

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

77

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2018

may-august, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Alfabetización en salud

Health Literacy

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMEDI-Indice



Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los centros de actividades infantiles

Viviana Macchiarola
Alicia Mancini
Celina Martini
Ana Eugenia Montebelli
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación implementó diversas políticas socio-educativas dirigidas a promover la igualdad y calidad educativa previstas en la Ley de Educación Nacional número 26 206, sancionada en el año 2006. Entre las líneas de acción que concretaron estas políticas se destacan los centros de actividades infantiles (CAI), impulsados en toda la nación a partir del año 2010 y orientados a: *a)* Apoyar y acompañar la trayectoria escolar de los alumnos con las maestras comunitarias; *b)* Ampliar los horizontes culturales de los niños y niñas ofreciendo talleres de arte, deportes, comunicación y ciencia; y *c)* Fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad. El objetivo de esta investigación es comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas que despliegan estos centros contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Se estudian, con una metodología cualitativa, cinco CAI de una provincia argentina.

Palabras clave

Aprendizaje situado, educación primaria, inclusión educativa, inclusión social, trayectoria escolar.

New academic formats for educational inclusion in Argentina. Child activity centers

Abstract

In Argentina, the National Department of Education implemented several socio-educational policies directed at promoting the equality and educational quality projected in the National Education Act number 26 206, ratified in the year 2006. Among the lines of actions implemented by these policies are the child activity centers (CAI, in Spanish), launched throughout the country in 2010 and aimed at: *a)* Supporting and accompanying the academic path of the students with community teachers; *b)* Widening the cultural horizons of children through arts, sports, communications and science workshops; and *c)* Reinforcing the bonds among school, family and community. The objective of this research is to understand the way in which the educational strategies and dynamics carried out in these centers con-

Keywords

Academic path, contextualized learning, educational inclusion, primary education, social inclusion.

Recibido: 19/05/2016

Aceptado: 02/10/2016

tribute to the enhancement of processes of the educational inclusion of children from vulnerable social sectors, from the perspective and evaluation of the students, instructors and families. Five CAI from a province in Argentina are analyzed using a qualitative methodology.

Introducción

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación implementó diversas políticas socio-educativas dirigidas a promover la igualdad y calidad educativa. Así, la inclusión educativa constituyó un desafío central entre los años 2003 y 2015 como consecuencia de –al menos– tres procesos concatenados entre sí: *a)* la centralidad que asumió el Estado en materia social y educativa en el marco de un proyecto nacional, en el que la lógica de los intereses de la comunidad o de los sectores mayoritarios, y no la del libre mercado, fue la que organizó la economía y la sociedad; *b)* políticas sociales que asumieron como perspectiva la ampliación de los derechos humanos; *c)* la extensión de la obligatoriedad escolar prescrita por la Ley de Educación Nacional número 26.206 del año 2006.

Entre las líneas de acción que concretaron estas políticas se destacan los centros de actividades infantiles (CAI), que constituyen un programa para el nivel de educación primaria “orientado a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder o completar sus estudios” (Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas, 2010).

Estos centros comienzan su desarrollo en todo el país, en el año 2010, bajo la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas del Ministerio de Educación de la Nación. Están emplazados en escuelas primarias de toda Argentina y sus destinatarios son los niños que se encuentran cursando la escuela primaria en contextos de alta vulnerabilidad social. Funcionan los sábados y cuentan con un equipo conformado por un coordinador, dos maestros comunitarios y tres talleristas. Este equipo desarrolla las siguientes líneas de trabajo: 1) actividades culturales, a través de talleres (de arte, lectura, ciencia, tecnología, deportes, juegos, entre otros) que forman parte del proyecto socio-educativo del CAI y contribuyen a la integración ciudadana y ampliación del universo cultural; b) apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad, en tiempos y espacios alternativos y complementarios a la escuela, a cargo de los maestros comunitarios, a fin de fortalecer la trayectoria escolar de los niños; c) desarrollo de actividades socioculturales y comunitarias que ayuden a fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad en contextos de vulnerabilidad social. Se realizan también acciones de articulación con los niveles inicial y secundario.

Actualmente funcionan más de 700 centros de actividades infantiles en todo el país con una participación aproximada de 50 mil menores. En la provincia de Córdoba funcionan cuarenta y siete CAI.

El objetivo de este estudio es comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas que despliegan estos centros contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde las perspectivas y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Entenderemos aquí por “estrategias y dinámicas” al conjunto de decisiones, acciones y formas de trabajo que permiten el logro de los objetivos de inclusión educativa.

Contexto conceptual

Dimensiones y sentidos de la inclusión educativa

Por su complejidad, el concepto de inclusión educativa reclama perspectivas de análisis multidimensionales. Por lo tanto, su análisis requiere abordajes sistémicos que integren dimensiones económicas, políticas, pedagógicas, curriculares, organizativas y psicológicas, entre otras. En sustancia, la inclusión/exclusión educativa es una cuestión de distribución de bienes materiales, simbólicos (como la educación) y de derechos.

La inclusión social remite al acceso al trabajo, a condiciones de vida dignas, a la ciudadanía, al pleno ejercicio de derechos políticos y a la participación en el espacio público (Dyson, 2001). Supone el acceso y participación de los individuos y grupos en las esferas económica, política y cultural de la sociedad. Siguiendo el pensamiento de Castel (1995), no es un estado cristalizado sino parte de un proceso conflictivo y complejo de integración social, donde existen gradaciones diferentes entre exclusión-vulnerabilidad-inclusión.

La situación se complejiza aún más cuando advertimos modalidades invisibilizadas de exclusión donde se segrega incluyendo; es decir, los excluidos son sub-ciudadanos que conviven con los incluidos, pero sin tener plenamente sus mismos derechos. Así, en un proceso de desplazamiento de la exclusión hacia el interior de la misma escuela, los niños y jóvenes pobres asisten a escuelas “para pobres”, muchas veces “empobrecidas” en sus condiciones para el aprendizaje (infraestructura, materiales, currículos, perfiles docentes, etc.). Es decir, la “inclusión excluyente” universaliza el acceso en condiciones de alta diferenciación y segmentación del sistema educativo (Gentili, 2001). En este sentido, cabe preguntarse como lo hace Blanco Guijarro (2008), si la educación contribuye al desarrollo de sociedades más inclusivas o si reproduce la exclusión social generando formas de discriminación dentro de los sistemas educativos.

