

## LOS CENTROS DE ACTIVIDADES JUVENILES

*Balance de su operación como estrategia  
para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas*

NORA B. ALTERMAN / ANA MARÍA FOGLINO

### Resumen:

En 2005 se abrirán en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina, más de cien Centros de Actividades Juveniles (CAJ) que se sumarán a los 57 existentes. Esta expansión constituye una estrategia de intervención del Estado en respuesta a innumerables problemas que afectan al nivel medio: fracaso, abandono, indisciplina y violencia. Tal medida justifica realizar un balance de la experiencia e identificar dificultades y logros, como estrategia para mejorar la convivencia en escuelas secundarias. El propósito de este artículo es acercar los primeros avances de investigación sobre la forma en que los CAJ han ido dando respuestas a problemáticas tan complejas que la propia escuela no ha logrado resolver, mostrando condiciones y variables que confluyen en su construcción y su impacto en la vida institucional.

### Abstract:

In 2005, more than one hundred youth activity centers (Centros de Actividades Juveniles—CAJ) will be opened in secondary schools in Córdoba, Argentina, to add to the 47 existing centers. This expansion constitutes a strategy of government intervention in response to numerous problems that affect secondary schools: failure, dropping out, a lack of discipline, and violence. The measure justifies reviewing the experience and identifying difficulties and achievements, as a strategy for improving interaction in secondary schools. The purpose of this article is to present the initial progress of research on how CAJ's have provided answers to complex problems schools have been unable to solve on their own. Shown are the conditions and variables that come together in constructing CAJ's, and their impact on institutional life.

**Palabras clave:** violencia, problemas disciplinarios, alternativas educativas, autogestión educación media, Argentina.

**Key words:** Violence, disciplinary problems, educational alternatives, self-management of secondary schools, Argentina.

---

Nora B. Alterman es profesora titular de la Escuela de Ciencias de la Educación y directora del proyecto: Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Pabellón Francia, piso 1, Ciudad Universitaria, Estafeta 32, Córdoba, Argentina, CE: [nalterman@arnet.com.ar](mailto:nalterman@arnet.com.ar)

Ana María Foglino es docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, e integrante del Proyecto: Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos, CE: [afoglino@ffyh.unc.edu.ar](mailto:afoglino@ffyh.unc.edu.ar)

## Presentación

**E**n el año 2005 se abrirán en las escuelas secundarias de Córdoba más de 100 Centros de Actividades Juveniles (CAJ) que se sumarán a los 57 centros existentes desde el año 2001, en virtud de la relevancia que han tenido en el proceso formativo de adolescentes y jóvenes y para las escuelas involucradas. La medida asumida por la provincia muestra una línea de continuidad con las definiciones del gobierno nacional de ampliar el proyecto, aspirando a que todas las provincias argentinas cuenten, en el futuro, con un CAJ. Actualmente funcionan 496 centros distribuidos en siete jurisdicciones del país.

El anuncio público de expandir la experiencia de los CAJ a un mayor número de escuelas secundarias, se inscribe en el marco de un conjunto de estrategias de intervención del Estado en respuesta a los innumerables problemas que afectan al nivel medio, entre los que destacan: el creciente fracaso y abandono de la escuela de adolescentes y jóvenes y los problemas de indisciplina, convivencia y violencia escolar. El programa Escuela para jóvenes –constituido por dos líneas: una curricular e institucional y otra de trabajo con los jóvenes, de donde surgen los CAJ– constituyó desde 2001 la acción estratégica ministerial privilegiada para el nivel. En 2005, el gobierno nacional reorienta su política educativa focalizando la línea de trabajo con jóvenes, a partir de la creación de nuevos CAJ, y abandonando paulatinamente la línea institucional y curricular, tal como fuera concebida en el marco del proyecto.

En el caso particular de Córdoba, la magnitud de la medida propuesta por el ministerio justifica realizar un balance de la experiencia de los CAJ, a fin de poder identificar –tanto en su diseño como su operación– dificultades y obstáculos que han tenido así como sus logros y potencialidades, como estrategia de mejoramiento de la convivencia en escuelas secundarias.

En un intento por reconocer antecedentes de experiencias en las que se desarrollan prácticas de participación estudiantil en la vida institucional con alguna intervención en los problemas de indisciplina y convivencia escolar, podríamos mencionar –salvando las diferencias– a los Consejos de Convivencia. En la década de los noventa estos consejos se expandieron en numerosas escuelas secundarias del país. Son órganos institucionales de regulación de los problemas de indisciplina y convivencia, integrados por representantes de los diferentes estamentos (docentes, alumnos, preceptores

y padres). En la actualidad contamos con avances de investigación que nos ayudan a comprender mejor las implicaciones de regular la disciplina y la convivencia a través de Consejos de Convivencia, reconociendo sus potencialidades y límites, así como el sentido formativo de esta experiencia para los diferentes actores (Alterman, 1998; Furlan y Alterman, 2000; Alterman y Uanini, 2003). En este sentido, se revela que la “convivencia” surge en las escuelas como un discurso alternativo a la disciplina, que pretende revertir el conmovido clima escolar. Las experiencias más difundidas, inspiradas por este discurso, fueron impulsadas inicialmente por docentes de establecimientos de gestión pública identificados en cierta medida con corrientes pedagógicas progresistas. Los proyectos de “convivencia escolar”, sintetizados en reglamentos, pautas o contratos, cuando no en los propios consejos, procuran instalar un nuevo modo de construcción de las normativas escolares sobre la base de la participación y el consenso entre los actores institucionales.

Si bien esta experiencia logró configurar en muchas escuelas una verdadera alternativa al dispositivo disciplinario tradicional y permitió un ejercicio más democrático y participativo de los actores en la construcción de la convivencia, también se registró un número importante de centros educativos en los que estos consejos debieron cesar sus funciones. Los resultados de investigación señalan a la participación estudiantil —con voz y voto— en la regulación de la disciplina escolar como uno de los puntos más críticos que hicieron fracasar la experiencia, por cuanto ésta desplaza la función disciplinante del adulto, generando nuevos focos de conflicto en la institución.

Pero, sin duda, las experiencias más próximas a los Centros de Actividades Juveniles en nuestro país —que promueven espacios de encuentro entre jóvenes en la escuela y que funcionan en tiempo libre y voluntario— son los clubes de jóvenes, programa dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; que surge en 2003, producto de la fusión de diversos proyectos que, en los últimos años, se desarrollaban en distintas escuelas secundarias como centros Juvenil, Secundarios de arte y cultura y Secundarios deportivos: “Es un programa destinado a crear un espacio educativo desde la recreación, el deporte y distintas expresiones culturales”.<sup>1</sup> Cada escuela que ingresa al programa crea un club de jóvenes y brinda diferentes propuestas abiertas que se articulan con las demandas de los usuarios (ajedrez, teatro, circo, murales, música,

cómic e historieta, escritura, murga,<sup>2</sup> taller de computación y cursos de macromedia). Funciona los sábados en el edificio del propio plantel y es coordinado por un equipo de maestros de educación física, acompañado por profesores de computación, teatro, malabares, etcétera.

