



El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI):

Descripción, Implementación
y Lecciones para la Transición
al Programa Nacional
La Escuela Sale del Aula (ESA)

El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI):

Descripción, Implementación
y Lecciones para la Transición
al Programa Nacional
La Escuela Sale del Aula (ESA)

Autoridades

Presidente de la Nación

Mauricio Macri

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos Peña

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo Avelluto

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General
del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel Vidal

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretario de Gestión Educativa

Oscar Ghillione

Secretario de Políticas Universitarias

Pablo Domenichini

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes Miguel

Créditos

El informe fue elaborado por un equipo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco del Convenio de Colaboración N° 208/16.

Coordinación

Secretaría de Evaluación Educativa

Prof. Elena Duro

Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa

Mg. María Cortelezzi

Coordinador de Información y Comunicación

Lic. Gustavo Streger

Unidad de Investigación y Evaluación de Políticas y Programas

Mg. Rosalía Cortés

Autores*

Dra. Paula Razquin

Mg. Fernanda Potenza Dal Masetto

Dra. Mercedes Di Virgilio

Lic. Tomás de Diego

Escuela de Educación, Universidad de San Andrés
Buenos Aires, Diciembre de 2019

* Se agradece la colaboración de Joaquín Laura, estudiante de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y becario del Fondo de Becas Miriam y Walter Lebach. Javier Lamónica, Paula Alcalá y Enzo Domínguez Prost contribuyeron también en la primera etapa del proyecto. Ante cualquier consulta, contactar a: prazquin@udesa.edu.ar o paularaz@gmail.com.

Índice

Listado de cuadros	9
Listado de gráficos	12
Siglas	13
I. Introducción	14
Objetivos	16
Organización del informe	17
II. Revisión de la literatura	18
Programas fuera del horario escolar (o extraescolares)	20
Características	20
Efectos	25
Maestros comunitarios	27
III. Marco conceptual y metodología	30
Marco conceptual	31
Metodología	33
Primera etapa: Descripción del Programa CAI a nivel nacional	33
Segunda etapa: Estudio de casos	35
IV. Diseño del Programa CAI a nivel nacional	40
Antecedentes, marco institucional y normativo	41
Objetivos	44
Gestión y financiamiento de los CAI	45
Gestión	45
Financiamiento	47

Criterios de apertura y localización de sedes CAI	48
Actividades CAI, destinatarios y líneas de acción	49
Proyecto Socioeducativo Institucional (PSI)	49
Encuentros pedagógicos en contraturno (trayectorias escolares)	51
Talleres (trayectorias educativas)	52
Vinculación con la comunidad	52
Líneas de acción complementarias	52
Evolución de las sedes CAI en el país	55
Apertura de sedes	56
Sedes operativas	59
Ubicación de las sedes CAI	61
Sedes con líneas de acción complementarias	69
Alumnos beneficiarios	71
Transición del Programa CAI al Programa ESA	73
Resumen	75
V. Implementación del Programa Nacional CAI en las provincias y las escuelas: Estudio de casos	76
Caso 1: Catamarca	77
Introducción y metodología	77
Contexto	78
Implementación provincial	79
El CAI en siete escuelas	89
Evaluación y resultados	101
Transición del Programa CAI al Programa ESA	103
Resumen	104
Caso 2: Misiones	109
Introducción y metodología	109
Contexto	110
Implementación provincial	112
El CAI en tres escuelas	117
Evaluación y resultados	136
Transición del Programa CAI al Programa ESA	137
Resumen	140

Caso 3: Tucumán	144
Introducción y metodología	144
Contexto	145
Implementación provincial	146
El CAI en siete escuelas	153
Evaluación y resultados	166
Transición del Programa CAI al Programa ESA	168
Resumen	169
VI. Resumen y lecciones	176
Anexo 1: Anexo metodológico	103
Listado de informantes claves	103
Primera etapa: Nivel nacional	103
Segunda etapa: Estudio de casos	103
Guías de entrevistas	195
Nivel nacional	195
Nivel jurisdiccional	196
Nivel institucional	197
Escuelas	199
Matriz de observación para visita centros CAI	201
Criterios para la selección de casos provinciales	202
Criterios	202
Opciones	202
Listado de criterios	206
Anexo 2: Cuadros anexos	210
Bases de datos recolectadas	211
Diccionarios	214
Representatividad de la base de datos de alumnos	221
Descripción del Programa CAI	222
Catamarca	228
Misiones	248
Tucumán	260

Anexo 3: Gráficos anexos	268
Bibliografía	270

Listado de cuadros

Cuadro 1: Objetivos, destinatarios, actividades y organización del trabajo en los CAI	50
Cuadro 2: Destinatarios, actividades y organización de las líneas de acción complementarias CAI	53
Cuadro 3: Nuevas sedes CAI y su distribución provincial, por año y jurisdicción, 2010–2015	57
Cuadro 4: Porcentaje de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010–2015	60
Cuadro 5: Cantidad de departamentos críticos (2010) y porcentajes de sedes CAI operativas ubicadas en departamentos críticos, por año y jurisdicción, 2010–2015	62
Cuadro 6: Promedio de sedes CAI operativas por departamento crítico, por año y jurisdicción, 2010–2015	64
Cuadro 7: Porcentaje de departamentos con al menos una sede CAI operativa, por año y jurisdicción, 2010–2015	66
Cuadro 8: Porcentaje de sedes CAI ubicadas en la capital provincial, por año y jurisdicción, 2010–2015	68
Cuadro 9: Porcentaje de sedes CAI operativas que ofrecen nuevas modalidades, por año y jurisdicción, 2013–2015	70
Cuadro 10: Cantidad de alumnos participantes en los CAI y promedio de alumnos por sede, por año y jurisdicción, 2012-2015	72
Cuadro 11: Catamarca. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015.	78
Cuadro 12: Catamarca. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015	79
Cuadro 13: Catamarca. Cantidad de alumnos participantes de las clases de apoyo escolar y los talleres, en relación con la matrícula escolar, 2017	88
Cuadro 14: Catamarca. Conformación de los Equipos Institucionales según los PSI de siete sedes CAI	101
Cuadro 15: Catamarca. Estrategias de evaluación de los aprendizajes y/o progresos de los participantes, según los PSI e informes mensuales de siete sedes CAI	102
Cuadro 16: Misiones. División político-territorial, 2017	110
Cuadro 17: Misiones. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015	111

Cuadro 18: Misiones. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015	112
Cuadro 19: Misiones. Diagnóstico, fundamentación y objetivos para el CAI en los PSI, por sede CAI	120
Cuadro 20: Misiones. Naturaleza de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en el PSI del CAI Signido	124
Cuadro 21: Misiones. Naturaleza de las actividades de los talleres en el PSI del CAI Signido	129
Cuadro 22: Tucumán. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015	145
Cuadro 23: Tucumán. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015	146
Cuadro 24: Tucumán. Conformación de los Equipos Institucionales en los PSI de siete sedes CAI	165
Cuadro 25: Tucumán. Estrategias de monitoreo y evaluación de resultados según los PSI de siete sedes CAI	166

Listado de cuadros anexos

Cuadro Anexo 1: Listado de bases de datos recolectadas	211
Cuadro Anexo 2: Diccionario de la base de datos Sedes	214
Cuadro Anexo 3: Diccionario de la base de datos Alumnos 2012 (original)	216
Cuadro Anexo 4: Diccionario de la base de datos Alumnos 2013 – 2015 (elaboración propia)	218
Cuadro Anexo 5: Sedes CAI en la base de datos Alumnos como porcentaje del total de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010–2015	221
Cuadro Anexo 6: Cantidad de nuevas sedes CAI, por año y jurisdicción, 2010–2015	222
Cuadro Anexo 7: Cantidad de unidades educativas de educación común de nivel primario, por año y jurisdicción, 2010–2015	223
Cuadro Anexo 8: Cantidad de sedes CAI cerradas, por año y jurisdicción, 2010–2015	224
Cuadro Anexo 9: Cantidad de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010–2015	225
Cuadro Anexo 10: Cantidad de sedes CAI operativas ubicadas en un departamento crítico, por año y jurisdicción, 2010–2015	226
Cuadro Anexo 11: Cantidad de sedes CAI ubicadas en la capital provincial, por año y jurisdicción, 2010–2015	227
Cuadro Anexo 12: Catamarca. Componentes de los PSI, por sede CAI	228

Cuadro Anexo 13: Catamarca. Descripción de los PSI, por sede CAI	229
Cuadro Anexo 14: Catamarca. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contrarturno en los PSI, por sede CAI. ^(a)	233
Cuadro Anexo 15: Catamarca. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contrarturno en siete sedes CAI	234
Cuadro Anexo 16: Catamarca. Descripción actividades de los espacios pedagógicos en contrarturno en el informe de actividades del CAI Parmos	237
Cuadro Anexo 17: Catamarca. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contrarturno en el informe de actividades del CAI Madaba	239
Cuadro Anexo 18: Catamarca. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI, por sede CAI	241
Cuadro Anexo 19: Catamarca. Descripción de las actividades de los talleres en siete sedes CAI (parte 1)	243
Cuadro Anexo 20: Catamarca. Descripción de las actividades de los talleres en siete sedes CAI (parte 2)	247
Cuadro Anexo 21: Misiones. Componentes de los PSI, por sede CAI.	248
Cuadro Anexo 22: Misiones. Descripción de los PSI, por sede CAI	249
Cuadro Anexo 23: Misiones. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contrarturno en los PSI, por sede CAI	251
Cuadro Anexo 24: Misiones. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contrarturno en el PSI del CAI Signido	252
Cuadro Anexo 25: Misiones. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI, por sede CAI	254
Cuadro Anexo 26: Misiones. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI del CAI Signido	255
Cuadro Anexo 27: Misiones. Conformación de los Equipos Institucionales en los PSI de tres sedes CAI	259
Cuadro Anexo 28: Tucumán. Componentes de los PSI por sede CAI	260
Cuadro Anexo 29: Tucumán. Descripción de los PSI por sede CAI	261

Cuadro Anexo 30: Tucumán. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contraturno en los PSI por sede CAI	266
Cuadro Anexo 31: Tucumán. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en siete sedes CAI (parte 1)	267
Cuadro Anexo 32: Tucumán. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en siete sedes CAI (parte 2)	272
Cuadro Anexo 33: Tucumán. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI por sede CAI	275
Cuadro Anexo 34: Tucumán. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI de siete sedes CAI (parte 1)	276
Cuadro Anexo 35: Tucumán. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI de siete sedes CAI (parte 2)	284
Cuadro Anexo 36: Tucumán. Componentes de los informes mensuales, por sede CAI	285

Listado de gráficos

Gráfico 1: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de nuevas sedes CAI, 2010-2015	59
Gráfico 2: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de sedes CAI operativas en departamento crítico	63
Gráfico Anexo 1: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de sedes CAI operativas	269

Siglas

AUH	Asignación Universal por Hijo
CAI	Centros de Actividades Infantiles
CAJ	Centros de Actividades Juveniles
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
CFE	Consejo Federal de Educación
CUE	Código Único del Establecimiento
CPPIS	Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social (Tucumán)
DiNIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DNPS	Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas
DPPE	Dirección Provincial de Programas Socioeducativos (Catamarca)
ESA	La Escuela Sale del Aula
GTP	Globo Terráqueo Paralelo
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
LEN	Ley de Educación Nacional
MC	Maestro Comunitario
MCIB	Maestro Comunitario Intercultural Bilingüe
MCNI	Maestro Comunitario de Nivel Inicial
MCP	Maestro Comunitario Puente
NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
ONG	Organización No Gubernamental
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIIE	Programa Integral para la Igualdad Educativa
PMI	Proyecto de Mejora Institucional
PNIE	Programa Nacional de Inclusión Educativa
PSI	Proyecto Socioeducativo Institucional
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación

I. Introducción

El presente estudio describe y analiza el Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI) y extrae lecciones para el diseño e implementación de una nueva línea de acción a nivel nacional: el Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA). El Programa CAI es creado en 2010 bajo la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS); durante 2017, cursa una etapa de transición hacia el Programa ESA, otro proyecto de la misma dirección, y se espera que, a partir de 2018, las actividades desarrolladas por los CAI sean reformuladas y/o reemplazadas por actividades del Programa ESA. El objeto de análisis de este estudio es, por lo tanto, una política en transición, y la finalidad de este trabajo es extraer lecciones de la experiencia CAI para fortalecer el diseño e implementación de ESA.

Los objetivos principales del Programa Nacional CAI son tres: fortalecer las trayectorias escolares; fortalecer las trayectorias educativas, y promover el fortalecimiento de lazos entre la escuela, la familia y la comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a, pp. 8-9). Su destinatario son los alumnos de nivel primario provenientes de contextos vulnerables, que presentan dificultades para transitar la educación formal de manera exitosa.

Para cumplir el primer objetivo, el Programa CAI brinda espacios institucionales que funcionan en tiempos y horarios alternativos a la escolarización oficial (denominados "encuentros pedagógicos en contrarturno" o "clases de apoyo"), en los que maestros comunitarios ofrecen apoyo, acompañamiento pedagógico y propuestas de enseñanza centradas en la mejora del desempeño escolar. En cuanto al segundo objetivo, el programa concibe las trayectorias escolares y el universo cultural como parte de las trayectorias educativas, y considera que la ampliación del universo cultural es indispensable para fortalecer las trayectorias escolares, favorecer el desarrollo personal y sociocomunitario y lograr la inclusión social y cultural. Para cumplir el objetivo, los CAI brindan espacios institucionales (generalmente los sábados) donde los niños participan en actividades culturales, recreativas, deportivas, de ciencias y de nuevas tecnologías, coordinadas por talleristas. Finalmente, con relación al tercer objetivo, los espacios institucionales que brinda el programa son concebidos, a su vez, como espacios de generación de actividades socioculturales o de extensión, que promuevan la participación de padres, la comunidad y otras organizaciones.

En definitiva, el Programa CAI se plantea dar respuesta a la problemática de alumnos de nivel primario que se encuentran en riesgo de exclusión y abandono educativo, a partir de un entramado complejo de modalidades de intervención¹:

- actividades fuera del horario escolar, o la extensión de las horas de exposición a situaciones y oportunidades de enseñanza-aprendizaje a partir de tutorías o apoyo escolar (como se dijo, lo que el programa denomina el fortalecimiento de las trayectorias escolares);
- la generación de espacios de exposición a actividades culturales y sociales, saberes y habilidades que muchas veces quedan fuera del espacio escolar de la escuela primaria pública (o ampliar el universo cultural para fortalecer las trayectorias educativas); y
- la generación de espacios de integración de la escuela con la comunidad como, por ejemplo, escuelas comunitarias (o el fortalecimiento de los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad).

En la actualidad, el gobierno educativo nacional y los gobiernos educativos provinciales se plantean varios objetivos de política educativa, algunos de los cuales profundizan o impulsan modalidades de intervención similares a las del Programa CAI. En agosto de 2016, el Consejo Federal de

¹ En la sección Diseño del Programa CAI a nivel nacional, se verá que, además de niños en edad de asistir al nivel primario, el programa incorpora a niños de cuatro y cinco años, alumnos que están finalizando el nivel primario y próximos a iniciar la transición al nivel secundario, y niños y adolescentes que pertenecen a comunidades indígenas.

Educación (CFE) aprueba el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende (CFE, 2016b)², dos de cuyos ejes son: sostener, crear o reforzar las oportunidades de aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, y fomentar la integración de la comunidad educativa. El nuevo plan se propone algunas acciones similares al Programa CAI, léase las vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias escolares para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso con el nivel de conocimientos y capacidades adecuados. El Plan Argentina Enseña y Aprende procura:

...profundizar las estrategias pedagógicas y socioeducativas orientadas al fortalecimiento de las trayectorias de los/as estudiantes desde el inicio de la escolaridad hasta su finalización, promoviendo la educación obligatoria como una unidad pedagógica sin desatender las particularidades de cada nivel y modalidad educativa (CFE, 2016b; p. 9).

Los objetivos de la política educativa de Argentina Enseña y Aprende se plasman en un proyecto de ley que fija metas y objetivos específicos de mediano y largo plazo: el Proyecto de Ley Plan Maestr@ (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017). El proyecto contiene ciertas expresiones que retoman los objetivos y las visiones del Programa CAI, si bien resignificadas. Pese a que, como se ha señalado, el Programa CAI finaliza oficialmente en 2017 cuando el Equipo Nacional deja de operar, no queda claro, al momento de realización de este estudio, en qué medida las actividades continúan a nivel provincial o escolar, debido, en parte, a la asignación anticipada de los fondos a las provincias. A nivel normativo, algunos elementos esenciales de su diseño continúan en las propuestas del Plan Maestr@, en los acuerdos federales para la extensión de la jornada escolar y en los lineamientos operativos que de ahí se desprenden (CFE, 2017). En el capítulo IV de este estudio se detallan las características de la nueva propuesta (ESA), en comparación con las del Programa CAI.

Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio son:

- 1)** analizar el diseño del Programa CAI a nivel nacional,
- 2)** examinar la implementación del Programa CAI a nivel jurisdiccional y escolar,
- 3)** explorar las visiones y representaciones de actores educativos en la implementación del Programa CAI,
- 4)** indagar sobre el estado de situación del Programa CAI y de la transición al Programa ESA, y
- 5)** extraer lecciones del diseño e implementación del Programa CAI y sus implicancias para el Programa ESA.

En la medida en que el Programa CAI propone una modalidad de intervención centrada en la extensión de horas de exposición educativa, la expansión del espacio cultural y social, y la integración con la comunidad, constituye un antecedente importante a la hora de concebir, repensar

² Enmarcado en la LEN N° 26.206 de 2006 y en la Declaración de Purmamarca firmada en Asamblea del CFE en febrero de 2016 (CFE, 2016a; Congreso de la Nación, 2006b), el Plan Estratégico Nacional tiene como finalidad "lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad" (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016c, p. 3).

y diseñar medidas concretas para la implementación de los objetivos prioritarios del Plan Estratégico actual, el Proyecto de Ley Plan Maestr@ y las líneas de acción correspondientes.

En cuanto a los aspectos metodológicos, este trabajo describe el Programa CAI desde distintos niveles de análisis: nacional, jurisdiccional e institucional (o escolar/sedes del programa), utilizando diferentes métodos de recolección de datos. El análisis nacional utiliza variadas fuentes de información, como documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas y estadística secundaria. Los análisis jurisdiccional e institucional emplean la metodología de estudio de casos; trabajan con tres casos provinciales –Catamarca, Misiones y Tucumán– y, al interior de cada provincia, con un número limitado de CAI. Por otra parte, el estudio se nutre de diversas fuentes, incluyendo: información documental; entrevistas a actores provinciales y escolares, grupales e individuales; análisis de quince proyectos educativos CAI; grupos focales a nivel escolar y observaciones de actividades en seis CAI. La información recolectada se aborda desde el análisis cuantitativo descriptivo y el análisis de contenido.

Este informe complementa los estudios ya realizados por el Ministerio de Educación Nacional: uno en 2011 por parte de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y otro en 2015 por la propia DNPS (Ministerio de Educación de la Nación, 2015b; Pitton & Finnegan, 2011). Aquí se recuperan la información y los análisis ya publicados, sumando una exploración de los CAI en su transición al Programa ESA.

Además de aportar evidencia empírica sobre el Programa CAI y la transición al Programa ESA, este documento, en tanto ejercicio de análisis y monitoreo, contribuye al desarrollo y fortalecimiento de una política de evaluación educativa. En ese sentido, el trabajo está alineado con uno de los ejes transversales del Plan Estratégico Nacional 2016–2021 (el de la evaluación y uso de la información al servicio de la mejora) y con los objetivos de la propia Secretaría de Evaluación Educativa, particularmente el de “evaluar las políticas impulsadas en el Sistema Educativo Nacional, de las instituciones, de los contextos y actores del sistema y de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016a, p. 3; 2016b).

Esperamos que la descripción y el análisis del Programa CAI y las lecciones para la transición al Programa ESA ofrecidos en este documento contribuyan a identificar algunos procesos y dinámicas establecidos en el sistema educativo; a detectar áreas que ameriten un análisis más profundo a nivel provincial, departamental o institucional y a ofrecer elementos que “iluminen” la toma de decisiones y la orientación de recursos y esfuerzos con relación a los objetivos educativos prioritarios (Tiana, 2009).

Organización del Informe

A continuación de esta introducción, el Capítulo 2 se ocupa de examinar la evidencia empírica de programas que persiguen objetivos similares al CAI, principalmente aquellos fuera del horario escolar (o extraescolares), y de las experiencias de maestros comunitarios. En el Capítulo 3, se detalla el diseño del estudio, incluyendo su marco conceptual y los aspectos metodológicos, entre otros. En los Capítulos 4 y 5, se desarrollan los resultados del estudio: el primero describe el diseño a nivel nacional, analiza la evolución de los CAI y detalla el estado de situación de la transición del Programa CAI al Programa ESA; el segundo describe la implementación del Programa CAI en las provincias y las escuelas, con un abordaje de estudio de casos que abarca tres jurisdicciones (Catamarca, Misiones y Tucumán). En el Capítulo 6, el final, se resumen y discuten los resultados, y se propone una comparación entre los niveles, en torno a las dimensiones analizadas.

II. Revisión de la literatura

El Programa CAI se focaliza en alumnos de nivel primario provenientes de contextos vulnerables y en riesgo de exclusión y abandono educativo. El riesgo de abandono es un problema grave, especialmente en niños que ingresan tardíamente a la escuela y en grupos de menores recursos económicos (UNESCO, 2015). Por consiguiente, el programa atiende la problemática de niños que ingresan a la escuela por primera vez, alumnos con sobreedad, repitentes, que reingresan tras haber abandonado la escuela o, en general, que necesitan mejorar su rendimiento académico para transitar y finalizar la escuela primaria.

Existe abundante bibliografía que destaca las barreras económicas, sociales y educativas que limitan las oportunidades de aprendizaje de estos niños. Desde una perspectiva del derecho a la educación, Tomasevski (2001) propone el esquema de las cuatro Aes (por sus siglas en inglés) que abarcan miradas del derecho a la educación y del derecho en la educación: disponibilidad (*Availability*), accesibilidad (*Accesibility*), aceptabilidad (*Acceptability*) y adaptabilidad (*Adaptability*).¹ Los CAI apuntan a facilitar algunas condiciones, a quebrar algunas barreras que obstaculizan la mejora de los aprendizajes y las trayectorias escolares y educativas y, en definitiva, a garantizar el derecho a la educación:

- **Actividades fuera del horario escolar:** Uno de los supuestos del Programa CAI es que el espacio y el tiempo complementarios y alternativos al turno escolar regular contribuyen a mejorar el desempeño y las trayectorias escolares. A través de los CAI, gratuitos para los niños y las familias beneficiarias, se ayuda a fomentar y financiar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje y acceso a otros universos (cultural, recreativo, etc.), tradicionalmente limitada en la propuesta escolar, y la accesibilidad (por su gratuidad). Los CAI reciben financiamiento adicional para su ejecución; para la compra de libros, útiles y materiales para la enseñanza, y para la contratación de maestros y talleristas.
- **Propuestas alternativas de enseñanza-aprendizaje:** Otro supuesto del Programa CAI es que sus propuestas pedagógicas también contribuyen a la mejora del desempeño y las trayectorias escolares. El foco en reconocer estilos de aprendizaje y necesidades diferentes resalta la importancia de la accesibilidad y adaptabilidad de la propuesta pedagógica, que, en el caso de los CAI, se da en los espacios de aprendizaje en contraturno y mediante propuestas didácticas diseñadas con flexibilidad, en respuesta a las necesidades específicas de los niños.
- **Maestros comunitarios y talleristas:** Los maestros comunitarios y los talleristas cumplen tareas docentes similares a los maestros “regulares”. En el marco del Programa CAI, sin embargo, se plantea que desarrollen propuestas de enseñanza alternativas a los formatos tradicionales, articuladas, y que generen vínculos con las escuelas sede del CAI y las familias.

El objetivo de esta sección es identificar algunos criterios generales que orienten un abordaje micro del Programa CAI a partir del análisis de casos. Para ello, se examina la evidencia empírica sobre programas o intervenciones similares, centradas en brindar opciones fuera del horario escolar, de carácter gratuito y voluntario, y se explora brevemente la literatura sobre maestros comunitarios. Pese a las dificultades para extraer lecciones y conclusiones contundentes, los estudios empíricos ponen de relieve algunas condiciones necesarias a la hora de diseñar e implementar políticas similares. Por ese motivo, luego de revisar la evidencia empírica, se destacan aquellas condiciones necesarias, lecciones aprendidas para que orienten una indagación más profunda e *in situ* del programa y los CAI.

¹ Desde la perspectiva de la economía de la educación, suele hablarse de barreras tanto de la demanda como inherentes a la oferta educativa y a la estructura y los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel escolar y a nivel de los sistemas educativos. Existe numerosa bibliografía al respecto; a modo de ejemplo de un análisis del impacto de las políticas que afectan la oferta o la demanda de educación, puede consultarse el trabajo reciente de Snilstveit *et al.*, (2016).

Programas Fuera del Horario Escolar (o Extraescolares)

La revisión de la literatura empírica sobre las características y los logros alcanzados por políticas, programas o intervenciones apuntados a incrementar el horario de exposición a actividades educativas destaca, en primer lugar, las dificultades para establecer conclusiones contundentes sobre los beneficios de este tipo de intervenciones. Para empezar, existe gran variabilidad en las definiciones y en las características de las iniciativas que extienden el tiempo de exposición a oportunidades educativas académicas (o extracurriculares). Al mismo tiempo, se reportan dificultades metodológicas en la investigación empírica centrada en el impacto, dadas la ausencia de diseños rigurosos que consideren grupos de control y la escasez de estudios que ofrezcan miradas longitudinales.

Adicionalmente, generalizar los efectos de este tipo de políticas es complicado debido a, al menos, dos razones. Por un lado, porque la gran variedad de posibles beneficios –desde la mejora de los aprendizajes o la reducción de las brechas de aprendizaje, hasta efectos vinculados con la autopercepción, la asistencia a la escuela, la actividad física y la salud, los problemas de conducta o los comportamientos sociales– dificultan la generalización. Por el otro, porque la política educativa muestra que, con frecuencia, las intervenciones no se dan de manera aislada, sino que se implementan afectando varias dimensiones de la problemática educativa. Este hecho complica el entender y generalizar el impacto de una intervención (por ejemplo, las actividades fuera del horario escolar) con independencia de otras intervenciones que la acompañan (por ejemplo, el uso de pedagogía apropiada para las necesidades de aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje o en situación de vulnerabilidad).

Características

Más allá de estas consideraciones, se destacan las siguientes dimensiones de la revisión de la literatura empírica: (a) objetivos y características de los programas fuera de la escuela, (b) la participación en los programas, (c) los contenidos, el equipo docente y la calidad, (d) la ubicación y afiliación institucional, y (e) los beneficios o efectos.

Objetivos y Características

Los países latinoamericanos vienen implementando políticas de extensión de la jornada escolar, como bien lo resume un estudio de Veleda (2013). En su análisis, se observa una variedad de objetivos y modalidades de implementación, más allá de que la extensión del horario escolar suele ser de entre tres y cuatro horas. En Argentina, el tiempo de la extensión varía a nivel provincial, factor que no se refleja en el estudio de Veleda, en el que las políticas provinciales relevadas optan por extender las oportunidades de aprendizaje en cuatro horas (jornada completa, doble escolaridad, jornada ampliada o extendida).

Si bien, para Veleda, los CAI constituyen una forma alternativa de prolongar el tiempo escolar, podría discutirse que se asemejan menos a dichas iniciativas que a experiencias extraescolares del estilo de tutorías o talleres, ofrecidos después o fuera del horario escolar y de participación voluntaria, porque las políticas de extensión de la jornada escolar, por el contrario, suelen concernir a todos los alumnos y ser de participación obligatoria.

Existe un “movimiento” a favor de las ofertas de programas o actividades fuera del horario escolar, como respuesta, principalmente, a las crecientes demandas o necesidades de los padres que trabajan, para suplir la falta de supervisión de los niños. En Estados Unidos, país para el cual

hay una intensa producción académica sobre este tipo de programas, el incremento se da a partir de los 1980 y asume una mayor popularidad en los últimos años (con aumento sostenido de ofertas privadas y de opciones públicas) en un contexto marcado por políticas de rendición de cuentas y la presión por la mejora de los resultados académicos (Apsler, 2009; Fashola, 1998; Gottfredson, Cross, Wilson, Rorie, & Connell, 2010).

Hollister (2003) resume con dos frases las dos fuerzas económicas y sociales detrás del surgimiento de los programas extraescolares: “solo en casa” versus “tiempo en la tarea”. Las frases ponen de relieve las dos racionalidades detrás de este tipo de programas. Por un lado, el tiempo que los niños están sin supervisión familiar genera conductas o situaciones riesgosas, tanto para los niños de bajos ingresos como para aquellos de familias con mayor poder adquisitivo. Los programas extraescolares contribuyen a reconfigurar las redes de contención escolar y comunitaria, y a recomponer la ecología social que rodea a los niños, al ofrecerles actividades supervisadas y constructivas (Riggs & Greenberg, 2004). Por otro lado, el mayor tiempo dedicado a la tarea escolar o paraescolar, vale decir, la extensión del período de aprendizaje más allá del horario oficial escolar, resulta en una mejora del rendimiento académico y escolar. En Estados Unidos, los programas que trabajan con niños de familias de bajos ingresos suelen combinar funciones de supervisión y atención con oportunidades que mejoran y enriquecen el aprendizaje (Vandell & Shumow, 1999).

Más allá de lo académico y de atención de los niños o adolescentes, los programas extraescolares también han sido promovidos para aumentar y enriquecer la experiencia académica; ampliar las perspectivas, y mejorar la socialización de los alumnos de sectores de ingresos. Esta perspectiva implica una consideración por cuestiones de equidad. El estudio longitudinal sobre el uso del tiempo no escolar en Estados Unidos realizado por Posner y Vandell (1999) destaca que los programas fuera del horario escolar ofrecidos por el Estado constituyen una manera de ofrecer a familias de bajos recursos experiencias similares a las que vivencian niños de clase media –de lo contrario, estos “lujos” quedarían fuera del alcance de dichas familias.

El relevamiento no exhaustivo de la literatura empírica muestra que existe un cuerpo creciente de investigaciones sobre las características y el impacto de programas educativos fuera del horario escolar. En países de habla inglesa, este tipo de oferta se encuadra en programas “*after-school*” o “*out-of-school*”, servicios suplementarios o incluso educación remedial. Igual que ocurre con las políticas de extensión de la jornada escolar, existe una enorme variación en los objetivos y características de los programas, hasta en aquellos que cuentan con financiamiento público y están dirigidos a niños y alumnos en una situación educativa y social vulnerable. Miller (2001), por ejemplo, reconoce distintos tipos de objetivos según el nivel educativo de los beneficiarios. Para la autora, los objetivos de los programas que atienden a niños en edad escolar (a diferencia de aquellos que trabajan con temprana edad o educación infantil) se concentran ya sea en la mejora del rendimiento o desempeño académico, en la reducción de las brechas de aprendizaje o en su cuidado y desarrollo.

Riggs y Greenberg (2004) también clasifican los programas según la edad de los niños. Para ellos, los programas que atienden a niños en edad escolar se enfocan en brindar un espacio seguro y de bienestar, con una función fundamentalmente protectora. En cambio, entre los programas que atienden a jóvenes fuera de la edad escolar, preponderan el promover su desarrollo y prevenir conductas riesgosas, con una función más positiva que protectora.

Los programas remediales comparten una característica importante con los programas “*after-school*”. Están diseñados para ofrecer oportunidades diferentes y/o adicionales a alumnos de débil desempeño académico y que necesitan mayor atención para mejorar los conocimientos y

las habilidades asociados a contenidos específicos (Snilstveit *et al.*, 2016). La educación remedial ofrece, en esencia, una experiencia de apoyo escolar suplementaria al horario escolar regular, organizada, en general, en grupos pequeños o de manera individual.

En conclusión, los relevamientos y análisis de programas fuera de la escuela coinciden en destacar la gran variedad y combinación de objetivos (Fashola, 1998). En algunos casos incluso se destaca lo impensable de que la heterogeneidad de la población escolar requiera homogéneamente participar de programas extraescolares o que un solo tipo de programa sea pertinente para todos los alumnos (Riggs & Greenberg, 2004).

Participación

Un rasgo de los programas fuera del horario escolar, presente en los CAI, es la participación voluntaria. Algunos estudios muestran que, aun cuando participar es gratuito, los niveles de participación de los alumnos elegibles varían ampliamente entre programas y entre actividades (Kane, 2004). En nueve distritos escolares de Estados Unidos, por ejemplo, menos del 30% de los alumnos elegibles utilizaron los servicios educativos suplementarios (tutorías) ofrecidos gratuitamente por los gobiernos locales a los alumnos de escuelas que no mostraban progresos en los estándares de rendimiento académico establecidos a nivel estadual (Zimmer, Gill, Razquin, Booker, & Lockwood III, 2007). El mismo estudio muestra que la participación voluntaria variaba notablemente según las características raciales o étnicas de los estudiantes y que, entre los alumnos elegibles, optaban por participar solo aquellos de rendimiento académico más bajo. En cambio, en uno de los programas evaluados por Kane, se estima que un 50% de los alumnos de la escuela asociada participaban de actividades fuera del horario escolar de la misma escuela.

Otra investigación indaga las posibles razones de la baja participación en esos mismos programas de servicios suplementarios (Stullich, Eisner, McCrary, & Roney, 2006). Se argumenta que la manera como se comunica a los padres influye considerablemente en el grado de participación de los alumnos. Importan tanto el momento del año en que se brinda la información como que esta sea útil y fácil de entender. Si bien este ejemplo difiere del Programa CAI en tanto las actividades extraescolares son ofrecidas por los gobiernos educativos locales, vale observar que la mayoría de las notificaciones de los padres se realiza mediante materiales escritos y reuniones individuales con los interesados.

Un elemento a considerar al analizar los niveles de participación en espacios extraescolares es que, en algunas comunidades, existen otras opciones disponibles para alumnos de grupos vulnerables o de bajo rendimiento académico. Con frecuencia, son opciones de apoyo escolar ofrecidas por asociaciones comunitarias, similares a las trayectorias escolares de los CAI; otras son oportunidades de enriquecimiento cultural o de otro tipo, comparables a los talleres de los CAI. Si bien estas opciones, de existir, no son necesariamente numerosas, lo cierto es que su mera presencia interfiere en las decisiones de quienes aceptan participar o no en los programas fuera del horario escolar. Además, el elemento introduce limitaciones a la hora de comparar el impacto de la participación con el de los alumnos elegibles que no participaron (grupo de control), dado que se desconoce si estos últimos se benefician o no de otras alternativas (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010).

Se reconoce que la participación y la asistencia en los programas fuera de la escuela son importantes para alcanzar los beneficios esperados, como ocurre también en el horario regular escolar (Riggs & Greenberg, 2004). Shernoff (2010) denomina a esta relación asistencia-beneficios esperados "modelo mediacional", y su hipótesis es que una mayor participación contri-

buye a una experiencia extraescolar de mayor calidad y que esta experiencia “mejorada” o “aumentada” se asocia a mejores resultados académicos. Sin embargo, la complejidad misma de qué se considera participar es una discusión que no está saldada (Apsler, 2009; Kane, 2004). Muchos programas miden el grado de participación de la misma manera como se mide la asistencia escolar regular: se cuenta la cantidad de alumnos matriculados, el presentismo, etc. En cambio, otros consideran que un alumno participa cuando asiste al menos una vez en el año (Kane, 2004). Dicho esto, parecería que los programas con requisitos de participación muy estrictos suelen contar con menos participantes que aquellos que abordan la participación con mayor flexibilidad. Aun así, se observa que incluso en aquellos con requisitos más laxos (llegando al extremo de que existen horarios de consulta para que el alumno pueda asistir sin cita previa), la asistencia tiende a ser esporádica.

Como se dijo, la cuestión de la participación en programas voluntarios, que depende tanto de la aceptación de los niños beneficiarios como de la de sus padres, trae aparejadas dificultades metodológicas para la investigación empírica, asociadas al sesgo de selección (Apsler, 2009; Durlak *et al.*, 2010). Por ejemplo, los alumnos (o familias) motivados para participar en los programas pueden estarlo también para mejorar académicamente más allá de la presencia del espacio fuera de la escuela. Este sesgo empaña las naturalezas tanto del grupo bajo estudio en las investigaciones experimentales como de los grupos de control, y pone en duda su comparabilidad (Gottfredson *et al.*, 2010; Hollister, 2003). La naturaleza voluntaria de la participación dificulta el diseño de evaluaciones aleatorias (Riggs & Greenberg, 2004).

Es necesario tener en cuenta dos cuestiones en relación con la participación, las implicancias para la investigación empírica y el sesgo de selección. Una es el abandono o la interrupción voluntaria de la participación, que también empaña la posibilidad de generalizar los efectos positivos o negativos de los programas. Gottfredson *et al.*, (2010) muestran que el abandono de los programas extraescolares oscila entre el 30% y el 70%, en un estudio experimental que compara la participación aleatoria en una serie de actividades extraescolares estructuradas a partir de un currículum específico (centrado en la prevención) con otras actividades “normales” extraescolares. La otra cuestión, señalada por Durlak *et al.*, (2010) en un metaanálisis de la investigación de programas fuera de la escuela en Estados Unidos (con objetivos más sociales y personales que académicos), es que la asistencia puede variar entre un 15% y un 26%. Este dato interesa en lo concerniente a lo que los investigadores experimentales llaman el “dosaje” del programa –es condición necesaria para que se observen efectos positivos de la participación en un programa fuera de la escuela que los beneficiarios reciban un “dosaje” o exposición a situaciones de aprendizaje suficiente.

La problemática de la participación puede ser analizada también desde el punto de vista de las estrategias utilizadas por los programas para focalizar y “seleccionar” a los beneficiarios. Si bien es de esperar que las actividades fuera de la escuela focalicen su accionar en los niños que más necesitan mejorar su trayectoria escolar (sobre todo las tutorías o clases de apoyo individual o en grupos pequeños), Hollister (2003) informa sobre la posible estigmatización que puede traer aparejada la focalización.

Contenidos, Equipo y Calidad

Los programas extraescolares comprenden un amplio espectro de contenidos, organización y estructuración, en gran parte debido a la falta de regulación estatal sobre los mismos (Vandell & Shumow, 1999). El sondeo de la investigación empírica muestra que los contenidos o actividades desarrollados en los programas incluyen desde actividades de tutoría escolar –ayuda en las tareas y deberes– hasta actividades deportivas, recreativas, culturales –a veces denominadas

actividades de enriquecimiento, como piano, danza, etc. – o, simplemente, espacios para pasar el tiempo (Miller, 2001; Riggs & Greenberg, 2004). Para adolescentes, se dan también combinaciones de programas que ofrecen asesoramiento y orientación vocacional y hasta personal (Apsler, 2009).

Los programas varían considerablemente respecto de cuán estructurada es la experiencia después de la escuela. Si bien la intención es ofrecer oportunidades de aprendizaje cualitativamente diferentes a las que se dan en el horario escolar regular, cierto es que los programas poco estructurados (en cuanto a la organización, requisitos de participación y trabajo pedagógico) parecen tener poco o menor impacto en los aprendizajes u otros beneficios educacionales o sociales que las tutorías o actividades estructuradas con procedimientos eficientes y procesos que regulen la conducta de los niños (Apsler, 2009; Gottfredson *et al.*, 2010; Riggs & Greenberg, 2004; Shernoff, 2010). Por su parte, Durlak *et al.*, (2010) argumentan que, para arribar a conclusiones serias sobre la importancia de las actividades más o menos estructuradas, es necesario contar con estudios que comparen distintos tipos de estrategias (más o menos estructuradas) así como distintos tipos de beneficios.

La intensidad de la actividad está asociada con los resultados. No es lo mismo participar de actividades de tutoría y apoyo escolar una a dos veces por semana que hacerlo con mayor frecuencia; lo segundo parecería reportar beneficios (Gottfredson *et al.*, 2010; Riggs & Greenberg, 2004). Un análisis de evaluaciones de impacto de cuatro programas en Estados Unidos (Kane, (2004) muestra que los programas típicos ofrecen entre dos y tres horas después del horario escolar, cuatro a cinco días por semana, con variaciones en cuanto a la importancia de las actividades dedicadas a hacer los deberes y de otras actividades de enseñanza. Ahora bien, otros programas apuntan específicamente a transformar el tiempo de vacaciones en una oportunidad para prevenir que aumente la brecha académica de los niños más desfavorecidos –ofrecen actividades educativas durante el verano, puesto que suele ser el período en que las brechas de aprendizaje se ensanchan más. Dos preguntas interesantes a la hora de evaluar los efectos de los programas fuera de la escuela son: ¿cuál es la cantidad de tiempo adicional al horario regular escolar necesaria para que se observen los efectos positivos de estos programas? y ¿hasta dónde “demasiada” participación en actividades fuera de la escuela puede perjudicar el desarrollo académico, social o emocional de los niños (Riggs & Greenberg, 2004)?

Asimismo, los programas varían según el personal a cargo. Los programas educativos suelen estar a cargo de maestros y otros profesionales de la educación o, a lo sumo, de personal dedicado al cuidado maternal (Miller, 2001; Riggs & Greenberg, 2004). En ocasiones, están coordinados por organizaciones de la comunidad o forman parte de programas comunitarios más amplios. Otras veces, aunque no es el caso del Programa CAI, se trabaja con personal voluntario o maestros comunitarios sin formación inicial (Snilstveit *et al.*, 2016, p. 27).

En respuesta a las barreras para el aprendizaje que, para muchos niños, suponen las clases numerosas, en los programas fuera del horario escolar se estila trabajar con grupos reducidos o uno a uno (Fashola, 1998). Esto contribuye a generar un clima emocional seguro, sano, cálido y atento a las necesidades de los niños, lo cual redundará en efectos positivos (Riggs & Greenberg, 2004). Trabajar con grupos pequeños y contar con personal docente con la formación adecuada para el trabajo con población educativa en riesgo demandan un financiamiento adecuado. Sumado a ello, la importancia del salario ofrecido al equipo del programa puede contribuir a atraer especialistas competentes.

Los programas fuera del horario escolar suelen enfrentar una alta rotación de docentes, factor que puede incidir negativamente en la experiencia de los niños. Igual que ocurre con los maes-

tros del horario escolar formal, los docentes que logran permanecer más de un año en un mismo programa desarrollan un conocimiento más profundo de los alumnos y sus familias, y tienden a ser más perseverantes en el seguimiento de los alumnos que faltan a las actividades o abandonan (Vandell & Shumow, 1999).

Como se expuso anteriormente en la sección Participación, el “modelo mediacional” descrito por Shernoff (2010) propone que la asistencia y la participación contribuyen a una experiencia fuera del horario escolar de mejor calidad, y esta, a beneficios académicos y extraacadémicos positivos. Ahora bien, el autor reconoce la existencia de otro modelo que propone una perspectiva diferente sobre la relación entre la calidad de la experiencia extraescolar y los resultados sociales y académicos. Este segundo modelo, denominado “modelo de efectos diferenciados” plantea una hipótesis diferente, a saber, que el efecto de la participación en programas o actividades fuera del horario escolar difiere entre los participantes según la calidad de la experiencia que tengan en el programa versus la calidad de la experiencia que tengan en otros espacios en los que participarían. Para este modelo, lo determinante para percibir los beneficios esperados es la calidad relativa (de las experiencias extraescolares) y no la medida de participación de los alumnos en esas actividades.

Resulta insoslayable la importancia de la calidad de las oportunidades fuera de la escuela para la efectividad académica o social de los programas. Sin embargo, las mediciones sobre la calidad propiamente dicha (más allá de lo relativo al contenido, sobre cuán estructuradas son las propias experiencias de aprendizaje y sobre la índole del equipo docente) escasean en la investigación empírica. Al igual que en la enseñanza durante el horario escolar, la calidad de la experiencia extraescolar depende tanto de la calidad de la propuesta pedagógica de las tutorías, talleres u otras actividades ofrecidas, como de la de sus contenidos.

Ubicación y Afiliación Institucional

La afiliación institucional de los programas varía enormemente; abarca desde oportunidades ofrecidas en y/o por escuelas hasta experiencias en centros comunitarios, centros religiosos, clubes, bibliotecas y otras organizaciones (Fashola, 1998; Riggs & Greenberg, 2004). Las actividades fuera del horario escolar que se ofrecen en las mismas escuelas tienen la ventaja de brindar mayores oportunidades de integración y vinculación con el trabajo escolar, con la contrapartida de que prepondera la oferta académica por sobre la cultural y recreativa. De hecho, se identifican situaciones extremas donde se desarrolla un currículum e incluso un sistema de evaluación escolar de las actividades extraescolares, ligado a estándares curriculares. Otro aspecto positivo es que suelen ofrecer o facilitar el apoyo a las familias.

