

ACTAS 2016

I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"

Los Centros de Actividades Infantiles. Estudio de una política pública de inclusión educativa

ISBN 978-987-575-164-4

Viviana Macchiarola
vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar
Alicia Mancini
Celina Martini
Ana Eugenia Montebelli,

Nuevos formatos escolares e inclusión social: los Centros de Actividades Infantiles y las trayectorias infantiles de los niños con Asignación Universal por Hijo¹.

Viviana Macchiarola (Directora). Alicia Mancini. Celina Martini. Ana Eugenia Montebelli

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Como parte de las políticas educativas públicas, el estado nacional junto a las jurisdicciones provinciales implementó diversos programas dirigidos a la inclusión social y educativa de los niños y jóvenes de sectores populares. Entre ellos se destacan los Centros de Actividades Infantiles (CAI) orientados a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños de la escuela primaria que necesitan mayor apoyo pedagógico para poder completar sus estudios.

Desarrollan tres líneas de trabajo: 1) participación de los niños en actividades culturales, a través de talleres que contribuyen a la integración ciudadana y ampliación del universo cultural; b) apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad a cargo de maestros comunitarios; c) desarrollo de actividades socio-culturales y comunitarias que ayudan a fortalecer los lazos entre escuela, familias y comunidad en contextos de vulnerabilidad social.

Nuestro objetivo es comprender las dinámicas educativas de los CAI que contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas. Nos preguntamos: ¿Cuáles son estos modos, dinámicas o procesos? ¿Cuáles sus límites y potencialidades para la inclusión educativa?

Palabras clave

políticas públicas, inclusión educativa, trayectoria escolar, formato escolar

¹ Este proyecto forma parte de un Programa denominado *Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (fase II)*, llevado a cabo por diez universidades nacionales, coordinado y financiado por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2013 y 2014.

Introducción

La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, a través de distintas líneas de acción, promovió entre los años 2003 y 2015, políticas de inclusión, igualdad y calidad educativa sustentadas en los propósitos y principios que fundamentan la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Se desarrollaron programas y proyectos orientados: a fortalecer las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables; a profundizar los vínculos de las escuelas con las familias, organizaciones sociales y la comunidad y a ampliar el universo cultural de los niños y sus familias a través de experiencias vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte. Para el logro de estos objetivos, se implementaron diversos programas; entre ellos: Desarrollo Infantil, Centros de Actividades Infantiles (CAI), Extensión Educativa “Abrir la escuela”, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Parlamento Juvenil del Mercosur, Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, Apoyo a Escuelas de Educación Especial; entre otros. Entre estas propuestas que forman parte de una política educativa nacional orientada a la justicia social, el presente estudio se focaliza en los Centros de Actividades Infantiles (CAI).

Los CAI se enmarcan en las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativa de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. Son la expresión de:

Una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación (Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas, Cuaderno de Notas 1, 2010, p. 5).

Específicamente, este programa está orientado a mejorar el desempeño escolar de los niños y niñas a través de propuestas de enseñanza en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar. Al mismo tiempo, se propone posibilitar la participación de los mismos en diversas actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, familia y comunidad contribuyendo de esta manera a la inclusión social y cultural. El Programa Centros de Actividades Infantiles define sus objetivos de la siguiente manera:

Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas de enseñanza potentes que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias.

Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas a través de la participación en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías y todas aquellas que se consideren relevantes en su entorno socio-comunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural.

Profundizar los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Cuaderno 1, Principios Metas Programas, 2010, p. 12).

Para alcanzar dichos objetivos se desarrollaron tres líneas de acción:

1) *Pasar haciendo caminos* que incluye dos recorridos en los CAI: el *Camino Inicial* que posibilita la incorporación de Maestras Comunitarias de Nivel Inicial que tienen la responsabilidad de relevar los niños y niñas que no concurren a la escuela, implementar propuestas que los acompañen pedagógicamente y orientarlos en el ingreso a la escuela primaria y el *Camino al Secundario* que incorpora a los Maestros Comunitarios Puente con el propósito de fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos que cursan el último año de la escuela primaria y garantizar su continuidad en la escuela secundaria.

2) Los *CAI Interculturales* que se desarrollan en las escuelas cuya matrícula en su mayoría está conformada por niños y jóvenes que pertenecen a comunidades indígenas; implementan diversas estrategias de intervención institucional respetando los rasgos de identidad y pertenencia.

3) El *CAI Temático en Ciencias* que tiene como propósito ampliar la participación de los niños, sus familias y la comunidad educativa en actividades educativas vinculadas con la ciencia, el pensamiento científico y el mundo natural.

Considerando los aspectos comunes que tienen dichas líneas de acción en cuanto a su compromiso con la inclusión educativa, sus acciones se podrían sintetizar de la siguiente manera: a) programación, desarrollo y evaluación del Proyecto Socioeducativo del CAI en el que se contempla la participación y trabajo de los niños en diferentes talleres como nuevos espacios institucionales específicos posibilitando la ampliación del universo cultural de los niños; b) fortalecimiento de la trayectoria escolar a través del trabajo sistemático de apoyo pedagógico que realizan las Maestras Comunitarias proponiendo actividades variadas que permitan a los niños apropiarse de los contenidos escolares y de las habilidades vinculadas con el “oficio de estudiante” y c) la ampliación del espacio educativo a través de la realización de distintas actividades socioculturales y comunitarias que permiten fortalecer la articulación e integración de la familia y de las organizaciones sociales con la escuela.

La implementación de los CAI en todo el territorio nacional ha sido organizada por el Referente Provincial de Políticas Socioeducativas junto con el Director de Nivel, la Coordinación Nacional del CAI y las autoridades jurisdiccionales; seleccionan las escuelas primarias que serán sedes del CAI según indicadores de sobreedad, repitencia y abandono y organizan los Equipos Institucionales para cada sede conformados por el Coordinador CAI, Maestras Comunitarias y Talleristas quiénes deberán elaborar el Proyecto Socioeducativo CAI acorde al Proyecto Educativo de la escuela.

Con el propósito de comprender los límites, las posibilidades y los modos en que las dinámicas educativas de los CAI contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, se abordó el presente estudio en 5 (cinco) escuelas primarias de La

Pampa, analizando prioritariamente las valoraciones y el sentido que los estudiantes, docentes y familia asignan a los CAI en sus trayectorias escolares.

1. Contexto conceptual. Antecedentes

Entenderemos aquí a la *inclusión educativa* como *proceso de participación* más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes en los procesos educativos, reduciendo su exclusión del currículo común, de la cultura y de la comunidad (Blooth, 1998 en Parrilas Latas, 2002; Dyson, 2001). Esta concepción de inclusión como participación interpela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. En este marco, la inclusión supone crear condiciones y procesos sociales y pedagógicos que favorezcan la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y egreso, construyendo aprendizajes con significado y sentido emancipador.

Desde el supuesto que no son las propuestas educativas homogeneizadoras sino aquéllas que respetan la diversidad cultural, social y educativa las que mejor contribuyen a la inclusión educativa (Terigi, 2007; Conell, 1997) diversos proyectos político-educativos han ensayado propuestas sustentadas en dos ideas centrales: la categoría de trayectorias educativas y la noción de nuevos formatos escolares.