En la misma línea, la provincia de Buenos Aires opera, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, el proyecto Patios abiertos que se desarrolla en más de 100 escuelas durante los fines de semana, proponiendo actividades deportivas, culturales y recreativas para adolescentes y jóvenes, escolarizados o no. Hasta el momento no contamos con investigaciones que permitan evaluar el impacto de estos proyectos en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Fuera de las fronteras nacionales, en algunos países de América Latina y Europa están operando en los últimos años, diversos programas orientados a la prevención del problema de la indisciplina y la violencia escolar. Interesa en particular destacar –por su proximidad con los CAJ– el programa Abriendo espacios que se desarrolla en Brasil y a través del cual los fines de semana se ofrecen actividades a adolescentes y jóvenes en forma gratuita en siete mil escuelas. Este proyecto, coordinado por la UNESCO-Brasil, recogió los resultados de un conjunto de estudios sobre jóvenes, sexo, droga y violencias cotidianas. La alternativa diseñada consistió en abrir las escuelas y proponer y acordar en el barrio “qué se quería aprender” y “qué se podía enseñar”. Se convocaron voluntarios barriales y alfabetizadores para cubrir las actividades propuestas, asumiendo la comunidad el compromiso de garantizar las condiciones de seguridad y el cuidado de los bienes de la escuela. Los resultados dados a conocer recientemente indican que, a partir de este programa, los casos de violencia se redujeron en 38% en los centros escolares, así como también disminuyeron los índices de deserción, como efecto de que la escuela se convirtió en un lugar más “amigable” para los alumnos.

La experiencia brasileña presenta algunas semejanzas con los CAJ, en lo que atañe a configurar un espacio de encuentro entre jóvenes en tiempo libre y con propuestas culturales y recreativas de su interés. Pero, su principal diferencia, como veremos enseguida, reside en la lógica bajo la que se crean ambos espacios.

En cuanto al proyecto CAJ, objeto de estudio del presente trabajo, aún no contamos con evaluaciones sistemáticas y globales de su impacto en la escuela media argentina. Por ello, el propósito de este artículo es acercar

los primeros avances de investigación en relación con la forma en que los CAJ han ido dando respuestas a problemáticas tan complejas que la propia escuela no ha logrado resolver todavía, mostrando las condiciones y variables que confluyen en la construcción de su identidad, y en qué medida han logrado incidir en una mejora integral de la vida institucional.

### **La creación de los CAJ. Una política educativa para mejorar la escuela media**

Los Centros de Actividades Juveniles surgen del programa Escuela para jóvenes que impulsa el gobierno nacional y lo ofrece en carácter de experiencia piloto a todas las provincias argentinas. En Córdoba comienza a partir de 2001 y, hasta el momento, se han incorporado 57 escuelas secundarias.

¿Qué son los Centros de Actividades Juveniles? En los documentos nacionales se define a los CAJ como una propuesta que propicia “recorridos pedagógicos alternativos” en las escuelas secundarias.

En ellos se desarrollan actividades que *promueven la pertenencia a la institución escolar* y estimulan la inclusión de los jóvenes que se han alejado de la misma. [...] proponen espacios de encuentro y actividades que responden a las expectativas e intereses de los jóvenes. Tienen como propósito desarrollar en las escuelas *propuestas de extensión formativa*: culturales, artísticas, deportivas, de acción comunitaria y de emprendimientos escolares, de construcción de ciudadanía, con participación activa de los jóvenes y acuerdos con organizaciones de la comunidad, *con la idea de restituir a la escuela su rol de institución de transmisión cultural*. La implementación de los Centros de Actividades Juveniles supone *habilitar en las escuelas otros espacios y otros tiempos para enseñar y aprender*.<sup>3</sup>

El mandato oficial hacia los CAJ puede sintetizarse en torno a dos grandes objetivos: por un lado, *atender el problema del fracaso escolar* y, por otro, *dar respuestas al problema de la indisciplina y convivencia en la escuela*.<sup>4</sup> En alguna medida, es posible interpretar de la lectura global de los documentos ministeriales que aquello que se presenta como la creación de un espacio “de” y “para” los jóvenes en las escuelas, en realidad, es además un espacio “para que” los jóvenes asuman protagonismo en la resolución de las principales problemáticas –algunas estructurales– de la escuela media, como veremos a lo largo del trabajo.

### Un proyecto “modelizante”

El CAJ se gestiona a través de un coordinador –un adulto seleccionado por la Unidad Técnica Provincial– y un equipo de gestión (EG) constituido por alumnos de la escuela (dos por curso), elegidos por sus pares en calidad de representantes de las distintas divisiones. Generalmente, funciona los sábados en el plantel, aunque en algunos casos las actividades se desenvuelven durante la semana, a contraturno del horario escolar. Es importante mencionar que el CAJ cuenta con financiamiento nacional destinado al pago del coordinador y un fondo de proyectos para la concreción de las actividades.

La participación de los alumnos es voluntaria y en tiempo libre y las propuestas de actividades que allí se desarrollan son elaboradas por el coordinador y el EG con base en un relevamiento de los intereses y expectativas del conjunto de estudiantes de la escuela.

Si bien la creación de los CAJ tiende a estimular en los estudiantes su capacidad de autogestión y protagonismo, en la definición de las propuestas es preciso señalar que su proceso de institucionalización estuvo, desde el inicio, regulado por un dispositivo de organización, funcionamiento y control que diseña el Ministerio de Educación nacional y que, por su alta dosis de prescripción, pareciera contradecir el principio nuclear de los centros: un espacio “de y para” los jóvenes.

El *Manual operativo –abc* al que hay que remitirse constantemente– es el principal instrumento de regulación de la actividad de los CAJ. En él se establecen las pautas de organización de un Centro, indicando criterios generales de funcionamiento y tipos de actividades, entre las que se consignan: talleres; formación de líderes para programas de convivencia y prevención de la violencia, alcoholismo y drogadicción; programas solidarios; cine-club; actividades físico-deportivo-expresivas y encuentros de socialización. También se incluyen orientaciones metodológicas sobre planeamiento participativo, uso del espacio físico de la escuela, relación con la comunidad, duración, recursos y financiamiento, así como pautas de seguimiento y evaluación de los centros. En cuanto al equipo de conducción del CAJ, se establece quiénes serán sus figuras responsables: el director de la escuela, el coordinador, el EG, la Unidad Técnica Provincial y los responsables de las actividades indicando, a su vez, perfiles, formas de selección y obligaciones de cada uno.

