

Previgliano, Silvia Inés

**La relación docente-estudiante en
las trayectorias educativas de
jóvenes que egresan de contextos
de encierro: el centro
socioeducativo y laboral Lelikelen**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctora en Educación**

Director: Vaggione, Juan Marco

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DE DOCTORADO

**LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE JÓVENES QUE EGRESAN DE CONTEXTOS DE
ENCIERRO**

El centro socioeducativo y laboral Lelikelen

Línea de investigación: DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: EDUCACIÓN DE LOS
DESESCOLARIZADOS. TRAYECTORIAS ESCOLARES. JUSTICIA EDUCATIVA

SILVIA INÉS PREVIGLIANO

Director de Tesis: Dr. Juan Marco VAGGIONE

Córdoba, enero 2023

TESIS DE DOCTORADO

**LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE JÓVENES QUE EGRESAN DE CONTEXTOS DE
ENCIERRO**

El centro socioeducativo y laboral Lelikelen

Línea de investigación: DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: EDUCACIÓN DE LOS
DESESCOLARIZADOS. TRAYECTORIAS ESCOLARES. JUSTICIA EDUCATIVA

SILVIA INÉS PREVIGLIANO

Director de Tesis: Dr. Juan Marco VAGGIONE

Docente tutor: Dra. Leticia Elizabeth LUQUE

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

A mi familia por su apoyo incondicional a los que están

Y a los que hoy me acompañan desde el más allá.

AGRADECIMIENTOS

A todos los profesores que acompañaron mi formación en la prestigiosa Universidad Católica de Córdoba y en especial al Director del Doctorado Dr. Horacio A. Ferreyra por su constante apoyo.

A mi tutora y gran persona Dra. Leticia Luque por su paciencia y sostén.

A mis compañeros del Doctorado en especial a mi amigo Gustavo.

A todos los integrantes de las Instituciones educativas del centro Lelikelen que se ofrecieron a colaborar para que este trabajo sea posible.

A la directora de la escuela Paulo Freire una amiga de la vida que hizo posible que continuara mis estudios; a Romi y Guille por la ayuda.

A mi gran familia y en especial a mi compañero de vida Marcelo y mi hija Julietita por estar a mi lado en todo momento.

RESUMEN

El presente trabajo profundiza sobre la manera en que la relación docente-estudiante está presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan de contextos de encierro. Así, se da continuidad a una investigación propia, previa, referida al vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes de nivel primario en contextos de encierro; se retoman aspectos conceptuales y metodológicos, que permiten poner en juego nuevas dimensiones y contribuir con nuevos aportes, a partir de dar valor especial a las vivencias educativas del afuera, con una mirada pedagógica de las dimensiones “trayectoria educativa” y “relación docente-estudiante”. Se focaliza en el seguimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes que una vez cumplida su condena en la cárcel de menores salen y deben continuar sus estudios en el afuera. De esa manera se analiza cómo el docente genera una relación con el estudiante, para que una vez en libertad regrese a una institución educativa y así garantizar la continuidad de sus estudios.

El objetivo general del trabajo fue analizar las trayectorias educativas de los jóvenes que asisten a esos espacios educativos, que hayan egresado de contextos de encierro y su relación con los docentes para contribuir a su continuidad educativa. El trabajo se enmarca en una investigación cualitativa, e incluyó a veintiocho jóvenes de entre 14 y 22 años que asistían a la escuela Paulo Freire primaria de adultos, al Cenma María Saleme de Burnichon, al PIT Paulo Freire del centro socioeducativo y laboral Lelikelen. Se efectuaron entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas a quince jóvenes de nivel primario, nueve jóvenes que cursan el PIT y cuatro alumnos que cursan el Cenma, incluyendo además información paraverbal (el código Jefferson, adaptado por Follari (2015)). También se realizaron entrevistas al equipo docente, integrado por la directora de la institución, el coordinador, la psicopedagoga, el preceptor y dos docentes.

Los resultados obtenidos permiten resaltar que, en la mayoría de los casos, el abandono escolar se produjo por problemas familiares, trabajo adolescente y por integrar grupos de pares con problemáticas afines a las adicciones y el delito como forma de vida. Los jóvenes vuelven a la escuela en el marco de la obligatoriedad de los programas de acompañamiento extra-muro. Esto genera para la escuela un doble desafío: por un lado, no reproducir modelos de escuela por los cuales transitaban previamente los jóvenes y donde no fueron contenidos, y por otro, trabajar con ellos en el desarrollo del oficio de estudiante.

Como conclusión puede afirmarse que una relación docente-estudiante basada en el buen trato, la escucha y el diálogo, es un elemento decisivo en las trayectorias educativas y para la continuidad educativa. La escuela dentro del centro socio educativo y laboral ofrece una lógica diferente a los contextos o situaciones por la que los estudiantes han transitado y que los llevó a tener trayectorias educativas discontinuas. Esta institución es un espacio que habilita a sus estudiantes a que puedan desarrollar sus capacidades y logren sus metas; los pone en situación de ser capaz de resolver problemas de su vida proyectándose para emprender nuevos y variados desafíos, educativos, sociales, familiares y laborales.

PALABRAS CLAVES: trayectoria educativa- centro socioeducativo- vínculo pedagógico- contextos de encierro

ABSTRACT

This work delves into the actual teacher-student relationship throughout the educational careers of young people who graduate from prison contexts. Thus, continuity is given to an own, previous investigation, which deals with the existent pedagogical bond in the educational careers of young people going through primary education in prison contexts. Conceptual and methodological aspects are taken up again, which allow putting new dimensions into consideration and contributing with new approaches, starting from giving a special value to the educational experiences once out of prison, with a pedagogical look at the dimensions "educational career" and "teacher-student relationship". It focuses on monitoring the educational careers of young people who, after completing their sentence in juvenile prison, are released and must continue their studies as free people. In this way, this work analyses how the teacher generates a relationship with the students, so that once they are released, they return to an educational institution and this relationship can guarantee the continuity of their studies.

The general objective of the work was to analyze the educational careers of young people who attend these educational places, who have graduated from confinement contexts and their relationship with teachers contributing to their educational continuity. The work is done out of qualitative research, and included twenty-eight young people between the ages of 14 and 22 who attended the Paulo Freire Primary school for Adults,

the María Saleme de Burnichon Cenma (*Medium Level Educational Center for Adults*), the Paulo Freire PIT (*High School Inclusion and Termination Program*) of the Lelikelen socio-educational and labor center. Semi-structured interviews with open questions were carried out with fifteen primary school students, nine young people who are studying in Paulo Freire PIT and four students who are studying in the Cenma, also including non-verbal information (Jefferson code, adapted by Follari (2015)). Interviews were also carried out to the teaching team, made up of the director of the institution, the coordinator, the educational psychologist, the tutor and two teachers.

The results obtained make it possible to highlight that, in most cases, school dropout was caused by family problems, adolescent work and by integrating peer groups with problems related to addictions and crime as a way of life. The young people go back to school within the scope of the obligatory nature of the extracurricular monitoring programs. This generates a double challenge for the school: on the one hand, avoiding reproducing school models through which the young people previously went through and in which they were not hold, and on the other, to work with them developing their student condition.

In conclusion, it can be stated that a teacher-student relationship based on good treatment, listening and effective communication is a decisive element in educational careers and for educational continuity. The school, as the center of the socio-educational and labor activities, offers a different logic to the contexts or situations through which students have gone through and which led them to have discontinuous educational careers. This institution is a space that enables its students to develop their abilities and achieve their goals; it puts them in a position to be able to solve problems in their lives, projecting themselves to undertake new and varied educational, social, family and work challenges.

KEYWORDS: educational career- socio-educational center- pedagogical bond- prison contexts

INDICE GENERAL DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN /... 4

- 1- Delimitación y justificación del tema de estudio /...6
- 2- Planteamiento del problema /...7
- 3- Relevancia científica y social de la investigación /...8
- 4- Formulación de los objetivos de la investigación /...8
 - 4.1. Objetivo general /...8
 - 4.2. Objetivos específicos /...8
- 5- Organización de la tesis /...9

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE Y REVISIÓN DE LA LITERATURA /...10

- 1.1. Trayectoria educativa /...11
- 1.2. Vínculo pedagógico /...22

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL /...29

- 2.1. Trayectoria educativa /...30
- 2.2. Los jóvenes en una escuela desafiada /...33
- 2.3. Vínculo pedagógico /...37
- 2.4. El rol del educador y la socialización en el vínculo pedagógico /...40

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL- REFERENCIAL /...44

- 3.1. Características del centro socio-educativo y laboral /...45
- 3.2. Desafío de la educación de jóvenes y adultos /...48
- 3.3. Subjetividades. Hacerse presentes en la vida de los jóvenes /...50
- 3.4. Una mirada sobre la educación de jóvenes y adultos /...55

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO /...65

- 4.1. Enfoque socio-crítico /...66
- 4.2. Tipo de estudio /...66

4.3. Contextualización del estudio /...	68
4.4. Participantes /...	71
4.4.1. Selección de la muestra y unidades de análisis /...	72
4.5. Recolección de la información /...	73
4.5.1. Código Gail Jefferson /...	75
4.5.2. Criterios de validez y confiabilidad /...	76
4.6. Análisis de datos /...	77
CAPÍTULO V: RESULTADOS /...	78
5.1. Categorías analíticas /...	79
5.2. Codificación de las trayectorias educativas /...	80
5.3. Codificación del vínculo pedagógico /...	91
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN /...	102
6.1. En relación con las trayectorias educativas /...	103
6.2. En relación con el vínculo pedagógico /...	113
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES /...	121
7.1. Conclusiones /...	122
7.2. Proyecciones /...	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS /...	129
ANEXO /...	138

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla A: Características de los jóvenes participantes: escuela primaria Paulo Freire, Pit Paulo Freire y Cenma María Saleme de Burnichón /...71

Tabla B: matriz explicativa de codificación a entrevistas de los símbolos utilizados y su significado /...75

Tabla 1: Matriz de Codificación de las entrevistas realizadas a los jóvenes sobre la dimensión trayectoria educativa /...80

Tabla 2: Matriz de Codificación de las entrevistas realizadas a los profesionales sobre la dimensión trayectoria educativa /...83

Tabla 3: Matriz de recurrencias de las entrevistas realizadas a los jóvenes sobre trayectoria educativa /...85

Figura 1: red semántica sobre trayectoria educativa /...90

Tabla 4: Matriz de Codificación de las entrevistas realizadas a los jóvenes sobre vínculo pedagógico /...91

Tabla 5: Matriz de Codificación de las entrevistas realizadas a los profesionales sobre vínculo pedagógico /...93

Tabla 6: Matriz de recurrencias de la entrevistas realizadas a los jóvenes sobre vínculo pedagógico /...95

Figura 2: red semántica sobre vínculo pedagógico /...98

Figura 3: red semántica sobre vínculo pedagógico y trayectoria educativa /...100

Tabla 7: Matriz de Categorización de las entrevistas realizada a los jóvenes sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico /...139

Tabla 8: Matriz de Categorización de las entrevistas realizada a los profesionales sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico /...140

INTRODUCCIÓN

En todo proceso educativo existe la relación o vínculo que se constituye entre el docente-estudiante. Este vínculo se manifiesta a lo largo de la historia de la educación con diferentes matices según la época histórica y las condiciones de los sujetos que aprenden.

Para los jóvenes que egresan de contextos de encierro, la escuela debe ser un pilar fundamental para su vida post-encierro, que facilite el desarrollo de la confianza, las ganas de pertenecer y de estar, logrando así una comunión con el conocimiento. Es decir, una escuela que brinde una educación que rompa con los moldes prescriptos y que genere alternativas para jóvenes con historias diferentes a las esperadas por el sistema.

Nicastro y Greco (2012) reflexionan sobre las trayectorias reales y las caracterizan como un proceso de construcción de un recorrido singular, un itinerario en situación. Un trayecto se asocia en algunas ocasiones a un proceso que tiene un inicio y un final, lo que implica pensar las trayectorias en el marco de una historia, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción.

Es por ello que interesa profundizar de qué manera la relación docente-estudiante contribuye y se relaciona con las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan de contextos de encierro. Específicamente se propone explorar y describir como los jóvenes viven y han vivido la relación docente-estudiante y su impacto en las trayectorias educativas, analizando cómo el vínculo pedagógico es fundamental en estas trayectorias como condición de posibilidad para la continuidad educativa.

Como expresa Daitter de Brouchy (2016) “la relación educativa transcurre entre el docente y el alumno. Es un vínculo institucionalizado que teje su trama mediante pequeños gestos, miradas, actitudes, configurando diversos modos de relación, como un efecto simbólico que atraviesan los tiempos” (p.20).

Ofrecer posibilidades de expresión y acción facilita el éxito escolar. Los jóvenes que hoy transitan los distintos espacios educativos no pueden sostener una continuidad en sus trayectorias educativas, ante esta situación la escuela debe brindar oportunidades en la diversidad. Para ello, los docentes deben estar preparados para ofrecer alternativas en sus propuestas escolares que permitan recuperar el vínculo pedagógico para favorecer los procesos de inclusión.

1. Delimitación y justificación del tema del estudio

Centrar la mirada de las trayectorias educativas de los jóvenes con énfasis en la relación docente-estudiante permite visibilizar un mejor tránsito de los jóvenes por la institución educativa y su relación con el conocimiento. Una vez que un joven egresa de contextos de encierro puede continuar sus estudios en los espacios educativos del centro socioeducativo y laboral Lelikelen. Este centro, creado en el año 2005 para sostener y contener esta población de jóvenes cuyo nombre “Lelikelen” que en lengua mapuche significa “abrir los ojos”, surge para potenciar oportunidades educativas y laborales de jóvenes y adultos. Este espacio ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba depende de la secretaria de niñez, adolescencia y familia en adelante SeNAF dependiente del ministerio de justicia de la provincia. Es un espacio de promoción de los derechos de los jóvenes en articulación con tres instituciones del estado provincial a través de propuestas para la terminalidad educativa y la inclusión laboral. La institución está conformada por la escuela primaria Paulo Freire, el programa de inclusión y terminalidad educativa (PIT), el Cenma María Saleme de Bournichón, el programa Nuestras Manos y el área de capacitación laboral y formación profesional. En este sentido es importante citar a Florio (2010) cuando afirma que “hoy sabemos que el acto de educar se encuentra también más allá de los contenidos del currículo; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante”. Continúa expresando el mismo autor que la escuela ubicada en estos contextos, conforma una organización que posee múltiples atravesamientos institucionales, y “el desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos” (p.16). Por otro lado, se debe considerar la perspectiva organizacional, administrativa y de intervención del espacio socioeducativo que apunta a lograr la construcción de ciudadanía y el alejamiento de las conductas delictivas de los jóvenes. Abbagnano y Visalbergui (1999) describen la relación docente-estudiante como una constante que se da a lo largo de la historia y como esta relación va cambiando según el paradigma reinante en cada época sobre el tiempo histórico y la cultura.

Contemplando la realidad de estos jóvenes, es fundamental plantear un espacio diferente para lograr la continuidad de las trayectorias educativas, estimando al vínculo pedagógico como una de las herramientas para dar respuesta a los problemas que se

presentan, ya sea de abandono, inasistencias prolongadas u otras artimañas usadas por los jóvenes para no continuar con sus estudios.

En este sentido, se considera el concepto de trayectoria educativa en tanto comprende estudiar el recorrido de los jóvenes, no solo la experiencia escolar, sino su historia de vida las cuales exceden al ámbito educativo, teñidas por las experiencias del contexto familiar, grupo de pares, entre otros. Es por ello que se expresa como eje fundamental del estudio a la trayectoria educativa y se respeta la palabra de los autores que refieren a la trayectoria escolar.

En cuanto a la relación docente-estudiante, cabe señalar que es posible concebirla y conceptualizarla como vínculo educativo o como vínculo pedagógico; si bien son conceptos que poseen diferencias entre sí, en este trabajo se profundiza en la noción de vínculo pedagógico, y se lo utilizará como sinónimo de "relación docente-estudiante". Se entiende que el vínculo pedagógico va más allá de la definición consensuada de vínculo educativo, ya que "implica la conjugación de tres elementos que pueden esquematizarse a través del (...) triángulo pedagógico: contenidos, agentes, sujetos" (Sanabria 2007. p.204).

2. Planteamiento del problema

El presente estudio recupera las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro y tiene la intención de contribuir a cambiar la mirada que tiene la escuela hacia la integración social de sujetos que, marcados por el abandono, el desencuentro, la soledad, el aislamiento y la violencia, tienen la posibilidad a partir de un adecuado vínculo pedagógico, de transitar otros recorridos educativos. Esto requiere de un acompañamiento del docente que genere en el estudiante nuevos desafíos que le permitan la posibilidad de alcanzar un grado mayor de reinserción social.

Algunos interrogantes que guían esta investigación y permiten reflexionar acerca de esta temática son: ¿cómo son las trayectorias educativas de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro? ¿De qué forma el vínculo pedagógico se hizo presente en la trayectoria educativa de jóvenes que egresaron de contextos de encierro?

De estas preguntas surge el interrogante central que guía el estudio: ¿de qué manera se hizo presente el vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de los jóvenes que

egresan de contextos de encierro generando oportunidades para la continuidad en sus estudios?

3. Relevancia científica y social de la investigación

Un propósito de la autora de esta investigación es que los conocimientos alcanzados sobre trayectorias educativas de los jóvenes contribuyan a la construcción de propuestas para una escuela cada vez más abierta e inclusiva. Los distintos actores del sistema educativo establecen graduaciones, cronogramas, edades, horarios con la intención de homogeneizar lo no homogeneizante, como son las individualidades de los jóvenes. Es por ello que se debe considerar una escuela que dé respuesta a trayectorias reales de los estudiantes, con la capacidad de certificar los trayectos educativos de cada uno. Inclusive se pueden pensar los centros socioeducativos y laborales como un paso previo para un trabajo formal y es allí donde el vínculo pedagógico debe generar esa esperanza en el progreso, en la confianza mejorando la autoestima y su posicionamiento frente a la vida con horizontes nuevos basados en el crecimiento moral y cívico de la persona.

Esto guía como horizonte posible una trayectoria educativa, con un acompañamiento de la persona, no solo en lo referente al conocimiento sino también en un diálogo sentido en las expectativas y posibilidades de cada joven, ofreciendo contención y escucha para que logren proyectarse en un mundo tecnológico, abriendo un futuro con oportunidades para esta población de jóvenes.

4. Formulación de los objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar las trayectorias educativas y su relación con el vínculo pedagógico de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro y asisten a las instituciones educativas del centro socioeducativo y laboral Lelikelen.

4.2. Objetivos específicos

Describir las trayectorias educativas de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro y concurren a las instituciones educativas del centro socioeducativo laboral Lelikelen

Describir la forma en que los vínculos pedagógicos atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro

Determinar la relación entre las trayectorias educativas y el vínculo pedagógico de los jóvenes que egresan de contextos de encierro

5. Organización de la tesis

Este trabajo está dividido en siete capítulos y las referencias bibliográficas.

En el capítulo uno se encuentra el estado del arte y revisión de la literatura que se agrupa las publicaciones según dos dimensiones la primera sobre trayectorias educativas y la segunda sobre vínculo pedagógico.

En el capítulo dos se realiza un acercamiento al marco teórico-conceptual sobre las dos dimensiones trabajadas, la trayectoria educativa y el vínculo pedagógico.

En el capítulo tres se describe el marco contextual- referencial sobre la educación de la modalidad de jóvenes y adultos de las instituciones educativas que funcionan en el centro socioeducativo y laboral Lelikelen.

En el capítulo cuatro se incluye el marco metodológico, allí se caracteriza la investigación llevada a cabo.

En el capítulo cinco se presentan los resultados obtenidos.

En el capítulo seis se desarrolla la discusión en relación a los resultados y el análisis de los datos.

Finalmente, en el capítulo siete se encuentran las conclusiones y las proyecciones de la investigación. Cierra el trabajo las referencias bibliográficas y anexo.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para elaborar el estado de la cuestión se revisaron investigaciones publicadas y realizadas en América Latina, referidas a trayectoria educativa y vínculo pedagógico en contextos diversos y/o vulnerables. Se realizó la indagación preferentemente en fuentes digitales de acceso abierto, rastreando investigaciones de corte cualitativo, publicados en español, desde el año 2000 hasta la fecha.

1.1. Trayectoria Educativa

Montes y Sendon (2006) realizaron un estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. En el mismo se abordan aspectos de las trayectorias de los alumnos/jóvenes que constituyen la expresión de la articulación entre elecciones y trayectorias familiares y las propuestas y ofertas institucionales disponibles para los jóvenes de sectores altos y medios que asisten al nivel secundario. Se observa que, ya no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles, por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que dificultan perfiles cerrados y bien delimitados a los que la reflexión sociológica nos había acostumbrado. Si bien se encuentran algunas diferencias entre las elecciones de jóvenes de distintas clases sociales, el estudio muestra que las familias en su dimensión estructural, subjetiva y en ambas clases sociales, influyen y condicionan el universo de elección de sus hijos. El elemento diferencial en los grupos es el lugar que ocupan los espacios de libertad de los jóvenes para transitar otras opciones.

Kessler (2007) presenta un estudio denominado escuela y delito juvenil, la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. El artículo se basa sobre el delito juvenil en Buenos Aires donde resalta que delito y experiencia escolar no son excluyentes y los jóvenes establecen relaciones complejas con la escuela. El autor describe que la escuela para los jóvenes y “la educación aun forman parte del campo imaginario de estos jóvenes y están presentes en sus ideas sobre el futuro” (p.290). Otro rasgo característico que menciona el autor es que “el fracaso escolar no parecía ser un conflicto: poco importaba repetir o desertar, no era sentido como estigma ni problema y muchos percataban que, a pesar de su mal desempeño, los profesores trataban de hacerlos pasar de año” (p.287). En las reflexiones finales se puede observar que esa experiencia escolar que

el autor denomina de baja intensidad, y en relación al delito y la escuela, todos los actores se ven obligados a establecer negociaciones particulares “ya sea para reducir los conflictos en la clase, para que los alumnos problemáticos abandonen lo antes posible la institución con algún diploma o para hacer frente a situaciones más extremas” (p.301).

En relación a la temática que aborda los derechos de niñas, niños y adolescentes, una primera aproximación la realiza Laje (2008) en su artículo los derechos de adolescentes en conflicto con la ley en el nuevo contexto, en donde se analizan, actualmente desde la perspectiva de distintos actores sociales adultos, el proceso de transformaciones que promueve el nuevo contexto legislativo en la justicia retributiva. Una de las conclusiones, es que el estado de anomia de niños, niñas y adolescentes y jóvenes se debe al deterioro de las instituciones y de la incapacidad para responder a sus necesidades, los excluye y discrimina. Se considera tomar distancia de la tradición, reflexionar e interrogarse sobre los mandatos institucionales, las necesidades familiares y grupales, los compromisos comunitarios, para que, a la luz de las experiencias y nuevos conocimientos se instale en la agenda pública los derechos del niño. Sin embargo, la demanda social que desde distintos lugares se va expresando, construye nuevas subjetividades y genera cierta toma de conciencia sobre el verdadero significado que implica la protección integral de niños niñas y adolescentes.

Mercado y Juri (2008) analizan en el artículo escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios, las representaciones sobre la escuela media y los aprendizajes que en ella se producen. Investigan el caso de los jóvenes privados de la libertad en la ciudad de Córdoba con la finalidad de generar intervenciones que mejoren las instituciones educativas. Algunos de los resultados obtenidos fueron que las representaciones de los sujetos privados de la libertad no son diferentes a las de una persona que no está en la cárcel, en lo referido a actividades, objetos y condiciones de alumnos. En cuanto a los docentes, ellos expresan que los mismos suponen para los internos no solo la posibilidad de establecer relaciones y vínculos que se enmarquen en la escuela y no en la cárcel, sino también la posibilidad de construir relaciones con el afuera, a partir del conocimiento y los saberes que puedan circular en el marco de las relaciones pedagógicas. Tales discursos pueden irrumpir en las prácticas no discursivas que se dan en el marco de la relación pedagógica en la cárcel. En las conclusiones, subrayan que la escuela es el lugar en donde las construcciones sociales que se producen adquieren una eficacia simbólica particular. La fuerza de las representaciones sociales es que hacen valer los símbolos como tales, hacen eficaz el orden

simbólico y, contribuyen a que los vínculos entre sujetos y símbolo sean cumplidos. La desnaturalización de las prácticas escolares, a través de la toma de conciencia y de la reflexión es un escalón hacia intervenciones que pueden mejorar y potenciar las instituciones educativas formales.

En el año 2010 se publica la colección de libros pensar y hacer educación en contextos de encierro. Los libros de la colección que se han consultados son el fascículo uno, pensar la educación en contextos de encierro: aproximaciones a un campo de tensión cuyas autoras son Herrera y Frejtman (2010). En este capítulo se hace referencia a las características específicas de la educación en contextos de encierro y de la población que asiste a la escuela en la cárcel, poniendo en tensión permanente el modelo educativo de la modernidad clásica frente a una realidad que demanda nuevas formas de transitar la escuela. El fascículo tres sujetos educativos en contextos institucionales complejos de Florio (2010), donde se centra en la mirada del sujeto que aprende, que es un sujeto del lenguaje que dice e interpreta acorde a su cultura y circunstancia histórica. El fascículo cuatro la escuela en contextos de encierro, pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso, el cual fue escrito por Gagliano (2010). Se centra en la mirada de la institución pública (la escuela) en contextos de encierro enfatizando el valor diferencial de educar a sujetos en camino de transformación. Por último, en el fascículo cinco se describe el trabajo del educador, desafíos desde una práctica crítica, escrito por Cabrera (2011). En esta colección se realiza un acercamiento a la complejidad de un contexto específico y describe varias cuestiones. Por un lado, se pone en juego en un escenario en el que se lleva a cabo la práctica educativa; por otra parte, es esencial la función del estado, que tiene la guarda de los detenidos y debe garantizar el ejercicio de sus derechos. El avance de las políticas educativas es altamente significativo e innovador en términos discursivos. Se establecen objetivos tendientes a garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad como eje para avanzar en procesos de construcción de mayores niveles de equidad y calidad del sistema educativo, promoviendo valores, políticas y prácticas que superen la desigualdad y la exclusión educativa.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Nación, en un documento publicado en el 2010, define el concepto de vulnerabilidad educativa y lo analiza en relación a las trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes. Los recorridos reales de los alumnos por el sistema educativo no necesariamente

corresponden con la trayectoria escolar teórica. Abandono escolar, repitencia, sobre-edad, entre otros indicadores, construyen sentidos sobre el recorrido de escolarización esperables para los docentes, los alumnos y las familias. Comprender y atender situaciones de vulnerabilidad educativa involucra un trabajo de reflexión que permita pensar aspectos de la cultura escolar de cada uno de los niveles y modalidades. Aquellos indicadores que evidencian dificultades en las trayectorias escolares y las formas en que se abordan tienen una estrecha relación con la cultura propia de la escuela y con aquellas prácticas sociales que identifican la organización y la dinámica de las escuelas, muchas de ellas consolidadas por la historia de cada institución educativa. Las conclusiones a las cuales se arriba es que la noción de vulnerabilidad educativa entendida como el “conjunto de condiciones que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (p.5) sirve para prestar particular atención a lo que sucede en las escuelas, al momento de definir políticas de inclusión educativa¹.

En una entrevista realizada por la revista praxis a Bracchi y Seoane (2010) llamada nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social, ellas comentaron sobre los cambios que se han producido en lo que entendemos por juventud y sobre el lugar de la escuela en la vida de los y las jóvenes, Bracchi comenta que las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos. “Al analizar a los jóvenes - en ese caso los jóvenes estudiantes y sus trayectorias -, estaremos observando el mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar” (p.5). Estudiar las trayectorias significa ver “los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuela realizados, entre varias situaciones posibles” (p.5). En la actualidad, la experiencia escolar es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos. Según Bracchi, “la escolarización va pasando por varias etapas, la incertidumbre, los cuestionamientos sobre la ley y sobre la autoridad, el deseo del conocimiento y la emancipación... y la falta de reconocimiento por parte de los otros... casi siempre adultos” (p.6). Por otra parte, Seoane comenta que “nuestros jóvenes participan de una propuesta pedagógica que varía según localización, territorio,

¹ Consultado en: <http://abc.gov.ar/planteamiento/sites/default/files/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>.

procedencia social del alumnado, y que dialoga con las aspiraciones de la familia que eligen la institución educativa para sus hijos” (p.15). Finalizando la entrevista, y para ampliar el tema de que cosas deberían investigarse sobre la escolarización de las juventudes en Argentina, las autoras remarcan la necesidad de dar respuestas a las inquietudes y demandas que los docentes tienen a la hora de dar clases “teniendo en cuenta que la universalización del nivel secundario necesita de nuevas prácticas pedagógicas y la incorporación de saberes que son parte de la vida cotidiana de los jóvenes” (p.17). Señalan también que es necesaria más investigación sobre esta “alteración y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje que acerque a las profesoras y profesores elementos para pensar que es posible y necesario enseñar nuevas cosas y por otros medios” (p.17).

En el trabajo realizado por Aisenson, Virgili, Siniuk, Polastri, Rivarola, Rivero y Schwarcz (2010) sobre psicología educacional y orientación vocacional, analizan la construcción de la trayectoria educativa en el inicio del ciclo secundario en tres escuelas públicas de Buenos Aires. Las actividades consistieron en realizar talleres durante el año con cada grupo clase para conocer las representaciones, expectativas y temores de los alumnos, tales como las dificultades en el vínculo con los profesores y el miedo a fracasar. Los resultados dan cuenta de “la satisfacción con la orientación, que les permitió reflexionar sobre sus fortalezas, los obstáculos a enfrentar y las estrategias a construir” (p.1) como también “se procura facilitar la construcción de competencias que los jóvenes requieren para afrontar exitosamente las nuevas exigencias y desarrollar su trayectoria educativa, brindándoles herramientas para llevar a cabo sus proyectos” (p.10).

Kossoy (2012), en su artículo trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares, parte con una noción y una de-construcción de lo que la sociedad denomina jóvenes pobres, analiza la construcción fenomenológica de la identidad social, explorando el juego de tensiones entre tres elementos: los condicionamientos sociales, la identidad atribuida a los jóvenes en las instituciones donde se socializan y las identidades deseadas (p.1). La investigación se realizó en el cono urbano bonaerense e implica una contribución a enfocar algunos aspectos metodológicos relevantes en los estudios, tales como la necesidad de incorporar la “dimensión de clase a los estudios sobre juventudes, caracterizando las posiciones sociales y los conflictos de dominación/asujetaamiento de los conflictos en la reproducción de la estructura social” (p.14). Otros aspectos se manifiestan en la necesidad de analizar “lo discursivo desde las propias vivencias/experiencias en diferentes espacios de socialización para comprender los

espacios de referencia significativos para los jóvenes” (p.14), y en la importancia de abordar las investigaciones cualitativas en contextos sociales articulando con la experiencia individual de los sujetos y la “relevancia de los aspectos subjetivos, lo vivencial y lo experiencial, que sufren transformaciones más lentas en los cambios de políticas e intervenciones sociales” (p.15).

En el anuario de investigaciones de la facultad de psicología de la universidad de Buenos Aires, Alegre, Fernández, Benedetti, Levaggi, Lisnevsky y Villegas (2012) publicaron un artículo denominado las nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipadora en la educación de jóvenes y adultos, en donde se puede observar un análisis sobre las trayectorias educativas en el sentido que resulta un desafío replantear el término de trayectoria educativa desnaturalizando su profundo sentido histórico y político, esto es necesario para poder visualizar nuevas escenas educativas que permitan analizar modalidades de vínculo pedagógico y ejercicios de autoridad inaugurando otras formas de pensar el acto educativo hoy. Los docentes buscaron dar un giro en lo que respecta a su posición sobre la educación de adultos, armaron condiciones para que los estudiantes pudiesen potenciar lo que traían, además fortalecer la posibilidad de construir y compartir saberes. En su conclusión nos da un acercamiento a lo que sería el vínculo educativo el pensar con el otro, no puede haber emancipación sin habilitación de la palabra, estas escenas se configuran en espacios que posibilitan algo de lo no predeterminado, en algún punto espacios pensados de forma potencial que dan lugar a lo imprevisto, lo novedoso y a una forma posible de delinear otros caminos.

Corica (2012) presentó una investigación sobre las expectativas, del futuro educativo y laboral de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable, de distintos sectores sociales en cuatro jurisdicciones de Argentina. Entre los resultados se puede observar “la existencia de una brecha entre las expectativas y las futuras posibilidades y la configuración de las representaciones en torno al contexto geográfico y el apoyo familiar” (p.71). La autora resalta que “entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria” y continúa expresando que “en la vida de los jóvenes se ponen en juego las experiencias y las expectativas en la definición del futuro” (p. 91). Ella refiere al hablar de futuro a aquel que “no tiene una continuidad lineal con el presente como ocurría con las generaciones anteriores, sino que puede tener infinitos recorridos y discontinuidades” (p.91).