La oferta en otros centros u organizaciones atiende a públicos más amplios y facilita el trabajo comunitario. La ventaja de estas opciones no asociadas a la escuela es que, para muchos niños en riesgo, la escuela puede o suele ser percibida como un ambiente negativo y disfuncional (especialmente para los más grandes o adolescentes) y, por consiguiente, resultar menos atractiva que otros espacios comunitarios (Hollister, 2003). Sea como fuere, las investigaciones existentes rara vez comparan las características y los resultados de programas anclados en la escuela con aquellos ubicados en otros espacios (Riggs & Greenberg, 2004).

Efectos

Aunque el relevamiento de la investigación empírica no ha sido exhaustivo, parecería haber consenso en señalar que la evidencia sobre los beneficios académicos de participar en actividades fuera de la escuela es mixta (Riggs & Greenberg, 2004; Shernoff, 2010; Vandell & Shumow, 1999).

Algunos estudios identifican efectos positivos, por ejemplo, en pruebas estandarizadas de lectura y matemática, luego de un año de participación (Zimmer *et al.*, 2007),² y encuentran que dichos efectos suelen acumularse cuando los alumnos continúan participando. Asimismo, un metaanálisis realizado por Durlak *et al.*, (2010) coincide en hallar ventajosa la participación en este tipo de actividades, sobre todo para niños en situación de riesgo. No obstante, otros estudios no encuentran mejoras significativas en los aprendizajes. De hecho, el mismo trabajo de Durlak *et al.* no encuentra mejoras significativas cuando evalúa los beneficios promedio y no para los de niños en situación de riesgo, ni tampoco el de Kane (2004), que examina las calificaciones en lugar de los resultados de pruebas estandarizadas. En cuanto a la asistencia a la escuela (más allá del rendimiento académico), hay indicios de que mejora, lo cual se evidencia en la disminución de ausencias y de llegadas tarde.

En todo caso, pese a las discrepancias entre las investigaciones acerca de los efectos académicos, parecería haber acuerdo sobre la existencia de otros beneficios directos, a nivel personal y social (algunos investigadores los llaman efectos secundarios o intermediarios), aunque varían mucho según cuál se examine (Durlak *et al.*, 2010; Kane, 2004). El relevamiento que se hizo para este trabajo muestra efectos generalmente positivos en:

- las actitudes y percepciones de los niños respecto de la escuela, vínculo afectivo con la escuela, mayor compromiso con el cumplimiento de los deberes, mayor involucramiento con la escuela, mejora en las autoexpectativas sobre el rendimiento y desempeño escolar, mejoras en la autopercepción escolar (Apsler, 2009; Durlak *et al.*, 2010; Kane, 2004);
- las percepciones de los maestros sobre el compromiso escolar de los niños (Kane, 2004);
- la participación de los padres en reuniones y eventos escolares o involucramiento de los padres con la escuela (Apsler, 2009; Durlak *et al.*, 2010; Kane, 2004);
- la adaptación conductual de los niños sobre todo los mayores o adolescentes, menor involucramiento en violencia escolar o reducción de conductas delictivas y problemáticas e, incluso, menor propensión a fumar y al uso de drogas o cigarrillo (Apsler, 2009; Durlak *et al.*, 2010; Newman, Fox, Flynn, & Christeson, 2000). Cabe señalar que el estudio de Taheri *et al.*, (2015) no encuentra efectos significativos en la reducción de la delincuencia;
- las relaciones sociales de los alumnos –el trabajo con otros y en equipo, la cooperación, la empatía, la comprensión entre pares, la adaptación psicológica y las habilidades sociales, es decir, el involucramiento con pares y con adultos (Apsler, 2009; Durlak *et al.*, 2010; Shernoff, 2010); y
- el bienestar emocional, social e incluso físico de los niños, en especial, a partir de la participación deportiva (Apsler, 2009; Beets, Beighle, Erwin, & Huberty, 2009).

Es importante advertir que gran parte de la investigación empírica aquí resumida corresponde a estudios de impacto de programas en Estados Unidos, donde la jornada escolar obligatoria tiene una mayor extensión horaria que en Argentina. Esto limita la factibilidad de extrapolar posibles implicancias o lecciones a nuestro país. Como plantea Kane (2004), la manera más razonable de evaluar el impacto real de la participación en programas o intervenciones fuera del horario

² Ver también los trabajos de Mahoney *et al.*, (2005), Apsler (2009) de experiencias para adolescentes, y de Sniltveit *et al.*, (2016).

escolar es considerar dicho impacto “por hora de exposición” adicional a la hora escolar. Por ejemplo, al comparar entre niños de distintas escuelas, resulta fundamental considerar la cantidad de horas reales en situación de aula además de las horas de exposición a actividades ofrecidas por los CAI, para analizar el impacto real sobre el aprendizaje.

En definitiva, más allá de la importancia de las actividades fuera de la escuela, generadas y financiadas desde el Estado como mecanismo para cumplimentar la disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad que implica el garantizar el derecho a la educación, conviene destacar los beneficios directos e indirectos de los programas fuera de la escuela, incluso más allá de la gran variedad de propuestas relevadas.

Maestros Comunitarios

Los maestros comunitarios y talleristas tienen un papel constitutivo en los CAI. Dado ello, esta sección examina brevemente la investigación empírica sobre maestros comunitarios. Existen numerosas conceptualizaciones sobre su perfil y/o características distintivas en comparación con los maestros regulares (Chudgar, Chandra, & Razzaque, 2014; Fyfe, 2006; Razquin, 2009), cuyos ejes son, entre otros: (i) el tipo de contratación o condición laboral; (ii) la pedagogía multicultural y la formación docente; (iii) la incorporación en las escuelas de maestros provenientes de la misma comunidad; y (iv) los movimientos intelectuales y políticos en pos de alternativas a la escolarización oficial y de reconocimiento positivo de las culturas en la enseñanza de comunidades minoritarias. Esta sección hace foco en la literatura asociada a las primeras dos conceptualizaciones y la sintetiza, desde el supuesto que son las más vinculadas a las propuestas de los CAI.

En lo referente al tipo de contratación, la discusión se concentra en torno a los maestros contratados por fuera del contrato regular (concretamente, sin cargas sociales ni vacaciones; por tiempo determinado; sin la titulación requerida –madres u otras personas de la comunidad–, o con salarios inferiores a los salarios básicos de los maestros regulares). Con frecuencia, se denomina “maestros comunitarios” a los maestros contratados por su vinculación a políticas de descentralización, escuelas comunitarias y financiamiento local. Esto ocurre en algunos países de Centroamérica mientras que, en otros, surge el término “maestros voluntarios” (Benveniste, Marshall, & Santibañez, 2008; Chudgar, 2015; Fyfe, 2006; Geeves & Bredenberg, 2004; Jimenez & Sawadab, 1998; Razquin, 2009). Se utiliza también “paramaestros” o “maestros comunitarios” para referirse a personal sin formación específica, comúnmente contratado por organizaciones comunitarias que desarrollan actividades educativas como, por ejemplo, alfabetización (Govmda & Josephine, 2005; Pandey, 2006; Raval, McKenney, & Pieters, 2010). Para más información, Castilló Guzmán (2014) aborda el tema desde una mirada política. (Como se ha estipulado, esta sección lo deja de lado para enfocarse en conceptualizaciones más relevantes para el perfil de los maestros de los CAI.)

En relación con el segundo eje, la literatura coincide en que los maestros comunitarios son aquellos que emplean una pedagogía multicultural o un abordaje de la enseñanza signado por el compromiso con la comunidad local. Su formación docente los prepara para enseñar en contextos difíciles y para fomentar relaciones con organizaciones comunitarias (Gimbert, 2010). Murrell (2000, 2001), por ejemplo, propone un marco conceptual sobre maestros comunitarios, en el que aboga por una reforma de la formación docente tradicional, concebida en función de una población homogénea y culturalmente dominante, a favor del desarrollo de maestros competentes desde una perspectiva multicultural. Dicho marco destaca la importancia de generar

comunidades de práctica (entre institutos de formación docente, escuelas, organizaciones de la comunidad y universidades) y de desarrollar los conocimientos y las habilidades situadas y contextualizadas para una enseñanza efectiva en esas condiciones particulares. Los cuatro elementos centrales de la visión de Murrell son: la práctica, la perspectiva situada del aprendizaje, el aprendizaje cultural y la coparticipación en una comunidad de práctica.

Otros autores, desde perspectivas teóricas complementarias, analizan la vinculación de los maestros con la comunidad en tanto recurso pedagógico. Koerner y Abdoul-Tawwab (2006), por citar un caso, investigan en qué medida la comunidad es utilizada como recurso para la formación docente inicial, es decir, estudian el modo en que esta contribuye a la preparación para la enseñanza en contextos difíciles y a la conformación de modelos superadores de la enseñanza tradicional teórica, poco vinculada a la realidad. Por su parte, Zachariou y Symeou (2009) investigan en qué medida la relación con la comunidad es utilizada como recurso educativo, mediante el análisis de un programa de educación para la sustentabilidad. Se valen de encuestas estructuradas y de la metodología de grupo focal, y sus resultados ponen de manifiesto los beneficios para el desarrollo de una identidad comunitaria por parte de los alumnos, y para la renovación de los procesos educativos al interior de la escuela.

El tercer eje de las conceptualizaciones sobre los maestros comunitarios –la incorporación en las escuelas de mayor cantidad de maestros provenientes de la propia comunidad (Murrell, 2000)– resulta especialmente relevante para el Programa CAI. Suele subrayarse la importancia de que las escuelas ubicadas en comunidades minoritarias (preponderantemente, de grupos originarios, de indígenas, de alta concentración étnica o racial, de lenguaje no oficial o de sectores de bajos recursos socioeconómicos) incorporen maestros provenientes de la misma comunidad, bajo el supuesto que los maestros que comparten rasgos culturales con la comunidad en la que trabajan constituyen un modelo para los niños y favorecen la identificación de estos con su propia cultura.

Cabe remarcar que los estudios discutidos sobre maestros comunitarios hacen referencia a maestros comunitarios regulares. Los textos discutidos se refieren a maestros regulares (vale decir, que desempeñan tareas regulares de maestros frente al aula) y a la importancia de que asuman la vinculación con la comunidad y la pedagogía multicultural como rasgos constitutivos de sus prácticas y de su rol profesional. No se encontraron estudios que analicen el papel de los maestros comunitarios en programas fuera de la escuela. Un caso diferente sería el de los maestros comunitarios en Uruguay. Allí son los propios maestros de grado quienes asumen las responsabilidades de maestros comunitarios y también roles en actividades fuera de la escuela. Se desempeñan en escuelas públicas ubicadas en contextos de pobreza y desarrollan su actividad en doble turno: como maestros de aulas regulares y como maestros de actividades adicionales al horario escolar.

Dada la falta de estudios ya mencionada, la mayoría de los trabajos consultados destaca el potencial del maestro comunitario “regular” para generar movimientos en la escuela, léase, para modificar las representaciones y prácticas tradicionales de los maestros y para modificar las representaciones de los niños y sus familias respecto de la cotidianidad escolar. El caso del Programa Maestros Comunitarios de Uruguay se analiza en los trabajos de Cambón Mihalfi (2011), Martinis y Stevenazzi Alén (2008, 2014).

III. Marco conceptual y metodología

Marco Conceptual

Como se ha planteado en la introducción, los objetivos específicos de este estudio son: (1) analizar el diseño del Programa CAI a nivel nacional; (2) examinar la implementación del Programa CAI a nivel jurisdiccional y escolar; (3) explorar las visiones y representaciones de actores educativos en la implementación del Programa CAI; (4) indagar sobre el estado de situación del Programa CAI y de la transición al Programa ESA, y (5) extraer lecciones del diseño e implementación del Programa CAI y sus implicancias, para el Programa ESA.

Para el análisis del diseño nacional y la implementación provincial y escolar, se consideran: (a) las lecciones y orientaciones brindadas por el análisis de la investigación empírica, junto con (b) los componentes de un análisis convencional del diseño de políticas educativas. Los análisis convencionales de dichas políticas distinguen, habitualmente, las siguientes etapas del proceso: antecedentes, reconocimiento del problema y adopción de la política, diseño e implementación, monitoreo, efectividad (resultados) y refinamiento o adaptaciones realizadas. El abordaje de este estudio se ubica principalmente en la etapa de diseño e implementación, que contempla los objetivos, la fundamentación, los destinatarios y la caracterización del diseño de la política, y la etapa de adaptaciones y/o interpretaciones realizadas a nivel provincial y local.

La política educativa bajo análisis en este trabajo es el Programa CAI. Para comprender cómo las provincias y las escuelas han interpretado e implementan los requisitos o los elementos de su diseño, se realizaron estudios de casos en tres provincias (Catamarca, Misiones y Tucumán) y diecisiete sedes CAI (siete en Catamarca, tres en Misiones y siete en Tucumán). El objetivo del abordaje de casos es explorar en qué medida las regulaciones y los lineamientos operativos definidos a nivel nacional se alinean con aquellos definidos a nivel provincial y en los Proyectos Socioeducativos Institucionales (PSI) o proyectos CAI. Los documentos y normativas provinciales y los proyectos CAI pueden ser considerados como expresiones del diseño de una política educativa, en la medida que expresan una intención y no una implementación real. Sin embargo, en el marco de este trabajo, se entiende que la documentación provincial o escolar es el reflejo de la manera en que las provincias y las escuelas interpretan e implementan una propuesta de política definida a nivel nacional.

En cuanto al marco conceptual, se consideran las siguientes dimensiones en el análisis del Programa CAI:

- **Antecedentes y contexto general de la adopción del Programa CAI:** Se identifica el origen del programa y se rastrea su evolución o posibles etapas de desarrollo. Se presta atención a los programas antecedentes y a las problemáticas que se propone resolver con la aprobación del Programa CAI. Se consideran el marco legal y normativo en el que el programa se desenvuelve, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, y el marco institucional y organizacional en el que el programa se inserta en la estructura jurisdiccional. Se examina el estado de situación del programa.
- **Objetivos y fundamentación:** Se refiere a los objetivos explicitados por el programa (a nivel normativa o documentos) y los representados implícitamente por los actores, a nivel nacional, provincial y de los CAI.

- **Gestión y financiamiento:** Se alude a la organización interna del programa a nivel nacional y jurisdiccional (estructura, funciones y roles de cada actor), incluyendo los mecanismos mediante los cuales se articula y evalúa su desarrollo. Asimismo, se incluyen los aspectos referidos a la utilización de fondos (tipos, criterios de asignación y rendición).
- **Apertura y localización:** Se analizan los criterios para la apertura y localización de sedes del programa, previstos en la normativa a nivel nacional.
- **Modalidades de trabajo, destinatarios y líneas de acción complementarias:** Se examinan los aspectos referidos a la articulación de la propuesta del Programa CAI, vale decir, las actividades que definen su esencia y sus destinatarios. Las modalidades abarcan las trayectorias escolares, las trayectorias educativas y la vinculación con la escuela y la comunidad.

A nivel escolar o de los CAI, se realiza además un análisis general de cada uno de los PSI de los CAI (diagnóstico institucional, fundamentación y objetivos). Para las tres modalidades, se analizan: los objetivos, saberes y/o habilidades privilegiados; las propuestas didácticas; los destinatarios y participantes; las modalidades de articulación con la escuela y la comunidad, y las estrategias de monitoreo y evaluación.

- **Equipo Institucional del Programa CAI:** Se describen las características, el perfil y las funciones de los integrantes de los equipos del programa, a nivel nacional, provincial y escolar.
- **Evolución de las sedes del Programa CAI:** Se analizan la apertura de sedes, las sedes operativas, su ubicación y la cantidad de sedes que implementan líneas de acción complementarias, a nivel nacional. Se analiza la evolución de los alumnos beneficiarios.
- **Resultados, beneficios obtenidos, impacto (medición, percepción) y lecciones:** Se consideran los resultados e impactos del programa desde la percepción de los actores, los aprendizajes y las modificaciones realizadas durante el desarrollo de la experiencia.
- **Transición al Programa ESA:** Se analiza la transición entre el Programa CAI y el Programa ESA, con foco en las lecciones extraíbles del CAI para la implementación del ESA.

La recolección de datos y análisis se organizó en dos etapas. La primera etapa comprende el análisis del Programa CAI a nivel nacional, principalmente su descripción y funcionamiento (objetivo 1). La recolección de datos se produjo entre octubre y diciembre de 2016; el análisis de datos culminó con la elaboración de un primer informe, entregado en junio de 2017.

La segunda etapa abarca los objetivos 2, 3, 4 y 5, profundizando en: los sentidos y las formas concretas en que el Programa CAI se desarrolló a nivel provincial; en el modo en que los centros y los actores específicos interpretaron el sentido de la política; en el estado de situación en la implementación jurisdiccional y local del programa, y en su transición al Programa ESA. Con la finalidad, ya indicada, de extraer lecciones del Programa CAI para fortalecer el diseño y la implementación del ESA, se utilizó la estrategia de estudio de caso para tres jurisdicciones (Catamarca, Misiones y Tucumán) donde se realizaron trabajos de campo y análisis de fuentes secundarias, a fin de contar con fuentes de información diversas.

El diseño de la investigación contempla los siguientes niveles de análisis, técnicas de recolección de datos y referentes contactados:

A. Nivel nacional

- 1) Entrevistas grupales e individuales: equipo nacional CAI y otros referentes
- 2) Documentos, normativa
- 3) Bases de datos

B. Nivel jurisdiccional

- 1) Entrevistas grupales e individuales: director de políticas socioeducativas, coordinador jurisdiccional CAI, coordinadores socioeducativos CAI
- 2) Documentos, normativa

C. Nivel institucional/escolar

- 1) Entrevistas grupales e individuales: equipo CAI
- 2) Grupos focales: coordinador institucional CAI, maestros comunitarios, talleristas
- 3) Documentos, PSI de los CAI

D. Escuela

- 1) Entrevista individual: Director

Metodología

Primera Etapa: Descripción del Programa CAI a Nivel Nacional

Para la descripción del programa y su funcionamiento (objetivo 1), se utilizan principalmente documentos oficiales producidos por la DNPS e información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas con miembros del Equipo Nacional del programa. Además, se incorpora información aportada por la evaluación realizada en 2011 y por el informe de monitoreo producido en 2015, en la medida necesaria. Para el análisis del estado de situación y evolución del programa, se utiliza información secundaria producida por el Equipo Nacional.

Las entrevistas realizadas con el Equipo Nacional fueron muy provechosas y constituyen el principal mecanismo de acceso a las fuentes documentales y cuantitativas analizadas en el informe, dado que el equipo no cuenta con bases de datos disponibles al público. Su propósito consistió en indagar y profundizar en los aspectos descriptivos y de funcionamiento del Programa CAI. El listado de las personas entrevistadas (los cargos que ocupan) se encuentra en el Anexo 1: Anexo Metodológico. Las entrevistas fueron transcritas y resumidas.

Como resultado de las entrevistas, se recolectaron la información y los datos que se detallan a continuación:

- **Criterios de asignación de CAI por provincia, año 2010:** Datos de criterios utilizados para la distribución de los CAI entre las provincias.

- **Datos a nivel sedes del Programa CAI**

- **Sedes del Programa CAI:** Se obtuvieron seis archivos en Excel, uno para cada año (período 2010-2015), con información compaginada de cada uno, como, por ejemplo, la identificación de la escuela sede, el Código Único del Establecimiento (CUE) y la dirección. A su vez, cada archivo contenía información de cada una de las veinticuatro provincias, razón por la cual, previo al análisis de los datos, fue necesario realizar el procesamiento, la limpieza y la consolidación de los archivos.
 - **Sedes y sus líneas de acción:** Se obtuvo un archivo con información sobre la cantidad de CAI que ofrecen las distintas líneas del programa.
 - **Sedes interculturales del Programa CAI:** Se obtuvo un archivo, por separado, con información sobre la cantidad de CAI que ofrecen esta línea de acción.
- **Datos a nivel alumnos participantes y beneficiarios de los CAI:** Los datos sobre trayectorias escolares incluyen indicadores que, en principio, permitirían analizar los resultados de la participación en los CAI, por ejemplo, si el alumno promocionó o repitió el grado escolar correspondiente. Cabe adelantar que en este informe solo se presentan datos sobre la cantidad de alumnos participantes y el promedio por sede¹.
 - **Trayectorias escolares:** Se obtuvieron dos archivos en Excel, uno para 2012 y otro para el período 2013–2015, que compaginan información a nivel alumno, léase, datos identificadores, demográficos, sobre su escolaridad y sobre su participación en los CAI. Dada la organización de la base de datos de 2013–2015 en distintas solapas, una por provincia, fue necesario realizar un trabajo previo de procesamiento, limpieza y consolidación de la información. También, dado que la base de datos no cuenta con un diccionario de variables, fue necesario elaborar un diccionario provisorio.
 - **Promoción:** Se recolectaron quince archivos con información a nivel alumno, léase, datos identificadores y sobre su posible participación en espacios de trayectoria escolar, entre otros, y, particularmente, si promocionaron al año siguiente de haber participado en los CAI.

- **Datos a nivel provincial**

- **Sobriedad:** Se obtuvo un archivo Excel con información de la sobriedad de los alumnos, agregada a nivel provincial, para 2012. Dada su organización en distintas solapas, una por provincia, fue necesario realizar un trabajo previo de procesamiento, limpieza y consolidación de la información.
- **Gestión de la información:** Se obtuvo un archivo de seguimiento de la carga de datos a nivel jurisdiccional y escolar, con la cantidad de jurisdicciones, sedes y maestros comunitarios que completaron los datos en el sistema de monitoreo, por año. Vino acompañado del correspondiente diccionario de códigos.

¹ Las bases de datos de alumnos cuentan también con información sobre las características de los beneficiarios, las líneas en las que participaron y el resultado de dicha participación en términos de repitencia y promoción. Estos datos no se analizan en este informe.

Para resumir, se recolectaron en total veintinueve archivos con información sobre los CAI, a nivel sedes, a nivel alumnos y, en algunos casos, a nivel provincial. La limpieza y análisis de los datos cuantitativos comenzó a fines de 2016 y se extendió hasta marzo de 2017. Con los datos a nivel sedes y a nivel alumnos se elaboraron dos bases de datos que, sumadas a una base original, constituyeron las bases de trabajo para el análisis realizado en la sección 4. Contienen datos de panel, vale decir, información de varios años, para cada sede o alumno, según corresponda. Las bases de datos resultantes del procesamiento y limpieza de datos son:

- **Base Sedes:** Esta base de datos consolida los diferentes archivos y solapas Excel, cuya unidad de análisis son las sedes del Programa CAI. Contiene información sobre el universo total de sedes. Se desarrolló un diccionario de códigos, disponible en el Anexo 2: Cuadros Anexos.
- **Base Alumnos 2012:** Es la base original, provista por el Equipo Nacional. El diccionario de códigos de variables (original) se encuentra en el Anexo 2: Cuadros Anexos.
- **Base Alumnos 2013–2015:** Esta base de datos consolida las diferentes solapas Excel, cuya unidad de análisis son los alumnos. Se desarrolló un diccionario de códigos, disponible en el Anexo 2: Cuadros Anexos.

Mientras que la base Sedes contiene información sobre todas las sedes del Programa CAI, las bases Alumnos corresponden a muestras no representativas de los alumnos beneficiarios de los CAI. Cabe señalar que, entre los datos para 2012 y para el período 2013–2015, se observa una clara diferencia en la información disponible. Para el último, se implementó un sistema informatizado para la carga de datos y se registra una disminución muy importante de la carga realizada por los responsables del programa a nivel institucional. Con anterioridad al desarrollo de la plataforma, los datos se cargaban manualmente en planillas de cálculo. La baja representatividad de los datos sobre trayectorias escolares limita la capacidad de análisis sobre los beneficiarios del Programa CAI, razón por la cual este informe descarta analizarlos².

Finalmente, se analizaron los datos cuantitativos utilizando estadística descriptiva y estadística bivariada, según resultase relevante y posible.

Segunda etapa: Estudio de Casos

Sobre la base de los objetivos enumerados en la Introducción, la propuesta metodológica para esta segunda etapa se centró en la realización de un trabajo de campo y la recolección y análisis de fuentes secundarias. Para el análisis de la información, se utilizó predominantemente una metodología cualitativa basada en el estudio de casos jurisdiccionales y casos CAI, analizados, a su vez, con un enfoque comparativo. La selección de una metodología cualitativa responde al objetivo de profundizar en los sentidos que tiene la experiencia para los propios actores, y de dar cuenta de las particularidades que expresa cada jurisdicción y sede analizada.

² El Cuadro Anexo 5 muestra la representatividad de las dos bases Alumnos, en comparación con la cantidad de sedes de la base Sedes. Los datos muestran que algunas jurisdicciones no cargaron información sobre los alumnos beneficiarios durante todo el desarrollo del programa (Chaco, Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tucumán) mientras que otras exhiben un porcentaje alto de sedes que entregaron datos de los estudiantes participantes, sobre todo en 2012 (Catamarca, Córdoba, Corrientes, Formosa, Río Negro, San Juan, Santa Fe, Santiago del Estero y Tierra del Fuego). En cuanto al período 2013–2015, solo Río Negro mantiene una carga de datos que supera el 40% en función de la cantidad de sedes. Si tomamos la totalidad de las jurisdicciones, observamos que en 2014 y 2015 solo el 6% y el 5% de las sedes, respectivamente, entregaron datos sobre trayectorias escolares.

De este modo, esta segunda etapa de evaluación busca poner de manifiesto la diversidad y complejidad de la experiencia en los territorios, en un intento de recuperar la manera en que los actores locales desarrollaron la experiencia y la reconfiguraron, a partir de una estructura nacional común.

Para esta indagación, se seleccionaron tres experiencias provinciales sobre las que se realizó un estudio de casos que tuvo como objetivo investigar el proceso de implementación en las diferentes jurisdicciones. Se consideraron las experiencias provinciales sugeridas por el Equipo Nacional, que presentan realidades heterogéneas (ver Anexo 1: Anexo Metodológico). Cabe mencionar que, si bien no se realizó un estudio de campo en la provincia de Buenos Aires, se llevaron adelante los trabajos preliminares. Mientras el estudio de casos permite una profundización y comprensión exhaustiva de las experiencias, su comparación posibilita la identificación de continuidades y divergencias entre las experiencias, por un lado, y entre los niveles de análisis, por el otro. El enfoque comparativo promueve así la extracción de miradas válidas para el conjunto del Programa CAI en su transición al ESA. En las provincias mencionadas, el trabajo de campo consistió en entrevistas individuales, grupales, grupos focales y observaciones.

Las fuentes secundarias sirven para explorar los aspectos de la implementación de los Programas CAI/ESA a nivel jurisdiccional y escolar, para contextualizar los discursos y las prácticas observadas y para visibilizar y profundizar en elementos no emergentes en los discursos de los actores. En particular, se consultó material periodístico, normativas locales y documentación (presente en los CAI o provistas por los actores) y, cuando era posible, estadísticas educativas.

La recolección de datos primarios (trabajo de campo) y secundarios (documentales) se llevó a cabo entre los meses de agosto y principios de diciembre de 2017, e incluyó una etapa de seguimiento a distancia. Este período abarcó el relevamiento de información previa, el contacto con los responsables jurisdiccionales y la visita a las jurisdicciones y sedes CAI seleccionadas.

Técnicas Utilizadas para la Recopilación de Información

En el marco de la metodología cualitativa adoptada, basada en el estudio de tres casos principales y una variedad de casos institucionales, la segunda etapa de estudio y evaluación del Programa CAI recurrió a diversas fuentes y técnicas de recolección de información. La propuesta metodológica buscó aprovechar toda la información a partir una estrategia de triangulación a nivel de las técnicas, a fin de permitir la comprensión más profunda posible de cada caso. En el abordaje de cada uno de ellos, la metodología de trabajo se adaptó a las condiciones del contexto, y dichas adaptaciones se señalan en cada análisis. Se describen a continuación las diferentes fuentes de información y técnicas utilizadas en esta segunda etapa:

1) Recopilación de documentos, información estadística y noticias de diarios para la ficha jurisdiccional: En cada una de las experiencias seleccionadas, previo al trabajo de campo, se realizó un relevamiento de noticias periodísticas en las que se mencionara el Programa CAI y la Jornada Extendida (en especial, cuando involucraba el Programa ESA). El relevamiento se complementó con la recolección de información disponible en las páginas de internet de cada provincia y de información legislativa. Con esta recopilación, se conformó una “ficha jurisdiccional” para cada experiencia analizada, con el objetivo de brindar, por un lado, un panorama general de la situación del programa previo a las visitas a campo y, por el otro, información del recorrido histórico del mismo, con sus acontecimientos más relevantes³.

³ Resulta importante destacar que, además de la ficha para los tres casos estudiados (Misiones, Tucumán y Catamarca), se realizó una para la experiencia de Buenos Aires, provincia para la cual también estaba prevista la realización del trabajo de campo, que luego no pudo concretarse.

2) Entrevistas individuales: Se realizaron entrevistas individuales con los distintos actores de los diferentes niveles. La técnica se concentró en aquellos actores que tuvieron mayor grado de responsabilidad en la aplicación de esta política en las jurisdicciones. Las comunicaciones vía correo electrónico o teléfono fueron parte integral de las entrevistas, ya que aportaron precisiones sobre el funcionamiento de los CAI no disponibles al momento del intercambio presencial. En concreto, este tipo de entrevistas se realizó con: miembros del Equipo Nacional, el director de políticas socioeducativas (POLSOC), el coordinador jurisdiccional CAI (COOJUR) de la provincia y los directores (DIR) de las escuelas visitadas. Adicionalmente, se entrevistó al coordinador nacional del Programa ESA en funciones sobre la situación del programa.

3) Entrevistas grupales: Se eligió hacer entrevistas grupales en aquellos casos en los cuales, por motivos prácticos, era difícil o imposible realizar entrevistas individuales o grupos focales. Asimismo, se prefirieron cuando se consideró que la entrevista individual corría el riesgo de parcializar la información obtenida, no permitiendo una visión del conjunto. Se realizaron entrevistas grupales con los Equipos Jurisdiccionales de cada jurisdicción.

4) Grupos focales: Se utilizó esta técnica para aquellos actores con quienes realizar entrevistas individuales resultaba impráctico en términos de tiempo y disponibilidad. El objetivo fue profundizar en la visión de los actores de un modo sistemático y obtener una visión de conjunto sobre las representaciones. En los grupos focales se priorizó el intercambio fluido y no-estructurado entre los actores, en torno a una pauta de temas a desarrollar, y considerando las especificidades de cada experiencia. La técnica se aplicó con los coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas de Catamarca y Tucumán. Asimismo, con los tres Equipos CAI de Misiones.

5) Observaciones de campo: Las visitas a los CAI se acompañaron de observaciones sistematizadas de elementos registrados a partir de una ficha de observación. Dichas observaciones buscaron dar cuenta, de modo sistemático y fehaciente, de los diferentes aspectos indagados en las entrevistas individuales y grupales y, así, servir para evaluar las correspondencias y/o contradicciones con los discursos de los actores. Debido a limitaciones de tiempo, las observaciones abarcaron dos/tres CAI por provincia y se realizaron durante los sábados, cuando se desarrollaban los talleres y el núcleo de actividades.

6) Documentos oficiales, normativas, proyectos CAI: Durante las entrevistas y visitas a las sedes, se solicitó a los actores información que permitiera dar cuenta de la experiencia de los CAI de forma profunda y precisa (documentos, normativas, registros, PSI de los CAI, proyectos ESA, etc.). La información conseguida varió considerablemente entre las jurisdicciones. En total, se relevaron diecisiete proyectos CAI y se analizaron dieciséis.

7) Información secundaria: Parte de la información brindada por los actores corresponde a estadísticas sobre los diferentes CAI. Esta información, como en el caso de la documentación, no resulta homogénea entre las jurisdicciones (e incluso entre diferentes experiencias dentro de cada jurisdicción). A su vez, en las entrevistas grupales, se entregaron formularios de encuesta que fueron luego utilizados como material para analizar la opinión de los actores de cada jurisdicción.

Las guías de entrevistas y rúbrica de observación pueden consultarse en el Anexo 1: Anexo Metodológico.

Provincias y Actores Seleccionados

Para el desarrollo de esta etapa de evaluación, se consideraron los dos niveles de aplicación del programa, el jurisdiccional y el institucional, junto a las escuelas sede (que, si bien no corresponden a un nivel dentro del programa, funcionaron como espacio de articulación necesario para su desarrollo). A su vez, dentro de cada uno de estos niveles, se consideraron los diferentes actores intervinientes.

Respecto de la selección de casos jurisdiccionales, la muestra consideró tres experiencias provinciales seleccionadas *ad hoc* por conveniencia en función de lo sugerido por el Ministerio de Educación de la Nación. Se consideraron los siguientes criterios para la selección y clasificación de casos:

- **Necesidad educativa:** considerada en función del indicador de departamentos críticos utilizado para la toma de decisiones respecto a la apertura de sedes del Programa CAI (al menos, desde la normativa a nivel nacional).
- **Importancia de la provincia para el Programa CAI (tamaño):** considera la cantidad de sedes operativas del programa, bajo el supuesto que las provincias con más sedes operativas tienen preponderancia para el Programa CAI.
- **Necesidades cubiertas por el programa:** considera la cantidad de sedes del Programa CAI ubicadas en departamentos críticos como una aproximación a la medida de necesidades cubiertas por el Programa CAI. El hecho de que existan más sedes en departamentos críticos es considerado un atributo positivo, dados los objetivos del programa. Sin embargo, las razones que explican por qué cada provincia ha podido o querido abrir mayor cantidad de sedes en estos departamentos es parte de lo que se busca indagar como resultado del trabajo de campo.
- **Conveniencia para el trabajo de campo:** considera que, puesto que el trabajo de campo incluye la entrevista a los Equipos Jurisdiccionales ubicados en los Ministerios de Educación provinciales, una medida de la conveniencia es la cantidad de sedes del Programa CAI ubicadas en la capital. La conveniencia se entiende aquí como la posibilidad de visitar un CAI sin incurrir en dificultades de tiempo y traslado.

En función de estos criterios y de las sugerencias hechas por el Ministerio de Educación de la Nación sobre las posibilidades concretas de relevar cada una de las experiencias, se seleccionaron para el estudio de caso las provincias de Catamarca, Misiones y Tucumán. En las provincias estudiadas, se realizaron grupos focales con cada uno de los diferentes actores de entre cinco y siete CAI institucionales. Para ello, se convocó en cada jurisdicción a tres entrevistas grupales (una con cada uno de los actores que integran el CAI institucional: coordinadores, maestras comunitarias y talleristas). Estas entrevistas grupales se realizaron a partir de la convocatoria y selección realizada por los referentes jurisdiccionales, que incluía a integrantes de siete CAI y apuntaba a asegurarse la presencia de al menos cinco casos de sedes del Programa CAI "completos" (es decir, con un informante para cada función).

A su vez, con el objeto de cotejar la información de las entrevistas grupales y de profundizar en la referida al funcionamiento de las sedes, se visitaron tres sedes del Programa CAI (de las entre cinco y siete sedes seleccionadas para los grupos focales). El abordaje de los investigadores a cargo de las visitas incluyó la observación y registro de diversos aspectos considerados importantes para la evaluación. La selección de estas sedes se realizó *ad hoc*, de común acuerdo con los referentes jurisdiccionales, según criterios de conveniencia y accesibilidad para el trabajo

de campo y favoreciendo la posibilidad de realizar las visitas el mismo día (en general un sábado durante el desarrollo de los talleres).

En resumen, se relevaron tres jurisdicciones (Catamarca, Misiones y Tucumán), en cada una de las cuales se realizaron entrevistas individuales y/o grupales con los referentes provinciales; entrevistas individuales y/o grupales con los diferentes actores escolares, y grupos focales. Además, se visitaron entre dos y tres CAI por provincia.

IV. Diseño del Programa CAI a nivel nacional

Antecedentes, Marco Institucional y Normativo

Los CAI se crean en 2010 en el ámbito de la DNPS durante la gestión del ministro Alberto Sileoni (primera presidencia de Cristina Fernández de Kirchner)¹. Su creación está enmarcada en el conjunto de leyes, planes y programas que ubican a la igualdad y la inclusión como un objetivo concreto de política pública y que resaltan la centralidad de estrategias como el acompañamiento de las trayectorias escolares (uno de los ejes principales de los CAI). En su diseño, los CAI se nutren también de experiencias que habían sido implementadas con anterioridad al marco legal y normativo que impulsó su creación.

Específicamente, el diseño de los CAI retoma y redefine las propuestas de tres programas implementados durante gestiones anteriores (ministro Daniel Filmus), bajo la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (DNPC) que antecedió a la DNPS (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a)²:

- **Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)**³: Creado en 2004 bajo la Secretaría del Ministerio de Educación Nacional, el PIIE tenía como objetivos, entre otros: fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con acciones pedagógicas y comunitarias; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares con espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula, y promover acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional).
- **Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE)**⁴: Desde la órbita de este programa, dependiente también de la Secretaría de Educación se atendían las problemáticas de exclusión educativa y social y de educación y trabajo infantil. Los objetivos del PNIE eran lograr la reinserción, permanencia y egreso de niños y adolescentes de entre seis y dieciocho años. Para ello, el programa favoreció la implementación de políticas pedagógicas e institucionales que contemplaran las diversas trayectorias escolares de niños y jóvenes. Específicamente, el programa promovía que la escuela y organizaciones comunitarias y/o juveniles realizaran un diagnóstico socioeducativo de la situación de los niños y jóvenes en la comunidad y diseñaran una propuesta educativa concreta para acercarlos al sistema educativo y fortalecer su promoción y egreso. Dichas propuestas conformaron lo que se denominó “espacios puente”: espacios educativos transitorios, individuales o grupales, en los que un facilitador pedagógico trabajaba con los alumnos para facilitar su inserción al sistema. Además del trabajo pedagógico, eran habituales las actividades artísticas, deportivas, de comunicación o de emprendimientos productivos, en los proyectos planteados para los “espacios puente” (Sileoni, 2015a). Adicionalmente, el facilitador y las organizaciones comunitarias acompañaban a los alumnos en su trayectoria postinserción al sistema educativo. El programa contemplaba el pago de becas para los alumnos.

El PNIE se organizó en dos líneas de trabajo, según el grupo etario de los alumnos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004a, 2004b). Por un lado, la línea “Todos a

1 Al momento de creación del Programa Nacional CAI, la DNPS se encontraba bajo la dirección de Pablo Urquiza (Perczyk, Urquiza, & Garay, 2015).

2 La DNPS reemplazó a la anterior DNPC. Mientras que las funciones de la DNPC se concentraban en las políticas de igualdad, las cuestiones de calidad de los procesos y resultados educativos estaban bajo la responsabilidad de la Dirección de Gestión Curricular, dentro de la misma Subsecretaría de Igualdad y Equidad (Abrile de Vollmer, 2015).

3 El PIIE estuvo coordinado por Walter Grahovac y Adriana Fontana. Esta última era la coordinadora pedagógica, que luego se integró al Equipo Nacional CAI.

4 El PNIE estuvo coordinado por Gladys Kochen.

Estudiar”, de 2004, se enfocaba en chicos y adolescentes de entre once y dieciocho años que se encontraran fuera del sistema escolar. La otra línea de trabajo era el programa “Volver a la Escuela”. Iniciada en 2006, esta línea se enfocaba en chicos de entre seis y catorce años que nunca hubieran ingresado a la escuela o que hubieran ingresado y luego abandonado (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). Ambas líneas estaban estructuradas a partir de la idea de los “espacios puente” el acompañamiento a las trayectorias escolares de los niños y/o adolescentes durante y con posterioridad a la participación en el “espacio puente”, y el otorgamiento de becas para los alumnos participantes⁵.

- **Programa Nacional de Extensión Educativa Centros de Actividades Juveniles (CAJ):** Los CAJ tienen como objetivo general “ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas, así como de fortalecer sus trayectorias escolares y educativas a través de la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar” (Ministerio de Educación de la Nación, s-f, p. 6). Destinado a adolescentes, el programa es un antecedente directo del Programa CAI. Las escuelas a las que se les asigna un CAJ cumplen una jornada semanal de cinco horas para llevar a cabo el proyecto. A su vez, deben optar por implementar hasta dos orientaciones del programa, entre las siguientes: Educación Ambiental, Arte, Comunicación y Nuevas Tecnologías, y Ciencia y Deportes. Asimismo, los CAJ proponen el trabajo en tres ejes transversales: participación juvenil y derechos humanos, prevención del consumo problemático de drogas y educación sexual integral.

Si bien el PIIE, el PNIE y los CAJ anteceden a los CAI en cuanto a los objetivos de fortalecer los vínculos escuela-comunidad y de acompañar las trayectorias educativas, es en el marco del conjunto de leyes, planes y programas que desde 2006 estructuran y gobiernan el sistema educativo argentino que se crean y diseñan los CAI. Por un lado, la Ley de Financiamiento N° 26.075 determina un incremento de la inversión para promover estrategias y recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia en la escuela para la población por debajo de la línea de pobreza (Congreso de la Nación, 2006a). Por otro lado, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 deja plasmado el principio de igualdad educativa como un objetivo concreto de política pública (Congreso de la Nación, 2006b).

Con el cambio presidencial a fines de 2007 y la asunción de una nueva gestión en el Ministerio de Educación Nacional (ministro Juan Carlos Tedesco), el PNIE termina su ciclo y es absorbido por la DNPS, creada en 2008 dentro de la nueva Subsecretaría de Igualdad y Equidad.⁶ La creación de la DNPS cumple el mandato de la LEN de 2006 de desarrollar políticas que aseguren las condiciones necesarias para la igualdad de oportunidades y resultados educativos, entre ellos, el acceso y la permanencia en el sistema. La DNPS es responsable de poner en práctica el mandato que la LEN asigna al Ministerio Nacional en cuanto a los principios de igualdad: fijar y desarrollar “políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Congreso de la Nación, 2006b, Art. 79)⁷.

5 Las escuelas y los participantes de “Todos a Estudiar” y “Volver a la Escuela” se beneficiaban de un fondo escolar para la Inclusión Educativa, otorgado anualmente, que podía ser utilizado para el desarrollo del proyecto de inclusión, la adquisición de equipamiento, becas para los jóvenes participantes y una asignación o plus salarial para el facilitador pedagógico.

6 El PIIE continúa operando. A mayo de 2017 se encontraba dentro de la Dirección de Educación Primaria, aunque en etapa de revisión de contenidos (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017e).

7 La DNPS impulsó la extensión del espacio y tiempo escolar para la mejora de las trayectorias escolares, el acceso a bienes culturales de los alumnos y sus familias (por ejemplo, a partir de actividades artísticas, tecnológicas, recreativas) y la profundización de los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad (Garay, 2015; Sileoni, 2015b).

Los principios legales se operacionalizan en el Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado por el CFE en 2009 (Ministerio de Educación de la Nación, 2009b). Para el nivel primario, se propone mejorar las trayectorias escolares de los alumnos a partir de distintas líneas de acción, entre ellas, acompañar las trayectorias escolares y garantizar la escolaridad dentro de la edad prevista.

