

Sobre los CAJ: algunas miradas en torno a los espacios socioeducativos con perspectiva de género

Martín Dragone - FaHCE (UNLP) - martin.dragone9@gmail.com

Palabras clave: CAJ - género - talleristas

Introducción

Entrados los años 2000, en la Argentina han ocurrido cambios de notables magnitudes. En el plano económico ocurrió un desendeudamiento vertiginoso, lo que posibilitó un margen de acción política como nunca antes en democracia. En ese sentido, se tomó la decisión de distribuir la riqueza para los más vulnerables; no sin contar con grandes resistencias. Lo cual redundó en un marcado descenso de la pobreza y la indigencia. De 49,7% en 2003 se pasó a 19,7 en el primer semestre del 2015, según datos de CIFRA-CTA (2015).

También se sancionaron leyes de gran importancia, aunque con aplicación práctica disímil. La ESI (Ley 26.150), la ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes (26.061), entre otras. Se avanzó en este plano en legislar sobre los derechos de nixxs y jóvenes, en tanto sujetos plenos y activos de la sociedad.¹

Las Leyes de Educación Nacional y Provincial inauguraron un nuevo marco educativo, rompiendo el paradigma mercantilista de la Ley Federal de Educación. Pusieron al Estado como principal garante de la educación, como bien público y con la justicia social como horizonte. La educación pasó de ser vista como un bien transable en el mercado a un derecho a efectivizar para las mayorías.

Por otro lado, tenemos procesos que podemos llamar endógenos (Dubet, 2006) al sistema educativo. Hablamos en este caso de la masificación escolar. Pero que ocurre en momentos de pauperización social (Filmus, 2001). Así, para fines de la década del 2000, tenemos una matrícula en crecimiento (ver cuadro) pero que, a su vez, plantea algunos problemas. El más importante es la no terminalidad del secundario, siendo una de las causas la repitencia(s).

¹ La ESI: "(...) estableció el derecho de todos/as los/as estudiantes, de todos los niveles educativos y escuelas del país, a recibir Educación Sexual desde un enfoque integral en el marco de una perspectiva de derechos humanos y de género. El Programa de Educación Sexual Integral propone a niñas, niños y jóvenes vivir la sexualidad en libertad, incluyendo sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, éticos y jurídicos" (Seoane, 2016: 2)

Cuadro 3

Población adulta (a partir de 25 años) con secundario completo y más. En absolutos y porcentajes.

Censos	Población de 25 años y más	Población de 25 años y más con secundario completo y más	Porcentaje con secundario completo
1960	9.331.310	680.692	7%
1970	12.356.700	1.237.150	10%
1980	14.913.575	2.590.212	17%
1991	17.141.370	4.380.987	26%
2001	19.624.792	6.729.998	34%
2010	22.473.167	9.940.642	44%

Fuente: elaboración propia en base a IPUMS y Censos 2001 y 2010

Fuente: DINICIE, 2015

A partir de estas nuevas problemáticas, el elenco gobernante empieza a tomar nota de estas cuestiones y propone algunas líneas de acción de política educativa para su abordaje. Tanto la Ley Nacional (Título V) como la Ley Provincial de Educación (Capítulo III) explicitan lineamientos a seguir para la efectiva escolarización de lxs jóvenes. Tenti Fanfani (2003) habla de una serie de problemas que debe afrontar la política educativa. Estos dificultan el acceso y la permanencia en la escuela, siendo necesario aplicar específicas acciones que sirvan como “*garantías de ‘educabilidad’*” (Tenti Fanfani, 2003: 20)

Entre estas, contamos a la Dirección de políticas socioeducativas.² La misma se crea mediante la resolución 100/04, del año 2004. Y luego quedará plasmada en la Ley Provincial de Educación (13688/07). Allí vemos, en el capítulo tres – artículo 108, se fundamenta la dirección en conceptos clave: inclusión, igualdad educativa, derecho a la educación, entre otros³. En el artículo 109, se esboza una serie de herramientas en pos de lograr dichos objetivos: “(...) comprenderán la provisión de textos escolares, recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y de apoyo económico a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable”. (LEP, 2007: 32) La idea es lograr dotar a las

² Es necesario aclarar que su dependencia fue cambiando en el organigrama del Ministerio. Por otra parte, la DNPS fue creada en el 2008, mientras que la DPPS en el 2004.