Nieto y Vidal (2012) presentan el trabajo, jóvenes en conquista de sus propios caminos, como una experiencia emancipadora desde la educación, con el propósito de realizar un aporte hacia la reflexión de la relación entre educación y vulnerabilidad social. La forma de vinculación entre el sujeto y el mundo demuestra que actualmente hay un empobrecimiento de la experiencia, una conciencia amortiguadora, anestésica; lo que implica desde nuestro punto de vista una actitud pasiva de los sujetos en sus luchas simbólicas y culturales y por lo tanto políticas. El trabajo propone un posicionamiento en el cual la educación se sustenta como capital, entramada en la intersección de tres esferas diferenciadas que le otorgan unidad y complejidad como campo problemático; la educación como mecanismo de control social, la educación como dispositivo de movilidad social y de afiliación, y la educación como oportunidad para la transformación social. En las reflexiones finales retoman la idea de que las experiencias previas de fracaso, de frustración, de exclusión quedarán subordinadas en el sistema, respondiendo a los requerimientos de dominación; pero mientras sean capaces de recuperar nuevas experiencias previas con respecto a la educación, tendrán una amplitud en su libertad, para luchar simbólicamente y políticamente por lo que ellos son y constituyen en esta sociedad, primero como personas, segundo como ciudadanos.

Greco (2015) en una investigación que realizó sobre las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea, señala que “las transformaciones contemporáneas demandan de las escuelas perspectivas teórico – prácticas que habiliten el acompañamiento institucional de las trayectorias” (p.164). La misma autora considera que la interrupción de las trayectorias educativas, refiere a la dificultad para concebir la escuela de otro modo, ya no en términos de homogeneización diversificando para dar respuestas a cada sujeto como al colectivo institucional. Para ello la investigación da cuenta de las condiciones institucionales de las trayectorias educativas y “atiende a la intervención sobre ellas en términos de su producción, habilitación y acompañamiento” (p.164). Es importante considerar este acompañamiento de las trayectorias “como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia” (p.65). En la conclusión pone énfasis en considerar a las trayectorias educativas como un asunto institucional, no individual ni privado o restringido a lo que las familias habilitan o inhabilitan dando la posibilidad de avanzar en una mayor articulación de sentido entre las trayectorias educativas o escolares y las trayectorias de vida de los o las estudiantes.

En la experiencia del trabajo de intervención del equipo de orientación escolar realizado por Greco y Tobal (2015) en una escuela de reingreso del barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se abordan las intervenciones con un sentido institucional, en contraposición con aquellas que aún prevalecen en el sistema educativo donde tienen como efecto la exclusión o estigmatización de los estudiantes. Es por ello que se reconfiguró la demanda inicial y se construyó una intervención que aportó nuevas condiciones institucionales para sostenerlo y acompañarlo. También apunta a cambiar los discursos y concepciones sobre las identidades juveniles, y replantear la mirada de las trayectorias reales en reconocer los modos heterogéneos y diferentes en que los sujetos transitan por el sistema educativo, ese reconocimiento nos permite ampliar y promover mayor acceso y permanencia de los mismos en la escuela y supone por otro lado una perspectiva que reúne dos espacios la trayectoria educativa y la trayectoria de vida. En las conclusiones dan cuenta de “la importancia puesta en la escuela como un lugar que provoca transformación en relación a la participación en sus aprendizajes, en la vida institucional y en sus trayectorias vitales” (p.97).

En la revista praxis educativa Gómez, Etchegorry, Avaca López y Caón (2016) comparten los resultados de una investigación relativa a las reconstrucciones que hacen los estudiantes sobre sus experiencias escolares previas y las modificaciones reconocidas en la nueva etapa en la vida universitaria. En sus resultados es posible observar que al analizar las expresiones que remiten a la experiencia narrada del tránsito por el nivel primario en los datos recolectados de las carreras de ciencias químicas y veterinaria, se reconoce el impacto en las subjetividades, en la configuración de vínculos afectivos, y especialmente en la construcción de vínculos con pares. Se observa también que “recuerdan aquellos docentes con los que tenían una relación estrecha y les brindaban confianza a la hora de aprender o de enfrentarse a diversas situaciones”. De la misma manera comentan que los profesores tienen un lugar especial en las encuestas realizadas en ambas carreras y “los recuerdos aluden a una dimensión ética (moral) como la enseñanza en valores, en donde la dedicación y la entrega son virtudes bien valoradas” (p.42). Como conclusión las autoras manifiestan que las trayectorias estudiantiles, permiten reconocer la importancia que tiene lo social en la construcción de la identidad de los sujetos y en los procesos de aprendizaje.

En el estudio denominado el mito de los cara -lisa, Giménez, González y Piscitello (2016) abordaron estrategias laborales y educativas en jóvenes de sectores populares. El trabajo de campo se realizó en el centro socio educativo y laboral Lelikelen de la ciudad de

Córdoba. El estudio intenta dar cuenta de las relaciones existentes entre los jóvenes de sectores populares y el trabajo; se asocia al joven pobre y la falta de trabajo como resultado de la incapacidad personal, señalándolos como personas irresponsables, carentes de trabajo y de educación generando que la mirada sobre esta relación no esté puesta en el contexto político, económico, cultural y social que genera o naturaliza la falta de empleo y educación, sino en el propio joven. La conclusión a la que arriba el estudio resalta que existe una gran coincidencia alrededor de tres grandes proyectos que los/las jóvenes expresan en términos de deseo: un trabajo, la escuela finalizada y una familia, lo cual permite ver que las decisiones de los y las jóvenes no siempre tienen que ver con decisiones libres en escenarios ideales, sino con determinadas condiciones que les permiten tomar unas decisiones u otras que los acerquen o alejen de sus deseos a largo plazo. Sus autoras, rescatan como importante recuperar la palabra de los sujetos con los que intervienen como guía fundamental para el diseño, planificación y ejecución de políticas públicas.

Medina (2016) propone analizar las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes entre 12 y 18 años de edad en la ciudad de Saladillo provincia de Buenos Aires; para la autora el paradigma de la inclusión educativa, se centra en “observar en qué medida las prácticas docentes y la cultura institucional disputan algún destino para el grupo de jóvenes caracterizados como vulnerables, a través del seguimiento y registro de sus trayectorias escolares” (p.2). Algunas de sus conclusiones son que las jóvenes mujeres en su mayoría abandonaron la escuela para ocuparse de sus parejas y sus hijos, los jóvenes por trabajos temporarios, a veces por problemas de salud o por cuidar a sus hermanos pero ellos luego retoman la escuela. “Lo que ofrece la escuela y sus actores representan para muchos jóvenes escasas oportunidades para armar sus proyectos de vida” (p.27); finalmente dan cuenta de algunos indicadores que orientan las dificultades hacia ciertas prácticas institucionales y de los docentes y que impactan en las posibilidades de chicas y chicos de permanecer en la escuela.

En el trabajo re-creando, para liberarse del encierro, Galarza y Moreyra (2017) a partir de las necesidades encontradas en uno de los institutos del Complejo Esperanza en Córdoba, decidieron realizar talleres donde se enfocaron en lo afectivo, las relaciones sociales y a las representaciones, sus identidades y particularmente, la necesidad que tienen de participar de espacios recreativos, lúdico y de encuentro con otros diferentes. En la conclusión, se da cuenta de la importancia de generar pequeños espacios de libertad dentro

de una institución cerrada con jóvenes que han sido excluidos por parte de algunos sectores de la sociedad y del estado, que han considerado que las únicas formas de responder frente a determinadas situaciones son la exclusión, el encierro y el castigo. A partir de esto, fue posible descubrir que, si a los jóvenes se les brinda la posibilidad de escucharlos, conocerlos, incentivarlos y no presionarlos con los mandatos sociales, estos pueden decidir y hacer efectivas sus ideas.

En el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Córdoba, se llevó a cabo un trabajo de prospectiva en el cual uno de los ejes de interés orientado a la diversidad, inclusión y aprendizaje (Ferreyra et al, 2020). La pregunta del estudio fue: ¿hacia dónde y cómo pueden evolucionar las trayectorias y prácticas educativas en los próximos diez años? Se buscaron alternativas visionando a la educación al 2030 desde una meta-análisis que contempla factores sociales, científicos, tecnológicos y económicos y culturales. Una de las conclusiones de aquel documento fue que:

mejorar las trayectorias educativas no debe olvidar educar para lograr cada vez más una adecuada personalización, es decir, apuntar al crecimiento cualitativo de la persona, sus virtudes, sus valores, para un mejor comportamiento individual y social como ciudadano, con responsabilidad social (Ferreyra, et al., 2020a, p.18)

Otra de las conclusiones arribadas es que el vínculo educativo sucederá en los límites físicos de una escuela y que existirá una comunidad más allá del espacio y tiempo. La pandemia lo puse en evidencia: el lazo con la/el docente es lo que hace a la escuela y no solo el aula. Los autores consideran que, en los próximos diez años, el escenario educativo se centrará en trayectorias compartidas, flexibles, auto gestionadas, trabajo por proyecto, con preparación para lo inesperado y para la vida.

Una de las conclusiones a las que se arribo es que hacia el 2030 lo vivido en la pandemia debería traer modificaciones importantes en los sistemas educativos propiciando “otra mirada hacia la/el estudiante, que descubre a la persona que hay en ésta/e” (Ferreyra, et al. 2020, p. 6). Además, que las trayectorias escolares tendrán flexibilidad multidimensional, lo que habilitará a que cada estudiante pueda elegir qué estudiar, cómo y cuándo. Las prácticas docentes se co-crearán desde redes comunitarias. El trabajo cooperativo y colaborativo entre educadores requerirá una visión histórica y ética que parta de una escuela que no excluye a nadie, que promueva el bienestar y la alegría desde sus propuestas. Esto da paso a vislumbrar un escenario dónde la escuela del futuro no presta un servicio, sino que facilita oportunidades de desarrollo integral para todos y cada uno de

las/os estudiantes. Una escuela que no espera personas ideales, sino que acompaña a cada una a realizarse desde sus potencialidades singulares.

Previgliano (2020) refiere sobre la manera en que el vínculo pedagógico influye en las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro. Se estudió a jóvenes de entre catorce y dieciocho años que asisten a la escuela Paulo Freire Anexo I primaria de adultos que se encuentran privados de libertad en el Complejo Esperanza. El principal objetivo busca analizar las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro y su relación con el vínculo pedagógico. Se utilizó el método cualitativo y los datos se recolectaron mediante entrevistas. La muestra estuvo compuesta por todos los jóvenes que asisten a la escuela primaria Paulo Freire Anexo I ubicada en el Complejo Esperanza y a los agentes educativos de la misma institución relacionados a los jóvenes. Los resultados obtenidos, permitieron describir que los jóvenes valoran significativamente la escuela, mencionado tanto a sus docentes, como a los directivos. Sus recorridos están atravesados en su mayoría por la discontinuidad o trayectorias no lineales ni esperadas por el sistema, heterogéneas que no siguen su cauce normal. En la mayoría de los casos el abandono escolar se produjo por problemas familiares, trabajo adolescente entre otras cosas. Surge así que los jóvenes vuelven a las instituciones educativas y desean estar en la escuela para concebir un futuro mejor. Finalmente, como pauta central en los resultados de la investigación se puede afirmar que el vínculo pedagógico es fundamental para la continuidad de las trayectorias educativas en general, fortaleciendo el sentido de pertenencia en la institución educativa para luego mejorar el vínculo con el aprendizaje.

Previgliano y Ranzuglia (2022) indagan sobre el vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro. El estudio es de corte cualitativo y se entrevistó a quince jóvenes de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos que asisten a la escuela Paulo Freire anexo I Complejo Esperanza. Las conclusiones dan cuenta que los jóvenes valoran significativamente la escuela y la conciben como un medio para su inserción en la sociedad y como proyección de futuro. Si bien las trayectorias de estos jóvenes se encuentran atravesadas por el abandono y/o la repitencia se puede afirmar que el vínculo pedagógico es fundamental para la continuidad de las trayectorias educativas generando una mayor autonomía en el trabajo del joven afianzando su autoestima e impulsando más confianza para resolver situaciones.

Como se puede inferir de esta breve revisión, la literatura indica la necesidad de construir espacios que permitan traspasar las rejas y liberarse del encierro, pensando en un afuera que puedan contener y dar respuestas a las necesidades fortaleciendo las trayectorias educativas y escolares gracias a aprendizajes basados en buenos vínculos pedagógicos; la importancia del presente estudio se basa en la escasa información publicada referente al tema de investigación por partes de educadores, docentes, profesores, maestros o referentes en pedagogía y educación.

1.2. Vínculo Pedagógico

Rodríguez (2002) propone un análisis de la cultura juvenil y la cultura escolar como un vínculo a construir, para ello mira a la socialización entre pares como factor determinante en el éxito de los estudiantes como propio proceso de maduración personal y social como tal, donde la sociedad se vería beneficiada ya que “el grupo es visto por los jóvenes como lo único seguro y verdadero, frente a un panorama donde predominan los datos hostiles”(p.59). En la conclusión se observan como intentan recuperar estrategias que generen mayor identidad y sentido de pertenencia de los jóvenes con su establecimiento educativo, de manera que los propios estudiantes lo conviertan no solo en un centro académico sino también en un referente cultural, recreativo, social y afectivo. Para ello se requieren adaptaciones y ofrecer nuevas y atractivas oportunidades de uso del tiempo libre para los jóvenes, con la idea de completar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar, tratando de que la cultura juvenil se involucre en el quehacer educativo y convertir así los aprendizajes en algo entretenido y con significado real para sus destinatarios.

En la revista *eduPsykhé*, Pérez Fernández (2004) reflexiona a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner, en el que los hábitos perceptivos del sujeto se desarrollan en función de su validez ecológica. El sujeto de la urbe no es, simplemente, un consumidor de ambientes físicos, sino que también un degustador de ambientes sociales que obligan a regular continuamente sus propias conductas y a evaluar las de aquellos que le rodean resaltando la percepción de la persona o de los grupos, las modas, la historia del sujeto, la cultura, el estatus, el self, los estereotipos. Como conclusión señala que la experiencia del ambiente es algo que se enseña al sujeto que nace y que éste aprende, desarrolla y a su vez

enseña a otros menos experimentados en donde las culturas o subculturas que el sujeto en principio desconoce serán también, como es obvio, extraño para él.

Ritterstein (2008) realiza un análisis sobre la transmisión lineal y acumulativa que se sigue proponiendo en los distintos estamentos educativos, para ello el autor detalla el pensamiento de Pichón Reviere y de Paulo Freire. Pichón Reviere aborda una noción de vínculo que está relacionado con el aprendizaje, ya que estos procesos implican una acción y por lo tanto una relación con un objeto donde el sujeto siempre necesita de otro, en la cual su interacción puede ser frustrante o gratificante. “Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales se interrelacionan y se dan simultáneamente” (p.3). Él toma al concepto de vínculo desde la psicología social, donde a través de la relación con la persona se repite la historia de vínculos determinados en un tiempo y un espacio determinado. Paulo Freire por su parte determina al “diálogo entre el educando y el educador es central, es el camino para promover la reflexión, la discusión y el pensamiento crítico” (p.6). En cuanto a las conclusiones del trabajo es posible resaltar que en el sistema educativo actual suele eliminarse o es desvalorizada, tan solo basta revisar la forma de evaluar o los programas de estudio que son funcionales a la transmisión lineal y al verticalismo del sistema. Continúan expresando los autores que “la contemplación de las particularidades, puntos de vistas y recorridos personales enriquecen la producción colectiva y el aprendizaje. A través del contacto e interacción con otros se aprende y se adquieren nuevas formas de mirar el mundo” (p.7).

En la revista diálogos pedagógicos, Garay (2010) abordó lo que ella denomina el silencio de la pedagogía en las aulas llegando a captar lo pedagógico “atendiendo a la diversidad de los sujetos, la heterogeneidad de sus necesidades y demandas, de sus contextos y sus experiencias de vida”; “pensar lo pedagógico en términos de reflexión analizante y simbolizante” (p.165) que ocupar la posición de enseñante y construir vínculos de calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro como organizador prioritario de las prácticas. Ella habla de vínculos en términos de lazos sociales, que son el soporte real de todo acto educativo. De este modo, las relaciones y los vínculos con los grupos áulicos y con cada sujeto pueden tener un valor pedagógico en sí. Pero lo central de la enseñanza es promover y acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber, con el conocimiento y con el aprendizaje como experiencia vital.

En el V congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología se presentó el trabajo desafíos en psicología educacional: pensar los vínculos entre el ejercicio de autoridad y los procesos de emancipación de los sujetos (Greco et. al 2013) se manifiesta la posibilidad de pensar las trayectorias educativas de jóvenes adultos en situaciones vulnerables como “un desafío para articular dentro del espacio educativo la autoridad, igualdad y emancipación, autorización y constitución de subjetividad psíquica y política” (p.172). Es decir, el adulto que enseña debe potenciar el vínculo en torno a las situaciones cotidianas vividas por estas personas y cuya concepción de vida política no ha sido mediada por la escuela en el tiempo de la niñez y la juventud. “Se potencia ese vínculo en torno al enseñar y aprender, preservándolo de la infantilización del adulto o joven cuya situación cotidiana le ha enseñado a sobrevivir y a ser ciudadano” (p.174).

Castro y Ferrari (2013), en la revista praxis, presentan un ensayo de investigaciones realizadas en la escuela especial donde analizan dos categorías emergentes la de sujeto pedagógico y la de vínculo pedagógico; dos dimensiones que se funden en una relación dialéctica caracterizando la complejidad de la praxis educativa. En cuanto al vínculo educativo las autoras mencionan la importancia que tienen las concepciones del docente en relación al sujeto con el cual se vincula en la acción educativa. Es a partir de estas ideas acerca de quién es el otro, donde se constituye dicha relación, estableciéndose así el vínculo educativo. Cuando se cree en las posibilidades de un sujeto para construir un saber se ponen en juego esas concepciones que los docentes tienen en relación con esas posibilidades. Si hay reconocimiento del otro y si el vínculo surge también se genera otra oferta educativa, un lazo social con posibilidades de futuro, con posibilidades de reinención permanente. En las consideraciones finales se retoman cuestiones para dar el sentido que puede tener el mirar multi-referencialmente la construcción del sujeto pedagógico y el vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. Es en este sentido y referido a las practicas pedagógicas por parte del docente donde éste, “se constituye en alguien fundamental para la experiencia que el alumno tiene de sí, dado que son estas relaciones las que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo y al mismo tiempo determinan el vínculo con el saber” (p.44).

En el artículo vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo Mena, Bugueño y Valdés, (2015) resaltan: que para que la escuela logre sus objetivos en cuanto al vínculo educativo, “es necesario contar con docentes que, en la manera de vincularse con sus estudiantes, construyan contextos favorables al aprendizaje”. En este sentido los

docentes deben realizar “una vinculación caracterizada por el afecto, respecto y expectativas realistas sobre las capacidades de los alumnos” (p. 1), se debe generar “una oportunidad única de brindar la experiencia de ser cuidado y enseñar a cuidar a otro, y sienta las bases para la autonomía y apertura al aprendizaje” (p. 1). En resumen, hay que tener una mirada reflexiva desde dentro y desde fuera de las instituciones la cual nos permitirá potenciar la relación docente-estudiante para que logren las condiciones necesarias para el aprendizaje. “Es una invitación a revisar nuestras pautas, disposiciones y actitudes personales más frecuentes en la relación con nuestros estudiantes a fin de brindar experiencias positivas de vinculación y aprendizaje” (p.10).

En el artículo del vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo Manghi-Haquin (2016) manifiesta que en las bases de la interacción en un aula corresponden al vínculo pedagógico. Lo que expresa la autora determina que para “desarrollar el aprendizaje curricular y la formación de la persona es necesario que los profesores se vinculen con su grupo de aprendices y a través del intercambio de significados interpersonales en el aula construyan una relación pedagógica” (p.11). “Esta relación se lleva a cabo no solo con palabras sino también a través de otros recursos comunicativos, miradas, posturas corporales y gestos típicos de la interacción cara a cara” (p. 11). En las conclusiones remarca lo antes dicho donde el vínculo pedagógico puede llegar a ser central para alcanzar el interés por participar en actividades escolares, por participar en la comunidad educativa y por mantenerse en el tiempo como un aprendiz que avanza en la trayectoria escolar que le ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Este vínculo pedagógico puede favorecer el desarrollo en la trayectoria escolar e identitaria de cada aprendiz (p.17).

Según Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez (2017) en el artículo discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia, “el vínculo que se constituye entre profesor y estudiante es fundamental en el proceso educativo” (p.7). Pensar la relación profesor- estudiante desde la teoría del vínculo implica considerar varios elementos de mutua afectación, dialéctica y dinámica entre ambos sujetos, donde participa, además, el contexto como el otro cultural. Los resultados de la investigación dan cuenta que el vínculo con estudiantes es un ámbito complejo y que provoca tensiones en los docentes, quienes lo aluden como un enfrentamiento y se posicionan discursivamente en relaciones marcadas por la “uni-direccionalidad” cuando se entrega algo al estudiante buscando una transformación recíproca y potencial, dando “un lugar paradójico del docente

frente al encuentro con el sujeto estudiante, pero también de cambios históricos que se producen en el contexto educativo” (p.24).

Cuello y Labella (2017) en su proyecto de investigación educación y psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo, tienen una mirada puesta en la escena educativa y en los sujetos que la protagonizan cuestionando las condiciones que posibilitan dicho lazo social. Las autoras parten de concebir “etimológicamente al vínculo como atadura o unión de una persona o cosa con otra. De esa manera este no es ajeno a la Educación ni a ninguna cosa que realicen o que se establezca entre seres humanos” (p.13). Los vínculos humanos atan y dejan huellas pero si los elementos no se entrelazan no habrá vínculo. Afirman que el vínculo educativo es el orden de lo particular, cada sujeto es un vínculo nuevo que vincula al estudiante con la escuela y a través de ella con la cultura. Este entramado simbólico- imaginario que constituye el vínculo educativo será sostén del proceso de enseñanza- aprendizaje. La función del educador es la del puente, articulador, disparador y también es necesario suponer otro sujeto capaz de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo. En la parte final del artículo mencionan que no se trata de interrogar sobre lo que quiere el estudiante, sino de poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo posible, o sea causar el deseo en el propio sujeto.

Maturana y Franco (2019) resaltan la importancia de la escucha como práctica pedagógica, donde la práctica se inscribe en una situacionalidad, en un contexto institucional, social/cultural específico y como este afecta en los procesos de subjetivación en el vínculo docente/alumno. Se toma el vínculo pedagógico en términos sociales y no como una relación entre individuos. En este sentido la escuela como espacio de socialización, tiene mucho por hacer para poder alojar a las nuevas generaciones. Como conclusión considera a los futuros educadores responsables de velar por una educación con perspectiva de derecho y de justicia social, promoviendo la libertad del otro, libertad entendida en términos de autonomía, de sujetos capaces de pensar críticamente y reflexivamente sobre aquello que configura sus propias subjetividades.

Torres Salazar (2020) escribe un artículo que no concibe la educación sin un binomio educador-educando, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos. El vínculo que se produce en esta relación se ve influido por las características del entorno social e institucional, por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores y además por las propias características y complejidades del

conocimiento que se le enseña. También nos comenta el autor que el profesor en el vínculo pedagógico no solo debe considerarse como portador de conocimiento sino como generador de actitudes y promotor de intereses sociales. Como conclusión afirma que los maestros hoy antes de preocuparnos por el aprendizaje y la información de los alumnos, nos deberíamos preguntar primero si se han establecido los vínculos necesarios y suficientes que permitan construir el conocimiento y generar los aprendizajes, o sea, si ya están dados los vínculos de crecimiento y aceptación; ya “lo demás vendrá por añadidura”.

Mosqueira (2021) realiza una entrevista a la subsecretaria de educación Bracchi donde comenta sobre lo acontecido durante la pandemia y la rápida respuesta que se debió generar para una situación excepcional e inédita. Esto generó un desafío enorme porque todo el sistema educativo tuvo en una continuidad pedagógica donde la escuela no fue a la casa, sino que fuimos capaces de construir otras formas de escolarización.

De la misma manera, Rajchenberg (2021) reflexiona sobre la tarea educativa en el contexto de pandemia, la cual aparte de incertidumbre trajo cambios en la modalidad de enseñanza. La autora utilizó imágenes de obras de arte para la tarea de enseñanza aprendizaje en la virtualidad, donde cobraron importancia las pantallas y el sentido de la vista. Llama a re significar el concepto de proyección, a partir del uso de imágenes en el área de educación, fundamentalmente en la construcción del vínculo pedagógico implicado en las tareas de transmisión y preguntándonos acerca de la autonomía y el sostén de las trayectorias estudiantiles.

En la revista Prados, Borgobello, Brun y Pierella (2022) presentan los resultados de una investigación en torno a las transformaciones en las experiencias estudiantiles del primer año en tiempos de virtualidad forzosa. Los ejes de la indagación fueron las percepciones acerca del acompañamiento recibido y la relación con los docentes, las valoraciones del vínculo pedagógico y los imaginarios acerca del primer año de tres facultades de la ciudad de Rosario. Como principales hallazgos en los resultados se observa la valoración positiva de los estudiantes respecto del acompañamiento recibido y el vínculo establecido con sus docentes, una acentuación de las expectativas estudiantiles respecto del vínculo pedagógico en torno a cuestiones del orden del cuidado y grandes transformaciones en la experiencia estudiantil que supusieron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual.

Se puede apreciar un área de vacancia en las investigaciones estudiadas, pues hay pocos estudios sobre la relación que existe entre en las trayectorias educativas desde una mirada con perspectiva educativa y social en contextos diversos y de vulnerabilidad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Trayectoria educativa

Se define trayectoria según la real academia española (RAE) como: línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento, otros de los significados es: curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

Si se atiende a lo que expresa Terigi (2010) recuperamos la distinción que realiza entre trayectorias educativas y escolares. Las trayectorias educativas, son los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida no solo los que dependen del sistema educativo, implican una dimensión más amplia que la escuela, la educación recibida en la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares, entre otros. Según Terigi (2008) las trayectorias escolares “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño del sistema” (p.3). El análisis de las trayectorias escolares ayuda a redescubrir a la persona que hay en el alumno, a pensar y a actuar para promover la inclusión educativa. No obstante, los trayectos escolares se proyectan más allá de los contextos educativos y se trazan por el vínculo de los sujetos con otros contextos, tales como el social, el familiar, el cultural, entre otros. Continuando con Terigi (2008) también realiza otra diferenciación en las trayectorias, distingue entre las trayectorias reales y teóricas, según la autora, los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema muestran diferencias sustanciales. Las trayectorias teóricas suponen que todo adolescente a los doce o trece años está en el primer año de la secundaria y que la terminará a los diecisiete, dieciocho años. Por eso es teórica, porque hay rasgos del sistema educativo que han fortalecido la vigencia de las trayectorias escolares teóricas como son “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la animalización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar” (p.3).

Terigi (2014) enuncia sobre las trayectorias teóricas y afirma que éstas se apoyan en supuestos pedagógicos y didácticos en los que se rige el sistema escolar. “Entre ellos, un cierto cronosistema, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora de clase” (p.71).

Las realidades adversas de muchos jóvenes expresado por la directora de la escuela primaria en las entrevistas, hacen que las trayectorias educativas reales estén muy lejos de

las trayectorias teóricas, dado que estos jóvenes se insertan tardíamente en el sistema y están expuestos a situaciones como el abandono, la deserción, las inasistencias prolongadas, la repitencia, ausentismo, embarazo adolescente y sobre-edad, entre otros.

Las trayectorias educativas reales de los sujetos según Terigi (2014) son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar manifiestan lo que sucede en lo concreto, en la práctica, con el recorrido de un estudiante, pero es un estudio más complejo de seguir, ya que las interrupciones, la cantidad de ingresos y egresos a diferentes escuelas, las ausencias del sistema no se registran. Desde esta perspectiva podemos ver que las experiencias formativas son heterogéneas y adquieren rasgos propios.

Los avances, los éxitos, los abandonos, los fracasos, los cambios de escuela son situaciones que operan sobre las trayectorias escolares y que se van tejiendo y modificando. Es posible observar analizando las trayectorias reales de los sujetos, que los itinerarios según Terigi (2007) no siguen un cauce diseñado por el sistema “pues gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variable y contingentes” (p.4). La misma autora remite a las trayectorias no encauzadas, que forman parte de las trayectorias reales y designan los casos en que los sujetos no siguen el “cauce” de las trayectorias teóricas (Terigi 2014).

Para Janjetic (2018) “las trayectorias escolares expresan los recorridos de los estudiantes dentro del sistema de educación formal” (p.58) y coincide con lo expresado por Terigi (2014) sobre las trayectorias reales reforzando lo antes expuesto en este trabajo sobre su discurso que si bien se demuestra el recorrido de un estudiante en su paso por el sistema educativo, las trayectorias reales requerirían de “un estudio mucho más complejo de seguir, ya que las interrupciones, la cantidad de ingresos y egresos a diferentes escuelas, las ausencias del sistema no se registran en las estadísticas” (p. 58).

Rossano (2007) propone observar las trayectorias educativas lo que permite analizar retrospectivamente la manera como fue transitando su escolaridad cada sujeto y facilita la tarea de proyectar que hacer en el futuro. En el acompañamiento de las trayectorias escolares, según Terigi (2009), entran en juego prácticas e ideas respecto del aprendizaje, del éxito y del fracaso escolar, que es necesario poner al descubierto.

Scasso, Bortolotto y Ferreyra (2015) menciona otros factores que también atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes y adultos por ejemplo, el acceso a la

educación, en el caso de la secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos, considera que “la demanda potencial conforma un perfil heterogéneo, y presenta una multiplicidad de desafíos para la inclusión educativa” (p.37). Los mismos marcan una brecha entre las reales y las teóricas, específicamente en lo que se refiere a los prejuicios culturales, la inadecuación de la oferta al contexto, las dificultades económicas para afrontar los costos y la falta de capacitación docente específica en cuanto a la modalidad y la articulación entre niveles, entre otros.

Reguillo (2012) alude “a los avatares que se experimenta en instituciones caducas o incapaces de no sólo de entender las crecientes demandas sociales sino también las de crear alternativas” (p. 48). En donde el sistema educativo está en crisis al no poder asimilar los cambios acelerados que experimenta la sociedad.

Reflexionando sobre lo antes expuesto podemos decir que la construcción de las trayectorias educativas es social, se realiza por la apropiación de las representaciones sociales por parte de los alumnos. Esto se logra por medio de los intercambios que se produce entre pares y con los adultos. Se considera que la escuela desde sus prácticas puede seguir instituyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir y es por ello que la idiosincrasia de vida se va configurando y no está dada de antemano, se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones, que se viven en situación y en contexto.

Nicastro y Greco (2012) reflexionan sobre las trayectorias reales y las caracterizan como un proceso de construcción de un recorrido singular, un itinerario en situación. Para las autoras “una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamientos” (p.24). Un trayecto se asocia en algunas ocasiones, como decíamos anteriormente, a un proceso que tiene un inicio y un final, en este momento estamos optando, como una cuestión indiscutible, por pensar las trayectorias en el marco de una historia, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción. En cuanto a las trayectorias y la narración, las autoras comentan que “si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo” (p.30).

Las autoras expresan que en la narrativa con las que se abordan las trayectorias escolares permiten conocer al joven que se expresa, como, y a partir de qué dinámicas ha

ido construyendo su recorrido de formación, que sentidos le atribuye y cotejando así en el relato espiralado, complejo, del inter juego de palabras, una reconstrucción subjetiva de la memoria, de lo real, y que muchas veces se deja entrever una expresión de deseo.

Esto genera una apertura para dar paso al próximo apartado en el que se involucra en esta trayectoria educativa lo social propia de su historia de vida. El sujeto en la educación de jóvenes y adultos es un ser que, dada su edad, ingresa a las instituciones educativas con un bagaje de conocimiento propio de su estar y vivir en el mundo. No es necesario ni propio formatearlo con las estructuras estándares del sistema educativo que hizo que quede marginado del mismo. Se debe partir de lo que él conoce, de sus vivencias; la educación debe generar incertidumbres y dudas nuevas, innovadoras poniendo en tensión y conflicto el pensamiento, logrando crecimiento en el conocimiento.

2.2. Los jóvenes en una escuela desafiada

En este apartado pondremos a consideración como su trayectoria de vida y educativa componen el capital cultural de los jóvenes. Los capitales culturales y escolares incorporados por los jóvenes a lo largo de su vida se ponen en juego en el transcurso de su paso por las instituciones educativas para construir el oficio de estudiante.

La educación de jóvenes es un campo que coloca en tensión intereses, sentidos y prácticas con los distintos agentes que ocupan este espacio social. En este sentido cobra importancia la categoría de habitus que plantea Bourdieu (1990) para relacionar las condiciones objetivas o sea lo que le ofrece las estructuras sociales externas con las condiciones subjetivas que posee el del mundo internalizado. Como expresa el mismo autor, habitus como un sistema de disposiciones para actuar, pensar, dando sentido a sus intereses y estrategias analizadas en su perspectiva histórica que organizan sus prácticas sociales en su campo.

Al decir de Frigerio (2000) “transitan de modos distintos la inagotable dinámico instituido-instituyente y el modo en que lo transitan y elaboran constituye uno de sus rasgos de identidad” (p.3). Se trata de escenarios donde se visualizan posiciones sociales históricamente construidas, donde se conjugan las políticas educativas de inclusión social y

educativa, las miradas de los actores institucionales sobre éstas y el habitus de los sujetos implicados.