El diseño y planificación de los CAI se realiza en 2009 en el marco de la gestión ministerial de Alberto Sileoni. Los CAI forman parte de un conjunto de once medidas de gobierno orientadas al nivel primario para el bienio 2010–2011 (Ministerio de Educación de la Nación, 2010d):

1) Justicia/igualdad educativa. Mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Financiación de proyectos institucionales que promuevan mejores propuestas de enseñanza, dotación de libros de textos y bibliotecas, dotación de equipamiento informático y provisión de medios para la educación especial;

2) Fortalecimiento de la dimensión institucional de la enseñanza. Institucionalización de modalidades de trabajo en equipo –para planificar, discutir, desarrollar y evaluar propuestas educativas de mejora de los procesos de enseñanza–, y profesionalización de la práctica docente;

3) Atención a la repitencia y a las trayectorias irregulares. Implementación del Plan de Acompañamiento (por ejemplo, provisión de materiales para escuelas rurales multigrado, niños con trayectorias irregulares y alfabetización) para reducir la repitencia y fortalecer la enseñanza de la alfabetización en los primeros y segundos ciclos. También, discusión sobre las modalidades de promoción de grado, acreditación de aprendizajes y flexibilización del formato escolar;

4) Políticas socioeducativas para la escuela primaria. Ampliación de las trayectorias educativas y fortalecimiento de la trayectoria escolar de los niños en situación de vulnerabilidad (CAI);

5) Políticas socioeducativas para la escuela primaria: enriquecimiento de la experiencia educativa. Reconocimiento de ámbitos no escolares (de carácter social, cultural y/o recreativo) que contribuyan a garantizar experiencias educativas ricas y potentes, por ejemplo, el Programa de Orquestas y Coros para el Bicentenario y el Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación;

6) Fortalecimiento del vínculo con escuelas, familias y comunidad educativa. Apoyo a la figura de la maestra comunitaria y su función en la generación de vínculos más allá de la escuela;

7) Plan de formación en servicio para maestros y maestras de escuelas primarias, recuperación del saber docente y redes de maestros. Formación de maestros del primero y segundo ciclo, y maestros plurigrados;

8) Plan de formación de supervisores y directores;

9) Ampliación de la jornada escolar. Continuación y revisión de las experiencias existentes; ayuda a escuelas, hogares y albergues para fortalecer el tiempo no escolar; solución a la problemática de las escuelas con turnos intermedios; estimación de metas de financiamiento necesarias para la implementación de la extensión de la jornada escolar, y finalización de plan de mejora edilicia de las escuelas de jornada extendida;

10) Fortalecimiento y mejora de los sistemas de gobierno. Políticas intersectoriales para la niñez. Promoción de la cooperación interjurisdiccional e intersectorial, y conformación de Mesas de Educación y de Consejos Educativos;

11) Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos pedagógicos y administrativos. Desde la mejora de la enseñanza a la mayor eficacia de los sistemas administrativos educativos. Dotación de equipamiento informático, financiamiento de iniciativas pedagógicas, provisión de software, formación docente, informatización de procesos administrativos y equipamiento para estudiantes con discapacidad.

Enfocados en la problemática de la sobreedad, los CAI (medida 4) apuntan a la “ampliación de las trayectorias educativas y fortalecimiento de la trayectoria escolar de los niños/as en situación de vulnerabilidad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010d, p. 5). El proyecto retoma algunos conceptos y características principales de las acciones implementadas desde el PIIE, el PNIE y los CAJ, descriptos anteriormente. A su vez, en su diseño, los CAI toman aportes de otras experiencias provinciales (tales como los CAI de Córdoba, el Programa Patios Abiertos de la provincia de Buenos Aires, los centros deportivos, recreativos y de educación física de Tucumán) e internacionales como el Programa Maestros Comunitarios de Uruguay (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a).

El proyecto CAI se presenta en la Comisión de Subsecretarios del CFE en 2010 y, entre marzo y junio del mismo año, se firman los convenios con todas las provincias participantes, donde se establecen los criterios generales de organización y gestión, así como las responsabilidades a nivel nacional y jurisdiccional (ENT-NAC-1, 2016). Las pautas de funcionamiento de los CAI se fijan en una serie de documentos, o cuadernos de notas, elaborados por la DNPS (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a, 2010b, 2010c, 2015c). Cada jurisdicción debe elaborar y redactar la normativa jurisdiccional que regule el funcionamiento de sus CAI, siguiendo las orientaciones generales de la coordinación nacional del programa. Así, se deben contemplar las pautas de funcionamiento nacionales para la conformación de los equipos provinciales, los criterios de selección del Equipo CAI y el tipo de contratación, las sedes y horarios de funcionamiento. Los primeros centros entran en funcionamiento a mediados de 2010.

Objetivos

Como se planteó en la *Introducción*, los CAI son espacios institucionales que funcionan principalmente en edificios escolares públicos, fuera del horario de clase, con participación voluntaria. Están destinados a niños que requieren apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas. El propósito general y los objetivos específicos de los CAI están planteados tanto en el documento que propone a los CAI como parte de las once políticas prioritarias para el nivel primario como en uno de los documentos del propio Equipo CAI de la DNPS.

Los CAI son la expresión de una política socioeducativa integral orientada a ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y niñas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. Es decir, el proyecto se propone contribuir a alcanzar la inclusión plena en el nivel, y parte de un supuesto que relaciona la inclusión social y educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2010d, p. 5).

...el propósito de los CAI consiste en ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a, p. 8).

Los CAI funcionan fundamentalmente en escuelas primarias, denominadas escuelas sede. El Programa tiene tres objetivos específicos, enumerados a continuación, que guían las actividades socioeducativas allí ofrecidas y resumidas en la sección Actividades CAI, Destinatarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a, p. 8):

- **Trayectorias escolares:** *“Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas potentes de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos y a las alumnas mejorar su desempeño escolar”.*
- **Trayectorias educativas:** *“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 sociocomunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural”.*
- **Vinculación con la comunidad:** *“Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad”.*

Gestión y Financiamiento de los CAI

El programa CAI está sostenido por el trabajo de un Equipo Nacional, un Equipo Jurisdiccional y un Equipo Institucional que, en conjunto, garantizan su desarrollo e implementación. A su vez, los CAI cuentan con financiamiento específico (al menos hasta 2015), transferido directamente desde la DNPS a los centros.

Gestión

Las responsabilidades de cada equipo a nivel nacional, provincial y local están bien descritas en uno de los documentos CAI precisamente dedicado a los equipos CAI (Ministerio de Educación de la Nación, 2010c). El Equipo Nacional, ubicado dentro de la DNPS, tiene a su cargo la gestión general del programa, la articulación integral del proyecto y el monitoreo de los procesos y resultados de cada acción llevada a cabo desde el programa. Está conformado por un coordinador general, un equipo técnico de coordinadores socioeducativos regionales y un equipo de gestión administrativa, contable y financiera, responsable de todos los procedimientos operativos de transferencia, utilización y rendición de los fondos CAI. Desde los inicios, se concibe el Programa CAI como un espacio de acción y construcción colectiva. Por ese motivo, una de las funciones centrales del Equipo Nacional es promover instancias de intercambio y formación, para que los responsables locales del proyecto puedan compartir experiencias y reflexionar acerca de sus prácticas (ENT-NAC-2, 2016).

Al Equipo Nacional se suman los Equipos Jurisdiccionales y Equipos Institucionales (escolares). Los perfiles y las tareas de los profesionales que integran estos equipos están explicitados en otro de los documentos de trabajo desarrollados por la coordinación nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a). Tomando en cuenta esas consideraciones, cada jurisdicción elabora una normativa propia en la que se detallan los criterios de selección y modalidad de contratación para conformar el plantel y los procedimientos a seguir ante situaciones relativas al personal CAI (inasistencias, licencias, ausentismo injustificado, mal desempeño de funciones, etc.).

El Equipo Jurisdiccional replica la estructura del Equipo Nacional. Está integrado por un coordinador jurisdiccional CAI, coordinadores socioeducativos CAI (un coordinador cada diez centros) y un responsable de la gestión administrativa, contable y financiera de todos los procedimientos operativos de transferencia, utilización y rendición de los fondos CAI. Si bien la normativa establece el modo en el que deben estar constituidos estos equipos, algunas provincias no completaron todos los perfiles y otras, en cambio, lograron incorporar a los coordinadores socioeducativos para realizar un acompañamiento más personalizado a cada centro (ENT-NAC-2, 2016). En muchos casos, los coordinadores socioeducativos compartían funciones con otros equipos, vale decir, no se desempeñaban exclusivamente para el proyecto CAI.

El seguimiento, análisis y evaluación de la propuesta CAI constituye una responsabilidad compartida entre el Equipo Nacional, los Equipos Jurisdiccionales y los Equipos Institucionales. Entre 2010 y 2015, se desarrollaron diferentes instrumentos para la recolección de datos sobre sedes y alumnos participantes en las actividades de los CAI, especialmente en las trayectorias escolares o actividades de apoyo y acompañamiento a cargo de los maestros comunitarios.

A nivel local, en las escuelas o los propios CAI, se encuentra un Equipo Institucional CAI. Este equipo está conformado por un coordinador institucional, dos maestros comunitarios, tres talle-ristas y un auxiliar (Ministerio de Educación de la Nación, 2010c). El Equipo Institucional es el principal responsable del PSI del CAI; junto con la escuela sede, define las características particulares que asume el proyecto en el centro respectivo (ENT-NAC-0, 2016).

Al interior de cada equipo, la división de responsabilidades es la siguiente:

- **Coordinador institucional.** Tiene a su cargo la gestión administrativa del CAI, la conformación y consolidación del Equipo Institucional y la organización de las horas de trabajo de cada integrante. Dedicó a la tarea de coordinación un promedio de veinte horas semanales que se distribuyen del siguiente modo:
 - Doce horas de disponibilidad para articular y organizar propuestas con otras instituciones, generar acciones que fomentan el vínculo con la comunidad y favorecen el vínculo con las familias;
 - Seis horas para acompañar las tareas que se realizan los sábados, y
 - Dos horas destinadas a la reunión del Equipo Institucional.
- **Maestros Comunitarios (MC):** Son los docentes responsables de fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos y de generar propuestas de trabajo dentro de la escuela, en los hogares y en otros puntos de referencia de la comunidad. Dedicaron a su tarea un promedio de dieciocho horas semanales que se distribuyen del siguiente modo⁸:
 - Doce horas de trabajo con los alumnos, cuya planificación debe ser convenida junto con los coordinadores y el director de la escuela (ENT-NAC-1, 2016);
 - Cuatro horas los sábados, y
 - Dos horas destinadas a la reunión del Equipo Institucional.

⁸ En un primer momento, la dedicación horaria de los MC era de veinte horas, luego se redujo a dieciocho.

- **Maestros Comunitarios de Nivel Inicial (MCNI), Maestros Comunitarios Puente (MCP) y Maestros Comunitarios Interculturales Bilingües (MCIB):** Estos maestros comunitarios son los docentes responsables del trabajo con los niños en las actividades de Camino Inicial, Camino al Secundario y CAI Interculturales, respectivamente. Dedican a su tarea un promedio de dieciocho horas semanales que se distribuyen del siguiente modo:
 - Doce horas de trabajo con los niños, implementando espacios lúdicos y pedagógicos;
 - Cuatro horas los sábados, destinadas a la coordinación de los talleres, y
 - Dos horas destinadas a la reunión del Equipo Institucional.
- **Talleristas:** Son docentes o “idóneos”, es decir, expertos en las temáticas que les competen, pero sin titulación pedagógica oficial. Tienen a su cargo la realización de talleres culturales, artísticos, científicos, tecnológicos, deportivos y/o recreativos). Dedican a la tarea un promedio de seis a ocho horas semanales, distribuidas de la siguiente manera:
 - Cuatro horas los sábados para las actividades de los talleres⁹,
 - Dos horas semanales destinadas a la reunión del Equipo Institucional.
- **Auxiliares:** Son los responsables de abrir y cerrar el establecimiento y mantener la limpieza. Dedican a la tarea un promedio de ocho horas semanales.

Los maestros comunitarios y los talleristas constituyen los ejes centrales de la propuesta de los CAI. El trabajo en torno a los espacios específicos de acompañamiento y el trabajo en talleres se estructuran a partir de ellos. Más aún, cumplen un rol fundamental en la articulación de la propuesta de los CAI con las familias, la comunidad, la escuela y las necesidades de los alumnos desfavorecidos. Sus tareas, si bien contemplan lo escolar, se desarrollan en otros tiempos y espacios. Al no tener un currículum oficial al que ajustarse, pueden modificar las características del dispositivo escolar tradicional y trabajar sobre otro tipo de necesidades (Ministerio de Educación de la Nación, 2015c). No obstante, el estudio de 2011 muestra que más del 50% de los coordinadores institucionales y maestros comunitarios y más del 25% de los talleristas tenían otro cargo en la misma escuela (Pitton & Finnegan, 2011).

Desde el inicio del Programa CAI, se hizo hincapié en la necesidad de constituir equipos heterogéneos, valorando la diversidad de perspectivas, opiniones y miradas (Ministerio de Educación de la Nación, 2010c). La normativa de los CAI incluye precisiones respecto de las características que deben tener los equipos, y los perfiles y funciones de cada miembro. Sin embargo, las jurisdicciones e instituciones son las responsables de conformar los grupos de trabajo, lo cual les otorga un alto grado de autonomía -en particular, a los Equipos Institucionales que trabajan en las escuelas primarias (ENT-NAC-2, 2016).

Financiamiento

Los fondos para el financiamiento de los equipos y actividades CAI son transferidos por la propia DNPS. Son fondos fijos que los Equipos Jurisdiccionales e Institucionales definen cómo utilizar,

⁹ En un principio, los talleres de los sábados tenían una duración de seis horas semanales, pero con el paso del tiempo se redujeron a cuatro.

siguiendo las pautas de rendición establecidas en la normativa del programa (ENT-NAC-1, 2016). Las provincias también contribuyen a financiar el proyecto CAI, particularmente a los coordinadores socioeducativos que supervisan los centros.

El financiamiento de los CAI está compuesto por un conjunto de fondos transferidos a las jurisdicciones e incluso a los propios centros (Ministerio de Educación de la Nación, 2010b):

- **Fondo jurisdiccional:** Transferido a la cuenta jurisdiccional, este fondo se destina para financiar al coordinador jurisdiccional y para cubrir los gastos relacionados con la supervisión y organización del proyecto a nivel provincial. Las Coordinaciones Socioeducativas, en caso de ser creadas, se solventan por las propias jurisdicciones (ENT-NAC-2, 2016).
- **Fondo para la enseñanza:** Transferido a los Equipos Jurisdiccionales, este fondo se destina para solventar el trabajo del Equipo Institucional del CAI (coordinador, maestros comunitarios, talleristas y auxiliares). Pese a tratarse de un fondo nacional, los salarios de los miembros de los equipos institucionales del Programa CAI se definen en función de los salarios y paritarias provinciales¹⁰.
- **Fondo escolar:** Transferido directamente a las escuelas CAI, este fondo se destina para cubrir los gastos materiales necesarios para desarrollar el PSI del CAI. Se trata de un aporte anual que solo puede utilizarse para la adquisición de recursos vinculados con las acciones pedagógicas previstas para el funcionamiento del CAI y para el cumplimiento de sus finalidades y objetivos. La normativa prevé una serie de rubros elegibles y no elegibles; entre los primeros, figuran los materiales para los talleres, el traslado de docentes o alumnos para actividades específicas, salidas y excursiones, y hasta la reparación de equipos utilizados en los talleres.

La transferencia de estos recursos está supeditada a la presentación en fecha de las rendiciones correspondientes y a la normativa debidamente conformada y/o actualizada (Ministerio de Educación de la Nación, 2010b). La periodicidad de los pagos está definida en la normativa nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2010c).

Criterios de Apertura y Localización de Sedes CAI

Los CAI se ubican mayoritariamente en escuelas seleccionadas para participar del programa, denominadas en lo sucesivo escuelas sede. Unos pocos se ubican en organizaciones de la sociedad civil, fuera de las escuelas¹¹.

Al inicio del programa en 2010, los criterios utilizados para definir la apertura de sedes y asignación de fondos CAI entre las distintas jurisdicciones eran los planteados en la fórmula polinómica

¹⁰ Respecto a la asignación de fondos de nación a las jurisdicciones, un dato interesante que surge de las entrevistas es que la transferencia se calcula sobre la base de las paritarias nacionales y/o las paritarias de la Unión del Personal Civil de la Nación, principalmente porque la mayor parte de los fondos transferidos corresponden a salarios del Equipo CAI en las escuelas. En algunas provincias, esta transferencia resulta en salarios más altos a los definidos por las paritarias provinciales. Para no entrar en conflicto con la escala salarial jurisdiccional, pagando salarios más altos al Equipo CAI, otras provincias se atienen a las escalas salariales provinciales e incluso devuelven la diferencia de fondos al Equipo Nacional. En las provincias donde los salarios docentes superan el cálculo nacional, los Equipos Jurisdiccionales generalmente ofrecen salarios acordes a la escala provincial para poder atraer a MC y talleristas (ENT-NAC-2, 2016).

¹¹ Un estudio realizado en 2011 muestra que más del 80% de los CAI se ubicaron en escuelas primarias mientras que una minoría tuvo sede en edificios comunitarios como, por ejemplo, clubes barriales, salones comunitarios y comedores (Pitton & Finnegan, 2011).

utilizada para la asignación presupuestaria de las políticas compensatorias¹². Desde fines del año 2011, el Equipo Nacional recomienda que los nuevos CAI se ubiquen en escuelas en departamentos críticos, clasificados según criterios de vulnerabilidad educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2015b). Específicamente, la DNPS elabora unos mapas socioeducativos, utilizando índices de repitencia a nivel primario elaborados por la DiNIECE, que incluyen indicadores como la tasa de repitencia 2009-2010, la cantidad de repitentes y la proporción de escuelas del departamento con altos valores de repitencia. En función de esta información, se identifican los departamentos más críticos y, allí, se seleccionan las escuelas en las que abrir sedes del Programa CAI (juntamente con los Equipos Jurisdiccionales).

En la práctica, la selección de escuelas sede y la apertura de los CAI resulta un proceso relativamente “artesanal” y político. Las recomendaciones del Equipo Nacional constituyen un insumo importante, a las que se suman discusiones con los Equipos Jurisdiccionales y con las contrapartes en las Direcciones Provinciales de Nivel Primario. Incluso se tiene en cuenta la colaboración o recepción del proyecto por parte de los directores de las escuelas primarias (ENT-NAC-0, 2016; ENT-NAC-1, 2016). Aparentemente, el acompañamiento o resistencia de los directores de las escuelas primarias, amén de influir en la apertura de sedes del programa, adquiere vital importancia para entender luego el buen o mal funcionamiento de la propuesta (ENT-NAC-0, 2016).

Actividades CAI, Destinatarios y Líneas de Acción

En esta sección, se detallan brevemente las modalidades principales de trabajo de los CAI, los destinatarios, la conformación del Equipo Institucional CAI y la responsabilidad de cada uno de sus miembros. Desde sus inicios, los CAI ofrecen esencialmente tres modalidades de trabajo (o pilares), cada una de ellas se relaciona con un objetivo específico (*Cuadro 1*).

Proyecto Socioeducativo Institucional (PSI)

Los objetivos y la propuesta metodológica que adopta cada Equipo CAI, así como la oferta de talleres que se ofrece los sábados y las propuestas de los maestros comunitarios para los encuentros de fortalecimiento escolar, quedan definidos en un PSI desarrollado por cada centro y elevado y aprobado por el Equipo Jurisdiccional (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a). El Equipo Institucional CAI dispone de un espacio concreto de encuentro los sábados, dedicado a la reflexión, planificación y evaluación de las actividades CAI en su totalidad, que, a su vez, beneficia y fortalece al propio Equipo Institucional.

En la práctica, el apoyo de los directores y equipos de las escuelas primarias donde se ubican los CAI resulta determinante para el perfil de las actividades de vinculación con la comunidad. Por ejemplo, cuando los CAI cuentan con el apoyo de la escuela sede, la convocatoria a la comunidad se hace desde la propia escuela. En los casos contrarios, el Equipo CAI debe difundir la propuesta socioeducativa mediante “volanteadas” o charlas a la salida de los alumnos de la escuela. En

12 La información disponible respecto a la fórmula de asignación utilizada no es del todo clara. En principio, parecería que se utiliza una combinación de criterios: (a) la distribución de recursos aprobados por el CFE (Res. 177/02), el criterio previsto para la distribución de fondos para el Plan Federal de Educación. El 85% se distribuye conforme a la cantidad de alumnos de EGB, de polimodal y terciario no universitario, de establecimientos y de porcentaje de coparticipación, mientras que el 15% restante sería un adicional entre las jurisdicciones, para asegurar un mínimo equivalente al indicador de coparticipación y compensar la situación de las que presentan indicadores desfavorables de vulnerabilidad; (b) la tasa de escolarización, proveniente del INDEC; (c) el promedio de (a) y (b), y (d) la matrícula provincial de nivel primario de gestión estatal.

ocasiones, la falta de ayuda de las escuelas genera problemas legales, como la falta de extensión de los seguros para las actividades de los sábados, que debe ser gestionada por los equipos a través de las jurisdicciones (ENT-NAC-2, 2016).

Cuadro 1: Objetivos, destinatarios, actividades y organización del trabajo en los CAI

Modalidad de trabajo y objetivo^a	Destinatarios	Actividades	Equipo y organización del trabajo
PSI	Equipo Institucional CAI	Reflexión, planificación y evaluación de las actividades CAI en su totalidad	Equipo CAI, 2 h los sábados (además de las 4 h de talleres)
<i>Trayectorias escolares:</i> Fortalecer las trayectorias escolares	Alumnos, niños con dificultades de aprendizaje, seleccionados por cada Equipo Institucional CAI junto con el director y maestro de la escuela sede	Encuentros pedagógicos en contraturno: Apoyo escolar y acompañamiento personalizado Encuentros pedagógicos en los hogares y otros espacios comunitarios	MC, 12 h semanales
<i>Trayectorias educativas:</i> Ampliar el universo cultural de los niños	Alumnos, familias, comunidad	Talleres socioculturales y comunitarios, donde se ofrecen actividades artísticas, deportivas, científicas, etc.	Coordinador CAI y talleristas, 4 h los sábados
<i>Vinculación con la comunidad:</i> Promover el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad	Alumnos, familias, comunidad	Organización de proyectos y actividades con otras organizaciones sociales y comunitarias; fomento de acciones que inviten a las generaciones adultas y a las más nuevas a encontrarse, en diversas formas de extensión comunitaria que generan lazos, vínculos, continuidad y renovación cultural	Coordinador y talleristas, 4 h los sábados Coordinador CAI, 12 h semanales además de los sábados

Notas: (a) Ver objetivos completos en la sección *Objetivos*.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación de la Nación (2010a, 2010d, 2015c).

Encuentros Pedagógicos en Contraturno (Trayectorias Escolares)

El eje central de los CAI son los espacios específicos de apoyo y acompañamiento escolar (trayectorias escolares). Las tareas de apoyo escolar y acompañamiento se desarrollan en espacios y horarios fuera del horario escolar formal, en “encuentros pedagógicos en contraturno” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015c). Si bien la mayoría de las sedes del Programa CAI funcionan en instituciones de jornada simple (un solo turno), hay algunos casos excepcionales de CAI que abren en escuelas con doble turno (de modalidad extendida o completa)¹³. En los casos en que la escuela sede es de doble jornada, se requieren dos Equipos Institucionales, uno para trabajar por la mañana y el otro por la tarde (ENT-NAC-2, 2016).

Los maestros comunitarios cumplen un papel fundamental en la articulación de la propuesta de los CAI con las necesidades de los alumnos. Ellos son los responsables de diseñar propuestas didácticas que permitan a los niños apropiarse de los contenidos escolares y adquirir los hábitos y las disposiciones necesarias para llevar a cabo la tarea escolar. Al no existir un currículum oficial que regule las tareas de enseñanza en estos espacios, los maestros comunitarios tienen flexibilidad para adaptar y modificar la enseñanza y el dispositivo escolar tradicional, y trabajar sobre las necesidades específicas de los niños. En este sentido, la propuesta se inscribe en los enfoques que entienden que dentro del sistema educativo existen problemas persistentes que requieren respuestas institucionales diversas. La premisa central del programa es que los CAI no deben replicar los formatos escolares tradicionales¹⁴.

Junto a los directivos de la escuela, los maestros de grado y los otros miembros del Equipo Institucional CAI, los maestros comunitarios se encargan de seleccionar a los alumnos¹⁵. La normativa CAI nacional indica que cada maestro comunitario debe trabajar con no más de diez estudiantes al mismo tiempo. A pesar de ello, hay escuelas en las que, en ocasiones, los alumnos participantes superan ampliamente los veinte que pueden ser atendidos por los dos maestros comunitarios con que cuenta cada CAI (ENT-NAC-2, 2016). Esto redundante en que la cantidad de niños atendidos por un maestro comunitario varíe notablemente, entre grupos integrados por menos de diez niños hasta otros que sobrepasaban los treinta. Esta dispersión se observa entre jurisdicciones y al interior de ellas, generando situaciones dispares y condiciones desiguales a la hora de intervenir eficazmente en las trayectorias escolares de los niños y de medir los posibles beneficios de la participación en los CAI (Finnegan, 2011).

Los maestros comunitarios mantienen reuniones con los docentes de grado de los alumnos con los que trabajan, para relevar información acerca de su rendimiento e intercambiar perspectivas y otros datos relevantes. Los “encuentros pedagógicos en contraturno” se complementan con visitas a los hogares, durante las cuales el maestro comunitario se acerca a las familias con los objetivos de revitalizar la alianza entre la escuela y la familia y de destacar la importancia de la presencia de un adulto referente de la escolaridad. Los maestros comunitarios dedican aproximadamente doce horas semanales al trabajo en los “encuentros pedagógicos en contraturno” y en los encuentros en los hogares.

13 Como muestra el trabajo de Pitton y Finnegan (2011), el 80% de las escuelas sede estudiadas son de jornada simple.

14 Esto supuso un fuerte trabajo de resignificación de la práctica pedagógica y un proceso de reflexión constante, no solo hacia el interior de los Equipos Institucionales, sino también entre estos y los Equipos Jurisdiccionales y el Equipo Nacional (ENT-NAC-2, 2016). En este sentido, el desarrollo de la propuesta se vio atravesado por situaciones de conflicto y tensión entre las definiciones prescriptivas del programa y la aplicación real del mismo dentro de cada centro.

15 Algunos equipos diseñan fichas de inscripción para llevar un mejor control de los alumnos asistentes.

Talleres (Trayectorias Educativas)

Además de las trayectorias escolares, las trayectorias educativas constituyen otro eje importante de la propuesta socioeducativa de los CAI. El concepto de trayectoria educativa, a diferencia del término trayectoria escolar, se define dentro del Programa CAI como el proceso de formación y desarrollo individual que transitan las personas, tanto fuera como dentro de la escuela. Esta concepción entiende que al realizar este tipo de actividades “se producen no solo procesos de aprendizajes cognitivos, sino también diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros”(Ministerio de Educación de la Nación, 2010a).

Las trayectorias educativas se estructuran a partir de talleres que se realizan los sábados en las escuelas sede (durante seis horas), destinadas a los mismos alumnos beneficiarios de los “encuentros pedagógicos en contrarturno”, el resto de los alumnos de la escuela sede, las familias y la comunidad en su conjunto. En los talleres, se ofrecen actividades culturales, artísticas, deportivas, recreativas y relacionadas con las nuevas tecnologías, todas destinadas a ampliar las oportunidades educativas y culturales de los niños y sus familias. Sin embargo, pese al propósito firme de ofrecer propuestas de talleres novedosas, muchas actividades carecen de planificación y resultan poco interesantes y alejadas de lo que se pretendía desde la gestación del programa (ENT-NAC-2, 2016). Los talleres están a cargo de los talleristas, que son docentes o “idóneos” que tienen a su cargo el diseño, planificación y la realización de los talleres.

Vinculación con la Comunidad

Los talleres de los sábados constituyen también un espacio de fortalecimiento de los lazos comunitarios alrededor de la escuela. Son la expresión de proyectos y actividades con otras organizaciones sociales y comunitarias. Mediante los mismos, se fomentan acciones que invitan a generaciones adultas y a las más jóvenes a encontrarse en diversas formas de transmisión, y que buscan generar y fortalecer lazos comunitarios y fomentar la continuidad y la renovación cultural. Además de los talleres de los sábados que involucran a los talleristas, el coordinador institucional CAI dedica tiempo durante la semana para el desarrollo de estos vínculos y de proyectos comunitarios centrados en la escuela.

Líneas de Acción Complementarias

Si bien las modalidades principales son aquellas ligadas a las trayectorias escolares, las trayectorias educativas y la vinculación con la comunidad, se desarrollan otras modalidades o líneas de acción alrededor de problemáticas específicas, a medida que surgen demandas y propuestas de los Equipos CAI, los coordinadores jurisdiccionales o la comunidad (*Cuadro 2*). Es así como la población destinataria inicial, centrada en niños en edad de asistir a la escuela primaria, se expande para incorporar a niños de cuatro y cinco años, adolescentes y alumnos provenientes de comunidades indígenas.

Las nuevas líneas de acción combinan la modalidad de intervención de las trayectorias escolares (el acompañamiento en encuentros en contrarturno, el trabajo con las familias) con la de las trayectorias educativas (el trabajo en talleres los sábados). Puede decirse que la diferencia con la modalidad de intervención original de los CAI es que estas nuevas líneas están destinadas a niños o adolescentes más allá del nivel primario y que pueden tener sede en otra institución que no sea la escuela primaria.

Como se observa en el *Cuadro 2*, con el correr de los años, se conforman distintos “tipos” de CAI con objetivos específicos, clasificados en cinco líneas de acción.

CAI Temáticos en Ciencias

Creada en 2011, esta línea de acción ofrece actividades similares a las de los CAI, priorizando propuestas educativas relacionadas con la ciencia y el pensamiento científico –por ello, el nombre CAI Temático. El objetivo de la línea es “ampliar la participación de los niños y de las niñas –como también de sus familias y de la comunidad educativa– en actividades culturales diseñadas por especialistas, por profesionales o por personas idóneas reconocidas en la comunidad, que puedan poner a disposición de los sectores sociales más vulnerables propuestas educativas de calidad vinculadas a la ciencia y al pensamiento científico” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015a, p. 1).

Específicamente, como parte de esta línea de acción, se entrega un dispositivo didáctico itinerante, llamado Globo Terráqueo Paralelo (GTP), y de recursos didácticos para los docentes de los talleres de ciencias de los sábados¹⁶. Además de los maestros comunitarios, esta línea incorpora un referente provincial de CAI Temático en Ciencias, que propicia el desarrollo de la propuesta pedagógica y gestiona la itinerancia del dispositivo GTP por las sedes de cada jurisdicción.

Cuadro 2: Destinatarios, actividades y organización de las líneas de acción complementarias CAI

Línea de acción complementaria	Destinatarios	Actividades	Equipo y organización del trabajo
CAI Temáticos en Ciencias (desde 2011)	Mismos destinatarios	Talleres de ciencias y dispositivos didácticos que pueden ser utilizados en las clases de ciencias durante la jornada escolar	MC, talleristas Referente provincial CAI Temático en Ciencias
Camino Inicial (2012)	Niños de 4 y 5 años que no estén inscriptos ni asistan al jardín, o inscriptos con ausentismo reiterado Familias y comunidad	Acompañamiento pedagógico y espacios lúdicos Talleres específicos Trabajo de reflexión y de orientación con las familias	MCNI 18 h semanales (12 h durante la semana, 4 en talleres los sábados, 2 en reunión de Equipo Institucional los sábados)
Camino al Secundario (2012)	Alumnos cursando el último año del nivel primario, con prioridad a niños con sobreedad, que hayan repetido o con ausentismo reiterado	Acompañamiento pedagógico Talleres específicos	MCP 18 h semanales (12 h durante la semana, 4 en talleres los sábados, 2 en reunión de Equipo Institucional los sábados)
CAI Interculturales (2013)	Niños y adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas	Acompañamiento pedagógico Talleres culturales	MCIB Talleristas
CAI en organizaciones de la sociedad civil	Cumplen los mismos objetivos que los CAI, solo que se ubican en otras organizaciones de la comunidad		

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación de la Nación (2011, 2014a, 2014b, 2015a).

¹⁶ Es un globo terráqueo que permite señalar la capital de la provincia en la que está ubicado.

Camino Inicial

Esta línea se crea en 2012 a raíz de múltiples problemáticas visibles en la implementación de los CAI: una gran cantidad de niños que comienzan primer grado sin haber concurrido al nivel inicial y niños de primaria que asisten a los talleres con sus hermanos menores solicitan que se incluyan actividades para ellos también. Los objetivos de esta línea de acción son (Ministerio de Educación de la Nación, 2014b, p. 2):

- “Contribuir a la inclusión y la igualdad en la educación temprana de los niños y niñas de 4 y 5 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.
- Generar condiciones que permitan ampliar los universos culturales de las niñas y los niños pequeños en situación de vulnerabilidad social y sus familias, para facilitar el ingreso al Nivel Primario.
- Colaborar en la elaboración de dispositivos pedagógicos que permitan la articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario”.

Esta nueva línea de acción está dirigida a niños de cuatro y cinco años. Además de perseguir los objetivos originales de los CAI, aquellos que incorporan la línea Camino Inicial trabajan cuestiones relacionadas con la transición del nivel inicial al nivel primario (Ministerio de Educación de la Nación, 2014b). Cuentan con MCNI que cumplen funciones similares a los maestros comunitarios: son responsables del relevamiento de los niños que no concurren a los jardines y son quienes promueven la asistencia a los talleres de los sábados; asimismo, implementan propuestas semanales de acompañamiento pedagógico para orientar a los niños en el camino hacia la primaria. En cuanto a su formación, los MCNI deben poseer formación de nivel terciario en educación inicial y contar con experiencia en trabajo docente; asimismo, su perfil debe reflejar interés por la inclusión social y educativa y predisposición a trabajar fuera del ámbito escolar. Los MCNI trabajan principalmente durante la semana, en espacios de acompañamiento escolar, y ofrecen talleres infantiles los sábados.

Camino al Secundario

Esta línea se introduce en 2012 en algunas jurisdicciones y se amplía paulatinamente con el correr de los años. El principal problema que motoriza su creación es el alto grado de repitencia y abandono en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Persigue propósitos similares a los CAI, adaptados a la transición entre la escuela primaria y secundaria. Tiene como objetivos específicos (Ministerio de Educación de la Nación, 2011a, p. 3):

- “Generar acciones que favorezcan la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario, elaborando e implementando propuestas que permitan visualizar el problema y que posibiliten el diseño de estrategias conjuntas para su abordaje.
- Fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas que se encuentran cursando el último año del nivel primario, acompañando su egreso de la escuela primaria, orientando el proceso de elección e inscripción al secundario y favoreciendo su inserción en escuelas de ese nivel”.

La línea de acción supone la incorporación de MCP y MCPIB. Los primeros están encargados de formular actividades específicamente pensadas para los niños que transitan el último año de la escuela primaria, cuyas trayectorias hayan presentado discontinuidades, mientras que los MCPIB están encargados de la misma tarea orientada directa y exclusivamente a niños pertenecientes a pueblos indígenas.

CAI Interculturales

Esta línea se introduce en 2013 y opera en conjunto con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe creada por la LEN de 2006. Complementa la modalidad original de los CAI, con foco en la problemática de niños y adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas. En otras palabras, los CAI Interculturales tienen sede en escuelas cuya matrícula está conformada en mayor medida por niños y adolescentes que pertenecen a comunidades indígenas. Los objetivos son (Ministerio de Educación de la Nación, 2014a, p. 3):

- “Promover estrategias pedagógicas en las escuelas con población escolar perteneciente a pueblos indígenas, que posibiliten mejoras en la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural presente en el universo escolar.
- Generar acciones pedagógicas de fortalecimiento y acompañamiento que favorezcan la concreción de trayectorias escolares completas y continuas en los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos originarios.
- Proponer la participación en talleres que supongan el reconocimiento de las propias marcas de identidad y la ampliación de los universos culturales.
- Elaborar propuestas que permitan fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.
- Promover en las escuelas el reconocimiento de la diversidad entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente distintas a fin de favorecer el diálogo intercultural en un marco de igualdad de derechos y de respeto hacia tales diferencias.”

CAI en Organizaciones de la Sociedad Civil

En algunas jurisdicciones, el Equipo CAI firma convenio con asociaciones, instituciones y organizaciones no gubernamentales con el fin de que se formulen propuestas de acompañamiento a las trayectorias escolares y educativas de los niños, focalizadas en la comunidad y en articulación con las escuelas del barrio. Se firmaron convenios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Buenos Aires y La Pampa.

Las líneas de acción descritas se implementan de diferentes modos. En el caso de los CAI Interculturales (y a diferencia de los casos Camino Inicial y Camino al Secundario), las nuevas sedes nacen directamente con el perfil intercultural. En ocasiones, se suma un MCNI y/o un MCP al Equipo Institucional en funcionamiento, pasando así de ser equipos de siete miembros a equipos de ocho o nueve integrantes. Algunos equipos manifiestan cierta resistencia a la incorporación de estos perfiles lo que redundó en la postergación de la creación de esta línea hasta la apertura de una nueva sede (ENT-NAC-2, 2016).

Evolución de las Sedes CAI en el País

Como se describió en lo anterior, el Programa CAI se inicia en 2010 y opera hasta 2015/2016, al menos bajo la dirección del Equipo Nacional. En este recorrido de seis años, se abren 1.391 escuelas sede en todas las jurisdicciones del país; a 2015, cubren alrededor del 77% de los departamentos. En esta sección, se ofrece un análisis de la evolución de las sedes. La información disponible permite analizar diversas dimensiones: nuevas sedes abiertas, sedes cerradas, sedes operativas, localización de sedes operativas (en la capital o por fuera, en departamento considerado crítico o no).

Para resumir, a 2015, 1.163 centros operan en las veinticuatro provincias; un 18% está concentrado en Buenos Aires (provincia que cuenta con la mayor cantidad de departamentos críticos), y el resto está distribuido a lo largo del país. En promedio, el país llega a contar con casi cincuenta sedes operativas por provincia. La apertura de nuevos centros crece desde 2010, año inicial, y el año con mayor apertura de sedes es 2014. El análisis muestra también que la distribución de CAI entre provincias está asociada a la cantidad de departamentos críticos; en efecto, este es el principal criterio utilizado para la determinación del número de centros a financiar por provincia.

Todos los centros ofrecen encuentros pedagógicos en contraturno (trayectorias escolares) y talleres (trayectorias educativas). A lo largo de los años, se incorporan nuevas líneas de acción en menos de la cuarta parte de los centros. Se carece de información representativa sobre los alumnos participantes como para ofrecer una descripción interesante. Sin embargo, se sabe que, en 2012, al menos 20.024 niños participan de las actividades centrales, sin considerar datos de la provincia de Buenos Aires que, en 2012, concentra el 22% de las sedes operativas.

Apertura de Sedes

El Programa CAI se inicia con 320 nuevas sedes abiertas en 2010 (*Cuadro 3*). Las mismas se ubican en diecinueve de las veinticuatro jurisdicciones del país, alrededor de diecisiete sedes por provincia participante. La jurisdicción que mayor cantidad de sedes abre durante el primer año del programa es Córdoba, con treinta y siete sedes, seguida por Chaco, Santa Fe y Corrientes, con más de veinticinco sedes cada una. En conjunto, estas cuatro provincias concentran el 40% de todas las sedes que inauguran el programa. Las únicas jurisdicciones que no abren sedes en el primer año son Buenos Aires, La Rioja, Mendoza, Salta y Santiago del Estero.

Buenos Aires abre sus primeros CAI en 2011, con 119 centros, la mayor cantidad abierta en una jurisdicción a lo largo de los seis años del programa. Salta hace lo propio, empezando también con doce en 2011. Las otras tres provincias arrancan con sus primeras sedes en 2012. Para 2012, todas las jurisdicciones cuentan con alguna sede en operación.

Se sabe que, en los primeros años del Programa CAI, la asignación interjurisdiccional de fondos para la apertura de nuevas sedes utiliza la misma fórmula polinómica que por años se venía utilizando para la asignación presupuestaria de las políticas compensatorias. Con los datos disponibles, resulta imposible evaluar en qué medida la distribución provincial de estas nuevas sedes respondió o no a la distribución de la fórmula polinómica. Se sabe también que, desde fines de 2011, la recomendación del Equipo Nacional es que los nuevos CAI se ubiquen en departamentos críticos, clasificados según criterios de vulnerabilidad educativa. Se pudo analizar la apertura de nuevas sedes en relación con la cantidad de escuelas primarias de gestión estatal (unidades educativas, de educación común) y con la cantidad de departamentos críticos. El análisis muestra que la distribución provincial de nuevas sedes no estuvo asociada con ninguno de los dos criterios¹⁷. Esto se debe, principalmente, a la ausencia, en 2010, de CAI en la provincia de Buenos Aires (que concentra la mayor cantidad de escuelas y de departamentos críticos en el país).

17 La correlación entre la cantidad de escuelas primarias de gestión estatal por provincia (año 2009 o 2010) y la cantidad de nuevas sedes del Programa CAI (año 2010) es del 0,04. Asimismo, la correlación con la cantidad de departamentos críticos por provincia es débil y negativa, de -0,14, como también la correlación con la cantidad de alumnos en el 2009, de -0,07.

Cuadro 3: Nuevas sedes CAI y su distribución provincial, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	Porcentaje							Total nuevas sedes CAI
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	
Buenos Aires	0	70	6	7	21	26	18	253
Catamarca	4	0	1	4	3	4	3	40
CABA	3	2	2	2	3	3	3	39
Chaco	11	2	0	8	4	1	6	78
Chubut	4	0	0	2	1	1	2	22
Córdoba	12	1	1	4	4	4	5	70
Corrientes	8	2	1	2	4	4	4	55
Entre Ríos	7	4	14	5	4	7	6	84
Formosa	5	1	2	9	4	1	4	60
Jujuy	5	0	1	2	2	0	2	32
La Pampa	6	3	1	5	6	5	5	70
La Rioja	0	0	9	2	1	3	2	26
Mendoza	0	0	26	5	5	6	5	74
Misiones	5	1	4	5	5	0	4	57
Neuquén	5	1	0	3	2	7	3	40
Río Negro	2	0	16	6	5	5	5	70
Salta	0	7	0	8	2	3	3	46
San Juan	3	0	1	3	2	5	2	34
San Luis	2	0	0	1	2	1	1	19
Santa Cruz	3	0	6	2	2	3	3	35
Santa Fe	9	1	5	4	3	2	5	63
Santiago del Estero	0	2	2	3	4	1	2	32
Tierra del Fuego	1	0	1	1	0	8	1	16
Tucumán	6	5	1	6	7	0	5	76
Total	100%	1.391						
Nuevas sedes CAI	320	170	139	260	402	100	1.391	
Cantidad de provincias con nuevas sedes CAI	19	14	19	24	24	21	24	
Promedio nuevas sedes CAI por provincia	17	12	7	11	17	5	58	
Crecimiento nuevas sedes CAI (base 100=2010)	100	53	43	81	126	31		

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI. Ver Cuadro Anexo 6.

Luego del puntapié inicial, el año en que se abre la mayor cantidad de sedes es 2014, también con un promedio de diecisiete nuevas sedes por provincia participante (*Cuadro 3*). Unos 402 centros se suman a los 320 centros de 2010 y a los 569 creados entre 2011 y 2013. Esto equivale a un 182% de crecimiento en la apertura de sedes respecto del año inicial. Este segundo impulso en la apertura de nuevas sedes del Programa CAI es el resultado de las ochenta y tres nuevas sedes que se abren en la provincia de Buenos Aires. En definitiva, entre 2010 y 2015 se abren un total de 1.391 sedes, concentradas en un 18% en Buenos Aires.

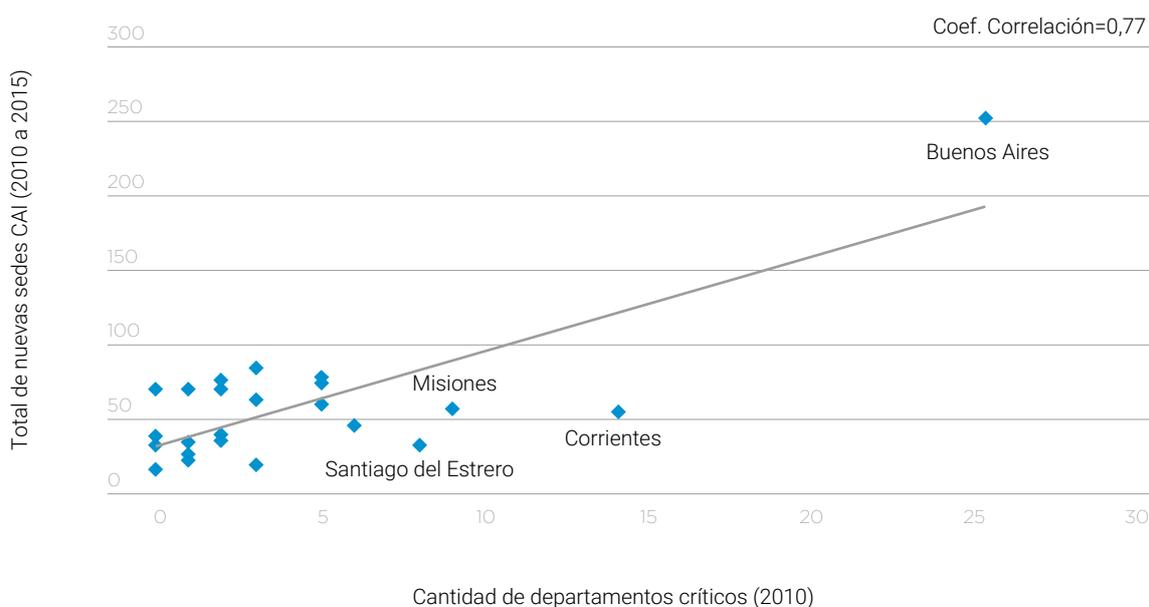
Para 2015, la distribución provincial del total de nuevas sedes (vale decir, el total de sedes abiertas desde 2010 hasta 2015) muestra una asociación fuerte con la distribución provincial de departamentos críticos, dato de 2010 utilizado desde fines de 2011 para la asignación de financiamiento CAI (el coeficiente de correlación es de 0,77, ver *Gráfico 1*). De hecho, en un modelo lineal, la variación provincial de nuevas sedes se explica, en gran parte, por la variación provincial de departamentos críticos, como lo muestra la línea en el *Gráfico 1*: a mayor cantidad de departamentos críticos, mayor cantidad de nuevas sedes. Así, se observa que Buenos Aires, la provincia con mayor cantidad de departamento críticos, veinticinco en total, concentra la mayor cantidad de nuevas sedes. Sin embargo, provincias como Corrientes, Misiones y Santiago del Estero abren menos sedes de lo esperable, considerando la cantidad de departamentos críticos.