En estos procesos de segmentación ya no existe diferenciación social dentro de las escuelas sino homogeneidad en las diferencias. Tiramonti (en Krichensky, 2009) se refiere a este proceso como *fragmentación*: grupos de escuelas como fragmentos o islas que el Estado no logra coordinar y que aglutinan grupos sociales similares dentro de cada fragmento y disímiles entre sí. De este modo, se cristaliza la cultura de cada grupo social, se profundiza la desigualdad y la brecha entre pobres y ricos que se ubican en espacios geográficos e institucionales bien diferenciados. Esto constituye un obstáculo para la construcción de ciudadanía y sentido democrático para los niños que asisten a estas escuelas, altamente homogéneas internamente y altamente diferenciadas entre sí.

Asumiendo las premisas anteriormente expuestas, entendemos 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 Parillas Latas, 2002; Dyson, 2001; Unesco, 2009). 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, la permanencia, los aprendizajes con sentido y el egreso. Como advierten Beech y Larrondo (2007):

no alcanza con incluir a los niños y jóvenes *dentro* de la escuela. Toda acción de inclusión educativa debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos “sustantivos” sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida. (p. 1.)

En un sentido similar, Krichensky (2009) sitúa el concepto de inclusión en el marco de las nociones de justicia educativa e igualdad, y la del niño como sujeto de derecho. Por lo tanto –según el autor–, la inclusión supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo sin fracasos y con sentido emancipador.

En la construcción o no de estas condiciones influye la clase social de pertenencia, la cultura y condiciones de vida familiares, las políticas del Estado y la propia institución educativa. En cuanto

al papel de la escuela, la perspectiva organizativa de la inclusión educativa (Parrillas Latas, 2002) se basa en el supuesto que las diferencias en el aprendizaje se relacionan con la forma en que las escuelas están organizadas con la estructura escolar y curricular.

Algunas categorías teóricas para pensar la inclusión educativa

Desde el supuesto que no son las propuestas educativas homogeneizadoras sino aquellas 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 (TIC). 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 gradación del currículo y la anualización de los grados de instrucción. Las trayectorias educativas, en cambio, no responden necesariamente a tal caracterización.

El concepto de *forma escolar* ha sido desarrollado por Vincent, Lahire y Thin (1994), quienes realizaron una historiografía de la misma. Se refieren al conjunto y configuración de los elementos constitutivos de la escuela, tales como la constitución de un universo separado para la infancia, ciertas reglas de aprendizaje, organización racional del tiempo y del espacio y las 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 los cambios educativos y por qué. La definen 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 gradación 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).

Los dispositivos escolares modernos se han organizado con formatos homogéneos destinados a una población homogénea. Estos dispositivos refieren a las secuencias temporales lineales, la división curricular por áreas disciplinares, los espacios fragmentados y a los aprendizajes descontextualizados. El problema que hoy enfrentan los sistemas educativos es que estos formatos no logran incluir a los nuevos sectores sociales que ingresan a la escuela, integrados por actores o agentes con cierta tendencia a que el largo plazo y la organización sistemática de los tiempos escapen a sus horizontes vitales (Tiramonti, 2007). Es por eso que, desde el Estado nacional, se han ideado programas que alientan formatos escolares diferentes, estructurados en torno a la heterogeneidad relacionada a la diversidad de saberes, de lenguajes, de sujetos, de tiempos, de espacios. Los centros de actividades infantiles (CAI) se enmarcan en este tipo de programa.

Metodología

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

Se opta por una estrategia de estudio de casos múltiples. El estudio de caso comprende “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución o sistema en un contexto real” (Simons, 2011: 42).

El estudio abarcó cinco de los cuarenta y siete CAI de la provincia de Córdoba, Argentina. La selección se realizó en forma conjunta con las autoridades responsables de este programa y se atendió principalmente al criterio de tiempo de funcionamiento de los CAI; de ahí que se hayan elegido aquellos con más años de trayectoria, a fin de poder considerar procesos de cierta duración.

Otro criterio de selección fue la diversidad de los barrios donde las escuelas se emplazan. Se consideró esta dimensión, ya que el vínculo entre el CAI y su comunidad es un aspecto relevante

tanto en su funcionamiento como en sus objetivos. Si bien todos se ubican en zonas periféricas y de extrema pobreza –ya que es una condición para su creación–, las características de los barrios donde se emplazan son diferentes. Dos de los CAI (CAI 3 y 4) se ubican en “ciudades-barrios”, que están conformados por construcciones recientes, destinadas a la relocalización de los grupos familiares considerados vulnerables ante posibles inundaciones u otros riesgos; están alejados de los centros urbanos y cuentan con todos los servicios, escuelas, jardín de infantes, dispensario de salud, comisaría, centro comercial y comedores comunitarios. Uno de ellos (CAI 5) se encuentra lindante con una zona rural. Y los dos restantes (CAI 1 y 2) se ubican en tradicionales barrios urbano-marginales de la capital provincial.

Otro aspecto que diferencia a los centros de actividades infantiles, y que se consideró a la hora de su selección, fue que los maestros del CAI fueran los mismos docentes de la escuela en la que se desarrolla el CAI u otros que se hubiesen presentado; se consideró que esta situación habilita vínculos diversos entre el centro y la escuela. En los CAI 1, 3 y 4, las maestras lo son, a su vez, de la misma escuela, no así en los restantes.

Con respecto a los procedimientos para la recolección de información, en primer lugar, se analizaron todos los documentos de la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba referidos al programa en estudio. Enseguida, se entrevistó a dos funcionarias provinciales a cargo de la implementación de los CAI. Luego se realizaron visitas a cada uno de los centros de actividades infantiles seleccionados. En cada uno de estos establecimientos se recogieron datos, mediante los siguientes procedimientos: 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, según consta en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de entrevistas realizadas en CAI de la Provincia de Córdoba

| | Director | Coordinador | Maestros | Talleristas | Estudiantes | Padres |
|--------------|----------|-------------|----------|-------------|-------------|-----------|
| CAI 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 8 | 10 |
| CAI 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 5 | 7 |
| CAI 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 2 |
| CAI 4 | 1 | 1 | 2 | 3 | 6 | 2 |
| CAI 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | 1 |
| TOTAL | 5 | 5 | 9 | 13 | 30 | 22 |
| | | | | | | 84 |

Para el análisis de los datos, se emplearon estrategias de categorización en función de ejes analíticos previos y otros emergentes de los datos. Se realizó una primera codificación abierta, orientada por conceptos, que permitió generar subcategorías, dimensiones y propiedades de las mismas. Mediante un proceso de comparación, contrastación, establecimiento de relaciones e inferencias se construyeron síntesis conceptuales en términos de enunciados descriptivos, interpretativos y valorativos. Para este proceso se empleó el software Atlas TI, versión 7.