Bourdieu y Passeron (1981) expresan que la escuela opera a favor de la cultura dominante esto revela que realiza la reproducción del orden establecido sostienen los autores que “no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social” (p.20).

En relación al capital cultural Bourdieu (2007) expresa que este puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). El autor ubica a la educación como un elemento importante, no solo para obtener posiciones sociales sino como una condición para el ejercicio de los derechos del ciudadano. Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital ².

Por otra parte Bernstein (1988) considera que las teorías de reproducción cultural son escuetas en sus análisis al ocuparse de los mensajes o pautas de dominación a lo que el agrega que se debiera referirse “concretamente a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados en favor de un grupo dominante” (p.7). Los sujetos están inmersos en una estructura social la cual es un elemento esencial de la vida cotidiana.

Schütz (1995) va a plantear que el pensamiento de sentido común le permite al hombre tener conocimiento del mundo social en el que vive. El mundo social es experimentado como un mundo provisto de sentido. Y en este sentido cada sociedad o grupo humano propone una escala de valores y depende del concepto de hombre, de la

² Consultado en: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

ideología y la mentalidad que se posea. La escuela a lo largo del tiempo legitimó normas y fundamentó acciones de aquello que se espera y lo que no tanto dentro como fuera de su estructura. La educación en valores requiere que la escuela se posicione y proponga una serie de valores a seguir para poder a la larga verlos reflejados en el accionar de la sociedad.

Uniendo lo antes mencionado con la trayectoria educativa y retomando las palabras de Terigi (2010) expuestas en este trabajo en el capítulo de trayectorias educativas, comprende estudiar sus recorridos no solo los que se atraviesan en el presente escolar, sino por sus historias de vida, las cuales exceden al ámbito educativo, teñidas por las experiencias que, conjuntamente acontecen en el contexto familiar y grupo de pares, son los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, implican una dimensión más amplia que la escuela, la educación recibida en la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares, entre otros.

Los jóvenes inmersos en la educación de jóvenes y adultos ya poseen la edad para razonar, y enjuiciar temas morales y que es necesario reconocer que no tienen una perspectiva idéntica a la del mundo común donde los mandatos construidos se alejan del estándar organizacional del estado. La estructura va conformando y adaptando la subjetividad de los sujetos en tanto estos, se adaptan a los requerimientos como permanencia en la escuela, necesidades del género y de la edad, articulaciones entre espacios educativos, adaptaciones curriculares, entre otros.

En todo momento histórico la escuela toma el papel fundamental como normalizadora de los contextos de profundas desigualdades sociales, como expresa Bourdieu (2012) sobre estudios recientes sobre cómo han contribuido al conocimiento sobre la institución escolar diferenciando Estados Unidos donde “la educación era casi descripta como el paraíso de la *movilidad* y del *éxito*” (p.111) a diferencia de los estados conservadores de Europa “aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático en favor de los que poseen un capital cultural heredado” (Ibídem p.111). Continua expresando el autor que “como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (p. 97)

Acá es donde la meritocracia aparece como una aptitud y como una teoría de la justicia aceptable en la medida en que es bueno recompensar los méritos. Pero esta teoría

tiene debilidades, es que el mérito depende a menudo de las condiciones sociales y de la educación: los ricos tendrán más méritos, pero no necesariamente merecen estos méritos.

Rawls (1971) nos comenta que:

Todos los valores sociales –libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo- harán del ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos (p.69)

Paredes y Rivas (2013) reflexionan sobre las democracias latinoamericanas con respecto a la educación afirmando que “la democratización de los sistemas educativos es un reflejo de la democratización social” (p.30), continúan expresando los autores que, al ser la nuestra una sociedad tan fragmentada, persisten las desigualdades esto significa que:

Los chicos pueden entrar a la escuela, están ahí, pero no se garantizan las condiciones para que se dé un aprendizaje adecuado. Se mantienen las desigualdades que naturalizan que a unos les vaya bien en la escuela y a otros les vaya mal y deban abandonar tempranamente sus expectativas de igualdad de acceso a la cultura (Paredes y Rivas, p.44)

Reguillo (2008) expresa que la pregunta en torno a los jóvenes y el destino de estos debe plantearse en las agendas políticas como tema de urgencia. En este sentido “los factores que expulsan a los jóvenes de la escuela y del trabajo producen un “vacío” de sentido, de legitimidad, de dirección, que es llenado rápidamente por discursos, imaginarios y prácticas difíciles de contrarrestar” (p.137). La misma autora en el artículo Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión (2003) intenta cuestionar los modos en que desde el campo cultural han sido pensadas las culturas juveniles, como son la diversidad de los nombre con que son llamados en la categoría jóvenes, y el contexto donde se mueven y “habitan estos nomádicos sujetos” (p.103). Continúa expresando que todos los actores, familia, Estado, escuela, con excepciones siguen pensando la juventud como un estado de transición para la preparación a la vida adulta pero “para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente, lo que ha sido finamente captado por el mercado” (p.106).

En este marco, la educación de jóvenes y adultos debe volver a conocer y explicitar las trayectorias de sus estudiantes, que regresan a las instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad para completar sus trayectos escolares. Para ello las escuelas deben transformarse en un lugar habitable donde los jóvenes encuentren y construyan nuevos sentidos que permitan recrear los vínculos y proponer nuevas formas de reconocer en él

emoción, voluntad y saberes, no verlo como un ente carente de conocimientos y experiencias.

Se necesita construir vínculos y recorridos escolares distintos a las propuestas estandarizadas del sistema educativo, es una dificultad dotar a la educación de jóvenes y adultos con su necesaria especificidad en esos contextos determinados.

Como sostiene Meirieu (2001), “educar es promover lo humano y construir humanidad” (p. 30) y el interrogante que nos acompañará siempre es el de reconocer cierta incertidumbre sobre los efectos de lo que genera y de cuáles son los efectos de nuestra enseñanza, de nuestro acompañamiento en su trayectoria escolar. El oficio del docente se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe.

Litwin (2016) entiende que el sentido del oficio en relación con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas es contextualizarlo en las actuales demandas y en lo que dejaron de demandarle a la escuela, es entender para intentar educar, “se trata de proporcionar oportunidades para que los estudiantes elijan, adopten reflexivamente en su contexto, un escenario, una vivencia para transitar” (p. 20).

La escuela debe mantener un diálogo permanente con el contexto social para enriquecer a este sujeto consiguiendo su futura emancipación donde la educación sea la que logre la integración del joven a la cultura para conformar un proceso activo en busca de actualizar sus potencialidades y fortalezas.

2.3. Vínculo pedagógico

El término vínculo pedagógico se refiere a la relación que surge entre el docente y el joven dentro del contexto pedagógico, es decir dentro del aula. Como expresa Mejía Correa (2008) “los vínculos humanos atan, así sea por un instante dejan huella” (p.190); el modo que nos sentimos, nos vemos, nos comportamos o sea el cómo somos, depende de las prácticas en las que estemos insertos, prácticas en donde la realicen con el otro es fundamental. De esta manera la autora continúa expresando que “el encuentro entre los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir” (p.190).

En este sentido Castro y Ferrari (2013) nos comentan que el docente se convierte en algo fundamental para la “experiencia que el alumno tiene de sí dado que son estas relaciones la que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo y al mismo tiempo determinan el vínculo con el saber” (p.44).

Pero ¿Qué es un vínculo? La palabra vínculo según la real academia española viene del lat. tardío *vinculāre* encadenar, que significa: atar o fundar algo en otra cosa³. El vínculo es una estructura que va más allá de la palabra. No se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje.

Como dice Tizio (2001), “el vínculo se tiene que reinventar, es una invención no asegurada, por ser parte de la especie humana. Ello permite afirmar que el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo” (p.172). Si hay reconocimiento del otro y si el vínculo surge también se genera una oferta educativa; pero “la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío para alojar las particularidades del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales” (p.20).

Para Nuñez (2005) el vínculo educativo “no es que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca” (p.38).

Duarte (2006) comenta sobre el vínculo asimétrico entre profesor y alumno y la angustia que puede instaurar dicha situación escolar por generar en el docente un lugar de especial exigencia subjetiva: ser el adulto de la situación. Pero lo que se intenta es plantear “el encuentro con el otro, pretende sostener la circulación de la palabra, soporte de sentimientos y sensaciones que emergen en el intercambio” (p.26).

Este vínculo se establece de modo particular según los sujetos involucrados. Esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. Resulta fundamental explorar las acciones que tienen lugar en el binomio docente-estudiante dentro de la institución escolar la cual depende de una estructura y dinámica particular de organización. Esto requiere un acercamiento entre el docente y el estudiante para que permita establecer un vínculo real. Las instituciones educativas son señaladas como aquellas que marcan y dejan huellas en los miembros que la

³ Consultado en: <https://dle.rae.es/vincular?m=form>

recorren tanto en el aprendizaje como también en los legados de la época y la cultura en que se transita la educación.

Según Pichón Rivière (1957), el vínculo es una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación, con procesos de comunicación y aprendizaje. Es una manera particular en que un sujeto se conecta o se relaciona con él mismo o con los otros, creando una estructura particular para cada caso y para cada momento. Si podemos pensar que toda conducta implica un vínculo, toda acción en el mundo externo, es una relación de sujeto con un objeto, ya sea animado o inanimado. Un lugar donde el sujeto puede desarrollar vínculos significativos es en los espacios educativos. Allí se ofrecen oportunidades para corregir, desarrollar y fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos.

Daitter de Brouchy, (2016) señala que el vínculo pedagógico, como vínculo educativo entre el maestro y el alumno, consiste en “comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas, para transformar las relaciones personales en sostén de los aprendizajes académicos”; por otra parte, “fortalece el deseo de aprender y aumenta la autoestima que los alumnos necesitan desarrollar, para que estos procesos sean posibles” (p.15). La misma autora expresa que la capacidad para el encuentro el lograr un vínculo educativo, la proximidad con el otro, “son elementos y actitudes que involucran la afectividad y deben ser tenidas en cuenta en los procesos de formación y de acompañamiento docente, ya que estos promueven una mayor plenitud de la condición humana” (p.16).

Allidière (2008) nos propone desde una mirada psicológica del vínculo profesor alumnos en las experiencias tempranas de la vida, el estilo afectivo que tuvieron los primeros vínculos con las personas significativas de la infancia modelará la transferencia afectiva de las relaciones futuras. Para la autora son de vital importancia los primeros vínculos que se producen en la infancia ya que éstos “teñirán afectivamente el resto de los vínculos futuros. Esto se produce porque el psiquismo, en su obstinada tendencia a la repetición, reactualizará con las personajes del presente las modalidades vinculares del pasado y la transferencia afectiva” (p.21). La misma autora nos comenta acerca de los vínculos pedagógicos entre profesor y alumnos que tiene una característica y estructura asimétricos, la institución educativa es un lugar de transmisión y de trabajo, también de obediencia y de respeto, porque la relación entre docentes y el alumno no es una relación entre iguales. “La asimetría constitutiva de los vínculos pedagógicos se asienta en la

necesidad de que tanto los docentes como los alumnos jueguen roles bien diferenciados” (p.26).

Gómez (2019) propone un análisis de la perspectiva sociológica de la educación en donde a lo largo de la historia de la humanidad se puede ver las diferentes posturas de sociólogos, filósofos, educadores, sobre la relación del binomio educador y sujeto que aprenden; la socialización de los sujetos, su relación y su culturalización, son indispensables para la vinculación con el conocimiento. Podemos centrarnos en varios de los autores pero lo que destacamos como potencialmente válido para este trabajo son los innumerables relatos sobre el poder del sujeto para sobreponerse y luchar para su transformación en la vida en sociedad, como también el papel del educador y el lenguaje como mediadores hacia el conocimiento y la socialización con la posibilidad de transformar la realidad (Gómez 2019).

Los sujetos que egresan de contextos de encierro necesitan empoderarse para enfrentar un mundo con oportunidades; pero esas oportunidades se deben buscar en la lucha del día a día siendo la educación una de las vías para encontrarla. Una educación que rompa con los moldes prescritos y genere alternativas para jóvenes con historias diferentes a las esperadas por el sistema.

2.4. El rol del educador y la socialización en el vínculo pedagógico

Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros. A lo largo de la vida vamos relacionándonos y nos vinculamos primero con nuestro entorno más íntimos para luego abrir el universo de vínculos con otros, estos vínculos significativos son los que darán y constituirán posteriormente la personalidad de cada sujeto, como expresa Allidère (2008) “es en estos vínculos, en estas interrelaciones constitutivas de subjetividad, donde se ponen en juego algunos dinamismos psíquicos fundamentales” (p.16).

Es importante mencionar la profunda afectividad que configura el vínculo pedagógico, esta condiciona a los estudiantes en su experiencia en las instituciones educativas para bien o para mal ya sea logrando un soporte positivo y posibilitador o negativo y obstaculizador de su futuro. Como señala Ginott citado por Allidère (2008)

“poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización” (p.17).

En el acto de educar se ponen en juego un conjunto de expectativas reciprocas y complejas entre los alumnos, los docentes y las reglas de la institución. A lo largo de toda la historia pedagógica y educativa se da este vínculo pedagógico teñido por el tiempo histórico vivido, en el binomio enseñar-aprender se visualizan dos componentes el docente, educador y el alumno, joven y esta relación está inserta en una época histórica, en una sociedad determinada y con los matices propios de la misma. Si bien no es tema de este trabajo el adentrarnos en las teorías del aprendizaje si podemos mencionar como expresa Ziperovich (2010):

El proceso de aprendizaje se muestra como de carácter personal y subjetivo, constituido en prácticas sociales que se inscriben a su vez en historias de vida construidas a partir de los múltiples vínculos afectivos laborales y escolares, que entre los sujetos se establecen. En esas concepciones intervienen de modo decisivo, los modelos sociales que ofrecen “los otros” con los que se entablan permanentes relaciones (p.73)

En esta línea también se hace preciso nombrar la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky nombrada por la misma autora donde el aprendizaje y la adquisición del conocimiento resultan de la interacción social; la cooperación entre el niño y el adulto se convierten en los elementos centrales del proceso educativo.

Araceli de Tezanos (2007) expresa que el “el profesor enseña, en algunas ocasiones, para que los alumnos aprendan y, en otras, para gatillar la complejización de las estructuras cognitivas de los jóvenes” (p. 24). El enseñar entendido como el oficio de enseñar abre camino para la apropiación y transformación de la cultura en la relación centrada en los elementos constitutivos, el docente-estudiante y su relación como más que una condición casuística que casual en tanto se trabaja cada caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano.

Como expresa Meirieu (2007) “todos esperan algo del otro un tipo de comportamiento, una reacción, un gesto, o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus demandas” (p.105). Además los cambios culturales, el desconcierto frente a la falta de proyecto de vida, de ideales sociales, el individualismo y la fragmentación del tejido social impactaron en la subjetividad y en los vínculos en general (Duarte 2006).

Gómez, Etchegorry, Avaca López y Caon (2016) comentan que “la contención psicosocial que puedan procurar los adultos en relación a los niños y adolescentes cumple un función subjetivante central en las historias biográficas de los estudiantes” (p.42).

Gagliano (2010) sostiene que existen dos funciones que deben cumplir los adultos y la escuela en contextos diversos para concretar el encuentro: “recuperar el lenguaje cotidiano como medio que nos expresa, permite conocer y nombrar el mundo que habitamos y llevar a la práctica el cuidado de los alumnos” (p.107); el mismo autor expresa que, este escenario se da en un “encuentro dialógico, alejado de los interrogatorios y de las pruebas diagnósticas comunes en los institutos o juzgados. La potencialidad del sujeto se manifiesta cuando el adulto escucha y reflexiona sobre lo que sucede en ese encuentro” (p.110).

Otra mirada opuesta al encuentro entre docente-estudiante lo plantea Oppenheimer (2018) el cual propicia un devenir en cuanto que van a ser robots los encargados de la educación en un futuro y que estos tienen más paciencia para explicar y mayores recursos solucionando las dudas de los alumnos con miles de formas nuevas de mostrar el contenido.

Freire posiciona el lugar del educador dando este la apertura para un pensamiento emancipador y de respeto mutuo. El educador no solo ayuda a la reproducción cultural sino también a la transformación de sí mismo y de la cultura (Freire 2013).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) es un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo; plantea que los diferentes ambientes en los que se desenvuelven y participan las personas influyen de forma directa en su cambio y su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Esta perspectiva concibe diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Estos se denominan el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

Dentro del microsistema se encuentran grupos, ideas y creencias que tienen contacto directo con el niño: familia, escuela, entre otros. En el mesosistema se encuentran las relaciones que existen del primer nivel: padres-profesores, entre otros. El exosistema son los sistemas como el económico, político, educativo y religioso, en este subsistema no se encuentra el individuo directamente interactuando, pero incide en su desarrollo debido a que estos factores y sus consecuencias repercuten en su vida: horarios laborales, recursos familiares, la política, entre otros. Por último, el macrosistema es el lugar donde se

mezclan los anteriores, se desarrolla la sociedad y por ende una cultura que es aquella que se define como: ideas, conocimientos, tradiciones y costumbres que caracterizan a los individuos de un determinado lugar. Se debe tener en cuenta que los sistemas van a depender de los bagajes del individuo, su historia, sus vínculos con los otros y porque no también con el vínculo pedagógico.

Así las experiencias de vínculo pedagógico hacen que los jóvenes puedan realizar una empatía favorable también con el objeto de conocimiento puesto en juego en el proceso de enseñanza, es por ello que en este apartado es posible destacar el rol del docente en el vínculo pedagógico, tal como lo expresa con claridad Mena, Bugueño y Valdés (2015), “el vínculo es una dimensión del quehacer docente, inseparable de su rol: no implica hacer más sino hacerlo distinto, tomando mayor conciencia del efecto beneficioso que ello conlleva” (p.105) .

Se trata de ofrecer vías de integración para que los jóvenes puedan acceder a nuevos lugares en lo social, que aspire a proyectarse en un futuro cercano. El ser humano vive de las relaciones interpersonales en continuo crecimiento con otros. La educación no puede escapar a ese mandato y es el de crecer con otros, en la diferencia, en la aceptación, en el diálogo constante generando nuevos espacios para que mediante la innovación se puedan generar nuevos modos de hacer escuela.

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL-REFERENCIAL

3.1. Caracterización del centro socioeducativo y laboral

La relación docente-estudiante es el núcleo de la educación y, tal como sostiene Acin (2006) “la educación genera satisfacciones y posibilidades de proyección hacia el futuro, imprimiéndole nuevos sentidos a sus vidas en la situación actual y la colaboración en el proceso de re-construcción identitaria” (p.351).

En éste capítulo se hará hincapié en describir el marco en lo que se sustenta la educación de jóvenes y adultos, el funcionamiento del centro socioeducativo y laboral Lelikelen, su historia, como también las diferentes perspectivas sobre la caracterización de los jóvenes en la Educación de Jóvenes y Adultos. Empezamos por preguntarnos, que espera un joven que egresa de contextos de encierro, Herrera y Frejtman (2010) sostienen que “la educación en contextos de encierro constituye un escenario altamente complejo para la política educativa” (p.15). Las mismas autoras sostienen que la escuela se propone garantizar el vínculo pedagógico dentro del espacio educativo y dotar al estudiante de herramientas que le permitan el desarrollo de sus capacidades, posicionándolo como ciudadano responsable fuera del sistema escolar; finalmente busca ofrecer una trayectoria formativa de calidad. Para la educación de jóvenes y adultos el objetivo principal es garantizar el derecho al acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en cada nivel educativo de esta modalidad.

En la provincia de Córdoba, la Subsecretaría de protección integral de niños y de adolescentes en conflicto con la ley penal, fue creada por el ministerio de justicia de la provincia de Córdoba para la implementación de medidas de protección integral desde un abordaje socioeducativo multidisciplinario. Dentro de sus objetivos principales se encuentran la escolarización y la capacitación laboral de sus destinatarios, orientadas a la inclusión social. La secretaria de niñez adolescencia y familia, en adelante SeNAF, se creó dependiente del poder judicial, en el año 2007 en la provincia de Córdoba siendo su objetivo desarrollar políticas públicas que permitan dar cumplimiento a la ley nacional 26.061. Esta secretaría se propone canalizar dichas políticas públicas que impacten en la reconstrucción del entramado social, fortalecer políticas relacionadas a la niñez en procura de su desarrollo integral, difundir y hacer cumplir los derechos y garantías expresados en la Convención Internacional sobre los derechos del niño.

Dentro de SeNAF se encuentran instituciones llamadas centro socioeducativos con articulación con el Ministerio de Educación, que contempla propuestas de educación formal en los mismos. Los centros socioeducativos, brindan a los jóvenes y adultos que asisten, un seguimiento, asistencia integral y una serie de actividades educativas, deportivas, recreativas y de formación laboral, con el objetivo de estimular actitudes de auto cuidado y aquellas habilidades sociales que faciliten su integración social.⁴

Este centro por sus características nace para dar asistencia a cierta parte de la población y se hace necesario que ciertas instituciones surjan para dar respuestas que trasciendan las fronteras de la escuela común e incluyan aquellos que han sido excluidos del sistema de educación formal, los que han tenido conflicto con la ley penal, los jóvenes en prevención, en estado de vulnerabilidad, entre otros. Los adolescentes que ingresan a dicha institución, según las entrevistas realizadas a los docentes, están caracterizados por trayectorias educativas discontinuas, sobreedad, analfabetismo, mayoritariamente con certificado de discapacidades diversas. Algunos jóvenes con oficios judiciales firman junto a su tutor actas compromisos ejecutadas entre SeNAF y las instituciones educativas para sostenerse en los espacios escolares y los programas como libertad asistida o permiso prolongado, otros provienen de institutos de prevención como medio camino, Soaje, madres adolescentes o casa de primer ingreso.

Podemos mencionar la secretaria de la mujer, niñez adolescencia y familia, en adelante SMUNAF, definiendo sus funciones y alcances para la implementación en el territorio provincial de políticas públicas específicas, referidas al pleno ejercicio de los derechos de la mujer, niñez, adolescencia y familia, siendo la SMUNAF. A la fecha y en atención a una voluntad y decisión política, el área de mujer se ha independizado en la secretaria de mujer, con presupuesto, gestión y conducción propia, lo que otorga un marco más específico de intervención a cada una de las secretarías. La convención internacional sobre los derechos del niño y la convención americana sobre los derechos humanos, ambas con rango constitucional, de acuerdo a lo dispuesto en el Art. 75, inciso 22 de la constitución nacional y lo estatuido en la ley nacional N° 26.061, de protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que prevé la obligación de elaborar políticas públicas en promoción del desarrollo armónico de la niñez y adolescencia; destacando específicamente en los artículos 1,2,3,4,5,6,32 y 42, dando prioridad al interés

⁴⁴ Consultado en: <https://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2019/05/Proyecto-Socioeducativo-Complejo-Esperanza.pdf>

superior de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Establece que como herramienta de gestión asociada, se hace imprescindible desarrollar formas y espacios de participación concertada entre diferentes niveles y con los diversos actores sociales involucrados en la implementación de acciones; que según se pronunciara en la declaración del consejo federal de niñez adolescencia y familia del año 2007, uno de los ejes fundamentales de la ley N° 26.061 es la necesaria participación de la comunidad a través de las organizaciones de la sociedad, en la elaboración y ejecución de las políticas de promoción y /o restitución de derechos vulnerados de niñas, niños y adolescentes. Desde este marco se promueve claramente la consolidación del proceso de transformación institucional en relación a la temática de infancia, iniciado con la creación de la SeNAF, fortaleciendo la tarea estatal en la garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia a través de la creación de espacios de promoción social. Entendiendo que, en el marco de la obligación de garantizar el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos de la provincia, es función del estado provincial, promover y orientar los procesos sociales vinculados a los niños, niñas y adolescentes, constituyéndose en un promotor de la autonomía de los sujetos en la restitución de derechos vulnerados y el planteo de sus necesidades y reivindicaciones. El estado debe ser simultáneamente sostén de los procesos sociales y educativos que se desarrollan en este sentido, aportando los recursos materiales, técnicos y humanos que faciliten, que la comunidad sea sujeto activo del tratamiento de las problemáticas de la niñez y la adolescencia. A partir de esto, la escuela se constituye en un espacio facilitador y dinamizador de dichos procesos, en la medida en que articula las acciones con las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, involucrando en la manera de lo posible a sus familias y la comunidad de la que son parte. Diseña las estrategias y mecanismos institucionales para la restitución de un derecho inalienable que les ha sido vulnerado a estos sujetos “el derecho a la educación“. La escuela se sitúa desde el convenio, en una institución mixta, en vinculación y planificación conjunta con otras instituciones; asumiendo el rol de espacio estratégico y central para garantizar y promover la efectiva participación social y cultural de las niñas, niños y adolescentes.

Este espacio se convierte en una institución educativa y laboral de alternativa a las propuestas pedagógicas imperantes en el sistema. Una alternativa que además de lo pedagógico propone una metodología y un posicionamiento ético/político en pos de la defensa y promoción de los derechos de los jóvenes. Los jóvenes que asisten a este centro tiene garantizado un lugar de contención, de socialización como parte de una formación

integral de los mismos. El modelo de intervención en estos dispositivos son la de realizar una intervención socioeducativa que atienda a los intereses, necesidades y potencialidades de los jóvenes mediante un abordaje interdisciplinario e interinstitucional, que garantice el ejercicio efectivo de sus derechos ciudadanos.

Reguillo (2012) expresa:

En el caótico paisaje político y social que nos desvela, es conveniente preguntarse a quién o a quiénes se está socializando para la vida; dónde se encuentran los espacios inclusivos que puedan dar un lugar a la diversidad; dónde, los procesos articuladores que permitan integrar en la esfera pública las más variadas voces y esfuerzos cotidianos (p.14)

Esta institución busca establecer un modelo de integración vincular de distintos espacios, en la tentativa de brindar diversas alternativas y propuestas socioeducativas a las demandas que se le presentan. Busca trabajar de manera inclusiva en un marco de tensión entre una sociedad con profundos cambios que genera altas demandas en las capacidades y competencias de los jóvenes para afrontar la vida actual.

3.2. Desafíos de la Educación de jóvenes y adultos

Según Herrera y Frejtman (2010) el acto de educar se encuentra también más allá de los contenidos del currículum, se construye en los vínculos, en las posibilidades de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto como el que aprende como para el que enseña. Como expresa Gagliano (2010) se necesita “ofrecer un abanico plural a nuevas trayectorias formativas a través de recursos culturales” (p.14). Matza (2014), cuestiona en su obra *Delincuencia y deriva*, los supuestos de la sociología tradicional en donde estas personas que infringen la ley son tratados como si fueran seres de otro planeta, al dar por sentado que hay una subcultura delictiva aislada por completo de la cultura convencional. Además, Kessler (2004) expresa que el fenómeno del delito en la sociedad debería dialogar permanentemente con las investigaciones y el estudio que se realiza acerca de esta problemática ya que el encarcelamiento no resuelve el fenómeno de la delincuencia ni representa una respuesta significativa de la sociedad para su solución. En el caótico paisaje político y social que nos desvela, conviene tener en cuenta la pregunta acerca de quién o quienes están socializados para la vida dando lugar a la inclusión y que integren a las diversas voces y esfuerzos cotidianos.

Gagliano (2010) considera que la complejidad de este contexto también está traspasada en la tensión que implica a jóvenes y que debe garantizar el ejercicio de sus derechos, así se impone a los docentes frente al desafío de generar grietas para que la educación pueda hacer su trabajo efectivizando el derecho a la educación y promoviendo un posicionamiento de promotor de políticas de justicia social que posibiliten procesos de inclusión. Considerar a la educación como un derecho para todos, la escuela debe desplegar umbrales de tolerancia a la diversidad y a la heterogeneidad de los sujetos, hacer escuela en esos contextos significa elaborar proyectos que se hagan cargo de esa riqueza que pueda otorgar sentido y significado a la vida afectiva de la conciencia. Trabajar en la formación humana posiciona a la escuela y al docente en reconocer los mundos de los sujetos y validar los mundos del conocimiento. La producción de la institución escuela debe replantearse la emergencia de un orden no lineal de fronteras, dirigido a provocar el cambio cognitivo y transformar las condiciones de acceso al conocimiento de los sujetos. La escuela debe reivindicar a los jóvenes que cometieron delito y debe enseñar a convivir y a estudiar la convivencia, educar implica un ejercicio permanente de postular futuros valiosos interrumpir las políticas de exclusión para reivindicar la enseñanza como el arte de incluir y filiar simbólicamente a los sujetos (Herrera y Frejtman, 2010). En el libro *La construcción de la justicia educativa* los autores plantean que el “generar condiciones de paridad participativa de los sectores sociales más vulnerables respecto del resto de los alumnos en el sistema educativo reclama, ante todo, políticas redistributivas que aseguren a todos los alumnos niveles básicos de bienestar en sus hogares y adecuadas condiciones de aprendizaje en las escuelas” (Veleda, Rivas, y Mezzadra, 2011 p.74).

La justicia educativa debe privilegiar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las singularidades sociales y culturales de las personas a quien acoge. La escuela no puede dar la espalda a la realidad del mundo en que vivimos debe mostrarse como útil para generar oportunidades de inserción e inclusión a una sociedad más competitiva y diversa. Reguillo (2012) nos aporta en este aspecto que:

Analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las prácticas juveniles permite visibilizar las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre los momentos objetivos y subjetivos de la cultura. El intento de comprender los modos en que cristalizan las representaciones, los valores, las normas y los estilos que animan a estos grupos es una apuesta que busca romper con ciertos esteticismos y al mismo tiempo con esa mirada epistemológica que se impuso en las narrativas construidas en torno a y sobre los jóvenes (p.15)

Como expresan sus autores Veleda, Rivas, y Mezzadra (2011), “la experiencia de la diversidad de planos de aprendizajes debe nutrir el intercambio de saberes y romper con modelos jerárquicos y únicos de conocimientos”. “Escuela comprehensiva, fortalecer la cohesión social y profundizar la integración en la diversidad” (p.173).

Multiplicar posibilidades de expresión y acción garantiza el éxito escolar. Los sujetos que transitan hoy los espacios educativos no tienen una linealidad en sus trayectos escolares es por ello que la escuela debe brindar oportunidades en la diversidad, para ello los docentes deben estar preparados para abrir nuevos desafíos a las instituciones educativas ofreciendo alternativas en sus propuestas escolares como también el recuperar el vínculo pedagógico para conducir procesos de inclusión.

3.3. Subjetividades. Hacerse presente en las vidas de los jóvenes y adolescentes

La consideración del sujeto como parte de una cultura que lo conforma y a la que conforma, es un punto de partida necesario para acercarnos al alumno con atención a sus circunstancias personales, institucionales y sociopolíticas (Florio 2010). La escuela recibe cotidianamente a estudiantes y, al hacerlo despliega un proceso de de- configuración del mundo del que proviene y los interpela en una nueva configuración de sentido que siempre implica una ruptura del cotidiano conocido.

La educación de jóvenes y adultos como expresa Gagliano (2010) “exige volver conscientes esos pasajes de formas de producir sentido, percibir las posiciones de los sujetos en los diferentes momentos y hacer identidad en los aprendizajes articulados en la propuesta de enseñanza” (p.133).

Reguillo (2012) plantea que conceptualizar al adolescente en términos socioculturales, implica no conformarse con delimitaciones biológicas como la edad; para entender las culturas adolescentes resulta fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo. “La construcción cultural de la categoría “joven”, al igual que otras calificaciones sociales (...), se encuentra en fase aguda de recomposición, lo que de ninguna manera significa que haya permanecido inmutable hasta hoy” (p.25).

Tomando las palabras de Bourdieu (1990) que si bien es cierto que “la juventud no es más que una palabra”, es una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías

no son neutras ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran al mundo y, en consecuencia, a ciertos actores sociales.

Pero, ¿es lo mismo hablar de adolescentes y jóvenes?; la organización mundial de la salud define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años y considera dos fases: la adolescencia temprana, de los 11 o 12 hasta los 16 años, y la adolescencia tardía, de los 17 a los 19 años⁵. Se llama adolescencia, porque sus protagonistas son jóvenes que aún no son adultos pero que ya no son niños. Es una etapa de descubrimiento de la propia identidad así como la de autonomía individual. Es fácil percibir que los jóvenes aspiran a descubrir una razón para vivir, aunque muchas veces crean que el destino es inmodificable.

En su tránsito a la adultez, según Zelmanovich (2006), el adolescente en su búsqueda de identidad y de razones para vivir, asume diversos personajes; la posibilidad de leer a esos personajes resulta fundamental para entrar en relación con los alumnos aceptando la presencia de un sujeto que está constituyéndose. El adolescente está en un momento de cambio, de pasaje, en constante resignificación, en un permanente desafío al mundo de los adultos.

Sirvent (2006) habla de situación educativa de riesgo la cual afecta de manera particular a los jóvenes, considerando la franja etaria de 15 a 24 años en la Argentina donde el 71% de estos se los consideran en dicha situación lo que se desatacan en ellos ciertas características como la desconfianza en las instituciones, la falta de proyecto de vida, la imposibilidad de pensar un futuro distinto al del presente.

Debemos describir cómo ven al sujeto de educación la propuesta curricular de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos la cual, hace referencia a un sujeto que se constituye siempre en relación con otros, mediados por las significaciones sociales de su mundo. Los destinatarios de esta educación de jóvenes y adultos, son jóvenes y adultos concibiendo al adulto desde su contexto e historicidad con las características de nuestras sociedades de hoy o sea en permanente cambio⁶.