Sedes Operativas

El análisis de sedes del Programa CAI abiertas en el período de seis años debe matizarse con una mirada de las sedes que han estado efectivamente operativas. Para 2015, el país cuenta con 1.163 sedes en funcionamiento (*Cuadro 4*), un tanto menos que las 1.391 sedes abiertas a lo largo del período. Es de suponer que algunas sedes cierran a lo largo de los años. De hecho, se calcula que en el período cierran un 16% de los centros (226) con relación al número total de centros nuevos (se desconocen las razones de los cierres). Cierran cuarenta sedes en la provincia de Buenos Aires (mayoritariamente en 2013 y 2015), pero, dado que esta provincia concentra la mayor cantidad de centros, la disminución no tiene un peso relevante en comparación con el total. Diferente es el caso de Entre Ríos, donde el esfuerzo de apertura de sedes se ve coadyuvado por la proporción de centros que cierran: el 44% de centros cerrados en comparación con el total de ochenta y cuatro abiertos en el período. Salta es la única provincia donde todos los CAI abiertos permanecen en funcionamiento durante el período.

Gráfico 1: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de nuevas sedes CAI, 2010-2015



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Volviendo al análisis de las sedes en funcionamiento, se observa que la distribución provincial de sedes operativas no difiere mayormente del patrón observado para la distribución de nuevas sedes del Programa CAI. Por un lado, la mayor concentración de sedes en funcionamiento se encuentra en Buenos Aires (18% en 2015) y el resto se distribuye de manera pareja entre las demás provincias (*Cuadro 4*). Por otro lado, la distribución provincial de los CAI en funcionamiento está fuertemente asociada a la cantidad de departamentos críticos en cada provincia porque esta asociación se da en la apertura de sedes¹⁸. El número de sedes del Programa CAI en funcionamiento muestra un crecimiento constante hasta 2015, de alrededor del 30% anual; para 2013, la cantidad de CAI operativos duplica el número inicial.

¹⁸ El coeficiente de correlación entre la cantidad de sedes operativas del Programa CAI y la cantidad de departamentos críticos por provincia es 0,77 (ver *Gráfico Anexo*).

Cuadro 4: Porcentaje de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	Porcentaje						Total sedes operativas
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Buenos Aires	0	25	22	16	18	18	213
Catamarca	4	3	3	3	3	3	31
CABA	3	3	3	2	2	3	31
Chaco	11	8	7	8	7	7	77
Chubut	4	3	2	2	2	2	20
Córdoba	12	8	7	6	6	6	67
Corrientes	8	5	5	4	4	4	43
Entre Ríos	7	5	4	4	4	4	47
Formosa	5	4	3	5	4	4	50
Jujuy	5	3	3	3	3	3	31
La Pampa	6	5	5	5	5	6	66
La Rioja	0	0	2	2	2	2	22
Mendoza	0	0	6	6	6	6	66
Misiones	5	4	3	4	4	4	47
Neuquén	5	3	3	3	3	2	29
Rio Negro	2	1	5	5	5	5	63
Salta	0	3	2	4	4	4	46
San Juan	3	2	2	2	2	2	27
San Luis	2	1	1	1	2	2	18
Santa Cruz	3	2	3	3	3	3	31
Santa Fe	9	6	5	4	4	3	40
Santiago del Estero	0	1	1	2	3	3	30
Tierra del Fuego	1	0	1	1	1	1	8
Tucumán	6	6	4	5	5	5	60
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	1.163
Sedes operativas	320	476	554	758	1.131	1.163	
Cantidad de provincias con sedes operativas	19	22	24	24	24	24	
Promedio de sedes operativas por provincia	17	22	23	32	47	48	
Crecimiento de sedes operativas (base 100=2010)	100	149%	173%	237%	353%	363%	
Tasa de crecimiento anual y promedio		49%	16%	37%	49%	3%	31%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI. Ver Cuadro Anexo 9.

Ubicación de las Sedes CAI

A pesar de que existe una asociación positiva entre la cantidad de departamentos críticos y sedes del Programa CAI por provincia, lo cierto es que la asociación entre la cantidad de sedes ubicadas en departamentos críticos (en lugar de la cantidad total de sedes abiertas o sedes operativas) y la cantidad de departamentos críticos es relativamente débil. Esto significa que no necesariamente todos los CAI se encuentran ubicados en alguno de los cien departamentos más críticos del país, aunque probablemente se ubiquen en algún departamento crítico que no forme parte de los cien.

El *Cuadro 5* y el *Gráfico 2* muestran, precisamente, esta relación. Del total de sedes del programa operativas entre 2010 y 2015, menos de la mitad se ubican en departamentos críticos, en promedio. En 2015, por ejemplo, las sedes en departamentos críticos (504) representan un 43% del total de centros operativos (1.163). Varias provincias se caracterizan por ubicar las sedes mayoritariamente en sus departamentos críticos; se destacan Santa Fe, Salta, Corrientes, Santa Cruz y San Luis, con un promedio superior al 65% de sedes operativas CAI dentro de departamentos que forman parte de los cien más críticos del país. De hecho, en Santa Fe, el 90% de las sedes operativas se encuentran en un departamento crítico.

Otras provincias, por el contrario, tienen un muy bajo porcentaje de CAI ubicados en departamentos críticos, como Chubut y San Juan, pero se trata de provincias con solo un departamento crítico dentro del listado de cien del país. Finalmente, la CABA, Jujuy, La Pampa y Tierra del Fuego no presentan ningún departamento crítico dentro del listado. Por lo general, el criterio utilizado para la asignación provincial de fondos CAI es el de departamentos críticos, pero, en la práctica, la apertura de sedes resulta, además, de negociaciones con los equipos provinciales y los referentes de las escuelas.

En el *Gráfico 2* se observa la relación entre la cantidad de departamentos críticos en cada jurisdicción y la cantidad de sedes en dichos departamentos. Se observa que hay jurisdicciones que tienen menos sedes del Programa CAI en departamentos críticos que lo esperable, como Buenos Aires, y otras, como Corrientes y Misiones, que cuentan con más sedes de lo esperable si la apertura de sedes estuviese determinada exclusivamente por la clasificación de departamento crítico.

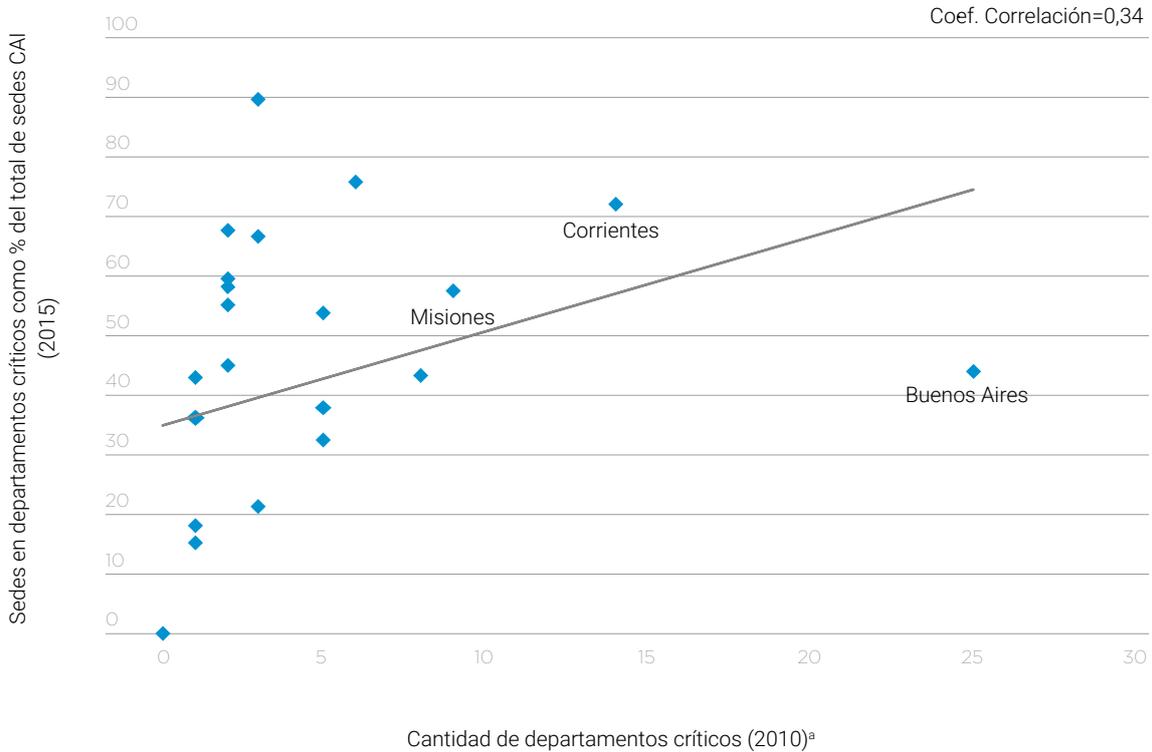
Cuadro 5: Cantidad de departamentos críticos (2010) y porcentajes de sedes CAI operativas ubicadas en departamentos críticos, por año y jurisdicción, 2010-2015

Provincia	Departamentos críticos 2010 ^a	Porcentaje sedes en departamentos críticos					
		2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	25	--	48	48	50	45	44
Catamarca	2	38	38	36	41	40	45
CABA	0	0	0	0	0	0	0
Chaco	5	17	26	26	33	32	32
Chubut	1	0	0	0	13	15	15
Córdoba	2	73	73	73	65	63	60
Corrientes	14	84	84	84	85	74	72
Entre Ríos	3	38	36	30	26	21	21
Formosa	5	0	0	0	49	52	54
Jujuy	0	0	0	0	0	0	0
La Pampa	0	0	0	0	0	0	0
La Rioja	1	--	--	75	50	36	36
Mendoza	5	--	--	36	40	38	38
Misiones	9	69	71	80	67	58	57
Neuquén	2	67	69	69	62	62	55
Rio Negro	1	80	80	40	40	42	43
Salta	6	--	83	83	85	79	76
San Juan	1	20	20	20	20	17	19
San Luis	3	57	0	57	60	72	67
Santa Cruz	2	70	70	72	70	74	68
Santa Fe	3	97	96	100	90	90	90
Santiago del Estero	8	--	50	50	40	43	43
Tierra del Fuego	0	0	0	0	0	0	0
Tucumán	2	65	68	67	77	58	58
Total	100	46	47	47	48	44	43
Total, CAI operativos en departamentos críticos		147	222	259	361	501	504
Total, CAI operativos		320	476	554	758	1.131	1.163
Provincias con departamentos críticos		20	20	20	20	20	20
Promedio CAI en departamento crítico por provincia con departamentos críticos		7	11	13	18	25	25

Notas: (a) Corresponde a departamentos críticos dentro del listado de los cien departamentos más críticos del país.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI. Ver Cuadro Anexo 10.

Gráfico 2: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de sedes CAI operativas en departamento crítico



Notas: (a) Corresponde a departamentos críticos dentro del listado de los cien departamentos más críticos del país.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Interesa también examinar el promedio de sedes operativas ubicadas en departamentos críticos. Mientras que el cuadro anterior da cuenta del total de sedes en departamentos críticos y la distribución provincial, el cuadro que sigue (*Cuadro 6*) muestra el promedio de sedes del programa en cada departamento crítico, siempre considerando los cien departamentos más críticos del país. Se observa que, en promedio, en cada departamento clasificado entre los cien más críticos, Río Negro y Córdoba tienen veinte o más sedes en operación. Esto no es tanto por la cantidad de centros que se hayan abierto, sino sobre todo por tener solo uno o dos departamentos listados entre los cien más críticos del país. Buenos Aires, provincia que tiene la mayor cantidad de departamentos críticos, cuenta con cuatro sedes por departamento crítico, en promedio. Durante el transcurso de los seis años, el promedio de sedes por departamento crítico creció de una a cinco para el total nacional. Este dato corrobora de alguna manera lo que muestra el gráfico: ya sea que las jurisdicciones con mayores necesidades no han abierto una cantidad suficiente de sedes CAI o, la otra cara de la moneda, que las jurisdicciones con necesidades menos acuciantes se han beneficiado con más sedes y, en definitiva, más recursos estatales nacionales.

Cuadro 6: Promedio de sedes CAI operativas por departamento crítico, por año y jurisdicción, 2010-2015

Promedio sedes operativas por departamento crítico							
Provincia	Departamentos críticos 2010 ^a	2010	2011	2012	2013	2014	2015 ^b
Buenos Aires	25	0	2	2	2	4	4
Catamarca	2	3	3	3	5	6	7
CABA	0						
Chaco	5	1	2	2	4	5	5
Chubut	1	0	0	0	2	3	3
Córdoba	2	14	14	14	16	20	20
Corrientes	14	2	2	2	2	2	2
Entre Ríos	3	3	3	2	3	3	3
Formosa	5	0	0	0	4	5	5
Jujuy	0						
La Pampa	0						
La Rioja	1	0	0	9	8	8	8
Mendoza	5	0	0	3	4	5	5
Misiones	9	1	1	1	2	3	3
Neuquén	2	5	6	6	7	9	8
Rio Negro	1	4	4	10	16	26	27
Salta	6	0	2	2	5	6	6
San Juan	1	2	2	2	3	4	5
San Luis	3	1	0	1	2	4	4
Santa Cruz	2	4	4	7	8	12	11
Santa Fe	3	10	9	9	9	12	12
Santiago del Estero	8	0	0	0	1	2	2
Tierra del Fuego	0						
Tucumán	2	7	10	8	14	18	18
Total	100	1	2	3	4	5	5
Total CAI operativos en departamentos críticos		147	222	259	361	501	504
Total CAI operativos		320	476	554	758	1.131	1.163

Notas: (a) Corresponde a departamentos críticos dentro del listado de los cien departamentos más críticos del país.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Más allá de que los CAI estén ubicados o no en departamentos críticos, interesa también comprender en qué medida abarcan o no al conjunto de departamentos del país. La información disponible permite apreciar que, en sus inicios, solo un 22% del total de departamentos del país cuenta con un CAI, esto es, 115 sobre 528 (*Cuadro 7*). En Chubut, por ejemplo, un 69% de los trece departamentos cuenta con un centro mientras que, en Río Negro, solo dos de los trece departamentos cuentan con una sede operativa en 2010 (15%). En los seis años del programa, la apertura de centros se da de tal manera que, en 2015, un 77% de los departamentos del país cuenta con una sede. Incluso en la provincia de Buenos Aires, con 135 departamentos en total, los CAI cubren un 87% de los departamentos. Por otro lado, Santa Fe y San Juan parecen concentrar la ubicación de CAI en menos departamentos: más de dos tercios de los departamentos no cuentan con ningún CAI. Sería interesante conocer si este patrón resulta de una decisión política o, por el contrario, de otra dinámica particular.



Cuadro 7: Porcentaje de departamentos con al menos una sede CAI operativa, por año y jurisdicción, 2010-2015

Porcentaje departamentos con sede CAI operativa							
Provincia	Cantidad de departamentos (censo 2010)	2010	2011	2012	2013	2014	2015 ^b
Buenos Aires	135	0	54	55	55	81	87
Catamarca	16	44	44	44	69	88	88
CABA	15	47	60	67	60	73	80
Chaco	25	24	28	28	52	68	68
Chubut	15	60	60	60	67	80	73
Córdoba	26	38	38	38	50	58	65
Corrientes	25	44	44	44	60	88	92
Entre Ríos	17	41	41	53	65	100	100
Formosa	9	33	33	22	100	100	100
Jujuy	16	31	31	25	50	56	56
La Pampa	22	41	45	45	50	77	73
La Rioja	18	0	0	22	50	72	67
Mendoza	18	0	0	94	100	100	100
Misiones	17	53	53	41	71	88	88
Neuquén	16	25	25	25	38	63	69
Rio Negro	13	15	15	77	92	92	85
Salta	23	0	26	26	43	61	61
San Juan	19	26	26	26	32	32	32
San Luis	9	67	0	67	67	67	67
Santa Cruz	7	57	57	86	100	100	100
Santa Fe	19	21	21	11	26	26	26
Santiago del Estero	27	0	11	11	30	63	59
Tierra del Fuego	4	50	25	50	50	50	50
Tucumán	17	29	35	35	35	71	71
Total	528	22	37	44	55	74	75
Total sedes CAI operativas		320	476	554	758	1.131	1.163

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI e INDEC (2017f).

Una última dimensión para analizar respecto a la ubicación de los CAI remite a la clasificación de ciudad cabecera versus otros distritos (*Cuadro 8*). Se observa que los CAI tienden a ubicarse preponderantemente en distritos por fuera de la ciudad cabecera. Solo un 20% de todos los CAI operativos se encuentran en capitales, tomando como ejemplo los CAI en funcionamiento en 2015. En un principio, más de un tercio de los CAI se encuentra en una capital, aunque la proporción en Formosa, Córdoba y Tucumán supera el 50%. Los centros que se incorporan sucesivamente se concentran fuera de las ciudades, por lo que el porcentaje de centros capitalinos baja en estas mismas provincias y en el promedio del país. Sin embargo, en Córdoba, continúa habiendo más de la mitad de los centros operativos en la capital.



Cuadro 8: Porcentaje de sedes CAI ubicadas en la capital provincial, por año y jurisdicción, 2010-2015

Provincia	Porcentaje					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015 ^b
Buenos Aires	0	1	1	1	2	2
Catamarca	38	38	36	36	37	42
CABA	0	0	0	0	0	0
Chaco	34	31	31	25	23	23
Chubut	0	0	0	0	5	5
Córdoba	70	70	70	60	59	57
Corrientes	32	32	32	26	26	26
Entre Ríos	0	0	0	0	0	0
Formosa	75	71	82	36	32	30
Jujuy	40	40	47	33	26	26
La Pampa	25	28	28	38	31	32
La Rioja	0	0	75	50	36	36
Mendoza	0	0	3	2	3	3
Misiones	6	12	33	22	19	19
Neuquén	40	38	38	38	34	31
Rio Negro	0	0	4	5	3	5
Salta	0	42	42	27	26	24
San Juan	30	30	30	13	13	7
San Luis	14	0	14	10	33	33
Santa Cruz	20	20	28	30	29	29
Santa Fe	47	50	46	39	35	35
Santiago del Estero	0	50	50	33	17	17
Tierra del Fuego	50	0	33	33	43	25
Tucumán	55	61	54	46	35	35
Total	35	27	26	23	20	20
Sedes CAI operativas en capital provincial	113	128	146	174	228	231
Total CAI operativos	320	476	554	758	1.131	1.163
Crecimiento sedes CAI en capital (base 100=2010)	100	76	75	65	57	56
Cantidad de provincias con sedes CAI operativas	19	22	24	24	24	24
Promedio de sedes CAI en capital, por provincia	6	6	6	7	10	10

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI. Ver Cuadro Anexo 11.

Sedes con Líneas de Acción Complementarias

Más allá de las tres modalidades principales que operan en todos los CAI desde 2010, a medida que se vuelven evidentes otras necesidades, el programa desarrolla nuevas líneas de acción: Camino Inicial, CAI Temáticos en Ciencias, Camino al Secundario, CAI Interculturales y CAI en Organizaciones de la Sociedad Civil.

Mediante los datos nivel de los alumnos se puede analizar cuántas sedes del programa ofrecen las nuevas modalidades o líneas de acción complementarias. Sin embargo, hay que señalar que solo se posee información para tres líneas (*Cuadro 9*):

- **CAI Camino Inicial (desde 2012):** Aproximadamente un quinto de las sedes del Programa CAI (249) ofrece la línea Camino Inicial en el año 2015. La línea arranca con casi una decena de sedes y, en el plazo de tres años, el número prácticamente se triplica. Jujuy, La Pampa y San Juan son las provincias donde estos CAI preponderan, superando el 40% del total que alberga la modalidad. Catamarca, Formosa, Salta, Neuquén y Santiago del Estero le siguen en peso en el total de sedes operativas en 2015. Misiones es la única provincia que no cuenta con ninguna sede que ofrezca Camino Inicial.
- **CAI Camino al Secundario (desde 2012):** Esta línea de acción se ofrece en un número levemente mayor que la línea para el nivel inicial, con presencia en un cuarto del total de las sedes operativas del país en 2015 (292 centros). Al igual que Camino Inicial, Camino al Secundario empezó con una centena de CAI que sumaron la actividad. La proporción de sedes del programa que trabajan con niños en edad correspondiente al nivel secundario es más alta en Jujuy, Tierra del Fuego, Corrientes, CABA, San Juan, Salta y La Pampa, donde más de un tercio de los centros cuenta con la modalidad. Camino al Secundario está escasamente presente en los CAI de Misiones.
- **CAI Intercultural:** Los CAI Interculturales trabajan con niños y adolescentes que pertenecen a comunidades indígenas, por lo que es natural que los mismos estén sub-representados en provincias que no tengan concentración de pueblos indígenas. En el país, un 7% de las sedes del Programa CAI ofrecen esta línea en 2015. En Salta, la mitad de los CAI trabajan en acompañamiento pedagógico y talleres culturales destinados a esta población, y alrededor del 30% en Formosa y Chaco.

Cuadro 9: Porcentaje de sedes operativas que ofrecen nuevas modalidades, por año y jurisdicción, 2013-2015

Provincia	Camino Inicial			Camino al Secundario			CAI Interculturales		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
Buenos Aires	0	4	12	0	5	12	0	4	3
Catamarca	27	33	35	14	17	16	0	0	0
CABA	0	18	13	0	18	45	0	0	0
Chaco	10	12	13	13	22	16	13	27	27
Chubut	0	15	20	0	15	25	0	10	20
Córdoba	8	13	12	8	13	12	0	0	0
Corrientes	15	21	21	52	51	47	0	0	0
Entre Ríos	21	21	21	0	15	17	0	0	0
Formosa	13	30	30	13	40	30	33	26	32
Jujuy	24	45	42	24	52	52	14	10	10
La Pampa	27	45	42	14	40	38	0	0	0
La Rioja	31	23	23	0	5	9	0	0	0
Mendoza	2	31	29	11	31	27	0	2	3
Misiones	0	0	0	37	19	34	7	4	4
Neuquén	14	31	31	24	28	31	0	7	17
Rio Negro	3	6	8	0	13	17	0	0	0
Salta	15	23	33	24	28	39	33	49	50
San Juan	40	54	44	40	54	44	0	0	0
San Luis	20	22	22	0	28	28	0	0	0
Santa Cruz	13	16	13	13	16	29	0	0	0
Santa Fe	13	23	23	0	18	18	6	5	5
Santiago del Estero	40	37	37	40	37	37	0	0	0
Tierra del Fuego	0	43	25	17	14	50	0	0	0
Tucumán	23	28	28	23	28	28	0	0	0
CAI operativos que ofrecen la línea	91	228	249	96	255	292	39	74	85
Total CAI operativos	758	1.131	1.163	758	1.131	1.163	758	1.131	1.163
CAI que ofrecen la línea, como % del total de CAI operativos	12%	20%	21%	13%	23%	25%	5%	7%	7%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Alumnos Beneficiarios

De todas las provincias para las que se cuenta con información sobre los alumnos que participan y sus respectivas sedes, se pueden analizar dos cuestiones: la cantidad de alumnos que participan en los CAI y el promedio de alumnos por CAI (*Cuadro 10*). Vale aclarar que, en este caso, el promedio utiliza la sede identificada en la base Alumnos, lo que no corresponde al total de sedes reconocidas en la base Sedes.



Cuadro 10: Cantidad de alumnos participantes en los CAI y promedio de alumnos por sede, por año y jurisdicción, 2012-2015

Provincia	Número de alumnos				Promedio de alumnos por CAI			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires		368	71	11		31	10	11
Catamarca	1.497	326			107	27		
CABA		236	220	554		34	20	23
Chaco								
Chubut								
Córdoba	4.024	1			115	0		
Corrientes	2.296	231	71	38	104	17	12	6
Entre Ríos	2.277	106			127	35		
Formosa	1.309	349	43	71	77	39	22	36
Jujuy		685				46		
La Pampa		97				49		
La Rioja	511				102			
Mendoza	552	117	3		92	10	3	
Misiones	1.769	475			147	43		
Neuquén								
Rio Negro	2.829	1.546	1.191	1.682	118	53	46	39
Salta		62	11			21	6	
San Juan	1.159	456	150		116	33	30	
San Luis		31	77	31		8	39	16
Santa Cruz								
Santa Fe	936				32			
Santiago del Estero	662	421	6		110	42	2	
Tierra del Fuego	203	17			68	17		0
Tucumán								
TOTAL	20.024	5.524	1.843	2.387	100	30	28	30
Total sedes en base Alumnos	201	185	65	79	201	185	65	79
Total sedes operativas	554	758	1131	1163	554	758	1131	1163
% sedes CAI en la muestra	36%	24%	6%	7%				

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Para 2012, año en que se relevó información sobre 20.024 alumnos beneficiarios en trece provincias, provincias como Córdoba y Río Negro atienden a 4.024 y 2.829 alumnos en total. Si se compara con la cantidad de CAI en la misma muestra de alumnos, se observa que, en promedio, cada centro trabajaba con poco más de cien alumnos. En otras provincias, como Misiones y Entre Ríos, el promedio de alumnos por CAI es un poco más elevado, a pesar de que la cantidad total de alumnos en la muestra es menor. En ese mismo año, el promedio de alumnos por sede para el total de alumnos en la muestra es de cien. Como se aclaró en la sección metodológica, se tienen dudas sobre los datos de la muestra de alumnos de 2013-2015 como para destacar alguna conclusión relevante.

Transición del Programa CAI al Programa ESA

En la *Introducción* se adelantó que, al momento de la realización de este estudio, el Programa CAI había sido discontinuado a nivel nacional y se encontraba en transición hacia el Programa ESA. Sin embargo, no quedaba claro en qué etapa se encontraban las actividades a nivel provincial o escolar en dicha transición. Por tal motivo, uno de los objetivos de la segunda etapa del diseño fue indagar sobre el estado de situación, a partir del estudio de casos.

A nivel normativo, los Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar ESA y el Proyecto de Ley Plan Maestr@ recuperan la esencia del Programa CAI (CFE, 2017; Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017a; Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017). Allí se propone aumentar el tiempo de enseñanza, presentando el Plan Maestr@ como estrategia explícita para la innovación y la mejora de la calidad educativa en un marco de justicia social. La propuesta se estructura en torno a tres factores, uno de los cuales es la extensión de la jornada escolar, pensada fundamentalmente para las escuelas más vulnerables (recuperado del Programa CAI)¹⁹. El proyecto del Plan Maestr@ anticipa elementos del diseño del factor extensión de la jornada escolar, que serán desarrollados en lineamientos operativos concretos, y algunos de los cuales retoman el diseño del Programa CAI (otros se diferencian).

Una de las semejanzas del Programa ESA con el CAI es que se estipula que el tiempo adicional será utilizado para contenidos significativos y prácticas pedagógicas innovadoras, que apunten a la reducción de la repitencia. Asimismo, se estipula que la extensión de la jornada escolar promoverá el desarrollo integral y el bienestar de los niños a partir de actividades que permitan ampliar el universo cultural de los alumnos. Los acuerdos federales y el Plan Maestr@ proponen considerar actividades artísticas, el juego, la educación física y el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras actividades relevantes al entorno sociocomunitario. Por otra parte, la propuesta ESA contempla la posibilidad de producir acciones con las familias y el entorno sociocomunitario con la visión de redefinir o “reconfigurar la idea misma de lo escolar, ampliando sus sentidos” al “abrir las puertas de la escuela y aprender en diversos espacios y ámbitos donde se desarrollen renovadas iniciativas” (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017, p. 17). En este caso, a nivel normativa, parecería que la vinculación con la comunidad no es un objetivo esencial, sino una intención derivada de los otros dos.

Así como se encuentran elementos del diseño del Programa CAI presentes en la propuesta ESA en los Acuerdos Federales y el Plan Maestr@, existen discrepancias significativas. Una de ellas es el carácter “masivo” de la nueva propuesta (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017, p. 16). En otras palabras, la extensión de la jornada escolar alcanzará a todos los

¹⁹ Se consideran, además, los días de clases y las horas efectivas de enseñanza que, juntamente con la extensión de la jornada escolar, contribuirían a un aumento de la exposición al tiempo de enseñanza-aprendizaje.

alumnos de la escuela, de manera universal, mientras que, por el contrario, el planteo del Programa CAI es más afín a propuestas remediales (por el trabajo en apoyo escolar con alumnos que enfrentan dificultades en la escuela) o propuestas extraescolares (por el trabajo en talleres además de las clases de apoyo), y siempre de participación voluntaria. En definitiva, en el proyecto actual, la propuesta de extensión de la jornada dejaría el carácter remedial por una implementación de alcance masivo.

Una segunda diferencia se deriva del punto anterior. En la medida en que la extensión de la jornada deja de ser una propuesta de participación voluntaria, su operacionalización se concentra puramente durante la semana escolar, a diferencia de la propuesta CAI, que incluía actividades los sábados. La nueva modalidad plantea “que los alumnos tengan como mínimo dos horas más de clase por día, sin considerar el tiempo destinado al almuerzo” (p. 16).

En ese marco, la DNPS (misma área del Ministerio de Educación de la Nación a cargo del Programa CAI) actualmente se encuentra implementando el Programa ESA, los Acuerdos Federales ESA y el Plan Maestr@ en lo que concierne a la extensión de la jornada²⁰. Los objetivos, principios, propósitos y etapas de implementación están definidos en el documento Acuerdos Federales para la Ampliación de la Jornada Escolar ESA, y reiterados en el documento de lineamientos para la planificación de proyectos educativos, elaborado por la DNPS. Los propósitos de ESA son:

Propósitos (CFE, 2017, pp. 3-4; Ministerio de Educación de la Nación, 2017, pp. 4-5):

- “Renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares dentro y fuera del aula que convoquen a la escuela a diseñar un mayor aprovechamiento de los recursos fuera del aula y a la sociedad en su conjunto a comprometerse con la educación de los niños/as y jóvenes.”
- “Fortalecer las trayectorias escolares a través de mejores condiciones educativas para el logro de aprendizajes relevantes y significativos, posibilitando el desarrollo integral de las capacidades.”
- “Ampliar el universo cultural de los niños, niñas y jóvenes ofreciendo diferentes oportunidades de participación en actividades que contribuyan a la inclusión social y cultural, y que fortalezcan los aprendizajes, saberes y capacidades: expresiones artísticas, el juego, la educación física y el deporte, las ciencias, las lenguas extranjeras, los nuevos lenguajes tecnológicos y comunicacionales y otras relevantes para su entorno sociocomunitario.”
- “Profundizar la enseñanza dentro y fuera de la escuela considerando diversas alternativas didácticas y ámbitos de realización.”

A diferencia del Programa CAI, que fue concebido para el nivel primario y priorizó a escuelas en departamentos críticos, la línea de acción ESA está destinada al nivel primario y secundario de educación común y apunta a alcanzar a todas las escuelas. En el nivel primario, la propuesta sugiere extender la jornada en diez horas cátedra semanales (de cuarenta minutos), adicionales

20 Inicialmente, el programa se denominó Programa de Extensión de la Jornada Escolar “La Escuela Sale de la Escuela”. El diseño preveía actividades educativas y recreativas con los siguientes objetivos: “(i) generar nuevas y mejores condiciones para el logro de aprendizajes relevantes y significativos; (ii) ampliar el universo cultural; (iii) renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares, y (iv) encontrar nuevos espacios de trabajo” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017d, p. 8).

a la jornada escolar regular²¹. Los documentos Acuerdos Federales para ESA y los lineamientos operativos estipulan que las provincias adapten las propuestas a sus propios contextos y determinen las etapas de incorporación de escuelas al programa, siempre con el objetivo de universalizar la propuesta de ampliación del tiempo escolar. Los proyectos del Programa ESA deben asumir la característica de un “enfoque pedagógico, lúdico y social” (p. 3) en la escuela u otros ámbitos, basado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), y sumarse a las experiencias existentes de ampliación del tiempo escolar a nivel provincial.

En 2017, la DNPS proporcionó a las jurisdicciones orientaciones específicas para la elaboración de lineamientos propios para ESA. Estas orientaciones incluyen elementos del diseño de proyectos, como: fundamentación, antecedentes (sobre todo relativos a la extensión de la jornada), objetivos generales y específicos, y estrategias de comunicación y acompañamiento a las escuelas. Se fomenta que las jurisdicciones contemplen la cantidad de escuelas participantes en la primera etapa, los grados, la matrícula a alcanzar, las horas semanales en que se extenderá la jornada, la articulación con otras instituciones, los recursos y los espacios físicos. Asimismo, la DNPS elaboró orientaciones para la planificación de proyectos ESA para las escuelas, con el formato de planillas de presentación de proyectos.

Resumen

En este capítulo se ofrece una descripción del Programa Nacional CAI. Se pasa revista a los antecedentes y al contexto general de adopción de la política, los objetivos, la gestión, el financiamiento, los criterios de ubicación de las sedes, las modalidades de trabajo, los destinatarios, los equipos CAI y la evolución de los centros en el país. El capítulo finaliza con el análisis del estado de situación de la transición del Programa CAI al Programa ESA, y compara los nuevos lineamientos del ESA con las características centrales del diseño del CAI. Como conclusión, se observa que la nueva línea de acción ESA recupera algunos principios y lineamientos operativos del Programa CAI, aunque se distingue en una característica fundamental: mientras que este último era de participación voluntaria, remedial en lo referido a las clases de apoyo y cercano a propuestas fuera del horario escolar de carácter compensatorio, la línea de acción ESA pretende ser una política masiva o universal, más afín a políticas de extensión de la jornada escolar que a propuestas remediales también basadas en incrementar la exposición escolar. La diferencia vale pese a que la propuesta de implementación deja libertad a las provincias para que realicen una implementación en etapas, por escuelas o por grados.

En el capítulo que sigue se examina la implementación del Programa CAI a nivel jurisdiccional y escolar, se exploran las visiones y representaciones de los actores y se examina el estado de situación de este programa en su transición al ESA, desde desde las gestiones provinciales y escolares. El propósito es extraer lecciones del primero y sus posibles implicancias para el segundo.

²¹ La extensión de la jornada para el nivel secundario es de horas cátedras para el ciclo básico y seis horas cátedras para el ciclo superior.

**V. Implementación del
Programa Nacional CAI
en las provincias
y las escuelas:
Estudio de casos**

CASO 1: Catamarca

Introducción y Metodología

En este capítulo, se describe la experiencia de Catamarca con la implementación del Programa Nacional CAI y el estado de situación del proceso de transición al Programa Nacional ESA. Esta provincia participa en el programa desde sus inicios en 2010, con trece sedes abiertas. En 2015, último año para el que se cuenta con datos nacionales, existían treinta y una sedes operativas, aproximadamente un 3% del total de sedes del Programa CAI del país (ver *Evolución de las Sedes del Programa CAI en el País*). Al momento de hacer el trabajo de campo, el programa continuaba vigente y tanto el Equipo Jurisdiccional como los Equipos Institucionales del Programa CAI seguían desarrollando sus funciones. En paralelo, la provincia había avanzado en el diseño de un proyecto jurisdiccional para el Programa ESA, en la selección de las escuelas que serían incorporadas a esa iniciativa y en la confección de proyectos escolares ESA.

El trabajo de campo se realizó durante cuatro días, a fines de septiembre de 2017. En tanto que las actividades asociadas al Programa CAI seguían vigentes en esta provincia, se pudo cumplir completamente el esquema previsto para el relevamiento de información. La selección de los centros cuyos integrantes participarían de los grupos focales (siete en total), así como también de las escuelas sede cuyos centros serían visitados (tres en total) quedó a cargo del Equipo Jurisdiccional del programa.

La recolección de datos consistió en: (a) una entrevista grupal a la directora provincial de Programas Socioeducativos (DPPE) y a la supervisora general de Primaria (ENT-CAT-POLSOC, 2017); (b) una entrevista grupal a los miembros del Equipo Jurisdiccional CAI (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017); (c) un grupo focal con los coordinadores de CAI de las escuelas seleccionadas (FOC-CAT-COORDINS, 2017); (d) un grupo focal con los maestros comunitarios de esos centros (FOC-CAT-MC, 2017); (e) un grupo focal con los talleristas de esos centros (FOC-CAT-TALL, 2017); (f) tres entrevistas individuales a los directores de escuelas de los centros visitados (ENT-CAT-DIR Madaba, 2017; ENT-CAT-DIR Pamos, 2017; ENT-CAT-DIR Sollos, 2017), y (g) la observación de las actividades realizadas en esos tres centros (OBS-CAT-CAI Madaba, 2017; OBS-CAT-CAI Pamos, 2017; OBS-CAT-CAI Sollos, 2017).

Asimismo, durante el trabajo de campo, se recolectó información documental a nivel provincial y de las instituciones: normativa vinculada al funcionamiento de los centros, PSI, informes mensuales elaborados por equipos de los CAI, el proyecto jurisdiccional para el Programa ESA y proyectos ESA de algunas escuelas que se incorporarían en 2018 a dicho programa. Finalmente, el equipo hizo un relevamiento *ad hoc* de información documental y periodística disponible en Internet.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: a continuación se presentan datos contextuales acerca de la situación de la educación en la provincia. Luego, se realiza una caracterización general de la implementación del programa en Catamarca (antecedentes y contexto; gestión y coordinación; modalidades de trabajo y destinatarios). Le siguen el tratamiento de la implementación de CAI en las escuelas seleccionadas y un resumen de sus resultados y lecciones, desde la perspectiva de los actores entrevistados. El capítulo finaliza con información acerca de la manera en que la provincia está planificando la implementación de ESA y de los aprendizajes derivados de la gestión del Programa CAI que podrían retomarse.

Contexto

Alumnos y Unidades Educativas

Según información del año 2015, en Catamarca hay 45.978 alumnos de nivel primario en escuelas de gestión estatal y privada, lo que representa el 1% del total de alumnos del país. De ellos, el 83% asiste a escuelas de gestión pública, un porcentaje elevado en contraste con el 73% que se registra a nivel nacional (Cuadro 11). Entre los años 2009 y 2015, la matrícula de nivel primario en esta provincia decrece en un promedio del 2% anual.

Cuadro 11: Catamarca. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015

Datos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alumnos	51.851	51.595	50.825	49.864	46.599	46.922	45.978
% estatal	86,0%	85,4%	85,2%	84,7%	84,5%	83,2%	82,5%
Unidades servicio	455	458	455	459	457	454	456
% estatal	96,0%	95,6%	95,8%	95,6%	95,4%	95,4%	95,4%
Total país							
Alumnos	4.643.430	4.637.463	4.620.306	4.603.422	4.563.491	4.550.923	4.550.365
% estatal	75,6%	75,1%	74,9%	74,2%	73,7%	73,3%	72,8%
Unidades servicio	22.972	23.010	23.040	23.037	23.025	22.994	22.981
% estatal	84,1%	83,9%	83,8%	83,7%	83,6%	83,5%	83,4%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017b).

Los alumnos catamarqueños de nivel primario se distribuyen en 456 unidades de servicio de gestión privada y estatal, a 2015, lo que representa el 2% del total de establecimientos del país. El 95,4% de estas escuelas dependen de la administración pública, un porcentaje considerablemente mayor que aquel que se verifica en el total país (83,4%). En Catamarca, prácticamente no se modifica la cantidad de unidades de servicio a lo largo del período 2009-2015.

Trayectorias Escolares

Un primer dato para analizar es el de la tasa de sobreedad, que refiere al “porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017c). Según información de 2015, en Catamarca, el 11% de los niños del nivel primario se encuentran matriculados con sobreedad (*Cuadro 12*). Se destaca que Catamarca reduce la sobreedad en casi 10 puntos porcentuales, partiendo del 21% en 2009, con el mayor descenso observado entre 2013 y 2014 (disminución en un 30%).

Al considerar la repetencia, es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente, se observa que, a 2014, el 1,6% del total de alumnos de nivel primario repite algún grado. Este es un valor menor al promedio del nivel nacional, que se ubica en un 2%. Si se considera la evolución del indicador desde 2009, se concluye que Catamarca reduce la repetencia en 2,4 puntos porcentuales, a un promedio del 15% anual y similar a la variación interanual nacional.

Cuadro 12: Catamarca. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Tasa de sobreedad	21,1	20,3	20,8	19,0	17,4	12,2	10,7
Tasa de repitencia	4,0	3,0	2,4	1,4	1,6	1,6	--
Tasa de abandono	1,9	1,0	0,9	0,3	1,1	0,8	0,5
Total país							
Tasa de sobreedad	21,4	20,3	18,8	17,4	15,6	13,2	11,4
Tasa de repitencia	4,7	4,2	3,7	2,9	2,1	2,0	--
Tasa de abandono	1,2	1,4	1,3	1,1	1,0	0,8	0,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017c).

Finalmente, el abandono escolar, indicador definido como el “porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017c), arroja que el 0,5% de los alumnos abandona la escolaridad en el traspaso del año 2014 al 2015. Esto muestra una reducción con respecto al bienio 2009-2010, momento en que dicho indicador se ubica en un 1,9%.

Implementación del CAI Provincial

Antecedentes, Marco Institucional y Normativo

En la provincia de Catamarca, el Programa CAI comienza a implementarse en 2010, cuando se ponen en funcionamiento trece centros. El programa depende de la DPPE, la cual reporta directamente al ministro de Educación, Ciencia y Tecnología. Esta Dirección funciona como la unidad ejecutora de los fondos que llegan desde el gobierno nacional para la jurisdicción y para las escuelas.

El programa se enmarca en las disposiciones de la Ley de Educación Provincial Nro. 5.381 (año 2013), particularmente al art. 11 que se refiere a la garantía de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para el logro de la inclusión plena, mediante políticas universales y estrategias que den prioridad a los sectores más desfavorecidos (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d).¹ El Equipo Jurisdiccional elabora un Cuadernillo que contiene lineamientos generales para la organización, planificación y funcionamiento de los CAI. Entre los temas allí desarrollados, se encuentran los objetivos del programa, sus fundamentos y las directrices acerca de la definición de sus destinatarios, las líneas de acción y la conformación de los equipos (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d).

¹ Allí se expresa que: “El Estado Provincial garantizará una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes de la provincia de Catamarca” (art. 11, inc. 1) y también “la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridades a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11, inc. 5) (Catamarca - Senado y Cámara de Diputados, 2013).

Desde sus inicios y hasta 2015, no surgen cambios relevantes en la dinámica de funcionamiento del programa, que replica, de alguna manera, las prescripciones nacionales. Progresivamente, se abren centros que, a su vez, ganan visibilidad en los medios locales. Los medios reportan la participación de alumnos del Programa CAI en eventos anuales en la capital, la convocatoria a cubrir cargos para conformar los Equipos CAI, la exposición de las producciones de alumnos de talleres del programa en actos públicos e incluso la participación de los CAI en actividades escolares regulares (El Ancasti, 2010, 2013, 2014a, 2014b).

Durante los últimos dos años, más concretamente a partir del cambio de gestión al frente del Equipo Nacional del programa ocurrido a comienzos de 2016 (ver la sección *Introducción o Diseño del Programa*), se producen modificaciones en la dinámica del CAI. A principios de 2016, el ministro de Educación provincial confirma la continuidad de los programas socioeducativos, aunque aclara que, según lo dispuesto por la nueva gestión educativa nacional, cada provincia podrá modificar su funcionamiento (El Ancasti, 2016a). Este cambio parece haber generado retraso en los pagos a los miembros de los Equipos Institucionales del Programa CAI durante 2016, así como también la postergación del inicio de actividades en 2017 (El Ancasti, 2017).