El gobierno nacional no sólo diseña los CAJ sino que, además, financia desde el comienzo su operación y capacita –con sus propios técnicos– a los

coordinadores, conservando así los resortes centrales de control del dispositivo propuesto. En este sentido, la *autonomía relativa* de los centros, promulgada desde los documentos, pareciera dirimirse sólo en la definición de las actividades a desarrollar.

El “efecto modelizador” del proyecto nacional fue prontamente advertido y cuestionado por los equipos técnicos de la provincia de Córdoba, quienes propusieron cambios estratégicos a fin de flexibilizar el funcionamiento de los centros. Al año de funcionar los primeros treinta CAJ, advierten que la impronta de la capacitación –centrada en la figura del coordinador– comienza a generar una “mística” en torno a su persona, que si bien en su momento contribuyó a apuntalarlo en el nuevo rol que debía instaurar, al mismo tiempo desplazó a un segundo lugar la atención de los alumnos del EG. El producto de la negociación dio como resultado que la provincia asumiera mayor protagonismo en la gestión del proyecto. En consecuencia, se redefine la estrategia de capacitación, lo que significó incorporar a los EG e instituir espacios de encuentro regional, bajo el supuesto de que agrupar escuelas por regiones permitiría atender ciertos problemas comunes de las instituciones y, a la vez, sus diferencias. En la visión del equipo técnico provincial, estas decisiones permitieron flexibilizar el modelo nacional:

Entonces, nosotros trabajamos con la libertad de la posibilidad de ir generando las actividades, cómo se eligen los chicos, cómo se renuevan, cómo se resuelven los conflictos, cómo se insertan dentro del trabajo de la escuela, y en eso los acompañábamos, los ayudábamos, pero nosotros lo dejábamos abierto. [...] dentro del modelo nacional que era “modelizado” todos los CAJ tenían que tener la misma estructura, hacer determinadas actividades y recibir esa capacitación (entrevista con un miembro de la Unidad Técnica Provincial).

Si bien cada centro tiene rasgos propios de identidad en los que gravitan singularmente las características personales del coordinador, la propia historia de la escuela y en particular el protagonismo y sentido de pertenencia que logran construir los jóvenes en el espacio de los CAJ, es posible reconocer, al mismo tiempo, ciertas marcas comunes. Tal vez, el taller represente más genuinamente la identidad del CAJ, siendo el formato típico de actividad de los sábados. En general, funcionan cuatro o cinco simultáneamente a cargo de profesores contratados y las opciones más atractivas y

convocantes suelen ser los de música, deportes, artes plásticas, computación, teatro, murga, montañismo, coro o literatura, entre otros.

Ahora bien, no es sólo en la definición de las actividades ni en su puesta en marcha donde se juega la construcción del CAJ sino, principalmente, en su capacidad de sostenerse en el tiempo como *lugar legítimo* para la escuela y lugar *convocante* para los jóvenes, problemas que analizaremos a continuación.

### **Del CAJ “en papel” al de la cotidianeidad escolar: tensiones, distancias, conflictos y resignificaciones**

La construcción del CAJ, más allá del modelo, enfrenta dos problemas centrales a fin de cumplir su mandato. En primer lugar, el *de la construcción de su legitimidad dentro de la escuela*, es decir, el reconocimiento del resto de los actores institucionales de que el CAJ “también” forma parte de la escuela y, como tal, necesita ciertas condiciones para lograrlo que, en buena medida, dependen de los vínculos que haya logrado construir el plantel con el CAJ y que, a veces, se expresa en los “permisos” u “obstáculos” para usar el espacio físico, las instalaciones, el equipamiento y los materiales didácticos. En segundo lugar, el *problema de la convocatoria a los jóvenes a construir el CAJ como un lugar*, es decir, que el centro se convierta en un espacio de referencia para los estudiantes, lugar de construcción de vínculos duraderos, de proyección, de inventiva.

¿Por qué es un problema la construcción de legitimidad? Se podría avanzar en algunas hipótesis sobre ciertas representaciones que estuvieron operando en la resistencia a otorgarle-autorizarle al CAJ un lugar.

En primer lugar, legitimar el CAJ implicaría autorizar un espacio “de y para” los jóvenes, donde se habilita la palabra, la toma de decisiones y se aceptan las reglas del juego que ellos mismos proponen. De alguna manera, esto podría vivirse como una “amenaza” a la propia escuela, a la autoridad del adulto. En tal sentido, resulta sugerente recordar, con Julia Varela, que la escuela moderna como institución social emerge enfrentándose a otras formas de socialización y transmisión de saberes no escolarizados, las que serán entonces relegadas y descalificadas (Varela y Álvarez, 1991:38). Precisamente el CAJ es una puerta de entrada a la escuela de este tipo de experiencias formativas que irrumpen y confrontan algunos de los resortes del dispositivo escolar e instauran un conjunto de tensiones que atraviesan la relación escuela-CAJ. Quizás las más difíciles de dirimir sean aquellas que remiten a la



tensión entre el tiempo libre y voluntario del centro y el tiempo obligado y normado de la escuela; entre las reglas construidas por los jóvenes y las construidas por los adultos; entre los contenidos que eligen los chicos para organizar un proyecto en el CAJ y los prescritos por el currículo; entre la ausencia de evaluación en el centro y las actividades examinadas de la escuela. Así, el centro podría estar funcionando, en algunos casos, como un espejo de lo que la escuela “no es y debería ser”, según lo reclaman los jóvenes: un espacio *de y para* ellos. Más aún, no sólo hace visible la diferencia, sino que abre un espacio que autoriza a los jóvenes para la “toma de la palabra” actualizando, al mismo tiempo, la vieja antinomia de la pedagogía: autonomía/heteronomía. No resulta extraño, entonces, que a la hora de evaluar el sentido de la experiencia de los CAJ, una alumna exprese: “Aportamos una *prueba social del poder de los jóvenes*, de que nosotros podemos y queremos lograr un cambio contrariando el fantasma social de que la juventud está perdida”.

En segundo lugar, y estrechamente vinculado con lo anterior, legitimar el CAJ supone a la vez reconocerlo como un espacio de aprendizajes legítimos. La figura de autoridad pedagógica que ejerce el adulto en la escuela debe competir con nuevas reglas de juego que el centro propone y que hacen tambalear el “supuesto” monopolio legítimo de la transmisión de conocimientos. “Creo que la cosa más problemática es la aceptación del CAJ como un espacio de aprendizaje, de tanto valor como las disciplinas curriculares. Para mí ese es el mayor problema” (miembro de la Unidad Técnica Provincial).