El concepto de *trayectoria* en la vida escolar reconoce su origen en la obra de Bourdieu y Passeron (2008) cuando estudian los recorridos, las formas y ritmos que adquiere el paso de los agentes por los sistemas escolares; refieren a la temporalidad de la experiencia, ligada a dimensiones sociales, institucionales, laborales y educativas, sin que impliquen recorridos lineales. Por otra parte, la trayectoria escolar no coincide necesariamente con la trayectoria educativa. Esta última la excede e incluye aprendizajes que pueden ocurrir fuera de la escuela, en ámbitos no formales, a través de los medios de comunicación o mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación. El concepto de trayectoria educativa reconoce otros locus de aprendizajes extraescolares que enriquecen y complementan los procesos de escolarización formal (Borzece y García, 2003 en Terigi, 2007). La trayectoria escolar teórica (Terigi, 2007), tiene tres rasgos estructurantes: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción. Las trayectorias educativas, en cambio, no responden, necesariamente, a tal caracterización.

Desde este marco conceptual, Longobucco y Vásquez (2011) estudian la trayectoria escolar de las alumnas y alumnos del último año de la Educación Técnico Profesional. Como resultado de la

investigación distinguen tres tipos de trayectorias -regulares, irregulares, continuas y discontinuas- a partir de la vinculación entre dos variables: interrupción temporaria de la escolaridad y repitencia.

En un análisis cuantitativo del nivel primario que realiza la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DINIECE, 2012) se toman, en cambio, como indicadores para el estudio de las trayectorias escolares los siguientes: promoción, repitencia, abandono y sobreedad. Los tres primeros representan los tres caminos posibles y excluyentes que puede tomar un alumno en el pasaje de un año lectivo a otro. “Por su parte, la sobreedad puede ser consecuencia de la repetición, del abandono y posterior reinscripción en el sistema educativo, o bien del ingreso tardío al grado inicial de la educación primaria” (DINIECE, 2012, p. 38).

Sendón (2012) estudia los diversos significados que asume la inclusión escolar para los actores, otorgando sentidos diferentes a las trayectorias educativas. Distingue tres significaciones: 1) la inclusión pedagógica que pone foco en la socialización a través de la transmisión de saberes y en la valoración del estudiante como sujeto de derecho; 2) la inclusión como política social que enfatiza el papel de la escuela en la contención social cuando se coartan sus posibilidades de inclusión en otros espacios; 3) la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social que parte del supuesto que es el déficit del estudiante lo que impide los aprendizajes.

Con respecto al concepto de *formato* o *forma escolar* desarrollado por Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001, en Tiramonti, 2007) realizan una historiografía del mismo. Refiere al conjunto y configuración de los elementos constitutivos de la escuela: constitución de un universo separado para la infancia, ciertas reglas de aprendizaje, organización racional del tiempo y del espacio, relaciones sociales y pedagógicas particulares. Se vincula con el concepto de *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 1995). Estos autores introducen este concepto para analizar las reformas educativas desde una perspectiva histórica y para comprender cómo se producen o no se producen los cambios educativos y por qué. Definen la gramática escolar como un conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza (Tyack y Cuban, 1995); son tradiciones sedimentadas a través del tiempo y aprendidas mediante la experiencia, que gobiernan los modos de pensar y hacer. Constituyen la gramática escolar, por ejemplo, la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. Así como la gramática organiza la lengua y sus significados, la gramática escolar organiza y da sentido a los procesos educativos. Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones y genera, orienta y organiza las prácticas (Macchiarola, 2012).

Llinás (2012) desarrolla una investigación de políticas que proponen nuevos formatos al borde de lo escolar, disruptivas de las gramáticas existentes. Estudia los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) implementados por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2003 y las escuelas de

Reingreso desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2004. Según este estudio se trata de experiencias que: a) se organizan al borde de lo escolar, insertando una “cuña” dentro de la escuela; b) se fundamentan en la confianza acerca de las posibilidades de aprendizaje que tienen los sujetos y en su derecho a la educación; c) generan un espacio de acceso, disfrute y producción de diversas manifestaciones y lenguajes culturales; d) forman parte de la escuela pero a su vez la interpelan e interrogan desde un espacio y modalidad diferente; e) promueven el encuentro entre jóvenes que se tornan protagonistas por sus propias producciones colectivas; e) ponen en juego “algo del orden del placer y la pasión por aprender” (Llinás, 2012, p. 143).

Finnegan (2011) presenta un estudio realizado por la DINIECE dirigido a evaluar la primera etapa de implementación del Proyecto CAI impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. Se caracterizan rasgos centrales de los CAI, se identifican aspectos críticos de la implementación inicial y fortalezas en el desarrollo y apropiación de esta política pública. El informe expresa que los CAI como política:

Generan un nuevo dispositivo escolar, que como tal habilita nuevas mediaciones entre la estructura social y los individuos, dispositivo en el que se logra reinstalar en el centro de la escena a la escuela desde su función protagónica y que le da sentido al maestro: la tarea de educar” (Finnegan, 2011, p. 4).

Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación junto a universidades nacionales realizó estudios evaluativos del impacto educativo de la AUH. En uno de ellos, realizado por la Universidad Nacional General Sarmiento, se plantea como una dificultad el formato escolar organizado en torno al trabajo simultáneo, gradual y presencial, que no permite a los profesores adaptarse a las particulares situaciones que impone el trabajo infantil o el cumplimiento de obligaciones hogareñas por parte de los niños lo que se traduce en reiteradas inasistencias (Gluz, 2011).

Estos antecedentes dan cuenta de la emergencia de experiencias educativas que proponen nuevos formatos o gramáticas y reconocen otros locus de aprendizajes, complementarios de la escolarización formal. Es un desafío comprender en profundidad de qué modo estas experiencias ayudarían a la inclusión social y educativa de los sujetos que viven en condiciones económicas y sociales adversas, qué las facilita y/u obstaculiza, o sea sus alcances y límites, a fin de extenderlas, profundizarlas o mejorarlas.

2. Objetivos

Objetivo general

Comprender los límites, las posibilidades y los modos en que las dinámicas educativas de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables.

Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto socioeducativo de los CAI
- Indagar el valor y sentido que estudiantes y familias asignan a los CAI en sus trayectorias escolares.
- Identificar y caracterizar, desde la perspectiva de los actores escolares, las actividades de los CAI que contribuyen a fortalecer y ampliar las trayectorias escolares de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables.
- Comprender los vínculos que se entablan entre los CAI, las escuelas y los territorios donde se emplazan.
- Identificar, desde la perspectiva de los actores escolares, las condiciones de los CAI que operan como obstaculizadoras de su funcionamiento.

3. Metodología

El enfoque metodológico utilizado fue predominantemente cualitativo en tanto buscó captar los significados que los actores otorgan a las políticas públicas en estudio. Se intentó atender a la complejidad, singularidad y detalle de los sentidos e intenciones de los sujetos, siendo sensibles al contexto social en el que se producen los procesos educativos.