Por otra parte, la modificación en la dependencia jurisdiccional del programa trae aparejada una reducción en los fondos disponibles. Esto genera una disminución en la cantidad de horas de trabajo de los miembros de los Equipos Institucionales del programa, una reducción en el monto disponible en concepto de fondo escolar y la eliminación de la figura del auxiliar y de las líneas de acción Camino Inicial y Camino al Secundario (ENT-CAT-POLSOC, 2017; ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Entre las modificaciones en la dinámica provincial del Programa CAI se destacan también los esfuerzos por dar mayor énfasis a las cuestiones pedagógicas, es decir, por resaltar el carácter educativo, y no solo "lúdico" o de contención, del programa (ENT-CAT-POLSOC, 2017). Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el contenido desarrollado en algunas capacitaciones organizadas en 2017, principalmente aquellas dirigidas a los talleristas (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017c). Desde el Equipo Jurisdiccional CAI se ha procurado también una más fluida comunicación no solo con los coordinadores institucionales CAI, sino también con los demás miembros de los equipos (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Adicionalmente, se observan esfuerzos por encauzar mejoras en los resultados esperados del programa. En la planificación 2017 se plantea una meta anual para el Programa CAI en la provincia, que consiste en "superar los índices en los indicadores de partida, intentando, de este modo, que sean menos los niños que estén en riesgo pedagógico y que su asistencia sea regular" (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a, pp. 4-5). Cabe señalar que, aunque está formulada como "meta", no se especifican en la planificación valores de referencia inicial ni valores esperados al finalizar el período.

Otras innovaciones fueron las acciones orientadas a lograr una mayor articulación con la Dirección de Educación Primaria, que depende de la Subsecretaría de Gestión Educativa (ENT-CAT-POLSOC, 2017; ENT-CAT-EQUIJUR, 2017). Así, se intentó mejorar la comunicación con supervisores y directores en relación con temas vinculados al funcionamiento de los CAI y se les dio más participación a estos actores escolares en actividades CAI. La articulación a nivel autoridades provinciales estaría permeando hacia las escuelas, de forma que se reconoce que los directores y supervisores están más involucrados que antes en el funcionamiento de los centros (dan apoyo, hacen sugerencias) y hasta hay mayor participación los sábados. Por otro lado, la articulación con la dirección de nivel permite el involucramiento de los coordinadores institucionales CAI en las reuniones institucionales de sus respectivas escuelas (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

Por último, bajo la DPPE funcionan también otros diecisiete programas, entre los cuales se encuentran los socioeducativos, como los CAJ, el Programa de Educación Solidaria, el Programa Parlamento Juvenil y los Coros y Orquestas. En 2017, la DPPE implementa acciones para promover una mayor articulación entre el Programa CAI y los otros programas. Entre esas acciones se destacan las siguientes (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017b, 2017c):

a) Educación Solidaria: cinco sedes del Programa CAI trabajan juntas con el propósito de detectar una problemática de interés social a partir de la cual crear una instancia de participación estudiantil.

b) CAJ: se organiza, en forma conjunta con el CAI, el Primer Concurso de Pintura “Pintando Catamarca”, para fomentar la creatividad y el sentido de pertenencia a la provincia.

c) Parlamento Infantil del Mercosur: se seleccionan diez centros para participar de esta experiencia que, por primera vez en la provincia, incluye el nivel primario. Los maestros comunitarios articulan con los maestros de sexto grado para generar espacios de debate sobre género, derechos humanos y trabajo infantil, temáticas que luego se trabajan en el Parlamento.

d) Plan de Lectura: se realizan dos encuentros para maestros comunitarios y coordinadores institucionales de las treinta sedes. Participan noventa personas de cada encuentro. El primero versa sobre el oficio del mediador de lectura y el funcionamiento de un taller literario. El segundo aborda la temática de arte literario, a través del libro álbum.

Interesa notar que, hacia fines de 2017, se considera la posibilidad de reubicar el Programa CAI a la órbita de la Dirección de Nivel Primario, con el argumento de profundizar en la pretendida articulación entre los mismos (ENT-CAT-POLSOC, 2017).² A su vez, se le encomienda a la DPPE la implementación de ESA en la provincia (ENT-CAT-POLSOC, 2017). A pesar de que formalmente CAI y ESA dependen de la misma repartición (la DPPE), no parece haber una comunicación fluida o un contacto regular entre los equipos a cargo de los respectivos programas.

Objetivos del Programa CAI a nivel provincial

Los objetivos del CAI en Catamarca se encuentran formulados en un Cuadernillo Informativo y figuran también en el documento de planificación de las actividades a desarrollar durante el corriente año (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a, 2017d). En ambos casos, se retoma lo planteado a nivel nacional en cuanto a fortalecimiento de las trayectorias escolares, ampliación del universo cultural y fortalecimiento de los lazos entre escuela, familia y comunidad (ver *Objetivos del Programa Nacional CAI*).³

² Este traspaso se concreta a poco de terminado el trabajo de campo, durante el último trimestre de 2017.

³ Los objetivos del CAI en su versión para Catamarca son: (a) “Fortalecer las trayectorias escolares brindando a los niños apoyo pedagógico en espacios y tiempos alternativos y complementarios a los de la escuela, en los que puedan aprender, a través de estrategias de enseñanza renovadas, abiertas y flexibles, los conocimientos/saberes/habilidades/competencias que les permitirán mejorar su desempeño escolar. (b) Ampliar el universo cultural de los niños, ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas al arte, al juego, al deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno sociocomunitario que contribuyan a su inserción social y cultural. (c) Generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a fortalecer y estrechar lazos entre la Escuela, la Familia y la Comunidad” (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a, p. 4). En el Cuadernillo de Información se presenta una versión resumida de los mismos objetivos (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d, p. 8).

Gestión provincial e institucional del Programa CAI

Equipo Jurisdiccional

Según material documental, el Equipo Jurisdiccional CAI está conformado por cinco personas, una coordinadora y cuatro integrantes (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017c). En la práctica y según información recogida durante el trabajo de campo, el equipo efectivo se reduce a tres personas (las otras dos que lo conformarían en realidad están abocadas a tareas compartidas o fuera del programa) (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017). Las actividades a cargo del Equipo Jurisdiccional son (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a, 2017b, 2017c):

a) Recepción y corrección de proyectos pedagógicos: El equipo brinda asesoramiento para la elaboración de proyectos en aquellos casos en que se deba trabajar algún componente específico.

b) Monitoreo y acompañamiento al funcionamiento de las sedes: Se realiza durante los lunes, miércoles, viernes o sábados. Las visitas a las escuelas del interior son planificadas previamente a fin de gestionar los viáticos. Entre abril y septiembre de 2017, se efectúan aproximadamente setenta visitas a las sedes que se encuentran en el valle central y otras trece a las escuelas del interior (generalmente los sábados). Todos los miembros del Equipo Jurisdiccional conocen la situación de cada CAI y todos los miembros suelen participar en las visitas a los centros de los sábados (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

c) Elaboración de materiales, comunicación y difusión: En 2017, el equipo confecciona una "Guía de Elaboración de Proyectos", un "Marco Operativo Jurisdiccional CAI" y material sobre el Plan de Lectura y se usan diferentes canales para comunicar información sobre el programa. A la vez, se hacen esfuerzos por ampliar la comunicación con todos los miembros de los Equipos CAI (y no solo con los coordinadores institucionales), mediante respectivos grupos de WhatsApp, y se fomenta la difusión en Facebook de las actividades realizadas en cada centro (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017; FOC-CAT-COORDINS, 2017).

d) Organización de encuentros y capacitaciones: En 2017, por ejemplo, se realizan un "Encuentro Provincial CAI" y el "Primer Encuentro de Talleristas CAI". Del primero, participan coordinadores institucionales, maestros comunitarios de los centros, directores de las escuelas sede, la directora de Nivel Primario y equipo de supervisores pedagógicos, la directora de Modalidad Especial y supervisoras, y referentes de los demás programas de la DPPE –en total, 150 personas. Allí se presenta el Programa CAI (objetivos, destinatarios, roles y funciones, pautas de manejo contable) y algunos centros exponen experiencias en relación con distintos temas (administración de recursos, estrategias para cuidado de las trayectorias escolares o la inclusión, entre otros). Por su parte, el "Primer Encuentro de Talleristas CAI" se plantea como un espacio para la reflexión sobre la propia práctica. Allí se desarrollan capacitaciones vinculadas al teatro, la música y los juegos. Participan 250 personas.

e) Capacitación, en articulación con otros programas: En 2017 se realizan dos encuentros entre CAI y Plan de Lectura y un encuentro entre CAI y Parlamento Infantil del Mercosur.

f) Organización de actividades para todos los CAI: En 2017 se festeja el día del niño con actividades similares para todos los CAI (desayuno especial, juegos y peloteros, obras de teatro, entrega de regalo) dirigidas a los niños y sus familias. Para los últimos meses del año, se organizan los Inter-CAI departamentales y el provincial (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

g) Tareas administrativas y de gestión: De las realizadas en 2017, se destacan: reunión con los directores de las sedes del Programa CAI para acordar pautas para la utilización del fondo escolar; asesoramiento y acompañamiento sobre cargas en SITRARED; aprobación de listados para la compra de bienes materiales, y recepción de documentación necesaria para confección de contratos de obra de coordinadores y maestros comunitarios. El equipo se encarga también de las gestiones con el Programa Pro-Igualdad de Oportunidades que, desde 2012, provee alimentos a las escuelas sede del Programa CAI.

Además de la gestión provincial del Programa CAI, al Equipo Jurisdiccional le corresponde colaborar en la articulación de las actividades de los CAI con aquellas realizadas como parte de otras áreas o programas (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017b, 2017c):

a) Plan Nacional Integral de Educación Digital: se organiza un Trayecto de Formación mediante Talleres de Informática en ocho sedes del Programa CAI para trabajar sobre "Programación Gráfica".

b) Prevención de Adicciones, Violencia Escolar y Suicidio: se interviene en forma articulada en tres sedes donde se detectan situaciones de violencia o conductas autodestructivas.

c) Programa Pro-Igualdad de Oportunidades: se coordina con el Ministerio de Desarrollo Social para la provisión de alimentos a las escuelas sede del Programa CAI.

La exigua cantidad de miembros que componen el Equipo Jurisdiccional CAI parece estar compensada por su dinamismo y compromiso, aspectos que se pusieron de manifiesto durante el trabajo de campo realizado.

Equipos institucionales

De acuerdo con lo dispuesto por los lineamientos nacionales del programa, los Equipos CAI están conformados por, al menos, las siguientes figuras: un coordinador institucional, dos maestros comunitarios, tres talleristas y un auxiliar. A ellos se puede sumar un maestro comunitario adicional, en el caso en que se implemente alguna de las líneas de acción más recientes. Las disposiciones contenidas en la documentación provincial retoman, en términos generales, los lineamientos nacionales en cuanto a la conformación del equipo, es decir, sus perfiles y las cantidades de personas en cada función (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). La provincia introdujo modificaciones en los equipos que no responden a consideraciones de gestión ni pedagógicas, sino exclusivamente a restricciones presupuestarias. Concretamente, se eliminó la figura del auxiliar, en parte dado que la provincia dejó de financiarla durante 2017 como resultado de los ajustes hechos al presupuesto del programa (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

En esta provincia existen actualmente treinta coordinadores institucionales, sesenta maestros comunitarios y noventa talleristas. Esto significa que, en promedio, en cada centro hay un coordinador, dos maestros comunitarios y tres talleristas. Con el propósito de ampliar el alcance del programa, las autoridades educativas consultadas señalaron que se evalúa otra modificación: dividir los Equipos CAI haciendo, por ejemplo, que del plantel de dos maestros comunitarios, uno cumpla funciones en otra escuela. En este caso, la supervisión de sus labores quedaría bajo la responsabilidad directa del Equipo Jurisdiccional (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

En el caso de los coordinadores institucionales, existe un protocolo escrito para su designación, pero no se aplica (ENT-CAT-POLSOC, 2017). Las funciones a cargo de cada coordinador institucional, así como también algunas características esperadas de sus perfiles, están definidas en el Cuadernillo CAI, en concordancia con las definidas por el programa a nivel nacional.

La carga horaria de los coordinadores institucionales y de los maestros comunitarios asciende a doce horas semanales. Las de los segundos se distribuyen de a cuatro horas, dos días a la semana, a los que se suma su participación en las actividades de los sábados (cuatro horas). En el caso de los talleristas, las actividades se realizan completamente los sábados, de 9 a 12 horas, con un total de tres horas a la semana. Se señala que, como resultado de la reducción horaria asociada al ajuste presupuestario, algunos equipos dejan de organizar las reuniones de planificación y seguimiento que llevaban a cabo los sábados (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

En cuanto al perfil de los talleristas, se menciona que muchos recién comienzan la carrera docente o bien son “idóneos”. Esto se atribuye a diferentes factores, entre ellos, la ausencia, en algunas localidades del interior, de docentes que puedan hacerse cargo de los talleres, y también cierta inercia organizacional. La carencia de titulación afecta las posibilidades de dichos docentes de dar un encuadre pedagógico a las actividades realizadas así como de articularlas con contenidos curriculares (ENT-CAT-POLSOC, 2017). En consecuencia, algunas acciones realizadas durante el último año, como la capacitación para talleristas, se enmarcan en la necesidad de dar una respuesta a este panorama (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Al momento de la realización del trabajo de campo, los coordinadores institucionales y los maestros comunitarios están empleados por contrato de locación de obra (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017c). A los talleristas, en cambio, se les paga con el aporte que la escuela recibe en concepto de fondo escolar, contra entrega de recibo. Cada sede del Programa CAI dispone de \$6.400 mensuales, de los cuales \$5.400 (84%) se destinan al pago de los talleristas (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). El pago a coordinadores y maestros comunitarios asciende, aproximadamente, a \$6.000 mensuales, mientras que los talleristas cobran \$1.800 mensuales por sus labores (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Sin lugar a duda, un aspecto es la precariedad de las relaciones laborales de los miembros de los Equipos CAI, tanto por la forma de contratación como por el monto de sus honorarios y la falta de cobertura de seguro durante las horas en que cumplen sus labores. Es posible que esto afecte su continuidad, aspecto sumamente relevante en programas como este, que se basan en la construcción de relaciones humanas y confianza entre quien ejecuta y quien recibe la intervención pública. Incluso, la propuesta de dividir los equipos para ganar en cobertura incidiría en el “dosaje” del programa y, en consecuencia, seguramente afectaría los resultados obtenibles.

Actividades, Destinatarios y Líneas de Acción Complementarias

Actividades CAI

De acuerdo con la información contenida en los documentos provinciales, las modalidades de intervención del CAI en la provincia coinciden con lo dispuesto en el diseño nacional: apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar a través del accionar de los maestros comunitarios en contraturno, los talleres y la vinculación con la comunidad (incluye también el diseño y puesta en práctica de un PSI). A ellas se suma, en esta provincia, una cuarta modalidad denominada “Distribución de recursos y materiales”, que aparece definida como la organización de “encuentros de intercambio y formación para los docentes de los CAI” (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). Cabe señalar que, al momento de realizar el trabajo de campo, los fondos escolares disponibles para la compra de materiales para los centros habían sido reducidos,⁴ pero en septiembre, la DPPE había entregado kits escolares a los CAI bajo su dependencia (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

4 En el mencionado documento se establece que “Las escuelas recibirán un aporte mensual de \$6.400 a través de la Tarjeta Ticket Nación de cada escuela, de los cuales \$5.400 serán destinados al pago de honorarios de talleristas y los \$1.000 restantes para la compra de materiales de consumo y gastos vinculados al desarrollo del Proyecto” (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d, p. 14).

Respecto a los encuentros pedagógicos en contraturno, los lineamientos generales planteados para Catamarca establecen que la tarea de los maestros comunitarios se da en tres dimensiones: (a) fortalecimiento de las trayectorias escolares (contenidos y metodología de aprendizaje, construcción de vínculo); (b) fortalecimiento de un ambiente educativo familiar (instalar un espacio para lo educativo en el hogar y/o en otros ámbitos de la comunidad), y (c) fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes y sus familias respecto de la escuela y de los diferentes espacios de la comunidad (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). Estas dimensiones fortalecen y adaptan las funciones que la normativa nacional prescribe para los maestros comunitarios. Las visitas a los hogares, tarea que forma parte del apoyo pedagógico y del rol del maestro comunitario, parecen no ser muy frecuentes. De acuerdo con lo expresado por las autoridades educativas consultadas, en ocasiones se concreta en las localidades del interior de la provincia, pero está asociada a características particulares del lugar, como cercanía y familiaridad entre vecinos (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

En términos generales, los lineamientos provinciales para la implementación de los talleres se enmarcan en las disposiciones del diseño nacional (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). En los CAI actualmente en funcionamiento en la provincia, se ofrecen los talleres de música, ritmo, plástica, reciclado, cerámica, juegos recreativos, juegos tradicionales, deporte, danza y ajedrez, y, por consideración de las características propias de los lugares, los de escultura, cardón y fieltro. Se procura que los temas trabajados en los talleres retomen los contenidos vistos en los apoyos pedagógicos. En este marco, se brindan, por ejemplo, capacitaciones en articulación con el Plan de Lectura. Cabe mencionar que el Equipo Nacional procura que roten los talleres entre los centros, para variar las actividades y que los niños no se aburran; para reforzar la oferta de algún centro, o para buscar alternativas no tradicionales (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017). Por ejemplo, para 2018 se pensaba organizar talleres de circo; además, algunos talleres se arman en función de los pedidos de los niños, o bien considerando sus intereses específicos y contextos.

Según indican los miembros del Equipo Jurisdiccional, anteriormente se realizaban visitas como parte de las actividades de los talleres. Sin embargo, al momento de la recolección de datos para esta investigación, las mismas no están permitidas o bien se realizan solo a lugares muy cercanos, debido a la falta de seguro para cubrir a los niños y al personal de los CAI (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Por lo general, quienes participan son alumnos de la escuela, inclusive niños que ya han egresado. Sobre este aspecto, el Equipo Jurisdiccional señala una diferencia entre los centros de la ciudad capital y los del interior de la provincia, donde, según su explicación, suele ser más alta la concurrencia de niños que no son alumnos (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017). Testimonios de diferentes fuentes permiten constatar que la realización en forma simultánea y, en ocasiones, en el mismo establecimiento, de clases de catequesis perjudica la convocatoria del CAI, causando que algunos asistentes se integren más tarde o se retiren antes. De acuerdo con lo indicado por el Equipo Jurisdiccional, en algunos centros se lleva registro de la asistencia de quienes concurren el sábado, mientras que en otros se cuenta solo con la planilla inicial de inscripción (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

En Catamarca, los talleres se realizan los sábados por la mañana, aunque el día y los horarios pueden modificarse en función de las características climáticas (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a). Las actividades de taller tienen una duración de tres horas, y los coordinadores y los maestros comunitarios cumplen ese día un horario de cuatro horas (FOC-CAT-COORDINS, 2017).

Las actividades de los talleristas se ven afectadas por la reducción del fondo escolar. Cada escuela dispone de \$1.000 mensuales para la compra de materiales de consumo y gastos vinculados con el desarrollo del proyecto. A su vez, cada tallerista hace una propuesta de los materiales que necesita, luego el coordinador institucional del CAI se ocupa de la compra. Con independencia de esto, todos los miembros de los Equipos CAI suelen hacer aportes para el funcionamiento de los centros (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

Además de los talleres, un tercer objetivo y modalidad de trabajo en el diseño nacional es la vinculación con la comunidad. Los lineamientos provinciales no brindan mayor especificidad sobre este objetivo; solo se indica que el coordinador institucional de los centros debe promover y gestionar articulaciones que potencien el funcionamiento del CAI (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d).

La articulación con la escuela no forma parte de los objetivos específicos del CAI a nivel nacional, pero constituye una dimensión esencial del funcionamiento y la visión del Programa CAI. En el análisis documental a nivel provincial y en las entrevistas con los actores provinciales, se indagó acerca de la manera en que esta vinculación se dio en los CAI de la provincia. Según los lineamientos provinciales, los miembros del Equipo CAI tienen asignadas tareas referidas a la articulación con las escuelas. En el caso del coordinador institucional, entre sus funciones se encuentra la de coordinar y sostener acciones con el equipo directivo (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017a). De los maestros comunitarios se espera que cumplan su rol, en articulación con los maestros de grado, tanto en lo referido a la designación de los niños que son incorporados al apoyo pedagógico como a la evaluación de su desempeño para decidir si continúan o no en la modalidad (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

La visión de los actores provinciales indica que, en términos generales, habría articulación entre los coordinadores institucionales y los equipos de conducción de las escuelas. Sin embargo, la articulación varía en cada caso y depende, entre otros factores, del perfil del director, su voluntad de involucramiento y su perspectiva sobre lo que es y aporta el CAI a la escuela. Con respecto a esto último, se indica que, con el correr del tiempo, el programa gana aceptación tanto entre los directores como entre los vicedirectores. Inicialmente, se lo considera algo ajeno, sin embargo, poco a poco se interioriza en la dinámica escolar (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

Es importante destacar los esfuerzos que se llevan a cabo para la coordinación efectiva entre la DPPE y la Dirección de Educación Primaria. Esta articulación a nivel de autoridades provinciales permea hacia los establecimientos; en concreto, se afirma que actualmente los directores y supervisores están más involucrados en el funcionamiento de los CAI (por ejemplo, dan apoyo, hacen sugerencias), y hay mayor participación los sábados. Al momento de identificar los factores que posibilitaron la mejor articulación, se nombran la decisión ministerial de avanzar en esta dirección y el compromiso y la voluntad de los principales referentes involucrados –la directora provincial de Programas Educativos, la directora de Educación Primaria y la supervisora general de Escuelas Primarias (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

Destinatarios y Participantes

En el Cuadernillo CAI, se plantea que los destinatarios del programa son “todos los niños que transitan las escuelas de Nivel Primario de la provincia interesados en participar, especialmente aquellos que requieran mayor apoyo pedagógico y acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas” (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d, p. 9). Se puede observar que la definición de los destinatarios sigue los lineamientos nacionales y no se ha encontrado otra definición adicional de criterios para la priorización de los niños.

El trabajo de campo en esta provincia permitió relevar información actualizada acerca de la cantidad de beneficiarios del Programa CAI. De acuerdo con la información disponible para 2017,⁵ más de 700 niños reciben apoyo pedagógico, mientras que aproximadamente 2.000 participan de los talleres de los días sábado (Cuadro 13). La cantidad de alumnos con apoyo pedagógico representa, en promedio, el 8% de la matrícula de sus respectivas escuelas. Sin embargo, se observa una gran variación entre centros –mientras en algunos la proporción es del 5%, en otros alcanza el 100%. Por otro lado, quienes participan de los talleres representan, en promedio, el 22% de las matrículas de las respectivas escuelas.⁶ En seis de los treinta centros, la cantidad de niños que asiste a los talleres supera ampliamente la matrícula escolar.

Líneas de Acción Complementarias

En la documentación del programa no figuran referencias a ninguna de las líneas de acción específicas Camino Inicial o Camino al Secundario. Las autoridades a cargo del programa y los miembros del Equipo Jurisdiccional destacan la discontinuidad de dichas líneas, como resultado de los ajustes al presupuesto realizados durante los últimos años (ENT-CAT-POLSOC, 2017; ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

5 Si bien en el informe no se especifica el mes, cabe señalar que la información fue brindada a fines de septiembre de 2017. En el registro provisto no se especifica a qué momento del año corresponde el dato de matrícula. Tampoco se detalla la manera en que fueron contabilizados los beneficiarios (por ejemplo, si se consideró como tales a quienes participaron al menos una vez o a quienes tuvieron una asistencia regular).

6 Esto no indica que sean todos alumnos de esos establecimientos, sin embargo, la proporción visibiliza la magnitud de la participación en los CAI.



Cuadro 13: Catamarca. Cantidad de alumnos participantes de las clases de apoyo escolar y los talleres, en relación con la matrícula escolar, 2017

CAI (*)	Matrícula escuela	Encuentros pedagógicos en contraturno		Talleres	
		Participantes	% matrícula escolar	Participantes	% matrícula escolar
1	170	37	39%	66	22%
2*	308	25	23%	72	8%
3*	34	7	94%	32	21%
4	35	12	86%	30	34%
5*	520	32	20%	102	6%
6	25	19	180%	45	76%
7	312	45	32%	99	14%
8	507	25	10%	53	5%
9	512	27	13%	68	5%
10*	709	36	10%	71	5%
11	635	20	11%	73	3%
12	310	17	18%	55	5%
13	35	12	86%	30	34%
14	38	10	105%	40	26%
15	403	24	27%	108	6%
16*	170	50	46%	78	29%
17	71	40	79%	56	56%
18	553	29	10%	58	5%
19	82	28	82%	67	34%
20*	231	--	30%	70	--
21	375	--	13%	50	--
22	700	--	11%	79	--
23	330	25	30%	100	8%
24	95	30	92%	87	32%
25	250	21	25%	63	8%
26	21	21	243%	51	100%
27	400	31	14%	54	8%
28*	160	24	31%	50	15%
29	320	22	15%	47	7%
30	560	45	21%	115	8%
Total	8.871	714	22%	1.969	8%

Notas: (*) Indica centros que fueron relevados para este estudio.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Catamarca Equipo Técnico CAI (2017d).

El CAI en Siete Escuelas

Para conocer acerca del funcionamiento del Programa CAI a nivel escolar, se eligieron siete centros, de los cuales se relevó y analizó la documentación disponible (PSI y último informe mensual de actividades). Asimismo, sus miembros (coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas) participaron de los respectivos grupos focales. Por último, se realizó observación de su funcionamiento durante los sábados en tres de esas escuelas, cuyos respectivos directores también fueron entrevistados.

A continuación, se caracteriza a los CAI sobre los cuales se hizo foco en este relevamiento, a partir de la información contenida en sus respectivos PSI, complementada con los datos proporcionados por el Equipo Nacional (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d):⁷

- **CAI Madaba:** está ubicado en zona urbana, dentro del departamento Capital. La matrícula de la escuela sede asciende a 160 alumnos.⁸ De ellos, veinticuatro participan de los apoyos pedagógicos del CAI (15% de la matrícula), mientras que cincuenta asisten a los talleres. La escuela ingresó a CAI en 2017 (Catamarca CAI Madaba, 2017b).
- **CAI Pamos:** está ubicado en zona urbana, en el departamento Capital. La matrícula de la escuela sede es de 709 alumnos, de los cuales treinta y seis reciben apoyo pedagógico (5%). Setenta y un niños participan de los talleres. Se trata de una escuela nueva, construida en 2010, momento desde el cual participa en el Programa CAI. En el mismo complejo de edificios funcionan los niveles inicial, primario y secundario (Catamarca CAI Pamos, 2017b).
- **CAI Puelo:** se encuentra en zona urbana, en el departamento Capital. Concurren a la escuela sede 520 alumnos, de los cuales treinta y dos se benefician de los apoyos pedagógicos (6% de la matrícula). 102 niños asisten a los talleres. Participa en el programa desde 2010 (Catamarca CAI Puelo, 2017).
- **CAI Rubedes:** se halla en zona urbana, en el departamento Capital. La escuela sede tiene 308 alumnos, de los cuales veinticinco reciben apoyo pedagógico (8% de la matrícula). A los talleres asisten setenta y dos niños. Cuenta con un jardín de infantes (Catamarca CAI Rubedes, 2017b).
- **CAI Sollos:** está ubicado en zona urbana y céntrica de la Capital. La escuela sede es de educación especial. Tiene treinta y cuatro alumnos (personas de diferentes edades, incluyendo a bebés y adultos), entre quienes siete reciben apoyo pedagógico (20% de la matrícula) y treinta y dos asisten a los talleres. La escuela participó del programa en sus primeros años y reingresó en 2017 (ENT-CAT-DIR Sollos, 2017).
- **CAI Enso:** se encuentra en zona urbana, en una de las localidades pertenecientes al departamento Inti⁹. La escuela sede tiene 231 alumnos. Se carece de información acerca de la cantidad de niños que recibe apoyo pedagógico, pero se sabe que unos setenta asisten a las actividades de los sábados. Participa en el programa desde 2010 (Catamarca CAI Enso, 2017).

⁷ Se señala que los nombres utilizados son de fantasía y que los números de escuela no se corresponden con los reales. Estas decisiones fueron tomadas a los efectos de preservar el anonimato de las fuentes consultadas.

⁸ Existen discrepancias entre la matrícula informada durante las entrevistas, aquella registrada en los PSI y en los informes del Equipo Jurisdiccional, atribuibles a los momentos en que fueron registrados los datos. Se priorizó la última de las fuentes, a los efectos de mostrar información consistente para todas las escuelas y los centros.

⁹ A los efectos de preservar el anonimato, se han asignado nombres de fantasía a los departamentos de la provincia, en aquellos casos en que hay un solo CAI en ellos.

- **CAI Lano:** se ubica en zona urbana, en una de las localidades pertenecientes al departamento Viracocha. Concurren a la escuela sede 170 alumnos, de los cuales cincuenta se benefician del apoyo pedagógico (29% de la matrícula). Setenta y ocho asisten a los talleres. Participa en el programa desde 2010 (Catamarca CAI Lano, 2017).

Los Proyectos Socioeducativos Institucionales (PSI)

Como se ha mencionado previamente, la propuesta que desarrolla cada Equipo CAI se plasma en un PSI. Para la elaboración de estos proyectos y el seguimiento de las actividades, los Equipos CAI cuentan con un tiempo de encuentro los sábados. Los proyectos requieren de la aprobación del Equipo Jurisdiccional. En Catamarca, los documentos relevados permiten observar una estructura similar en los proyectos. En términos generales, los PSI contienen un diagnóstico de la situación social y educativa en la que se encuentran los chicos que concurren a la escuela – algunos incluyen referencias a las características de la escuela y/o de las demás instituciones que funcionan en el barrio–; una breve fundamentación del proyecto; la definición de objetivos a lograr; una presentación general de las estrategias que serán desplegadas a tal fin; la delimitación de los destinatarios de las acciones; la conformación del Equipo Institucional CAI; los recursos requeridos, y la estrategia que será utilizada para la evaluación (*Cuadro Anexo 12*). No obstante, como se analizará más adelante, a pesar de que los PSI contienen secciones semejantes, el contenido varía y se observan inconsistencias y/o confusiones al momento de desarrollar los respectivos apartados de cada proyecto.

La responsabilidad por el diseño del PSI recae en el coordinador institucional, con asistencia y participación de los demás miembros del equipo (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d). Ocasionalmente, el director de la escuela sede participa en la elaboración del proyecto, pero, por lo general, interviene facilitando información que permita hacer el diagnóstico o revisando y aprobando el PSI una vez que ha sido confeccionado. Dos de los tres directores entrevistados aseguraron haber participado en la elaboración de los PSI de sus escuelas (ENT-CAT-DIR Madaba, 2017; ENT-CAT-DIR Parmos, 2017; ENT-CAT-DIR Sollos, 2017). En algunos casos, también participan los demás miembros del equipo escolar –así, por ejemplo, en el PSI del CAI Enso, se indica que “la elaboración de este proyecto educativo CAI se desarrolla a partir del intercambio e interacción compartida por los docentes del Nivel de Educación Primaria de educación formal y el Equipo CAI” (Catamarca CAI Enso, 2017, p. 1; Catamarca CAI Lano, 2017). No obstante, referencias de este tipo son excepcionales en los documentos revisados. Una vez elaborados, los proyectos son enviados al Equipo Jurisdiccional, una de cuyas funciones es brindar asesoramiento en relación con aquellos componentes específicos que requieran revisión (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017c).

En las siguientes secciones se describen los PSI de forma más detallada, comenzando por sus aspectos generales (diagnóstico, fundamentación y objetivos).

Diagnóstico

La información referida al diagnóstico está, usualmente, contenida en una sección bajo esa denominación. Sin embargo, en ocasiones, también aparecen datos dispersos en diferentes secciones del PSI. Otra característica es que, en dicha sección, figuran datos de diferentes tipos: educativos; asociados a la situación social de los alumnos y/o sus familias; institucionales, y referidos a las organizaciones presentes en el barrio (con detalle de las iniciativas para las cuales articulan con la escuela o la oferta propia de actividades). En ningún PSI se consignan datos concretos para fundamentar las caracterizaciones presentadas.

En cuanto al diagnóstico de las problemáticas escolares, llama la atención que el ítem no esté desarrollado en dos de los siete proyectos relevados y analizados. En los casos restantes, las menciones son generales (repetencia, sobreedad, deserción, ausentismo) y no aparecen justificadas con evidencia. Incluso en un caso (CAI Enso), se hace referencia al hecho de que los estudiantes son “poco esforzados y con poca iniciativa para estudiar y realizar sus tareas” (Catamarca CAI Enso, 2017, p. 4), pero no se presenta información que respalde el juicio, pese a que un objetivo del PSI se orienta en esa dirección. En cuanto a las problemáticas más específicas, según los diagnósticos (*Cuadro Anexo 13*), se trata de las falencias en lectura y escritura (CAI Enso y CAI Rubedes) y en sistemas de numeración (CAI Rubedes).

En lo que respecta a problemáticas sociales, en la mayor parte de los casos se presentan caracterizaciones generales que cubren una amplia variedad de problemáticas (por ejemplo, vulnerabilidad, adicciones, violencia, niños en la calle), sin datos concretos que sustenten tales diagnósticos. En algunos casos se explicita, también, la falta de contención de los niños en sus hogares (CAI Puelo y CAI Lano) y, específicamente, de acompañamiento para reforzar lo que se trabaja en la escuela (CAI Rubedes). Solo en uno de los siete proyectos se menciona la ausencia de ofertas extraescolares artísticas o deportivas en la localidad (CAI Puelo).

Fundamentación

El apartado de Fundamentación suele dar respuesta a la pregunta por las razones que impulsan el PSI. Las referencias más frecuentes son la inclusión social y educativa, la igualdad de oportunidades y la calidad educativa (*Cuadro Anexo 13*). Entre aquellas ligadas a otros aspectos, dos se destacan por referirse específicamente a la función de la escuela. En el PSI del CAI Pamos se plantea la necesidad de “configurar un nuevo espacio donde la escuela cobra relevancia social no solo por su aporte académico en la educación formal (...) sino además un espacio abierto a la comunidad” (Catamarca CAI Pamos, 2017b, p. 3). Por su parte, el PSI del CAI Lano destaca la imposibilidad para la escuela de hacer frente sola a los problemas sociales que afectan a los alumnos (Catamarca CAI Lano, 2017).

En cuanto a la formulación de la fundamentación, llama la atención la repetición de argumentos similares (y de textos idénticos) en los PSI de diferentes centros. Así, por ejemplo, tanto en el PSI del CAI Sollos como en el del CAI Puelo se propone como argumento la “búsqueda de una alternativa educativa que satisfaga las expectativas, proponiendo una pedagogía centrada en el niño, sus necesidades educativas y de aprendizaje” (Catamarca CAI Puelo, 2017, p. 1; Catamarca CAI Sollos, 2017, p. 1)^{10 11}. Lo mismo sucede entre los PSI de los CAI Madaba y Lano, en los que se propone como argumento “brindar herramientas a los niños desde pequeños para educarlos en el tiempo libre, ofreciéndoles espacios de contención, apoyo, seguimiento para que inculquen valores y la realización de prácticas sanas y recreativas” (Catamarca CAI Lano, 2017, p. 4; Catamarca CAI Madaba, 2017b, p. 3). Se desconoce las razones por las cuales aparecen enunciaciones y argumentos idénticos en diferentes PSI, aunque es probable que diferentes CAI hayan tomado dicha formulación de algún documento provincial.

Objetivos de los PSI de los CAI

La enunciación de los objetivos usualmente replica los propósitos planteados en la documentación nacional y provincial: en algunos casos se los reformula, pero en otros se los reproduce en forma

10 En la enunciación original no resulta claro a las expectativas de quién se refiere.

11 También en ambos casos aparece la siguiente razón como fundamentación para la implementación del programa: “brindar un espacio de encuentro intercultural donde se acompañe al niño en el proceso de crecimiento en forma integral, no solo en el espacio cognitivo sino en el emocional, creativo y de relación con su entorno” (Catamarca CAI Puelo, 2017, p. 4; Catamarca CAI Sollos, 2017, p. 1).

idéntica. Junto con estos, aparecen objetivos que podrían ser considerados específicos de cada PSI (*Cuadro Anexo 13*). Las referencias más frecuentes aluden a potenciar la confianza y seguridad emocional de los niños (CAI Sollos, CAI Rubedes y CAI Puelo), a favorecer su autonomía (CAI Enso), y a estimular y valorar las estrategias de aprendizaje asociadas al juego (CAI Sollos y CAI Lano).

En lo relativo a su enunciación, un primer aspecto llamativo es la dispersión y repetición de los objetivos en diferentes secciones de los PSI. Así, por ejemplo, en el PSI del CAI Puelo se plantean propósitos, objetivos rectores y objetivos del equipo, mientras que el CAI Lano expone objetivos y finalidad. En otros casos, las referencias a los objetivos del centro se mezclan con aquellas a los objetivos del Equipo CAI (como, por ejemplo, “diagnosticar cada uno de los niños y grupos para trabajar con acierto en los contenidos y actividades”, mencionado en el PSI del CAI Enso). Finalmente, en algunos casos, el foco está puesto en la actividad a realizar y no en lo que se propone lograr a través de ella. Así, uno de los objetivos del CAI Sollos está enunciado de la siguiente manera: “proponer actividades y tareas que promuevan la expresión corporal y el juego, recuperando el sentido lúdico del aprendizaje e incorporando el trabajo corporal como parte del desarrollo integral de los alumnos” (Catamarca CAI Sollos, 2017, p. 3).

Destinatarios

El perfil de la población (destinatarios elegibles) a la que se dirigen los proyectos está, en casi todos los casos, asociado a la condición de niñez. En aquellos casos en que se hace referencia a los criterios de priorización, se retoman las orientaciones del programa en términos de la “vulnerabilidad” en la que se encuentran los niños, pero no está operacionalizada en criterios concretos que permitan claramente delimitar quiénes podrían tomar parte del programa.

Actividades CAI

En la provincia de Catamarca se relevaron los PSI para los siete CAI cuyos integrantes participaron de los grupos focales. En ninguno hay una planificación detallada de las actividades que se llevan a cabo como parte de los apoyos pedagógicos (*Cuadro Anexo 14*) y, comparativamente, solo un poco de información específica para los talleres. El desarrollo de lo referido a ambos componentes es más bien general y, en la mayoría de los casos, no se distingue explícitamente entre los aspectos de uno y otro (por ejemplo, objetivos, estrategias o perfil de los destinatarios). No obstante, a los fines de esta evaluación, se ha realizado una lectura pormenorizada de los PSI con el propósito de identificar las referencias a cada aspecto, aunque no estén presentadas de esa forma en los documentos.

En el caso de dos de los tres centros visitados (CAI Madaba y CAI Parmos), se relevaron también los informes mensuales presentados por los miembros de los Equipos CAI. En ellos constan detalles adicionales que permiten una mejor caracterización de lo planificado y/o realizado en cada componente. Así, por ejemplo, en el caso de los apoyos pedagógicos, los informes mensuales permiten identificar los objetivos específicos planteados por cada maestro comunitario, los contenidos trabajados en los apoyos pedagógicos y las estrategias utilizadas.

Encuentros Pedagógicos en Contraturno (Trayectorias Escolares)

Como fue mencionado anteriormente, en los PSI no se desarrolla una planificación detallada de las actividades a realizar como parte de los apoyos pedagógicos. En ninguno de los PSI relevados se encontraron referencias a los objetivos específicos de este componente. No obstante, a lo largo de los documentos, se pueden rastrear indicios que permiten asegurar que sus propósitos están alineados con aquellos planteados en el diseño original del programa (*Cuadro Anexo 15*).

En cinco de los siete CAI, las clases de apoyo suscitan menciones con relación a su aporte para reforzar o afianzar los contenidos vistos en clase que generan dificultades a algunos alumnos. Adicionalmente, en un caso, se menciona explícitamente la expectativa de que dichos encuentros pedagógicos contribuyan a favorecer la inserción o reinserción escolar (CAI Parnos), mientras que en otro se los considera como un vehículo para fortalecer la relación con la comunidad y, más puntualmente, con las familias (CAI Puelo). En este último CAI aparecen, también, referencias al aporte esperado por parte de la MCNI, consistente en facilitar el ingreso al nivel primario¹². Por último, interesa notar que, en dos casos, no hay menciones específicas a objetivos que puedan ser vinculados a los encuentros pedagógicos (si se omiten las referencias discursivas a “fortalecer las trayectorias escolares”). Por su parte, dos de los cuatro maestros comunitarios cuyos informes mensuales se pudieron relevar plantean objetivos específicos para los apoyos pedagógicos (ver Cuadros Anexos 15 y 16).

Asimismo, se observa un limitado desarrollo de las razones que podrían tomarse como fundamento de la organización de los encuentros pedagógicos: solo fueron identificadas en dos de los siete centros y, aun entonces, no aparecen planteadas explícitamente en asociación con el componente. Por ejemplo, en el PSI del CAI Enso se menciona la necesidad de brindar espacios adicionales para dar continuidad a los saberes vistos en clase, ya que “la mayoría de los conceptos y prácticas que se enseñan en la escuela primaria requieren mucho tiempo de elaboración en el que se desarrolle un trabajo didáctico sostenido” (Catamarca CAI Enso, 2017, p. 2), el cual aparentemente no estaría garantizado.

En ninguno de los PSI se menciona con qué ciclo o grados se trabajará como parte de los apoyos pedagógicos. Solo en uno de los PSI (CAI Rubedes) se presenta un diagnóstico que destaca las falencias de los alumnos de los primeros grados, sin embargo, no se indica si los apoyos pedagógicos se orientarán con prioridad a esos años y/o al primer ciclo. En cambio, en los cuatro informes presentados por los maestros comunitarios de dos centros, este dato aparece explícito. Al respecto, llama la atención que mientras en el CAI Madaba las docentes cubren ambos ciclos (una se encarga de los alumnos del primer ciclo y la otra del segundo), en el CAI Parnos, la tarea de ambas se concentra en los estudiantes del primer ciclo (segundo y tercer grado) y no se presenta fundamentación alguna de la decisión de focalizar los apoyos pedagógicos (Cuadros Anexos 16 y 17).

Las referencias a los contenidos solo están presentes en los PSI de dos de los siete centros (ver Cuadro Anexo 15). El proyecto del CAI Rubedes menciona la necesidad de reforzar la lectoescritura, el sistema de numeración y las operaciones básicas. Por su parte, en el PSI del CAI Enso se propone el trabajo con “competencias comunicativas” (uso correcto del lenguaje oral y escrito) y “competencias social y ciudadana” (conocerse y valorarse, expresar las ideas propias y ajenas, comprender diferentes puntos de vista). En los informes mensuales, aparecen algunas referencias algo más detalladas en relación con los contenidos trabajados. Se refieren a las áreas de matemática y lengua, y parecen centrarse en cuestiones básicas de cada disciplina: operaciones básicas y tablas, por un lado, y comprensión de textos y producción escrita básica, por el otro (Cuadros Anexos 16 y 17). Es interesante notar que los cuatro maestros comunitarios incluyen referencia a contenidos actitudinales que se pretende trabajar con los alumnos, entre los cuales se destacan la confianza en sí mismo y la autoestima.

¹² Llama la atención este dato, dado que de acuerdo con lo informado por las autoridades educativas y el Equipo Jurisdiccional, la línea Camino Inicial había sido discontinuada en la provincia.

Solo en uno de los PSI (CAI Rubedes) se observa una definición de la población destinataria que reconoce las particularidades de los componentes. Así, específicamente para los encuentros pedagógicos, se indica que los destinatarios son “niños entre seis y trece años que requieran apoyo pedagógico y que cursen en la escuela sede” (Catamarca CAI Rubedes, 2017b, p. 5). Por el contrario, en el resto de los PSI, se leen definiciones de la población destinataria que engloban a todo el centro, de manera que no queda suficientemente claro si niños que no concurren a la escuela sede pueden o no tomar parte de los encuentros pedagógicos. Por ejemplo, en el PSI del centro Madaba se propone como destinatarios a los “niños entre seis y trece años cursando la escuela primaria en contextos de alta vulnerabilidad social” (Catamarca CAI Madaba, 2017b, p. 5).