Resultados

Líneas de acción de los centros de actividades infantiles

Como ya anticipamos, los CAI desarrollan tres líneas de trabajo: *A)* apoyar y acompañar la trayectoria escolar de los alumnos con las maestras comunitarias; *B)* ampliar los horizontes culturales de los niños y niñas ofreciendo talleres de arte, deportes, comunicación, ciencia, etcétera; *C)* fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad. Caracterizamos, a continuación, el desarrollo de estas líneas en los cinco centros de actividades infantiles estudiados.

A. Las maestras comunitarias se proponen generar un espacio de trabajo diferente, flexible, creativo y motivador, en el que puedan ofrecer las mejores condiciones pedagógicas para que el aprendizaje de los alumnos tenga lugar.

Las actividades que realizan las maestras comunitarias dirigidas a promover la inclusión educativa de los niños en situaciones de vulnerabilidad social refieren: *a)* al fortalecimiento de los aprendizajes escolares mediante el apoyo escolar –en pequeños grupos, en contraturno, durante horas de clase o en los hogares en el caso de niños con enfermedades–, con estrategias individualizadas y adecuadas a los ritmos de aprendizaje de cada niño; *b)* al desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y culturales bajo la modalidad de taller los sábados; *c)* las visitas domiciliarias, a fin de conocer los contextos familiares, crear hábitos y competencias en las familias para el acompañamiento de los aprendizajes escolares de sus hijos y promover el cuidado de la salud de los niños por parte de los padres.

En cuanto a las visitas domiciliarias, las maestras comunitarias buscan establecer vínculos con la familia. De acuerdo con los documentos ministeriales, este acercamiento al contexto sociocultural de la familia tiene como propósito idear y desarrollar algún tipo de estrategia que permita de alguna manera, que el acompañamiento a la escolaridad esté a cargo de algún adulto del grupo familiar. Se trata de instalar en el hogar un tiempo y un espacio

educativos. Se espera que este contacto más directo y personalizado con la familia le permita al maestro comunitario un mayor conocimiento sobre la configuración familiar, sus necesidades y sus problemáticas.

Sin embargo, en tres de los centros de actividades infantiles estudiados las visitas domiciliarias se limitan a los hogares de los niños que no asisten a la escuela por motivos de salud u otra razón (una niña con cáncer, otro con neumonía, por ejemplo). Las maestras de estos CAI expresan que este acercamiento a los hogares les posibilita indagar acerca de los motivos que genera el ausentismo de los alumnos; hacerles tomar conciencia de la importancia que tiene el acompañamiento de los padres en la realización de tareas simples como la lectura de un cuento, y, fundamentalmente, les permite comprender cómo el contexto social, cultural, económico, condiciona y limita las posibilidades de los buenos aprendizajes.

Los maestros expresan que las visitas domiciliarias, aunque limitadas, les permiten conocer las condiciones de pobreza en la que viven los niños y, de esta manera, comprender la complejidad de la situación económica, laboral, emocional de la familia y adecuar las exigencias escolares a ellas. Esta aproximación comprensiva hacia los hogares modifica –según dicen los coordinadores– las concepciones, actitudes y comportamientos de los docentes. Crea la necesaria sensibilidad pedagógica acerca del estrecho vínculo entre trayectorias de vida signadas por la pobreza y las trayectorias escolares y educativas.

Otra de las funciones que cumplen los maestros comunitarios durante las visitas domiciliarias es promover las acciones de cuidado de la salud de los hijos de las familias visitadas. De este modo, las funciones sociales de salud y educación se entraman en las actividades de las maestras comunitarias.

La intención de las maestras comunitarias –según expresan la mayoría de ellas– es recuperar el deseo de aprender, especialmente en aquellos alumnos que por distintas circunstancias vivieron situaciones de reprobación o abandono de la escuela. El aprender nuevamente el “oficio de estudiante”, a través de nuevas alternativas pedagógicas es una forma de favorecer la inclusión de los niños en tanto que puedan enfrentar con más autonomía nuevos aprendizajes.

Por otra parte, las maestras comunitarias intentan diferenciar-se de la maestra de grado al realizar un “trabajo más personalizado”, para respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades. Esta tarea se sustenta en los acuerdos o negociaciones que realizan con los directivos, los docentes y la familia.

Sin embargo, para algunos directivos y funcionarios, la integración entre el centro de actividades infantiles y la escuela se facilita cuando las maestras comunitarias son a la vez maestras de

la escuela. Ello posibilita una mejor comunicación entre los docentes de ambos espacios y un mejor seguimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas. En cambio, consideran a los profesionales que no tienen esta situación (por ejemplo, los talleristas) como “extraños”, “externos”. Así una maestra expresa: “Que los docentes del CAI sean de la escuela es muy importante, muy, muy importante. Nosotros no tenemos gente extraña, salvo los talleristas”.

Los centros de actividades infantiles –desde la perspectiva de una autoridad responsable del programa– no tienen como función dar apoyo escolar ni enseñar los contenidos propuestos en el currículo prescrito. Su objetivo, más bien, es enseñar habilidades o competencias que complementen, pero no sustituyan, la función escolar. No obstante, la totalidad de las maestras entrevistadas realizan actividades que apoyan el aprendizaje de contenidos de dicho currículo.

En síntesis, el contexto escolar sigue siendo el ámbito de intervención privilegiado de las maestras comunitarias y, progresivamente y en diferentes grados según los centros, van ampliando su acción al ámbito familiar, comunitario y social. Los responsables políticos del programa han reconocido durante la entrevista, las dificultades en esta ampliación de funciones.

B. En los centros de actividades infantiles de Córdoba se desarrollan talleres de plástica, telares, dibujo, fútbol, títeres, baile, artesanías, cocina, natación, literatura, huerta, computación y Murga –o expresiones artísticas en la calle–, entre otros. El desarrollo de algunos de ellos requiere la articulación con otras instituciones del barrio.