⁵ Consultado : https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

⁶ Consultado en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>

Podemos considerar las palabras de Gomes Da Costa (2004) quien plantea que “es creciente, entre nosotros, el número de adolescentes que necesitan de una efectiva ayuda personal y social para la superación de los obstáculos que impiden su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos” (p.27). Hacerse presente en la vida del joven es el elemento fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. El mismo autor resalta la importancia de visualizarse y estar presente de forma constructiva, para asumir un papel emancipador en la existencia de los alumnos. Establecer un espacio propio y diferente (necesario para hacernos presentes en la vida del estudiante) lleva su propio tiempo. Frente a destinos signados como inmodificables, de jóvenes que suele estar estigmatizados por quienes llevan su tratamiento, la escuela y el docente pueden definirse por la capacidad de cambiar, de colaborar con la generación de mejores futuros. De la misma manera sostiene que el educador “debe ir más allá, debe abrir espacios que permitan al joven convertirse en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros, integrando de manera positiva las manifestaciones desencontradas de su querer-ser” (p.37).

Los espacios educativos deben ser espacios de seguridad, deben generar confianza, y en ellos los juegos de expectativas reciprocas deben quedar en suspenso, para dar lugar a la asunción de roles y riesgos inéditos. En el mismo sentido Frigerio (2006) difiere con la idea de que la educación es la vía por medio de la cual podría evitar reproducirse la condena del origen, al menos para ciertos sectores sociales. Para la autora “No hay sociedades sin ley, y no hay sociedades sin instituciones ni instituciones sin sujetos. Sociedades, instituciones y sujetos se construyen mutuamente, se influncian y se moldean” (p. 338).

Terigi (2009) da cuenta de la importancia de los recorridos personales de los alumnos para responder a las preguntas acerca de cuál es la mirada de éstos sobre las trayectorias educativas. Como el docente acompaña a estas trayectorias cuando ingresan a la escuela, de qué manera transcurre su paso por esta y cuáles fueron los resultados durante el acompañamiento de esa trayectoria.

El vínculo pedagógico es importante para el abordaje de la heterogeneidad educativa, la atención de las trayectorias educativas individuales y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden. Estos elementos son fundamentales para una pedagogía que contempla la diversidad como una condición fundamental en los seres humanos.

Como expresa Gómez, et al. (2016) en el artículo Trayectos escolares previos y vida universitaria, el cual intentan resaltar como determinante el vínculo pedagógico en los primeros años de la universidad en busca de reforzar la autoestima positiva, “la construcción de vínculos provee de soportes que facilitan la asunción de los desafíos” (p.45).

Gagliano (2010) sostiene que para ello se apunta a develar en los relatos, los sentidos y significaciones que los jóvenes imprimen a sus recuerdos, sus experiencias, sus vivencias. Se sostiene que la experiencia narrada posibilita al sujeto inscribirse en el devenir histórico y se construye una manera de re significar el pasado, transitar el presente y perfilar el futuro. “La producción no lineal de un orden escolar en contexto de encierro convoca a procesos de auto organización, cooperación, independencia y coevolución de los sujetos, de los saberes y de los vínculos” (p.44).

Los cambios sociales y los nuevos modelos culturales, han modificado los modos de enseñar y por lo tanto también han influido en los modos que se produce la relación docente-estudiante. La escuela constituye, en sí misma un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones. Uno de los cambios más importantes, es el modo como son consideradas las desigualdades socio-culturales.

Numerosos análisis históricos han mostrado que la escuela obligatoria, universal, gratuita y laica, es un producto de la sociedad capitalista industrial (Tedesco 2003); es por ello que se necesita renovar las instituciones educativas con otra mirada, ya que las creencias y valores de cada maestro se sostienen dentro de un contexto cultural y social determinado, dicho contexto está sostenido por una ideología que se pone en juego en el ejercicio de la profesión docente.

El enseñar y aprender en contextos diversos implica afirmar, defender, sostener y efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo la idea que considere posible un mundo en el que haya mejores posibilidades para los menos favorecidos. Gagliano (2010) sostiene que la escuela en estos contextos “trabaja con sujetos que sufren y que tienen memoria de haber sido tratado como cosas, como medio para los fines de otros y, a su vez, haber aplicado a otros esa misma fórmula”(p.64).

Atendiendo a la importancia del vínculo pedagógico y educativo como una sucesión inescindible en este contexto educativo particular, es importante citar a Gomes Da

Costa (2004) que en su libro *Pedagogía de la Presencia*, manifiesta que “el educador se acerca al máximo al educando mientras busca identificarse con su problemática en forma cordial, empática y significativa, dentro de una relación de calidad” (p.32).

Acin (2009) expresa el poder de la educación para la integración social como un modo de transformar a los alumnos en sujetos sociales identificables como miembros de su grupo y de su cultura, de manera que la discriminación pueda ser atenuada.

Anijovich (2016) propone que, cada joven debe reconocerse como centro del proceso educativo poder preguntarse, ¿quién es, cómo aprende, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos familiares, culturales y sociales? Solo entonces, desde la enseñanza se pueden ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y sean capaces de darle sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos. “La educación inclusiva tiene el propósito común de desarrollar en todos los niños y jóvenes las capacidades, los conocimientos y las actitudes para ser independientes” (p.17) y de esa manera se aspiran a “lograr mejores resultados escolares, para construir sus proyectos de vida en torno a aspiraciones elevadas y a la voluntad de alcanzar en su vida los logros que son importantes para ellos” (p.17).

En este sentido se pueden mencionar ideas de algunos autores que permiten dar aportes para pensar y reflexionar sobre esta cuestión como lo hacen, Meirieu (2007) que se pregunta el cómo hacer para trabajar juntos a los diferentes, lo cual plantea la necesidad de generar un diálogo genuino entre las diversidades; Zambrano Leal (2009) expresa en un estudio sobre el pedagogo Meirieu “la confianza en el acto educativo y ante todo en el acto de aprender, le impone al educador una voluntad positiva respecto de las capacidades del otro. El alumno, aquí, encuentra su condición de ser; se convierte en un sujeto capaz de reconocimiento” (p.22).

Como cierre a este apartado debemos inferir que la educación de jóvenes y adultos genera una mirada que contempla ampliar los supuestos que emergen solo de lo educativo para dar paso a un ser social, que se configura con su cultura, en su espacio y busca completar una parte de su trayecto escolar para su progreso personal.

3.4. Una mirada sobre la Educación de jóvenes y adultos

En este apartado se hará referencia a la educación de jóvenes y adultos debido a que la educación en estos centros depende de esta modalidad.

Según expresan Scasso, Bortolotto y Ferreyra (2015), la oferta de educación de jóvenes y adultos en Argentina ha existido desde los albores de la organización nacional, ante la necesidad de asegurar el derecho constitucional de igualdad en la educación.

En la propuesta curricular de jóvenes y adultos se propone, entre otros objetivos formulados, reconocer los trayectos educativos que tales actores hayan desarrollado y los conocimientos emergentes de sus experiencias de vida y el vínculo pedagógico como motor fundamental para la realización personal de estos jóvenes.

En el régimen académico de la educación de jóvenes y adultos se expresa: los centros educativos de la modalidad son concebidos como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad, abiertos al trabajo interinstitucional, orientados a fortalecer las trayectorias educativas de los/as estudiantes en beneficio del ejercicio del derecho a la educación. Asimismo, son pensados como ámbitos propicios para el desarrollo de capacidades para la interacción con otros/as y la participación crítica en una sociedad democrática. Sus propósitos son garantizar el ingreso, la permanencia, la movilidad y el egreso de las/os estudiantes, en cumplimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida⁷.

Se deben crear instituciones que ofrezcan oportunidades a los jóvenes, adecuando estas a sus posibilidades dando respuestas a las restricciones del contexto social y cultural que ellos tienen como el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol, delito, etc. Esta situación pone de manifiesto una suerte de cambio estructural en la conformación y morfología de los jóvenes que asisten a éstas escuelas.

Esta problemática se puede observar en la intermitencia en los estudios de estos jóvenes, recurriendo a como lo llama Kessler (2004), en su documento de trabajo número trece sobre las trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia, el autor habla de la escolaridad de baja intensidad, una escolaridad caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. Se refiere a lo que hacen

⁷ Consultado en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>

cuando van a la escuela, “asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada” (p.24). Completando la idea del autor, habían pasado por la escuela, pero no les había producido ningún impacto favorable, pero si había un discurso armado si bien “hablaban poco de la escuela, sin mucho encono, sin muchas críticas, más bien una especie de lejanía de la escuela” (ibídem: 22). Pero al mismo tiempo la escuela tiene su lugar en el imaginario de estos jóvenes y “cuando hablaban de la educación en general todavía aparecía como valorada genéricamente. Se repetía la idea de que la educación es importante para conseguir trabajo, de que la educación es importante para el futuro” (ibídem: 22).

La propuesta curricular de nivel primario de educación de jóvenes y adultos se enmarca en la ley de educación nacional 26.206 del año 2006, en cuyos artículos 49, 50 y 51 se garantiza la educación permanente de jóvenes y adultos con el fin de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la constitución nacional. La ley provincial de educación 8113 del año 1991 manifiesta que en la modalidad del sistema educativo provincial la educación de adulto, en su artículo 40 señala: “tiene la finalidad de garantizar la educación básica general y la capacitación técnico-profesional de la población adulta con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y de su integración social”. La propuesta curricular parte de la definición de educación de jóvenes y adultos tomada de la declaración de Hamburgo a la que Argentina suscribió, en la cual por educación de adultos se entiende al conjunto de procesos de aprendizajes, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad por lo tanto la educación de jóvenes y adultos es concebida como educación durante toda la vida⁸.

Se entiende entonces a la educación de jóvenes y adultos en adelante EDJA, como una necesidad, tanto para la sociedad como para la persona misma, por ello es importante incluir en las propuestas educativas, las múltiples dimensiones de la vida social y personal, superando las perspectivas utilitaristas. Los jóvenes y adultos que asisten son heterogéneos en diversos sentidos: edades, experiencias de vida, intereses, motivaciones, situación laboral, historias familiares e identidad cultural. Además, teniendo como principio

⁸ Hamburgo, 1997. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos

pedagógico la inclusión, en los escenarios de la EDJA están presentes jóvenes y adultos con discapacidad. De esta manera, se pueden diferenciar algunos grupos de los sujetos que concurren a la modalidad. Las trayectorias sociales, y especialmente las familiares y laborales son importantes para comprender las trayectorias educativas de estos sujetos, y su relación con la escolaridad primaria, trayecto que quedó trunco en la modalidad de niños generando una sensación de exclusión o fracaso. En las palabras de la directora en las entrevistas realizadas ella comenta que son jóvenes con una salida temprana al campo laboral que realizan changas o trabajan en negro, con poca o escasa protección legal, y eso los coloca en el último lugar de los puestos de trabajo, incidiendo esta situación en su asistencia y relación con la escolaridad.

En el análisis de la dimensión política de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, señalamos como un hito importante en la recuperación democrática, la creación de la dirección de educación de adultos en el año 1987, dependiente del ministerio de educación y cultura, que nuclea los servicios educativos de la modalidad (centros educativos de nivel primario para adultos y centros de capacitación laboral y en el año 1989 se incorporan las escuelas nocturnas). A pesar del desarrollo de políticas específicas de la modalidad durante algunos años, esta dirección se cierra en el año 1995 y se produce la separación de los niveles que pasan a depender de las direcciones de nivel correspondiente primario y secundario. Recién en el año 1999 se crea la dirección de regímenes especiales, que vuelve a reunir los servicios educativos para jóvenes y adultos (en el área formal y no formal) y para personas con capacidades especiales, el área de educación artística y educación física. Desde ese año hasta la actualidad, con diferentes nombres se mantuvo la estructura institucional provincial que implica un reconocimiento a la existencia de una franja poblacional que no finalizó sus estudios obligatorios en la edad correspondiente. La sub-dirección de educación de jóvenes y adultos se transformó en dirección de jurisdicción en el año 2009. Desde el año 2012 se denomina dirección general de educación de jóvenes y adultos. Como órgano jurisdiccional concentra, organiza y gestiona la oferta educativa de la modalidad y articula con otras áreas gubernamentales de orden nacional, provincial y municipal, como así también con agencias no gubernamentales del mundo de la cultura, de la producción y del trabajo, entre otros. Otro hecho importante en la historia de la modalidad en la provincia se da, en el marco de la ley de educación nacional, cuando se promulga la ley de educación provincial (9870/2010) que reproduce los lineamientos nacionales en materia de educación de jóvenes y adultos. La

modalidad de la educación permanente de jóvenes y adultos se ha caracterizado por la dispersión y superposición de las propuestas educativas. Los antecedentes planteados a nivel nacional tuvieron su correlato en la provincia de Córdoba. En nuestra provincia coexisten tres tipos de instituciones educativas en el nivel primario con distintos orígenes y organizaciones institucionales: centros de nivel primario de adultos (CENPAs), escuelas nocturnas y centros de apoyo pedagógico (CAPs). Las escuelas nocturnas son de origen provincial y surgen a fines del siglo XIX. Cuentan con un director, docentes por ciclo, y docentes de música, teatro y educación física. Tienen modalidad presencial, y las clases se dictan de lunes a viernes. Los centros educativos de nivel primario de adultos (CENPAs) son de origen nacional, surgen en 1965 como campaña de alfabetización, dependiente de la dirección nacional de educación de adultos y luego se asimila al sistema educativo formal a partir del año 1980, cuando se realiza el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, durante el gobierno militar.

Este criterio de aprendizaje permanente e integral, debe asumir las necesidades y proyectos que las personas definen en las distintas etapas de su vida y las oportunidades que encuentran para adquirir o fortalecer conocimientos, saberes y competencias. Bambozzi (2005) expresa, que “la educación es una práctica social, y como tal, una práctica histórica, contextualizada” (p.18). El mismo autor considera que “en la práctica educativa una intención de mejoramiento entendida como integración o adaptación de los miembros de una comunidad” (p.27).

Se piensa en una oferta de educación general y de formación para el mundo del trabajo, como instrumentos estratégicos para el mejoramiento de su calidad de vida. Lo antes mencionado fusiona esta articulación entre la filosofía y la educación, afirmando que la educación se produce en un contexto determinado, dialogando con la cosmovisión, la concepción del mundo, esos mapas de la realidad que construimos o nos apropiamos, la educación busca el deber ser, que permite definir fines, objetivos, procesos, etapas, metodologías.

En este sentido Bambozzi (2005) enuncia que “la educación en tanto práctica de selección y transmisión de bienes culturales es una práctica de transmisión crítica de la cultura. Así, selección, transmisión y formación se convierten en categorías de análisis claves en la configuración de un pensamiento pedagógico” (p.18). La filosofía trabaja con los fundamentos del conocimiento, del saber y de la cultura como una presencia humana

que transforma y humaniza la naturaleza. La educación es la que deberá ordenar esa transmisión, seleccionar, volverla sistemática en la organización del currículo.

Desde una mirada antropológica, teniendo en cuenta los aportes de Noro (2005) sobre las dimensiones educables del sujeto, donde la filosofía es la que debe ofrecer el marco de referencia y los principios para una educación integral. Es la encargada de presentar las categorías antropológicas que se transforman en las dimensiones educables de la persona. Algunas de estas categorías son el ser en el mundo, ser complejo, ser en el tiempo y en la historia, ser en construcción, ser producto de la cultura, etc. Cuanto más completa sea la propuesta educativa expresada en las dimensiones educables de las que se ocupa, más integral será la educación, y de buena calidad y de esa manera podemos extraer algunos correlatos de estas, con el currículo como en el ser en construcción, la cual su dimensión educable es que la educación permite darle un sentido a la existencia, en el individuo y persona, donde la educación tiene como propósito explícito lograr que cada sujeto logre su proceso de individualización. En el ser libre y responsable su dimensión educable habla que la educación permite darle y encauzar el impulso hacia la libertad, sumando la conciencia de responsabilidad y la regulación moral de las acciones como también en el ser que recibe, transmite y produce cultura objetiva y subjetiva, en su dimensión educable el ser humano adquiere la cultura que le precede a través de la educación, aprende a decodificar sus significados, se sabe parte de ella, pero a su vez se vuelve productor de cultura, una producción que transforma el mundo exterior y que sobre todo transforma el interior de cada sujeto creado.

Bambozzi (2005) dice “que la especificidad educativa o pedagógica está dada por la noción antropológica de persona desde tres atributos esenciales: libertad, razón y lenguaje” (p.15). La libertad en la posibilidad de optar, la razón en la capacidad de discernir en sus actos y el lenguaje como desarrollo de comunicar las ideas. (p.15)

Pero la educación en la modalidad de jóvenes y adultos ha cambiado, porque ha cambiado su población, son jóvenes, algunos que han sido expulsados de la primaria común en cuarto o quinto grado, que no han asistido más y las vueltas de la vida los obligan a retomar sus estudios. Otra población la componen jóvenes que no han podido terminar porque debieron salir a trabajar o por problemas familiares. La calidad de los procesos educativos depende no solo de lo que las escuelas están en condiciones de ofrecer, sino y fundamentalmente, de lo que los alumnos están en condiciones de demandar y de recibir.

El conocimiento de la realidad y la lógica del desarrollo de las dimensiones de la vida social son elementos necesarios para desarrollar políticas educativas y ejercer una acción pedagógica acorde a los cambios culturales. Es por ello que se requiere un esfuerzo para aprender de los nuevos lenguajes y nuevos modos de actuar de la sociedad de los jóvenes, culturas juveniles o cambios en las configuraciones culturales de la sociedad o de una parte de ella.

Como expresa Kessler (2007) “la escuela es la única de las pocas instituciones que aún quedan en pie para ellos y por ello creemos que su rol en la deconstrucción de la ley es central” (p.302), en el sentido que ni la policía, ni el estado son visibles como instituciones a respetar.

La sociología de la educación es una dimensión clave para entender no solo el sistema de la educación formal escolar sino en donde la educación funciona y se expresa, la familia, la religión, la ciudad y en el entorno social, la presencia de pares, los medios de comunicación social y de transmisión de la cultura. Sociológicamente, según Noro (2005), la educación es un bien social y necesita ser universal porque todos los ciudadanos deben ser educados para poder lograr los niveles necesarios de disciplinamiento, moralización y civilización. No solo se trata de asegurar la educación para todos, con el nivel que se requiere en cada uno de los casos, sino tomar conciencia de la variedad de sujetos que ingresan a la escuela con sus propias biografías, su entorno, sus condicionamientos sociales, que deben encontrar la mejor educación.

Goffman (2006) analiza el comportamiento del actor en su escenario y el orden que se construye en su interacción simbólica con otros seres humanos. En su teoría de las interacciones sociales comenta que el ser humano, los sujetos en su actividad mental reflexiva, interpretan una realidad en constante transformación lo que la hace dinámica. El modo que el individuo interpreta las reacciones de su entorno está sujeto al tipo de valores que mantiene su grupo primario. En palabras del autor: “comparten un universo de respuestas; dan forma y reconocen símbolos de prestigio y de deshonra; evalúan las situaciones relevantes en función de sus propias normas y en su propio idioma...” (p.32). Para Goffman (2006) el análisis de las formas que adoptan las interacciones, las reglas a las que responden, los roles que desempeñan los actores es la vía para estudiar las representaciones que los sujetos tienen de otras personas con quien interactúan.

La escuela se ve obligada a tomar en cuenta los particularismos de todo tipo que caracterizan a la población que frecuenta sus aulas. La pobreza y la exclusión escolarizadas constituyen un desafío mayor para los actores institucionales. Las instituciones escolares se han visto obligadas a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de exclusión social de las nuevas generaciones (el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción, etc.), sin entender del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes.

Como expresa Tenti Fanfani (2008) “La escuela se convirtió en una institución sobre-demandada, recargada de nuevas funciones (alimentación, contención afectiva, pacificación, salud), en muchos casos en desmedro de su función original y específica”. El mismo autor continua expresando que lo mejor que puede realizar la escuela es la simple adaptación a las características culturales, sociales de los jóvenes que asisten a ella pero no caer en el dilema de “viejas recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías” (p.21). A propósito de los jóvenes y los trayectos de vida Bourdieu (1990) enuncia:

(Antiguamente) había trayectorias relativamente claras: el que pasaba del certificado de estudios primarios entraba a un curso complementario, una escuela secundaria o un liceo; estas trayectorias estaban claramente jerarquizadas y nadie se confundía (...) El sistema escolar antiguo obligaba a interiorizar profundamente los límites (...) como algo justo e inevitable (p. 122)

Según Fernández Alfaro y Sánchez (2014), una problemática es la estigmatización que tienen los jóvenes hoy, y como los responsabilizan de sus actos sobre todo los que provienen en situación de pobreza, de la inseguridad y del incremento de la delincuencia. “Se trataría de ciertos grupos que no responden positivamente a los requerimientos del sistema, por lo que se los ve como “desviados o anormales” en relación a parámetros de normalidad impuestos socialmente” (p.25).

Bracchi y Gabbai (2013) continuando con lo antes mencionado:

Invitan a reflexionar sobre los jóvenes que habitan el espacio escolar, las estrategias que despliegan para construir sus trayectorias sociales y educativas. En tanto las políticas educativas reconozcan efectivamente los desiguales modos que tienen los jóvenes de construir sus experiencias sociales y educativas e implementen acciones en esta dirección, estarán en mejores condiciones de lograr una verdadera inclusión, permanencia con aprendizaje y egreso de los estudiantes secundarios, más allá del origen social de pertenencia de los mismos (p.41)

Cuando definimos el poder-saber, en palabras de las docentes entrevistadas surgen comentarios como: miramos a los jóvenes que llegan y quieren imponer sus hábitos, su cultura en la institución escolar, *enojados*⁹ con todo tipo de normas, reglas escolares e institucionales, desafiando constantemente la autoridad, dando lugar a una serie de conflictos, espacios disputados en confrontación.

Como expresa Tenti Fanfani (2014) “una cultura adolescente o juvenil es un lenguaje, una forma de auto presentación, una estética, un conjunto de criterios de percepción y valoración, un mundo de fantasía y proyectos, que muchas entran en conflicto con la cultura escolar” (p.22).

Intentando representar el relato de dos tipos de trayectorias expresada por la directora de la escuela primaria en la que se observa, una trayectoria de vida casi ideal de un joven marcada por una fuerte contención familiar en los primeros años de vida, luego el ingreso y acompañamiento en los trayectos escolares, con una perspectiva final de lograr un título, un oficio y formar una familia; en cambio en otro extremo con otras realidades, jóvenes con poca contención en los primeros años de vida, trayectorias escolares discontinuas, abandono, repitencia, un camino signado por la droga y la delincuencia. De la misma manera Reguillo (2012) comenta:

Con excepciones el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que, para los jóvenes el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado (p.25)

Terigi (2014) realiza un análisis sobre trayectorias escolares teóricas en sistemas no diferenciados, que al igual que lo expresado anteriormente intenta destacar avatares en la vida de los sujetos que caracterizan las trayectorias escolares reales, como el “no ingresar, hacerlo tardíamente, abandonar temporalmente, repetir, permanecer sin lograr los aprendizajes esperados”, continúa expresando la autora que “muchas de ellas están basadas en historias de vida” (p.75).

El aprendizaje de estas trayectorias educativas se realiza por apropiación de las representaciones sociales, consideramos que la escuela desde sus prácticas puede seguir instruyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir es por ello que el sentido se

⁹ La cursiva es propia

construye, no está dado de antemano, se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones, se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada.

Como señala Guyot (2011), la práctica docente pone de relieve su complejidad, tomando como eje de análisis la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teórica-práctica y la vida cotidiana. En este sentido es importante atender a las necesidades de los jóvenes de educación de jóvenes y adultos. La escuela, con todos sus actores que interactúan habitan y trabajan en torno al conocimiento, y a su vez la lucha, confrontaciones en torno al vínculo docente-estudiante y del vínculo de los sujetos con el conocimiento.

La práctica docente es afectada por el juego de poder, es allí donde la teoría y la práctica se relacionan para constituirse en puntos estratégicos de relevos. Si bien no es un tema de desarrollo de esta tesis, se contempla que en la modalidad de jóvenes y adultos se tiene presente como un referente vincular la teoría de educación popular de Paulo Freire, como diría Torres (1995) hoy, en pedagogía, se puede estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire, siguiendo con las palabras de Torres, en donde el concepto de educación se basa en las relaciones con habilidades o calificaciones concretas que se intenta enseñar a los pobres, buscando inspirar el sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismo para lograr un nivel político social de autonomía.

En Escritos Pedagógicos, Bambozzi (2005) “propone problematizar la especificidad que convierte en “educativa” a una práctica social y en “pedagógica” a una reflexión” (p.13). Tanto la educación como la pedagogía tienen en común el mejoramiento integral de la persona. Creemos oportunos adherir a lo expresado por el mismo autor donde “entendemos a la educación como un hecho concreto, situado y significado históricamente, cuya intencionalidad es mejorar a la persona; mejoramiento integral y no parcial (reduccionismo). Así, lo que especifica o define a una práctica como educativa es su intencionalidad de mejoramiento” (p.14).

Parafraseando la idea de Meirieu (2007), el educador debe hacer emerger el deseo de aprender, a través de situaciones favorables, diversificadas, estimulantes, intelectualmente activas que pondrán al alumno en la posición de actuar y no solamente de recibir.

Debemos realizar una mirada sobre los objetivos de la educación, sobre su identidad, su naturaleza, sus alcances, su misión y propósitos ya que este panorama hace que muchos jóvenes tengan dificultades para mantenerse en el sistema. Las condiciones de vida de estos jóvenes, muchas veces, se constituyen en obstáculos para una escolarización exitosa.

CAPITULO IV: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un enfoque epistemológico socio-crítico, con diseño fenomenológico-interpretativo y que puede considerarse como un estudio de caso.

4.1. Enfoque socio-crítico

El paradigma socio-crítico está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo. Según Escudero Sánchez y Cortez Suárez (2018), el paradigma socio-crítico tiene como finalidad “promover una autonomía racional en los seres humanos, es decir, que las personas desarrollen su capacidad de reflexión crítica y le permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana” (p.36). Al decir de Marín Gallego (2018), desde este enfoque, la pedagogía “se sustenta en el diálogo, con el objetivo de profundizar en principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades” (p.18).

Como expresa Freire (2003), pensar el proceso educativo desde y con el diálogo implica desandar en algunos aspectos de nuestras formas de haber aprendido. Optar por una relación dialógica es crear un vínculo para tomar una posición de trabajo, problematizando la realidad e involucrando a los jóvenes con el estudio; de esa manera se intenta presentar una mirada crítica sobre la sociedad reflexionando y buscando construir herramientas para pensar una realidad diferente. Hoy se necesitan sujetos que no se congelen en el pensamiento ni en el actuar, sino personas con capacidad para conocer y sobreponerse a lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, haciéndose preguntas nuevas; así, será el desafío de la escuela el de promover experiencias que habiliten en la construcción de estos sujetos.

4.2. Tipo de estudio

Este trabajo se enmarca en una metodología cualitativa. Según Yuni y Urbano (2005) “las metodologías cualitativas se presentan a sí mismas resaltando su carácter dialectico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se lo aborda” (p.85).

Este estudio está orientado a proporcionar una mirada profunda de la complejidad de los vínculos pedagógicos en las trayectorias educativas de los jóvenes egresados de contextos de encierro. Se enfoca en las relaciones de docentes- estudiantes, para indagar de qué modo ese vínculo pedagógico está presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que egresan de contextos de encierro y asisten a las ofertas educativas de un centro socioeducativo y laboral.

A partir de concebir a la realidad como múltiple, dinámica, global y en una constante interacción, este enfoque tiene un carácter flexible, con una reelaboración constante debido a la particularidad del objeto de estudio y busca establecer una relación interactiva con la realidad investigada. Vasilachis (2006) sostiene que la investigación cualitativa:

se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (p.28-29)

Según Flick (2007) la consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio; la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ella.

También se hace relevante la reflexividad del investigador, ya que toma a la comunicación de este, con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación.

Esta investigación se desarrolla una investigación de tipo fenomenológica enfocada en un fenómeno concreto que se traduce en la descripción de los recorridos educativos de los estudiantes y su relación con el vínculo pedagógico, y enfatiza cuestiones descriptivas e interpretativas con los aportes de la experiencia de los docentes. En los estudios descriptivos fenomenológicos, tal como lo indican León y Montero (2015), el investigador entiende que la experiencia de los participantes es clave para la comprensión del fenómeno estudiado, definiendo la experiencia en sentido amplio, como vivencia. A su vez, a la

descripción fenomenológica se le suman dos niveles interpretativos: la interpretación de cada participante sobre su experiencia, y la del investigador sobre todas las vivencias de los participantes en relación al fenómeno estudiado. Es en este sentido que señalamos que la presente investigación es fenomenológica-interpretativa.

Finalmente, se considera como un estudio de caso en tanto la investigación se enfoca en una institución: centro socioeducativo y laboral Lelikelen. Siguiendo la clasificación de Stake (1994, en Marradi et al, 2012), es un estudio de caso instrumental, en tal el mismo cumple el rol de mediador para la comprensión de un fenómeno particular, que en esta investigación supone la posibilidad de los jóvenes de continuar la educación formal a su egreso de la situación de encierro y más allá del conflicto con la ley. Asimismo, de acuerdo a Yin (1993, en Marradi et al, 2012), es un estudio de caso incrustado – en tanto se analizan múltiples subunidades – y descriptivo – porque provee una descripción contextualmente situada. Por la importancia de esto, se caracteriza a continuación el centro en el cual se ha realizado el trabajo de campo.

4.3. Contextualización del estudio

El Centro socioeducativo y laboral Lelikelen, se encuentra en un edificio en el cual comparten tareas miembros de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF), del Ministerio de Educación, del Ministerio de Justicia, y de la Secretaria de Equidad y Promoción de Empleo.

El Centro funciona de lunes a viernes de 7.00 a 22.00. Las dependencias del Ministerio de Educación que funcionan en el Centro son: a) la escuela primaria Paulo Freire, que funciona en tres turnos; b) el IPEM 181 PIT Paulo Freire, que tiene actividad en dos turnos mañana y tarde; y c) el Cenma María Saleme de Burnichón que también desarrolla su actividad en dos turnos mañana y tarde (a la noche funciona el Cenma 107). Todas estas dependencias de la modalidad de educación de jóvenes y adultos tienen como misión principal garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para todas aquellos que no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y la de brindar capacitación técnico profesional a la población adulta.

La educación de jóvenes y adultos en estos centros se enmarca en el proyecto institucional del sistema juvenil de Córdoba; apunta a la adecuación de las políticas públicas de niñez y adolescencia de los estándares internacionales de derechos humanos. El proyecto institucional se fundamenta en la necesidad de favorecer y promover la participación y el compromiso de los diversos actores, en fortalecer la toma de decisiones, así como la gestión planificada y la optimización del uso de los recursos institucionales. La aplicación de medidas judiciales requiere coordinar elementos heterogéneos en el momento de la intervención, como son las instituciones, los saberes y los discursos disciplinarios, los elementos arquitectónicos, normativos, administrativos y prácticas específicas. De este modo procura determinar la capacidad de los jóvenes de responsabilizarse de sus actos, respetando los derechos de otros y asumiendo obligaciones en relación a tareas de aprendizajes y convivencia junto a otras personas, su familia y su comunidad.

La escuela primaria Paulo Freire fue creada en 2005. Inicialmente, solo se recibía a jóvenes del Complejo Esperanza (cárcel de menores, ubicada en el camino a 60 cuadras, kilómetro 15 de la ciudad de Córdoba); se los trasladaba hasta la escuela para tomar sus clases y se los retornaba a la institución penitenciaria. Desde 2007 la escuela se abre a toda la comunidad, pero con especial atención en quienes egresan de contextos de encierro; los jóvenes que salen en libertad, por orden judicial, deben continuar sus estudios para completar la escolaridad, con seguimiento por parte de los agentes de SeNAF. La escuela cuenta con una directora, una psicopedagoga, una secretaria docente, tres docentes en el turno de la mañana, dos en el turno de la tarde y un docente en el turno de la noche. Con una matrícula abierta a lo largo del año y con un currículum unificado con la escuela primaria que se encuentra actualmente dentro el Complejo Esperanza es posible recibir a los jóvenes que egresan de contextos de encierro. Los cursos se dividen en alfabetización y primer ciclo (que comprende la segunda y tercera etapa); en el segundo ciclo (que comprende cuarta y quinta etapas) las docentes trabajan con la modalidad de pareja pedagógica, y muchas veces con adecuaciones curriculares para un trabajo más individualizado sobre cada estudiante.

El Ipem 181 nace como un programa, y se instaura como una nueva oferta educativa para que los jóvenes entre catorce y diecisiete años puedan terminar el nivel secundario. La población que asiste a este espacio ha dejado sus estudios secundarios en un lapso de tiempo superior a seis meses. Cuenta con un coordinador, dos preceptores por turno, y los docentes a cargo de las asignaturas correspondientes al plan de estudio. Con

una modalidad presencial, los jóvenes acceden al cursado y a lo largo de tres años pueden completar la secundaria. Al tener una conexión con la escuela del Complejo Esperanza, los jóvenes que egresan de ese espacio pueden completar el trayecto que iniciaron en la escuela dentro de tal contexto. En este sentido, este espacio es una alternativa para acceder a terminar la escuela secundaria; además de sus materias troncales, cuenta con variadas propuestas de proyectos que atraen a los jóvenes a terminar sus estudios. Para este espacio educativo, la planificación de acciones que atiendan las diferentes historias educativas, es un desafío a diario, y una meta constante el ofrecer propuestas formativas de calidad.