Interesa notar, asimismo, que en dos casos no se desarrolla ninguna definición (ni específica ni general) de los destinatarios de las acciones del centro. La información recogida mediante los grupos focales permite concluir que, si bien participan mayormente los alumnos de la propia escuela, hay situaciones (como en Puelo o, en años previos, en Enso) en las que se admiten también niños que no concurren al establecimiento, previo un diagnóstico que hace el maestro comunitario para su ingreso (FOC-CAT-MC, 2017). Esta posibilidad de incorporar en los espacios de apoyo pedagógico a niños que no sean alumnos fue confirmada por los coordinadores institucionales (FOC-CAT-COORDINS, 2017). En dos de los cuatro reportes mensuales aparecen referencias a la cantidad de alumnos con los que trabajan las maestras comunitarias. En el caso de una docente del CAI Pamos, la cantidad asciende a dieciséis, mientras que en el de otra del CAI Madaba, es de catorce (ver *Cuadros Anexos 16 y 17*).

De acuerdo con lo planteado en los grupos focales, los alumnos que participan de estos espacios son elegidos por sus maestras de grado, en función de su desempeño escolar. En ocasiones, también interviene en la selección el gabinete de la escuela (en aquellos casos en que funciona uno, como, por ejemplo, en la escuela sede del CAI Pamos). Una vez que se han logrado los objetivos propuestos para el niño, se lo retira del CAI, aunque puede volver a participar más adelante, de ser necesario. En los centros relevados, la cantidad de alumnos que participan del apoyo pedagógico varía entre siete (en Sollos) y cincuenta (en Lano) o hasta un estimado sesenta (en Enso).

Consultados acerca de los factores que diferencian la labor del maestro comunitario respecto de la tarea de un docente de grado, hubo coincidencia en destacar el hecho de que los maestros comunitarios trabajan con grupos muy reducidos, lo que posibilita establecer una relación más cercana con el alumno (FOC-CAT-MC, 2017). No obstante, no se pudo acceder a información que permita constatar la cantidad de participantes de cada clase de apoyo pedagógico. Es de suponer que otro factor diferencial podría ser las características de las propuestas didácticas de los maestros comunitarios. El contenido de los PSI no permite concluir acerca del carácter innovador de las mismas, debido a la poca información contenida sobre este tema y/o su grado de generalidad. Por su parte, las referencias que al respecto aparecen en los informes mensuales sugieren que, si bien algunas podrían orientarse en una dirección innovadora –por el uso de recursos tecnológicos o de juegos– otras parecen más bien tradicionales –lectura, dictado, uso de imágenes como disparador para la elaboración de textos y carteles con resumen de los temas vistos.

En lo que concierne a la organización (espacio, turnos y horarios), una nota característica de la implementación del Programa CAI en esta provincia es que las clases de apoyo se realizan durante los mismos días en todos los centros (martes y jueves), durante cuatro horas. Es importante notar que durante los últimos años se produjo una reducción en el horario de los apoyos pedagógicos, pasando de doce a ocho horas semanales (FOC-CAT-COORDINS, 2017; FOC-CAT-MC, 2017). De la lectura de los PSI surge que los encuentros pedagógicos serían desarrollados en

contraturno. Sin embargo, durante los grupos focales realizados con coordinadores institucionales y maestros comunitarios, se mencionó la organización de los apoyos en el mismo turno (en forma exclusiva o combinada con los encuentros en contraturno), en al menos tres de los centros (FOC-CAT-COORDINS, 2017; FOC-CAT-MC, 2017). Tanto las autoridades provinciales como algunas maestras comunitarias destacaron problemas de inasistencia en aquellos casos en que el alumno debe ir a la escuela en un turno diferente al que asiste a clases (ENT-CAT-POLSOC, 2017; FOC-CAT-MC, 2017). De la información reportada por una de las maestras comunitarias del CAI Madaba (el cual funciona en contraturno) se concluye que solo la mitad de los niños elegidos para concurrir a los apoyos pedagógicos lo hacía efectivamente.

Con respecto a los espacios donde se realizan las clases de apoyo, a partir de los testimonios relevados, se puede concluir que se trata de la propia escuela. Tres de los siete CAI relevados cuentan con un espacio propio, acondicionado a tal fin; en otros dos casos, la escuela dispone de aulas fijas que pueden ser usadas por los maestros comunitarios en uno de los turnos, pero en el otro se hace uso de espacios comunes (como la biblioteca) o se utiliza el lugar que esté disponible en ese momento. Es interesante notar que en ninguno de los PSI se hace referencia a esta cuestión. Finalmente, en los casos en que en el PSI menciona los recursos requeridos, son referencias generales que no discriminan entre los requeridos para los apoyos pedagógicos y para los talleres.

En seis de los siete PSI se encontraron referencias explícitas a la relación esperada con las maestras de grado, aunque con diferente nivel de especificidad. En casi todos esos casos, se espera que ellas orienten la selección de los niños que recibirán el apoyo, en función de su diagnóstico. En dos casos (CAI Enso y CAI Rubedes) se menciona su participación en la elaboración del proyecto CAI. Por ejemplo, en ese último PSI se plantea que “otra de las fuentes importantes para el armado y desarrollo de este proyecto son las opiniones de las maestras de grado al cual asisten diariamente los alumnos, ellas son punto de partida y guía en lo que se refiere al apoyo pedagógico” (Catamarca CAI Rubedes, 2017b, p. 8). Ambas maestras comunitarias del CAI Parmos, en sus informes mensuales, indican que la modalidad de los apoyos pedagógicos es de “acompañamiento en el aula junto con las respectivas docentes de cada grado” (Catamarca CAI Parmos, 2017a, pp. 1-2). Vale recordar que, en este centro, los apoyos pedagógicos se realizan en el mismo turno al que asisten los alumnos.

Además del apoyo pedagógico mediante tutorías, es responsabilidad del maestro comunitario la visita a los hogares con el propósito de involucrar a las familias y promover estrategias que les ayuden en el acompañamiento de sus hijos. Sin embargo, solo aparecen mencionadas explícitamente en uno de los PSI. Sobre esto se plantea que “nuestra tarea es un desafío constante en el cual tenemos la posibilidad de llegar a los domicilios de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, conocer las realidades en las que viven, uniendo trabajo institucional y comunitario, siendo el nexo entre la escuela, familia y comunidad” (Catamarca CAI Puelo, 2017, p. 8).

No se ofrecen mayores detalles respecto de la manera en que se planifica dicha actividad (con qué frecuencia, en qué casos, quiénes participarán, etc.). Según la información relevada a través de los grupos focales, referida a cuatro de los centros seleccionados, estas visitas se realizarían actualmente solo en uno de ellos, dato coincidente con lo planteado en los PSI, ya que se trata del mismo centro que las presenta como parte de su estrategia. En aquellos CAI donde no se realizan, se lo atribuye a problemas referidos a la seguridad, falta de tiempo y falta de cobertura de seguro para los maestros comunitarios. Las visitas a los hogares no están mencionadas en ninguno de los dos informes mensuales relevados. Esta ausencia sugiere que la visita a los hogares conforma una estrategia residual dentro de las labores llevadas a cabo por el maestro comunitario.

Talleres (Trayectorias Educativas)

La revisión de los siete PSI de esta provincia permite constatar que todos contienen alguna información específica acerca de la manera en que se estructuran los talleres (*Cuadro Anexo 18*) y todos plantean en forma explícita la temática sobre la que versarán. Sin embargo, solo en cinco se enuncian los objetivos de los talleres, y en forma general. Por su parte, en tres se puede identificar los contenidos a trabajar y las estrategias o actividades de cada taller, y en uno adicional esto se plantea pero en forma general. En muy menor medida, se desarrolla la fundamentación detallada y para todos los talleres (solo en uno). Llama la atención que no todos los PSI contengan la caracterización del perfil de destinatarios (cinco de los siete) ni de su estrategia de evaluación específica (cuatro de los siete). Por último, dos CAI mencionan las salidas o excursiones que realizarán.

En cuanto a la temática, se reconoce que los talleres de deportes son los más solicitados. Los integrantes de los Equipos CAI entienden que estos pueden ser el atractivo para que los chicos asistan a las actividades de los sábados, pero que es importante que prueben diferentes opciones (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

La distribución de talleres en los centros relevados, de acuerdo con su temática, es la siguiente: ritmos, coreografías, expresión corporal o danzas nativas (seis centros); deportes o educación física (cuatro); reciclado (cuatro); plástica y/o cerámica (dos), teatro y/o títeres (dos); música (uno), ajedrez (uno), lengua de señas (uno). Por su parte, las maestras comunitarias organizan las siguientes actividades: rincón literario, juegos matemáticos, ciencias, inglés.

Como se ha mencionado, los objetivos de los talleres solo aparecen explicitados en cinco de los siete PSI, y en todos los casos se los enuncia en forma general (no para cada taller). De la lectura de esos objetivos se desprende que sus actividades están asociadas al disfrute; al fomento de la creatividad, la participación, la comunicación, el sentido de pertenencia, el desarrollo de la identidad, y a la generación de confianza en las propias habilidades. Todos los objetivos se refieren a los resultados esperados en los niños y en ningún caso aparecen referencias a las familias o la comunidad.

Por su parte, son infrecuentes las referencias a los argumentos que podrían fundamentar la elección de un determinado taller. Se observa su desarrollo en el PSI del CAI Rubedes y aparecen algunas referencias en el del CAI Puelo. En algunos casos, esas fundamentaciones enfatizan los beneficios derivados de la realización de la actividad en cuestión, los cuales incluyen la vinculación con competencias requeridas para un mejor desempeño escolar. Por ejemplo, al fundamentar la relevancia del taller de música, el equipo del CAI Rubedes explica: "El niño que vive en contacto con la música aprende a convivir de mejor manera con otros niños [...] Les aporta muchos beneficios, tales como la seguridad emocional, confianza [...] La música ayuda a desarrollar la habilidad de escuchar y su creatividad [...] Gracias a ella se obtiene: palabras, bases para construir el lenguaje y la capacidad de leer y escribir. La repetición, reforzando el lenguaje, los patrones de ayudar a anticipar lo que sigue. Un compás rítmico que ayuda a tener una mejor coordinación" (Catamarca CAI Rubedes, 2017b, pp. 6-7).

En Catamarca no hay ejes dispuestos por el Equipo Jurisdiccional en torno a los cuales se estructuren los saberes, habilidades, actividades o estrategias que se buscará promocionar cada año. En cuatro de los siete PSI relevados se hace mención explícita a estas cuestiones, aunque, en algunos casos, las referencias son escuetas. Junto con los contenidos o actividades específicas de cada taller, se suele presentar la referencia a actividades comunes a todo el CAI, como, por ejemplo, la organización de festejos para diferentes ocasiones (día del niño, semana

de la familia, celebración de cumpleaños, fechas patrias, entre otros). Los beneficios atribuidos a este tipo de actividades aparecen claramente planteados en el PSI del CAI Enso al decir que “las fiestas de celebración (...) rompen la rutina, ayudan a los alumnos a interactuar entre sí [...] Son una oportunidad de encuentro con las familias para ponerlos en contacto con las actividades que realizan los alumnos en la vida cotidiana de los distintos talleres” (Catamarca CAI Enso, 2017, p. 3). En el trabajo de campo se observó que, en todos los casos, el trato hacia los niños fue sumamente afectuoso y personalizado.

En cinco de los centros relevados, se llevan a cabo tres talleres a cargo de talleristas, mientras que, en uno, esa cantidad llega a cuatro y, en otro, se reduce a dos. Es importante notar que, en esta provincia, los maestros comunitarios dictan sus propios talleres los días sábado (por ejemplo, juegos matemáticos, rincón literario y, en menor medida, inglés o ciencias), por lo cual la oferta de actividades se ve enriquecida. A pesar de que no necesariamente quienes participan son los alumnos de los apoyos pedagógicos, estos talleres funcionan como una instancia de revisión y profundización de los contenidos trabajados por el maestro comunitario durante la semana.

Esto se pone en evidencia, por ejemplo, en la argumentación que se ofrece acerca de los talleres de literatura y matemática del CAI Rubedes (Catamarca CAI Rubedes, 2017b), donde se destaca que a través de estos talleres “se seguirá aportando desde lo curricular/pedagógico a diferentes temas” (Catamarca CAI Rubedes, 2017b, p. 6). Según consta en su PSI, como parte del taller de literatura, se realizan actividades de lectura e interpretación de diferentes textos con temáticas variadas que llamen la atención de los niños. En el taller de matemática se trata de fortalecer las habilidades de resolución de problemas y los ejercicios mentales de operaciones básicas (Catamarca CAI Rubedes, 2017b). Aquí, las maestras comunitarias están también a cargo de talleres de los sábados (Catamarca CAI Rubedes, 2017b, p. 6). Por su parte, en el PSI del CAI Madaba, se indica que “También dentro de estos talleres, las maestras comunitarias llevarán a cabo actividades relacionadas con alguna de las áreas curriculares, a través de juegos didácticos” (Catamarca CAI Madaba, 2017b, p. 6).

De la revisión de los PSI se desprende que dos de los CAI planifican actividades de salida o visitas. Se destaca al respecto el PSI del CAI Lano, ya que esta propuesta se sustenta en la observación, como parte del diagnóstico, de que una gran cantidad de niños desconocen la ciudad y la provincia que habitan porque viven en puntos alejados o no tienen recursos para movilizarse (Catamarca CAI Lano, 2017).

En cuanto al perfil del destinatario, solo en dos casos (CAI Madaba y CAI Rubedes) aparece planteado en forma específica para los talleres, y se incorpora, además de los alumnos de la escuela sede, a sus hermanos y/u otros niños del barrio. En los demás centros, o se define un perfil de destinatario en forma general para todo el PSI, o no se presentan referencias al respecto. En los siete CAI relevados, la matrícula de los talleres varía de treinta y dos a 102. Durante el día que se realizó la observación, asistieron doce niños al CAI Madaba (24% de la matrícula informada por el centro), treinta y seis al CAI Parmos (50% de la matrícula informada) y diez al centro Sollos (31% de la matrícula informada). Asimismo, hubo diferentes situaciones en cuanto al perfil de los asistentes (OBS-CAT-CAI Madaba, 2017; OBS-CAT-CAI Parmos, 2017; OBS-CAT-CAI Sollos, 2017). La mayoría de los niños asistentes al CAI Parmos concurría a la escuela sede, pero también había varios en secundario y unos pocos más pequeños, hermanos de los asistentes. En el CAI Sollos, por el contrario, la mayor parte no eran alumnos de la escuela, aspecto que podría vincularse con el perfil particular de la sede, una escuela especial (OBS-CAT-CAI Parmos, 2017; OBS-CAT-CAI Sollos, 2017).

En los tres centros observados, hubo diferencias en la manera de organizar las actividades del sábado. Así, por ejemplo, en el CAI Madaba los talleres (Manualidades, Folclore y Reciclado) se realizaron uno a continuación de otro, de forma que todos los niños participaron en simultáneo de los mismos y los diferentes miembros del Equipo CAI se concentraron en una única actividad a cada momento.¹³ En este caso, no se pudo observar el funcionamiento de talleres específicos a cargo de las maestras comunitarias, quienes colaboraron y asistieron en las actividades que se iban realizando en los demás talleres (OBS-CAT-CAI Madaba, 2017). En cambio, en el CAI Pamos, los talleres (ajedrez, juegos, educación física, ritmos y taller literario, este último a cargo de las maestras comunitarias) se realizaron en simultáneo. Para participar en ellos, los niños fueron seleccionados por la coordinadora en función de sus edades, e iban rotando por taller cada cuarenta minutos aproximadamente (OBS-CAT-CAI Pamos, 2017). Finalmente, en el CAI Sollos, dos de los talleres (expresión corporal y manualidades) se realizaron en simultáneo. Una vez finalizados, todos los asistentes participaron del taller de lengua de señas.¹⁴ La única maestra comunitaria que tiene este centro asistió como intérprete en la realización de ese último taller (OBS-CAT-CAI Sollos, 2017).

Cabe mencionar que el Equipo Jurisdiccional hace un esfuerzo orientado a rotar los talleres entre los centros, aunque, en muchos casos, la decisión tiene en cuenta los pedidos específicos de los niños o los intereses surgidos de los propios centros. Por ejemplo, en uno de los centros visitados (CAI Pamos), se hizo notar que luego de tener durante tres años un taller de deportes con el mismo tallerista, se dispuso su rotación para renovar la oferta y evitar que los niños se aburrieran. El taller de ajedrez ya lleva muchos años de funcionamiento, pero no se lo discontinúa por el pedido explícito de los asistentes, muchos de los cuales ya han egresado de la escuela primaria pero continúan yendo al CAI por ese taller en particular (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

A pesar de estas variantes, las actividades a cargo de los coordinadores de los centros son similares y consisten, básicamente, en asistir a los talleristas y maestros comunitarios en lo que se requiriera. En el CAI Madaba, la coordinadora se ocupó de hacer el desayuno y asistir al desarrollo de los talleres. Tanto ella como las maestras comunitarias se quedan media hora después de finalizados los talleres, para ordenar y limpiar la escuela (OBS-CAT-CAI Madaba, 2017). Por su parte, la coordinadora del CAI Pamos se encargó de repartir unas facturas que se ofrecieron a media mañana a modo de desayuno, supervisar el funcionamiento de los talleres y tomar fotos para subir posteriormente al Facebook del CAI, en cumplimiento del pedido que les hacen desde la coordinación provincial del programa (OBS-CAT-CAI Pamos, 2017). Finalmente, en el centro Sollos, el coordinador asistió al desarrollo de los talleres (para pasar música, proyectar video). Tanto él como la maestra comunitaria se quedaron media hora después de finalizados los mismos para ordenar y limpiar la escuela (OBS-CAT-CAI Sollos, 2017). En ninguno de los tres centros se registró participación de los padres, quienes, en la mayoría de los casos, solo llevaron y retiraron a los niños. Tampoco hubo presencia de miembros del equipo docente de la escuela. Los directores, por su parte, estuvieron presentes en dos de los tres centros.

Vinculación con la Comunidad y la Escuela

Tal cual lo planteado en la normativa y directrices generales, la vinculación con la comunidad representa uno de los ejes principales del programa y se espera promoverla a partir de la organi-

¹³ Fue señalado que, en caso de haber habido más niños, la dinámica hubiera sido distinta, con talleres en simultáneo y rotación de los niños entre talleres.

¹⁴ Se indicó que les resulta más conveniente que todos los niños participen de un taller y luego de otro, debido a que la matrícula no es muy alta. Sin embargo, habían recibido la indicación por parte del Equipo Jurisdiccional de hacer los talleres en simultáneo, con rotación entre los mismos (OBS-CAT-CAI Sollos, 2017).

zación de proyectos y actividades con otras organizaciones sociales y comunitarias, así como también por medio de acciones que convoquen la participación de adultos, jóvenes y niños. Tales propósitos se asocian a la organización de las actividades de los sábados. Asimismo, el coordinador institucional dispone de un tiempo específico para estas gestiones (ver sección Diseño del Programa a Nivel Nacional).

En los PSI de Catamarca, las referencias a la vinculación con la comunidad se ponen de manifiesto, en algunos casos, en los objetivos enunciados (Cuadro Anexo 19). Esto ocurre en los CAI Parmos, Sollos, Puelo y Rubedes; también en la definición de los destinatarios de los talleres, entre quienes en ocasiones se menciona a los vecinos del barrio o miembros de la comunidad, situación que se registra en los PSI de los CAI Madaba y Rubedes. No obstante, se observa una brecha entre la aspiración a fortalecer el vínculo con la comunidad y las actividades concretas que parecen realizarse al respecto. Si bien participan de los talleres algunos niños que no son alumnos de la escuela sede y, a veces, se organizan festejos a los cuales se invita a las familias, no se han encontrado otros indicios de distintas acciones en esa dirección.

En la práctica, los logros con respecto a esta modalidad parecen ser acotados en los centros relevados. Al respecto, las autoridades educativas señalaron que la articulación con los actores locales es muy escasa y, cuando se da, es con los municipios, ya sea para solucionar cuestiones vinculadas a la movilidad o para abordar temas complejos y transversales a diferentes intervenciones públicas (como puede ser el del trabajo infantil). Con respecto a la eventual articulación con organizaciones sociales o clubes, los mismos referentes manifestaron que tales organizaciones generalmente carecen de infraestructura y/o recursos humanos calificados como para avanzar en el trabajo conjunto¹⁵. Asimismo, se destacó que en las localidades del interior de la provincia, el CAI es justamente el centro de la actividad social y suple la carencia de otros espacios similares (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

Un aspecto en el cual se pone de manifiesto la vinculación CAI-escuela es en el uso de los recursos disponibles en los establecimientos escolares. En concreto, se dispone de un aula propia para el desarrollo de las clases de apoyo pedagógico y demás actividades del CAI y de otros recursos requeridos, como materiales de la biblioteca, equipo de audio, televisor, proyector, *netbooks*, entre otros. La revisión de los PSI permite comprobar que, en general, al momento de identificar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, los equipos enumeran también aquellos que pertenecen a la escuela. Por otro lado, los tres directores entrevistados aseguraron que el CAI tiene acceso a esos recursos así como a los diferentes espacios del establecimiento tales como el SUM, el patio, la biblioteca o la cocina (ENT-CAT-DIR Madaba, 2017; ENT-CAT-DIR Parmos, 2017; ENT-CAT-DIR Sollos, 2017). Esto pudo ser constatado en las observaciones realizadas durante el sábado; para llevar a cabo las actividades, en los tres CAI se hizo uso de varias dependencias de la escuela (SUM, patio, cocina, aulas). No obstante, la observación realizada permitió verificar el uso de equipamiento de la escuela (computadora y proyector) solo en el caso del CAI Sollos. Los demás recursos utilizados (pelotas, juegos de ajedrez, libros, cartulinas, entre otros) eran propios del CAI o habían sido aportados por los miembros de este equipo.

Otro aspecto en el cual se pone de manifiesto la vinculación CAI-escuela es en la función desempeñada por los maestros comunitarios, de quienes se espera que funcionen como un nexo con la escuela, transmitiendo las dificultades o logros de los alumnos que se detectan tanto en el apoyo escolar como en los talleres. Una de las directoras entrevistadas mencionó que se está incluyendo a los maestros comunitarios en las capacitaciones que se ofrecen a los maestros de la

¹⁵ Se mencionó que solo en un departamento (Pomán) se ha realizado articulación con clubes (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

escuela, como parte de una estrategia para una mayor integración (ENT-CAT-DIR Madaba, 2017). Asimismo, en dos de las escuelas visitadas se destacó la articulación lograda entre los maestros comunitarios y el gabinete (equipo de psicólogo, asistente social y psicopedagogo), para priorizar a quién dar asistencia mediante el CAI (ENT-CAT-DIR Parmos, 2017; ENT-CAT-DIR Sollos, 2017).

La relación de los talleristas con el equipo escolar, por su parte, se da mayormente con motivo de organizar o llevar adelante los actos escolares, de los cuales generalmente participan los alumnos del CAI con sus propias producciones o performances. En ninguno de los siete centros relevados se detectó una relación de tensión o conflicto explícito entre el Equipo CAI y los equipos escolares. Sin embargo, el apoyo varía, desde situaciones caracterizadas por el “dejar hacer” a otras donde la conducción de la escuela reconoce explícitamente la labor del CAI y, en consecuencia, beneficia su posicionamiento frente a otros actores.

Finalmente, se pudo indagar en la articulación entre los PSI de los CAI y los proyectos escolares, sobre todo en las entrevistas con los directores de las escuelas sede. En las tres escuelas visitadas (donde funcionan los CAI Madaba, Parmos y Sollos), los directores resaltaron la articulación y coherencia entre los PSI de los CAI y los respectivos Proyectos Educativos institucionales (PEI). Dos de los tres directores entrevistados aseguraron haber participado en la elaboración de los PSI de sus establecimientos (ENT-CAT-DIR Madaba, 2017; ENT-CAT-DIR Parmos, 2017; ENT-CAT-DIR Sollos, 2017). Esta vinculación parece ser particularmente intensa en el caso del CAI Parmos, ya que la escuela comienza a funcionar en el mismo momento en que se inicia el programa. Por lo general, los equipos de conducción intervienen facilitando información que permita hacer el diagnóstico o bien revisando y aprobando el PSI una vez que ha sido confeccionado.



Equipos Institucionales del Programa CAI

Según puede observarse en el *Cuadro 14*, la información plasmada en los PSI de los CAI pone de manifiesto que todos los centros cuentan con equipos completos (según lo dispuesto por la normativa nacional) de coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas, exceptuando la figura del auxiliar. La cantidad total de miembros por CAI ronda entre cinco y siete, dependiendo de la cantidad de maestros comunitarios o talleristas que tengan. Además, en uno de los centros se preveía contar, para 2017, con MCNI (CAI Enso), mientras que en otro se esperaba trabajar con tres maestros comunitarios, aunque no se indica si la tercera persona en ese rol correspondía a alguna línea de acción en particular.

Cuadro 14: Catamarca. Conformación de los Equipos Institucionales según los PSI de siete sedes CAI

CAI	Todos roles	Cantidad miembros	Cantidad MC	Cantidad talleristas	Auxiliar	MCNI	MCP
Madaba	No	6	2	3	No	No	No
Parmos	No	6	2	3	No	No	No
Sollos	No	5	1	3	No	No	No
Enso	No	7	3	3	No	--	--
Puelo	No	6	3	2	No	1	No
Lano	No	6	2	3	No	No	No
Rubedes	No	6	2	3	No	No	No

Notas: MC=Maestros comunitarios. MCNI=Maestros comunitarios nivel inicial. MCP=Maestros comunitarios puente.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017b); Catamarca CAI Sollos (2017).

Evaluación y Resultados

Existen varias posibilidades para abordar la evaluación y resultados del Programa CAI en Catamarca. Un primer abordaje considera destacar la cantidad de niños participantes o beneficiarios de las distintas actividades. Este es un indicador tradicional que, si bien no alude a la calidad o resultados de dicha participación, al menos refleja cuán convocantes son las actividades. Esta información ya fue discutida con relación a los destinatarios y participantes, a partir de información provincial como a nivel centros.

Un segundo abordaje considera las responsabilidades por el seguimiento y la evaluación a nivel provincial. El análisis de los documentos provinciales sugiere que solo el coordinador institucional de los centros es responsable por las tareas asociadas al seguimiento y la evaluación del PSI en su conjunto. Al respecto, se indica que este debe "informar periódicamente de manera cualitativa y cuantitativa al Equipo Provincial CAI" (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d, p. 12). Sin embargo, no se cuenta con evidencia que permita concluir que esto se cumple en forma sistemática o para todos los centros. En cambio, sí ha podido constatarse que el Equipo Jurisdiccional lleva registro de la cantidad de participantes en los apoyos pedagógicos y talleres (Catamarca Equipo Técnico CAI, 2017d).

En tercer lugar, la mirada puede centrarse en la evaluación de los aprendizajes y/o progresos realizados por los participantes en las actividades de apoyo pedagógico y talleres. Esta información proviene tanto de los PSI de los CAI como de informes mensuales de actividades. Cada centro plantea su propia estrategia de evaluación como parte de su PSI y cada centro hace foco en diferentes cuestiones. En muchos casos, las estrategias de evaluación no están suficientemente desarrolladas (o bien aparece solo una breve mención, o bien no se presenta la manera en que se recogerán las evidencias sobre los resultados esperados). En otros, el alcance de la propuesta parece demasiado ambicioso para la frecuencia y el tiempo de las actividades desarrolladas, o se trata de resultados que exceden los objetivos de los centros. Finalmente, si bien en varios casos se plantea la realización de evaluaciones continuas, son escasas las referencias a la reunión semanal del equipo como ámbito para dicho ejercicio (ver *Cuadro 15*).

En cuarto lugar, se pudo analizar los informes mensuales de tres de los siete centros relevados. Allí se observa que los maestros comunitarios reportan mensualmente acerca de las estrategias desplegadas como parte de los apoyos pedagógicos; los contenidos trabajados; la cantidad de niños participantes, y el detalle de los avances de cada uno de ellos. También informan sobre las actividades realizadas en los talleres de los sábados, al igual que los talleristas (Catamarca CAI Madaba, 2017a; Catamarca CAI Parmos, 2017a; Catamarca CAI Rubedes, 2017a).

Cuadro 15: Catamarca. Estrategias de evaluación de los aprendizajes y/o progresos de los participantes, según los PSI e informes mensuales de siete sedes CAI

CAI	PSI	Informes mensuales
Madaba	Evaluación participativa, continua, formativa y de resultados	Cantidad de niños participantes y desempeño de cada uno (apoyo pedagógico) Estrategias desplegadas y contenidos trabajados Actividades realizadas en talleres
Parmos	Evaluación continua de avances en el proyecto (reunión semanal) Evaluación trimestral	Cantidad de niños participantes (apoyo pedagógico) Estrategias desplegadas y contenidos trabajados Actividades realizadas en talleres
Sollos	Seguimiento de alumnos (grupal e individual) Evaluación mensual y anual producida por el Equipo	-
Enso	Evaluación de los niños mediante test de conocimiento	-
Puelo	Evaluación continua de avances en el proyecto Autoevaluación de los niños	-
Lano	Evaluación por observación directa	-
Rubedes	Evaluación participativa, continua, formativa y de resultados	Cantidad de niños participantes y desempeño de cada uno (apoyo pedagógico) Estrategias desplegadas y contenidos trabajados Actividades realizadas en talleres

Notas: (-) Sin datos.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017a, 2017b); Catamarca CAI Parmos (2017a, 2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017a, 2017b); Catamarca CAI Sollos (2017).

Finalmente, y en quinto lugar, dada la carencia de informes sobre los resultados o el impacto de la participación en el CAI, se recurrió a los testimonios de los actores. En todas las entrevistas y grupos focales realizados, se preguntó a los informantes sobre cuáles son, según ellos, los beneficios o resultados visibles del Programa CAI. A continuación, se presenta un resumen de lo relevado, para lo cual se han clasificado los resultados en tres tipos, de acuerdo con los objetivos que persigue el programa. A ellos se suma una cuarta categoría de otros resultados no previstos formalmente en los objetivos:

a) Mejora en las trayectorias escolares: Los entrevistados destacan la mejora efectiva en el desempeño escolar, el descubrimiento de las capacidades de cada niño y la modificación en la actitud de las maestras de grado con respecto a esos niños.

b) Ampliación del universo cultural: En la visión de los actores, el CAI ofrece a los niños: la posibilidad de aprender algo diferente; una contribución al desarrollo de competencias asociadas a la comunicación junto con la posibilidad de expresarse libremente; una ayuda a su concentración (por ejemplo, mediante talleres como ajedrez) y tranquilidad, y una colaboración con la disciplina que beneficia la convivencia y la integración de los niños a la escuela. En algunos casos, participar en el CAI también posibilita importantes logros como ganar campeonatos o recibir premios.

c) Vinculación con la comunidad: No fueron identificados vínculos en forma espontánea.

d) Otros resultados no previstos: Se mencionan: la contención social; el hecho de que la asistencia al CAI evita que los chicos “anden en la calle”; la contribución del CAI a alejar momentáneamente a los niños de situaciones domésticas dolorosas (adicciones, violencia), y la valorada posibilidad de desayunar en la escuela los días sábado.

Transición del Programa CAI al Programa ESA

En Catamarca, las primeras gestiones orientadas a la aplicación de ESA se dan en 2016, junto con discusiones para implementar la “Jornada Extendida en Deporte” en escuelas, clubes y otros espacios públicos (El Ancasti, 2016b, 2016c). Al momento de realizar el trabajo de campo para este estudio, las escuelas avanzaban en la confección de sus propios proyectos ESA y las actividades CAI seguían vigentes para el año 2017.

La provincia ha elaborado un proyecto jurisdiccional para el Programa ESA, que incluye referencias sobre su implementación tanto en el nivel primario como en el secundario. Los objetivos generales y específicos de ESA en esta provincia son (Catamarca Equipo Jurisdiccional Jornada Extendida, 2017, p. 2):

Objetivos generales

a) Consolidar una escuela inclusiva, justa y abierta que interprete, entusiasme e involucre a niños, niñas y jóvenes a partir de la construcción y gestión de las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de una educación integral, y

b) Garantizar el acceso a la educación, a la cultura, el derecho a la vida, a la salud, al juego, la recreación, el deporte, a la educación sexual, a la innovación tecnológica y el arte, respetando el lugar privilegiado de la niñez y de la juventud como sujetos de políticas integrales.

Objetivos específicos

- a) Mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza en escuelas de la provincia, ampliando el tiempo escolar, utilizando formatos alternativos de clase, focalizando la enseñanza en las dificultades detectadas en los Operativos de Evaluación de la Calidad, teniendo en cuenta las características de la jurisdicción, atendiendo a los lineamientos curriculares federales y provinciales;
- b) Generar nuevas y mejores condiciones, en una diversidad de escuelas de Catamarca, para el logro de aprendizajes relevantes y significativos, a fin de promover trayectorias educativas continuas y completas, y
- c) Renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares.

El diseño provincial del Programa ESA plantea que, en el nivel primario, la implementación se realizará en el segundo ciclo en las escuelas primarias de primera y segunda categoría y, en todos los ciclos en las escuelas primarias de tercera y cuarta categoría. ESA comenzaría en tres departamentos completos: Capayán, Fray Mamerto Esquiú y Pomán. Se priorizaron estos departamentos por la gran concentración de escuelas rurales y semirurales y porque actualmente hay allí pocas oportunidades de actividades artísticas para los estudiantes y una total ausencia de actividades de educación no formal. Se esperaba incorporar a esta modalidad a 90 escuelas, primarias y secundarias, las que ya habrían recibido los fondos provistos por el gobierno nacional para la adecuación de sus instalaciones (ENT-CAT-POLSOC, 2017). De acuerdo con lo planteado por las autoridades provinciales, se analizaba la posibilidad de reasignar el Programa CAI en aquellos casos en que la escuela hubiera sido incorporada a ESA¹⁶. Esta decisión se sustenta en el hecho de querer mantener la identidad del programa como tal. En las demás escuelas (aquellas que no corresponden a los departamentos priorizados), el Programa CAI seguiría funcionando como lo viene haciendo hasta el momento (con carácter no obligatorio y actividades durante los días de la semana y sábados), pero bajo el “paraguas nominal” del Programa ESA (ENT-CAT-POLSOC, 2017).

Para asistir a las escuelas en el proceso de desarrollo de proyectos ESA, se preveía para 2017 la organización de encuentros de capacitación a docentes y directivos; la asistencia territorial a cargo del Equipo Jurisdiccional (en articulación con las respectivas direcciones de nivel y los supervisores), y la comunicación a través de correo electrónico y redes virtuales (Catamarca Equipo Jurisdiccional Jornada Extendida, 2017).

Resumen

Implementación a nivel provincial

Entre los años 2009 y 2015, la provincia de Catamarca ha mejorado los indicadores asociados a las trayectorias escolares: sobreedad, repitencia y abandono. Esta evolución se acopla a la que se observa, en términos generales, en el total país. La información con que se cuenta no permite indagar en los fenómenos o causas que contribuyen al mejoramiento de las trayectorias o a la contribución del Programa CAI a dichas mejoras. Sin embargo, la misma aporta elementos del contexto en que se da la implementación del Programa CAI en la provincia.

¹⁶ De acuerdo con información provista por el Equipo Jurisdiccional CAI, las escuelas con CAI que serían incorporadas al Programa ESA en su primer tramo ascenderían a cuatro establecimientos (ENT-CAT-EQUIJUR, 2017).

El análisis de los antecedentes y la situación actual ha demostrado una creciente presencia y visibilidad del Programa CAI en Catamarca. Unos trece centros fueron abiertos en 2010 y, a 2015, existían treinta y un centros operando en escuelas primarias. El programa continuaba vigente en 2017 y, en paralelo, la provincia avanzaba en la implementación del Programa ESA.

Además de representar una política nacional, en su filosofía, el programa se enmarca también en postulados de la Ley Provincial de Educación 5.381 de 2013, particularmente en lo que se refiere al papel del Estado en ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidades. La provincia ha hecho esfuerzos por desarrollar lineamientos para la implementación provincial del programa (organización, planificación y funcionamiento de los centros) y se evidencian algunas adaptaciones importantes del diseño nacional al contexto provincial. En concreto, si bien los objetivos provinciales del Programa CAI replican los objetivos propios del diseño nacional, así como la esencia de las clases de apoyo (en contraturno) y la oferta de talleres los sábados, algunas definiciones sobre el rol de los maestros comunitarios en el apoyo pedagógico enriquecen las definiciones planteadas en el diseño nacional.

En 2016, el cambio de dependencia jurisdiccional vino acompañado de restricciones presupuestarias que motivaron decisiones que afectaron el funcionamiento operativo del programa. En simultáneo, se dio un cambio de gestión al frente del propio Programa CAI asociado a la búsqueda de un mayor foco en su componente educativo y una mayor integración con las escuelas y las acciones de las direcciones de nivel primario. Al momento de realizar el trabajo de campo, la gestión del Programa ESA se ubicaba formalmente dentro de la misma dirección que el Programa CAI (área socioeducativa), aunque la comunicación entre los Equipos CAI y ESA no parece haber sido fluida o regular y podría condicionar el proceso de transición. En 2017, el Programa CAI cambia su inserción institucional, del área socioeducativa a la dirección de nivel primario. Si bien este cambio fortalecería acciones previas en pos de una mayor integración con la gestión escolar del nivel, podría afectar la coordinación que hasta entonces se habría logrado con los demás programas socioeducativos.

Se destaca la existencia y el activo funcionamiento de un Equipo Jurisdiccional CAI, abocado a brindar acompañamiento a los centros para el diseño y la implementación de las acciones previstas en el programa. Al momento de realización de este estudio, el equipo contaba con menos cantidad de personas que lo estipulado en el diseño nacional para CAI y en los lineamientos provinciales. Entre las tareas del Equipo Jurisdiccional CAI, cobran especial relevancia aquellas orientadas a explicitar reglas acerca del funcionamiento del programa y a monitorear su funcionamiento, aspectos claves tanto para la implementación del programa como para su transición a ESA. Los equipos a nivel escolar reflejan lo estipulado en el diseño nacional en cuanto a conformación, dedicación y perfil, con excepción del cargo de auxiliar, que dejó de ser financiado. Algunos equipos dejaron de realizar reuniones de planificación y seguimiento los sábados, previstos en el diseño nacional, también por ajustes presupuestarios. En el equipo de talleristas se observa una mayor presencia de "idóneos", en parte por las dificultades de encontrar docentes titulados que puedan hacerse cargo de algunos talleres. El perfil de los talleristas condiciona las posibilidades de dar un encuadre pedagógico a las actividades y/o de articular con contenidos curriculares escolares.

En cuanto a las modalidades de trabajo, el perfil de destinatarios y la implementación de líneas de acción complementarias, el Programa CAI en Catamarca reproduce las definiciones tomadas a nivel nacional. Se destacan como adaptaciones propias de la provincia la entrega de algunos recursos económicos y materiales a los centros (aunque estos habían sido reducidos) y la organización de instancias de capacitación para los miembros de los Equipos CAI.

Resulta interesante el perfil que la provincia asigna para el trabajo en los encuentros pedagógicos en contraturno, al menos en la intención plantada en los documentos. Se reconocen la importancia de los contenidos; las metodologías de enseñanza; la construcción de vínculo para el fortalecimiento de las trayectorias escolares; la contribución para el fortalecimiento de espacios educativos en los hogares, y la importancia de trabajar el sentido de pertenencia de los alumnos, tanto con la escuela como con la comunidad.

La duración de los talleres parece ser menor a la estipulada a nivel nacional, tres horas en vez de las cuatro horas estipuladas para el trabajo con los niños. La oferta es variada, tal como anticipa la normativa nacional. Una adaptación que hizo la provincia en la organización de los talleres fue la rotación de las opciones de taller entre los CAI, en parte para que los niños tuviesen mayor oferta de opciones (incluso opciones no tradicionales) pero también para evitar su “aburrimiento” en talleres que se repiten a lo largo del año. Desde la gestión provincial, se espera que los contenidos trabajados en los talleres complementen el trabajo en el apoyo pedagógico en contraturno y refuercen las políticas de fortalecimiento de la lectura, lo cual indica que la oferta de talleres abarca propuestas académicas además de las artísticas, deportivas o creativas típicas de los talleres. La oferta de talleres se ve condicionada por los recursos económicos para la compra de materiales. Los mismos parecen haber disminuido en esta provincia y los propios talleristas se ven en la necesidad de afrontar los gastos. La posibilidad de realizar actividades fuera de la escuela, como visitas o salidas, se ve limitada también por la ausencia de seguro para los niños y los miembros del CAI.

Parecería que las posibilidades concretas de vinculación del CAI con la comunidad y con la escuela dependen mucho del perfil y la voluntad de directores y coordinadores CAI, aunque se destacan los esfuerzos que ha hecho la provincia para integrar las acciones de los CAI con otras acciones escolares.

En cuanto al perfil de los destinatarios, no se registra ninguna definición propia de la jurisdicción (por ejemplo, la especificación acerca de criterios de priorización para el acceso al programa). En cuanto a los participantes, datos provinciales para 2017 revelan que un 22% de alumnos participaron en el apoyo pedagógico en contraturno, y un 8% se benefició de los talleres, medido como porcentaje de la matrícula escolar. Sin embargo, se destacan las dificultades para estimar la participación, dado que, en ocasiones, alumnos de otras escuelas y, en general, niños de la comunidad participan también.

Respecto a las líneas de acción complementarias, se sabe que ninguna de ellas se implementaba en 2017, por motivos presupuestarios.



El CAI en las Escuelas

A modo de resumen del análisis documental de los proyectos CAI y del relevamiento de las opiniones y visiones de los actores escolares, se puede destacar, en primer término, que todos los PSI de los CAI contienen una estructura similar: se presentan los objetivos, las actividades, el equipo y la organización de los tiempos y espacios del CAI. No obstante, una lectura detallada de los proyectos permite identificar algunas deficiencias que hacen reflexionar acerca de la relevancia y la utilidad que tiene, para cada Equipo CAI, el ejercicio de planificación. Por empezar, se encuentra una considerable cantidad de afirmaciones de tipo diagnóstico, aunque centradas en cuestiones sociales y no tanto educativas. Asimismo, ninguna de ellas está respaldada por evidencia.

En términos formales, los encuentros pedagógicos en contraturno siguen las prescripciones dispuestas en el diseño original del programa. No obstante, en la práctica, se verifican algunas adecuaciones entre las que se destacan la discontinuidad en las visitas a los hogares y la realización de los talleres en el mismo turno al que concurren los alumnos. El motivo de estos cambios es atribuido, discursivamente, a condiciones propias de la provincia (inseguridad, poca predisposición de las familias para llevar a los chicos al contraturno, problemas de transporte, distancias a la escuela), aunque no se halló documentación que respalde o fundamente dichas variaciones. Otra adecuación es la de aceptar la participación en las clases de apoyo de alumnos que no concurren a la escuela sede, sino a otras. En algunas escuelas sede, los maestros comunitarios no cuentan con condiciones propicias para desarrollar sus labores por ausencia de espacio propio, a lo que se suma la carencia de materiales, producto de la reducción del fondo escolar. En cuanto al aporte diferencial que hace el maestro comunitario con respecto a la tarea del maestro de grado, de acuerdo con los testimonios relevados, se centra en el trato personalizado a los alumnos y menos en el despliegue de estrategias alternativas de enseñanza.

La modalidad de talleres parece menos estructurada que aquella de los apoyos pedagógicos en contraturno. Esto se verifica en varias cuestiones, entre ellas, la posibilidad de variar la manera en que se desarrollan las actividades, la flexibilidad en la forma en que se registra a los participantes y la ausencia de otra información acerca del desempeño de los asistentes y/o su evolución. Asimismo, se observa cierta volatilidad en la participación. Si se comparan los datos de matrícula informados por cada CAI con la asistencia efectiva durante el día en que se realizó la observación, se constata que, en el mejor de los casos, esta fue del 50% respecto de quienes estaban inscriptos.

Una nota característica de esta provincia es la incorporación de los maestros comunitarios como talleristas, para dar continuidad y profundizar en lo trabajado como parte de los apoyos pedagógicos. Interesa notar, también, cierta preocupación (por parte de las autoridades a cargo del programa) respecto de la idoneidad de los talleristas acerca de cuestiones pedagógicas, junto con las acciones emprendidas para hacerles frente (capacitación, asistencia por parte del Equipo Jurisdiccional). Esta impronta resulta valiosa en la medida en que se busque apalancar los talleres del Programa ESA sobre la base de las acciones de los CAI.

El funcionamiento observado de tres centros plantea, también, cierto cuestionamiento respecto de las posibilidades concretas de reforzar la relación con las familias y/o la comunidad a través de los talleres, debido a la nula presencia de padres u otros referentes locales en las actividades planteadas. También, se impone una reflexión en torno a los recursos disponibles para que los talleristas desarrollen sus funciones. Sobre este tema es importante recordar que los fondos para la compra de materiales son escasos, y que son usualmente provistos por los propios miembros de los Equipos CAI.