Algunos talleres integran diferentes lenguajes y diversas expresiones artísticas. Otros articulan diversas formas de expresión en torno a ejes organizadores como el del “cuidado del medio ambiente”, “lazos sociales” e “identidad”. Estos ejes deberían operar como tópicos generativos que, en término de Perkins (1995), ofrecen centralidad, profundidad, interés para los estudiantes, significado, variedad de perspectivas y oportunidades para establecer numerosas conexiones entre, en este caso, diversas expresiones artísticas.

Desde la perspectiva de los talleristas, los talleres constituyen una modalidad pedagógica, mediante la cual los niños construyen diversos aprendizajes:

- a. contenidos actitudinales vinculados, por ejemplo, con la convivencia en la escuela,
- b. competencias relativas a la creatividad y la imaginación,
- c. contenidos curriculares del orden de lo conceptual.

Para los profesionales entrevistados, los talleres cumplen el objetivo previsto por el proyecto: “ampliar los horizontes culturales” de

los que asisten al CAI y cumplir una función social de exteriorización de la dramática de la pobreza. Otra importante función que llevan a cabo los talleres artísticos es la de fortalecer la confianza de los niños en sí mismos, la seguridad, la desinhibición y el trabajo grupal; todos ellos aprendizajes del orden de lo subjetivo y lo social que actúan como plataformas necesarias para generar condiciones de inclusión educativa y social.

C. En cuanto a las actividades socioculturales y comunitarias que contribuyen a fortalecer y estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad, de acuerdo a las observaciones realizadas en los centros de actividades infantiles y según expresan los propios padres en las entrevistas, su participación en la escuela se centra en actividades recreativas, culturales, de salud o participando como aprendices o educadores de sus propios hijos al compartir saberes cotidianos o laborales. Los relatos y observaciones dan cuenta de diversas actividades que realizan las madres de los niños; así, por ejemplo, confeccionan ropa para las obras de teatro, organizan juegos, participan de charlas sobre nutrición o drogadicción, enseñan cocina a los niños, entre otras tareas.

El vínculo con la comunidad se remite, privilegiadamente, a actividades vinculadas con la salud de los niños y sus familias. En uno de los CAI, el centro de salud funciona dentro de la propia escuela, por lo que los vínculos entre las funciones educativas y de salud son muy fluidas y se realizan numerosos proyectos que articulan el cumplimiento de ambos derechos. En los demás CAI, la articulación se ejecuta con centros, dispensarios del barrio, en acciones de educación para la salud y sexual, de prevención de adicciones y atención médica de los niños que asisten a la escuela.

Valor y significados que los actores atribuyen a los centros de actividades infantiles

Un lugar para los lazos sociales, las emociones y el aprendizaje de valores.

Los actores destacan a los CAI como un lugar donde los niños son escuchados, reciben un trato humano, personalizado, donde se los conoce particularmente a ellos y a su entorno, lo que significa un modo de vinculación diferente. El centro de actividades infantiles construye en sus participantes un sentido de pertenencia, que provoca mucho orgullo y “distingue”. Así lo expresa una maestra comunitaria:

Bueno, la pasan bien, ustedes lo estuvieron viendo recién, llevan registro de eso, y los sentimientos y las emociones.... es como que la autoridad es horizontal [...] Y entonces todos somos iguales, cada uno tiene su rol, y el abrazo, el beso, lo hemos puesto

como prioridad... al principio costaba acercarse, tocarse, y ahora ya vienen, te abrazan, con los profes... ese sentido de pertenencia. (Maestra comunitaria.)

Los CAI significan para estudiantes, docentes, funcionarios y coordinadores un lugar para la construcción de lazos sociales, para el despliegue de emociones y afectos, para el encuentro y la escucha, para el aprendizaje de valores que fortalecen tales lazos sociales. Se construye un sentimiento de “estar en familia” según sus propias expresiones.

El CAI todo, me hace emocionar todo, me hace aprender muchas cosas, nuevos amigos, estar con mi gente, un día más con mis amigos...(Estudiante.)

Los centros de actividades infantiles son un espacio que posibilita el despliegue de uno de los principios que, según Conell (1997), constituyen la justicia curricular: participación y escolarización común; esto es, permiten el aprendizaje de la participación democrática, de valores fundantes de la ciudadanía, de la cooperación, del diálogo, de la idea de bien común e igualdad en las relaciones sociales.

Desde compartir esto, “traíganme esto, lleven lo otro. Devuelvan, cuiden” ... esos valores que por ahí se olvidan un poco. (Tallerista.)

Hargreaves (2003) nos advierte que el mundo desarrollado experimenta una crisis de comunidad en tanto desaparecen los espacios comunes y predomina el anonimato y la alienación. Los sectores populares no escapan a ello. Al contrario, los centros de actividades infantiles permiten recrear la idea de comunidad, el compañerismo y el sentido de pertenencia. Parecen ser “lugares” que ayudan en ese sentido; son comunidades donde se desarrollan relaciones sociales y se genera un sentido de apego a algo que está más allá de uno mismo.

Las características de los centros de actividades infantiles (su organización espacial y temporal, los grupos reducidos, su informalidad) hacen que se entablen “relaciones diferentes”: de mayor familiaridad, cercanía, escucha, flexibilidad, comprensión de la subjetividad y el entorno. Esos vínculos posibilitan la escucha, el diálogo, la atención y el cuidado. Están, además, atravesados por las emociones, los afectos, los sentimientos que se expresan corporalmente. Las emociones, en los CAI, son el basamento para poder aprender.

El espacio te permite relacionarte de otra manera con los chicos, les podés prestar más atención, charlar más con ellos, no

es tan dura como en la jornada normal, acá es más flexible...te permite ayudarlos más, escucharlos más, hacer otras actividades porque son grupos más chicos a lo mejor... eso, te permite otra cercanía. (Tallerista.)

Hargreaves (2003) resalta el valor pedagógico de las emociones cuando dice: “si los reformadores educativos y los agentes del cambio pasan por alto las dimensiones emocionales del cambio educativo, los sentimientos y las emociones no harán sino ingresar por la puerta trasera al proceso de cambio” (p. 44). Reseña diversas investigaciones que muestran la importancia de los lazos emocionales para la buena enseñanza, para el andamiaje cognitivo y para los vínculos de las escuelas con los padres y la comunidad. También Meirieu (2007) pone en valor el papel pedagógico de la emoción en tanto que ella coloca al sujeto y su pensamiento en movimiento para permitirle ir hacia otro lugar: el de los aprendizajes curriculares.

