. Yo andaba en la calle. Mi viejo murió cuando yo tenía 14 años y mi vieja se fue cuando yo tenía 7 de mi casa. Después que murió mi viejo yo seguí yendo al Enviñon. Pero nosotros nos empezamos a meter en una banda de cosas y todo eso, y bueno. Y ahí lo que tenía era que te ayudaba, que había psicólogo... Y nosotros, ponele, alguna vez entrábamos a las 10 de la mañana hasta las 5 de la tarde y nos quedábamos todo el día ahí adentro” (Ezequiel, 22 años).

b) La ruptura con los estilos de sociabilidad previos en el Enviñon

“No, acá está bueno porque hacés amistad. Por lo menos si... yo vengo de la calle y por ahí tengo *bondi* con uno, de repente nos encontramos acá y por ahí... hacemos amistad, ¿me entendés? Porque hinchamos con la pelota, jodemos, hablamos... ¿Me entendés? (...) Y yo estoy muy contento acá porque te saca... como yo te decía, te saca de la calle. Por ahí tenés una tarea, tenés un problema con la

escuela, acá... y te ayudan, ellos van hablar... Se portan como una madre, ¿viste? Te llevan al hospital... Todo. Entonces está muy bueno, para nosotros está muy bueno”. (Gonzalo, 17 años).

“Como yo no salía de mi casa, mi mamá me anotó para eso, porque le explicaron que iba haber talleres... para que saliera. (...) [Los talleres aportaban] Diversión. Con murga salíamos a bailar... Hicimos show y todo... acá en el teatro Roma, el último que vine yo. Era muy divertido. Lo hicieron a la noche ese día... Nos hicieron hacer trajes... Después de Arte, salíamos a pintar murales en diferente lugares... Ahí cerca del barrio” (Mariela, 19 años).

c) La articulación con modalidades alternativas de terminalidad de la Escuela Secundaria

“Lo único que después dejé, por eso empecé FINES. Me agarró una rebeldía. Y... terminé noveno, hice primero en la técnica y después abandoné. Y Fede [coordinador de una de las sedes del Enviñón]... antes que abandone, me agarró... así... y me llevó al FINES (Risa)” (Mariela, 19 años).

“Me dice [se refiere a una psicóloga, recién ingresada en ese momento al equipo técnico de la Sede]: ‘Vení, vení’. ‘¿Qué?’ ‘Acá figura como que no vas a la escuela’. ‘No, no voy a la escuela. ¿Por qué?’, le digo. ‘No, porque tenés que ir’. ‘No, no voy a ir’. (...) ‘Bueno, si no vas’, me dice, ‘te vamos a tener que sacar del Enviñón’. ‘Bueno, saquemé. Yo no voy a ir a la escuela’. Y así estuvo hasta que me convenció. (...) 15, 16 años tenía. Y algunas veces yo cuando me quedaba hasta tarde en la calle, me quedaba hasta las 4, 5 de la mañana en la calle, ella me iba a buscar a la mañana. (...) Iba y me despertaba. Iba a mi casa y me decía: ‘Dale, vamos a la escuela’. (...) Ahí estaba haciendo séptimo, que yo había dejado. Hacía dos grados en uno [se refiere al CESAJ]. (...) Hasta noveno hice” (Ezequiel, 22 años).

d) La visión sobre las clases de apoyo

“[Las clases de apoyo] me ayudaron un montón en la escuela. Aparte... te explican y te explican... y te explican... No pierden la paciencia” (Sandra, 19 años).

“Matemática aprendí mucho que... por ahí el profesor explicaba y yo no entendía nada, ¿entendés? Entonces... bueno, después yo venía acá y Naza [profesora de Matemática en una de las sedes] me explicaba y le entendía... Me cagaba a pedos y yo le entendía todo...” (Gonzalo, 17 años)

Notas:

ⁱ La enumeración que hacemos en la ponencia está lejos de recuperar los múltiples aspectos innovadores de la legislación que consideramos. Sólo tomamos algunos de ellos por su carácter estratégico y complejo, y porque la política examinada (el Programa Enviñón en Avellaneda) afronta el desafío de buscar estrategias concretas para su implementación.

ⁱⁱ A estas se suman otras cuatro sedes, en las que se desarrolla lo que se denomina “Enviñón Recreativo”, con actividades que ponen el eje en lo deportivo y artístico. Si consideramos estas sedes, el total de adolescentes y jóvenes que participan del Programa asciende a 1254 (Datos del mes de Septiembre de 2012)

ⁱⁱⁱ En 2011, el número de pasantes ascendía a 17 jóvenes.

^{iv} Ver citas sobre “Reconfiguración de vínculos juveniles y desenganche con la escolaridad en el pasaje de la Escuela Primaria a la ESB”, en el Anexo.

-
- ^v Ver citas sobre “Abandono en el en el pasaje de la Escuela Primaria a la ESB: la incidencia de los cambios institucionales y los problemas familiares”, en el Anexo.
- ^{vi} Ver citas sobre “Dificultades en el pasaje entre la ESB y el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria: la mirada crítica sobre los profesores”, en el Anexo.
- ^{vii} Ver citas sobre “La dificultad para sostener los tiempos escolares”, en el Anexo.
- ^{viii} Ver citas sobre “Los problemas familiares en los procesos de desenganche y abandono de la escolaridad”, en el Anexo.
- ^{ix} Ver citas sobre “La importancia de las relaciones de confianza en el Envión: apoyo afectivo y orientación”, en el Anexo.
- ^x Debemos señalar, sin embargo, que este “rescate” no siempre se logra. A menudo, la pertenencia a grupos y “bandas” del barrio compite con el involucramiento en el Envión. Y el Programa no siempre gana en la competencia. Nuestro trabajo de campo en una de las sedes comenzó a los pocos días que un joven participante muriera jugando a la “ruleta rusa”, en una demostración de coraje como parte de una de estas bandas juveniles.
- ^{xi} Ver citas sobre “La ruptura con los estilos de sociabilidad previos en el Envión”, en el Anexo.
- ^{xii} Los CESAJ (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes) constituyen una oferta educativa para jóvenes entre 15 y 18 años de edad que presentan sobreedad en relación a los cánones del sistema educativo, oferta que plantea un programa alternativo para la finalización del primer ciclo de la escuela secundaria (de 1° a 3° año) a fin de poder incorporarse posteriormente al segundo ciclo en escuelas comunes o en escuelas para Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) apunta como su nombre lo indica a la terminalidad del nivel medio, pero en este caso para jóvenes y adultos a partir de los 18 años.
- ^{xiii} Ver citas sobre “La articulación con modalidades alternativas de terminalidad de la Escuela Secundaria”, en el Anexo.
- ^{xiv} Ver citas sobre “La visión sobre las clases de apoyo”, en el Anexo.