Si bien en términos discursivos se retoman algunas consideraciones acerca de la relación entre el CAI y la comunidad, en la práctica los logros han sido limitados y han estado centrados en

cuestiones necesarias para la operatoria de los CAI. El correcto funcionamiento de los CAI requiere de una fluida articulación con los equipos de las escuelas (principalmente en lo que respecta a la concreción de los espacios pedagógicos en contraturno), sin embargo, el carácter de esta relación en Catamarca varía caso a caso. El hecho de que desde la cúpula del ministerio provincial se haya explicitado la necesidad de tal coordinación, así como también la realización de acciones concretas para lograrla, parece estar “permeando” hacia los equipos de cada establecimiento. En este sentido, la propuesta de integrar el programa al ámbito de la respectiva dirección de nivel plantea un escenario auspicioso.

En relación con los Equipos Institucionales, se destaca el hecho de que tanto su composición como también las responsabilidades asignadas a cada rol específico siguen las prescripciones del diseño original nacional. Las modificaciones que se han introducido (eliminación del auxiliar, disminución de las horas) no responden a consideraciones pedagógicas, sino exclusivamente a restricciones presupuestarias. Incluso, la propuesta de dividir los equipos para ganar en cobertura incidiría en el “dosaje” del programa y, en consecuencia, seguramente afectaría los resultados obtenibles. Sin lugar a duda, un aspecto es la precariedad de las relaciones laborales de los miembros de los Equipos CAI, tanto por la forma de contratación como por el monto de sus honorarios y la falta de cobertura de seguro durante las horas que cumplen sus labores. Es posible que esto afecte su continuidad, aspecto sumamente relevante en programas como este, que se basan en la construcción de relaciones humanas y de confianza entre quien ejecuta y quien recibe la intervención pública.

Evaluación y Resultados

El estudio del caso Catamarca indagó sobre la evaluación y los resultados o impacto de la participación en las actividades. El indicador de evaluación utilizado es la cantidad de niños participantes en las distintas actividades que, si bien importa, no es presentado con relación a objetivos de participación concretos ni hace referencia a la calidad de la experiencia. De los elementos planteados como parte de la estrategia de evaluación de cada PSI, solo han podido constatarse las reuniones semanales de los equipos como una instancia de autoevaluación, aunque no queda ningún registro documental de los mismos (sobre qué se reflexionó, qué decisiones se tomaron). Tampoco se han encontrado evidencias respecto de la efectiva concreción de otros ejercicios de evaluación que están mencionados en los respectivos proyectos y parecen más ambiciosos (por ejemplo, la evaluación trimestral, evaluación de los niños a través de pruebas de conocimientos o su propia autoevaluación).

Desde la perspectiva de los actores, el CAI es reconocido como un programa exitoso, que produce resultados en diferentes planos. En particular, se destaca el énfasis asignado a aquellos que se relacionan con la “ampliación del universo cultural”. Espontáneamente, fueron enumerados algunos resultados que no están formalmente explicitados en el diseño y que se asocian con la contención social y la satisfacción de necesidades consideradas básicas. Por último, en sintonía con las características que tiene el programa en esta provincia, no se identifican resultados referidos a la relación de la escuela con su comunidad.

Transición del Programa CAI al ESA

El estudio de caso indagó, por último, sobre el estado de situación de la transición de un programa al otro. Se destacan aquí avances en la implementación, como la elaboración de lineamientos provinciales, elaboración de los proyectos escolares ESA y definiciones concretas sobre los grados y departamentos que comenzarán con la implementación del ESA: en el segundo ciclo del nivel primario o el nivel completo, dependiendo de la escuela, y tres departamentos completos (Capayán, Fray Mamerto Esquiú y Pomán).

CASO 2: Misiones

Introducción y Metodología

En este capítulo se describe la experiencia de Misiones en el proceso de implementación del Programa CAI y en la transición de este al Programa ESA. Misiones adhirió al y participó del Programa CAI desde los inicios del programa en 2010, con dieciséis sedes abiertas. En 2015, último año para el que se cuenta con datos nacionales de sedes del programa, existían cuarenta y siete sedes operativas, equivalente a alrededor de un 4% de todas las escuelas de la provincia y un 4% del total de sedes del Programa CAI del país.¹⁷ A fines de agosto de 2017, el Programa CAI es discontinuado para dar “traspaso” al ESA. A diferencia de los otros dos casos analizados (Catamarca y Tucumán) en los que los equipos y los CAI continuaban en funciones al momento de la realización del trabajo de campo y del estudio de caso, en Misiones las escuelas se encontraban en un *impasse* en lo que al objeto de este estudio se refiere: las actividades de los CAI habían sido interrumpidas y el nuevo proyecto escolar ESA se encontraba en plena etapa de definición y planificación.

El análisis que se ofrece en este capítulo es una descripción de la implementación en unos pocos CAI relevados (según el tema tratado, se ofrece información anecdótica para uno solo). No se ha podido relevar información documental a nivel provincial. Por otro lado, las perspectivas de los actores jurisdiccionales sobre el Programa CAI en la provincia eran limitadas: un nuevo Equipo ESA acababa de reemplazar al Equipo Jurisdiccional CAI, y las representaciones sociales de la transición estaban enfocadas exclusivamente en el nuevo proyecto ESA.

Para el análisis, se utilizan datos recolectados mediante entrevistas *in situ*, fuentes documentales y estadística secundaria. La recolección de datos *in situ* se realizó durante cuatro días, entre fines de agosto y principios de septiembre de 2017. Ya que el programa se encontraba en un *impasse*, en Misiones se realizaron entrevistas grupales a todo el Equipo CAI “saliente”, en conjunto, sin agruparlos por roles. Esta estrategia difiere de la utilizada en Catamarca y Tucumán, donde los miembros de los Equipos CAI fueron entrevistados agrupados por roles (por ejemplo, se realizaron entrevistas por separado a coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas).

La recolección de datos jurisdiccionales y escolares sobre visiones, opiniones y representaciones de los actores consistió en cuatro situaciones de entrevista: (a) una entrevista grupal con informantes a nivel provincial, el subsecretario de Educación, el director de Políticas Socioeducativas y la coordinadora del Programa ESA (ENT-POLSOCESA-1, 2017)¹⁸ y (b) tres visitas y entrevistas grupales a Equipos CAI de tres escuelas sede, ubicadas en tres departamentos distintos: CAI Signido (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017), CAI Hebadro (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017) y CAI Ahos (FOC-MIS-EQUICAI-3, 2017), identificados con nombres de fantasía. La caracterización de estas tres sedes se desarrolla más adelante, en la sección *El CAI en Tres Escuelas*.

Además de las entrevistas, se utilizan otras fuentes documentales y periodísticas junto con datos estadísticos. Previo al trabajo de campo, el equipo de investigación elaboró una ficha provincial, al igual que para las otras dos provincias, y varias de las fuentes utilizadas fueron relevadas en esa ocasión. Por cierto, las situaciones de entrevistas también constituyen una

17 Se utiliza como fuente los datos proporcionados por el Equipo Nacional CAI, presentados en la Sección Evolución de los CAI.

18 Previo a la realización del trabajo de campo, se realizaron una entrevista telefónica informativa (ENT-MIS-POLSOC-1) e intercambios por correo electrónico enfocados en la planificación y organización del trabajo de campo.

oportunidad para la recolección de información documental, tanto a nivel jurisdiccional como escolar (ex-CAI o futuros proyectos ESA). Finalmente, algunos referentes nacionales también aportaron datos sobre proyectos ESA provinciales y escolares.

Con posterioridad al trabajo de campo, el equipo realizó un seguimiento con los informantes entrevistados (incluyendo un informante a nivel nacional), sobre todo para la recolección de documentos que no estaban disponibles al momento de la entrevista. Para esta provincia, el seguimiento y relevamiento de información continuó hasta principios de diciembre de 2017.

Contexto

Territorio y Población

Situada al nordeste del país, Misiones tiene una superficie total de 29.801 km², que representa el 0,8% del total de Argentina (Misiones Gobierno de la Provincia, 2017). Está dividida en 17 departamentos, cada uno de los cuales posee una localidad capital, y 75 municipios (Cuadro 16). Posadas se ubica en el departamento Capital.

Cuadro 16: Misiones. División político-territorial, 2017

Departamento	Localidad
25 de Mayo	Alba Posse
Apóstoles	Apóstoles
Cainguás	Campo Grande
Candelaria	Santa Ana
Capital	Posadas
Concepción	Concepción de la Sierra
El Dorado	El Dorado
General Manuel Belgrano	Bernardo de Irigoyen
Guaraní	El Soberbio
Iguazú	Puerto Esperanza
Leandro N. Alem	Leandro N. Alem
Libertador General San Martín	Puerto Rico
Montecarlo	Montecarlo
Oberá	Oberá
San Ignacio	San Ignacio
San Javier	San Javier
San Pedro	San Pedro

Fuente: INDEC (2017f).

La provincia tiene una población total de 1.2 millones y una población infantil de 235.127 (niños entre cinco y catorce años); concentra alrededor del 3% del total estimado para el país a julio de 2017, para ambos indicadores poblacionales. En 2010, Misiones se ubicaba en el puesto número nueve en cuanto al tamaño poblacional (INDEC, 2010, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Entre los indicadores que permiten apreciar la calidad de vida de la población misionera, se encuentran los de pobreza e indigencia, aunque solo están disponibles para el aglomerado urbano de Posadas. Datos correspondientes al primer semestre de 2017 indican que un 29,7% de personas se encuentra en situación de pobreza y un 4,2% en situación de indigencia, en ambos casos por debajo del promedio correspondiente al total de los aglomerados del país (INDEC, 2017e).

Desde 2007, la provincia es gobernada por el Partido Frente Renovador de la Concordancia Social¹⁹. En el año de inicio del Programa Nacional CAI, 2010, el Poder Ejecutivo estaba a cargo del Dr. Maurice Closs y, desde 2015, bajo el mandato del Lic. Hugo Mario Passalacqua.

Alumnos y Unidades Educativas

La provincia cuenta, a 2015, con un total de 157.066 alumnos de nivel primario (escuelas de gestión estatal y privada), que representa un 3% del total de alumnos del país. De estos alumnos, el 84% asiste a escuelas de gestión pública, un porcentaje mayor que el del nivel nacional, el cual representa un 72,8% (*Cuadro 17*). Desde 2009 (año inmediatamente anterior a la puesta en funcionamiento del Programa CAI a nivel nacional), la matrícula decrece anualmente de modo sostenido, contrayéndose en un promedio del 1,7% en el período analizado. Esta contracción es mayor que la que se da a nivel nacional, la cual representa un 0,3%.

Cuadro 17: Misiones. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alumnos	174.266	172.038	169.620	164.675	160.467	158.134	157.066
% estatal	85,7%	85,8%	85,4%	85,1%	84,6%	84,2%	83,5%
Unidades servicio	1.119	1.120	1.130	1.152	1.154	1.163	1.174
% estatal	90,8%	90,9%	90,8%	90,8%	90,6%	90,6%	90,4%
Total país							
Alumnos	4.643.430	4.637.463	4.620.306	4.603.422	4.563.491	4.550.923	4.550.365
% estatal	75,6%	75,1%	74,9%	74,2%	73,7%	73,3%	72,8%
Unidades servicio	22.972	23.010	23.040	23.037	23.025	22.994	22.981
% estatal	84,1%	83,9%	83,8%	83,7%	83,6%	83,5%	83,4%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017b).

Los alumnos previamente mencionados se distribuyen en 1.174 unidades de servicio, representando un 5,1% del total del país. El 90% de estas escuelas son de gestión pública, una ratio mayor que la que existe a nivel nacional, del 83%. Se observa un leve incremento de la cantidad de unidades de servicio existentes en la provincia.

¹⁹ De 2003 a 2015, el Frente Renovador estuvo alineado al Poder Ejecutivo Nacional.

Trayectorias escolares

Del total de alumnos del nivel primario, el 23% transita su escolaridad con sobreedad (*Cuadro 18*). Este indicador duplica al valor del nivel nacional, que remite al 11,4%. Notando la evolución desde el año 2009, se identifica que la provincia redujo sustancialmente el porcentaje de niños de nivel primario con sobreedad, contrayéndolo en poco más de 11 puntos porcentuales a 2015 (un 6% anual).

Cuadro 18: Misiones. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Tasa de sobreedad	34,1	32,9	30,6	28,6	28,5	26,5	23,0
Tasa de repitencia	7,7	7,0	6,3	4,4	3,1	3,3	--
Tasa de abandono	3,2	3,1	3,1	3,5	3,2	2,4	1,8
Total país							
Tasa de sobreedad	21,4	20,3	18,8	17,4	15,6	13,2	11,4
Tasa de repitencia	4,7	4,2	3,7	2,9	2,1	2,0	--
Tasa de abandono	1,2	1,4	1,3	1,1	1,0	0,8	0,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017c).

Tratando la repitencia, el último indicador disponible es el del año 2014. En ese año, del total de alumnos de nivel primario, el 3,3% repite el año lectivo. Este indicador es levemente superior al promedio nacional, que se ubica en un 2%. Al analizar la evolución desde el año 2009, se observa que la provincia redujo la repitencia infantil en 4,4 puntos porcentuales, con un promedio de variación interanual del 14,8%.

La información disponible sobre el abandono escolar arroja el último dato para el período 2014-2015. En Misiones, el 1,8% de los alumnos abandona su escolaridad entre 2014 y 2015, porcentaje que se ha reducido en 1,4 puntos porcentuales desde 2009. Se identifica asimismo que la variación interanual de la reducción del abandono es del 8,6% promedio, para este período.

La implementación Provincial

Antecedentes, Marco Institucional y Normativo

La implementación provincial del Programa Nacional CAI se inicia a partir de junio de 2010, mismo año de inicio a nivel nacional (El Territorio, 2010b; Misiones MCECyT, 2014). La coordinación provincial del programa se radica en la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación y, dentro de ella, bajo la Coordinación Provincial de Política Socioeducativa, mientras que la gestión nacional del programa se radica en la DNPS²⁰.

²⁰ Cabe recordar que, en Misiones, la responsabilidad por el gobierno y la administración de la educación se comparte entre el Ministerio de Educación (actualmente denominado Ministerio de Cultura, Educación Ciencia y Tecnología) y el Consejo General de Educación (Misiones Cámara de Representantes, 2003).

En la provincia existían antecedentes de implementación de los programas socioeducativos nacionales previos al CAI, específicamente el PIIE, los CAJ y el PNIE. El PIIE y los CAJ figuraban como subproyectos dentro de la propuesta de proyectos del Plan Anual 2008 (Misiones Gobierno de la Provincia, 2008). Los objetivos planteados para estos dos programas a nivel provincial replicaron los objetivos definidos en la normativa nacional. Por otra parte, los proyectos institucionales, las tutorías y el pago de becas fueron líneas de acción acordadas con el Ministerio de Educación en el marco de los programas PIIE y PNIE. Dichas líneas fueron parte de una serie de metas del año 2009, para el fortalecimiento de la capacidad de gestión del nivel primario, y compensatorias, para la mejora de la igualdad (Ministerio de Educación de la Nación, 2009a).

Informantes jurisdiccionales mencionan que la incorporación provincial al programa nacional quedó plasmada en una resolución provincial de adhesión (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017), lo cual es consistente con lo mencionado por informantes del Equipo Nacional en cuanto a la modalidad de relación del Equipo Nacional del programa con las gestiones provinciales (ENT-NAC-1, 2017).²¹ Los mismos referentes jurisdiccionales indican que la provincia no cuenta con documentos propios de regulación de la implementación y funcionamiento provincial de los CAI, en parte porque la gestión y el control dependen de los mismos Equipos Jurisdiccionales y no tanto de la escuela.

Misiones comenzó con dieciséis nuevas sedes del Programa CAI abiertas en 2010.²² La selección de escuelas sede se dio en el marco de los criterios definidos nacionalmente. Los CAI funcionaron en escuelas públicas, en contextos de población escolar de mayor vulnerabilidad (Misiones MCECyT, 2014).²³ Informantes provinciales coinciden con los informantes nacionales en la apreciación de que, en la práctica, la selección de escuelas sede se desvió un poco de los criterios definidos en la normativa. En algunos casos, “el CAI dependía de un compromiso político del coordinador jurisdiccional con el intendente más que con la escuela” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). La elección de sedes del Programa CAI en ámbitos no escolares también estaba en manos del coordinador jurisdiccional.

El lanzamiento de los CAI fue noticia en uno de los diarios provinciales. Fue presentado como otra iniciativa para lograr más contención e inclusión de los niños en la escuela, inspirada en los CAJ que habían comenzado con anterioridad (*El Territorio*, 2010a, 2010b). El período 2011-2015 fueron años de implementación plena del programa a nivel provincial y de expansión del programa a otras escuelas primarias. Siguiendo la tendencia a nivel nacional, la mayor cantidad de sedes se abrieron en 2014, con veintiuna nuevas sedes, y, en 2013, con catorce sedes. Algunas notas de color de la representación de los CAI en la opinión pública reflejan este período. En los diarios se destacan la participación de los chicos en distintas actividades (torneos, competencias, premios, muestras e intercambios CAI) y el acento en general está puesto en las experiencias de los CAI como espacios de inclusión y mejora de la experiencia escolar²⁴.

21 El equipo de investigación no pudo acceder al documento oficial de adhesión provincial al Programa CAI.

22 Solo una sede se ubicó Posadas; el resto, en El Dorado, Montecarlo y Oberá (*El Territorio*, 2010b). Once se ubicaron en departamentos críticos.

23 La evaluación nacional del Programa CAI realizada en 2011 señala que una cantidad minoritaria de centros (dos) se ubicó en comedores comunitarios (Pitton & Finnegan, 2011).

24 Las noticias que se han relevado sobre los CAI están concentradas mayoritariamente en la etapa de implementación, destacando a niños que participan en los CAI y sobresalen en actividades diversas (*El Territorio*, 2012, 2014; Primera Edición, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c).

En 2016 comienza un año de transición para el Programa CAI en la provincia, fruto del cambio de gestión política a nivel nacional. Hay nuevos objetivos de política educativa y se inicia un proceso de redefinición de la modalidad de articulación entre el gobierno educativo nacional y los gobiernos jurisdiccionales en lo tocante a la implementación de programas nacionales (ver sección *Diseño del Programa CAI a Nivel Nacional*). Los CAI continúan funcionando durante 2016. Según los referentes provinciales, se debió a que el programa ya había sido incluido en el presupuesto (ENT-MIS-POLSOCESA-2). Sin embargo, más allá de la cuestión presupuestaria, otras dinámicas del contexto de transición parecen haberse conjugado para que continuase la implementación del programa a nivel provincial.

En los primeros meses del año existieron dudas respecto a la continuidad y ratificación de los programas nacionales, incluido el CAI, no así de los programas provinciales (*El Territorio*, 2016a, 2016b; *Primera Edición*, 2016b, 2016c). A principios de agosto de 2016, la Seccional Misiones de la Unión de Docentes Argentinos (UDA) convoca a un paro, entre otras razones en rechazo a lo que el gremio consideró un “desmantelamiento” y el “intento de provincializar” los programas socioeducativos nacionales (*Primera Edición*, 2016c). Esto dio lugar a declaraciones de parte del subsecretario de Educación Provincial, quien afirma que, frente a la incertidumbre sobre el futuro de los CAI, el gobierno educativo provincial “destrabó” la continuidad del programa y, gracias a la “impronta” de la gestión, pudo volverse a poner el foco en los aspectos educativos (*El Territorio*, 2016b). A modo de ejemplo de la visión a nivel provincial sobre la etapa de transición de los CAI en 2016, se destaca la siguiente frase, captada por al menos dos periódicos provinciales:

Los Centros de Actividades Juveniles e Infantiles habían ayudado a que nuestros jóvenes y niños tengan espacios donde expresarse, jugar, aprender y comprometerse con su comunidad”, explicó al respecto Dechat: “Por eso pedimos a Nación que se los ratifique, se cumplió con lo que nos solicitaron y pudimos sostenerlos (El Territorio, 2016a; Primera Edición, 2016b).

A fines de agosto, el Programa CAI es discontinuado para dar “traspaso” al Programa ESA (ENT-MIS-POLSOC-1, 2017). Los fondos del Programa CAI también habían sido autorizados para 2017, sin embargo, las contrataciones de los Equipos CAI estuvieron vigentes hasta el 31 de agosto, un día después de que el equipo de investigación iniciara el trabajo de campo (ENT-MIS-POSOCESA-2, 2017). Según entrevistas con el Equipo Jurisdiccional, la provincia “tiene la consigna de traspaso a ESA” y se encuentra en una etapa de “transformación” o “reconversión” de las escuelas sede del Programa CAI al Programa ESA (ENT-MIS-POSOCESA-2, 2017). Al momento del desarrollo del trabajo de campo, las actividades del Programa ESA no habían comenzado aún ni se habían definido los contratos de los “nuevos” equipos de dicho programa.

Objetivos del Programa CAI a nivel provincial

Si bien no se dispone de documentos de normativa o lineamientos provinciales, el análisis de información disponible en la página web del Programa CAI del ministerio comprueba que el planteo de propósitos y objetivos provinciales replica la definición presente en la normativa

nacional (Misiones MCECyT, 2014).²⁵ Brevemente, se hace referencia al propósito general de ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de niños en contextos de mayor vulnerabilidad, para que accedan y completen los estudios, así como también a los tres objetivos específicos que guían las actividades socioeducativas a nivel nacional: aquellos referidos a las trayectorias escolares, las trayectorias educativas y la vinculación con la comunidad.

La visión de los actores e incluso la representación pública sobre los objetivos de los CAI parece estar más enfocada en la propuesta de ampliar la oferta escolar que en los aspectos relacionados con el apoyo pedagógico y acompañamiento semanal en contraturno. Destaca uno de los miembros del Equipo Jurisdiccional: “los CAI eran vistos como una modalidad de ampliación de la jornada, sumado a un tiempo de debate institucional del equipo” (ENTEL-MIS-POLSOC-1, 2017). De hecho, también menciona: “se informa cuantiosamente más de los talleres y de los espacios del sábado que de los espacios en contraturno” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). Por otra parte, al momento del lanzamiento de los CAI, un periódico local levanta y presenta la noticia como un impulso más dentro de una reforma para incrementar la cantidad de horas; “A la escuela los sábados” es el título utilizado para hacer una presentación en sociedad de la implementación provincial del Programa CAI (*El Territorio*, 2010b), con una mirada centrada en la actividad de los sábados que, se señala, “serán días especiales”.

Gestión provincial e institucional del Programa CAI

Equipo Jurisdiccional

La implementación provincial del Programa CAI estuvo gestionada por un Equipo Jurisdiccional liderado por una coordinadora jurisdiccional, de acuerdo con los lineamientos nacionales. Como ya se mencionó, el Equipo Jurisdiccional operó dentro de la Coordinación de Políticas Socioeducativas de la Subsecretaría de Educación (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). La coordinadora jurisdiccional del Programa CAI estuvo en funciones hasta agosto de 2017, momento en el que el Programa ESA se inicia formalmente y que una nueva coordinadora asume funciones. Inicialmente, la coordinadora jurisdiccional del Programa CAI trabajó junto a la coordinadora del ESA para articular y coordinar el proceso de transición de la gestión CAI a la gestión ESA.

Equipos Institucionales

La gestión escolar de los CAI replica la propuesta organizacional definida nacionalmente: existe un coordinador institucional, maestros comunitarios y talleristas. Para esta provincia no se cuenta con información documental que permita describir las características de los

25 El propósito de los CAI en su versión provincial es “ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y niñas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” (Misiones MCECyT, 2014). Los tres objetivos específicos son: (a) “ampliar el universo cultural de los niños y las niñas ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno sociocomunitario que contribuyan a la inclusión social y cultural; (b) fortalecer las trayectorias escolares brindando a los niños apoyo pedagógico en espacios y tiempos alternativos y complementarios a los de la escuela en los que puedan aprender, a través de estrategias de enseñanza renovadas y flexibles, los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitan mejorar su desempeño escolar, y (c) generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad”.

Equipos CAI a nivel provincial y escolar, sobre todo en qué medida la conformación y perfil replica o no los lineamientos nacionales. Como se anticipó, el Equipo Jurisdiccional CAI había dejado de funcionar como equipo al momento de la realización del trabajo de campo, y un nuevo Equipo ESA ya se encontraba en funciones. Aun así, se obtuvo información para unos pocos centros, sin embargo, se la considera anecdótica en la medida en que no permite apreciar patrones provinciales.

Actividades, Destinatarios y Líneas de Acción Complementarias

Actividades CAI

La normativa nacional reconoce tres modalidades principales de trabajo (o pilares), cada una de ellas alineadas a los objetivos nacionales: (a) trayectorias escolares o encuentros pedagógicos en contraturno dirigidos por maestros comunitarios, destinadas a alumnos con dificultades de aprendizaje; (b) trayectorias educativas o talleres socioculturales y comunitarios los sábados, dirigidos por talleristas y destinados a alumnos, sus familias y la comunidad en general, y (c) la vinculación con la comunidad, a partir de la cual se espera la organización de proyectos y actividades en conjunto con otras organizaciones comunitarias y sociales. La elaboración de un PSI es otro de los pilares centrales del programa (pensado como espacio de reflexión, planificación y evaluación) así como también lo son las modalidades adicionales o líneas de acción sumadas con posterioridad (CAI Temáticos en Ciencias, Camino Inicial, Camino al Secundario, CAI Interculturales y CAI en organizaciones de la sociedad civil).

Si bien, por definición nacional, cada jurisdicción tiene la posibilidad de adaptar el funcionamiento de los CAI a sus propias necesidades, en la práctica, parecería que no hubo adaptaciones sustanciales a la esencia de la propuesta nacional. Las tres/cuatro modalidades o pilares de trabajo de dicha propuesta estructuran y definen el perfil de los CAI en la provincia de Misiones, y son reconocidos en la información descriptiva del programa. La única particularidad es que los CAI son denominados alternativamente Centros de Actividades Culturales, en alusión a los talleres (Misiones MCECyT, 2014)²⁶.

La percepción de los informantes jurisdiccionales parecería ser crítica respecto a ciertos aspectos del diseño que no se adecuaban o no reflejaban la realidad provincial. Se plantean opiniones como “el CAI era un enlatado; el único requisito es que la matrícula sea de más de 300 [alumnos]” y el “CAI fue un programa armado detrás de un escritorio” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). Sin embargo, los mismos entrevistados omiten hacer referencia a adaptaciones o documentos operativos locales que indicaran una adecuación del diseño jurisdiccional al contexto de la provincia. “Se respetó lo que decía la resolución”.

Los entrevistados no brindaron mucha información sobre las especificidades que pueda haber asumido el diseño jurisdiccional para las clases de apoyo o acompañamiento durante la semana en contraturno ni sobre las actividades de talleres. La opinión es que no se logró articular el trabajo de los maestros comunitarios con los aspectos pedagógicos de la escuela. De por sí, el trabajo de los mismos maestros comunitarios “era muy informal” y se trabajaba desde el juego. Se informó que, aparentemente, no todos los CAI desarrollaron los espacios en contraturno y que incluso muchos de ellos utilizaron los sábados para ofrecer las clases de apoyo (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

26 La descripción oficial del Programa CAI en la página web de la provincia solo hace referencia a dos de las nuevas líneas de acción: Camino al Secundario y CAI Interculturales, con descripciones que replican las definiciones nacionales (Misiones MCECyT, 2014). Sin embargo, fuentes periodísticas permiten identificar que otras líneas (como CAI Ciencias) también fueron implementadas (*Primera Edición*, 2016a), a pesar de no estar consignadas en las descripciones oficiales.

Las referencias a los talleres preponderan sobre aquellas a las clases de apoyo. Por un lado, se debe a que estas experiencias captan mayor atención de los medios provinciales. La participación de niños en torneos de ajedrez (nacionales y provinciales); la premiación de un niño de los talleres en un concurso de cuentos; la participación en una feria nacional de ciencias; las muestras zonales CAI, y decenas de menciones a diferentes talleres son ejemplos de las varias experiencias CAI que los medios destacan como muy constructivas²⁷. Por otro lado, los mismos informantes jurisdiccionales hacen más referencias a los talleres que a las clases de apoyo. Son considerados como actividades más bien recreativas, lo que no significa que dichos informantes plantearan expectativas de una mayor articulación con las actividades de la escuela o con las clases de apoyo²⁸. En palabras de los entrevistados: “los resultados pedagógicos experimentados en los talleres del sábado no tenían articulación con los espacios pedagógicos del contraturno” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). De hecho, muchos directores de escuela son reacios a que el Equipo CAI use el espacio de su escuela para los sábados porque “dejan sucias las aulas”. Esta situación parece haberse revertido en los últimos CAI en abrir (incluso en 2016), que tuvieron una conducta de mayor vinculación con la escuela.

Uno de los objetivos del Programa CAI en cuanto a los talleres es que los mismos promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, la familia y la comunidad. Esto no parece ser un aspecto notable de la operatoria de los CAI en la provincia. La vinculación de los CAI con las comunidades fue muy baja. Esto se debe, en parte, a que los talleres y espacios en contraturno no se difundían desde la misma escuela, porque muchos talleristas parecen provenir de otras comunidades y tener baja vinculación con la comunidad local y, en parte, por una “dificultad de asociación de los chicos del espacio CAI con el espacio escuela” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). La vinculación con la comunidad es tal vez más clara a nivel coordinación jurisdiccional con los intendentes. En los CAI “se trabajaba con los intendentes; era un compromiso político con la intendencia, pero era un espacio disociado [de la escuela]”.

Destinatarios

Los destinatarios tampoco difieren de lo estipulado a nivel nacional, si bien una característica interesante en Misiones es la vinculación explícita de la propuesta CAI con la Asignación Universal por Hijo (AUH). En la misma página del ministerio, los CAI eran presentados como un espacio que recibe y acompaña la escolaridad de niños que reingresan y/o ingresan por primera vez, en definitiva, niños de familias beneficiarias de la AUH.

El CAI en Tres Escuelas

Luego de resumir las características que asumieron los CAI desde las definiciones, visiones y representaciones de los actores jurisdiccionales, importa reparar en una caracterización de los CAI desde las propias escuelas: ¿Cómo se estructuraron los PSI? ¿Qué características asumieron los espacios en contraturno, los talleres y la vinculación con la comunidad y con la escuela en su implementación local? ¿Qué cambios se evidencian en el proyecto en el último año de implementación y de transición al Programa ESA? Durante el trabajo de campo, el equipo recolectó datos para tres CAI seleccionados, a través de entrevistas grupales e informa-

27 Ver, por ejemplo, noticias *online* en el diario Primera Edición (2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b).

28 Una limitación a dicha articulación es justamente que ambas actividades atienden a distintos grupos de destinatarios: grupos menos numerosos en el caso de los alumnos que participan en el acompañamiento pedagógico, y grupos más numerosos en el caso de los talleres donde participan alumnos y otros niños de la comunidad.

ción documental (ver *Introducción y Metodología*). En esta sección, se describe la presencia del Programa CAI en esas tres escuelas sede.

Los tres CAI analizados son (los nombres y los números de las escuelas sede son de fantasía):

- **CAI Signido (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017):** Signido está ubicado en una zona urbana, en un departamento (Cirva, nombre de fantasía), a menos de treinta kilómetros al este de Posadas.²⁹ La escuela primaria sede en la que está radicado Signido es la Escuela Nro. 111, opera en los turnos mañana y tarde, tiene una matrícula de 626 alumnos³⁰, y cuenta también con el nivel inicial.

Participaron en la entrevista seis personas asociadas al ex-Equipo CAI: la coordinadora institucional del CAI, dos maestras comunitarias, una tallerista y las directora y vicedirectora de la escuela primaria sede. El equipo había terminado de operar como CAI al momento de la entrevista, aunque continuaba en calidad de nuevo Equipo ESA. El intendente del municipio visitó la escuela por invitación de la directora y participó en una sección de la entrevista grupal. La misma se realizó con la presencia de la coordinadora provincial del Programa ESA, quien había asumido sus funciones recientemente. Durante la etapa de seguimiento de la entrevista, el equipo accedió al documento del PSI para el año 2017 (Misiones CAI Signido, 2017).

- **CAI Hebadro (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017):** Hebadro está ubicado en una zona semiurbana, en la localidad capital del departamento Leandro N. Alem, a menos de noventa kilómetros al este de Posadas. Hebadro está radicado en la Escuela Nro. 06, que tiene una matrícula de 242 alumnos (al momento del trabajo de campo) y que opera en doble turno. El CAI abre en agosto de 2014 y opera tres años hasta el momento de finalización de las actividades en agosto de 2017.

Participaron de la entrevista seis personas asociadas al CAI, reconvertido en Equipo ESA: la coordinadora institucional, dos maestras comunitarias, dos talleristas y la directora de la escuela. El equipo de investigación no tuvo acceso al documento del PSI del CAI. Solo se accedió a un informe pedagógico integral sobre los niños que participan en los encuentros pedagógicos en contraturno, elaborado por el Gabinete Psicopedagógico-Docente junto con el Equipo CAI, en la etapa de seguimiento posterior al trabajo de campo (Misiones CAI Hebadro, 2017).

- **CAI Ahos (FOC-MIS-EQUIPCAI-3, 2017):** Ahos está ubicado en Celeb Aeaeg, a menos de veinte kilómetros de Posadas en el departamento Capital. Pertenece a la Escuela Nro. 180, escuela primaria que en 2016 tuvo 203 alumnos en nueve secciones en los turnos mañana y tarde. Tiene al lado el jardín de infantes que depende de la escuela y la escuela secundaria. Es la única en el municipio clasificada como escuela rural. El Programa CAI comienza en julio de 2016.

La visita se realizó un sábado, con ocasión de una actividad que el Equipo CAI había organizado para festejar el día del niño con participación de las familias. Se realizaron entrevistas informales, mientras los miembros del Equipo CAI coordinaban las actividades con los niños. En las entrevistas participaron cuatro personas asociadas al CAI: el coordinador institucional y tres talleristas, además de la directora de la escuela. En este caso, la actividad del sábado era

29 Se omite el nombre de la localidad y departamento para evitar identificar la escuela y el CAI.

30 El dato de la matrícula proviene del propio proyecto CAI, de principios de año (Misiones CAI Signido, 2017). Durante el desarrollo del grupo focal, la directora de la escuela afirmó que la matrícula era de 622 alumnos, aunque el cupo era menor, de 500 alumnos (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017).

la última actividad que organizaba el Equipo CAI puesto que, a partir de septiembre, se constituiría como Equipo ESA. El equipo de investigación tuvo acceso al PSI y a una propuesta pedagógica, ambos documentos correspondientes a 2016, relevados en la etapa de seguimiento posterior al trabajo de campo (Misiones CAI Ahos, 2016a, 2016b).

Los Proyectos Socioeducativos Institucionales (PSI)

Una mirada a los PSI para dos CAI y las visiones y representaciones sobre los mismos por parte de los actores escolares permiten explorar de manera más profunda algunas características y dinámicas de la implementación del programa nacional a nivel local. Esto importa en la medida en que permite contextualizar las miradas de los actores respecto de la transición al proyecto ESA, siempre bajo la premisa de que la metodología no es adecuada para realizar generalizaciones para el conjunto de los CAI en la provincia.

Es ineludible comenzar la exploración de los PSI con una descripción de la estructura u organización de los proyectos de dos de las tres sedes del Programa CAI para las que se tiene información, Signido y Ahos. Si bien los proyectos no comparten un formato de presentación visual, contienen algunos componentes principales típicos de cualquier ejercicio de diseño y planificación de proyecto pedagógico institucional. Se observan una descripción de la escuela sede; un listado de los miembros del Equipo Institucional y sus roles; y un diagnóstico institucional, fundamentación y planteo de los objetivos del CAI (ver *Cuadro Anexo 20*). A los aspectos generales del PSI, le sigue la planificación de actividades definidas por los coordinadores institucionales, para el período de un trimestre, por ciclo pedagógico y área. El PSI de Signido incluye también una planificación de las actividades para cada uno de los maestros comunitarios y talleristas.

Información proveniente de las entrevistas confirma que generalmente los PSI eran elaborados entre los miembros del equipo junto al personal directivo de las respectivas escuelas sede (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017; FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017; FOC-MIS-EQUICAI-3, 2017). En Hebadro, centro del que no se cuenta con información documental institucional, los maestros comunitarios y talleristas participaron en la planificación de las actividades del año, como también sucedió los años anteriores. En este centro, el equipo se planteó un esquema para el desarrollo del proyecto, que incluía una nota de aceptación del directivo de la escuela sobre el funcionamiento del CAI en su escuela y una certificación mensual de los servicios prestados (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Cabe agregar que la escuela sede de Signido tiene un PEI dentro del cual opera el PSI del CAI.

En los párrafos a continuación, se describen los proyectos de manera más detallada, comenzando por los aspectos generales del PSI: diagnóstico institucional, fundamentación, objetivos y destinatarios.

Diagnóstico

La situación de vulnerabilidad educativa y social, condición que define a la población beneficiaria de los CAI a nivel nacional y provincial, se hace notar en los diagnósticos institucionales de los dos PSI analizados. En cuanto a las problemáticas educativas, ambos destacan las trayectorias escolares, sobre todo la sobreedad y la repitencia, que se estiman, respectivamente, en un 5% y un 1% del alumnado en Signido (*Cuadro 19*). El diagnóstico resulta confuso en Ahos, dado que uno de los documentos analizados menciona la problemática de la sobreedad, la repitencia y el abandono marcados (Misiones CAI Ahos, 2016b, p. 2), mientras que otro señala que no existen grandes problemas de repitencia ni sobreedad (Misiones CAI Ahos, 2016a, p. 3).

Cuadro 19: Misiones. Diagnóstico, fundamentación y objetivos para el CAI en los PSI, por sede CAI

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación institucional (el porqué)	Objetivos institucionales (el para qué) ^a
	Problemática educativa	Problemática del contexto		
Signido	<p>20% de alumnos en vulnerabilidad</p> <p><u>Trayectorias:</u> Sobriedad 5%, repitencia 1%, deserción “no hay”</p> <p><u>Desempeño</u> Desinterés, falta de concentración, indisciplina, ausentismo</p>	<p><u>Situación socioambiental:</u> Hábitat</p> <p>Pobreza/estatus socioeconómico</p> <p>Empleo</p>	<p>Desempeño escolar</p> <p>Potencialidades/talentos</p> <p>Inclusión social y cultural</p> <p>Salida laboral (familias)</p>	<p>Asistencia escolar</p> <p>Autoestima</p> <p>Comunicación, independencia, autonomía</p>
Ahos	<p><u>Trayectorias:</u> Diagnóstico contradictorio en cuanto a sobriedad, repitencia y abandono</p> <p><u>Desempeño:</u> Dificultades en matemática y lengua</p>	<p><u>Factores socioeconómicos:</u> Hábitat</p> <p>Pobreza/estatus socioeconómico</p> <p>Empleo</p>	<p>Socialización, adquisición de valores</p> <p>Adquisición de conocimientos</p> <p>Trayectorias escolares</p> <p>Inclusión e igualdad</p>	<p>Ampliar oferta de actividades</p> <p>Enseñanza “personalizada”</p> <p>Participación activa</p>

Notas: (a) Las dos sedes del Programa CAI reproducen los objetivos del programa a nivel nacional. Aquí se incluyen solamente los objetivos adicionales que plantean. Los objetivos completos son consignados en el Cuadro Anexo que se utiliza como fuente.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Misiones CAI Ahos (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017). Ver *Cuadro Anexo 21*.

Además de las trayectorias escolares, los diagnósticos destacan la problemática del desempeño. Se hace aquí referencia a condiciones motivacionales y actitudinales, como el desinterés, la falta de concentración, la indisciplina y el ausentismo, en el caso de Signido, y a problemas de desempeño en las áreas de matemática y lengua, en el caso de Ahos.³¹ En ambos casos, los diagnósticos establecen presuntas causas de los problemas del desempeño de los alumnos: para Signido, se trata de inconvenientes en los hogares y falta de contención y apoyo a los niños, mientras que, para Ahos, se trata de factores socioeconómicos y falta de hábitos de estudio. Los componentes propios de la escuela no aparecen como posibles causas de los desafíos educativos.

Además de la problemática educativa, la problemática del contexto adquiere un espacio central en los diagnósticos institucionales de los PSI, considerando que se le dedica más espacio de desarrollo. El proyecto de Signido refiere al contexto como una situación socioambiental de los alumnos y, por su lado, Ahos hace referencia a factores socioeconómicos. Cada proyecto destaca particularidades del hábitat de la comunidad, la pobreza, el estatus socioeconómico y el empleo. La comunidad de Signido, por ejemplo, ha visto transformaciones de nuevos asentamientos de “relocalizados”, mientras Ahos atiende a tres barrios con características disímiles. Se advierte

31 Si bien no se pudo relevar el PSI de Hebadro, durante el trabajo de campo se indagaron las problemáticas que afronta este CAI. Los informantes mencionan que treinta y dos de los 242 alumnos (13%) tenían problemas de sobriedad o bajo rendimiento escolar (FOC-MIS-EQUICAI-2).

sobre las necesidades básicas insatisfechas y los bajos recursos económicos de la población generalmente beneficiaria de subsidios sociales, y sobre el bajo nivel educativo de los adultos. Se mencionan también las problemáticas de la subocupación y la desocupación. Si bien el espacio dedicado a presentar estas problemáticas es, como se dijo, importante, las descripciones carecen de referencias explícitas a la comunidad propia, y resultan tan generales que podrían aplicarse a cualquier otra comunidad.

Fundamentación

Una primera lectura más fina de los dos PSI de los CAI permite detectar que la sección de fundamentación abunda en objetivos y que la sección de objetivos abunda en justificaciones o fundamentaciones. En el *Cuadro 19* se consignan todos los enunciados que sugieren una fundamentación de las actividades (el porqué), independientemente de la sección en la que aparezcan en el documento original.² Se observa que, entre las diversas expresiones utilizadas a la hora de fundamentar el porqué de las actividades propuestas en ambos proyectos, se destacan: la mejora del desempeño escolar, la inclusión social y cultural y la igualdad. En cuanto al desempeño, los PSI no ofrecen mayores detalles respecto a cuáles son las mejoras deseadas ni mayores explicaciones sobre cómo considera el Equipo Institucional CAI que las actividades propuestas darán lugar a dichas mejoras. Lo mismo ocurre en relación con la dimensión de inclusión: los proyectos no proporcionan especificación alguna sobre los cambios deseados como tampoco una hoja de ruta que los vincule con las actividades de apoyo (espacios en contraturno) y los talleres. Sin embargo, a diferencia del desempeño, se detectan narrativas que sugieren que la focalización en los niños más vulnerables es en sí un mecanismo de inclusión, más allá del tipo de actividades ofrecidas. El proyecto del CAI Años Fundamenta, por ejemplo:

La inclusión educativa no es solamente hacer inferencia en las dificultades asociadas a la escuela, sino que incluir es superar la exclusión de quienes no logran la homogeneización cultural esperada. [...] La verdadera equidad es hacer llegar la asistencia del Estado a quienes más lo necesitan, a los chicos más vulnerables, para así fortalecer vínculos de inclusión" (Misiones CAI Años, 2016b).

Además de las fundamentaciones académicas y en torno a la inclusión, otros dos conceptos se destacan como fundamentación de las actividades de los CAI Signido y Años. El primero es la posibilidad de que las clases de apoyo o talleres contribuyan a despertar potencialidades y talentos, y a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares (fundamentación planteada en el diseño CAI a nivel nacional). El segundo, que los talleres pensados para las familias favorezcan la salida laboral (*Cuadro 19*), en el contexto de las problemáticas del empleo en la comunidad.

Objetivos

Al diagnóstico institucional y la fundamentación, le siguen en los proyectos un planteo de objetivos (el para qué de las actividades propuestas en el PSI). Los dos PSI analizados reproducen el planteo de objetivos específicos presente en el diseño nacional del CAI, a saber, fortalecer las trayectorias escolares (incluyendo, por ejemplo, el proyecto de Signido de que los alumnos adquieran los contenidos necesarios, promocionen y se preocupen por la asistencia a clase); ampliar el universo o bagaje cultural, y fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad (ver listado en *Objetivos del Programa Nacional CAI*, pág. 33).

² Por ejemplo, en el *Cuadro 19*, cualquier planteo de objetivos en la sección de fundamentación es consignado en la columna de objetivos. En el *Cuadro Anexo 21* se incluyen los enunciados en la sección en la que se ubican en el documento original.