El hecho de que la mayor actividad de los CAJ transcurra durante el sábado refuerza, en la escuela, la sensación que allí difícilmente se vaya a “aprender”, ya que este día es significado como un ámbito de esparcimiento y reunión social, más próximo a la lógica de un club que de una escuela. Atribuirle entonces una finalidad educativa al CAJ supone, para todos sus miembros, luchar contra el sentido común y la tradición social: “Nos costó mucho entrar el CAJ a la escuela para dejar de ser esa actividad destinada a los sábados, que los chicos hacían para divertirse y que no tenía sentido. Cambiar esa imagen nos está costando bastante” (coordinadora).

Otra dificultad recurrente que deben afrontar los centros en su proceso de institucionalización se refiere a la capacidad de convocatoria, a ser un lugar de referencia para los alumnos. Si entendemos al *lugar* en el sentido que lo plantea Marc Augé (1996) como aquél que es ocupado, defendido y cuidado por quienes lo habitan, lugar de identidad, de relaciones durade-

ras y de historia, entonces, instituir los CAJ como un *lugar* supone dotarlo de una existencia no sólo material y territorial, sino simbólica.

¿Cuáles son las dificultades más “visibles” que enfrenta el CAJ para convertirse en un *lugar convocante*? El análisis de las entrevistas permite reconocer, al menos, tres inconvenientes: la permanente renovación de los alumnos que integran el equipo de gestión, el recambio de los coordinadores y el sostenimiento en el tiempo de la participación de los jóvenes en las actividades que allí se desarrollan.

Con respecto a esto último –y aún cuando en términos cuantitativos no parecieran haberse cumplido las expectativas ministeriales sobre el grado de participación estudiantil en los CAJ– cabría interrogarse acerca de quiénes son los jóvenes que se sienten convocados. Siguiendo nuevamente a Augé, no deberíamos olvidar que un mismo espacio puede ser referido como un *lugar* o como un *no lugar*, según la forma en que se lo habite. Y las formas en que los adolescentes y jóvenes habitan y significan el CAJ son siempre diversas. Si analizamos la población que asiste, tendremos que en la gran mayoría de los CAJ participan estudiantes de sectores sociales de bajos recursos económicos. Muchos no tienen acceso a otras posibilidades más allá de la escuela. Por ello, y en general, las experiencias más exitosas se localizan en estos contextos, resultando ciertamente para estas comunidades una alternativa convocante. En contraste, en escuelas donde asisten alumnos provenientes de sectores de mejor condición socioeconómica y cultural, pareciera recurrente que los centros, al competir con otras ofertas formativas y recreativas a las que tienen acceso estos adolescentes y jóvenes, enfrenten serios problemas de convocatoria. Por otra parte, es preciso advertir que también la crisis económica ha afectado la permanencia y continuidad de algunas actividades. Además, y como veremos más adelante, no hay una sola forma de ser parte del CAJ: ser miembro del EG supone un nivel de involucramiento diferente del alumno que sólo concurre a un taller el día sábado, o de chicos de la comunidad que han abandonado la escuela.

Hay chicos que participan de alguna cosa masiva cuando el CAJ las organiza: fiestas, o este tipo de cosas, pero no en las actividades ordinarias del CAJ, es decir, en los talleres de los sábados. [...] Pero aparte creo que perdimos chicos por esta situación económica, esto de trasladarse a la escuela también el día sábado, era un cospel<sup>5</sup> más, o es, yo digo cospel en la capital, pero en el inte-

rior puede llegar a ser un pasaje de colectivo. En los internados se van los viernes a la tarde, o sea que tenemos que estar funcionando durante la semana... (miembro de la Unidad Técnica Provincial).

En síntesis, se conjugarían, por tanto, una serie de variables en el sostenimiento de una propuesta de este tipo que no deberían eludirse en el análisis.

### **Los CAJ y el problema de la indisciplina, la violencia y la convivencia escolar**

En este marco en que los CAJ asumen la responsabilidad de atender problemáticas escolares, también los asuntos de indisciplina y convivencia escolar se convirtieron en el centro de muchas propuestas. Por un lado, se pueden reconocer estrategias deliberadamente diseñadas desde el CAJ que produjeron una intervención puntual y directa frente a estos problemas; por otro, el propio dispositivo del centro podría estar operando como una estrategia de intervención ante problemas de indisciplina y convivencia, en tanto entendemos que encierra una potencialidad capaz de incidir en el mejoramiento integral de la vida institucional, al propiciar condiciones para desarrollar un clima escolar favorable a una buena convivencia y estimular la adquisición de saberes necesarios para el ejercicio de prácticas democráticas y participativas.

A continuación, se analizará en primer término el caso de una experiencia de intervención directa del CAJ en los temas de convivencia en la escuela, para luego mostrar algunos elementos sobre la potencialidad del mismo que incidieron en el mejoramiento integral de la vida institucional.

### **El Reglamento de convivencia. Una iniciativa estudiantil canalizada**

La siguiente experiencia, relatada por el coordinador del CAJ, se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del interior de la provincia de Córdoba que atiende a 1200 alumnos, la mayoría de sectores socioeconómicos y culturales desfavorecidos. El coordinador, vale la pena mencionar, es un docente de música de la escuela, muy querido y respetado por los chicos.

En el 2001 largamos un sondeo de opinión y nos salió que las problemáticas de sexualidad, adicción, violencia y de relación con los padres era lo que más les interesaba a los chicos. El sondeo de opinión trascendió a la escuela, ya que mandamos la encuesta a las casas. Entonces dijimos: vamos a hacer talleres sobre esto. *Y fracasamos totalmente.* ¿Por qué? Porque venía el psicólogo, o el tallerista, que a

veces no era de la escuela, y les decía: “bueno, chicos, vamos a tener un taller de sexualidad”, y los chicos no se anotaban porque revelaban que no conocían lo suficiente del tema y eso los ponía en evidencia frente a los que dicen saber. Hubo desgranamiento y fracaso total.

Como puede apreciarse, en la primera etapa de este CAJ se reproduce estrictamente el modelo del *Manual operativo* (la mecánica de sondeo de opinión a partir de encuestas y como respuesta el taller a cargo de un agente externo), quizás como reaseguro de una experiencia sin precedente en la escuela y que estaba en proceso de construcción. En este caso, la opción que se brinda a los alumnos no se sostiene en el tiempo.

Mientras tanto, hacíamos talleres recreativos de salsa. Lo que estaba piola<sup>6</sup> y juntaba a los chicos y se empezaba a armar un *sentido de pertenencia*... Y entonces dijimos, ¿qué hacemos, cómo impregnamos a la escuela con esta onda del CAJ? Y Además teníamos un *diagnóstico feroz con el problema de la violencia y la convivencia*, la sexualidad, muchos embarazos adolescentes y mucha pobreza.