³ Véase para más detalle de la propuesta institucional <http://www.me.gov.ar/curriform/masCAJ.html> y para el caso de la provincia de Buenos Aires <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/CAJ/>

poblaciones que han estado históricamente excluidas de los bienes materiales y simbólicos que la educación distribuye. Y asimismo entiende las dificultades que el formato escolar significa para muchos jóvenes, al afirmar que es necesaria “(...) la generación de espacios y propuestas pedagógicas que posibiliten el acceso, permanencia y terminalidad educativas (...)” (LEP, 2007: 33). Los Centros de Actividades Juveniles (en adelante, CAJ) se encuentran bajo su órbita, siendo uno de los programas que ejecuta la DPS⁴.

El CAJ surge en el 2001, en un contexto de fuertes crisis (social, política, económica). Pero no será sino hasta la llegada del gobierno de Kirchner que el programa tome vuelo (Llinás, 2011). Esto es así ya que la política educativa no es algo ajeno al resto de las políticas públicas (Vilas, 2011). Mediante políticas de redistribución de ingresos, de ampliación de cobertura médica (el programa remediar, por ejemplo), se generan condiciones propicias para la aplicación de políticas que contribuyan a la escolarización. El CAJ no puede ser analizado fuera del conjunto de políticas llevadas a cabo en el periodo mencionado. El CAJ como programa se propone colaborar a la efectiva escolarización de lxs jóvenes, en particular aquellos definidos como “vulnerables”⁵.

Apartado Metodológico

Vamos a realizar una breve aclaración metodológica. Nuestro objetivo en este trabajo es dar cuenta de algunas miradas presentes en el CAJ sobre el género: qué lugar se asigna a la mujer y al hombre, roles, diferencias en el trabajo docente. La manera en que podemos dar respuestas a nuestros interrogantes es utilizando las técnicas adecuadas. Para ello se realizó un trabajo de campo que se extendió durante todo el año 2017. Por otra parte, físicamente se llevó a cabo en dos CAJ de la ciudad de La Plata, que presentan diferencias sustanciales. Vale aclarar que el presente trabajo se enmarca en nuestro proyecto de tesina, por lo que estos son algunos avances preliminares.

El relevo de información se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad (individuales y grupales) y observaciones participantes. La primera técnica se caracteriza por su flexibilidad, apertura y por la riqueza de información (en el sentido de

⁴ También podemos mencionar a los CAI (Centros de Actividades Infantiles), Orquestas y Coros, red de apoyo para escuelas, etc. Para más información institucional, véase <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

⁵ Hacemos nuestra la precaución sobre la definición de políticas que podemos llamar focalizadas. En tanto en los documentos oficiales como en la práctica, la población objetivo no es universal. Se puede ver al respecto consideraciones de otras políticas públicas del periodo en Vasilliades (2008) y Archidiácono et al (2011) Sin embargo, creemos en la potencialidad de estas políticas para la transformación de las condiciones de partida.

profundidad) que puede aportar (Valles, 1999). La observación participante permite relevar lo no dicho, los gestos y actitudes del cotidiano escolar⁶.

Se tomó contacto con la comunidad educativa, haciendo entrevistas a los distintos equipos. Se realizaron cuatro entrevistas en un caso y tres entrevistas en otro. No sumamos aquí las charlas informales, aunque obviamente forman parte de la información utilizada. Todo esto teniendo como marco y trasfondo los días, semanas y meses compartiendo el espacio con los actores. Los mates, charlas y actividades de las cuales fuimos parte.

Analizando los CAJ

La perspectiva de género en debate

En este apartado se mostraran algunos resultados de nuestra investigación. Principalmente, nos centraremos en cómo aparece (o no) las consideraciones de género para el armado de talleres, distribución de los/las actores, las visiones sobre la división sexual del trabajo, entre otras cuestiones. La combinación de técnicas cualitativas de investigación nos permite conocer de manera más detallada el funcionamiento cotidiano (espacial) del CAJ.