Un lugar para el juego, el arte y la alegría

Los centros de actividades infantiles son para los actores entrevistados lugares para el juego, la recreación, el arte, la creación, todo lo cual produce alegría. Esto distingue el espacio de los CAI de la escolaridad común. El juego, además, es concebido como un medio de aprendizaje y como derecho del que deben gozar los hijos.

Aprendemos jugando con los compañeros. (Estudiante.)

Los CAI movilizan el deseo por aprender. Generan condiciones para el aprendizaje diversas, desafiantes, variadas, 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. Los niños y jóvenes asisten a los CAI voluntariamente, porque allí encuentran un espacio para la diversión. Para algunos, el centro de actividades infantiles supone aprender jugando (se aprenden cosas diferentes a las que se aprenden en la escuela); para otros es lo opuesto al estudio, es el sacrificio y el tedio de escribir, de copiar.

Me gusta venir al CAI porque es donde podemos hacer teatro, la plástica, podemos pintar y podemos jugar con los chicos. (Estudiante.)

Si, para ella es una alegría venir al CAI. (Madre.)

Con respecto a la pedagogía de la alegría dice Snyders (1987):

La fuente de la alegría no la busco primero en los juegos, ni en los métodos agradables, ni en las relaciones simpáticas entre

los maestros y los alumnos (...) tampoco renuncio a ninguno de estos valores, pero cuento con encontrarlos como consecuencias y no como causas primeras. Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable. Un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuando menos, está en mejor posición para hacerlo: ¿cómo sería una escuela que tuviera la audacia de apostar hasta el final por la alegría de la cultura? (p. 21)

Ante la cita de Snyder nos preguntamos: ¿son los juegos, el arte y las particulares relaciones humanas que se entablan en los centros de actividades infantiles las causas o las consecuencias de una alegría que encuentra su origen en el particular formato educativo de éstos? Interrogante que abre nuevas búsquedas.

Un lugar de contención

Los CAI son definidos por los propios actores como lugares de “contención”. Le atribuyen a contención dos significados diferentes. En el primero de ellos, son espacios que les permiten “sacar de la calle” a los niños, protegerlos de la delincuencia y la drogadicción que habita sus hogares y barrios, de darles seguridad ante un contexto violento y hostil.

Para que aprendan más ¿para qué van a estar en casa?, la calle es brava mejor que estén en el colegio. (Madre.)

Sí, definitivamente sí, aunque vengan a jugar a la pelota, y vos decís “vienen a jugar a la pelota”, pero están acá, son parte de la escuela, no están en la calle dando vueltas, robando cosas, drogándose, vienen al taller a hacer cosas [...] entonces es contención, y los chicos pueden mirar de otra forma las cosas. (Maestra comunitaria.)

Este sentido de la contención coincide con el hallado por Tiramonti (2004) en sus investigaciones en las que “la tarea de contener tiene un significado marcadamente “físico” (la escuela oficiaría como envase)” (p. 114) donde el “temor a la calle” se asocia al desorden y al descontrol social.

Un segundo sentido, diferente, aunque vinculado que los actores de los CAI atribuyen a la mentada “contención” es el de protección, conocimiento, participación, 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 que se encuentran. Se presupone que los centros de actividades infantiles deben suplir las carencias afectivas de niños en condiciones familiares adversas y en esto se diferencian de la escuela común.

Este espacio les permite aprender, dialogar, los conocemos, sabemos dónde están sus casas, y se sigue eso, entonces ellos sienten una contención diferente a lo que es la escuela. (Tallerista.)

La verdad que ha sido lo mejor que nos ha pasado en la escuela de que vengan a trabajar con los chicos, de que se comprometan con los chicos, del afecto que le dan a los chicos, porque prácticamente venir a enseñar por enseñar lo puede hacer cualquiera, pero la contención que le dan a los chicos la verdad que.... (Madre.)

Los estudios de Tiramonti (2004) diferencian los modos de entender la contención por los diferentes sectores sociales. Muestran que, para los sectores medios, contención significa despertar en los estudiantes el deseo de aprender, de conocer, de desarrollar un pensamiento crítico e independiente; significa desarrollar en sus hijos la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de un mundo complejo. Para los sectores altos, supone la función disciplinadora de la escuela, mediante la enseñanza de prácticas, costumbres, rutinas y valores, asociada a saberes y conocimientos delimitados que abren posibilidades de estudios futuros y disciplinan. Para los sectores bajos, en cambio, la contención aparece ligada a cuestiones afectivas y a la protección ante un medio hostil.

Nuestro estudio coincide con los hallazgos de Tiramonti. En los CAI, cuya población pertenece a sectores sociales bajos, la contención se vincula con los afectos y la seguridad física, y quedan fuera las dimensiones cognitivas (enseñanza de contenidos, habilidades de pensamiento, motivación para aprender) o creadoras de disciplina.

Un lugar que construye confianza

Los centros de actividades infantiles son lugares donde se construye confianza en poder aprender, donde se trabaja la autoestima de los niños, se valora lo que hacen y aprenden a ser conscientes de sus propias potencialidades. Los niños comprenden que pueden aprender, si se les ofrece las condiciones para ello y que pueden tener sus propios proyectos. El arte les permite expresarse y sentirse seguros de sí mismos. Los CAI apuestan a la capacidad de los niños, se cree en ellos, se escucha su palabra, se evita la desesperanza, se les alienta y provoca orgullo.

Ha mejorado su autoestima: que ellos pueden hacer cosas, que son capaces de hacer cosas, que es lo que nosotros les tratamos de inculcar, de que no son burros, porque dicen “no yo no aprendo porque soy burro”, o están catalogados desde la familia y desde la escuela de esa manera, entonces tratamos

de mejorar su autoestima para que ellos digan “yo puedo”, y eso ha cambiado un cien por cien, te podría decir. (Maestra comunitaria.)