El estudio abarcó cinco CAI de la provincia de La Pampa; dos de ellos ubicados en la ciudad de General Pico y los tres restantes en la ciudad de Santa Rosa. En cada uno de estos establecimientos se realizó: a) observación de una jornada de trabajo, b) análisis de documentos institucionales (proyectos CAI, planillas con actividades), c) entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas individuales a padres, director de la escuela, coordinador del CAI, maestros comunitarios y talleristas, tal como se expresa en la siguiente tabla:

Cantidad de entrevistas realizadas en los CAI de la Provincia de La Pampa

	Director	Coordinador	Maestros	Talleristas	Estudiantes	Padres
Escuela Nº 12	1	1	2	3	3	2
Escuela Nº 241	1	1	2	3	6	2
Escuela Nº 243	1	1	3	1	2	3
Escuela Nº 92	1	1	2	3	3	3
Escuela Nº 37	1	1	1	1	6	6
TOTAL	5	5	10	11	20	16
						67

Algunos *ejes de análisis* que orientaron la recolección de datos fueron:

- Actividades realizadas en los talleres del CAI
- Actividades que se realizan para apoyar y acompañar las trayectorias escolares de los niños
- Actividades de vinculación entre el CAI y las familias
- Actividades de vinculación entre cada CAI, los actores y organizaciones sociales del medio
- Tipo y frecuencia de los vínculos entre la escuela y el CAI
- Percepciones de los diferentes actores sobre los aportes de los CAI para la inclusión educativa de los niños/as
- Percepciones de los diferentes actores sobre las limitaciones de los CAI para la inclusión educativa de los niños/as.

4. Contexto de las escuelas que tienen CAI

Los Centros de Actividades Infantiles se incorporan en la Provincia de La Pampa a partir del año 2010. Reconocen como antecedente el Programa “Volver a la Escuela”. Los entrevistados advierten que este nuevo programa de inclusión educativa significa un giro con respecto a las políticas anteriores: de ser un espacio de recreación y de acceso a propuestas culturales pasa a ser un espacio para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los niños a la par que se amplían sus “universos culturales”; así lo manifiesta el referente nacional del CAI en la provincia de La Pampa:

Ampliar el universo cultural de los chicos implica estar pensando todo el tiempo en esos chicos, pensar que mundos culturales les podemos ofrecer, con lo cual implica una reflexión constante, todo el tiempo, porque, además los chicos vienen los sábados porque quieren.

Las escuelas de General Pico y de Santa Rosa de la Pampa visitadas cuentan con muy buenas estructuras edilicias; sus aulas son muy amplias e iluminadas en las que los distintos grupos de

alumnos con sus docentes pueden trabajar con comodidad, al igual que en las bibliotecas, laboratorios y salas de música. Son escuelas en las que se observa un cuidado y mantenimiento permanente. A través de distintos programas municipales, provinciales, nacionales y desde las mismas Cooperadoras Escolares, las escuelas tienen la posibilidad de mantener en condiciones favorables el edificio escolar. Además, tienen acceso a variados materiales didácticos; entre ellos, libros, juegos, equipos de música, órganos, radio grabadores, computadoras. En una de las instituciones, su directora manifiesta que “(...) *es una escuela muy rica, ninguna escuela tiene el material que tiene esta escuela*”.

Las escuelas que han sido seleccionadas por el Gobierno Provincial para el funcionamiento de los CAI se encuentran ubicadas en los sectores más vulnerables desde el punto de vista económico y social de la ciudad; están localizadas en los barrios periféricos. Los barrios se caracterizan por la pobreza material de sus familias y, por tanto, de los alumnos que asisten a las escuelas y al CAI. En general, son familias muy numerosas que viven precariamente aunque algunas de ellas tienen viviendas otorgadas por el Municipio. En su mayoría no tienen empleos fijos, viven de la jubilación en algunos casos y las mamás son empleadas domésticas o amas de casa; varias de ellas manifiestan que no pueden trabajar por problemas de salud. Los hombres son albañiles, realizan changas o son trabajadores golondrinas que se trasladan de un lugar a otro o se cambian de provincia según donde se necesite mano de obra en tiempos de cosecha. Trabajan los adultos; “(...) *no hay trabajo infantil*”.

Los directivos diferencian claramente entre las particularidades que tienen las escuelas del centro y las escuelas que se encuentran localizadas en los barrios periféricos de la ciudad. Son barrios de “*condiciones medio baja*”, se caracterizan por sus “(...) *condiciones de vulnerabilidad*” en los que se reconoce una pobreza “*muy dura*” porque son los que han sido más castigados socialmente.

En los barrios se observan también, hechos de violencia y venta de droga, particularmente durante la noche; razón por la cual, los niños que viven en lugares donde se produce la compra y venta de droga se trasladan a otras viviendas o no duermen provocando de este modo, ausencia a la escuela o alumnos que asisten sin dormir y con serias consecuencias para los procesos de aprendizaje.

Yo pensaba que me iba a encontrar con una escuela más pobre pero se observan las acciones del gobierno provincial centrada en la familia porque no he visto chicos con hambre. Se observa mucho la violencia, peleas en el barrio y luego en la escuela la traen. No hay tanta droga pero si mucha violencia entre niñas y varones, acá no hay trabajo infantil, si para los más grandes acá en los alumnos no. (Directora)

El contexto donde se insertan los CAI se caracteriza por lo que autores como Saforcada, De Lellís y Mozobancyk (2010) llaman “pobreza estructural”. Esta se caracteriza por un conjunto de indicadores que configuran una entidad polimórfica, compleja y multidimensional que se reproduce

con progresivo agravamiento, a través de la dinámica familiar y la interacción de la familia con el ambiente en donde reside, generándose un particular estilo de vida.

5. Resultados

El trabajo de campo realizado en las cinco escuelas, a través del análisis de los testimonios de funcionarios, directores, coordinadores, maestros, talleristas, estudiantes y padres en las que funcionan los CAI, nos ha permitido indagar acerca de la implementación de esta política de inclusión educativa propuesta por la Dirección Nacional de Políticas socioeducativas que está dirigida a restituir y ampliar el derecho a la educación para todos y todas en la Provincia de La Pampa. Organizamos los datos en torno a cuatro tópicos analíticos: 1) las líneas de acción que desarrollan los CAI para la inclusión educativa; 2) las diferencias y relaciones entre los CAI y las escuelas; 3) las condiciones que obstaculizan el funcionamiento de los CAI y 4) el valor y significado que los actores le otorgan a los CAI.

5.1. Líneas de acción de los CAI

5.1.1. Las Maestras Comunitarias

Las Maestras Comunitarias realizan tareas educativas con las familias de los niños y niñas que asisten a los CAI y los acompañan en sus trayectorias escolares. Estas tareas se concretan en tres ámbitos: en el CAI, en la escuela y en los hogares de los niños y tienen como propósito fortalecer los aprendizajes escolares utilizando estrategias alternativas. También desarrollan actividades lúdicas, recreativas y culturales a través de talleres y realizan visitas domiciliarias con la intención de conocer los contextos familiares, desarrollar ciertos hábitos y competencias en las familias para que acompañen a sus hijos en los aprendizajes escolares y promover el cuidado de la salud de todos los integrantes de la familia.

Algunos de los entrevistados entienden que la función de la Maestra Comunitaria en el hogar no es hacer o ayudar a hacer las tareas escolares sino crear hábitos de estudio (ordenar las carpetas, controlar las tareas, pautar horarios, entre otros) y concientizar a las familias acerca de que son ellos quienes deben colaborar con el apoyo a sus hijos en la realización de las tareas escolares. Intentan transferir progresivamente a la familia, la responsabilidad por el acompañamiento pedagógico de los niños. Sostienen que las actividades de la casa tienen que significar una ruptura con las tareas que se hacen en la escuela. Las maestras ayudan a optimizar las trayectorias escolares en tanto el trabajo con las familias les permite comprender la realidad que viven. Comprender supone aquí ponerse en el lugar del otro, introducirse en su situación y mirar su mundo desde una perspectiva situacional. Esa comprensión sensibiliza, compromete, concientiza y permite enseñar en consecuencia.