Tomando como referencia a distintos autorxs (Kimmel 1998; Connell 1999; de Keijzer 2001; Lamas 2003 y 2007), entendemos al género como “(...) el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base” (Lamas, 2007: 1)⁷. Categoría que es a la vez relacional y dialéctica. Es así que se ha cimentado un complejo orden social, político, ideológico y productivo que atribuye (y distribuye) características esencialistas a uno y otro(s) género(s) como si fueran parte de su naturaleza⁸. Mientras que a su vez, al interior de cada categoría sexuada, destacamos los desiguales niveles de acceso a recursos entre clases, etnias, etc. A través de la historia, se han ido configurando “ideales” del ser masculino y femenino, en tanto “Lo masculino se asocia con lo fuerte,

⁶ “En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001: 57)

⁷ Judith Butler va más allá, al afirmar que el mismo sexo es ya construido y no algo natural o evidente por sí. “(...) no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos de una facticidad anatómica prediscursiva. (...) el sexo, por definición, siempre ha sido género.” (Butler, 2007: 57)

⁸ Tomamos como referencia la obra de Gayle Rubin (1986) donde conceptualiza el sistema sexo/género. Enmarcada en una crítica al psicoanálisis y al estructuralismo, que atribuye a las mujeres un papel subordinado y al servicio del hombre (poseedor del falo, muestra de lo varonil y, por ello, “superior”).

lo racional, lo agresivo y lo femenino con lo pasivo, lo afectivo, débil.” (Campos Guadamuz y Salas calvo, 2002; 205) Cuestiones de esta índole están presentes en la división sexual del CAJ.

Asimismo, nos interesa recuperar parte de la teoría de Butler sobre el género, en tanto es aquello que se reactualiza en cada acto. El género como performativo, lo ritualizado e instituido en discursos, prácticas, gestos, etc. Valiéndonos de los aportes mencionados, pasaremos ahora a describir y analizar el funcionamiento de los CAJ en estudio.

Primero, debemos aclarar que los CAJ estudiados tienen sendas diferencias. La ubicación geográfica es totalmente distinta. Mientras uno se encuentra en el casco urbano de la Ciudad, el otro está ubicado en la periferia, en un barrio del este platense. Segundo, mientras uno funciona el día viernes, el otro el día sábado. El CAJ está pensando para que funcione los días sábados, en momentos donde lxs jóvenes no están en la escuela. Pero el CAJ que funciona los viernes así lo hace debido a que no se encuentra en la zona donde viven lxs jóvenes, sino que están a uno o dos micros de distancia. Entonces lo hace a contraturno. Por otro lado, Los sectores sociales que asisten no son tan distintos, son jóvenes de sectores vulnerables de distintos barrios del periurbano platense. Generalmente, son de lo que podríamos llamar el primer cordón del periurbano platense (Villa Elvira, Los Hornos, San Carlos).

El primer CAJ al que entramos y conocimos fue el de la Escuela 1, que funcionaba los viernes. El taller que se daba era de música, llamado “Producción musical”. Notamos dos cosas al principio (y que se mantuvo un tiempo): la mayoría de lxs jóvenes no eran de la escuela; y notamos una presencia de varones y de mujeres similares, aunque era un grupo chico. De cinco jóvenes, tres eran varones y dos mujeres. Las edades oscilaban entre los 15 y los 18 años. Un rasgo característico de los CAJ bajo estudio es la fluctuación en la cantidad de asistentes. A veces eran seis, otras veces cuatro o diez. Al final del año, y durante tres meses, asistían en su mayoría mujeres, siendo solo un varón. Así terminó el año.