La generación de confianza y orgullo en los estudiantes se constituye en un mecanismo de inclusión educativa en tanto crea condiciones favorables para la motivación y el aprendizaje. En ese sentido dice Meirieu (2007):

Muy a menudo los alumnos con dificultades son aquellos que nunca se han sentido orgullosos. Se dice que un alumno fracasa porque no está motivado. Y yo pienso que es al revés, que los alumnos no están motivados porque fracasan. Porque cuando un alumno está orgulloso de lo que ha hecho, cuando se ha conseguido hacerle hacer alguna cosa de la que puede estar orgulloso, entonces se siente motivado. La humillación desmotiva, mientras que el orgullo motiva. Si somos capaces de hacer que los alumnos se sientan orgullosos, estarán motivados. (p. 7)

Enriquez (2007) distingue dos niveles de exclusión; un nivel más visible relativo al acceso al empleo, a la salud, a la vivienda, a la formación y un nivel menos visible que se expresa en el aislamiento, la soledad, la desvalorización, la pérdida de identidad; todos ellos factores de exclusión, a veces más potentes que los visibles, ya que atentan contra la dignidad humana, el sentido de vida y la capacidad de respuesta. Podemos realizar una hipótesis que la red social de confianza, de valoración, de identidad que los CAI producen en quienes los habitan puede constituirse en un mecanismo que intenta superar la exclusión en las dimensiones menos visibles de ella.

Un lugar donde se aprende de otra manera

Los centros de actividades infantiles son contextos de aprendizaje que se distinguen de la escolarización formal, que ofrecen el acceso a otros tipos de aprendizajes y saberes vinculados con el juego, la producción artística y los valores. Es el lugar donde se aprende de otra manera, donde suceden “otras cosas”. Aparece como experiencia alternativa al modelo hegemónico.

Los estudiantes que asisten a los CAI señalan reiteradamente la diferencia entre éstos y la escuela, a la que consideran el lugar del estudio, de la escritura, diríamos del aprendizaje formalizado; los CAI son un lugar para el juego y el disfrute.

Cuando uno viene a la escuela estudiamos y en el recreo podemos jugar un ratito y en cambio los sábados jugamos. Y en la escuela sería una obligación al estudio y en cambio los sábados es venir y disfrutar, jugas con los demás compañeros, como que descansas de los estudios, de las lapiceras. (Estudiante.)

Los docentes del centro de actividades infantiles también lo significan como un lugar diferente donde, si bien no se descuidan los contenidos curriculares, éstos se enseñan de otra manera al incorporar lo lúdico y al trabajar con más libertad. El conocimiento conceptual se subordina a la enseñanza de procedimientos y valores y a la creación de lazos sociales.

No trabajamos sobre los contenidos conceptuales, sino sobre los procedimentales hacia los conceptuales. Eso es una concepción diferente en las escuelas. Por ejemplo, te enseño [un] texto instructivo, que lo hacen de lunes a viernes, van y hacen pan en el comedor. Hacen el pan los chicos, trabajan con la tecnología. Después de que trabajan el pan y dice el director: “Bueno ¿Qué hicimos?” “El pan”. “Sí, pero también hicieron un texto instructivo”. Eso es trabajar primero lo procedimental y vamos al concepto. Mirá que distinto es yo [misma como] maestra de grado: “Chicos saquen el cuaderno. Fecha de hoy. Hoy vamos a ver texto instructivo. Bueno, vieron cuándo hay una receta...” [...] Pero bueno es un trabajo lento y todos estos programas favorecen. (Maestra comunitaria.)

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, en cuanto a que se programan tiempos no lineales, espacios abiertos, agrupamientos flexibles, mayor vinculación con la familia y la comunidad, uso de estrategias variadas y sin presiones evaluativas.

El CAI es distinto. Es una relación distinta con los chicos, una relación distinta con los padres, más apertura de la comunidad también. La manera de trabajar y aprender es más libre, es taller, es aula abierta, es una ida y venida. (Maestra comunitaria.)

Esta gramática escolar que posibilita otros tiempos, otro ambiente y menor número de estudiantes por docente, 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 lo que facilita los procesos de inclusión educativa.

Estas formas diferentes de aprender posibilitan que aquellos niños, que no aprenden con las modalidades tradicionales, puedan lograrlo inmersos en estas gramáticas que les ofrecen otros modos de enseñanza, con más apoyo y seguimiento, con una comunicación más fluida con la familia y una mayor atención personalizada.

Consideraciones finales

En síntesis, los centros de actividades infantiles 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 currículo mosaico o tubular, donde todos entran y salen por la misma vía, con el esquema de horario monolítico y los espacios clausurados. Ofrecen, así, un contexto flexible y abierto que crea otras condiciones para que todos puedan aprender.

Los CAI son, para los actores entrevistados, “un lugar” que, al decir de Corbo Zabatel (2007), “es a la vez un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar, para decirlo de una vez, es donde se hace lazo social”. (p. 307)

Un lugar es esa porción de espacio en donde se produce la síntesis entre los sentimientos, los valores y los significados; donde acontece la experiencia humana individual y colectiva, donde se construye identidad y pertenencia. Esto, justamente, es lo que parece ocurrir en los centros de actividades infantiles.

En ese “lugar” se da respuesta a lo que Meirieu (2013) considera como los tres imperativos pedagógicos: 1) *enseñar a postergar*: dar tiempo al pensamiento, a la decisión (los CAI desaceleran los tiempos, los aplazan); 2) *enseñar a simbolizar* (el teatro, la pintura, el juego, todas las expresiones artísticas y culturales que se ofrecen son formas simbólicas de conectarse con el mundo); 3) *enseñar a cooperar* (en los CAI se enseña a compartir, a cooperar, a trabajar en común a través del juego, del deporte, de la producción artística colectiva).

Y, por último, decimos que es un lugar de lo no escolar que, como dice Duschatsky y Sztulwark (2011):

aparece cuando las disrupciones constantes dan lugar a la creación de reglas situacionales para el estar juntos, cuando habilitan la institución de tramas vinculares en las cuales lo que en principio se presenta como desborde, o incluso como obstáculo, es tomado como un diferencial que se convierte en premisa de trabajo. (pp. 56-57.)

Estos significados atribuidos a los centros de actividades infantiles por sus propios protagonistas como “lugares” que responden

a los imperativos pedagógicos de la postergación, la simbolización y la cooperación, permiten comprender algunos de los mecanismos por los cuales estos centros han de promover la inclusión educativa y social de los niños y jóvenes de sectores populares, ofreciendo alternativas educativas y complementando la trayectoria escolar desde lo “no escolar”.