La maestra comunitaria hace un trabajo descomunal. Porque tiene que entrar en la casa, porque tiene que estar con la familia, mis compañeras han venido llorando muchas veces de las casas de los chicos porque ves otras realidades, uno vive en su realidad y decís “sí, están re mal” pero hasta que no lo ves bien, no lo podés llegar a terminar de comprender. (Tallerista)

Las actividades que realizan las Maestras Comunitarias tienen, preponderantemente, un carácter lúdico en tanto abordan determinados contenidos escolares a partir del juego, del teatro, de actividades de la vida cotidiana o actividades recreativas. Promueven la lectura literaria en toda la familia y destacan entre sus tareas, la posibilidad de establecer vínculos afectivos fuertes con los estudiantes. La importancia de lo vincular la explican por los contextos de alta vulnerabilidad social en la que viven estos niños, entendiéndolo como plataforma de base para iniciar cualquier otro tipo de aprendizaje. Valoran el alto grado de desestructuración que tiene la tarea pedagógica en los CAI y están predispuestas a romper las estructuras propias de la escolarización.

La importancia que tiene la familia como contexto de aprendizaje, la autoestima, la presencialidad, el juego, el arte y la creación como objetivos direccionales que orientan las acciones de las maestras comunitarias se manifiesta en las siguientes expresiones:

En realidad lo que nosotros queremos es que el maestro comunitario construya con la familia el hábito del horario, de hacer la tarea, que la mamá más allá de ser analfabeta acompañe con la presencia de estar al lado de su hijo o hija haciendo la tarea, una lectura, un juego. Nosotros lo hemos charlado en función de lo que cuentan las maestras comunitarias de cómo cambia la conducta del chico cuando es la mamá, el papá o el responsable de la familia, comienzan a significar la trayectoria escolar. (Funcionario)

Las maestras comunitarias trabajan muy bien porque van a las casas de las familias para que colaboren con la educación de los chicos, no hacen apoyo escolar, pero están orientadas a trabajar con el proyecto escolar. Entonces se acercan a la familia y hacen grupos de trabajo acá en la escuela, es decir, los chiquitos vienen en contra-turno a hacer juegos todo relacionado con alguna dificultad que han tenido en la escuela para darles autoestima, porque esa es la idea. No es hacer la tarea, el espíritu del CAI es otro, es incentivarlo para que no falte a la escuela. (Directora)

Los días sábados las Maestras Comunitarias actúan como apoyo o “sostén” de las actividades de los talleres favoreciendo los aprendizajes procedimentales y actitudinales a partir de distintos proyectos como los de alimentación saludable, huerta familiar y pintada de murales en los que intervienen las familias. Se orientan, en especial, a la enseñanza de valores y normas. Sostener el interés de los estudiantes por el conocer, el aprender haciendo y el vínculo entre aprendizaje y vida cotidiana son otros de los objetivos que dan identidad a los CAI.

5.1.2. Los talleres

Uno de los objetivos del CAI es ofrecer una diversidad de actividades relacionadas con el arte, los juegos deportivos colectivos, las ciencias y las nuevas tecnologías que conduzcan a vivenciar la

alegría cultural, contribuyendo de esta manera a la ampliación y valorización de la cultura (Ministerio de Educación. Documento CAI, 2010). Las diversas actividades desarrolladas en los talleres se orientan al cumplimiento de este objetivo desde su organización, funcionamiento y temáticas que se abordan en los distintos encuentros.

Los talleristas adoptan diferentes formas para conformar los distintos grupos ya sea por edad, por grado, por interés. Los grupos que asisten a cada taller son rotativos con una distribución equilibrada en número de participantes y por edades. La organización es abierta y flexible

Los primeros talleres que se hicieron, el año pasado entraron 40, somos tres talleristas, los dividimos en tres partes iguales. Porque se evaluaron diferentes medidas de dividirlos: por edades, por grado, qué le gustaba a cada uno, pero claro a qué taller quería ir cada uno era complicado porque no se podía (...). Terminamos decidiendo que se hace de manera equitativa. (Tallerista)

Está dividido en principio por cuestiones de edad porque si vos tenés una planificación de una presentación de música, de coro, vemos si los chicos están interesados en participar en música y por ahí los chicos más chiquitos necesitan un tiempo más. Si hay una actividad de entrada, generalmente en música están los más grandecitos, después lo que hacemos es mixturar un poco los grupos y que vayan moviéndose mes a mes (...) es con libre elección. (Coordinadora)

Los talleres se programan y se organizan en torno a *ejes temáticos* o “conceptos nodales” que son analizados, discutidos y seleccionados en las reuniones del equipo CAI. Estos ejes integran diferentes áreas de conocimiento y generan diversas líneas de acción; refieren a problemas sociales, institucionales y vitales como identidad y lazo social; conducen a una reconstrucción de las experiencias, subjetividades y problemáticas de los sujetos que viven en contextos adversos y orientan las acciones de las Maestras Comunitarias y la propuesta curricular de la escuela. La Coordinadora de uno de los CAI, lo expresa de la siguiente manera:

Nosotros trabajamos cada mes con determinados conceptos pensados a propósito. Los conceptos nodales son vincularidad y comunicación. Construir nuevos vínculos fomentando la comunicación de las más variadas formas posibles. (...) Entonces nosotros trabajamos primero identidad. ¿Por qué identidad? Porque yo no me puedo relacionar con el otro si primero no tengo algo para decir sobre mí. Sin historia yo no tengo relación con el otro ... Una vez que yo puedo decir quién soy, con quién establezco un lazo o con quién lo he establecido y cuál es el lazo que tenés con tu barrio, con tu compañerito de la escuela, con tu maestro, con tu vecino. ¿Qué tipo de lazo? Después vienen cuestiones de subjetividad que yo soy en realidad por un interjuego con los demás. Yo soy en contexto, trabajemos eso. Cómo el contexto influye para decir quién soy. Después viene el otro mes que es el de la inclusión. Si vos formás parte de un grupo estás incluido en algo. Después de la inclusión viene la pertenencia.(....) Al final de todo nosotros vamos a abordar el tema de convivencia y de no discriminación. (Coordinadora)

(...) Nosotros tenemos todo planeado hasta diciembre, todo planificado: identidad, lazo social, subjetividad, inclusión, fijate la temática que tenemos, participación; proyecto con respecto al poder elegir “yo quiero ser tal cosa, me gustaría”; no a la violencia porque ese es uno de los temas que acá nos tienen bastante preocupadas; no a la discriminación y, bueno, diciembre

de reflexión del año. Reflexión de todo lo que hemos estado haciendo que la hacemos con los chicos. (Tallerista)

Otros temas que se abordan en los talleres son seguridad alimentaria, medios de comunicación, problemática energética, derechos humanos y, particularmente, los derechos del niño, entre otros. Se realizan actividades como ajedrez, muralismo, música, coro, teatro, juegos, fútbol callejero, vitraux, danza, computación, visitas a muestras artísticas, campamentos, fotografía, elaboración de videos, animaciones, “cine de bolsillo”, narraciones, etc.