El taller funcionaba en el laboratorio de ciencias de la escuela. En ese ámbito interactuaban los y las jóvenes. Compartían un ámbito común (cuestión trivial, pero que no se vio en el segundo CAJ)⁹. En ese sentido, se puede aventurar que en el taller

⁹ Una tallerista de CAJ 1 nos relataba acerca de la división geográfica (que se vio en ese taller, no en todos) “Esto: si en este taller van más mujeres, los hombres ni se acercaban. Los chicos, los varones, no se acercaban. Sin decirlo, sin plantearlo, porque el caj nunca planteo “esta actividad es para varones, esta actividad es para mujeres”. Pero hay una división que ya traen desde sus hogares, desde la escuela ¿no?” (Tallerista, 36 años, Escuela 2)

musical no se juegan las características de roles atribuidas a hombres y mujeres. A diferencia de los resultados encontrados en la investigación de Vázquez (2016) sobre las diferencias de género en una “Orquesta del Bicentenario” del conurbano bonaerense, las visiones del deber ser no se encuentran, sino presentes, al menos no manifiestas.

Por otro lado, se encuentra el fenómeno de la “generización de los instrumentos”. En base a las notas de campo que realizamos, y a pesar de la fluctuación en la asistencia, podemos decir que la mayor parte de las chicas tocaba el violín.

“En cuanto a género, eh... eh... yo pienso que en el violín hay más chicas. Nunca me lo había puesto a pensar” (Profesor de violín, 39 años. Escuela n° 2)

Por el contrario, en el caso del contrabajo, todos los que tocaban eran hombres.¹⁰ Sin embargo, en relación al violín, para las obras que tocan se dividen entre “primer violín” y “segundos violines”. El primero es el que tiene la preeminencia en la textura, la complejidad de lo que toca. Generalmente, en el taller, se lo sigue al primer violín. Mientras los segundos, acompañan la melodía.

Una de las dificultades de algunas chicas es la menor asistencia horaria al taller, generalmente por tener que salir antes del mismo. Pero no es esta una salida voluntaria, sino que es obligada, a diferencia de lo que ocurre con el varón. No podemos dejar de relacionar esto con las visiones que afirman que lo público, la calle, no es para la mujer (Pateman, 1995; Bourdieu, 2000; Lamas 2007) Así como esta otra situación que podemos ver en palabras de uno de los profes

“(...) mientras va a la escuela, va al violín. Lo único que tiene que hacer es quedarse fuera de hora, ¿no? Esta chica de jornada completa. Se termina la escuela y ya no la mandan más. Ni para violín. Y te da bronca. Porque decís “Uno laburo todo el año”. Ella también tuvo cierta constancia, y... la dejan de mandar.” (Profesor de violín, 39 años. Escuela n° 2)

Ahora vamos a pasar a analizar el caso de la Escuela 2. Como afirmábamos más arriba, ambos CAJ tienen sendas diferencias. La escuela está emplazada en uno de los barrios del Gran La Plata, y asisten jóvenes de distintos barrios linderos (Barrio Jardín, 19 de Febrero, Montoro, Paligüe). Algunos de estos barrios tienen serias dificultades en el acceso a los servicios básicos (agua, luz, gas). También sufre abandono por parte del

¹⁰ Hay que decir que gracias a los bajos salarios y al atraso en los pagos (cuatro meses), a mitad del año 2017 el profesor de contrabajo renunció al programa. Así, todos los jóvenes que tocaban ese instrumento dejaron de asistir los viernes al taller.

Estado Municipal en, por ejemplo, la recolección de residuos. Todas situaciones que no son ajenas a la escuela, que sufre también problemas edilicios.

En esta sede se llevan a cabo¹¹ dos talleres: Muralismo y Deportes. Los mismos fueron elegidos por la coordinadora. A diferencia del CAJ anterior, este tiene un nombre que identifica a sus actores. Se denomina “No puedo, tengo CAJ”. Inclusive hicieron remeras con esa inscripción, que visten jóvenes y adultos. La cantidad de chicos y chicas, al principio, fue equitativa. Siendo que a veces iban más chicas. Con el correr del año, bajó la matrícula, así como la cantidad de chicas que asistían. Las razones son varias. Creemos que, en particular, una de ellas es la más significativa al respecto. Por un lado, la renuncia de una de las talleristas en el mes de junio. Ella era la que le daba más impulso a la parte del taller de deportes, que integraba y “enganchaba” tanto a varones como a mujeres. Era el espacio privilegiado e inclusivo, que entendía las necesidades diferentes, pero también no separaba arbitrariamente ni recluía espacios varoniles y femeninos. Podemos pensarlo como un lugar, en el sentido de Augé (2000), en tanto “(...) todos son lugares cuyo análisis tiene sentido porque fueron cargados de sentido, y cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad” (Augé, 2000: 58). Ese espacio, el único recreativo, desaparece con su partida. Así, el taller de deportes que incorporaba a las mujeres, queda vaciado.