Era preciso, entonces, diseñar una estrategia que permitiera construir un lugar en el que los alumnos se sintieran cómodos y contenidos para hablar sobre aquellos problemas que vivían con más angustia y que, a la vez, trascendiera los límites del CAJ y alcanzara a la escuela en su conjunto.

Entonces “vamos a llevar los talleres al aula, y en vez de que sean muy pocos los que se benefician con los talleres y que los chicos vengan a nosotros –dijimos– vamos nosotros al aula”. Hicimos *que cada curso eligiera por voto secreto un profesor tutor*, el profesor más querido, generalmente salió el más piola, “con el que voy a poder hablar de estas cosas difíciles” y eso nos dio un cuerpo de 32 tutores, porque son 32 divisiones. Casi ninguno dijo que no. Este profesor que es elegido entre 13 se siente muy honrado. Y a través de este tutor logramos un cambio de actividad en su módulo y organizamos un taller áulico o sea que toda la escuela lo hizo. *Por primera vez el CAJ llegó a toda la escuela.*

Nótese que la elección por parte de los estudiantes de un profesor tutor capaz de generar un clima de confianza y de respeto que facilitara la discusión y el debate de los temas elegidos por los alumnos fue una de las pri-

meras estrategias que pone en marcha este CAJ en relación con los problemas detectados.

Luego de un intenso trabajo entre el coordinador y el EG se decide que el tema de la convivencia sería abordado en forma transversal en tres talleres: “Violencia y convivencia”, “Sexualidad y convivencia” y “Adicción y convivencia”. De esta forma, cada uno de estos temas pudo ser tratado no sólo como un problema de resolución individual, sino como uno que afecta al conjunto de los alumnos y que el grupo puede contribuir a resolver. A fin de orientar la tarea del profesor tutor, el Grupo de Gestión elabora un instructivo, utilizando algunos interrogantes como disparadores para la reflexión y el debate. En las consignas que se distribuyeron, sólo variaba la primera:

- 1) ¿Cuáles son los problemas que más te afectan desde la sexualidad?  
¿Cuáles son los problemas de violencia que has visto en la escuela?  
¿Cuáles son los problemas con alcohol, marihuana, cocaína, fármacos que has percibido en la escuela o con tus amigos? No des nombres.
- 2) ¿Qué te parece que podemos hacer desde el CAJ para solucionarlos?
- 3) ¿Qué cosas te gustan de esta escuela?
- 4) ¿Qué cosas no te gustan de esta escuela?
- 5) ¿Qué te parece que podemos hacer desde el CAJ para solucionarlos?

En el taller áulico se organizaron grupos de tres alumnos para trabajar cada tema. Además, cada curso eligió tres delegados –uno por tema– que debían recoger la producción de sus compañeros y llevarla a la asamblea general de delegados que se realizaría después.

Le dimos el instructivo del taller una semana antes al tutor y una hoja para que apunte lo relevante. Teníamos medio módulo para trabajar en grupos y medio módulo para exponer en ronda. Y era muy divertido porque al ser temas distintos y al revelar lo que sienten se vuelve divertido y se transforma en un ambiente de respeto.

De esta manera, el taller permitió abrir un espacio de conocimiento mutuo donde pudieron compartir temores y preguntas, dar lugar a una reflexión colectiva sobre las formas de convivir en la escuela, expresar sus ideas y buscar posibles soluciones conjuntas. A la vez, el clima de respeto y de confianza posibilitó dar un marco de contención para los compañeros que atravesaban situaciones de riesgo.

En cuando a la *violencia*, se vio el maltrato entre compañeros en recreos y horas libres, y entre alumnos de cursos altos y los más chicos, los lugares más peligrosos de la escuela como las escaleras, los baños, la cola de espera en el comedor y las zonas más alejadas del patio; la disconformidad con las agresiones verbales y groserías en las paredes; los hechos de violencia hacia el mobiliario de la escuela, el robo y roturas de bicicletas, y se manifiesta mucho temor e impotencia ante situaciones como éstas. Y en cuanto a *convivencia*, el maltrato entre docentes y alumnos. El 80% de los alumnos están disconformes con situaciones que se generan en las aulas. Con respecto al intercambio de palabras fuertes entre docentes y alumnos, esto es más notorio en el turno tarde y noche. Se suma a ello que muchos profesores les gritan y esto lo viven como una falta de respeto, textualmente: “si yo no le grito, ¿por qué me grita?”

El grupo de gestión del CAJ reunió el material producido en los talleres desarrollados en cada curso y en la asamblea de delegados se logró construir una visión de conjunto de los problemas que afectan a la escuela. Se resuelve entonces solicitar a un docente universitario, ajeno a la escuela, la redacción de un documento de síntesis, el que fue presentado y discutido en un segundo taller áulico. Luego, en acuerdo con la directora, el CAJ organiza un tercer taller, pero ahora institucional en el que se llevó adelante la elaboración del Reglamento de convivencia, una de las propuestas que surgieron:

*Y los chicos mismos legislaron el Reglamento de Convivencia.* O sea, ellos mismos hicieron con unos pocos adultos el Reglamento de Convivencia. Pero creo que lo más importante acá, más allá de la metodología del taller áulico, es poder escuchar *a los chicos, poder confiar que ellos pueden hacer cosas maravillosas*. Después esto se transmitió en la comunidad, hicieron un programa de televisión, los invitaron a los chicos del CAJ, hicieron un video.

El Reglamento de convivencia fue acordado y firmado después por los docentes y los directivos de la escuela, mediación en la que intervino el centro.

Si analizamos los textos producidos por los alumnos a lo largo de estos encuentros, es posible advertir un cambio decisivo. En el primer taller, a la vez que denunciaban el escaso margen de autonomía, de participación y de escucha que tenían en la escuela, los alumnos demandaban y delegaban en los docentes y directivos –por su función de autoridad– la res-

ponsabilidad de una intervención firme en los problemas relativos a la indisciplina y la violencia, exigiendo que fijaran nuevas normas. Durante los talleres siguientes, las estrategias desplegadas desde el CAJ permitieron efectuar un pasaje de la demanda a la acción colectiva y consensuada, de la delegación al protagonismo de los alumnos, proceso que fue acompañado por algunos docentes. Los logros, en términos de un mejoramiento de la convivencia escolar, parecen ser reconocidos por los distintos actores institucionales.

El Reglamento de convivencia si hubiera quedado en el CAJ no se legitima, entonces tomó el camino inverso, fue a la Coordinación, de la Coordinación a la aprobación de los docentes y de los docentes a la dirección. Y ahora tenemos un reglamento que todos firman, que todos aceptan, y les digo que cuando los adolescentes ponen límites ya no sienten que es lo que “baja” la dirección, porque todos se sienten partícipes [...] Entonces, no podemos trabajar el uno sin el otro (profesora).