Trabajamos los derechos, y a partir de ahí sacamos las actividades, pensamos todo lo que hacemos en los talleres. El año pasado, trabajamos sobre todo, derechos de los niños, este año estamos trabajando más que todo valores, empezamos con el valor de la identidad (...). Hicimos muralismo afuera en el patio, con la familia. Trato de que las actividades sean grupales, porque para individuales ya tienen la semana. Son individualistas los chicos, hay alguno por ahí que le gusta trabajar en grupo pero en general la hojita y ellos, y lo suyo y su trabajito. (Tallerista)

Problemáticas estratégicas y de relevancia social se conjugan con modos de abordaje signados por la creación, la expresión artística, la formación en valores y la diversión. Se trata, en todos los casos, de trabajar contenidos no escolarizados que permitan el acceso a “otros mundos culturales” o “ampliación del mundo cultural”. Así lo expresa la responsable provincial de este proyecto:

No queremos contenidos ya escolarizados. Siempre decimos que, si el taller de cocina va a hacer la torta que la hagan en la casa con la familia, nosotros tenemos que otorgar en este taller de cocina otros mundos culturales. Por ejemplo, no es lo mismo la historia de la cocina en Misiones, en La Pampa, en Chaco, en cualquier provincia o en otros países, por eso no nos aferramos únicamente a la técnica. Queremos la historia de la cocina muy fuertemente arraigada a lo cultural. El taller de música no es tocar el bombo o la murga, queremos que sepan de la música que ellos ya conocen, que es la cumbia, el reguetón, pero que también conozcan salsa, la diversidad de músicas. Si después siguen eligiendo la que ellos conocían, genial, pero queremos abrir, que la música sea la amplitud. En arte no queremos que hagan el florero o el cenicero para llevárselo, queremos que conozcan pinturas, que conozcan esculturas, que los lleven a los museos, que les cuenten quien fue Vang Gogh, quien fue Picasso, que les cuenten. Eso es ampliarle el universo cultural. (Funcionaria provincial)

Los talleres están orientados por objetivos de acceso a la cultura, estímulo a la creatividad, trabajo colaborativo, aprendizaje de valores, concientización social, fortalecimiento de vínculos sociales. Permiten a los niños y niñas del CAI acceder a bienes culturales que, de otro modo, no formarían parte de sus horizontes posibles. Y esa apertura a nuevos universos culturales significa abrir a la diversidad cultural: no solo la cultura popular y local sino también a la cultura erudita y universal que posibilite construir nuevos futuros quebrando los determinismos que producen las sinergias de la pobreza estructural.

5.1.3. Lazos entre el CAI, los padres y la comunidad

Otro de los objetivos del CAI es “generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a fortalecer y estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). Los testimonios permiten identificar diferentes niveles de participación de la familia que van desde actividades de carácter informativo hasta la participación en proyectos de acción conjuntos; tales como:

- a) reuniones en las que se les comunica el tipo de actividades que se van a realizar durante el año, los propósitos del CAI o informaciones sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos,
- b) actividades culturales; entre ellas, muestras de trabajos realizados por los niños o en forma conjunta con la familia, exposiciones de arte, actos escolares y festejos de cumpleaños,
- d) actividades educativas en las que los padres enseñan oficios o tareas en las que se desempeñan habitualmente como cocina, huerta, carpintería,
- e) proyectos de acción en los que se destacan el desarrollo de huertas familiares a través del trabajo conjunto entre escuela, familia y organizaciones como el PAMI y el INTA; “patrullas ecológicas” para la limpieza de los hogares o forestación. Se trasciende la actividad escolar para, a través de un trabajo intersectorial, construir alternativas que ayudan a mejorar la vida familiar.

Este tipo de participación no supone procesos de toma de decisiones institucionales en tanto son escasas las propuestas que impliquen la participación de los padres en la vida de los CAI. Se trata, más bien, del inicio de construcción de comunidades de aprendizaje entendidas como grupos de personas, con diferentes niveles de experiencia y formación, que aprenden juntas participando en actividades o prácticas auténticas y relevantes, mediante la colaboración, la ayuda mutua y la construcción conjunta de conocimientos (Coll, 2001).

El principal obstáculo en el establecimiento de vínculos con las familias es la falta de tiempo, el trabajo, el cuidado de los demás niños de la familia o la indiferencia pero también, al decir de un tallerista, el problema está en limitar la participación de los padres a un papel de meros espectadores cuando podría avanzarse hacia un trabajo conjunto con sus hijos en torno a una actividad educativa.

Los Maestros Comunitarios aseveran que la relación con las familias durante las visitas domiciliarias les permite conocer el contexto y las condiciones de vida de los estudiantes y, por lo tanto, comprenderlos mejor, entender sus realidades, ajustar las ayudas pedagógicas a estas circunstancias y superar muchos prejuicios que obturan las posibilidades de inclusión educativa.

Y después dentro de las familias, también es muy positivo porque uno está en contacto con la realidad que les toca vivir, y en todo caso se aborda un trabajo más complejo, se trabaja sobre el oficio de ser alumno en un hogar, se trabaja con la madre. (Maestra Comunitaria)

Los vínculos entre los CAI y el barrio donde se emplazan, remiten a diversas actividades intersectoriales y en red con las organizaciones del medio como iglesias, centros de salud, policía, comedores, entre otros. Así por ejemplo, en uno de los CAI, la realización de la feria de alimentación sana dio lugar a la articulación con el ámbito del Estado a través de los Ministerios de Agricultura, Desarrollo Social y Educación.

Tenemos contacto con el Ministerio de Agricultura, de Desarrollo Social, Ministerio de Educación. Y después con instituciones del barrio y no del barrio (...) Bueno, la cuestión es que vamos a poner un stand, porque se hace una feria de la alimentación sana, donde van los pequeños productores y llevan sus productos que son huevos, tortas, etc., todo casero, y ya tenemos todo previsto para mostrar todo lo que hace el CAI. Vamos a llevar plantines, los hornos solares, lo que han hecho y que sean los chicos los que les cuenten a todas las personas que pasan por ahí lo que es el CAI. De paso, van a vivenciar lo que es el circuito completo de lo que son los derechos que tiene uno, en este caso sobre la alimentación. (Tallerista)

Pese a las dificultades del trabajo en red debidas a cuestiones de la vida cotidiana o por las relaciones conflictivas entre las organizaciones y la escuela, estos lazos intersectoriales fortalecen y otorgan sustentabilidad a este proyecto de inclusión educativa gracias al tejido de sostén que se logra construir.

En las localidades chicas donde la única propuesta cultural es la escuela, es genial. Yo tengo una comunidad pequeña que se llama Loantoro. El sábado era el CAI para toda la comunidad, además ese CAI tenía un taller de radio donde los chicos producían su programa y después transmitían el programa en la radio local y toda la familia lo escuchaba. Te digo otra cosa más linda, la radio misma tenía un parlante afuera y entonces íbamos caminando y escuchábamos la radio. Eso para nosotros es algo que hizo la escuela, que construyó la escuela y volvió a la comunidad. (Funcionario)

Los proyectos de acción se convierten en propuestas para las familias y toda la comunidad; de este modo se integran a las actividades educativas de los niños. También son relevantes las actividades que se realizan con los centros de salud, en una articulación entre políticas educativas y sanitarias, expresadas en acciones de control y prevención.

Funcionarios, directivos y docentes ponen en valor uno de los objetivos que dan sentido a los CAI: *“Generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a fortalecer y estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad”*. Los CAI se constituyen en propuestas culturales para todo el barrio. La tríada escuela-barrio-familia es la base de sustento para una educación que, para que sea inclusiva, debe ser ampliada e integral. En el marco de esta concepción, además de la escuela, educa el barrio, el club, la iglesia. En el tejido entre CAI, escuela, familia y comunidad barrial todos educan y son educados. La horizontalidad y la cooperación potencian y crean sinergias que se anticipan transformadoras.