Por su parte, el profesor marca una diferencia entre los deportes. Allí podemos apreciar más claramente lo que mencionábamos antes:

“(...) yo dije “bueno, vamos a dar fútbol entonces”. Y además, claramente –ya sea el barrio que sea- todos quieren jugar fútbol. (...) a ver, al handball iban las chicas... bueno en el fútbol también había algunas, pero por ahí al que no le gustaba iba a jugar al handball” (Tallerista, 21 años, Escuela 1)

Por otro lado, durante las entrevistas y las charlas que mantuvimos supimos que no fue siempre así. En palabras de la coordinadora del CAJ, nos relató que al principio de su tarea los talleres funcionaban de una manera que, decimos nosotros, intentaba romper los compartimentos del sentido común generizado:

¹¹ En este caso está la duda si no utilizar el verbo en pasado. Es muy probable que esa sede CAJ cierre, y no continúe con las actividades para el 2018. Enmarcado principalmente en la política de ajuste del Gobierno Nacional y Provincial; y que, siguiendo esta orientación, ha modificado las condiciones y características del Programa.

Escrito al día de la fecha (19/03/2018), podemos afirmar que la política de ajuste se profundizó: de unos 30 CAJ que funcionaba a fin de 2017, para el presente año solo 4 quedaron en pie. Compárese el archivo de la página CAJ de la provincia al 2017 (<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/caj/descargas/institucional/listado.pdf>) con la nueva convocatoria (http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/aprobados_cai-caj.pdf)

“Eh... cuando llegamos nosotros tratamos de ordenar un poco más. Se armó una propuesta de deportes alternativos, en ese 2015 que eran deportes no convencionales. Los chicos me decían “Vamos a jugar al fútbol”, no, no se juega al fútbol. Les tenía prohibido al fútbol. Jugamos al softball, fausball, un montón de cosas que no sabían lo que eran, pero le gustaron. Terminamos yendo a un torneo y volvieron enloquecidos. Eh... y desde la propuesta de mural, también, porque hicimos el mural este que tenemos todavía en la puerta...” (Coordinadora, 44 años, Escuela 1)

Es así, que para mayo del año pasado, el grupo femenino de Handball fue a los bonaerenses, torneo que se desarrolló en polideportivo ubicado en Los Hornos. Los partidos se disputaron contra escuelas de mayores recursos económicos, todos de gestión privada y cuyas deportistas entrenan con las dimensiones de la cancha y los materiales apropiados. Pese a las derrotas sufridas, esa instancia funcionó como núcleo de compañerismo y afectividad frente a la adversidad. Como nos cuenta un tallerista: *“Onda... es más, algunas chicas se fueron llorando porque habían perdido, y depresión. Como que... osea, en cierto punto les había llegado”* (tallerista, 21 años, Escuela 1) Mientras que por otro lado, funciona como nexo, facilitador de vínculos entre jóvenes que no se comunican cotidianamente, sea por ir a turnos o grados distintos, o tener intereses diferentes.

Por el lado del taller de fútbol, lo que se nota siempre es la manera que tienen de relacionarse los varones. Golpes, patadas, empujones contra la pared. Que si no llega a lastimaduras de importancia, es por la intervención de lxs talleristas y la coordinadora. Es algo que sin embargo no es particular de los varones, sino que las mujeres también han tenido episodios de “agarrarse a trompadas” en la escuela¹², aunque no durante el CAJ. Como nos relataba una tallerista a propósito de esta cuestión, hablando sobre los CAJ de barrios vulnerables: *“Esas comunidades en general –igual el problema de género no tiene sector social, atraviesa todo-, pero si es verdad que hay comunidades donde es un poco más agudo el tema. Y no está pensado en el programa el género, la problemática de violencia de género, ni de formación de sexualidad.”*¹³ (Tallerista, 36 años, Escuela 1)

¹² Parte de nuestro trabajo de campo se desarrolló también durante la semana, en la escuela, cuando se realizaban actividades, tales como la jornada para pintar la escuela o los torneos bonaerenses.