El CENMA María Saleme de Burnichón - Anexo 9 recibe a adultos mayores de 18 años para terminar sus estudios secundarios. Tiene modalidad presencial y semipresencial. Funciona con una coordinadora, una secretaria docente por turno, y docentes para dictar las asignaturas. En el caso de la propuesta semi-presencial se cuenta con trece módulos y cada uno cuenta con las materias correspondientes al plan de estudio. Estos módulos se entregan a los jóvenes, quienes deben completarlos, y al terminar, deben presentarse a rendir el trabajo final de la materia. Recibe a jóvenes mayores de dieciocho años, con características diferentes a la del PIT ya que algunos trabajan o son madres, padres, y en algunos casos adultos que necesitan la terminalidad de sus estudios para conseguir un trabajo mejor.

El centro socioeducativo y laboral Lelikelen funciona en un edificio remodelado de lo que era – hace aproximadamente veinte años atrás – el Hospital de Niños. Es una estructura de gran envergadura, de dos pisos. En el hall central se realiza el izamiento y saludo a la bandera. En dicho ingreso se encuentra el portero del edificio que es quien recibe a las personas que ingresan. Sobre el lado izquierdo se encuentran las oficinas del personal directivo-docente del PIT y la escuela primaria, así como las aulas compartidas por estas (tres aulas para el primero y dos aulas para la primaria); también se encuentra la biblioteca Agustín Tosco, espacio compartido por todos los actores del Centro socioeducativo. Finalmente se encuentra una oficina de SeNAF y el gabinete de psicopedagogía de primaria. Hacia la derecha está el comedor PAICOR de uso común para todos, el acceso a los talleres de capacitación laboral y al patio de uso compartido. En la planta alta funciona el CENMA, el cual cuenta con cuatro aulas y una terraza que los jóvenes utilizan como patio, así como la sala de profesores, y la oficina del personal directivo.

A los fines de llevar a cabo la presente investigación, se solicitó autorización a los directores tanto del Centro Socioeducativo, como a los directores de cada uno de las instituciones educativas que funcionan en dicho Centro.

4.4. Participantes

Se presenta a continuación la caracterización de los jóvenes de cada nivel educativo a los cuales se les realizó la entrevista.

Tabla A: Características de los jóvenes participantes: escuela primaria Paulo Freire, PIT Paulo Freire y Cenma María Saleme de Burnichón

<i>N* de joven</i>	<i>Edad</i>	<i>Barrio o localidad</i>	<i>Ciclo que cursa</i>	<i>Nivel que cursa</i>	<i>Tiempo que asiste a esta escuela</i>	<i>Escuelas transitadas hasta la fecha</i>
Joven 1	18	C. Olmedo	Primaria	Cuarto grado	Dos meses	Dos
Joven 2	16	Yapeyú	Primaria	Quinto grado	Una semana	Dos
Joven 3	16	La Rioja	Primaria	Primaria Completa	Tres meses	Tres
Joven 4	16	Villa Adela	Primaria	Primaria Completa	Una semana	Dos
Joven 5	17	Campo de la Rivera	Primaria	Cuarto grado	Dos meses	Dos
Joven 6	18	Villa Allende	Primaria	Cuarto grado	siete días	Una
Joven 7	15	Guiñazú	Primaria	Quinto grado	Unos meses	Cuatro
Joven 8	17	Pueyrredón	Primaria	Cuarto grado	Cuatro meses	Una
Joven 9	15	Yapeyú	Primaria	Sexto grado incompleto	Dos días	Tres
Joven 10	17	Arguello	Primaria	Primaria completa	Un mes	Cuatro
Joven 11	15	San Francisco	Primaria	Primaria Completa	Una semana	Tres
Joven 12	16	B* San Roque	Primaria	Tercer grado	Tres meses	Una
Joven 13	17	Santa Isabel	Primaria	Quinto grado	Una semana	Tres
Joven 14	16	Quilino	Primaria	Sexto grado incompleto	Tres meses	Una
Joven 15	16	San Vicente	Primaria	Quinto grado	Dos semanas	Dos

Joven 16	16	Acosta	PIT	Segundo año	cinco meses	Tres
Joven 17	15	Villa Urquiza	PIT	Primer año	Tres años	Dos
Joven 18	16	B° Sep	PIT	Segundo año	Tres años	Tres
Joven 19	14	Arguello	PIT	Primer año	Un año	Tres
Joven 20	17	Yapeyú	PIT	Tercer año	Cuatro años	Tres
Joven 21	16	Villa Urquiza	PIT	Primer año	Un año	Tres
Joven 22	15	Coronel Olmedo	PIT	Primer año	Un año	Tres
Joven 23	15	Ciudad Evita	PIT	Primer año	Cuatro meses	Tres
Joven 24	15	Quilino	PIT	Primer año	Dos semanas	Tres
Joven 25	19	Ameguino	CENMA	Primer año	Un año	Tres
Joven 26	21	Müller	CENMA	Segundo año	Dos años	Cuatro
Joven 27	19	Nuestro hogar	CENMA	Primer año	Dos años	Tres
Joven 28	20	Alta Córdoba	CENMA	Primer año	Un año	Tres

Las referencias descriptas son: edad, barrio o localidad de origen, tiempo que asiste a la escuela, nivel educativo alcanzado hasta el momento de llegar al centro y por último la cantidad de escuelas transitadas. Se observa que, del total de la muestra de los jóvenes de nivel primario ($n_1=15$), la mayoría son de Córdoba, dos provienen del interior de la provincia Córdoba, uno de una ciudad dormitorio (vecina a la ciudad) de Córdoba; solo uno proviene de otra provincia. De la muestra de los jóvenes del PIT ($n_2=9$), ocho son de barrios de la capital y uno es de la localidad de Quilino. De la muestra obtenida del Cenma ($n_3=4$) los jóvenes pertenecen a barrios de la ciudad de Córdoba.

Del total de la muestra, cuatro jóvenes han terminado la educación primaria, pero son analfabetos y por tal motivo se encuentran cursando esta instancia. Nueve se encuentran cursando el segundo ciclo, y los restantes se distribuyen entre alfabetización y primer ciclo.

4.4.1. Selección de la muestra y unidades de análisis

En esta investigación, y en relación con los jóvenes participantes, la población y la muestra son coincidentes ya que todos los integrantes de la primera aceptaron participar de la investigación.

Todos los jóvenes entrevistados asisten a las instituciones educativas del Centro socioeducativo y laboral Lelikelen, han egresado de contextos de encierro y se encontraban cursando el ciclo lectivo 2019 al momento de la recolección de datos. El muestreo teórico está pre-determinado en tanto se agota al acceder al total de la población: quince jóvenes de nivel primario, nueve jóvenes del PIT y cuatro alumnos que cursan el Cenma, todos los cual salieron de contextos de encierro en los años comprendidos entre el 2010 y 2019.

Debido a que se estudia el vínculo pedagógico, la investigación no estaría completa sin considerar la voz del equipo docente-profesional. Por este motivo también participaron del análisis la directora de nivel primario, el coordinador del CENMA, la psicopedagoga de primaria, el preceptor del PIT y dos docentes.

4.5. Recolección de información

Por las características de la investigación, se utilizan las entrevistas como estrategia de recolección de datos. Las entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas, están orientadas para recabar información sobre aspectos relevantes que son importantes para la realización del trabajo; estas preguntas no ofrecen alternativas de respuestas. Se utilizan preguntas no estructuradas, flexibles, las cuales fueron no directivas, en entrevistas individuales. Las entrevistas requieren establecer una relación con el otro, donde se pauta una serie de temas de los que hay que hablar.

Se elige la entrevista porque es una técnica más apropiada para acceder al universo de significaciones de los actores y captar las situaciones singulares por medio de la sensibilidad (Daitter de Brouchy, 2016). Según Yuni y Urbano (2005) las entrevistas son relevantes porque “permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad” (p.227). Las entrevistas se realizaron tanto a estudiantes como a docentes, indagando sobre trayectorias educativas y experiencias sobre vínculos pedagógicos.

Las entrevistas a jóvenes se estructuraron de la siguiente manera:

a) Información general:

¿Nombre? ¿Edad? ¿Procedencia? ¿Qué estas cursando en este momento? ¿Cómo llegaste a la escuela? ¿Hace cuánto que asistís a la institución?

b) Trayectoria educativa:

¿Cómo fue tu primer ingreso a la escuela, te recuerdas donde hiciste el jardín o la guardería y la primaria? ¿Estaba cerca de tú casa? ¿Quién te llevaba y te buscaba? ¿Qué cosas te recuerdas de esa etapa? ¿De las maestras, de tus compañeros de las actividades que hacían? ¿Qué era lo que más te gustaba hacer? ¿Cuántas escuelas has transitado hasta ahora? Si pudieras volver el tiempo atrás ¿qué cosas cambiarías de tu trayectoria educativa? ¿Te gustaría estudiar alguna carrera?, ¿Cómo te ves en 2-5 o 10 años? ¿Cuál es la profesión a la cual te gustaría dedicarte?

c) Vínculo pedagógico:

¿De qué manera te relacionabas con la o las maestras? Y ahora en este espacio ¿Cómo es el vínculo con los docentes? ¿Qué cosas hacen los docentes que te llamen la atención a diferencia de otros espacios que has transitado? ¿Qué cosas positivas rescatas de la escuela? ¿Qué cosas negativas no te gustan o cambiarías? ¿Hay en tu experiencia una relación entre tu trayectoria educativa y el vínculo pedagógico?

Es importante resaltar la asimetría con respecto a los actores involucrados para poder realizar una entrevista acorde a las necesidades de la investigación, generando el diálogo y rompiendo todo tipo de barreras, como sostiene Guber (1998):

...el camino de la diferenciación y reconocimiento mutuo consiste en acceder a las formas de categorización propias y del informante con respecto a la situación de encuentro, a los temas planteados, a las verbalizaciones, a las personas presentes, a los otros actores sociales, a actitudes y a los gestos y al ámbito de la entrevista (p.216)

En cuanto a las entrevistas a los actores adultos responsables de la institución, fueron de carácter abierto, aunque se consideraron como ejes fundamentales los siguientes tópicos:

- Cómo se perciben/conciben las trayectorias educativas de los jóvenes
- Cómo es el vínculo pedagógico en estos espacios educativos (considerando las características particulares del contexto)

- Cómo se relacionan las trayectorias educativas de los jóvenes con el vínculo pedagógico que se establece.

4.5.1. Código Gail Jefferson

En esta investigación, y en relación con los jóvenes participantes, para la transcripción de las entrevistas se utilizó el código de Gail Jefferson adaptado por Bassi Follari (2015). Esto permite ir más allá de una transcripción ortográfica o gramatical, y permite expresar el lenguaje no verbal, para-verbal y la información contextual. El código provee una exhaustiva información en la interacción, dando precisiones sobre los aspectos pragmáticos del lenguaje.

Se traduce en base a símbolos el lenguaje corporal que han expresado los jóvenes a través de las entrevistas. Duranti (2000) realiza un estudio sobre la antropología lingüística el cual resalta y toma al lenguaje como “un conjunto de prácticas que desempeñan un papel esencial en la mediación de aspectos materiales e ideativos de la existencia humana y, en consecuencia, en la creación de maneras singulares de estar en el mundo (p.23). Continuando con la idea del autor considera a la lengua como herramienta social y conceptual y a la vez producto e instrumento de la cultura. Es importante considerar en la transcripción de la entrevistas una serie de posturas, gestos, miradas, movimientos del cuerpo ya que son de utilidad para comprender e interpretar mejor otorgando una riqueza extra al instrumento de recolección de datos.

Tabla B: Matriz explicativa de codificación de las entrevistas de los símbolos utilizados y su significado

<i>Símbolo</i>	<i>Uso</i>
(3)	Pausa destacada
= Signo igual	No hay intervalo de tiempo entre los dichos de los hablantes
<u>Subrayado</u>	Énfasis en palabras o sílabas
:::: Serie de puntos	Alargamiento de un sonido
MAYÚSCULAS	Volumen elevado de voz
° Signo de grado	Murmullo o volumen menos elevado
< Mayor >	Habla acelerada

> Lenta <	Habla lenta
- Guión	Interrupción brusca y voluntaria de una palabra
☺ Emotición de la risa	Habla entre risas
 Emotición de tristeza	Habla con sollozo, señala tristeza
(()) Doble paréntesis	Información no verbal o contextual
(x) Equis entre paréntesis	Duda o tartamudeo
() Paréntesis	Habla incomprensible
<i>Cursiva</i>	Expresiones culturales propio del léxico local

Forte (2016) expresa al respecto que el estudio de la gestualidad ha sido abordado desde perspectivas relacionadas a la oratoria. Las cuales se analizan como marcas de emoción o por su significado en contexto. “La llamada comunicación no verbal considera los movimientos corporales como una señal diferente de la señal verbal, con reglas propias y que, por lo tanto, debe ser analizada independientemente de las manifestaciones lingüísticas” (p117).

4.5.2 Criterios de validez y confiabilidad

Hidalgo (2005) expresa que los estudios de carácter cualitativo tienen que someterse a ciertos procedimientos de rigurosidad que ofrezcan credibilidad al seno de la comunidad científica. Tal credibilidad se basa en el rigor metodológico con que se realice la investigación. De esta forma se requiere la adopción de criterios de validez y confiabilidad aplicados no sólo al proceso de evaluación del producto final, sino a lo largo de todo el proceso investigativo. Como expresa Eisner (1998) “la investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental” (p.56).

4.6. Análisis de los datos

Para el procesamiento de la información se utilizó como herramienta de análisis el programa Atlas-ti versión 8.4.3 (1077), atendiendo a las dimensiones de trayectoria educativa y vínculo pedagógico, a partir de las cuales se construyeron redes semánticas. Cada entrevista se consideró como documento primario y a partir de las recurrencias se fueron desprendiendo las palabras claves. La visualización puede ser un elemento clave para descubrir las conexiones entre los conceptos, interpretar los hallazgos y comunicar eficazmente los resultados. Se utilizan nodos centrales desprendidos de las palabras claves y de allí se desprenden los vínculos de acuerdo a su relación a la dimensión central del estudio.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. Categorías analíticas

Se utilizó la sugerencia de Yuni y Urbano (2005) sobre las pautas metodológicas para el análisis de datos cualitativos. Según los autores, “el investigador genera textos acerca de los otros, de sí mismo y de todos en un determinado contexto” (p.252). Continúa expresando que, “el sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, sintetizar y comparar con el fin de obtener una información lo más completa posible del fenómeno observado” (p.253), es por ello que la base de datos se redujo a códigos. Estos códigos permiten clasificar la información, identificando distintos tipos. Estos permitieron realizar matrices de codificación de datos. Los códigos descriptivos son “etiquetas que el investigador va asignando a cada frase según el tema principal a que se refiera”; los códigos explicativos, es cuando el investigador encuentra recurrencias y “los códigos patrón designan patrones explicativos de las relaciones entre los eventos o acontecimientos, son los de mayor nivel de abstracción” (p. 254).

El análisis de la información se realiza a partir de una lógica inductiva, se presenta el contacto con el campo en una descripción del contexto, luego comienza el proceso de análisis. Se presenta la información en la matriz de categorización de las entrevistas a profesionales y de los jóvenes sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico (se encuentra en el anexo de este trabajo).

Luego se realiza la codificación encontrando recurrencias y cada código patrón es dividido en sub-categoría. En el caso de las trayectorias educativas se divide en las características de las trayectorias educativas y los determinantes de las trayectorias educativas. En cuanto vínculo pedagógico las sub-categorías son características del vínculo pedagógico y las metas u objetivo de vínculo pedagógico.

Otra etapa de análisis se realiza a partir de la codificación de las entrevistas de los jóvenes con el código de Jefferson adaptado para las ciencias sociales por Bassi Follari (2015). Dicho análisis intenta reflejar las expresiones no verbales, contextuales, posturales y gestuales de los jóvenes sobre las preguntas referidas a las dos dimensiones trabajadas, trayectoria educativa y vínculo pedagógico.

Luego, para completar el trabajo se realiza un análisis sobre las respuestas a las entrevistas de la directora, coordinador, psicopedagoga, preceptor y docentes de los diferentes espacios educativos del centro Lelikelen, utilizando como herramienta de análisis el programa de codificación Atrás Ti versión 8.4.3 (1077) atendiendo a las

dimensiones de trayectoria educativa y vínculo pedagógico realizando red semántica. Todo lo antes descrito se presenta conjuntamente con un análisis del discurso que sigue la lógica de la narrativa fundamentada, realizando una justificación del contenido temático para responder a los objetivos formulados.

Se aborda una realidad dinámica y múltiple, las entrevistas semiestructuradas como también la observación son las que ayudaron a dar respuestas a los objetivos planteados.

5.2. Codificación de las trayectorias educativas

Antes de la codificación debemos mencionar que, del código patrón de las dos dimensiones trabajadas, trayectoria educativa y vínculo pedagógico se desprenden sub categorías.

En cuanto a las trayectorias educativas, de las entrevistas surgieron dos grupos: por un lado, las características de las trayectorias, y por otro, los factores determinantes de las mismas. En las características de las trayectorias se van a encontrar términos de cómo son esas trayectorias, si han terminado la primaria, si están cursando el Pit o el cenma, y en los determinantes de las trayectorias se encuentran los términos que hicieron que esas trayectorias se hayan concretado o bien no se concretaron y tuvieron algunas consecuencias como, ya sea abandono, expulsión, entre otras cosas. Luego continuando con el análisis, en la codificación realizaremos una selección y etiquetamiento de las recurrencias encontradas en las tablas de las categorizaciones.

Tabla 1: Matriz de codificación de las entrevistas a los jóvenes sobre trayectoria educativa

Trayectoria Educativa		
	Características de las trayectorias	Determinantes
Joven 1	Primaria incompleta	expulsión – sin motivación para estudiar – mal comportamiento
Joven 2	Primaria incompleta	abandono – sin motivación para estudiar – sin exigencias contextuales
Joven 3	Primaria completa- Analfabeto	expulsión – mal comportamiento

Joven 4	Primaria completa- Complacencia curricular	Suspensión – expulsión- mal comportamiento
Joven 5	- Primaria incompleta Ineficacia escolar	Expulsión- abandono- mal comportamiento
Joven 6	Primaria incompleta Trabajo adolescente	Abandono
Joven 7	Primaria incompleta Escuela como superación	Abandono
Joven 8	Primaria incompleta Complacencia curricular	Abandono- expulsión
Joven 9	Primaria incompleta	Abandono-
Joven 10	Primaria completa Problemas de salud	Abandono- Repitencia- expulsión
Joven 11	Primaria completa Analfabeto	Abandono- falta de manejo de contenidos
Joven 12	Primaria incompleta – Violencia escolar	Abandono
Joven 13	Primaria incompleta Trabajo adolescente	Abandono-
Joven 14	Primaria incompleta Amigos	Expulsión
Joven 15	Primaria incompleta Escuela de barrio	Abandono
Joven 16	Cursando PIT	expulsión – mal comportamiento
Joven 17	Cursando PIT	Abandono mala junta- mal comportamiento
Joven 18	Cursando PIT	Abandono
Joven 19	Cursando PIT	Mal comportamiento- Falta de dedicación al estudio
Joven 20	Cursando PIT	Expulsión- mal comportamiento
Joven 21	Cursando PIT	Abandono por trabajo
Joven 22	Cursando PIT	Abandono- Falta de contención para un seguimiento educativo
Joven 23	Cursando PIT	Abandono- Falta de contención para un seguimiento educativo
Joven 24	Cursando PIT	Repitencia- mala conducta
Joven 25	Cursando Cenma	Expulsión - mala conducta
Joven 26	Cursando Cenma	Abandono- mala conducta

Joven 27	Cursando Cenma	Abandono- falta de contención para un seguimiento educativo
Joven 28	Cursando Cenma	Expulsión- mala junta- mal comportamiento

Como se puede observar en la tabla, en relación con los determinantes de sus trayectorias educativas, se pueden hacer distintas lecturas. Al respecto, aclaramos que para este análisis se utiliza el concepto de trayectoria educativa tomado de Terigi (2010) que son los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida no solo los que dependen del sistema educativo, implica una relación más amplia que la escuela, la educación recibida en la familia, los medios de comunicación o de las mismas situaciones de la vida. Recordamos que al ser instituciones de adultos llegan a los establecimientos educativos con un bagaje de información dada por el paso de los años, las experiencias vividas, los trayectos escolares transitados entre otras cosas.

Se pueden apreciar en la mayoría de los jóvenes trayectorias discontinuas. En este sentido, siete de los jóvenes han sido expulsados de las instituciones educativas, siendo los determinantes de ello el mal comportamiento y la falta de motivación para el estudio. Se observa que el mal comportamiento aparece en la mayoría de los casos como el factor que trunca la trayectoria educativa de los jóvenes.

En su mayoría los jóvenes expresan que la expulsión se ha producido por mala conducta como es en el caso de las entrevistas N° 1,3,4,5,8,14,16,20,25 y 28, en estas, se ha debido a peleas con pares. De este comentario se puede interpretar la no contención o la falta de límites a la hora de ejercer una figura de referencia en la vida de los jóvenes.

Esto podría explicar en dos sentidos diferentes. Por un lado, es esperable en la medida en que los jóvenes entrevistados son egresados de contextos de encierro, producto de comportamiento de conflicto con la ley. Por otro lado, estos jóvenes participan de un programa educativo de inclusión dada su condición de personas vulnerables.

Otro de los determinantes es el abandono escolar y este se produce por varias causas una de ellas es la falta de seguimiento por parte de la familia como es en el caso de las entrevistas N° 2,9,12,17,22,26, poca contención familiar; otra es la falta de seguimiento de la institución educativa en la trayectoria de estos jóvenes que abandonaron sus estudios y la escuela nunca realizó acciones concretas para garantizar el derecho a la educación.

Otra de las causas del abandono se debe a la incorporación del joven al mundo del trabajo prematuro, como es en el caso de las entrevistas N° 6,13 y 21, para ayudar a la familia en la búsqueda de recursos económicos para la subsistencia. Otra causa menor en número, es el del abandono por problemas de aprendizajes como es el caso de las entrevistas N° 7,23 y 27. Este aspecto resalta la importancia del acompañamiento de los alumnos no solo por parte de la institución educativa sino también de la familia ya que deja entrever que estos dos pilares de sostén, son fundamentales para que los jóvenes completen sus estudios.

Tabla 2: Matriz de codificación de las entrevistas a profesionales sobre trayectoria educativa

Trayectoria Educativa		
	Características de las trayectorias	Determinantes
Directora	Trayectorias discontinuas – trayectorias heterogéneas- contenidos no afianzados- familias desestructuradas- Jóvenes con pocas herramientas para el estudio-	Abandono de la educación formal - repitencia- expulsión
Coordinador	Trayectorias discontinuas- falta de contención y seguimiento por parte de las escuela que lo expulso- poco compromiso para el estudio- vienen pero no quieren hacer nada- pocos hábitos de estudio-	Abandono de la educación formal- expulsión-
Psicopedagoga	trayectorias no encauzadas- aprendizajes fragmentados- familias numerosas – la escuela es importante para ellos pero no les cuesta tener continuidad en el estudio- jóvenes que no construyeron el oficio de estudiante	Abandono de la educación formal-expulsión- poco seguimiento familiar
Docentes	Trayectorias discontinuas- contenidos lábiles- falta de contención en las escuelas anteriores- poca transferencia de sus conocimientos a la práctica cotidiana. Pocos hábitos de estudio- vienen a la escuela pero no quieren hacer nada- poco compromiso para estudiar-	Abandono - expulsión-

En cuanto a la tabla sobre la matriz de codificación de los adultos y referentes educativos se observa una mirada que da cuenta, la experiencia de estos adultos en trabajar con jóvenes con estas particularidades. En cuanto a las características de las trayectorias educativas podemos ver que, según el autor en el que se basa cada entrevistado este pueden ser trayectorias discontinuas, no lineales, heterogéneas.

La mayoría coinciden en que son jóvenes que han tenido poca contención familiar, lo que se ve reflejado en un magro seguimiento y acompañamiento en las trayectorias educativas. Familias desestructuradas, numerosas, jóvenes con pocas herramientas en su bagaje y capital cultural lo que produce baja transferencias en los conocimientos, escasos hábitos de estudio.

La directora, la psicopedagoga, y las docentes comentan sobre esta dimensión que son jóvenes con trayectorias discontinuas, desestructuradas producto del abandono, expulsión, problemáticas de vulnerabilidad y que a su vez, este espacio educativo prioriza el reingreso a los estudios para dar continuidad a las trayectorias educativas reales. Expresa la directora de la escuela primaria que “debemos garantizar la inclusión de los jóvenes en el sistema y no replicar las anteriores experiencias para ello el seguimiento es fundamental para garantizar la continuidad educativa”.

Las docentes afirman que en este espacio no existe alumno con trayectorias educativas teóricas predecibles por el sistema educativo, que hayan terminado en tiempo y forma o que hayan construido el oficio de estudiante, es por ello que a través de un diagnóstico inicial se comienza a trabajar.

Cabe recordar que en esta institución los jóvenes se incorporan en cualquier momento del año, y los entrevistados son jóvenes que han egresado de contextos de encierro.

En el caso de escuela primaria, la directora transita los dos espacios ya que la escuela que se encuentra en el Complejo Esperanza, es el anexo I de esta institución. Se trabaja con un currículo unificado y en un constante diálogo entre los dos espacios. Eso permite un seguimiento de cada joven en la época del año que se incorpora y una continuidad en los contenidos a desarrollar por el estudiante.

En las palabras de la directora en las entrevistas realizadas comenta que son jóvenes con una salida temprana al campo laboral que realizan changas o trabajan en negro, con

poca o escasa protección legal. Eso los coloca en el último lugar de los puestos de trabajo, incidiendo esta situación en su asistencia y su relación con la continuidad educativa. Se deben crear instituciones que ofrezcan oportunidades a los jóvenes con estas características, se debe dar respuestas a las restricciones del contexto social y cultural que ellos tienen como puede ser, el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol, delito, etc. Esta situación pone de manifiesto una suerte de cambio estructural en la conformación y morfología de los jóvenes que asisten a éstas escuelas.

Otra de las recurrencias encontradas es la falta de preparación, conocimiento y herramientas para el estudio como es el caso de la entrevista (nº22) “abandoné no entendía nada”. Al respecto el preceptor del Pit comenta que el plan de estudio está pensado para que jóvenes con las características antes mencionadas, puedan completar sus trayectos educativos. Esto genera que ellos puedan ver los avances de manera más tangibles y logren un entusiasmo para terminar el nivel medio.

A continuación, se presenta la tabla de lo no verbal en las trayectorias educativas.

Se decidió realizar este análisis para reforzar lo que se decía en las entrevistas, profundizando los gestos realizados por los jóvenes en búsqueda de enriquecer el momento de la respuesta dada.

Tabla 3: Matriz gestual de las entrevistas a jóvenes sobre la dimensión trayectoria educativa

Símbolo	Uso
(3)	Pausa destacada, por ejemplo: Si::: (3) tengo que venir porque la directora tiene que mandar el informe al juez sino me llevan de nuevo al complejo
= Signo igual	No hay intervalo de tiempo entre los dichos de los hablantes, por ejemplo: ¿y después? =Me expulsaron
<u>Subrayado</u>	Énfasis en palabras o sílabas, por ejemplo: La que más me gustaba era la del campo, pero después heche moco ☺ y caí preso ahora <u>tengo que venir si o si porque quiero terminar</u>
::::: Serie de puntos	Alargamiento de un sonido, por ejemplo: Si::: quiero algo con los caballos
MAYÚSCULAS	Volumen elevado de voz, por ejemplo:

	NADA CAMBIARÍA
°	Murmullo o volumen menos elevado, por ejemplo: °me sacaron por mala conducta°
Signo de grado < Mayor >	El habla acelerada se da al comienzo de la respuestas, por ejemplo: <empecé en el Garzón Agulla, hice jardín y primaria hasta quinto grado>” es recurrente en las respuestas a las preguntas: 2, 3, 4, 5, 6, 8,
> Lenta <	Habla lenta, por ejemplo: <u>No</u> , no creo que > solo trabajar <
- Guión	Interrupción brusca y voluntaria de una palabra: no sé _yo no fui más y nada_ todo bien
☺ Emotición de la risa	Habla entre risas, por ejemplo: pero no entendía nada y abandoné ☺
 Emotición de tristeza	Habla con sollozo, señala tristeza, por ejemplo: Qué se yo::: algo (x) estoy cansado de vivir choreando y estar fumado 
(()) Doble paréntesis	Información no verbal o contextual, por ejemplo: pero el porro no hace mal ((lo relata cómo justificándose))
(x) Equis entre paréntesis	Duda o tartamudeo, por ejemplo: Fui a una escuela del barrio (3) y terminé ahí (x)
() Paréntesis	Habla incomprensible
<i>Cursiva</i>	Expresiones culturales propio del léxico local, por ejemplo: Porque <i>era un viaje</i>

Se hizo hincapié en las respuestas de las dimensiones involucradas en el estudio, dando particular énfasis a las pausas, gestos, movimientos, miradas, frases con poca intensidad o con mucha intensidad de volumen para ello los códigos de transcripción prevén símbolos para este tipo de fenómeno y resulta de clara la utilidad para contextualizar la situación.

Se utilizó la adaptación del código de Jefferson realizada por Bassi Follari (2015) para favorecer la legibilidad y la facilidad de transcripción del teclado utilizado para la investigación.

Algunas preguntas fueron captadas y su respuesta inmediata sin sobresaltos ni explicaciones previas, otras en cambio se necesitó de un tiempo, de una pausa de una reflexión para su respuesta.

Mediante la codificación de la información observamos y dividimos a las respuestas dadas por los jóvenes en las entrevistas por las dos dimensiones trayectoria educativa y vínculo pedagógico.

Preguntas como el paso por la primera escuela se expresan con confianza, rápida respuesta, una vivencia recordada, un recuerdo que emana con facilidad. En cambio, cuando algo les parecía incorrecto, la respuesta se da a través de pausas prolongadas o con murmullo, como es el caso de expulsiones, malas conductas, o justificaciones injustificadas. Al entrar en confianza las caras y las posturas se traducen para expresar alegrías, risas cómplices o para resaltar una elevada autoestima, en la mayoría de los casos en un vivir orgulloso de su pasado y su presente.

En la dimensión trayectoria educativa sobre el símbolo < > rápida velocidad de la respuesta, corresponde a los discursos referentes a la pregunta sobre donde comenzaron la escuela, como se expresan en las entrevistas en palabras de algunos de los jóvenes.

Como expresa Rossano (2007) hay que analizar retrospectivamente la manera como fue transitando su escolaridad cada sujeto. Se observa que realiza un balbuceo o murmullo en su mayoría cuando realizan la respuesta expresando que han sido expulsados, abandonaron o han tenido conductas indebidas.

Terigi (2007) nos dice que los avances, los éxitos, los abandonos, los fracasos, los cambios de escuela son situaciones que operan sobre las trayectorias escolares y que van generando un entramado lo cual muchos jóvenes transitan por su escolarización de modo heterogéneos.

Otros de los símbolos utilizados son las pausas destacadas (3) en la dimensión de trayectoria escolar se puede ver en los relatos de los jóvenes cuando deben pensar la respuesta para no ser incorrectos o cuando deben pensar que decir como es el caso de “Si::: (3) tengo que venir porque la directora tiene que mandar el informe al juez sino me llevan de nuevo al complejo” (n°5).

Los alargamientos de sonidos (:::) expresados en ocasiones cuando evoca a recuerdos de la primera etapa escolar “Si::: me acuerdo” (n°12), al igual que la velocidad en la respuesta esté es un símbolo recurrente en la respuesta de los jóvenes.

En cuanto al emotición de la risa, se da en respuestas: ya sea porque hicieron alguna travesura como es el caso de: “No me gustaba nada porque no me gustaba ir a la escuela ☺” (nº1) o en casos de vergüenza como es el caso de “Me portaría mejor ... para aprender ☺”(nº 6) o en el caso de “Si::: es que no sé nada ☺ no sé leer ni escribir” (nº 11).

El emotición de tristeza se hace presente en momentos complicados para transmitir o contar como es el caso de: “ninguna maestra me quería ☹ porque le pegaba a los chicos” (nº1) o el caso de: “Me expulsaron, no pude terminar me faltaba poco ☹”(nº16).

Una situación similar se da en el uso del símbolo del habla entre dientes o en murmullo esa sensación de pocas ganas de transmitir o contar dado momentos pocos agradables de su vida, como por ejemplo en el caso de: “repetí y me hacía el malo° porque me tenía que hacer respetar” (nº15).

Otra forma de análisis que se realiza en esta dimensión es la utilización de las redes semánticas. Estas redes se realizan solo con las recurrencias encontradas en las entrevistas a los adultos referentes de los jóvenes.