El trabajo realizado, parece haber sido un hito importante en la historia de ese CAJ y de su relación con la escuela, parte de un proceso y punto de partida para nuevos proyectos, como lo ilustran las palabras del coordinador:

Después vino “Los jóvenes y sus derechos” y con este documento salí a investigar cuál era la oferta del Ministerio de Salud, porque nosotros teníamos la tierra preparada pero no teníamos los capacitadores, no teníamos plata para armar semejante cantidad de talleres. Entonces nos conectamos con el equipo de Residencia familiar y ellos vienen a la escuela, capacitan voluntarios y los replican en la comunidad educativa. Ya son agentes capacitadores. Entonces *así fue como las actividades del CAJ trascendieron los sábados para meterse en la vida institucional*. Tenemos las actividades también de *Política juvenil*, en donde los jóvenes hacen asambleas, algunas ordinarias y otras extraordinarias, e *intervienen en la vida de la escuela. La escuela es de ellos*. Poco a poco se va entendiendo que si no les consultamos a ellos qué quieren, perdemos el tiempo. Si no permitimos que ellos nos den las pautas fracasamos porque en realidad estamos haciendo algo que no les va a interesar. Fracasamos porque en realidad estamos proponiendo algo a espaldas de algo que es para ellos.

Sin duda, en este caso las convicciones del coordinador facilitaron la articulación con la escuela: si la escuela misma fue entendida como un espa-

cio “de y para” los jóvenes, entonces el problema de la articulación con el CAJ dejaría de ser visto como un conflicto.

### La potencialidad del CAJ

Además de las intervenciones puntuales que realizan algunos centros frente al problema de la indisciplina y la convivencia, tal como el caso presentado, transitar por la experiencia del CAJ ha producido efectos diversos que inciden en el mejoramiento integral de la convivencia. Unos se jugaron en el plano de la construcción de la subjetividad y otros impactaron en la vida institucional.

En primer lugar, participar de la experiencia de los CAJ permite **construir un sentido de pertenencia** a un *lugar*. Como mencionamos anteriormente, las formas en que los adolescentes y jóvenes participan son diversas, por lo que se significa de diverso modo el “estar ahí”. Veamos algunos testimonios que dan cuenta de ello:

#### 1) es un *lugar* de contención:

*Son espacios donde los chicos se sienten contenidos. Por ahí se ve violencia en la escuela o en los chicos, porque a veces salen de la escuela y tienen todo ese tiempo libre que no saben qué hacer. El CAJ te ofrece eso: un tiempo donde los chicos puedan divertirse, puedan recrearse y, a la vez, aprender y compartir con los demás, entonces utilizan ese tiempo en algo productivo. Entonces canalizamos toda esa energía que por ahí pueden usarla en romper cosas, o en hacer cosas malas, y en poder hacer algo que los ayude a ellos y que también nos ayude a nosotros* (alumna de EG).

#### 2) Es un *lugar* de participación y escucha:

Empecé un poco para salir del aula. Y después me di cuenta de que *es lo que me permitía participar y que me escuchan* (alumno de un EG).

#### 3) Es un *lugar* “autorizado” de negociación con el adulto:

Creo que todos no tenemos mucha oportunidad de que nos escuchen y que se lleve a cabo lo que estamos planteando. Si yo a un profe le digo: “hagamos esto en la clase”, me mete una patada y... en cambio, si yo lo hago un sábado y digo: “profe, me parece que la clase la podemos plantear así, me parece que los chicos no prestan mucha atención, porque no les interesó y entonces podemos hacer esto”, y todas esas críticas las hacemos porque estamos para eso.



Y el profesor las tiene en cuenta. Y es el único ámbito en que realmente tenemos la posibilidad de hacer esto (alumno de un EG).

4) Es un *lugar* de ampliación del horizonte cultural:

Me siento contento porque hay muchos chicos que no tienen recursos para pagarse danzas, teatro, ir a un club o jugar a la pelota. Entonces me siento contento porque ellos es como si tuvieran su espacio. No es como ir al colegio como todos los días, digo, la carpeta y... No, al CAJ van con ganas. Se pone muy lindo (alumno de un EG).

5) Es un *lugar* para aprender cosas diferentes:

Veíamos que los chicos no tenían motivación de aprender cosas nuevas que les permitiera crecer. Entonces vimos que con este centro tenían la oportunidad para desarrollar sus habilidades o sus dones (alumna).

6) Cubre un *lugar* de tiempo libre sin propuestas:

No había nada para hacer los sábados (alumno).

El CAJ hizo que el día sábado la escuela se llenara de chicos (miembro de la Unidad Técnica Provincial).

7) Es un *lugar* para los adolescentes y jóvenes no escolarizados:

Me interesó porque es una posibilidad para aquellos que no pueden venir al colegio. Por ejemplo, si tenés que trabajar no podés ir al colegio. Y a lo mejor que vengan para que conozcan, que se inserten, los motiva y digan “bueno, hay algo para nosotros” (alumno).

8) Es un *lugar* para el ejercicio del voluntariado social:

Me encanta todo lo que tenga que ver con ayudar a las otras personas dentro de lo que pueda, y hacer algo nuevo y que sea bueno y productivo para el colegio (alumna).

Los múltiples significados atribuidos por estos alumnos pertenecientes a distintos centros, dan cuenta de que el CAJ no es un lugar “preexistente” (Grossberg, 1996), se construye en el tiempo a partir de la posibilidad de encontrar allí algunas respuestas a sus expectativas y necesidades. Si indagamos la condición de posibilidad de los CAJ en este sentido, será preciso admitir la centralidad de la figura del coordinador en la construcción de

una identidad de referencia. En general, las experiencias más valoradas por los alumnos siempre están vinculadas con un centro cuyo coordinador introduce una impronta particular a la relación que va construyendo con los adolescentes y jóvenes, que abre caminos para el desarrollo de capacidades estratégicas y para que el aprendizaje dé un sentido táctico con el cual moverse en tiempos y espacios escolares y no escolares, según alumnos de EG:

El coordinador nos contiene. No podemos hacer todo nosotros. El coordinador nos da un apoyo.

Siempre necesitamos que un adulto nos guíe.

Nuestros coordinadores hacen de intermediarios entre el grupo de alumnos y el directivo.

En segundo lugar el CAJ **promueve aprendizajes diversos**. Como la participación de los alumnos es distinta, también los aprendizajes que se construyen son variables. En el caso del EG, se trata de aquellos vinculados con el ejercicio democrático de la representación de sus pares. Esto significa aprender a convocar, a escuchar, a trabajar en equipo, a aceptar puntos de vista, a canalizar inquietudes diversas, a gestionar las propuestas de sus compañeros, entre otros. Ser elegido delegado de curso y formar parte del EG del CAJ instituye posiciones de poder frente a sus pares y otorga ciertos privilegios, que también deben aprender a ejercer democráticamente. En este sentido, fueron significativas en el cierre del I Encuentro provincial de equipos de gestión y coordinadores de CAJ, las palabras que utilizaban los alumnos para resumir sus sentimientos al reflexionar sobre la función asumida: temor, duda, incertidumbre, preocupación.