¹³ Una experiencia relatada por la tallerista al respecto muestra algunas formas en que la desigualdad de género y la naturalización impactan violentamente: *“Entonces, me ha pasado, por ejemplo, estar pintando y escuchar gritos de vecinos, de vecinas, alarmarme ante la situación y que las chicas con total naturalidad me dijeran “Y deben estar fajando a alguna, algo habrá hecho”.* (Tallerista, 36 años, Escuela 1)

Los barrios donde viven lxs que asisten a la escuela están atravesados por diferentes situaciones de riesgo para el desarrollo de las y los jóvenes. No solamente en lo que hace a dificultades materiales de existencia (viviendas precarias, falta de servicios básicos, etc), sino también respecto de situaciones de violencia y abandono. “O sabes, como te decía hoy, que tienen al papá preso, o a la mamá; o viven con una tía porque los abandonaron (...) me ha pasado un montón de veces, que la primer clase, segunda vienen y me dicen “tengo que hablar con vos” y tac, te dicen que, nose, las viola el tío. Que vive ahí, que vive en la misma casa, donde viven todos juntos. O Cosas así, re grosas que...” (Coordinadora, 44 años, Escuela 1)

Volviendo un poco al tema de los talleres, queremos destacar un fenómeno que notamos en los últimos meses del CAJ, y ligado a las condiciones de trabajo paupérrimas del programa (bajos salarios, atraso en los cobros -4 meses-, informalidad laboral). Durante dos meses el CAJ estuvo sin sus talleristas, que por falta de cobro no iban. Es así que la cantidad de jóvenes que asistían empezó a declinar a la par que no había actividades para hacer. Lo más utilizado fue usar una pelota y que jueguen. Como dice la coordinadora: *“No solo lo que a mí me gusta, sino que los chicos a sacar... a gastar la energía y es lo que más le gusta. Al pibe le tiras una pelota, y ya está. Safaste, tenés la tarde organizada”* (Coordinadora, 44 años, Escuela 1)

Creemos que hay aquí – en la última frase de la cita anterior-, por lo menos un problema. Es que se está, implícitamente, refiriéndose exclusivamente a los varones, generalizándolo como la norma y el patrón único (Elizalde, 2006; Delgado de Smith, 2008). En palabras de Elizalde “(...) las mujeres permanecen invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva representación de «lo juvenil-masculino»” (Elizalde, 2006: 95). A su vez, acordamos con lo expuesto por Seoane, Dappello, Severino y Longobucco (2016) acerca del fenómeno de la sobre-representación en el discurso adulto, que no toma como referencia a las mujeres jóvenes. Creemos que esto último es una de las cuestiones más sólidamente ancladas en las representaciones de algunos de lxs actores CAJ. Y que tiene efectos prácticos en la manera de planificar y llevar adelante los talleres. Para cerrar, y en palabras de lxs autores citados

Esta sobre-generalización del discurso adulto invisibiliza a las jóvenes mujeres, niega reconocimiento y derechos, dificulta la producción de la autoestima así como el reconocimiento de sus capacidades. (...) quedando así invisibilizadas las jóvenes

mujeres en el discurso adulto. Otras veces las mujeres hacen su aparición cuando las/los profesoras/es refieren al embarazo adolescente (...) (Seoane et al, 2016, p. 4)

La reflexión sobre este aspecto se impone a la hora del armado de las propuestas, porque implícitamente funciona un mecanismo de discriminación que, cuanto más tiempo siga en las sombras y no se problematice, más tiempo se seguirán reproduciendo estas desigualdades.