En el centro de la escena se encuentra la trayectoria educativa como código central en el sector izquierdo a ella se puede observar las trayectorias no encauzadas y de esta salen tres flechas con el nodo de factor condicionante infiriendo de ella a la repitencia y a la expulsión como dos grandes recurrencias extraídas de las entrevistas. En el lado derecho de las trayectorias educativas se encuentra que se desprende de esta la continuidad educativa como único objetivo o meta. A esta llegan el acompañamiento, la fortaleza personal que favorecen a esta continuidad educativa conformando trayectorias más sostenidas mediante la escucha y el diálogo.

Como se observa en la siguiente figura las trayectorias educativas son personales y estas van a estar ligadas a la historia de vida de cada persona, de las posibilidades que le dio el contexto para poder desarrollar su capital cultural.

Nada es al azar en la vida de las personas, uno nace y luego las posibilidades se van presentando día a día configurando la trama de vida y con ella las del aprendizaje. Trayectorias educativas más sostenidas se darán en contextos donde el acompañamiento el diálogo y la escucha hacen, que esta historia se sostenga en el tiempo, trayectorias

encauzadas, trayectorias homogeneizadas para niveles pautados y escuelas que esperan lo pautado por la sociedad.

Existe una población que no ha logrado entrar en esos parámetros establecido y se necesita dar respuesta no solo en lo social sino también en lo educativo. Sistemas y modalidades estándar para poblaciones estándar pero los que no quedan en esa entramada, deben ser reconocidos y este trabajo intenta visibilizar a esa población de jóvenes.

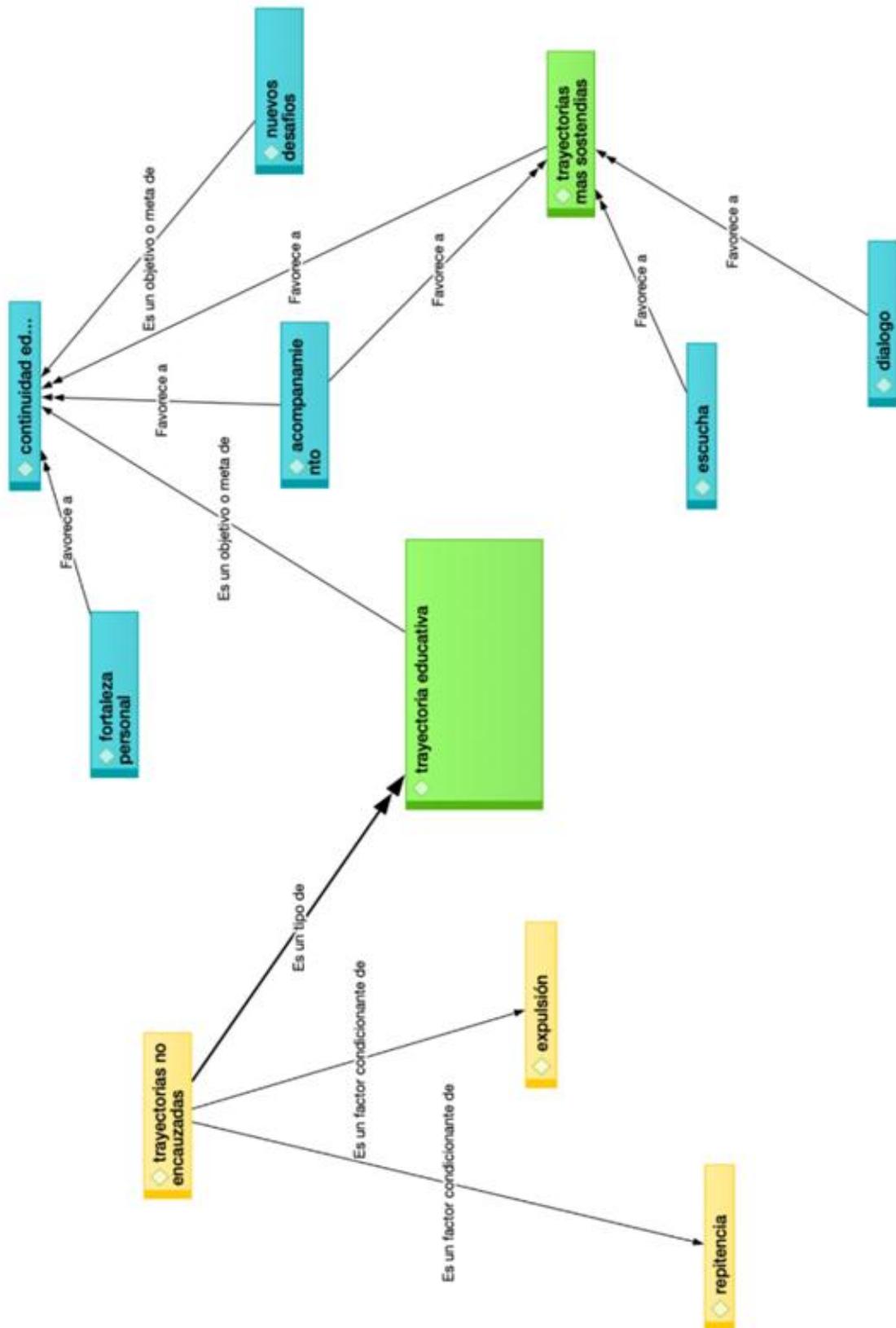


Figura 1: Red Semántica sobre Trayectoria educativa

5.3. Codificación del vínculo pedagógico

Para analizar el vínculo pedagógico se realizó una matriz donde las dimensiones encontradas en el discurso se agruparon en las características del vínculo pedagógico y los objetivos y metas del vínculo pedagógico.

Tabla 4: Matriz de codificación de las entrevistas a los jóvenes sobre el vínculo pedagógico

	Características del vínculo	Objetivos o metas
Joven 1	Vínculo pedagógico armonioso, bueno de escucha de ayuda	De contención
Joven 2	Vínculo pedagógico tranquilo, bueno de aprendizaje y concesión	De contención
Joven 3	Vínculo pedagógico de escucha, bueno de escucha	De contención
Joven 4	Vínculo pedagógico bueno, armonioso de escucha	De contención
Joven 5	Vínculo pedagógico bueno, armonioso, de concesión	De contención
Joven 6	Vínculo pedagógico armonioso	De contención
Joven 7	Vínculo pedagógico tranquilo, armonioso, distendido, de amabilidad	De contención
Joven 8	Vínculo pedagógico bueno, tranquilo	De contención
Joven 9	Vínculo pedagógico bueno, paciencia y de aprendizaje	De contención
Joven 10	Vínculo pedagógico de amabilidad, de escucha, de paciencia y concesión	De contención
Joven 11	Vínculo pedagógico de concesión	De contención
Joven 12	Vínculo pedagógico de amabilidad, de aprendizaje, de concesión, de escucha y paciencia	De contención
Joven 13	Vínculo pedagógico de escucha, bueno y de paciencia	De contención y positivo
Joven 14	Vínculo pedagógico de escucha	De contención
Joven 15	Vínculo pedagógico de comprensión, de escucha y paciencia	De contención y positivo
Joven 16	Vínculo pedagógico armonioso, bueno de escucha	De contención – de ayuda

Joven 17	Vínculo pedagógico armonioso	De contención
Joven 18	Vínculo pedagógico de escucha, de armonía	De contención – de ayuda
Joven 19	Vínculo pedagógico bueno, armonioso de escucha	De contención- de ayuda
Joven 20	Vínculo pedagógico bueno, armonioso	De contención – de ayuda
Joven 21	Vínculo pedagógico armonioso	De contención – de ayuda
Joven 22	Vínculo pedagógico tranquilo, armonioso	De contención
Joven 23	Vínculo pedagógico armonioso	De contención
Joven 24	Vínculo pedagógico bueno	De contención
Joven 25	Vínculo pedagógico de escucha, de paciencia	De contención – de ayuda
Joven 26	Vínculo pedagógico de escucha	De contención – de ayuda
Joven 27	Vínculo pedagógico de escucha y paciencia	De contención – de ayuda
Joven 28	Vínculo pedagógico de escucha, bueno y positivo	De contención – de ayuda

Como podemos observar en las características del vínculo pedagógico las recurrencias marcadas son vínculo pedagógico de escucha. La escucha atenta del profesor hace el vínculo armonioso que se da en el diálogo sincero por saber del otro, sus necesidades, sus inquietudes, comprender al otro, con paciencia y generando un buen clima para el aprendizaje.

Se debe resaltar que al preguntar sobre vínculo pedagógico se debió explicar a los jóvenes a que se hacía referencia con este término. De allí las repuestas sobre las maestras de que son buenas, te tratan bien, te escuchan.

La mayoría de los jóvenes tienen gratos recuerdos sobre sus maestras en los primeros grados de la primaria y el quiebre se produce por una inmadurez en el comportamiento que hizo que terminara en expulsión o en abandono.

Con respecto a la actualidad de su vivencia sobre el vínculo pedagógico podemos deducir una suerte de tranquilidad en como son tratados con cariño, con afecto y sienten

que son tenidos en cuenta. Como expresan un joven en la entrevista (nº16) “están al lado tuyo me tienen en cuenta”

En cuanto a los objetivos o metas del vínculo pedagógico podemos observar en su mayoría que este es de contención. Una contención que busca ayuda para poder continuar de manera positiva la trayectoria educativa.

En su mayoría los jóvenes expresan que les da ganas de venir a estudiar, que los tienen en cuenta si ellos faltan. Los jóvenes son tratados de una manera diferente donde el diálogo prevalece y se pueden llegar acuerdos charlando y preocupándose por el otro.

Expresiones como que los ayudan, que si no entienden le vuelven a explicar y se preocupan por su crecimiento, son pacientes entre otros comentarios. Es inexplicable para algunas personas o inentendible estas expresiones para esta institución o para los jóvenes que asisten a estos espacios se convierten en un elemento fundamental para la continuidad educativa.

Una gran parte de la población fue criada en un sistema donde no se negociaba ir o no ir a la escuela como tampoco la responsabilidad de realizar las tareas u otras actividades como la de no respetar las normas, costumbres y ser respetuoso con el maestro. En estos jóvenes parece haber quedado marginado de estas costumbres, hábitos y dada las características similares que tienen todos estos jóvenes no entran en estos parámetros que para nosotros sería normales, habituales y comunes.

Comprender una población con características determinadas hace ubicar en tiempo y espacio las problemáticas que se viven en esos jóvenes de hoy.

Tabla 5: Matriz de codificación de las entrevistas a profesionales sobre vínculo pedagógico

Vínculo pedagógico		
	Características del vínculo	Objetivos o metas
Directora	Vínculo pedagógico ameno y armonioso	De contención
Coordinador	Vínculo pedagógico armonioso, de escucha	De contención y positivo
Psicopedagoga	Vínculo pedagógico de confianza	De contención y positivo

Docentes	Vínculo pedagógico de confianza y escucha	De contención y positivo
Preceptor	Vínculo pedagógico de Escucha	De ayuda y contención

En el caso de los adultos referentes de los jóvenes sobre las características del vínculo pedagógico se observa una mirada basada en la confianza, un vínculo armonioso y de escucha.

Como expresa la directora cuando se le pregunta sobre el tema ella hace hincapié en como sus docentes pueden reconocer a la persona alumno que llega a la institución con todos sus miedos, sus prejuicios y poder escucharlo, entenderlo, contenerlo para que, a partir de allí, generar un vínculo pedagógico capaz de romper las barreras de las limitaciones y generar confianza para mejorar la autoestima.

En cuanto a los objetivos y metas del vínculo pedagógico no queda duda que al igual que en el caso de los jóvenes se muestra como vínculo de contención y positivo dadas las recurrencias de todas las entrevistas realizadas.

Como expresa la psicopedagoga los vínculos son lazos muy fuertes, habla de un compromiso de la gente y de toda la comunidad en donde la comprensión y le empatía son herramientas fundamentales para hacer que los jóvenes puedan expresar todo su potencial. Este espacio debe generar un acompañamiento al joven y una flexibilización en los aprendizajes acorde a sus necesidades de crecimiento.

Otra de las verdades ocultas del sistema es que la institución es la responsables de los fracasos, deserciones, abandonos de los jóvenes que asisten. Y es que en esta puja por el vínculo pedagógico de excelencia se atraviesan muchas etapas. No llegan los jóvenes a la institución y saben cómo es el funcionamiento desde un primer momento.

Hay muchos altibajos en donde el joven tras prueba y error lleva a cabo su acomodamiento para lograr su meta. Finalmente son los adultos responsables los encargados de hacer que este joven comprenda cual es la mejor forma de adaptación a la institución para lograr su objetivo.

A continuación presentamos la tabla de recurrencia en cuanto a la dimensión vínculo pedagógico y analizaremos al igual que en la anterior dimensión conformando las recurrencias más significativas.

Tabla 6: Matriz gestual de las entrevistas a jóvenes sobre la dimensión vínculo pedagógico

Símbolo	Uso
(3)	Pausa destacada, por ejemplo: no vendría (3) es bueno que te ayuden
= Signo igual	No hay intervalo de tiempo entre los dichos de los hablantes
<u>Subrayado</u>	Énfasis en palabras o sílabas, por ejemplo: <u>Tienen paciencia se sientan con vos y te explican, te ayudan</u>
::::: Serie de puntos	Alargamiento de un sonido, por ejemplo: Si:::: porque es lindo que te traten bien
MAYÚSCULAS	Volumen elevado de voz, por ejemplo: Eso_ y aparte quiero ESTUDIAR
° Signo de grado	Murmullo o volumen menos, por ejemplo: °Me tienen en cuenta°.
< Mayor >	El habla acelerada, por ejemplo: <Acá son pacientes>
> Lenta <	Habla lenta, por ejemplo: me > retaban mucho<
- Guión	Interrupción brusca y voluntaria de una palabra, por ejemplo: Eso_ y aparte quiero ESTUDIAR
☺ Emotición de la risa	Habla entre risas, por ejemplo: Muy bien, me querían un montón ☺
 Emotición de tristeza	Habla con sollozo, señala tristeza, por ejemplo: Que no hay patio y no se puede fumar 
(()) Doble paréntesis	Información no verbal o contextual, por ejemplo: ((una actitud pensante con la mirada para arriba))
(x) Equis entre paréntesis	Duda o tartamudeo, por ejemplo: Acá es distinto (x)
()	Habla incomprensible

Paréntesis***Cursiva***

Expresiones culturales propio del léxico local, por ejemplo:

Si *maso*

En cuanto a las recurrencias encontradas en esta dimensión se destacan el subrayado que corresponde a un tono de voz alto y las relacionadas a un habla acelerada para expresar la conformidad de vínculos pedagógicos basados en la escucha, en el diálogo, en la forma de actuar de docentes, que los tienen en cuenta, favoreciendo al acercamiento con el saber.

Para poner de manifiesto acciones no tan gratas o satisfactorias se destacan el emotición de la carita de tristeza o el habla pausada para expresar su pesar en actitudes pasadas con cierto arrepentimiento.

Son muchos los que ponen en valor de expresar, el espacio que la escuela les brinda para la aceptación de lo diferente, espacios heterogéneos para población heterogénea, en busca de culminar sus estudios para conseguir un trabajo mejor y progresar en la vida. Este progreso del que se habla no es comprensible para la mayoría de las personas que da por sentado que con esa edad ya tendrían que haber terminado sus estudios primarios y secundarios en muchos casos.

En las expresiones que se destacan como las más recurrentes en la dimensión de vínculo pedagógico, están la de la respuesta rápida como es el caso de: “> Te comprenden, te ayudan en la tarea, no te gritan< ” (nº5) “< La gente es positiva y abierta >” (nº13), también entre las respuestas más recurrentes están las de una pausa pensante antes de responder como es el caso de: “Si (3) cada vez que volví a estudiar me trataron muy bien” (nº14) “Es muy lindo porque es *retranqui* te tratan bien, (3) te escuchan” (nº15) (3)” “Me tienen en cuenta” (nº18).

Rodríguez (2002), propone un análisis de la cultura juvenil y la cultura escolar como un vínculo a construir, para ello mira a la socialización entre pares como factor determinante en el éxito de los estudiantes como propio proceso de maduración personal y social como tal, donde la sociedad se vería beneficiada ya que “el grupo es visto por los jóvenes como lo único seguro y verdadero, frente a un panorama donde predominan los datos hostiles” (p.59).

Se observa como intentan recuperar estrategias que generen mayor identidad y sentido de pertenencia de los jóvenes con su establecimiento educativo, de manera que los propios estudiantes lo conviertan no solo en un centro académico sino también en un referente cultural, recreativo, social y afectivo. Para ello se requieren adaptaciones y ofrecer nuevas formas de lo escolar, con la idea de enriquecer generando atractivas oportunidades, tratando de que la cultura juvenil se involucre en el quehacer educativo y convertir así los aprendizajes en algo entretenido y con significado real para sus destinatarios.

Como expresan Bracchi y Seoane (2010) la experiencia escolar es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos como también es necesaria más investigación para acercar a los profesores elementos para pensar que es posible y necesario enseñar nuevas cosas y por otros medios.

En el caso de la respuesta con una entonación más pronunciada tenemos como ejemplo: “Eso (3) que te tienen en cuenta ☺” (nº20) “La buena onda ☺ si bien todos son muy duros cuando los conoces (3) se portan bien te tiran una mano” (nº25).

Según Pichón Riviere (1957), el vínculo es una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación, con procesos de comunicación y aprendizaje. Es una manera particular en que un sujeto se conecta o se relaciona con él mismo o con los otros, creando una estructura particular para cada caso y para cada momento. Si podemos pensar que toda conducta implica un vínculo, toda acción en el mundo externo, es una relación de sujeto con un objeto.

Se utilizó léxico específico de los jóvenes como las palabras “*guacho nuevo*” “*los cagué a cuetazos*” (nº28) o refiriéndose a las docentes como los términos “*piolas*” (nº 2, 19,27) o son “*re tranqui*” o “*tranqui*” en las respuestas en las entrevistas (nº 4, 12, 15,16). Respetando el vocabulario de ellos como forma de expresión propia utilizada por los jóvenes.

A continuación se presenta la red semántica sobre vínculo pedagógico expresado por los adultos responsables.

Tal como se puede apreciar en la figura 2, el vínculo pedagógico es el centro de la escena y este incluye cuatro códigos como son el armoniosos, significativos, amenos y de contención unidos por el nodo tipos de vínculo pedagógico. Esto podría deberse a que los

entrevistados (adultos responsables) aluden a los objetivos del programa educativo o a la característica de la institución y del tipo de población que recibe.

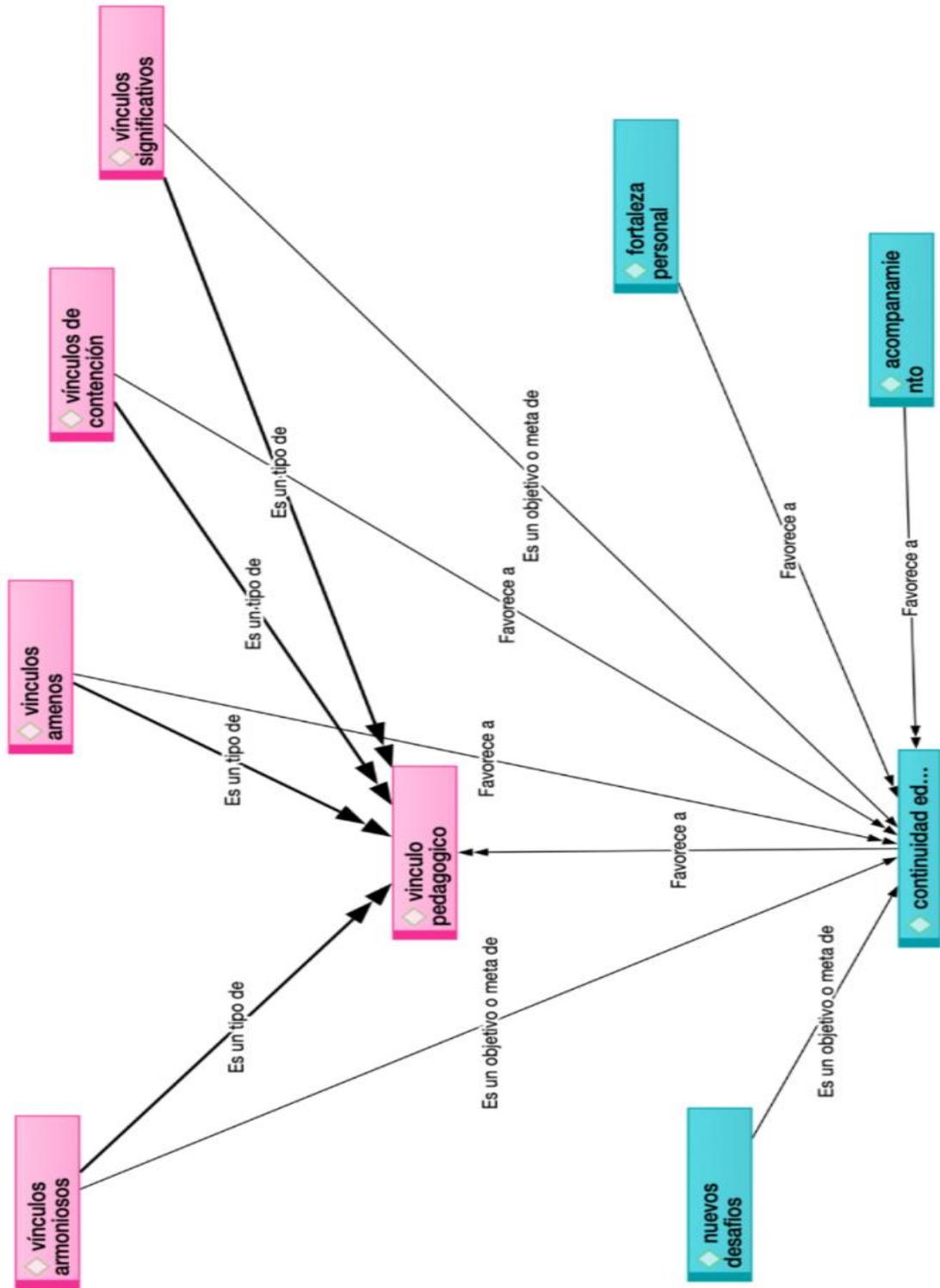


Figura 2: Red semántica sobre Vínculo Pedagógico

Podemos observar que se coloca al vínculo pedagógico en una unión y en relación a la continuidad educativa con el nodo favorece a, de la misma forma los códigos de acompañamiento, fortaleza personal, vínculo ameno y de contención utilizan el mismo nodo. En lo que respecta al nodo objetivo o meta del vínculo pedagógico se destacan los códigos nuevos desafíos, vínculos significativos para trayectorias más sostenidas, desarrollando vínculos de contención, de acompañamiento logrando mayor fortaleza personal y de esa manera mejorar la autonomía y la autoestima.

Cada joven es importante y en esas instituciones se les brinda la atención que necesitan, no todos son iguales, no todos responden de la misma manera ante los mismos contenidos, es por eso que un vínculo pedagógico basado en la inclusión atendiendo a la diversidad sería sinónimo de buenas y sostenidas trayectorias educativas.

La última red semántica que presentamos es una relación que encontramos entre trayectoria educativa y vínculo pedagógico, en el cual se intenta describir como estas dos dimensiones se van tocando en ciertos puntos generando un objetivo común que sería la de una continuidad educativa.

En el gráfico 3 se retoman las dos redes semánticas anteriores y para no reiterar lo antes dicho, solo agregamos lo que relaciona a estas dos dimensiones. Por un lado trayectorias educativas no encauzadas, recorridos discontinuos, a causa de abandonos, repitencias y expulsiones como factores condicionantes. Por el otro lado se observa lo relacionado a la dimensión vínculo pedagógico en el cual tenemos los tipos de vínculo como son vínculos de contención, significativos, armoniosos y amenos donde el acompañamiento, la escucha, el diálogo favorecen a esta continuidad educativa conformando trayectorias más sostenidas.

Desarrollar la idea de una linealidad utópica en las vidas de los jóvenes es expresada en trayectorias continuas, encauzadas, estas da paso a nuevos desafíos, desarrollando la fortaleza personal para llevar a cabo esas trayectorias educativas con autonomía. En una instancia final de la discusión es inevitable mencionar el juego entre los promotores de la unión de las dos dimensiones, poniendo en el centro de la escena a la continuidad educativa.

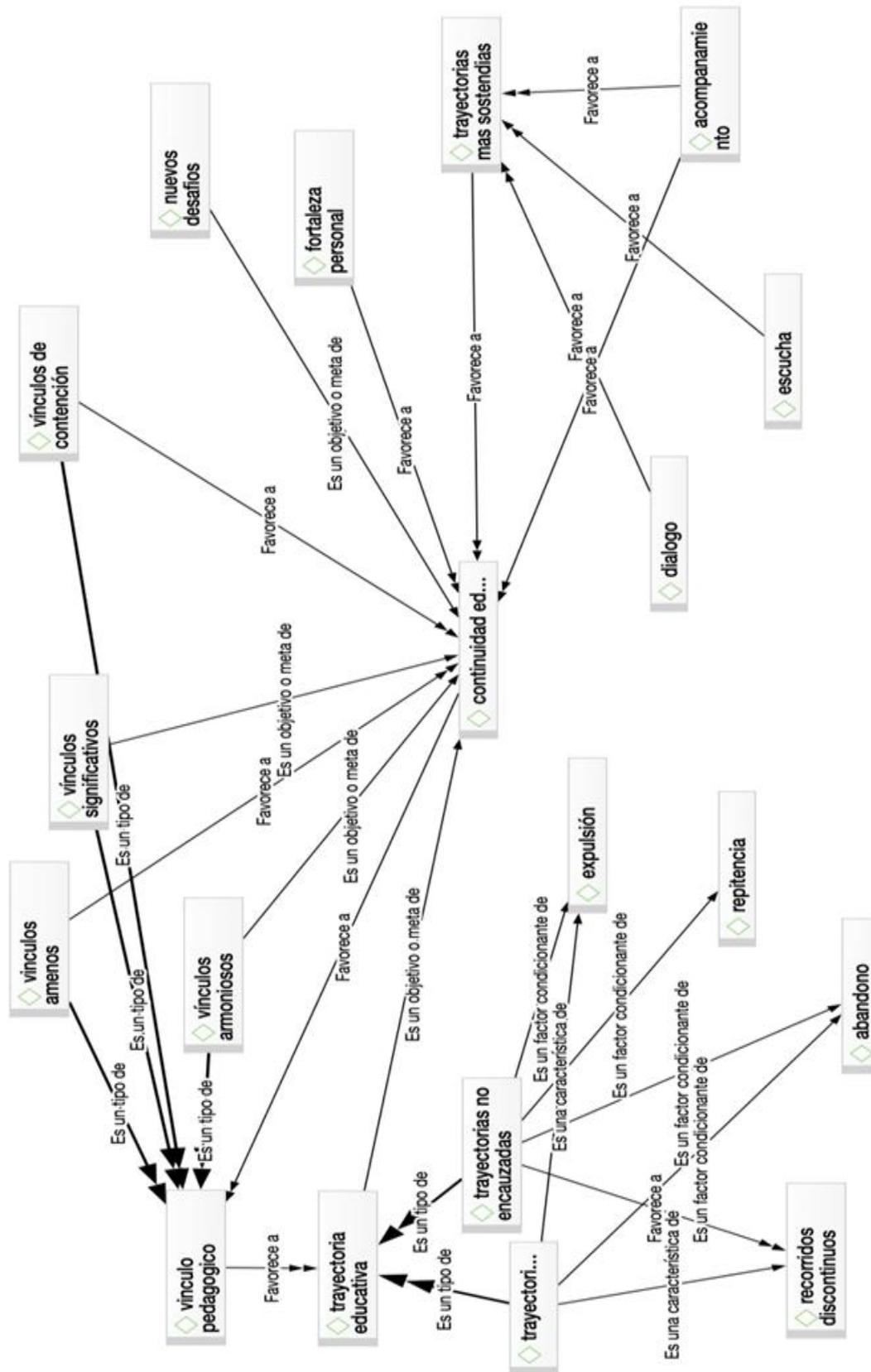


Figura 3: red semántica sobre vínculo pedagógico y trayectoria educativa

Como detalla Ferreyra et al (2020) expresando en su trabajo sobre prospectiva, en el cual se puede visualizar una relación entre trayectoria educativa y vínculo pedagógico ya que se espera en un futuro con trayectorias educativas compartidas, flexibles, auto gestionadas, escuelas con espacios abiertos facilitando oportunidades de desarrollo a cada uno de sus alumnos. Una escuela inclusiva que acompañe a cada uno desde sus potencialidades singulares. Continuando con el análisis, se contempla un vínculo educativo donde el lazo con el docente determina lo que hace a la escuela y no solo un aula; una mirada hacia la/el estudiante que descubre a la persona que hay en éste/a.

En síntesis, la construcción de un vínculo pedagógico basado en el diálogo la contención sostenida dando paso a lograr la autonomía de la persona mejorando su autoestima y operando como soporte de las trayectorias educativas más sostenidas, lineales, encauzadas son fundamentales para asegurar la continuidad educativa. Así las experiencias de vínculo pedagógico hacen que los jóvenes puedan realizar una empatía favorable también con el objeto de conocimiento puesto en juego en el proceso de enseñanza

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Se han producido cambios en la estructura de la sociedad, por lo tanto también han cambiado las estructuras de las instituciones educativas. Pensar una población que no dé cuenta de las similitudes sino más bien de las diferencias es mirar a sus alumnos en las posibilidades que le ha brindado la vida, la relación con su medio, su crecimiento, sus aprendizajes y con el estar en la escuela.

El objetivo general de este estudio es analizar la manera en que el vínculo pedagógico estuvo presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro. Para cumplir dicho objetivo se realizó un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, mediante entrevistas a jóvenes y adultos responsables. Las instituciones educativas que se encuentran en el centro socioeducativo y laboral Lelikelen son la escuela Paulo Freire nivel primario, el pit anexo Paulo Freire y el cenma María Saleme de Burnichón.

6.1. En relación con las trayectorias educativas

Como primera instancia es importante recordar el concepto de trayectoria educativa en el cual se ancló la investigación realizada.

Las trayectorias educativas son los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, no solo los que dependen del sistema educativo; según Terigi (2008) las trayectorias escolares “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p.3).

Se toman como base los conceptos de trayectorias educativas de Terigi y de Nicastro y Greco ya que en la trama de este trabajo y respondiendo a la finalidad de este estudio, resultan complementarias las definiciones de ambas autoras. Terigi pone foco en lo que sería las cuestiones de organización del sistema educativo y su análisis de lo que nos propone el día a día en la escuela; a su vez Nicastro y Greco hacen foco en una trayectoria educativa en construcción, contemplando la historicidad, el contexto y un sujeto en situación de acompañamiento.

En este sentido es importante aclarar por qué se toma a las trayectorias educativas y no las escolares. El estudio se realiza en una población de jóvenes que han participado en otras instituciones educativas previamente y por lo tanto son personas que llegan a la

educación básica con una historia de vida, con conocimientos e ideas previas debido a las experiencias vividas así como por el paso previo, quizás lejano, por instituciones de educación formal. Otra de las características es ser parte activa de una sociedad, manejando dinero, expresando ideas, conceptos, trabajando en relación con otros; aspectos que forma parte de aprendizajes en el plano de lo no formal. Es por ello que estos jóvenes no son una tabula rasa cuando ingresan a estos espacios, sino más bien son personas con una idiosincrasia, con un bagaje personal que por circunstancias de la vida hace que deban estar cursando la escuela en un tiempo y espacio que no son los esperados por el sistema educativo común.

Al respecto, de las entrevistas tanto a los jóvenes participantes como al equipo de adultos responsables de la institución, surgieron dos grandes categorías: por un lado, las características de las trayectorias educativas, y por otro, los factores determinantes de las mismas. Pero consideramos que estas van de la mano y son parte de un mismo discurso. Es por ello que a continuación analizamos estas de manera simultánea y en conjunto.

En relación con las características de las trayectorias educativas y sus determinantes, los resultados de esta investigación evidencian que los jóvenes aluden a experiencias complejas, teñidas de valoraciones atravesadas por múltiples dificultades y obstáculos. Coincidiendo con Corica (2012) cuando señala que “entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria” continua expresando que “en la vida de los jóvenes se ponen en juego las experiencias y las expectativas en la definición del futuro” (p. 91).

Los jóvenes entrevistados manifiestan recorridos discontinuos y trayectorias no encauzadas a sus estudios, como experiencias de aprendizajes fragmentados, de contenidos lábiles y no afianzados. La falta de contención y seguimiento con procesos expulsivos propio de las instituciones educativas, aparecen como los principales motivos para tomar la decisión de abandonar, desertar, no estudiar y repetir o adoptar comportamientos que desencadenarán la expulsión del sistema educativo formal.

Como sostiene Meirieu (2001), “educar es promover lo humano y construir humanidad” (p. 30) y el interrogante que nos acompañará siempre es el de reconocer cierta incertidumbre sobre los efectos de lo que genera de cuáles son los resultados de nuestra enseñanza y acompañamiento en su trayectoria escolar. Es evidente que los resultados de la

escolarización de estos jóvenes no son los esperados por el sistema formal, primeramente por pertenecer a la modalidad de jóvenes y adultos.