Ahora bien, ¿qué aprenden los alumnos que concurren a las actividades del CAJ? En términos generales, y de acuerdo con los testimonios analizados, pareciera que se aprende a construir un lugar propio basado en principios de solidaridad, respeto y compromiso que les permite inscribirse en un colectivo mayor. Al cambiar los criterios de organización y agrupamiento típicamente escolares (por edades), se potencia la idea de pertenecer a una “comunidad” que rebasa los límites del grupo de pares y amplía el universo de relaciones posibles:

El CAJ me permite relacionarme con alumnos de otros cursos, porque yo que estoy en sexto año, yendo al CAJ me relaciono con un chico de primer año,

segundo... ya que en mi colegio hay tres primeros años, tres segundos, de 45 alumnos cada uno, y no llegás a conocerlos a todos, y el CAJ me permite relacionarme y convivir con todos ellos (alumna).

Hay experiencias de CAJ que se han proyectado a la comunidad movilizándolo a gran cantidad de alumnos y en muchos casos lograron cambiar la imagen descalificada de la escuela: “Creo que cambió la imagen de la escuela, incluso creo que generó toda una cuestión de *autoestima* en los alumnos a través del trabajo que hicieron en el CAJ” (miembro de la Unidad Técnica Provincial).

En algunos CAJ se han desarrollado experiencias tendientes a promover aprendizajes relacionados con la formación de una ciudadanía responsable, logrando una amplia convocatoria. Un ejemplo para destacar fue la creación de un Consejo deliberante juvenil integrado por los chicos de un CAJ del interior de la provincia, que sesiona dentro del municipal, instituyendo de este modo un ámbito propio de los jóvenes en el espacio público en el que se canalizan sus demandas e iniciativas. En otro CAJ del interior, la creación del coro posibilitó nuclear un número importante de adolescentes y jóvenes y construir, en torno a una actividad artística, no sólo un sentido de pertenencia sino una identidad institucional que trascendió los límites de la comunidad local.

Este conjunto de aprendizajes que propicia el CAJ, por *efecto contagio* ha generado en muchos casos nuevas condiciones institucionales y subjetivas que incidieron en la mejora del clima de convivencia escolar, como lo ilustran los siguientes testimonios:

En mi colegio hubo un problema de convivencia el año pasado. Entraron 40 chicos nuevos, por eso *usamos mucho el valor de la palabra que fue mucho del hablar y llegar a comprender lo que cada uno quería expresar.*

Nos ayudó bastante para la convivencia, porque pudimos comprender a los chicos que tenían una adicción, por ejemplo, *y los chicos tuvieron confianza en nosotros y pudieron contarnos los problemas que ellos tenían* (miembro de un EG).

En los CAJ no hay violencia. Y no sólo en este ámbito. Los chicos que generalmente concurren al CAJ el sábado, no tienen problemas de conducta dentro de la semana escolar, dentro de los días del colegio. No sé por qué, pero pienso que se trata de que *con esto del Centro comienzan a sentir el colegio como un poco más*

*de ellos mismos, y a participar, y por eso mismo dejan de tener problemas de conducta.* Han venido chicos que tenían bastantes sanciones durante el año pasado, y la directora nos ha dicho que han cambiado rotundamente, no tienen sanciones ni problemas de conducta.

En síntesis, el proyecto CAJ ha generado cambios en diversos aspectos de la vida institucional, y estos logros refieren a un amplio espectro de cuestiones que, sin embargo, se concretaron de manera desigual según las condiciones, posibilidades y proyectos llevados adelante en cada centro. Así se destacan las siguientes apreciaciones relevadas de los informes de distintos coordinadores y sistematizados por la Unidad Técnica Provincial:

- Disminución de la agresión
- Mayor presencia de los jóvenes en la elaboración de proyectos de convivencia
- Mejora en el clima escolar
- Modificación de conductas vinculadas con el consumo de alcohol y drogas
- Aumento del sentido de pertenencia y la autoestima de los alumnos
- Mayor integración entre los alumnos de diferentes cursos y edades
- Mejora de la imagen de la escuela en la comunidad
- Participación de alumnos de otras escuelas y de jóvenes no escolarizados
- Ampliación de la oferta cultural en la comunidad
- Disminución de la deserción escolar

Con respecto a los índices de abandono y no promoción, sólo hay información estadística de los dos primeros años del programa Escuela para jóvenes (2001 y 2002), la que permite advertir una sensible mejora en el rendimiento académico de los alumnos, como lo muestra el cuadro 1.<sup>6</sup>

Como puede verse, el impacto inicial decrece en el segundo año, aunque no retorna a los valores iniciales del año 2000. Habría que incluir en el análisis de esta variación la crisis política, institucional y económica que atravesó nuestro país a partir de diciembre de 2001 y que tuvo severas repercusiones en el ámbito educativo. Por otra parte, es preciso advertir que estos datos refieren al impacto del programa Escuela para jóvenes en su conjunto<sup>7</sup> y, por lo tanto, no es posible aislar la incidencia de los CAJ en estos resultados. Sin embargo, estudios realizados en la provincia dan cuenta del *clima escolar* como factor fuertemente asociado al logro de aprendizajes,<sup>8</sup> y –como ya hemos señalado– si bien no es posible generalizar los re-

sultados a todas las experiencias en su conjunto, puede sostenerse que en muchos casos –según la visión de los coordinadores– el CAJ ha impactado en una mejora del clima escolar, disminuyendo los hechos de violencia y de indisciplina.

CUADRO 1

*Índices de abandono escolar y no promoción correspondientes a los alumnos de los tres primeros años de escuelas medias con el programa Escuela para jóvenes, Córdoba, 2003 (%)*

	1° año			2° año			3° año		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Abandono escolar	08.4	06.37	08.18	08.99	05.16	08.34	06.42	05.45	06.08
Alumnos no promovidos	29.43	17.53	21.24	31.08	19.01	26.62	26.76	20.08	25.75

Fuente: Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, área de Mejora de la enseñanza en EGB3 y Educación polimodal, seguimiento y monitoreo. Escuela para jóvenes, Córdoba, Datos cuantitativos 2001-2002.

### Reflexiones finales

Si bien los CAJ no resultan siempre, ni en todos los casos, una respuesta específica al problema de la indisciplina, la violencia y la convivencia escolar, en este primer balance sobre los méritos y problemas de su operación, entendemos que están dotados de un potencial capaz de propiciar una mejora en los vínculos de convivencia y contribuir, de este modo, a reducir los problemas aludidos.