5.2. Los CAI y la escuela en la provincia de La Pampa. Acerca de diferencias, cambios y relaciones

Uno de los ejes de este estudio ha sido analizar los vínculos entre los CAI y las escuelas donde funcionan. Las *diferencias* que los actores entrevistados perciben entre la escuela y los CAI, los modos en que los CAI modifican a las escuelas y a sus maestros y las relaciones entre ambos espacios educativos son expresados de la siguiente manera:

- a) La escuela es el lugar de estudio; es donde se aprende a leer, a escribir, a hacer los deberes; las actividades son rutinarias mientras que en el CAI se tiene libertad para jugar, para divertirse, para practicar deportes, para hacer lo que más motiva a los alumnos. Las actividades están vinculadas a lo lúdico, al arte y la creación.
- b) La escuela es más estructurada en cuanto a tiempos, espacios y tipo de tareas. Se asiste de manera obligatoria para realizar actividades muy pautadas lo que provoca desinterés y aburrimiento mientras que en el CAI los alumnos muestran mejor comportamiento, mayor involucramiento con la tarea, mayor entusiasmo y más desinhibición.
- c) Los CAI son espacios de diálogo, de comunicación, de intercambios entre las maestras de grado, los directivos y todos los miembros del equipo; de trabajo conjunto; de apoyo mutuo a fin de acompañar los aspectos pedagógicos y afectivos de la escolarización de los estudiantes.
- d) Los CAI se perciben como parte de la escuela, integrados al proyecto institucional desarrollando actividades educativas y culturales con menores niveles de formalización que las que se realizan en las escuelas.

Son cosas distintas. El CAI ofrece, al ser más abierto y al ofrecerle otro tipo de actividades a los chicos, a veces se muestran como más motivados o más entusiasmados a diferencia de la organización escolar que si o si tiene que haber en la institución durante la semana. (Coordinadora)

En el CAI no escribimos, en cambio en la escuela si, en la escuela aprendés matemática. En el CAI pintamos. (Alumno)

La diferencia es que todos los días venimos a estudiar, y los sábados venimos a divertirnos. (Alumno)

- e) En los CAI los contenidos se vinculan a la vida cotidiana, se trata de aprendizajes situados y contextualizados, donde los contenidos curriculares están al servicio de aprendizajes prácticos o cotidianos. Los funcionarios señalan que la escuela alfabetiza y los CAI acompañan. Tanto la funcionaria provincial responsable del Programa como las directoras de los CAI enfatizan que el "CAI no es apoyo" sino que cumple funciones culturales, de vínculo con las familias y acompañamiento y sostén de las trayectorias escolares. La primera de ellas, afirma contundentemente *"Yo ahí soy inexorable, el CAI no está para dar apoyo escolar, esta para esto, para la presencia de los padres, la presencia de los chicos en las actividades"*

f) Los CAI son una propuesta educativa diferente; los actores diferencian las *trayectorias escolares* que construye la escuela con aprendizajes formales de contenidos curriculares en ambientes fuertemente estructurados, de las trayectorias educativas que transcurren en los CAI. La *trayectoria educativa* incluye aprendizajes vinculados a la cultura, a la socialización, a la comunicación, al juego; se trata de conocimientos procedimentales y actitudinales. De este modo, los CAI se visualizan como un locus de aprendizajes extraescolares que enriquecen y complementan los procesos de escolarización formal pero no los prolongan ni refuerzan.

Si bien los entrevistados han identificado estas diferencias entre las escuelas y los CAI, también señalan ciertos vínculos o relaciones que han provocado cambios en las escuelas en varios sentidos. Por un lado, han logrado acercar más la escuela a la familia a través de la tarea de las Maestras Comunitarias y la participación de los padres en las actividades de los CAI. En segundo lugar, han conseguido un mayor acompañamiento de las trayectorias escolares mediante la articulación entre la labor de la maestra de grado y la Maestra Comunitaria. En tercer lugar, los CAI impregnan la dinámica escolar dotándolas de “más movimiento y más entusiasmo” y modifica las actitudes de los docentes y estudiantes aumentando el involucramiento de los primeros y mejorando las disposiciones hacia la escuela de los segundos. Estas modificaciones, desde la perspectiva de algunos actores, interpela a transferir el clima y relaciones pedagógicas que se entablan en los CAI a la cotidianidad de la escuela. Uno de los talleristas entrevistado, afirma:

Sí, yo creo que cambia la dinámica porque nosotros venimos a irrumpir el funcionamiento de la escuela. Un sábado con música, con actividades... sí, cambia. Creo que aporta mucho a los chicos, porque por lo menos es un horario menos que tienen para estar en la calle, y aporta a toda la escuela, aporta al barrio en realidad. Creo que aporta, y cambia totalmente la dinámica de la escuela, porque además los chicos vienen diferente también, y chicos, que vienen al CAI han modificado conductas. Decir “bueno, este año está más tranquilo” o porque desgasta o porque tiene otro incentivo, yo creo que modifica incluso, la actitud de los chicos en la semana.

Sin embargo, algunos entrevistados advierten resistencias en ciertos actores a la generalización de metodologías más flexibles, activas y abiertas. Resistencias que se vinculan con concepciones pedagógicas tradicionales difíciles de modificar.

Hasta que institución, docentes y talleristas, se acostumbran, digamos, a la metodología que tiene que tener el CAI, quizás lo que molestaba es que uno les decía “van a tener su libertad dentro del respeto, vamos a tratar un montón de temas de manera alternativa”, pero mientras tanto, ciertas cuestiones rígidas escolares, se seguían manteniendo y eso no les gustaba ni medio. Digamos, venían el sábado y estábamos sentados trabajando re bien y entraba algún directivo y decía “sacate la gorra”, ¿viste? Esas cosas chocaban un poco. (Tallerista)

En la relación entre los CAI y las escuelas conviven perspectivas o visiones diferentes pero que de

manera alguna son contradictorias sino que sintetizan una lógica que particulariza a esta experiencia pedagógica: se trata de espacios pedagógicos diferentes, con objetivos y dinámicas específicas pero que, sin embargo, se complementan direccionados por un proyecto educativo común.

5.3. Condiciones obstaculizadoras del funcionamiento de los CAI

Los datos recogidos nos permiten identificar una serie de condiciones obstaculizadoras del buen funcionamiento de los CAI. Ellos refieren a: a) *escasa participación de los padres* en las actividades de los CAI. Se podrían hipotetizar múltiples causas, entre ellas, el trabajo fuera o dentro del hogar, el desconocimiento de la importancia de su participación, o quizás también un bajo nivel de convocatoria por parte de los CAI; b) *llegada de los fondos económicos* fuera de tiempo y materiales insuficientes para iniciar las actividades; también hacen referencia a la falta de personal para responder a la demanda de numerosos alumnos asistentes al CAI en algunas de las escuelas; c) *heterogeneidad e inestabilidad en la conformación de los grupos*. Si bien hay un alto número de asistentes no siempre son los mismos dificultando la organización y continuidad de las tareas propuestas. La inasistencia parece deberse a la superposición de actividades con otras entidades barriales, a factores laborales, climáticos o de distancia; d) *dificultades en las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo*; clima de trabajo poco propicio y e) *precariedad laboral*. La condición de trabajador contratado y la consiguiente inestabilidad laboral, los bajos salarios que perciben, el no respeto de los plazos de pago y el poco reconocimiento laboral complica las tareas. Los docentes manifiestan realizar su tarea por vocación y compromiso social, lo cual muchas veces resulta imposible de sostener porque muchos de ellos trabajan para subsistir económicamente y no tienen posibilidades de esperar “los plazos de pago” que se proponen desde la provincia. Esta situación genera inestabilidad, malestar, desinterés y hasta abandono en muchos casos. Estas condiciones de precariedad laboral no garantizan la implementación y sustentabilidad del programa y el logro de los objetivos centrales de esta política.