El objetivo de este estudio fue comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas, que despliegan los centros de actividades infantiles, contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. El estudio de los cinco casos seleccionados nos permite sintetizar algunas de estas *estrategias y dinámicas*:

1. Los CAI son espacios educativos orientados a acompañar y fortalecer las trayectorias educativas, más que escolares, de los niños y niñas en un locus extraescolar. Complementan 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 o el acercamiento a las producciones culturales, la ausencia de mecanismos de control y el acompañamiento personalizado y ajustado a necesidades particulares de los aprendizajes.
2. Fortalecen y acompañan los aprendizajes mediante la tarea de “apoyo escolar”, que realizan las maestras comunitarias, a contrarturno o en los hogares, según cada caso. La especial fortaleza de este acompañamiento consiste en la personalización de la enseñanza al desarrollarse con grupos pequeños de estudiantes o de manera individual, lo que permite ajustar la ayuda pedagógica a las dificultades, contextos, formas de vinculación con el conocimiento y ritmos de aprendizaje de cada sujeto particular.
3. Contribuyen especialmente en la enseñanza de lo que Perrenoud (2006) denomina el aprendizaje del oficio de ser estudiante. Se enseñan reglas, habilidades y actitudes que crean disposiciones favorables para llevar adelante la tarea escolar: hábitos de escucha, organización, cooperación, normas disciplinarias, creatividad, deseo de aprender. Se aprenden competencias transversales más que contenidos específicos. En términos de Bernstein (1994), se trata de un dispositivo pedagógico donde predomina el discurso regulativo sobre el discurso instruccional. Este último –según el autor– se refiere a la enseñanza de competencias y habilidades especializadas.

El discurso regulativo, en cambio, alude a la creación del orden social mediante la formación del carácter, los valores y los modales. En efecto, los docentes dicen que no interesan tanto los contenidos (componente del orden instruccional) como brindar afecto y enseñar valores, normas, actitudes y procedimientos (componente del orden regulativo).

4. Son, para niños y muchos docentes, espacios de resistencia a la función disciplinadora y normalizadora de la escuela. Son lugares fuertemente desregulados y flexibles, pero donde, aun sin dispositivos coercitivos, se siguen enseñando competencias y actitudes que constituyen el soporte o base de sustentación de los aprendizajes escolares.
5. Fortalecen los procesos de inclusión educativa mediante la formación ciudadana. En ese sentido, tópicos como “identidad” o “lazo social” que organizan a algunos CAI, constitutivos de la formación ciudadana, son tanto contenidos organizadores de las actividades, como objetivos que se buscan a través del aprendizaje de procedimientos y actitudes en la socialización cotidiana. En los centros de actividades infantiles se enseña a los niños a ser conscientes y a hacer respetar sus derechos a la educación y a la salud, entre otros.
6. Posibilitan que los niños de sectores populares accedan a bienes culturales (tanto de la cultura popular como de la cultivada) y a diferentes formas de expresión artística y simbólica. De ese modo, se sitúan en la construcción de trayectorias educativas más que escolares. No se conciben como extensión o prolongación de la escuela, sino como un lugar de participación en la cultura y en otros mundos posibles. Se trata, así, de la inclusión de los niños y niñas, no a la escolaridad formal, sino a prácticas educativas y a un capital cultural al que acceden niños de sectores medios y altos en su tiempo libre o dentro de la propia escuela, pero que resultan inaccesibles para los sectores populares si los CAI no se los ofrecieran. Amplían la concepción de educación a procesos pedagógicos que van más allá de los aprendizajes formales o curriculares que incluyen el arte, el deporte, la recreación, la artesanía, el juego, entre otros. En este sentido, estudios más profundos debieran indagar qué tipo de horizontes culturales se amplían para los niños del CAI y cómo se entrelazan las diferentes culturas en sus propuestas educativas.
7. En ellos se producen procesos de individualización donde los sujetos se construyen como actores y forjadores de su propio proyecto; pero lo hacen insertos en una red institucional que apoya y sostiene el vínculo con el otro. En los centros de actividades infantiles, la inclusión se vincula con procesos de individuación, autonomía e identidad y, a la vez, a la integración a un espacio social compartido. En este sentido, son espacios de lo público, de una identidad común, del

- nosotros que aglutina y cohesiona. Se trata de lazos dentro de un subgrupo homogéneo de sectores vulnerables sin que se evidencien, desde los datos disponibles, intercambios con círculos pertenecientes a otros sectores sociales. No romperían, en este sentido, con la fragmentación del sistema educativo.
8. Son percibidos y vividos como espacios de anclaje y amparo ante un contexto social y familiar desorganizado y amenazante; un lugar de contención física y afectiva, de construcción de redes sociales protectoras. Algunos actores le asignan una fuerte función transformadora desde el supuesto de confianza en su función socializadora; otros, en cambio, ponen más peso en la fuerza determinante de las condiciones económicas y sociales y, por lo tanto, los perciben como espacios que ayudan a resistir o soportar el contexto de desintegración social.
 9. En ellos se aprende a través de métodos activos como el taller: aprendizajes vivenciales, situados, en contexto, diferentes a los aprendizajes descontextualizados del salón de clase. Se aprende a través de diferentes lenguajes y formatos en ambientes poco regulados y donde se privilegia el vínculo afectivo. Se recuperan así las raíces de lo que fue la escuela nueva o pedagogías no directivas.
 10. Operan como una política de subjetividad. Siguiendo a Tedesco (2005), la desigualdad y el fracaso producen sufrimiento, porque se perciben como fenómenos personales más que socioeconómicos y estructurales. La responsabilidad se privatiza y se legitima la exclusión. Algunas aspectos vinculados con la subjetividad que permitirían superar este determinismo desde la tarea pedagógica que estarían presentes en los CAI son: a) la idea de *proyecto*: los centros de actividades infantiles permiten construir un proyecto con otros que constituyen a los niños en actores, en sujetos constructores de futuro; b) *narrativas*: el teatro, la murga, el arte, les permite relatar lo que les sucede, sus sentimientos, expresar demandas, deseos; c) *confianza*: los maestros y talleristas confían en las capacidades de los niños para aprender, para superar situaciones adversas. La confianza reconoce el carácter histórico y social de la desigualdad y del fracaso escolar e intenta revertirlo creando otras condiciones sociales de escolarización.
 11. Favorecen los procesos de inclusión educativa en tanto crean condiciones para la relación con otros, la pertenencia, la superación del aislamiento y la participación. En ese sentido, de particular relevancia son las actividades que articulan los CAI y las escuelas en las que ellos se insertan con las actividades de las familias y de los barrios donde se emplazan. Si bien se trata de vínculos que requieren ser profundizados, se advierte el principio de la constitución de comunidades de aprendizaje que exceden los límites escolares.