También debido al contexto de vulnerabilidad de estos jóvenes, surgió de las entrevistas, la falta de conocimientos previos para afrontar los contenidos escolares debido al poco o nulo acompañamiento por parte de la familia en el crecimiento de estos jóvenes. Litwin (2016) entiende que el sentido del oficio de estudiante en relación con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas es contextualizarlo en las actuales demandas y en lo que dejaron de demandarle a la escuela, es entender para intentar educar, “se trata de proporcionar oportunidades para que los estudiantes elijan, adopten reflexivamente en su contexto, un escenario, una vivencia para transitar” (p. 20).

La pregunta que surge es si el sistema social es realmente justo con todos los habitantes nazcan donde nazcan. Retomando las palabras de Bourdieu (2012) la escuela toma el papel fundamental como normalizadora de los contextos de profundas desigualdades sociales al igual que Bernstein (1988) considera que debiera referirse “concretamente a lo que acontece en la escuela: el habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta, todos están sesgados en favor de un grupo dominante” (p.7). Los sujetos están inmersos en una estructura social la cual es un elemento esencial de la vida cotidiana.

Paredes y Rivas (2013) reflexionan sobre las democracias latinoamericanas con respecto a la educación afirmando que “la democratización de los sistemas educativos es un reflejo de la democratización social” (p.30), al ser la nuestra una sociedad tan fragmentada persisten las desigualdades esto significa que:

Los chicos pueden entrar a la escuela, están ahí, pero no se garantizan las condiciones para que se dé un aprendizaje adecuado. Se mantienen las desigualdades que naturalizan que a unos les vaya bien en la escuela y a otros les vaya mal y deban abandonar tempranamente sus expectativas de igualdad de acceso a la cultura (p.44)

Una historia previa de acompañamiento, de contención, posiblemente genere una mejor predisposición para llegar con un bagaje más amplio a la hora de enfrentar sistemas formales en la sociedad.

La justicia educativa debe promover espacios para lograr equiparar las desigualdades sociales, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) plantean con respecto a los sectores sociales más vulnerables que “el sistema educativo reclama, ante todo, políticas

redistributivas que aseguren a todos los alumnos niveles básicos de bienestar en sus hogares y adecuadas condiciones de aprendizaje en las escuelas” (p.74).

En algunos casos se da una suerte de abandono sin un seguimiento de las acciones y decisiones tomadas por el joven en esa etapa de su vida, tanto sea desde el núcleo familiar como de las instituciones escolares; en este sentido es importante mencionar lo manifestado en una de las entrevista por el coordinador de la institución que hace referencia a: “falta de contención y seguimiento por parte de las escuelas que lo expulsó”, o lo expresado por una docente: “falta de contención en las escuelas anteriores”, o como dice un joven entrevistado (nº7): “abandoné, nadie me buscó ni me dijo nada”.

En las voces de los diversos agentes, Janjetic (2018) expresa que las trayectorias escolares son itinerarios o recorridos que se modifican continuamente, mostrándose como estructuras dinámicas, en movimiento, alejándonos de una definición rígida, teórica y taxativa sobre lo que debería pasar. Incluso trayectorias alejadas de las expectativas o de aquello que se espera en términos de habilidades o capacidades aprendidas durante la escolarización, así lo expresa uno de los jóvenes entrevistados, “termine la primaria en un acelerado pero no sé leer ni escribir por eso me mandaron de nuevo acá a terminar nuevamente la primaria”.

Se observa, como expresan Nicaastro y Greco (2012), que se debe pensar la cuestión de las trayectorias no solo como un mero recorrido sino “entender además cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos” (p.27).

En las entrevistas a una docente y coordinador aparecen con recurrencia expresiones tales como, “pocos hábitos de estudio” “vienen a la escuela pero no quieren hacer nada” “poco compromiso para estudiar”. Los jóvenes asisten pero sin interés en estudiar, esto coincide con lo que expresa Kessler (2007) sobre la escolaridad de baja intensidad, una escolaridad caracterizada por la desvinculación de las actividades escolares. Motivación asociada a la obligatoriedad. Pero hay una motivación implícita y asociada a visualizar la escuela como importante porque les permitirá salir de una situación desfavorable.

Al respecto, Rossano (2007) propone observar las trayectorias educativas retrospectivamente es decir, analizar la manera en cómo cada sujeto fue transitando su escolaridad, a modo de facilitar la tarea de proyectar qué hacer en el futuro. Como expresa uno de los jóvenes “quiero terminar ahora para ser algo” (nº7) dando un valor a la escuela

como institución que no solo trasmite conocimientos, sino que contribuye a formar la identidad, así como a formular metas hacia el futuro.

Estas expresiones muestran la complejidad de ser estudiante, en este sentido Guyot (2011) menciona que es una construcción que se da a lo largo de toda la escolaridad. El aprendizaje de estas trayectorias educativas se realiza por apropiación de las representaciones sociales de los alumnos que circula entre los otros alumnos y los adultos, considerando que la escuela desde sus prácticas puede seguir instruyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir. Según Fernández Alfaro y Sánchez (2014), una problemática es la estigmatización que tienen los jóvenes hoy, y como los responsabilizan de sus actos sobre todo los que provienen en situación de pobreza, de la inseguridad y del incremento de la delincuencia. “Se trataría de ciertos grupos que no responden positivamente a los requerimientos del sistema, por lo que se los ve como “desviados o anormales” en relación a parámetros de normalidad impuestos socialmente” (p.25).

Según Montes y Sendon (2006) ya no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles, por el contrario se tiende cada vez más a observar practicas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa, que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad, y de estrategias diversas, que dificultan perfiles cerrados y bien delimitados a los que la reflexión sociológica nos había acostumbrado.

Los jóvenes entrevistados, asimismo, y en relación con las características de las trayectorias educativas realizan una valoración significativa hacia los primeros ingresos a las instituciones educativas, el jardín y los primeros años de la primaria como vivencias gratificantes, con recuerdos signados por emociones positivas, siendo que la gran mayoría de las trayectorias escolares se ven interrumpidas después de tercer grado.

La educación de jóvenes y adultos debe volver a conocer y explicitar las trayectorias de sus estudiantes, que regresan a las instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad para completar sus trayectos educativos. Trayectos que no son los esperados por el sistema educativo en sus parámetros estandarizados. En cuanto a los determinantes de las trayectorias educativas se observan como recurrentes el abandono, la expulsión o la promoción como política institucional. En algunos casos el abandono escolar fue por motivos laborales, mientras que en la mayoría se aprecia el común denominador de la expulsión por malos comportamientos. En pocos casos se da una suerte de abandono sin

un seguimiento de las acciones y decisiones tomadas por el niño en esa etapa de su vida tanto, desde el núcleo familiar, como de las instituciones escolares. Como es posible observar en las siguientes expresiones: “me sacaron por mala conducta me echaron y ahí fui a la Echeverría pero ya tenía 13 años y a la noche salía a chorear y abandone no fui más” (n°5) otro joven expresa: “abandoné en quinto grado porque me puse a trabajar hacia changas” (n°13).

Expresiones que dejan entrever las trayectorias reales (Terigi, 2008) con tiempos, formas y cronologías dispares a las esperadas; “itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (p.3).

Nicastro y Greco (2012) expresan que “si una trayectorias es un relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo” (p. 30), éstas no son más que recorridos concretos de sujetos, signados por las interrupciones, nuevos ingresos y egresos a diferentes escuelas y las ausencias del sistema que se registra, como se expresa en una de las entrevistas “después en sexto no fui más no me quería levantar y abandoné” (n° 9).

Al respecto, Bourdieu (2009), en la teoría del capital cultural destaca la conformación del habitus, en las etapas iniciales de su vida donde se sientan las bases para sus logros futuros, como lo expresa uno de los jóvenes en su discurso: “No, a nadie le importó que dejara” (n° 9); esto deja entrever que el abandono es por decisión propia.

El análisis de las trayectorias ayuda a redescubrir a la persona que hay en el alumno, a pensar y a actuar para promover la inclusión educativa. No obstante, los trayectos educativos se proyectan más allá de los contextos educativos y se trazan por el vínculo de los sujetos con otros contextos, tales como el social, el familiar, el cultural, entre otros. Consultando a una de las actoras involucradas en esta investigación, la psicopedagoga de la escuela, quizás ella por su formación expresa al igual que Terigi (2008) el término trayectorias no encauzadas, haciendo alusión a las trayectorias que no siguen su cauce normal, que por algún motivo son discontinuos.

Las docentes entrevistadas expresan en relación a las trayectorias escolares, que los jóvenes manifiestan un marcado desinterés debido a las experiencias escolares anteriores las cuales se han caracterizado por abandono o ausencias al igual que la poca exigencia en

la formación en los primeros años de estudio. En relación a esto manifiesta una docente en su entrevista “los jóvenes tienen pocos hábitos de estudio, no quieren hacer nada y tienen poco compromiso para estudiar”, afirmando que “eso es consecuencia de las trayectorias discontinuas por abandonos, expulsión o repitencia que han tenido estos jóvenes en su paso por las instituciones educativas”. En este sentido es posible mencionar la respuesta de un joven al indagar sobre si sus padres le dijeron algo sobre el abandono escolar “no, éramos muchos hermanos y no les importaba” (n° 2).

Se deben crear instituciones que ofrezcan oportunidades a los jóvenes, adecuando estas a sus posibilidades dando respuestas a las restricciones del contexto social y cultural que ellos tienen como el sostenimiento del hogar, trabajo u ocupación, padres adolescentes, vida signada por la droga, alcohol, delito, etc. Esta situación pone de manifiesto una suerte de cambio estructural en la conformación y morfología de los jóvenes que asisten a éstas escuelas. Como sostienen Giménez, González y Piscitello (2016) existen tres grandes proyectos que los jóvenes los expresan como deseo: un trabajo, la escuela finalizada y una familia. Esto da cuenta que no siempre las decisiones de los jóvenes tienen que ver con escenarios ideales, sino con determinadas condiciones para el logro de esos objetivos. De la misma manera Galarza y Moreyra (2017), mencionan que si a los jóvenes se les brinda la posibilidad de escucharlos, conocerlos, incentivarlos y no presionarlos con los mandatos sociales, estos pueden hacer efectiva sus ideas. Afirmando esta idea, la directora de la institución expresa, que una de las características de los jóvenes que asisten a esta modalidad es la salida temprana al campo laboral, realizan changas o trabajan en negro, con poca o escasa protección legal, y eso los coloca en el último lugar de los puestos de trabajo, incidiendo esta situación en su asistencia y relación con la escolaridad.

Como expresan Greco y Tobal (2015) hay que cambiar el discurso y concepciones sobre las identidades juveniles, y replantear la mirada de las trayectorias reales en reconocer los modos heterogéneos y diferentes en que los sujetos transitan por el sistema educativo.

Según Seoane y Bracchi (2010), la escolarización va pasando por varias etapas, la incertidumbre, los cuestionamientos sobre la ley y sobre la autoridad, el deseo del conocimiento y la emancipación, la participación en colectivos y la búsqueda del propio destino, los propios saberes y la vivencia de la falta de reconocimiento del otro o de los otros en este casi siempre adultos. Como lo expresa un joven en su entrevista, “Hice jardín y primaria- salía a robar de noche- después volví a la primaria pero abandoné- no me

interesaba ir a la escuela” esta afirmación denota un deseo de transgredir la ley y tomar riendas de su vida sin autoridad ni límites”.

En este sentido Medina (2016) expresa que “lo que ofrece la escuela y sus actores representan para muchos jóvenes escasas oportunidades para armar sus proyectos de vida” (p.27); esto hace que la escuela deba mirarse y poder realizar una autocrítica de las bases de los contenidos que son importantes para que estos jóvenes puedan llevar a cabo su proyección de futuro.

Ferreira, et al (2020) en el trabajo en equipo sobre prospectiva, analiza hacia dónde y cómo puede evolucionar las trayectorias y prácticas educativas en los próximos diez años, a lo cual en las conclusiones arribadas por los autores detallan que las prácticas educativas tendrán flexibilidad multidimensional. Esto da paso, a que la escuela facilitará oportunidades de desarrollo integral para todos y cada uno de los/las estudiantes. Una escuela que no espera personas ideales sino, que acompañe a cada uno a realizarse desde sus potencialidades singulares.

Según Gómez et al (2016) se reconoce el impacto en las subjetividades de los jóvenes, en profesores que les brindaban mayor confianza a la hora de aprender o de enfrentarse a diferentes situaciones, destacan las autoras la importancia que tiene lo social en la construcción de la identidad de los sujetos y en los procesos de aprendizajes.

Las instituciones educativas deben acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes con estas características ya que en contextos de encierro están garantizadas las asistencias por la obligatoriedad y el derecho a la educación; pero en el afuera los jóvenes nos siempre se sostienen.

Como señala Greco (2015) es importante considerar el acompañamiento de las trayectorias “como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia” (p.165) como expresa una de las docentes, “son trayectorias totalmente discontinuas, el trayecto que traen ha tenido poco andamiaje y han fallado en darles más posibilidades, no han sido tratados en la escuela correctamente y dentro de esas escuelas no los han acompañado para que no abandonen”. La escuela según Florio (2010) debe transformarse en un lugar habitable para los jóvenes, en donde se contemplen las trayectorias anteriores y puedan completar los trayectos que faltan.

La justicia educativa debe privilegiar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las singularidades sociales y culturales de las personas a quien acoge.

La escuela no puede dar la espalda a la realidad del mundo en que vivimos debe mostrarse como útil para generar oportunidades de inserción e inclusión a una sociedad más competitiva y diversa. La vulnerabilidad educativa entendida como el conjunto de condiciones que debilitan el vínculo de escolarización del alumno, como lo expresa el documento de la dirección de cultura y educación de la nación (2010), sirve para prestar atención a la hora de pensar en políticas de inclusión educativa enfocado en lo que sucede en cada una de las escuelas y en su contexto particular. Otros autores que tratan este mismo tema son Nieto y Vidal (2012) los cuales reflexionan sobre la relación entre educación y vulnerabilidad social, otorgándole a la educación, el ser parte de tres esferas de una misma entramada; la educación como mecanismo de control social, la educación como dispositivo de movilidad social y la educación como oportunidad de transformación social.

Un aspecto a tener en cuenta destacado por Laje (2008) es el estado de anomia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que es propio del deterioro de las instituciones y la incapacidad de estas de responder a sus demandas. Jóvenes que han salido en libertad y gracias a la vinculación generada por estas instituciones pueden continuar sus trayectorias educativas es fundamental, como expresa Mercado y Juri (2008), es importante la escuela en ambientes carcelario pero es más importante la posibilidad de generar vínculos con el afuera, a partir del conocimiento y los saberes que puedan circular en el marco de las relaciones pedagógicas.

Reguillo (2008) expresa que la pregunta en torno a los jóvenes y el destino de estos debe plantearse en las agendas políticas como tema de urgencia. En este sentido continúa diciendo que “los factores que expulsan a los jóvenes de la escuela y del trabajo producen un “vacío” de sentido, de legitimidad, de dirección, que es llenado rápidamente por discursos, imaginarios y prácticas difíciles de contrarrestar” (p.137).

En oposición a lo que se expresa Oppenheimer (2018) propone sustituir en un futuro no muy lejano a los docentes y colocar robots. Según su percepción los robots pueden mostrar un contenido en muchas formas para que el alumno pueda comprenderlo. Pero los supuestos planteados en esta tesis dan cuenta que lo que se necesita es la motivación para que el joven vuelva a las instituciones educativas, y en la interacción con el otro ya sea docente, o compañeros, se sienta con posibilidades de crecer, de poder avanzar en el reconocimiento del joven estigmatizado para empoderarse.

Para ello las escuelas deben transformarse en un lugar habitable donde los jóvenes encuentren y construyan nuevos sentidos que permitan recrear los vínculos y proponer nuevas formas de reconocer en él, emoción, voluntad y saberes, no verlo como un ente carente de conocimientos y experiencias. Se deben crear nuevas formas de presentar lo escolar, con una amplitud en la manera de ver realidades diferentes y poder llegar a estas realidades para contribuir en el progreso de la sociedad.

Como sostienen en la experiencia llevada a cabo por Aisenson et al. (2010) en la cual observaron que se deben crear actividades para que los jóvenes puedan construir sus herramientas para desenvolverse en la vida; de esa manera como expresa Kossoy (2012) la escuela para el joven debe ser considerada como un espacio de relevancia significativa para él. De la misma manera Alegre et al. (2012) en la investigación realizada, buscaron alternativas para la educación de adultos logrando dar un giro a lo establecido y crear condiciones para potenciar los conocimientos y bagaje que traían los estudiantes y así fortalecer las posibilidades de construir y compartir saberes.

Las historias de vida de estos jóvenes se construyen en la interacción con su entorno y es éste el que va marcando su camino y su historia. Como expresa un joven: “después me acuerdo que empecé con la mala junta robábamos bicis, motos, celulares...” (n° 28).

Según Goffman (2006) la rutina diaria es lo que vincula al individuo con sus diversas situaciones sociales. Existen reglas de transformación relativas a las modalidades en las que los atributos sociales (estatus y roles difusos) de los participantes se hacen valer en un sistema de interacción situada. La estigmatización que perciben los jóvenes por parte de la sociedad quizás se deba a la naturalización de ciertas conductas delictivas que hace que se vinculen entre ellos y se encuentren lejos de los parámetros previstos por la sociedad.

En palabras de Goffman (2006) “también es posible que un individuo no consiga vivir de acuerdo con lo que efectivamente exigimos de él, y a pesar de ello permanezca relativamente indiferente a su fracaso” (pp. 16-17). En este sentido una de las docente expresa una de las docentes “son jóvenes con poca preparación, no han tenido el acompañamiento en los primeros años de vida para nutrirse de experiencias”, lo que ocasionaría esa incertidumbre en el joven en la continuidad de sus estudios; la forma de

vinculación entre el sujeto y el mundo demuestra que hay un empobrecimiento de la experiencia, debido a su escasa continuidad escolar coincidiendo con Nieto y Vidal (2012).

La escuela debe mantener un diálogo permanente con el contexto social para enriquecer a este sujeto consiguiendo su futura emancipación donde la educación sea la que logre la integración del joven a la cultura para conformar un proceso activo en busca de actualizar sus potencialidades y fortalezas.

6.2. En relación con el vínculo pedagógico

Retomando el tema del vínculo pedagógico recordamos que el término refiere a la relación que se construye entre el docente -estudiante dentro del contexto pedagógico; lo cual es importante para comprender la heterogeneidad educativa, la atención de las trayectorias individuales y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden. Según Cuello y Labella (2017) los vínculos humanos atan y dejan huellas pero si los elementos no se entrelazan no habrá vínculo. Afirman que el vínculo educativo es el orden de lo particular, cada sujeto es un vínculo nuevo que vincula al estudiante con la escuela y a través de ella con la cultura. Este entramado simbólico- imaginario que constituye el vínculo educativo será sostén del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Al respecto, Tizio (2001) manifiesta que “el vínculo se tiene que reinventar, es una invención no asegurada, por ser de la especie humana. Ello permite afirmar que el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo” (p.172). Un maestro podrá ofertar un saber y los alumnos podrán o no recibir ese objeto.

En este sentido, Duarte (2006) explica la angustia que puede generar la situación escolar del vínculo docente con los alumnos, su condición de asimétrico, ubica al docente en un lugar de especial exigencia subjetiva: ser el adulto de la situación. El vínculo que atraviesa el conocimiento escolar, mediado por el lenguaje, implica como mínimo dos elementos: un agente y otro. Para que haya lazo, es imprescindible que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. Resulta fundamental explorar las acciones que tienen lugar en el binomio docente-estudiante dentro de la institución escolar, ya que esta depende de una organización basada en estructuras y dinámicas particulares.

Según Muñoz y Chávez (2017) “el vínculo que se constituye entre profesor y estudiante es fundamental en el proceso educativo” (p.7). Pensar la relación profesor-estudiante desde la teoría del vínculo implica considerar varios elementos de mutua afectación, dialéctica y dinámica entre ambos sujetos, donde participa, además, el contexto como el otro cultural.

Para analizar el vínculo pedagógico se realizó una matriz donde las dimensiones encontradas en el discurso se agruparon en las características del vínculo pedagógico y los objetivos y metas del vínculo pedagógico. Según los jóvenes entrevistados hay un denominador común que caracteriza al vínculo pedagógico, y es que los docentes son buenos, pacientes, que le prestan atención, dedicación, gente positiva y abierta. Como expresa un joven entrevistado “Antes me portaba mal se enojaban mucho después se les pasaba y me volvían a querer” (n°6), la tensión del relato del joven habla de un sentimiento de aceptación no puede ver que le estaba siendo impuesto un límite. Otros jóvenes ponen de manifiesto que “acá te saben comprender, te escuchan tienen mucha paciencia” (n°15), “se preocupan por vos y tus cosas, te tratan bien” (n°2). Como indica Florio (2010) es necesario construir vínculos y recorridos escolares distintos a las propuestas estandarizadas del sistema educativo; es una necesidad el dotar a la educación de jóvenes y adultos con su especificidad en contextos de vulnerabilidad.

Al respecto, Garay (2010) resalta que ocupar la posición de enseñante y construir vínculos de calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro como organizador prioritario de las prácticas. Como sostiene la directora de la escuela primaria de la institución educativa participante, “el Freire tiene basada su propuesta pedagógica en una mirada desde lo vincular, nosotros debemos generar en los jóvenes una re-vinculación saludable y positiva con la institución escuela considerando que las experiencias anteriores fragmentaron ese vínculo con la escuela; aclara además, no solo de parte de ellos sino de la familia por ello primero se debe reconstruir ese vínculo institución- escuela -estudiante lo que nos va a permitir también hacer factible el proceso de aprendizaje”.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes, se refleja que la escuela no siempre tuvo una buena aceptación, es lógico que al no haber completado los estudios la experiencia no fue gratificante. Como ya lo habíamos expresado anteriormente, el vínculo pedagógico no es mágico o se produce instantáneamente. En el análisis de las entrevistas el vínculo pedagógico es el resultado de una aceptación por parte del joven de las normas de la institución educativa, de conocer el funcionamiento, sus prácticas, sus rutinas. Luego si

podemos hablar de que el joven reconoce el verdadero sentido de venir a este espacio con un objetivo que es el de terminar su nivel de estudios. Son días que pasan resistiendo el choque de intereses por parte de los actores para lograr comulgar en una sola idea y objetivo. No es fácil motivar con estructuras conocidas y pre establecidas a jóvenes con otras rutinas, intereses, motivaciones y tentaciones. En palabras de Pérez Fernández (2004) retomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner los ambientes enseñan a vivir de determinada manera, la experiencia del ambiente es algo que se enseña al sujeto que nace, a su vez éste enseñará a otros en donde las culturas y subculturas sean desconocidas para él.

Resulta fundamental explorar las acciones que tienen lugar en el binomio docente-estudiante dentro de la institución escolar la cual depende de una estructura y dinámica particular de organización. Esto requiere un acercamiento entre el docente y el estudiante para que permita establecer un vínculo real. Las instituciones educativas son señaladas como aquellas que marcan y dejan huellas en los miembros que la recorren tanto en el aprendizaje como también en los legados de la época y la cultura en que se transita la educación.

En este sentido es importante mencionar lo manifestado por Garay (2010) en su abordaje del silencio de la pedagogía en las aulas llegando a captar lo pedagógico “atendiendo a la diversidad de los sujetos, la heterogeneidad de sus necesidades y demandas, de sus contextos y sus experiencias de vida”; “Pensar lo pedagógico en términos de reflexión analizante y simbolizante” (p. 165). Ocupar la posición de enseñante y construir vínculos de calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro como organizador prioritario de las prácticas. Como expresa un joven en su entrevista “me ayudan y los profes son muy piolas. Tienen paciencia se sientan con vos y te explican, te ayudan” (n°18).

En palabras de Mena, Bugueño y Valdés (2015), una vinculación caracterizada por el afecto, respeto y expectativa realista sobre las capacidades de los alumnos, sea cual sea la historia de relaciones con los que estos llegan a la escuela, es la oportunidad única de brindar la experiencia de ser cuidado y enseñar a cuidar al otro, y sienta las bases para la autonomía y la apertura al aprendizaje. Así lo expresa un joven en la entrevista realizada, “acá es distinto, es mucho mejor porque soy más grande y quiero cambiar los profes te entienden y te dan una mano. Son positivos no quieren cagarte la vida” (n°28). Es por ello que hablamos de lo fundamental del vínculo pedagógico en estos jóvenes con esas

determinadas características para lograr poner a la escuela en un lugar de privilegio para lograr un futuro mejor.

Algo que parecería una afirmación casi obvia, para las características escolares antes descritas de estos jóvenes, resulta llamativo que un vínculo pedagógico basado en el buen trato, la escucha, el diálogo, figure como decisivo en las trayectorias educativas y para la continuidad educativa. La escuela de jóvenes y adultos en la que se centró esta investigación, ofrece una lógica diferente a los contextos o situaciones por la que ellos han transitado anteriormente y que los ha llevado a tener trayectorias educativas discontinuas marcadas por la expulsión, maltrato, abandono falta de reconociendo entre otras cosas.

En este sentido Castro y Ferrari (2013), expresan lo fundamental de las prácticas pedagógicas, cuando el docente se constituye en un actor fundamental para la experiencia que el alumno tiene de sí, dado que son estas relaciones las que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo y al mismo tiempo determinada el vínculo con el saber. Expresado por un joven en la entrevista realizada, “acá me gusta venir, me ayudan a aprender a leer a escribir”. De la misma manera, Manghi-Haquin (2016), remarca que el vínculo pedagógico puede llegar a ser central para alcanzar el interés por participar en actividades escolares, por participar en la comunidad educativa y por mantenerse en el tiempo como un aprendiz que avanza en la trayectoria escolar que le ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Es decir, según Gómez et al (2016) la construcción de vínculos pedagógicos provee de soportes que facilita la asunción de los desafíos. La sensación de soledad se transforma en obstáculo y a veces incluso puede ser causante de deserción.

El docente debe asumir ser el espejo donde se mire el ideal de persona a la cual se debe aspirar. En palabras de Torres Salazar (2020) y que coincide con la tesis de este estudio:

La relación docente que se sustenta en la relación de vínculos entre el maestro y los alumnos, escribe una historia nueva y construye la historia social del aprendizaje. El profesor en el vínculo pedagógico no sólo debe considerarse como portador de conocimiento sino como generador de actitudes y promotor de intereses sociales (p.105).

Los objetivos y metas del vínculo pedagógico, quedan descriptos como proveedores de un ambiente de contención que propone y orienta al diálogo, a la escucha de los jóvenes. Una de las docentes expresa en la entrevista realizada, “nosotros generamos un ámbito armonioso grupal si bien los chicos tienen diferentes momentos educativos se

recurre al diálogo para que expresen sus sentimientos sus preocupaciones no a la discriminación, porque en base a esta estabilidad, sin peleas, ni gritos se puede aprender” en este sentido Mena, Bugueño y Valdés (2015) expresan que “las experiencias de vínculo pedagógico positivo hacen que los jóvenes puedan realizar una empatía favorable también con el objeto de conocimiento puesto en juego en el proceso de enseñanza” (p.5). De la misma manera Rodríguez (2002) presenta al vínculo entre pares como indispensable para recuperar el sentido de pertenencia de los jóvenes con las instituciones educativas.

Daitter de Brouchy (2016) señala que la proximidad con el otro son elementos y actitudes que involucran afectividad promoviendo la plenitud en la condición humana. Como se observa en la entrevista realizada a un joven, “acá son pacientes, te tratan bien desde que llegué a este espacio me tienen en cuenta todos me conocen” una necesidad de ser tenido en cuenta, otro joven expresa (nº9) “se sientan con vos y te enseñan y son pacientes”. La misma autora expresa que el vínculo pedagógico, como vínculo entre el maestro y el alumno, consiste en “comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas”; por otra parte, “fortalece el deseo de aprender y aumenta la autoestima que los alumnos necesitan desarrollar, para que estos procesos sean posibles” (p.15). Como lo expresa un joven entrevistado “acá puedes charlar te escuchan”; es una necesidad de los jóvenes el comunicarse, que los escuchen, el vivir con otros y la educación como mediadora de esos encuentros como expresa Freire (2013) “los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p.69) esa comunicación se realiza mediante el diálogo citando al mismo autor “se nos revela la palabra” (p.97). A lo largo de los relatos de los responsables de los espacios educativos en donde se realizó la investigación, son conscientes de esta necesidad, como lo expresa el coordinador en la entrevista realizada “la contención es fundamental solo con escucharlo se lo puede ayudar a mejorar su autoestima y lograr una fortaleza mayor en ellos”.

Como indica Freire (2013), el poder de la palabra y de la escucha interesada es fundamental, “el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto a tales. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial” (p.99). Como manifiesta un estudiante en la entrevista “en la otras escuelas no puedes hablar nada con los maestros parece que le haces perder el tiempo, yo acá puedo charlar mis problemas te dedican tiempo, acá todos te quieren dar una mano, me aconsejan bien”. Es una forma de acercarse al joven, y tomando las palabras de Gomes da Costa (2004)

“hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social” (p.29).

Acordando de la misma manera con lo que expresan Manturana y Franco (2020) buscan “reivindicar el valor de la escucha como práctica pedagógica, la escucha como derecho correlativo de *ser escuchado* y la escucha como posibilidad de *emergencia de un sujeto inesperado*” (p.59). Es inevitable volver a exponer las características de la población estudiada para entender el análisis antes realizado. Se observa a lo largo de las entrevistas a jóvenes con un capital cultural que hace que deban estar realizando la educación básica fuera de los parámetros instituidos por el sistema educativo normal, que egresan de un contexto donde las posibilidades se achican en una sociedad cada vez con más exigencias en la oferta de trabajo.

En palabras de Bracchi (2021) en una entrevista realizada por Mosqueira (2021) sobre lo realizado en la pandemia para sostener el vínculo pedagógico en una situación de emergencia sanitaria. La autora lo menciona como excepcional e inédita, donde hubo que capacitar a docentes para buscar soluciones en contra reloj para que todos sigan conectados con la educación. Continúa expresando que “la escuela no se fue a casa, sino que fuimos capaces entre todas y todos de construir otras formas de escolarización” (p.195). Al igual Prados et al (2022) en su estudio en tiempos de la virtualidad forzosa comentan la valoración positiva de los estudiantes respecto al acompañamiento recibido y el vínculo establecido con sus docentes. Una situación extrema que terminó en la valoración de la labor del docente en base a resignificar el vínculo pedagógico como elemento fundamental en el aprendizaje.

Como se observó en el análisis y a modo de cierre es importante destacar en relación al vínculo pedagógico en la historia escolar de los jóvenes, se observan vínculos significativos, de contención, armoniosos y amenos. Dentro de los objetivos y metas del vínculo pedagógico, quedan descriptos bajo un ambiente de contención que propone y orienta al diálogo, a la escucha de los jóvenes, en donde pueden expresar sus preocupaciones, sus sentimientos, atendiendo a las particularidades de cada uno, para mejorar su autoestima favoreciendo mayor fortaleza personal.

Nicastro y Greco (2015) resaltan el sentido de la necesidad en las relaciones personales, ya que acá hay un joven que demanda ser reconocido en otros y por otros. El joven es heredero de una historia de vida y también tiene su historia en su trayecto por las instituciones educativas por este motivo él necesita en este momento un acompañamiento

para completar su trayectoria educativa, eso implicará un encuentro sostenido para continuar en esa trama real, singular, asumida como marco y como legalidad constituyente, remite a la responsabilidad para crear las condiciones habilitantes y que garantice su paso por el espacio escolar. Esto se logra tomando al joven en su totalidad, un espacio en donde el sujeto se produce a sí mismo, se arriesga, asume límites, explora posibilidades, arma y desarma su recorrido.

Ritterstein (2008) expresa que vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente. El análisis de los datos generan expresar que los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros. A lo largo de la vida vamos relacionándonos y nos vinculamos primero con nuestro entorno más íntimo para luego abrir el universo de vínculos con otros, estos vínculos significativos son los que darán y constituirán posteriormente la personalidad de cada sujeto. Multiplicar posibilidades de expresión y acción garantiza el éxito escolar.

Se observa que los sujetos que transitan hoy los espacios educativos no tienen una linealidad en sus trayectos escolares es por ello que la escuela debe brindar oportunidades en la diversidad, para ello los docentes deben estar preparados para abrir nuevos desafíos a las instituciones educativas ofreciendo alternativas en sus propuestas escolares como también el recuperar el vínculo pedagógico para conducir procesos de inclusión. Como expresa Greco et al (2013) potenciar el vínculo en torno a las situaciones vividas por estas personas y cuya concepción de vida política no ha sido mediada por la escuela en el tiempo de niñez y la juventud. Llega a las instituciones y la escuela debe “potenciar ese vínculo en torno al enseñar y aprender, preservándolo de la infantilización del adulto o joven cuya situación cotidiana le ha enseñado a sobrevivir y a ser ciudadano” (p.174).

Corica (2012) comenta que “entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria” y continua expresando que “en la vida de los jóvenes se ponen en juego las experiencias y las expectativas en la definición del futuro” (p. 91). Pero a qué futuro se refiere ella hace hincapié en que en nuestros jóvenes “el futuro no tiene una continuidad lineal con el presente como ocurría con las generaciones anteriores sino que puede tener infinitos recorridos y discontinuidades” (p. 91). Estas expresiones resaltan la idea de la necesidad de encontrar puntos en común entre trayectorias educativas y vínculo pedagógico, en las realidades de

los jóvenes de hoy, haciendo una introspección en la fibra íntima de los espacios educativos para que se generen nuevas propuestas de trabajo que se contemplen a todos los jóvenes.