5.4. Valor y significados que los actores atribuyen a los CAI

Desde las perspectivas y voces de los participantes, los CAI son espacios pedagógicos “diferentes” que restituyen derechos y justicia; lugares para las emociones, los lazos sociales y la alegría que generan autoestima, que muestran otros horizontes culturales y fortalecen vínculos con la familia y la comunidad.

5.4.1. Un lugar para la restitución del derecho y la justicia social

Los CAI significan para funcionarios, coordinadores y docentes espacios donde se restituye el derecho a la educación de los niños, donde se hace realidad la igualdad de oportunidades para todos.

Es un espacio para la inclusión educativa y para el ejercicio de la justicia social. Los testimonios dan cuenta del sentido político transformador que atribuyen algunos actores claves de la provincia pampeana a los CAI. Estos espacios educativos ayudan a construir ciudadanía, a tomar conciencia de cuáles son sus derechos y hacerlos respetar. Mediante un abordaje comunitario, los talleristas y Maestras Comunitarias reconstituyen lazos sociales, trabajando sobre concepciones ideológicas o culturales, fortaleciendo la identidad, la pertenencia, la participación, la inclusión, la dignidad y el respeto.

Los chicos cuando salen del CAI tienen que saber que son sujetos de derechos. Y si no está instalado hay que instalarlo. Hay mucho para trabajar. Hay cosas que pasan y uno no puede creer que pasen, si en el CAI que es un espacio de inclusión y justicia no podemos dialogar y le gritamos a los chicos hay algo que está mal. (Funcionario)

5.4.2. Un lugar para “conocer otros mundos posibles”

Los CAI contribuyen a la inclusión educativa, según sus propios actores, concibiendo a ésta:

a) como ampliación de horizontes mediante el acceso a los bienes culturales (arte, cine, viajes, etc.) lo que coincide con uno de los objetivos explícitos de los CAI que expresan la importancia de: *“Ofrecer una diversidad de actividades relacionadas con el arte, los juegos deportivos colectivos, las ciencias y las nuevas tecnologías y que conduzcan a la experiencia de la alegría cultural, contribuyendo a la ampliación y valorización de la cultura de su entorno”*. Los CAI significan la posibilidad de acceder a bienes de la cultura erudita y de ingresar a ese otro mundo al que sólo pueden pertenecer quienes disponen de bienes materiales. Ante esto, cabe preguntarse ¿cómo hacer para que el acceso a la cultura erudita se articule con la cultura popular preservando identidades, historias y objetivos propios?

b) como la incorporación a un proyecto común o individual. En relación a este sentido, Tedesco (2004) sostiene que la capacidad de los sujetos de formular un proyecto constituye una de las dimensiones de una política que pretende asumir el reto de la subjetividad para garantizar la igualdad de oportunidades. La ausencia de proyecto y de posibilidad de construir un futuro es una de las características de la situación de pobreza. El CAI, entonces, ofrece la posibilidad a niños y niñas de sectores populares de conocer y proyectar “otros mundos posibles”.

Ellos pueden pensar en hacer algún viajecito que eso es también importante y a veces no llega de otra forma sino es por esta línea, abrirle el panorama cultural que es uno de los objetivos del CAI, no es solamente lo de la trayectoria escolar sino que ellos conozcan otros mundos posibles, pensar en otras cosas. (Director)

5.4.3. Un lugar para el lazo social, las emociones y la alegría

Docentes, coordinadores, padres y estudiantes coinciden en percibir a los CAI como lugares donde se construyen lazos sociales atravesados por el afecto y las emociones, donde se brinda cariño, donde se aprende con alegría; son espacios ampliamente disfrutados por los niños y niñas. Se valoran como un proyecto que atiende a la dimensión subjetiva de los procesos pedagógicos.

Los CAI movilizan el deseo por aprender. Generan condiciones para el aprendizaje a través de actividades creativas, originales, desafiantes que ponen a los niños en situación de actuar y de crear. Integran el juego, el arte, el deporte y, por lo tanto, abren la posibilidad para la alegría. El CAI permite aprender jugando; se aprenden cosas diferentes a las que se aprenden en la escuela y de otra manera.

Yo me voy feliz porque es algo lindo, te enseñan un montón de cosas, te dan la leche, a veces facturas, algunas veces festejamos los cumpleaños de los chicos. A mí me gusta todo.
(Estudiante)

5.4.4. Un lugar que fortalece la autoestima y la confianza

Los CAI son espacios educativos donde se fortalece la autoestima de los niños. Se confía, se cree en ellos. El etiquetamiento del “no podés” se transforma en el “podés”. Ello construye autonomía en los sujetos, modifica comportamientos y actitudes y potencia las posibilidades de expresión y lenguaje. La confianza apuesta a las condiciones de educabilidad del otro, a su igualdad intelectual; escucha su palabra y se resiste a la desesperanza. Modifica los sentimientos de desvalorización que acompañan muchas veces a las condiciones de pobreza material, actuando así sobre dimensiones menos visibles de la exclusión. Tal como lo muestran las experiencias referidas al “efecto Pigmalión”, la confianza y las expectativas positivas hacia el otro crean posibilidades de mejores desempeños. La confianza como relación entre docente y estudiante, genera autoestima movilizándolo los aprendizajes.

Porque hasta que llegaron los CAI estos chicos estaban rotulados como que estaban perdidos. Y nosotros tenemos otra mirada, y le venimos a traer ésta mirada de decir “se puede” y vos ves los resultados, ves estos chicos que cambian (...) Este vínculo es que ellos puedan ver que vos confías en ellos. (Maestra Comunitaria)

5.4.5. Un lugar de contención

Los CAI son definidos por los propios actores como lugares de contención. Son espacios que les permiten resguardar a sus hijos de los peligros “de la calle”, protegerlos de los problemas del barrio como la violencia, la delincuencia y la drogadicción. Les ofrece seguridad, protección, afecto, apoyo. Aquí la contención tiene una connotación más psicológica y afectiva que física, pero que no deja de estar vinculada a la situación de vulnerabilidad y riesgo social en la que se encuentran. Se presupone

que los CAI deben suplir las carencias afectivas de niños en condiciones familiares adversas y en esto se diferencian de la escuela común.

Que los felicito porque por lo menos los chicos así, una que no pierden el ritmo de la semana y otra que hay muchos chicos por ahí, hay papás que no se dan cuenta que andan mucho en la calle o andan en cosas peligrosas que uno no se da cuenta y acá por lo menos están (...) y no andar todo el día en la calle que le pase algo, como está el mundo hoy ya no sabés. (Padre)

5.4.6. Un lugar donde se aprende de otra manera

Los CAI son contextos de aprendizaje que se distinguen de la escolarización formal ofreciendo, tal como lo hemos analizado en los apartados anteriores, el acceso a otros tipos de aprendizajes y saberes vinculados con el juego como actividad de recreación y de esparcimiento, con los denominados “juegos de inteligencia”, la producción artística y los valores. Se aprende pero de manera diferente; son estrategias de intervención que se proponen como experiencias alternativas al modelo hegemónico propio de la escuela.