Conclusiones

En este trabajo intentamos mostrar de qué manera se integra (o no) la perspectiva de género en los talleres de los CAJ. Lo que pudimos observar en los talleres es que no es un tema que se problematice, salvo por cuestiones específicas que, sin buscarlo intencionalmente, reproducen los estereotipos y roles asignados. Como veíamos un poco más arriba, la manera en que aparecen nombradas las mujeres es junto a embarazo, violación, etc. No decimos que no es una problemática cierta y dolorosa, acuciante para la conformación de la subjetividad; pero no se logra generar ese espacio que permita el desarrollo y la expresión de inquietudes de estas jóvenes. ¿Qué les gusta? ¿Qué sueños tienen? ¿Qué actividades las motiva para que se realicen? En este sentido es que puede ser una instancia innovadora y desprejuiciada, en tanto permita y habilite otro tipo de expresiones e inquietudes, que se asiente sobre lo dado, permitiendo avanzar más allá. Por otro lado, se genera un combo perfecto (por lo doloroso que significa) si sumamos las malas condiciones de trabajo de lxs actores. No podemos dejar de mencionar el contexto en que nos encontramos. Momento de recorte presupuestario para la educación pública, de ajuste en la economía y de ajuste para las personas, el CAJ queda relegado a un segundo lugar. El desgaste que se vive que hace que pierdan el sentido de lo que una vez fue. Los cobros atrasados, los controles administrativos que no toman en cuenta las realidades que se viven. Así también se sienten abandonados por parte de las autoridades, que no brindan asistencia para afrontar situaciones pedagógicas complejas. Los talleres tuvieron momentos (algunos pasajeros y otros permanentes) de ausencia de los profesores, donde la renuncia de una de las talleristas significó un abandono concreto por parte de las jóvenes que asistían. Entonces, es ahí, donde la no problematización de este aspecto para el CAJ se vuelve urgente, si es que pretende habilitar un espacio que no discrimine ni obture las diferentes expresiones. Creemos que

se aplican muy bien aquí las palabras de Redondo, en tanto “(...) la toma de la palabra de quienes son excluidos y negados en su condición humana se transforma en una posibilidad de construcción de otras subjetividades e identidades que ‘subviertan’ el orden establecido” (Redondo, 2004: 79)

Bibliografía

Auge, M. (1998) *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Campos Guadamuz, A y Salas Calvo, J.M. (2002) *Psicocerectus: los hombres y su vivencia cotidiana de la sexualidad*. En Campos Guadamuz, A y Salas Calvo, J.M. (2002) *Masculinidades en Centro América*. Instituto WEM-FIG/ACDI. Costa Rica: Lara Segura editores.

Delgado de Smith, Y. (2008). *El Sujeto: Los Espacios Públicos y Privados desde el Género*. Revista Estudios Culturales. Vol.1. No.2. pp: 113-126

DiNIECE-ME (2015) *La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cualitativo*. Serie Temas de Educación. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Boletin-11-Final.pdf>

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa

Elizalde, S. (2006) El Androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última Década* N°25, Cidpa Valparaíso, Diciembre 2006, Pp. 91-110.

Lamas, M (2007) *“El género es cultura”*. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural; Almada, Portugal.

Llinás, P. (2011) “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En TIRAMONTI, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Colección Pensar la Educación. FLACSO. Editorial Homo Sapiens ediciones. Santa Fé.

Redondo, P (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Seoane, V. (2016). La Educación Sexual Integral frente al conservadurismo neoliberal. Disponible en: <http://colectivoeldique.weebly.com/construcciones.html>

Seoane, Viviana Isabel; Dappello, María Victoria; Severino, Moira; Longobucco, Hernán José (2016) *Interacciones cotidianas y género en la escuela: la mirada de las/los estudiantes sobre las formas de vincularse en una escuela secundaria técnica del distrito La Plata* (En línea). Trabajo presentado en IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9151/ev.9151.pdf

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en Argentina: desafíos de la universalización. En E. T. Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE-UNESCO-IIPE. Editorial Altamira

Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Normativas

Ley Nacional de Educación 26.206, de 2006.

Ley Provincial de Educación 13.688, de 2007.