Coincidiendo con la idea de Meirieu (2007), el educador debe hacer emerger el deseo de aprender, a través de situaciones favorables, diversificadas, estimulantes, intelectualmente activas que pondrán al alumno en la posición de actuar y no solamente de recibir. Volvemos a rescatar la importancia del docente como referente a tener como mediador entre la escuela y el joven dado que en su compromiso con su tarea como educador devendrá el vínculo pedagógico y con este el vínculo con el conocimiento. Será la plataforma y base para construir una educación innovadora no solo en los contenidos a desarrollar sino en cómo son transmitidos esos contenidos a jóvenes que necesitan de un vínculo pedagógico diferente para transitar el espacio escolar. Como lo expresa en la entrevista un joven “son pacientes, me tienen en cuenta, siempre están de buen humor”.

En este sentido De Tezanos (2007) comenta que el “el profesor enseña, en algunas ocasiones, para que los alumnos aprendan y, en otras, “para gatillar la complejización de las estructuras cognitivas de los jóvenes” (p. 24). El enseñar entendido como el oficio de enseñar abre camino para la apropiación y transformación de la cultura en la relación centrada en los elementos constitutivos o sea el docente, el alumno y su relación. Debemos realizar una mirada sobre los objetivos de la educación, sobre su finalidad, sus alcances, su misión y propósitos considerando el tiempo histórico ya que éste panorama hace que muchos jóvenes tengan dificultades para mantenerse en el sistema. Las condiciones de vida de estos jóvenes se constituyen en obstáculos para una escolarización exitosa; el joven debe encontrar una escuela que lo reciba generando espacios que ayuden a completar sus trayectorias educativas, con docentes capaces de comprender, las necesidades educativas particulares de cada estudiante.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES y PROYECCIONES

7.1. Conclusiones

A modo de resumen, para describir las trayectorias educativas de los jóvenes egresados de contextos de encierro y concurren a las instituciones educativas del centro socioeducativo laboral Lelikelen es posible enumerar algunas características que dan cuenta de las particularidades de dicho centro. Coincidiendo con Terigi (2008), existe un escenario sumamente heterogéneo en lo escolar, lo que colabora en ampliar las desigualdades sociales en el acceso al conocimiento, que la autora denomina trayectorias escolares no encauzadas, que son recurrente en las trayectorias escolares de estos jóvenes en contextos de vulnerabilidad como la sobre-edad, el bajo rendimiento académico, la repitencia, el abandono, la expulsión, entre otras características.

En cuanto a la forma en que los vínculos pedagógicos atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro, se puede aseverar que los mismos deben, de manera indispensable, incluir experiencia del buen trato, de las buenas costumbre, del preocuparse por el otro, del apelar a buenos sentimientos de apertura, confianza, respeto. Es de este modo que los vínculo permiten el regreso de los jóvenes a las instituciones educativas. La escuela, mediante el vínculo pedagógico, abre las expectativas y las motivaciones, para asegurar la continuidad en las trayectorias educativas de los jóvenes.

Su mayor objetivo es el de convertir el paso por la escuela en una experiencia vital, con sentido, que permita la posibilidad de construcción de un futuro para estos jóvenes. La escuela no solo se preocupa por los contenidos del diseño curricular sino que incorpora rasgos importantes de la cultura, apostando a mejorar la calidad de vida de jóvenes, y que estos la perciban como la prolongación de sus proyectos de futuro. En este sentido debemos recuperar la función de los adultos responsables que prestan servicio en esta institución resaltando la calidez humana asumiendo que el acto de educar se encuentra más allá de los contenidos del currículum, se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza surgiendo en el ideario de los estudiantes un docente que se convierta en un modelo de vida.

Para cerrar corresponde reflexionar brevemente sobre la manera en que el vínculo pedagógico está presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que egresaron de contextos de encierro y asisten al centro socioeducativo y laboral Lelikelen.

Se observó que los jóvenes presentan trayectorias discontinuas, no lineales, heterogéneas, donde, por ejemplo el abandono escolar no es entendido como un problema sino como una característica de la población estudiantil participante.

Las expresiones manifestadas por los docentes hablan de recibirlos en el aula brindando apoyo y herramientas necesarias para su continuidad educativa. Para ello apelan a que los jóvenes gestionen sus fortalezas y eliminen las prerrogativas que puedan haber tenido con las instituciones educativas de origen para que con autonomía continúen sus estudios. Para ello la escuela debe estar preparada para brindar respuestas a las demandas y adaptarse a las necesidades de estos jóvenes. No puede replicar el modelo homogéneo que los marginó del sistema educativo.

El trabajo de contención, de escucha, se convierte en el recurso más importante para sostener el vínculo pedagógico, eliminando las barreras y facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes que previamente han egresado de contextos de encierro, realizando los ajustes y adaptaciones necesarias para que el joven se sienta apoyado y orientado para continuar con su trayecto escolar en el afuera.

En las instituciones que trabajan con jóvenes que han egresado de contextos de encierro resulta importante el poder gestionar espacios atendiendo a la diversidad, formular propuestas y generar ámbitos de trabajos reflexivos atendiendo a la individualidad de cada sujeto. Hay que atender a las condiciones de exclusión que han tenido en sus trayectos escolares muchos de estos jóvenes para procurar una justicia educativa que asegure las condiciones vitales y materiales adecuadas para lograr una trayectoria educativa exitosa modificando las concepciones estereotipadas.

El análisis de las trayectorias educativa ayuda a redescubrir a la persona que hay en el alumno, a pensar y a actuar para promover la inclusión educativa. Para Terigi las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño del sistema. Pero la definición que más se podría acercar a en cuanto a las dos dimensiones (trayectoria educativa y vínculo pedagógico) la rescatamos de Nicastró y Greco (2015) ya que se piensa la trayectoria escolar en el marco de una historia, siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción; y ese relato se verá atravesado por las vicisitudes del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado

por el estar en el tiempo. Para estas autoras, una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.

Lo más importante de la segunda dimensión, el vínculo pedagógico. Rescatamos las palabras de Daitter de Brouchy (2016) la relación educativa entre el docente y el alumno es un vínculo institucionalizado que teje una trama mediante pequeños gestos, miradas, actitudes, configurando diversos modos de relación, como un efecto simbólico que atraviesan los tiempos. Consiste en comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas, para transformar relaciones personales en sostén de los aprendizajes académicos. Continúa expresando la autora que la proximidad con el otro son elementos y actitudes que involucran la afectividad y deben ser tenidas en cuenta en los procesos de formación y de acompañamiento docente, ya que estos promueven una mayor plenitud de la condición humana.

Garay (2010) expresa que hay que atender a la diversidad de los sujetos, la heterogeneidad de sus necesidades y demandas, de sus contextos y sus experiencias de vida, construir vínculos de calidad pedagógica supone que se puede escuchar la demanda del otro como organizador prioritario de las prácticas.

Los jóvenes vuelven a la escuela en el marco de la obligatoriedad de los programas de acompañamiento extra muro. Esto genera para la escuela una doble desafío, en no reproducir modelos de escuela por los que ellos transitaron y los dejaron afuera; trabajar en el desarrollo del oficio de estudiante y en la condición de estudiante que resulta homogeneizarte para el grupo de pares por sobre las condiciones de conflicto con la ley que los posicionó en un rol de joven transgresor excluyente socialmente en contraposición al rol de estudiante.

Como conclusión central en los resultados de la investigación podemos afirmar que el vínculo pedagógico es fundamental para la continuidad en las trayectorias educativas, fortaleciendo el sentido de pertenencia en la institución educativa para luego mejorar el vínculo con el aprendizaje.

Según Acin (2009) los estudiantes en general expresan una relación casi indispensable e inseparable, es decir un vínculo pedagógico, que le sirve como una herramienta fundamental para la continuidad de las trayectorias educativa. El papel que juegan estos actores es indispensable para establecer un vínculo pedagógico exitoso que favorezca una relación más personalizada con cada joven, poder escucharlo, contenerlo, lo

que le exige al docente programar estrategias educativas singulares, acorde a las necesidades de los jóvenes para que logren el éxito escolar.

Al hablar de trayectorias educativas e inclusión es necesario que los aprendizajes sean más dinámicos, sorprendentes, desafiantes pero no se debe olvidar que el vínculo con los otros es un elemento clave para comprender los recorridos educativos realizados. Primero con los afectos, la familia, el barrio y personas más cercanas, para luego dar paso al que se da en las instituciones educativas, definido como vínculo pedagógico. La trama de los vínculos se genera a partir de las relaciones con otros, delimita un posicionamiento respecto del rol de la persona en su entorno social.

Cada persona es única y se debe potenciar sus virtudes y sus fortalezas para lograr la confianza y se pueda dar lo mejor versión de sí. El vínculo pedagógico así establecido, habilita un espacio capaz de ver y desarrollar en el alumno sus capacidades para lograr sus metas. Construyendo lazos de unión, dando paso a la confianza y la autoestima, de modo que la persona se dé cuenta de que es capaz de resolver situaciones de su vida y tenga siempre ganas de superarse y emprender nuevos y variados desafíos, educativos, sociales, familiares y laborales.

La proximidad con el otro son elementos y actitudes que involucran la afectividad y deben ser tenidos en cuenta en los procesos de formación y de acompañamiento docente, ya que estos promueven una mayor plenitud de la condición humana. A lo largo de todo el trabajo se describió a la institución como diferente ya que dadas las características propias de la población estudiantil, la escuela está preparada para responder a las demandas y adaptarse a las necesidades de estos jóvenes; no se debe replicar el modelo homogéneo que los marginó a estos jóvenes del sistema educativo formal. También se explicitó a lo largo de este trabajo las peripecias narradas por los actores involucrados para que este vínculo pedagógico sea posible. Nada es mágico o nace de la nada, todo lleva un proceso que a prueba de aciertos y errores se fue construyendo en un camino para que los jóvenes transiten de la mejor manera posible este trayecto escolar, en esta institución.

El vínculo pedagógico no se da desde un principio de manera establecida, se construye con la buena predisposición y las ganas de superación de todos los actores involucrados. A los relatos, a las vivencias se debe agregar el condimento de la ayuda al otro, sea quien sea y de la naturaleza que sea. Nadie está solo y todos nos educamos y vivimos en relación a otros. El vínculo pedagógico fortalece el sentido de pertenencia en la institución educativa, mejora el vínculo con el aprendizaje y con la sociedad en general.

7.2. Proyecciones

Un propósito de esta investigación es que los conocimientos alcanzados sobre trayectorias educativas de los jóvenes contribuyan a la construcción de propuestas para una escuela cada vez más abierta e inclusiva.

Todos los actores de las instituciones educativas son los involucrados en llevar adelante el sistema formal tal como es con graduaciones, cronogramas, edades, horarios entre otras cosas para homogeneizar lo no homogeneizante como son las individualidades de los jóvenes. Es por ello que se debe considerar una escuela que dé respuesta a trayectorias reales de los estudiantes, con la capacidad de certificar los trayectos educativos de cada uno. Inclusive se puede pensar los centros socioeducativos como un paso previo para un trabajo formal y es allí donde el vínculo pedagógico debe generar esa esperanza en el progreso, en la confianza mejorando la autoestima y su posicionamiento frente a la vida con horizontes nuevos basados en el crecimiento moral y cívico de la persona.

Esto guía como horizonte posible una trayectoria educativa con un acompañamiento de la persona no solo en lo referente al conocimiento sino también en un diálogo, en generar expectativas y posibilidades a cada joven, ofreciendo contención, escucha para que logren proyectarse en un mundo tecnológico, competitivo abriendo un futuro con oportunidades para esta población.

Los supuestos que surgen de este trabajo que puede dar pasos a nuevas investigaciones es el continuar analizando los campos que genera esta investigación es al preguntar si algunas de las problemáticas que generan la ruptura o corte en la trayectoria educativa de estos jóvenes se pueden mejorar con el vínculo pedagógico.

Podríamos suponer que todas las adecuaciones curriculares, el trabajo individualizado, la pareja pedagógica, entre otras cosas ideadas para generar mayores posibilidades menor deserción y desgranamiento de la matrícula, apuntando a una mayor permanencia y terminalidad en los estudios debe ir de la mano de un vínculo pedagógico que acompañe a las trayectorias educativas fortalecido por el diálogo, en la escucha de los actores porque quizás la escuela puede no estar generando las respuestas que estos jóvenes están buscando para su vida.

El vínculo pedagógico es una construcción permanente con idas y vueltas donde la mediación, el diálogo, a la negociación y el análisis compartido de problemáticas por parte de la comunidad educativa debe generar en docentes y estudiantes un sentido de pertenencia real con la escuela y con el contexto al que pertenece en proyección del logro de los objetivos que éste vínculo favorece. Es necesario por las características de la población de jóvenes que asisten a esa institución un perfil docente con capacidad de adaptación, de innovación, creatividad con una predisposición a aceptar una escuela que rompe con los parámetros y estándares de la educación formal con lo que han sido formados. El docente debe asumir ser el espejo donde se mire el ideal de persona a la cual se debe aspirar. Los sujetos que transitan hoy los espacios educativos no tienen una linealidad en sus trayectos educativos, es por ello que la escuela debe brindar oportunidades en la diversidad. Los docentes deben estar preparados para abrir nuevos desafíos en las instituciones educativas ofreciendo alternativas en sus propuestas escolares como también el recuperar el vínculo pedagógico para conducir procesos de inclusión. El docente debe ser un referente a seguir, un mediador entre la escuela y el joven ser pieza fundamental. Su compromiso con la tarea como educador será indispensable ya que de él devendrá el vínculo pedagógico y con este el vínculo con el conocimiento. Tendrá que asumir que es la plataforma y base para construir una educación innovadora no solo en los contenidos a desarrollar sino en cómo son transmitidos esos contenidos a jóvenes que necesitan de un vínculo pedagógico diferente para transitar el espacio escolar.

Otra de las estrategias o proyección innovadora es la articulación con instituciones de formación universitaria (carrera de psicopedagogía) para buscar aportes que nos permitan encontrar estrategias de enseñanza adaptadas a las particularidades de los sujetos que aprenden, (estudiantes con variados diagnósticos de discapacidad, problemáticas de consumo, de conducta, problemáticas vinculadas al tgd) con aprendizajes de bajo impacto. La escuela debe reconocer que en muchos casos se transforma en un espacio de acceso limitado a las demandas variadas y complejas de los estudiantes y requiere de articulaciones de índole interdisciplinario para la búsqueda de soluciones.

Esta investigación también puede dar paso a un estudio cuantitativo llevando a analizar al vínculo pedagógico como un indicador de una variable a tener en cuenta como es la deserción escolar. Esta variable influye en las trayectorias educativas determinando un parámetro en la deserción o abandono escolar a tener en cuenta en las estadísticas que se generan al estudiar poblaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Soñar con una institución educativa en un centro socioeducativo que abarque la heterogeneidad de los sujetos atendiendo a cada requerimiento, respetando su certificación, debe ser un hecho, un edificio común y que cada joven que ingresa se lo evalúe en un diagnóstico inicial y logre cursar cada materia sin la homogeneización de las mismas respetando el nivel individual. Por lo general y dada sus características los jóvenes que asisten a ese centro educativo manejan en la vida diaria el dinero, las medidas y por lo cual manejan las operaciones básicas; pero se da que en el área de lengua no pueden manejar con fluidez la lectura ni la comprensión de texto y menos la producción de textos. Entonces es posible que este pueda acceder a matemática en un nivel más avanzado y en lengua estar en un nivel inicial.

Es pensar otra manera de trabajar con estos jóvenes y optimizar tiempo y flexibilizar propuestas haciendo posible sus necesidades sin dejar de apuntar a la calidad de los aprendizajes. Es decir, son necesarias políticas educativas que consideren este tipo de población, quizás con requerimientos sencillos como el diálogo, el buen trato para generar confianza y una re vinculación saludable, positiva con las instituciones educativas que ayuda en el proceso de aprendizaje.

Se debe concebir la escuela como un espacio para construir propuestas para neutralizar las desigualdades y mediante el vínculo pedagógico lograr fortalecer las trayectorias educativas con el acompañamiento individualizado de los jóvenes logrando mejorar su posición en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (1999). *Historia de la pedagogía*. México-Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.
- Acin, A. (2006). Sobre los sentidos de la educación para las personas privadas de libertad. Un análisis desde el Programa Universitario en la Cárcel. *Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel*, 351-365. Córdoba.
- Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Redalyc*, 63-83.
- Aisenson, D; Virgili, N; Polastri, G; Rivarola, R.; Rivero, L; y Schwarcz, J. (2010). Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción? *Redalyc*.
- Albornoz Muñoz, N. y Cornejo Chavez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos XLIII N° 2*, 7-25.
- Alegre, S; Fernandez Tobal, C; Benedetti, E; Levaggi, G; Lisnevsky, A; Villegas, A. (2012). Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos. *Redalyc*, 305-310.
- Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Del Copista.
- Bassi Follari, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quadernos de Psicología*, 39-62.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bracchi, C. y Gabbai, I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. Cap. 1 En Kaplan Carina. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* (págs. 23-44) Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
- Cabrera, M. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica.* Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castro, S. y Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis*, 35-46.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década* , 71-95.
- Cuello, M. y Labella, M. (2017). Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*, 11-16.
- Daitter de Brouchy, L. (2016). *Creo luego enseño.* Corrientes: Librería de Corrientes.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Academia*, 8-26.
- Duarte, M. (2006). Vínculo docente -alumno. De la queja a la pregunta, de la pregunta al trabajo. En M. C. Duarte, *Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria* (p. 19-38). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística.* Madrid: Yeltes.
- Eisner, E. (1998) ¿Qué hace cualitativo un estudio? en E. Eisner. *El ojo ilustrado.* Barcelona Paidós Educador.
- Escudero Sánchez, C. y Cortez Suárez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* . Machala: Utmauch.
- Fernández Alfaro, C y Sánchez, M. (2014). Proyecto de vida en el encierro. Jóvenes entre la realidad y los sueños. *Tesina de Grado de la Licenciatura en trabajo social.* Córdoba.
- Fernandez Tobal, C y Greco, M. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 87-98.

- Ferreira, H. (2020). Diversidad, inclusión y aprendizaje. *Documento de trabajo n°3. Repositorio biblioteca UCC. Córdoba* .
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación .
- Forte, D. (2016). Discurso referido directo y marcadores sintácticos textuales. *Filología y Lingüística de la universidad de Costa Rica*, 117-130.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Frigerio, G. (2000). *¿las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile: Unesco.
- Friferio, G. (2006). Infancias. En Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (p. 338-339). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Buenos Aires.
- Galarza, A y Moreyra, M. (2017). *Re-creando, para liberarse del encierro*. Córdoba.
- Garay, L. (2010). El silencio de la pedagogía en las aulas. *Diálogos Pedagógicos*, 149-169.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, N; González, C. y Piscitello, N. (2016). *El mito de los Cara Lisa*. Córdoba.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. 1º ed. 10º reimp. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gomes Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Gómez, S. (2019). *Pedagogía*. Córdoba: Brujas.
- Gómez, S.; Etchegorry, M; Avaca Lopez, F y Caon, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis educativa*, 38-46.
- Greco, M. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. *VII congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXII jornadas de investigación XI encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*, 164-166. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Greco, M.; Alegre, S.; Britez, C.; Fernandez Tobal, C.; Molina, Y.; Levaggi, G.y Lisnevsky, A.. (2013). Desafíos en psicología educacional: pensar los vínculos

- entre el ejercicio de autoridad y los procesos de emancipación de los sujetos. *V congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XX jornadas de investigación Noveno encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*, 172-174. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar.
- Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. En A. Florio, *Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 1*, 15-34. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L. (2016) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativa. *Revista venezolana de investigación*, 225-243.
- Janjetic, M. (2018). *En el Bachi te dejan ser: trayectorias educativas en bachilleratos populares*. Buenos Aires: La Crujía.
- Juri, M. y Mercado, P. (2008). Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios. *Contextos de Educación*.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 283-303.
- Kossoy, A. (2012). Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares.
- Laje, M. (2008). Los derechos de adolescentes en conflicto con la ley en el nuevo contexto. *Revista de Psicología y Ciencias Humanas. CIJS Anuario*, 723-737.
- León, O. & Montero, I. (2015). La investigación etnográfica y los estudios fenomenológicos (Cap. 13). *Métodos de investigación en Psicología y en Educación*. MacGrawHill education, 4 ed.

- Ley 26.061 Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ministerio de Justicia y derechos Humanos de la Nación, Secretaria de Derechos Humanos, 21 de octubre de 2005.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Ley 8113 Ley de Educación de la provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 17 de diciembre de 1991.
- Ley 9870 Ley de Educación Provincial Córdoba 15 de diciembre de 2010.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Logyca- Sapiens research*, 11-19.
- Marín Gallego, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Magisterio.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé.
- Maturana, A. y Franco, A. (2019) La escucha como práctica pedagógica. *Educación y vínculo. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, 53-59
- Matza, D. (2014). *Delincuencia y deriva*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Medina, N. (2016). Que puede una escuela que recibe jóvenes con vulnerabilidad. Entre políticas y pedagogías posibles. *Memoria Académica UNLP- FaHCE*, 1-32.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. 18-26. Cuadernos de pedagogía.
- Mejía Correa, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía Vol XX Num. 15*, 189-197.
- Mena, I.; Bugueño, X, y Valdes, A. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Ficha Valores 2015*.
- Montes, N y Sendon, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Redalyc*, 381-402.
- Mosqueira, M. (2021) La escuela no se fue a la casa. *Entrevista a Claudia Bracchi, subsecretaria de Educación*, 192-202.

- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nieto, E. y Vidal, N. (2012). *Jóvenes en consquista de sus propios caminos: una experiencia emancipadora desde la educación como oportunidad para la transformación social*. Córdoba.
- Noro, J. (2005). *Pensar para educar. Filosofía y educación*. Rosario: Didascalía.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Oppenheimer, A. (2018) ¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización. Debate.
- Paredes, S. y Riva, A. (2013). ¿Se ha vuelto la escuela más democrática? En Bambozzi, *¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar?*, 29-62. Córdoba: Del Copista.
- Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *eduPsykhé*, 161-177.
- Pichón-Riviere, E. (1957). *Aplicaciones de la psicoterapia de grupos*. Buenos Aires: Galerna.
- Prados, M.; Borgobello, A.; Brun, L. y Pierella, M. (2022) Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva del estudiante. *Praxis educativa, Vol. 26. N° 2*, 1-22.
- Previgliano, S. (2020). *El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes de nivel primario en contextos de encierro*. Córdoba.
- Previgliano, S. y Ranzuglia, G. (2022). El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro. En Fregoso, M. y Ferreyra, H. *Voces y miradas de la investigación educativa VII*, 174-190. Córdoba.
- Rajchenberg, R. (2021) Educabilidad y vínculo pedagógico entre pantallas-espejos. Una reflexión visual desde el arte. *Congreso- memorias. Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogota: Norma.
- Reguillo Cruz, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revisata Brasileira de Educação*, 103-118.

- Reguillo Cruz, R. (2008). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, 25-144. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Resoluciones: N° 84 del año 2009, N° 88 del año 2009, N° 93 del año 2009.
- Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y Vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon-Riviere y Paulo Freire*. Buenos Aires.
- Rodriguez, E. (2002). Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. *Última década*, 53-94.
- Rossano, A. (2007). Alternativas al fracaso escolar: la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de políticas públicas curricular. . *Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas*. San Salvador de Jujuy.
- Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja editor.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario. *Revista Paradigma*, XXVII (2), 197-210.
- Scasso, M.; Bortolotto, G. y Ferreyra, H. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. *Diálogos Pedagógicos*, 32-53.
- Schütz, A. (1995). Formación de conceptos y teorías en ciencias sociales. *El problema de la realidad social*, 71-85.
- Seoane, V. y Bracchi, C. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. (A. d. Educación, Entrevistador)
- Sirvent, M. (2006). *Nuevas leyes, viejos problemas en la educación de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Mimeo.
- Tedesco, J. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. *Dialnet*, 33-42.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, 11-26. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*.
- Terigi, F. (2008). En la perspectiva de las trayectorias escolares. *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, 1-13.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa.
- Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En Marchesi, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71-90. Madrid: Metas educativas 2021.
- Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. En V. Nuñez, *El vínculo educativo*, 19- 47. Barcelona: Gedisa.
- Torres, C. (1995). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, 23-52.
- Torres Salazar, H. (2020) *El vínculo pedagógico como elemento fundacional para el "enseñaje" de la historia*. *Revista Gráfica Vol. 17 N° 1*, 89-107.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: Cippec, Unicef y Embajada de Finlandia.
- Yuni, J y Urbano, C. (2005). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Brujas.
- Zambrano Leal, A. (2009). *La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad*. *Educere*, 215-226.
- Zelmanovich, P. (2006). *Jóvenes, escuela y subjetividades*. Buenos Aires: Flacso.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.

ANEXO

Categorización de los resultados de la entrevistas a los profesionales y a los jóvenes sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico

Tabla 7: Matriz de Categorización de las entrevistas a profesionales sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico

Matriz de Categorización de las entrevistas a profesionales		
	Trayectorias educativa	Vínculo Pedagógico
Directora	“Trayectorias heterogéneas- abandono- repitencia expulsión- familias desestructuradas”	“Vínculo pedagógico ameno, armonioso de contención”
Coordinador	“Trayectorias discontinuas- abandono- expulsión- falta de contención y seguimiento en las escuelas que lo expulso”	“Vínculo pedagógico para lograr un diálogo atendiendo a su particularidades y que pueda expresar sus preocupaciones, sus sentimientos. Se le da importancia a la persona alumno”
Psicopedagoga	“trayectorias no encauzadas- aprendizajes fragmentados- expulsión y abandono- están fuera del sistema- poca contención familiar”	“Vínculo Pedagógico para generar confianza y así lograr una continuidad educativa y mejorar la relación con la Institución educativa”
Docentes	“Trayectorias discontinuas- abandono- expulsión- contenidos lábiles- poca transferencia de sus conocimientos a la práctica cotidiana- falta de contención en las escuelas anteriores que transitaron” “pocos hábitos de estudio” “vienen pero no quieren hacer nada” “poco compromiso con el estudio” “la escuela es importante para ellos pero les cuesta estudiar, estar sentados en el aula” “jóvenes con pocas herramientas para la estudio” “jóvenes que no construyeron el oficio de estudiante”	“Mediante el Vínculo pedagógico se logra una mejor contención la cual es fundamental para lograr ayudar en su autoestima y una mayor fortaleza en él”. “El vínculo pedagógico ayuda a tener una educación más personalizada atendiendo a las singularidades de cada joven”

Tabla 8: Matriz de categorización de las entrevistas a los jóvenes sobre trayectoria educativa y vínculo pedagógico

Matriz de categorización de las entrevistas a los jóvenes		
	Trayectoria educativa	Vínculo pedagógico
Joven 1	“si fui al jardín, a la guardería a la primaria”	“Las maestras eran buenas sino no hubiera ido más a la escuela” “acá podes charlar te escuchan y te ayudan podes contar cosas”
Joven 2	“me junte con amigos y me fui a vivir a la calle” “Hice jardín y primaria hasta quinto grado” “abandone para jugar al futbol”	“Acá me gusta venir” “me ayudan a aprender a leer y escribir”
Joven 3	“Fui hasta tercer grado” “termine la primaria en un acelerado” “no se leer ni escribir”	Me tienen en cuenta y me escuchan- son buenas y pacientes
Joven 4	“Hice jardín y primaria pero no aprendí nada” “me dejaban pasar para que no hiciera lío” “las maestras no me aguantaban en el aula”	“Eran lindas y buenas” “yo las volvía locas” “acá es distinto hablas de cosas” “me escuchan” “charlamos de la vida” “me dan consejos y me ayudan”
Joven 5	“Hice jardín y primaria” “salía a robar de noche” “después volví a la primaria pero abandoné” “no me interesaba ir a la escuela”	“Eran buenas” “acá me gusta venir” “es lindo”
Joven 6	“Hice jardín y primaria” “peleaba mucho con todos” “abandone porque hacia changas o sea trabajaba”	“Antes me portaba mal se enojaban mucho después se les pasaba y me volvían a querer” “Son pacientes y son piolas” “Te explican”
Joven 7	“Hice jardín y primaria hasta quinto” “no fui más” “quiero terminar ahora para ser algo”	“Las maestras eran buenas y me trataban bien” “ahora es distinto nos traen juegos” “Te escuchan” “te dan bola”
Joven 8	“Hice jardín, guardería y primaria hasta cuarto grado” “me portaba mal” “me dejaban pasar para que no molestara”	“Eran muy buenas yo las hacía renegar” “Acá me tratan bien” “puedo charlar de la vida” “me escuchan” “éste espacio es muy lindo”
Joven 9	“Hice jardín y primaria” “me portaba bien y hacia caso”	“Acá las maestras son buenas te tienen paciencia se sientan con vos y te explican”
Joven 10	“Hice jardín y deje por problemas de salud” “empecé la primaria más	“Acá son buenas tomamos mates es tranquilo” “me dan bola y me escuchan”

	grande, después me portaba mal y me echaron por pelear”	
Joven 11	“Hice jardín y primaria me portaba mal y me dejaban pasar aunque no sabía nada no aprendí nada”	“Las maestras antes eran malas porque me tiraban el pelo y me llevaban de los pelos a la dirección” “acá te dejan fumar” “son pacientes”
Joven 12	“Hice jardín y primaria hasta tercer grado” “en la escuela me portaba mal, no me querían y le pegaba a todo el mundo”	“Antes sentía que las maestras no me querían y ahora es distinto me tratan bien, te escuchan, te enseñan son buenas y pacientes”
Joven 13	“Hice jardín y primaria” “me portaba bien- abandoné en quinto grado porque me puse a trabajar hacía changas”	“Yo me portaba bien y me querían todas las maestras” “acá te dedican tiempo para escucharte, te aconsejan tratan de darte una mano” “la gente acá es muy positiva y abierta”
Joven 14	“Fui a jardín y primaria me expulsaron porque echaba moco, me portaba mal y tenía mala junta”	“Acá siento que me prestan atención” “te escuchan”
Joven 15	“Fui a jardín y guardería, era re lindo porque íbamos todos los del barrio nos conocíamos todos” “en cuarto grado repetí en quinto grado me cambie de barrio y pedí el pase luego volví a mi barrio y no me quisieron volver a aceptar porque ya me habían dado el pase entonces abandoné no fui más”	“Las maestras eran buenas” “acá te saben comprender, te escuchan tienen mucha paciencia”
Joven 16	“si fui al jardín y primaria- me expulsaron no pude terminar- me portaba mal”	“Las maestras eran buenas- me tenían paciencia” “acá puedes charlar”
Joven 17	“Hice jardín y termine la primaria” “Salía a chorear con un grupo de amigos y abandoné”	“Acá son pacientes y me ayudan”
Joven 18	“Fui jardín y primaria pero no terminé abandoné”	“Acá son buenas y pacientes te ayudan y son piolas”
Joven 19	“Hice jardín y primaria hacía travesuras y molestaba” “me portaba mal, nada grave cosas de chicos”	“Eran lindas y buenas” “yo las volvía locas” “acá es distinto hablas de cosas” “me escuchan” “me dan consejos y me ayudan”
Joven 20	“Hice jardín y primaria” “me portaba mal me expulsaron” “andábamos en la mala” “después termine y empecé el secundario”	“Eran buenas” “acá son pacientes, te tratan bien” “me tienen en cuenta”
Joven 21	“Hice jardín y la primaria hasta cuarto grado” “abandone porque	“Acá es muy tranqui” “te ayudan” “están siempre de buen humor”

	hacía changas” “termine la primaria en el complejo”	
Joven 22	“Hice jardín y primaria en la escuela del barrio” “después empecé la secundaria pero no entendía nada y abandoné”	“Acá es distinto te escuchan y puedes hablar” “me explican y te tienen paciencia”
Joven 23	“Hice jardín y primaria en la escuela del barrio” “no quise seguir el secundario”	“Bien, eran muy buenas” “Acá estoy contento me gusta venir la paso bien” “tienen paciencia”
Joven 24	“Hice jardín y primaria hasta tercer grado me quede por mala conducta” “después termine la primaria y abandoné en primer año por problemas de familia”	“Ante maso, me retaban mucho” “acá hace poco que vengo pero parece tranquilo”
Joven 25	“Hice jardín y primaria en la escuela del barrio pero me expulsaron” “termine en la escuela de mi primo” “me portaba mal era malo”	“Ante no me querían mucho” “acá es otra cosa y yo estoy más maduro” “los profes son piolas y te tiran una mano”
Joven 26	“Hice jardín y primaria en la escuela del barrio y después andaba en la mala y abandoné” “la iglesia me ayudo un montón”	“Antes me gustaban las maestras pero las hacía renegar” “acá puedes hablar y te escuchan”
Joven 27	“hice jardín y primaria en la escuela del barrio después abandoné en el secundario porque me costaba una banda”	“Antes la maestras eran cariñosas” “acá son piolas, te tienen paciencia, te explican, te ayudan” “tienen buena onda”
Joven 28	“Hice jardín y primaria me expulsaron en tercer grado y después volví y en cuarto me echaron” “termine la primaria en otra escuela”	“acá es distinto, es mejor porque soy más grande y quiero cambiar” “los profes te entienden y te dan una mano” “son positivos”