Los estudiantes que asisten a los CAI señalan reiteradamente la diferencia entre la escuela y los CAI: la escuela es el lugar del estudio, de la escritura, diríamos del aprendizaje formalizado; los CAI son un lugar para el juego y el disfrute. Los docentes del CAI también lo significan como un lugar diferente donde, si bien no se descuidan los contenidos curriculares, éstos se enseñan de otra manera: incorporando lo lúdico, con más libertad; el conocimiento pierde relevancia al lado de la enseñanza de valores o de la creación de lazos sociales.

Se reitera en los testimonios la idea de un formato escolar más libre, abierto, donde se aprende haciendo ya que predomina la modalidad pedagógica del taller y donde la vida entra al aula. Se advierte una ruptura con la gramática escolar clásica: tiempos no lineales, espacios abiertos, agrupamientos flexibles, mayor vinculación con la familia y la comunidad, uso de estrategias variadas y sin presiones evaluativas.

Esta gramática escolar que posibilita otros tiempos, otro ambiente, un menor número de estudiantes por docente lo que habilita una atención más personalizada, un seguimiento más cercano de las trayectorias escolares, un mejor conocimiento y comprensión de las problemáticas de los niños y jóvenes. Estas formas diferentes de aprender posibilitan que aquéllos niños que no aprenden con las modalidades tradicionales, si aprenden inmersos en estas gramáticas que les permiten otros tiempos, otros modos de enseñanza con más apoyo y seguimiento, con mayor visibilidad y atención personalizada y con una mejor comunicación con la familia

A modo de cierre - apertura

El objetivo de este estudio estuvo dirigido a comprender las dinámicas educativas de los CAI que contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales

vulnerables. ¿Cuáles son, en síntesis, estos modos, dinámicas o procesos? ¿Cuáles sus límites y potencialidades? Aproximarnos a estas respuestas permite formular políticas públicas de inclusión educativa que fortalezcan y extiendan estos procesos mediante el diseño de proyectos específicos o la reformulación y/o articulación de los existentes.

En resumen, los CAI tienen un formato que posibilita prácticas educativas más inclusivas: permite el acompañamiento individual y personalizado de los estudiantes y una atención distribuida según las necesidades de cada uno; admite detectar dificultades y ayudar a resolverlas con apoyos *ad hoc*; diversifica la enseñanza para que cada uno pueda encontrar su ritmo, sus gustos, sus modalidades; son lugares donde los maestros pueden conocer y comprender a los estudiantes y relacionarse de manera más cercana con ellos; admiten ritmos y modalidades de aprendizaje diferentes. Los CAI rompen con la estandarización, con la uniformidad, con el curriculum mosaico o tubular donde todos entran y salen por la misma vía, con el esquema horario monolítico y los espacios clausurados. Ofrecen, así, un contexto flexible, abierto, que crea otras condiciones para que todos puedan aprender.

Un rasgo distintivo de todas las escuelas en las que funcionan los CAI es, desde la perspectiva de los actores entrevistados, reconocer que todos los alumnos son sujetos de derecho y de deberes y todos tienen capacidad para aprender lo que la escuela les enseña. Los CAI brindan oportunidades sistemáticas de aprendizaje atendiendo también a la diversidad cultural; posibilitan el acceso al conocimiento y la finalización del trayecto formativo de los alumnos.

Los CAI son espacios educativos orientados a acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de estos niños. Complementa la tarea de la escuela, sin reemplazarla ni sustituirla, ofreciendo un dispositivo pedagógico diferente caracterizado por: un ambiente de libertad y alegría, el fortalecimiento de lazos sociales, la promoción de la autoestima y la autonomía, la organización de espacios, tiempos y agrupamientos diferentes, la articulación entre juego, vida cotidiana y aprendizaje, la enseñanza de competencias, actitudes, valores y normas, la creación y/o el acercamiento a las producciones culturales, la ausencia de mecanismos de control, el acompañamiento personalizado y ajustado a necesidades particulares de los aprendizajes, los vínculos con las familias y con organizaciones comunitarias, en especial con aquellas vinculadas con la salud pública.

Los CAI constituyen una experiencia pedagógica alternativa que intenta romper con el modelo hegemónico de la escolaridad tradicional. Se orientan a fortalecer las trayectorias educativas, más que las escolares, de los niños y niñas de sectores populares, construyendo un locus de aprendizaje extra escolar. CAI y escuela se impregnan mutuamente de sus particulares modalidades de funcionamiento: los primeros, a pesar de las intenciones de quienes los han concebido y coordinan,

muchas veces son asimilados a las lógicas de la escolarización y las escuelas incorporan poco a poco algunos ejes y modalidades de trabajo de estos centros.

No obstante, ciertas condiciones materiales y de precariedad laboral no estarían garantizando la implementación y sustentabilidad del programa y el logro de los objetivos centrales de esta política. Garantizar estas condiciones así como construir vínculos de mayor interacción entre las lógicas y formatos de las escuelas y de los CAI, son desafíos pendientes para esta política socio-educativa.

En este marco, el estudio presentado abre el debate, la búsqueda y la proyección para continuar fortaleciendo políticas sociales y educativas como los CAI, pensadas desde el enfoque del derecho, la democratización, la inclusión y la justicia social y educativa.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Ciudad Autónoma Buenos Aires: Siglo XXI.
- COLL, C. (2001) Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Extraído de https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf (16-11-2013)
- CONNELL, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- DINIECE (2012). *El nivel primario un análisis cuantitativo*. Serie Informes de Investigación N° 7
- DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS (2010). *Principios, Metas, Programas. Cuaderno N° 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Amarú: Salamanca.
- FINNEGAN, F. (2011). *Centros de Actividades Infantiles: Evaluación de la primera etapa de implementación*. Resumen Ejecutivo. DINIECE.
- GLUZ, N. (coordinadora) y Rodríguez Moyano M, (2011). *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo en la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional General Sarmiento. Informe Ejecutivo. Extraído de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf (3-08-13)
- LLINÁS, P. (2012). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En: Tiramonti G. (dir.) *Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO. Santa Fé: Homo Sapiens. (pp. 125-154)

- LONGOBUCCO, H. y VÁZQUEZ, E. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MACCHIAROLA, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. Río Cuarto: UniRio Editora.
- PARRILLA LATAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación* N° 327, p. 11-29.
- SAFORCADA, E; DE LELLÍS M. y MOZOBANCYK, Z. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós.
- SENDÓN, M. A. (2012). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En: TIRAMONTI G. (dir.) *Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO. Santa Fé: Homo Sapiens. (pp. 155-178)
- TEDESCO, J. C. (2005). Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. *Tercer Seminario sobre Las Tecnologías de Información y la Comunicación y los desafíos del aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: CEDI/OCDE.
- TERIGI, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro de Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana. 28,28 y 30 de mayo de 2007.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final. Extraído de: <http://educacion.flacso.org.ar/proyectos/nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-un-estudio-de-caso-la-exper.pdf> (30-08-2013).
- TYACK, D. y CUBAN, L., (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.