En este sentido, al poner el CAJ el acento en la construcción de una subjetividad vinculada al ejercicio de prácticas democráticas y autogestionadas que ayuden a fortalecer el valor de la palabra y a cimentar una ciudadanía responsable, estaría propiciándose en los jóvenes la adquisición de nuevas reglas de juego y un modo de jugarlas en el espacio escolar. En este sentido, podría hablarse del efecto CAJ –indirecto y no inmediato– en las problemáticas de indisciplina y violencia escolares.

En el trabajo se destaca que el proceso de institucionalización de un CAJ no es de una vez y para siempre. La discontinuidad de sus miembros, alumnos que se renuevan año tras año en el equipo de gestión porque

finalizan sus estudios o el recambio del coordinador, son situaciones gravitantes en la memoria y posicionamiento del centro frente a la comunidad de jóvenes y adultos. Muchas veces la sensación de “empezar de nuevo” debilita el esfuerzo construido en el origen, porque el CAJ es aquello que sus miembros logran construir. La búsqueda de legitimidad y la ampliación de la convocatoria deben revitalizarse permanentemente ya que un logro momentáneo puede desmoronarse por múltiples causas internas y externas.

El CAJ en sí mismo constituye un potencial de cambios al propiciar en los jóvenes experiencias de socialización diferentes, cuyos aprendizajes van configurando la construcción de saberes que los habilitan en prácticas de participación, de toma de decisiones, de asunción de responsabilidades.

Sin embargo, para que esto ocurra, para que la potencialidad logre tener efectos sobre la realidad, parece preciso que en primera instancia pueda resolver algunos de los problemas que hemos mencionado en este trabajo y que, en gran medida, remiten a la articulación escuela-CAJ. En tal sentido, “meter el centro en la escuela”, pudo ser visualizado como uno de los caminos privilegiados a la hora de luchar, por ejemplo, por su legitimidad y convocatoria, táctica –siguiendo a De Certeau (1996)– que fue desplegada con diferentes sentidos en los centros.

Al respecto, cabría señalar que uno de los mayores riesgos es que quede atrapado en el dispositivo de disciplinamiento escolar y/o que, frente a una escuela que se reconoce incapaz de resolver problemas inherentes a su función educadora –tales como el fracaso escolar– se le haga depositario al centro, o sea a los jóvenes, de la responsabilidad de su resolución, convirtiéndose en un “centro de apoyo escolar”, como lo sugieren algunas experiencias relevadas.

La política de construcción y expansión de los Centros de Actividades Juveniles nunca podría constituir una alternativa que suplante las transformaciones impostergables que la propia escuela secundaria debe producir. En este sentido son elocuentes las palabras de un miembro de la Unidad Técnica Provincial cuando dice:

Así como está, el CAJ es un momento de un proceso. Creo que hay que desarrollar más lo que aparece como OPORTUNIDAD que como defecto.

El CAJ no debe pensarse como un espacio determinado ni un tiempo determinado, como acto inaugural. Yo creo que *el CAJ es más bien un proceso cultural dentro*

de la escuela que se va desarrollando en todos los miembros de la escuela, que en ese ejercicio de la democracia y la libertad es que van generando distintos movimientos y posibilidades, tanto en los grandes como en los chicos.

## Notas

<sup>1</sup> Cfr [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)

<sup>2</sup> *Murga*: tipo de expresión artística popular en la que se conjuga la música, la danza y la expresión corporal (es similar a las *scolas do samba* de Brasil, por supuesto en menor escala).

<sup>3</sup> “Centros de Actividades Juveniles”, en <http://www.mw.gov.ar/curriform/mascaj.html> (29/11/2004).

<sup>4</sup> ¿Cómo se expresa este mandato en los documentos ministeriales? En cuanto a lo primero, en el *Manual operativo* de los CAJ se dice: “contribuir a mejorar los índices de retención escolar; favorecer vías diferentes de aprendizaje”, y respecto de lo segundo: “mejorar las relaciones de convivencia en la institución y entre sus actores; detectar, prevenir y orientar sobre dificultades y conflictos de los jóvenes; formar para el desarrollo de sujetos de derecho y acción responsable; trabajar valores como convivencia, tolerancia, igualdad de género, respeto

a otras culturas y a la diferencia; construir un espacio de inclusión de los jóvenes en un ámbito que contemple sus intereses y necesidades y que desarrolle su capacidad de gestión” (Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2001:1-2).

<sup>5</sup> *Cospel*: pase de transporte.

<sup>6</sup> *Piola*: adjetivo calificativo que se utiliza para identificar a una persona o situación agradable, confiable, simpática, buena onda.

<sup>7</sup> Es decir, se trata de escuelas que han puesto en marcha las dos líneas del programa: la curricular e institucional y la de trabajo con los jóvenes a partir de la creación de los CAJ.

<sup>8</sup> Dirección de proyectos y políticas educativas, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *El logro escolar y sus factores asociados*, investigación del Equipo de evaluación de la calidad educativa, septiembre de 2003.

## Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (1998). *Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media*, tesis de maestría, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Alterman, N. y Uanini, M. (2003). “Dispositivos disciplinarios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia”, *Revista Conciencia Social*, año 2, núm. 3, UNC-Escuela de Trabajo Social.
- Augé, M. (1996). *Los no lugares. Espacios de anonimato*, Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1, Artes de Hacer*, México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid: Losada.
- Furlan, A. y Alterman, N. (2000), “La indisciplina en la escuela secundaria”, *Revista Innovación Educativa* (Universidad Santiago de Compostela, España), núm. 10, pp. 167-187.
- Furlan, A.; Saucedo, C. y Lara B. (coords.) (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros escolares*, Jalisco: Universidad de Guadalajara-Secretaría de Educación de Jalisco-Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

- Grossberg, L. (1997). "Identity and Cultural Studies -Is That All There Is?", en Hall y Du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*, Barcelona: La Piqueta.

### Documentos

- Dirección nacional de gestión curricular y formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, área de Mejora de la Enseñanza en EGB3 y Educación polimodal. *Seguimiento y monitoreo. Escuela para jóvenes- Córdoba- Datos cuantitativos 2001-2002*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *Manual operativo. Centro de Actividades Juveniles*, 2001.
- Video: "I Encuentro provincial de equipos de gestión y coordinadores de Centros de Actividades Juveniles". Embalse de Río Tercero, Córdoba, 2001, dirección de Proyectos y políticas educativas, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Video "Encuentro de convivencia escolar y calidad educativa", Córdoba, 2003, dirección de Proyectos y políticas educativas, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

**Artículo recibido:** 9 de marzo de 2005

**Aceptado:** 16 de mayo de 2005