Por otra parte, la comparación de los casos estudiados permite inferir algunas *condiciones facilitadoras y obstaculizadoras* del funcionamiento de los centros de actividades infantiles y del logro de los objetivos de inclusión educativa:

- a. El desarrollo de las tareas de acompañamiento pedagógico de los estudiantes en sus propios hogares marca una diferencia importante entre los centros de actividades infantiles estudiados. Aquellos maestros o maestras que visitan los hogares valoran especialmente la posibilidad de conocer el contexto socio-familiar de los niños, lo que les ayuda a comprender el origen de las dificultades de aprendizaje que presentan y ajustar las tareas propuestas a las mismas.
- b. La integración entre el CAI y la escuela es facilitada cuando las maestras comunitarias son a la vez docentes de la escuela, ya que posibilita un mejor seguimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas y continuidad de los procesos.
- c. La integración entre el CAI y las organizaciones del barrio, en especial las instituciones dedicadas a la salud, es más fuerte en aquellos ubicados en las ciudades-barrio que concentran diversas instituciones en un mismo territorio.
- d. Sólo en algunos centros de actividades infantiles los maestros cumplen con la función comunitaria de llevar a cabo la tarea pedagógica en los hogares, tal como lo prevé la normativa política. Esta estrategia es percibida por los actores como altamente potente para construir escuelas inclusivas al favorecer el conocimiento del contexto social y familiar e involucrar a las familias en la educación de los niños y niñas.

Desafíos y proyecciones

Algunas debilidades identificadas en los centros de actividades infantiles se constituyen en desafíos para su continuidad y proyección. En primer lugar, es necesario crear condiciones laborales y materiales que no dejen esta propuesta a la deriva del voluntarismo de los profesionales, que con fuerte compromiso social la sostienen. En segundo lugar, sus actores demandan acciones sostenidas de formación y la creación de redes entre los diferentes CAI del país, que les permita intercambiar experiencias y aprender en forma conjunta. En tercer lugar, se requiere idear proyectos de evaluación, experimentación pedagógica e investigación que fortalezcan la propuesta pedagógica y, a la vez, brinden indicios sobre prácticas valiosas que ayuden a repensar y recrear la escuela formal.

En este sentido, algunas preguntas que emergen del estudio y abren la discusión son: ¿Cómo hacer de la escuela también un espacio de alegría cultural? ¿Cómo hacer del juego, el arte, la creación y las vivencias cotidianas los ejes estructurantes del currículo oficial? ¿Cómo articular la dinámica del CAI con los propósitos de la escolarización formal? ¿Cómo construir un currículo *contrabegmónico* –en términos de Conell (1997)– que generalice el punto de vista de los más desfavorecidos a todas las instituciones educativas (de todos los sectores sociales), más que recluirlo sólo en los centros de actividades infantiles u otros dispositivos alternativos? ¿Cómo articular estos nuevos formatos culturales con la cultura letrada de la escuela? ¿O es preferible sostenerlos como dispositivos pedagógicos diferenciados y complementarios? La consolidación de lazos sociales dentro de grupos sociales vulnerables y homogéneos sin interacción con otros grupos, ¿no profundiza la fragmentación social?

Creemos que muchas experiencias que ocurren en los centros de actividades infantiles pueden constituirse en ejes organizadores o tópicos generativos, en torno a los cuales organizar los contenidos curriculares, tales como las huertas familiares, la radio comunitaria, la reconstrucción de las historias locales, entre otras. Las metodologías activas como los talleres, el aprendizaje a través del juego, la pedagogía de la alegría podría incluirse también en la escuela junto a otras más formalizadas.

Por otra parte, para transitar hacia una inclusión emancipadora se podrían incorporar las experiencias de la pobreza y la marginación al currículo y a las tareas de los CAI, de modo que los sujetos puedan narrar, comprender, develar y transformar su historia. Ello interpela a politizar el currículo y la enseñanza.

En definitiva, el estudio que hemos realizado abre el debate, la búsqueda y la proyección para continuar fortaleciendo políticas y programas socio-educativos que sean pensados desde un enfoque del derecho, la democratización, la inclusión y la justicia educativa.

Referencias

- Bernstein B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases Código y control*, Volumen IV. Madrid, ES: Morata.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. *Taller preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, AR: Unesco-OIE. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive.../argentina_inclusion_07.pdf.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *48 Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: un camino hacia el*

- futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI.
- Castel, R. (1995). De la exclusión estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago* 21, 27-36. Madrid, ES.
- Conell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid, ES: Morata.
- Corbo Zabatel E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. En R. Baquero, G. Dicker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 305-322). Buenos Aires, A: Del Estante Editorial.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativa del Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Centros de Actividades Infantiles*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-infantiles/>.
- Duschatzky, S., y D. Sztulwark (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca, ES: Amarú.
- Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades* 8(15), 57-88.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía* 308, 24-30.
- Hargreaves A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires. Madrid: Amorroutu.
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela. En G. Misirlis (comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir* (pp. 127-137). Buenos Aires, AR: UNSAM EDITA.
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. Río Cuarto, AR: UniRio Editora.
- Meirieu P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 373, 42-47.
- Meirieu P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia, 30 de Octubre 2013. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626.
- Parrilla Latas A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29.
- Perkins D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, ES: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, ES: Editorial Popular.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, ES: Morata.
- Snyders G. (1987). *La alegría en la escuela*. Barcelona, ES: Paidotribo.
- Tedesco, J. C. (2005). Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. En *Tercer seminario sobre las tecnologías de información y la comunicación y los desafíos del aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: CERI de la OCDE.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En 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. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

- Tiramonti, G. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/proyectos/nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-un-estudio-de-caso-la-exper.pdf>
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, AR: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vincent, G., Lahire B. y Thin D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Pp. 11-48. Lyon: Presses Universitaires.