Adicionalmente, se evidencia un esfuerzo por plantear objetivos propios, si no radicalmente diferentes en contenido respecto de los nacionales más amplios, al menos diferentes en la especificación (*Cuadro 19*). Así, por ejemplo, Signido enfatiza el generar un ambiente de confianza y de mejora de la autoestima, y el que los alumnos desarrollen capacidades comunicativas, de pensamiento y autonomía. Por su parte, sumado a los objetivos a nivel nacional, Ahos se propone que los alumnos participen activamente en las actividades escolares. Asimismo, objetivos similares surgen de las entrevistas en grupos focales. En Hebadro, por ejemplo, se insiste en la contención que dan los CAI a los niños y a sus familias, satisfaciendo desde la necesidad socioemocional de un abrazo hasta la material de la copa de leche (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Para ellos, el CAI “posibilitaba la atención de realidades diferentes”.

Signido y Hebadro cuentan con una línea de acción complementaria: Camino al Secundario. Estas actividades están a cargo de una Maestra Comunitaria Puente (MCP) que, en Signido, estaba en funciones desde 2015 en los roles de apoyo pedagógico y de tallerista. El PSI del CAI Signido agrega objetivos apropiados a esta línea de acción, aunque no difieren mucho de los planteados en el diseño nacional: facilitar la articulación y transición entre el nivel primario y el nivel medio.

Destinatarios

Los proyectos analizados no hacen mención explícita a los destinatarios, lo cual sugiere que no existen diferencias respecto a lo estipulado en el diseño nacional del programa. La única referencia explícita (a nivel proyectos, en sus aspectos generales) se encuentra en el proyecto de Signido, CAI Camino al Secundario. Aquí, las actividades de la MCP para el apoyo pedagógico y los talleres se destinan a alumnos que cursan el último año de nivel primario y se encuentran en situación de inseguridad educativa por sobreedad, por haber repetido o por inasistencias reiteradas. Interesa reconocer que, para este grupo de niños, el trabajo infantil es una problemática reconocida explícitamente en la definición de destinatarios de la línea de acción (Misiones CAI Signido, 2017).

Actividades CAI

Como se anticipó previamente, en Misiones se relevó documentación sobre los PSI de dos de las sedes analizadas, Signido y Ahos. Mientras que ambos documentos tienen una organización similar en lo que respecta a los aspectos generales del proyecto (diagnóstico, fundamentación y objetivos), difieren un tanto en lo que hace a la planificación de las actividades. El PSI de Signido es mucho más elaborado en este aspecto, en comparación con Ahos, cuya planificación es bastante incompleta, al menos en la documentación a la que se tuvo acceso.³³

Más allá de la aclaración, una característica esencial de la planificación de las actividades en el PSI es que suele organizarse alrededor de las modalidades de trabajo centrales planteadas en el diseño del programa a nivel nacional, vale decir: los encuentros pedagógicos en contra-turno (acompañamiento pedagógico o clases de apoyo), los talleres y las líneas de acción complementarias. Las planificaciones incluyen, también, un detalle de las actividades a realizar por el propio coordinador del CAI. A diferencia del planteo del diagnóstico, de la fundamentación y de los objetivos, que no refieren a un período concreto, la planificación de actividades del CAI Signido está presentada para un período de tres meses (de marzo a mayo) y para

33 El equipo de investigación considera que es probable que las sedes del Programa CAI en las que se realizó el trabajo de campo cuenten con proyectos institucionales más elaborados que aquellos a los que se tuvo acceso.

los dos ciclos del nivel primario (primer ciclo, de primero a tercer grado, y segundo ciclo, de cuarto a sexto); solo la línea Camino al Secundario está planteada únicamente para alumnos del último año de primaria.

Encuentros Pedagógicos en Contraturno (Trayectorias Escolares)

La planificación de las clases de apoyo para fortalecer las trayectorias escolares del CAI Signido desarrolladas por las maestras comunitarias contiene los elementos típicos de toda planificación instruccional. La misma incluye: el área disciplinar, los objetivos específicos del apoyo pedagógico, los saberes y habilidades a trabajar (o el contenido), las propuestas didácticas, la articulación con los maestros de grado, las visitas domiciliarias y, en algunos casos, el cronograma de trabajo (ver los componentes de la planificación de los maestros comunitarios en el *Cuadro Anexo 22*). Ya que, como se expuso, la planificación es para un período general de tres meses, no existe mayor detalle sobre el trabajo mensual o semanal. Dos elementos ausentes en esta planificación son: la especificación de los destinatarios (más allá de entenderse que son alumnos de primaria) y las estrategias de evaluación de los aprendizajes y del progreso escolar de los participantes.

Los objetivos del CAI en su nivel más micro se evidencian, principalmente, en la planificación de las clases de apoyo relevadas para Signido (de una maestra comunitaria y una MCP) y en las entrevistas realizadas en las tres sedes. Interesa considerar el planteo de los propios objetivos y su relación con los del PSI, así como también las representaciones de los actores sobre los mismos. De acuerdo con la normativa nacional, figuran, entre los objetivos del apoyo pedagógico, posibilitar que los alumnos se apropien de los contenidos escolares para enfrentar la situación de vulnerabilidad educativa y social, y que adquieran hábitos y disposiciones para la tarea escolar. Precisamente, la mirada de los objetivos pedagógicos de una de las maestras comunitarias de Signido destaca el énfasis en el fortalecimiento de hábitos y disposiciones (*Cuadro 20*). Así:

Objetivos de las Clases de Apoyo Pedagógico: Área de Matemática, Primer Ciclo

(Misiones CAI Signido, 2017, p. 13)

- Adquirir confianza en sus posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes.
- Resolver problemas en la vida cotidiana, defendiendo sus puntos de vista y respetando las opiniones de los demás.

El ejemplo se aplica al apoyo en matemática del primer ciclo, y puede observarse el mismo énfasis en la confianza, la autoestima y las capacidades comunicativas que se da a nivel objetivos del propio PSI del CAI.

Signido y Hebadro cuentan también con la línea de acción Camino al Secundario. En Signido, único centro de cuya planificación se dispone, los objetivos para el trabajo en apoyo pedagógico de la MCP en matemática y lengua (Camino al Secundario) no difieren mucho de los objetivos planteados para el apoyo pedagógico en las mismas áreas con los alumnos de nivel primario. De hecho, en matemática se persiguen objetivos idénticos, mientras que en lengua se recalca el adquirir confianza, pero también valorar y fomentar el interés por la lengua, la literatura y las capacidades comunicativas (Misiones CAI Signido, 2017).

Cuadro 20: Misiones. Naturaleza de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en el PSI del CAI Signido

Categoría análisis	Matemática		Lengua	
	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)
Objetivos	Adquirir confianza Resolver problemas vida cotidiana Defender puntos de vista y respetar opiniones	-	--	--
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Sistema numérico: números naturales, fracciones, operaciones Geometría	Sistema numérico: números y expresiones decimales, fracciones, cálculo	Escritura: Tipos de letras, dictado, escritura individual y grupal, grupos silábicos, análisis morfológico Lectura: Práctica de lecturas, dictados Comprensión: Dictado, palabras y sonido	Escritura: Individual y grupal, formatos, copia, caligrafía Lectura: Copia Comprensión crítica
Propuestas didácticas	Ejercicios de vida cotidiana Uso materiales concretos Comparaciones, estimaciones	Ejercicios de vida cotidiana Cálculos mentales	Uso ilustraciones	Textos acordes y atractivos Dramatización
Actividades con maestros de grado	A través de coordinador CAI	No especifica	Intercambio sobre aprendizaje Solicitud de ejercicios principales para promocionar trimestre	
Visitas domiciliarias	-	-	--	Seguimiento de alumnos ausentes, que no terminen tareas en aula regular Seguimiento alumnos CAI

Notas: (-) Sin datos.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Misiones CAI Años (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017). Ver Cuadro Anexo 23.

En las entrevistas, surgen objetivos de las clases de apoyo relacionados con los aprendizajes, además de con los hábitos y las disposiciones individuales planteados en los proyectos. Para los miembros de Signido, por ejemplo, al apoyo pedagógico “se lo usa para reforzar aprendizajes en los niños que ingresan tardíamente o con sobreedad”; “lo que se trabaja es estrictamente académico” (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). El equipo de Hebadro, por otro lado, apunta a que “en la práctica se sientan capaces, en un contexto de alta inseguridad personal, de un acompañamiento pedagógico integral” (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Se habla de la importancia del apoyo psicoló-

gico que brindan las maestras del CAI (aun sin formación específica en el tema) e incluso de la prevención de conflictos. Se menciona también que las maestras de la escuela veían positivamente al CAI “ya que es de ‘anticipación’, da más oportunidad a los alumnos en espacios normales de clase, y mejora la expresión y la seguridad” (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

En cuanto a los saberes y/o habilidades (contenidos) privilegiados en el trabajo pedagógico en contraturno, se observa en el mismo ejemplo de Signido que, en matemática del primer ciclo se trabajan saberes relacionados con el sistema numérico (números naturales, fracciones, cuentas o adición/sustracción y multiplicación/división) y geometría, mientras que, en el segundo ciclo, se avanza en contenidos sobre el sistema numérico (números y expresiones decimales, fracciones). Se observa, asimismo, que las dos maestras comunitarias trabajan los mismos saberes matemáticos, al menos en la planificación del primer ciclo. El apoyo en lengua está enfocado en la alfabetización inicial mediante prácticas de lectura y escritura, por ejemplo, la escucha comprensiva y crítica, la gramática, la producción textual, el análisis morfológico, y distintas formas de escritura. Cabe aclarar que las maestras comunitarias se desempeñan también como talleristas de las mismas áreas disciplinarias trabajadas durante el apoyo pedagógico en contraturno.

El apoyo pedagógico para los alumnos de Camino al Secundario también se enfoca en matemática y lengua. La MCP aborda saberes y habilidades adecuados al nivel, en preparación para abordar los desafíos del nivel secundario. Por ejemplo, en matemática, el apoyo pedagógico se centra en contenidos conceptuales sobre potencias, raíces y ecuaciones, y también, de números y operaciones en un nivel avanzado (Misiones CAI Signido, 2017). En lengua, el análisis sintáctico, los géneros literarios, la comprensión de textos y los signos de puntuación son algunos de los contenidos que se abordan en el apoyo pedagógico en contraturno.

De la indagación sobre las visiones de los actores, surge la importancia de que los niños aprendan, vía el CAI, operaciones básicas (como la división) en matemática y la lectura (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). Si bien el trabajo sustantivo es en matemática y lengua, también surge que, en algunos casos, se incorporaron contenidos de ciencias naturales y ciencias sociales.

Más allá de los saberes y/o habilidades, son las propias propuestas didácticas las que definen, en la normativa nacional, la idiosincrasia del trabajo de los maestros comunitarios en los CAI. Se espera que los mismos articulen su propuesta con las necesidades de los alumnos y que utilicen la flexibilidad de la que gozan para innovar y evitar caer en estrategias pedagógicas tradicionales. Se observan en las planificaciones de Signido intenciones de dotar a las actividades de una significación real para los alumnos, por ejemplo, en matemática a través de ejercicios relacionados con la vida cotidiana y el trabajo con objetos concretos, y en lengua a partir de la selección de textos acordes, la apoyatura en ilustraciones y en la dramatización para la comprensión de textos. Sin embargo, las estrategias didácticas presentes en la planificación trimestral no permiten evaluar en qué medida se plantea un uso tradicional o innovador de algunas estrategias didácticas y en qué medida el formato se diferencia del trabajo en el aula regular. Los actores consideran que “se procura usar estrategias diferentes a las que usa la maestra de clase” (por ejemplo, en FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017), y hablan de “la lógica del juego” y del uso de estrategias diferenciadas de aprendizaje como “juegos con tapitas para matemáticas” (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). En las entrevistas, no hubo mayor profundización al respecto.

La planificación de actividades correspondientes al CAI Camino al Secundario ofrece ejemplos interesantes sobre las estrategias de enseñanza previstas para el trabajo con alumnos en su último año del nivel primario. Así, se enfatiza la apropiación y ejercitación de técnicas de estudio, se seleccionan contenidos correspondientes al secundario, se abordan temas sobre adoles-

encia y juventud e incluso se incluye la orientación en la continuación de los estudios secundarios, tales como “observación de diferentes ofertas educativas de la localidad, articulación con el CAJ...” (Misiones CAI Signido, 2017, p. 17).

Como se planteó anteriormente, las planificaciones de los dos maestros comunitarios de Signido no incluyen una especificación de los destinatarios o alumnos elegibles para las clases de apoyo. Por el contrario, las clases de apoyo para la línea de acción Camino al Secundario están destinadas a alumnos del último año de la primaria en situación de “inseguridad educativa” que abarca: sobreedad, repetidores, inasistencia reiterada y trabajo infantil. Información cualitativa adicional muestra que son elegibles todos los alumnos de la escuela que presenten dificultades (en Signido, FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017) y que el espacio pedagógico en contrarturno está pensado para alumnos con problemas de comprensión de funciones básicas de lectoescritura y matemática, así como también de conducta y emocionales (en Hebadro, FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). El apoyo pedagógico ofrecido como parte de Camino al Secundario de Hebadro trabaja principalmente con alumnos de sexto y séptimo grado, aunque llegó a inscribir alumnos de primer año del secundario y de otras escuelas.

El Equipo CAI Signido realiza un relevamiento para estimar cuántos niños de la escuela pueden necesitar el apoyo escolar, relevamiento que puede ser considerado como un análisis de necesidad en el marco de la planificación de las actividades en contrarturno. Así, el equipo hizo referencia a chicos con problemas de aprendizaje; entre las situaciones específicas, se mencionaron: la sobreedad, el ingreso tardío, la asistencia esporádica y alumnos nuevos a los que hay que “poner a nivel”. En Años, participaron alumnos con problemas (sobre todo de sobreedad), también según la información de las entrevistas.

Un aspecto fundamental de la propuesta didáctica atañe a los alumnos que participan (en total y relativo a la matrícula o alumnos elegibles), el proceso de selección y el tamaño del grupo en las clases de apoyo (que, se supone, no debe superar los diez alumnos). Las planificaciones analizadas no dan cuenta de este aspecto organizacional que es parte del diseño nacional y provincial y que condiciona la propuesta del trabajo en los encuentros en contrarturno (*Cuadro Anexo 23*). El proceso de selección de los participantes sí surgió en las entrevistas con los actores. El equipo de Hebadro, por ejemplo, disponía de un “Informe Pedagógico Integral” de cada uno de los alumnos de la escuela, que era utilizado para la selección de aquellos que participarían en las clases de apoyo (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). El mismo contaba con la trayectoria académica y hasta socioemocional de los niños. Los actores entrevistados indican que no se reunía a más de seis o siete niños a la vez en estos espacios (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). En cambio, en otra de las sedes visitadas, Signido, se comentó que, en un inicio, los grupos de apoyo eran grandes pero que, con el transcurso de las actividades, el Equipo CAI consideró que esa alternativa no tenía buenos resultados porque no permitía un seguimiento personalizado (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). Entonces, en un esfuerzo de adaptación, el equipo optó por una atención a una menor cantidad de niños pero en tiempos más acotados. Interesa destacar:

Como no da el “cupó” para todos los que podrían hacer uso de este espacio, se ponen objetivos concretos a alcanzar (por ejemplo, entender un tema) y se los va rotando (FOC-MIS-EQUICAI-1).

En las planificaciones de las maestras comunitarias, la referencia a los espacios, turno y horarios (dosaje) de realización del apoyo pedagógico también es limitada. Del trabajo de campo en Hebadro, surge que, al principio, el CAI utilizaba solo un aula de la escuela, tanto para las clases de apoyo como para los talleres (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Luego, por falta de espacio, la directora autorizó el uso del SUM. El mismo equipo menciona que era tarea de los maestros comunitarios, además de asegu-

rarse de que los chicos no peleasen, organizar qué días de la semana iría cada niño con la consigna de que cada uno debía tener al menos dos horas consecutivas a la semana, en dos grupos distintos.

Las planificaciones docentes no especifican si las actividades se realizan o no en contraturno. Como se dijo, el diseño nacional prevé que el apoyo pedagógico se organice fuera del horario escolar formal, o sea, en contraturno. Lo que se sabe, a partir de la planificación del trabajo del coordinador institucional CAI, es que el apoyo se ofrece generalmente en dos turnos, a la mañana y a la tarde, los martes y jueves en Signido,³⁴ y los martes, jueves y viernes en Ahos. En ambos centros, los maestros comunitarios están disponibles para trabajar dos horas y media, aunque se desconoce la cantidad de tiempo efectivo (en contraposición con el tiempo laboral de dedicación de los maestros) destinado al trabajo de apoyo pedagógico con los alumnos. La MCP a cargo de la línea de acción Camino al Secundario trabaja en el contraturno de la tarde con alumnos que asisten al turno mañana. El apoyo pedagógico para los alumnos del turno tarde se realiza los sábados por la mañana, antes de la actividad de taller pensada para este mismo público.

En el diseño nacional, la iniciativa de vincular el trabajo en el espacio en contraturno con las necesidades de los alumnos se da, en gran medida, con la expectativa de que los maestros comunitarios mantengan reuniones de articulación con los maestros de grado y realicen visitas a los hogares. La opinión de las autoridades provinciales es que esta articulación no fue lograda del todo, como se mencionó en la sección anterior, e interesa indagar este aspecto en la planificación.

Las planificaciones analizadas dan indicios de que estas funciones están presentes en los PSI, y en las entrevistas se confirma la existencia de una articulación efectiva (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017; FOC-MIS-EQUICAI-2). En Hebadro, las articulaciones con los docentes de la escuela se realizan una vez por mes, mientras que, en Signido, la MCP emplea un día a la semana en que no haya clases de apoyo para la articulación con las maestras de grado. Una de las maestras comunitarias de Signido propone para el apoyo pedagógico en lengua el intercambio con los maestros de grado y solicita actividades o ejercicios destinados a la promoción. Dado que el apoyo pedagógico se da en contraturno, algunos maestros comunitarios ven limitadas las posibilidades de un intercambio más fluido con los maestros de grado, como es el caso de una maestra que planifica una articulación a través del coordinador institucional del CAI. Otra manera de articular el apoyo escolar con el trabajo en el aula regular se da, en la planificación de la MCP, mediante el envío de informes de los docentes de las diferentes divisiones, para organizar el contenido del apoyo pedagógico.

Una característica de la articulación con los maestros de grado que surge de las entrevistas es que son generalmente los maestros quienes derivan a los alumnos con problemas (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017; FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Lo común, al menos en el CAI Signido, es que las maestras comunitarias elaboren una planificación inicial, priorizando los contenidos básicos de cada grado y, en función de dicha planificación, se acuerde con las maestras de grado lo que tienen que trabajar con cada chico. En Hebadro, es también la maestra común de la escuela quien indica a los maestros comunitarios qué niños deben asistir a las clases de apoyo, a partir del informe pedagógico integral utilizado como insumo para el análisis de necesidades.

La planificación incluye visitas a los hogares de los niños, generalmente de aquellos que no asisten o no avanzan con las actividades en el grado regular o en el CAI. En Hebadro, las visitas se llevaban a cabo tres veces al mes, mientras que, en Signido, las visitas de la MCP se realizan

34 En este centro, la planificación de una MC no coincide con la planificación del coordinador institucional. Mientras que el coordinador registra que el acompañamiento a las clases de apoyo se da los días martes y jueves, una de las dos MC indica en su cronograma de trabajo para las clases de apoyo en matemática que los encuentros se dan los días lunes y miércoles.

una vez a la semana, los días que no se trabaja en el apoyo pedagógico (Misiones CAI Signido, 2017). Respecto a las visitas, informantes de Hebadro opinan:

A los niños al principio les daba vergüenza que las maestras vayan a las casas, pero después eran los mismos niños quienes terminaban guiándolas. En general, hay una buena recepción por parte de los padres, que veían que sus niños estaban contentos. Los niños también sienten orgullo de que la maestra haya ido a sus casas (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

Los informantes de Signido destacan que se utilizan también estas visitas “como refuerzo en los hogares de los espacios académicos, y reforzando la noción de la importancia de los espacios en contraturno” (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). En ocasiones, es necesario explicar a los padres la importancia de que los chicos se incorporen al CAI.

Talleres (Trayectorias Educativas)

Además de la planificación del apoyo pedagógico en los espacios en contraturno, los PSI incluyen una planificación de los talleres de los sábados, que constituyen un espacio de formación y desarrollo dentro o fuera de la escuela que complementa el aprendizaje cognitivo. Para el caso de Misiones, solo se ha relevado el PSI y la planificación de talleres del CAI Signido. La planificación incluye una presentación de los talleres propiamente dichos, en la que se plantean los objetivos de cada taller (en algunos casos, también los saberes y/o habilidades a trabajar); las actividades concretas a desarrollar a modo de propuesta didáctica, y la organización y horarios de la oferta (ver componentes de la planificación de talleres en el *Cuadro Anexo 24*). A diferencia de la planificación del apoyo escolar, que está pensada para un período de tres meses sin elaboración de lo que se trabajará durante cada mes, la de los talleres está planteada a nivel mensual, para los tres meses que cubre el PSI. Por otra parte, al igual que para las clases de apoyo, se omite en la planificación de los talleres la especificación de sus destinatarios y de las estrategias de evaluación o seguimiento de progresos.

En el diseño nacional del programa, los talleres cumplen el objetivo de ampliar las oportunidades educativas y culturales de los alumnos, otros niños y sus familias. Además, son vistos como espacios que fomentan relaciones alternativas con los saberes y las personas (ver descripción de la modalidad en la sección *Diseño del Programa a Nivel Nacional*). Por esa razón, interesa examinar, primero, la temática de los talleres ofrecidos, luego sus objetivos y propuestas específicos. Como se observa en el *Cuadro 21*, en Signido, dos de los cinco talleres se ocupan de las áreas de matemática y lengua, mismas áreas disciplinares trabajadas en las clases de apoyo y que, como se dijo, forman parte de los NAP para los dos ciclos del nivel primario (Ministerio de Educación, 2004c, 2005a, 2005b). Estos talleres están a cargo de las mismas maestras comunitarias que trabajan en el apoyo pedagógico en contraturno. Los tres restantes se ocupan de otras áreas de contenido (artística, área deportivo o corporal) que, si bien generalmente forman parte de la propuesta curricular, están ausentes en los NAP: música, danza y deporte-recreación. Finalmente, este CAI ofrece un taller destinado específicamente a alumnos que cursan el último grado de la primaria, como parte de la línea de acción Camino al Secundario.

Un aspecto general a destacar sobre los objetivos de los talleres en Signido es la presencia y explicitación de objetivos en la planificación de la mayoría de los talleres (*Cuadro 21*), a diferencia de las propuestas de apoyo pedagógico, donde solo una de las cinco planificaciones instruccionales relevadas incluye objetivos específicos³⁵. Se exceptúa el taller de deporte-recreación.

35 Se revisaron cinco planificaciones correspondientes a dos MC del CAI Signido: (1) MC-1, matemática primer ciclo, (2) MC-2, matemática segundo ciclo, (3) MC-1, lengua primer ciclo, (4) MC-1, lengua segundo ciclo, y (5) MC-2, matemática primer ciclo.

Si bien no se pudo relevar información documental, de las entrevistas con los miembros del CAI Hebadro surge que los sábados se ofrecían talleres de arte, lengua, matemática y deportes.

Cuadro 21: Misiones. Naturaleza de las actividades de los talleres en el PSI del CAI Signido

Talleres	Objetivo	Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Organización
Lengua	Desarrollar/fortalecer lectura Ampliar conocimientos mediante la lectura Expresar y compartir ideas/pensamientos	<u>Saberes y/o habilidades</u> <i>Comprensión y producción oral:</i> Escucha comprensiva de textos varios, producción de narraciones, escucha comprensiva de consignas, comunicación de opiniones <i>Escritura:</i> Dibujos, frases, palabras y oraciones <i>Reflexión sobre la lengua y textos:</i> Uso de verbos <u>Actividades</u> Juegos, dramatizaciones, representaciones, ilustraciones	<u>Sábados de 8 a 12 h</u> 2 grupos, 2 sábados por mes 4° a 7° (8 a 10 h), 1° a 3° (10 a 12 h)
Matemática	Reconocimiento y uso números Reconocimiento y uso operaciones en forma oral y escrita	<u>Saberes y/o habilidades:</u> <i>Número y operaciones:</i> Reconocimiento y uso de números naturales, conteo, representación escrita <i>Geometría:</i> Reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos <u>Actividades</u> Juegos matemáticos con elementos	Sábados de 8 a 12 h 2 grupos, 20 alumnos cada uno 4° a 6° (8 a 10 h), 1° a 3° (10 a 12 h)
Música	Desarrollar competencias musicales Participar en otras actividades escolares	<u>Saberes, habilidades y actividades</u> Escucha y memorización Producción: Interpretación, canto, sonorización, percusión Técnicas: Respiración, relajación, vocalización Juegos	Sábados de 8 a 12 h
Deporte-Recreación	-	Habilidades motrices <i>Deportes:</i> Fútbol, hándbol, otros circuitos de ejercicios, hockey (a)	<u>Sábados de 8 a 12 h</u>
Danza	Difundir danzas locales Reafirmar identidad cultural Fomentar integración artística Desarrollo de competencia musical Reconocer formas musicales variadas	Elementos fundamentales danza Expresión corporal, coreografía, baile	<u>Sábados de 8 a 12 h</u>

Notas: (-) Sin datos. (a) Información proveniente de grupos focales.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Misiones CAI Signido (2017); FOC-MIS-EQUICAI-1 (2017).

Como es de esperar, los talleres de lengua y matemática persiguen objetivos similares a los planteados en el diseño nacional para el apoyo pedagógico en contraturno: ofrecer condiciones para que los alumnos se apropien de los contenidos escolares y adquieran hábitos y disposiciones escolares. En lengua, se busca:

Objetivo (Misiones CAI Signido, 2017, pp. 8-9):

- Formar lectores para que disfruten de la lectura y que se apropien de contenidos culturalmente valiosos, para su propio gusto y para interactuar con otros.
- Descubrir en el taller de lengua la posibilidad de acrecentar su capacidad lectora.
- Comunicar ideas y pensamientos a través del cuerpo.

Dado que los objetivos para las clases de apoyo en lengua no han sido explicitados en el proyecto, no se ha podido comparar en qué medida el trabajo en los talleres complementa, repite y/o profundiza lo realizado por la misma maestra comunitaria en el contraturno con los alumnos con dificultades de aprendizaje y en vulnerabilidad educativa. Por otro lado, los objetivos del taller de matemática parecen complementar los objetivos desarrollados por la misma maestra comunitaria en las clases de apoyo (que sí han sido explicitados en la planificación). Mientras que para las clases de apoyo la maestra comunitaria se propone que la matemática promueva el desarrollo de la confianza, la resolución de problemas y la disposición para defender los propios puntos de vista y considerar las ideas y opiniones de otros, el objetivo del taller parecería concentrarse en el reconocimiento y uso de números y operaciones, de manera oral y escrita (*Cuadro 21*). Tanto los objetivos de los talleres como los de las clases de apoyo se alinean a lo que se espera para el área de matemática en los NAP de nivel primario.

El desarrollo de competencias específicas forma parte también de los objetivos de otros talleres, específicamente de los de música y danza, donde se espera que los niños desarrollen competencias musicales. Adicionalmente, en danza, el maestro comunitario apunta a ampliar el conocimiento y la diversidad cultural a través de las danzas locales y fortalecer la identidad cultural y la integración artística entre los actores escolares. En resumen, los objetivos de los talleres se enfocan en los saberes y las competencias académicos, salvo el taller de danza, cuyos objetivos incluyen la expansión de las oportunidades culturales.

El taller de danza es el único que desarrolla una fundamentación de sus beneficios (ver Cuadro Anexo 25) o de la manera en que la danza contribuirá a ampliar las oportunidades educativas y culturales de alumnos, otros niños y sus familias, y propone una manera alternativa de relacionarse con los saberes y las personas (objetivos presentes en el diseño nacional). El siguiente párrafo muestra cómo fundamenta verbatim un maestro comunitario la importancia del taller de danza, destacando, por ejemplo, la socialización, la integración grupal y la comprensión de la historia:

Fundamentación con la enseñanza de la danza folklórica, Latina, Árabe en la escuela, pensamos que al aprendizaje propiamente dicho, se incorpora la proyección hogareña y comunitaria.

Construyendo a la socialización total.

Es importante consignar la invalorable contribución que ofrece la danza folklórica al acto básicamente educativo que es preocupación en todo maestro, de integrar al niño al grupo social.

Por cierto, logrando este propósito pocas cosas hay que complacer más al pequeño ejecutante como que se brinde a la oportunidad de realizar en público una demostración del nuevo medio que ha conquistado.

La música y la danza expresan los sentimientos de un pueblo como así también se puede descubrir a través de ellas la historia, el paisaje y los valores que lo identifican (Misiones CAI Signido, 2017, p. 26).

En las planificaciones de los talleres se pueden indagar también los saberes y/o habilidades (contenidos) que se trabajan y las actividades concretas efectuadas. En este aspecto, las mismas están mucho más desarrolladas que las de las clases de apoyo en contraturno. En el taller de lengua del CAI Signido, se trabaja sobre la comprensión y producción oral y la escritura, contenidos similares a los trabajados en el apoyo en contraturno, y se mencionan actividades como juegos, dramatizaciones, representaciones. Lo mismo ocurre con el taller de matemática, dictado por la misma maestra comunitaria, aunque la planificación de estos talleres enfatiza más las actividades propuestas que los saberes, a diferencia de la planificación de las clases de apoyo. En los talleres se trabajan los saberes relacionados con el sistema numérico (números y operaciones) y con la geometría (figuras y cuerpos geométricos), generalmente mediante juegos con elementos.

Los saberes, habilidades y actividades desarrollados en los demás talleres (música, deportes-recreación, danza) están fuertemente centrados en el desarrollo de habilidades (musicales, motrices, corporales), el reconocimiento de aspectos técnicos importantes para las distintas áreas disciplinares (como técnicas de respiración en música, reglamentación deportiva en deportes-recreación) y la identificación de géneros varios (musicales o distintos tipos de danzas). Un perfil diferente asume el taller Camino al Secundario (Misiones CAI Signido, 2017). Aquí, las actividades están estructuradas por temas y se trabajan saberes y habilidades que cubren distintas áreas disciplinares. Por ejemplo, se abordan los siguientes temas: leyendas, valores, números enteros, video educativo, honor a los trabajadores, la escarapela, Semana de Mayo de 1810 y juegos matemáticos. Los temas son la puerta de entrada para el abordaje de saberes y habilidades disciplinares variados: lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales y arte. A modo de ejemplo, los saberes y habilidades de lengua que se trabajan giran en torno a la lectura, la comprensión, la interpretación. En matemática se trabaja los números enteros.

Interesa contrastar la planificación con la visión de los actores respecto a las características de las actividades desarrolladas en talleres, sobre todo en relación con algunas condiciones de operación. En reuniones con el Equipo Institucional CAI de Signido se menciona la falta de recursos como una limitación para el desarrollo de algunos de los talleres (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). En el taller de deportes-recreación, por ejemplo, escaseaban los palos de hockey y las jabinas para atletismo, a pesar de los reclamos variados dirigidos al Equipo Nacional CAI. Los talleristas hacían uso de elementos no tradicionales para poder seguir con las actividades.

El equipo del CAI Hebadro no hace referencia específica a la ausencia de recursos didácticos. Por el contrario, plantean que los fondos escolares permiten la compra de una lista de material didáctico y recursos, como pelotas para el taller deportivo. Esta compra es condición necesaria para el desarrollo de las actividades dado que los niños concurren sin materiales como cuadernos o lapiceras (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Respecto a las propuestas pedagógicas de los talleres, los mismos actores entrevistados destacan que “los espacios de los talleres, a diferencia de los de contraturno a la semana, son solo de juegos” y hablan también de una atención personalizada.

A diferencia de las clases de apoyo que están pensadas para los alumnos de la escuela que presentan dificultades, se supone que los talleres están destinados a los alumnos de las escuelas sede, sus familias y la comunidad en general. Para el caso de Misiones, se carece de información sobre los destinatarios o participantes de la oferta de talleres de la totalidad de los CAI. A modo anecdótico, se cuenta con la oferta del CAI Signido. Si bien la planificación de actividades en el PSI de este centro excluye un desarrollo de los destinatarios y toda mención de los participantes efectivos, la oferta de talleres parece sugerir que los mismos están pensados para un público infantil (alumnos de la escuela y, probablemente, otros niños de la comunidad). No se observa presencia de talleres dirigidos a las familias u otros miembros adultos de la comunidad. Cabe distinguir el taller Camino al Secundario, pensado para alumnos de cuatro divisiones de séptimo grado.

La información relevada a partir de entrevistas permite complementar lo recolectado en la información documental. En la práctica, según comentan los actores, la mayoría de los participantes son alumnos de la escuela, pero también es común que asistan sus hermanos (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). En el último período de funcionamiento de Signido, aproximadamente 115 niños concurrían a los talleres. Los miembros de Hebadro, por otro lado, también informan que, al espacio de los sábados, iban muchos niños que no eran de la escuela, sobre todo hermanos pero también chicos de colegios secundarios. La participación de niños que no estaban afiliados a la escuela era percibida como una dificultad, mencionando por ejemplo su falta de cuidado de la escuela (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Los actores mencionan también que era muy común que los niños concurrieran con sus familias, “no solo por los juegos, sino también por la copa de leche”. En este CAI, los sábados se tomaba asistencia. En total, en la última inauguración de los espacios de los sábados (dado que el CAI había dejado de operar oficialmente), hubo 112 alumnos, de los cuales aproximadamente la mitad concurrían de manera habitual. Una barrera que plantean los actores para la asistencia y concurrencia de los alumnos era las condiciones climáticas. En cuanto a Ahos, los entrevistados comentaron que los sábados participaban aproximadamente entre cincuenta y sesenta chicos (FOC-MIS-EQUICAI-3, 2017).

La información documental permite, por último, obtener un panorama sobre la organización efectiva de los talleres, vale decir, en qué medida el diseño de los CAI a nivel local sigue los parámetros organizacionales definidos a nivel nacional (cuatro horas los sábados). En el ejemplo de Signido mostrado en el *Cuadro 21*, se comprueba que los talleres regulares se dictan los sábados por la mañana, de 8 a 12 horas. Los talleres Camino al Secundario son más cortos, de 10 a 12 horas los sábados y se abren después del apoyo pedagógico que se realiza para alumnos del turno tarde. Información complementaria proveniente de entrevistas muestra que, en la implementación, esta organización había cambiado. Inicialmente los talleres iban de 8 a 17 horas, pero con el transcurso del tiempo, el horario se redujo y los talleres pasaron a finalizar a las 12 horas (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017).

Según la planificación, los talleres de lengua y matemática, dictados por las mismas maestras comunitarias, suelen dividir el grupo de alumnos en dos, según su pertenencia al primer o segundo ciclo del nivel primario. Los actores confirman esta organización en la práctica cotidiana, en general, para todos los talleres. Se divide el turno en dos tramos de dos horas y los chicos rotan. La organización de los grupos está poco estructurada: “algunas actividades tienen muchos chicos y otras pocos, porque todos eligen lo mismo” (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017).

En el diseño nacional no hay planteos respecto a la articulación con las actividades regulares de la escuela. Sin embargo, los actores entrevistados comentan que una manera de vinculación frecuente era la participación en los actos escolares, oportunidad para la demostración de habilidades adquiridas y/o desarrolladas durante los sábados. En los actos escolares, los alumnos del

CAI hacían “algún número”; asimismo, participaban en el cierre de actividades anuales (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). Cuando el CAI dejó de operar, los alumnos participantes de los sábados organizaron una fiesta de despedida. La experiencia de otros actores difiere un poco en cuanto al alcance de la articulación con la escuela. En Hebadro, por ejemplo, los recursos adquiridos para el CAI con los fondos escolares eran de uso exclusivo del CAI; normalmente, se disponía de un “armario CAI en el SUM escolar” (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

Vinculación con la Comunidad y la Escuela

Además de fortalecer las trayectorias escolares en los encuentros pedagógicos en contraturno y de ampliar el universo cultural a través de la oferta de talleres de los sábados, un tercer objetivo presente en el diseño nacional del Programa CAI es promover el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad. En el diseño nacional, esto está pensado a partir de la organización de proyectos y actividades de talleres que puedan coordinarse junto con otras organizaciones sociales y comunitarias, y de talleres y otras actividades de extensión comunitaria que inviten al encuentro intergeneracional).

A partir del análisis documental, de entrevistas y de observación, se indagó sobre si este tercer objetivo nacional y escolar se reflejaba en el tipo de trabajo propuesto en los PSI de los CAI y de qué manera. En los proyectos de los centros Signido, Hebadro y Años, la vinculación con la comunidad aparece normalmente planteada como objetivo general del proyecto socioinstitucional CAI (esto fue descrito en el análisis de los objetivos en los PSI, y puede consultarse también el *Cuadro Anexo 21*). En Signido y Hebadro, este objetivo está expresado también en los objetivos específicos (más bien responsabilidades) que asumen los coordinadores institucionales, para quienes la vinculación con la comunidad tiene un peso importante a la par de los objetivos/responsabilidades de coordinación, gestión y administración del CAI. Por ejemplo:

Objetivos del coordinador de Signido (Misiones CAI Signido, 2017, pp. 4-5):

- Promover el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, y comprometerse en la elaboración de respuestas frente a las diferentes inquietudes que puedan plantearse.
- Promover la constitución de una Mesa Socioeducativa local convocando a la comunidad educativa a trabajar en la identificación de problemáticas sociales vinculadas con niños y sus familias a fin de analizarlas y buscar colectivamente soluciones.
- Articular acciones del CAI con diferentes organizaciones de la sociedad civil (OSC) y otros organismos del Estado que posibiliten acciones intersectoriales e interinstitucionales pertinentes y oportunas para dar respuesta a las necesidades de la comunidad.
- Generar diferentes espacios para el “encuentro entre generaciones”, buscando fortalecer los lazos entre niños, jóvenes, adultos, abuelos; promover procesos que pongan en juego la transmisión cultural.
- Motivar la participación de la comunidad educativa en el CAI y en la escuela.

En el proyecto de Signido se observa que los planteos respecto a promover el diálogo y articular acciones con la comunidad se centran en varios ejes: la identificación y análisis de necesidades, el dar respuesta a dichas necesidades, la generación de espacios de encuentro intergeneracional y, por último, la participación directa de la comunidad en el CAI y la escuela. Salvo

menciones y descripciones del contexto de vulnerabilidad social y económica de la comunidad y el entorno (presente en los diagnósticos institucionales), no hay evidencias en el PSI de Signido de estrategias que se hubieran utilizado para canalizar estos objetivos o responsabilidades de vinculación con la comunidad, del estilo de: con qué actores y organizaciones se trabajó (por ejemplo, para implementar la propuesta de constitución de una Mesa Socioeducativa local), qué necesidades se detectaron y qué soluciones se propusieron desde el CAI en articulación con la comunidad, y cómo miembros y organizaciones de la comunidad colaboraron con la escuela o las actividades del CAI.

La organización del trabajo del coordinador institucional prevé tres días dedicados a la articulación con otros organismos (los lunes, miércoles y viernes) así como espacios de encuentro con los padres para responder a las inquietudes que se presenten. La planificación de actividades de apoyo pedagógico en contraturno y actividades de talleres tampoco hace referencia concreta a estrategias de vinculación con la comunidad, más allá de la mención de recursos pedagógicos comunes, como la realización de ejercicios referidos a situaciones problemáticas (en matemática) o de preguntas disparadoras de opinión sobre problemáticas cotidianas (por ejemplo, en lengua, si los niños creen que está bien que las madres trabajen).

En Hebadro, por otro lado, la vinculación con la comunidad figura como un espacio de integración social y cultural en la organización semanal de actividades. Aquí, el PSI destina dos horas los sábados (de 10 a 12 horas) e incorpora en la planificación al director de la escuela y al coordinador institucional CAI como responsables. A diferencia de Signido, centro para el que se cuenta con una planificación detallada de actividades, para Hebadro no se ha podido relevar planificaciones detalladas, más allá de la organización semanal y horaria de actividades.

Las entrevistas realizadas aportan la mirada de los actores sobre la vinculación con la comunidad y sobre la riqueza de las interacciones, ausentes en la planificación. Signido, por ejemplo, ha articulado con organizaciones de la comunidad la gestión de los recursos necesarios para el mantenimiento del centro e incluso la realización de algunas actividades del CAI o de la escuela (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). Los actores mencionaron también la articulación con la Organización No Gubernamental (ONG) "Apoderarte" que brindó charlas sobre violencia y nutrición. El intendente de Cirva, municipio donde se ubica Signido, participó en la visita realizada por el equipo de investigación. Así, se pudo identificar que el municipio ha colaborado con las actividades del CAI y de la escuela, por ejemplo, en tareas de limpieza y desmalezado, o con viajes para alumnos de sexto grado. Además, el municipio tuvo un rol articulador entre el CAI y otras organizaciones, por ejemplo, vía las charlas que dan organizaciones sociales sobre temas de nutrición y violencia.

Los actores del Equipo CAI destacaron la conformación de un grupo de "mamis CAI", madres de los chicos que concurren a talleres. Estas madres han ofrecido una colaboración fundamental para la generación de recursos materiales (por ejemplo, confeccionando 134 huevos de Pascua que fueron entregados por el equipo a los niños participantes del CAI) y aportaron recursos humanos o tiempo (colaborando en la organización de eventos del CAI como la celebración del día del niño). Y añadido a dichas contribuciones, las "mamis CAI" supieron aprovechar el espacio y tiempo que brindaba la escuela abierta los sábados para "autogestionarse" actividades de capacitación como: cestería, tejido, manufactura de flores de goma eva, jarrones con telgopor. Las "mamis CAI" fue una iniciativa gestionada por la comunidad, donde las madres usaban el CAI no solo para "aglomerarse", sino también para mejorar su situación: algunas madres "han podido mejorar su situación a través de la venta de productos que aprendieron a hacer en el CAI (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). Los miembros del CAI reconocen esto como uno de los resultados o beneficios obtenidos del CAI.

En Hebadro, algunas actividades CAI también se implementaron en articulación con la comunidad. En la entrevista se mencionaron charlas sobre temas de seguridad brindadas por la Policía Local a la organización de "Salones de Belleza" los días de la madre, así como también la realización de torneos "Inter-CAI" con cinco Equipos CAI de la zona. En Misiones, el equipo de investigación tuvo oportunidad de asistir a un encuentro organizado por Ahos y observar la dinámica de cierre de actividades del Programa CAI (FOC-MIS-EQUICAI-3, 2017). Ahos había organizado una ceremonia de festejo del Día del Niño, ocasión en la que participaron algunas madres. En la ceremonia estaba presente un canal de televisión local, en parte para compartir el trabajo del CAI con la comunidad. En la ceremonia de festejo se ofrecieron una función de títeres y una muestra de folclore y hubo entrega de premios al "mejor alumno CAI", regalos (entre otros, una bicicleta aportada por las autoridades locales) y sorteo de pelotas³⁶.

Si bien los CAI son parte esencial de la oferta y dinámica escolar en las sedes en las que se ubican, importa hacer referencia explícita a los mecanismos o condiciones que hacen a una vinculación con la escuela, más allá de la articulación entre los maestros comunitarios y los maestros regulares prevista y pautada en el diseño nacional. Una primera manera de generar lazos entre los CAI y las propias escuelas sede surge en los diagnósticos institucionales CAI, a partir del reconocimiento de algunas dificultades educativas del alumnado. Esto ya fue analizado anteriormente, al explorar los diagnósticos elaborados para el PSI. En Signido, las responsabilidades del coordinador institucional distinguen, entre otras tareas, el "formar un equipo de trabajo favoreciendo los vínculos de confianza y los canales de comunicación entre los docentes del CAI y la comunidad educativa" (Misiones CAI Signido, 2017, p. 4), incluyendo la escuela. El coordinador institucional de este centro dispone de cierto tiempo durante la semana para acompañar a los maestros comunitarios en las clases de apoyo y responder ante inquietudes que se presenten por parte de los maestros de grado.

Son pocos los proyectos que se pudo relevar y analizar, pero llama la atención el escaso desarrollo que hay en los PSI sobre la participación del director en las actividades del CAI, y sobre la integración o vinculación del CAI con los proyectos de mejoramiento institucional de la escuela. De los dos PSI relevados, solo en Ahos el director de la escuela figura explícitamente como parte del Equipo CAI, con tareas, espacio y horario asignados para actividades de integración social y cultural los sábados de 10 a 12 horas. En Signido, el nombre del director figura en la presentación institucional de la escuela, pero no se le reconocen tareas específicas en los espacios y tiempos del CAI.

Como fuera el caso de la vinculación con la comunidad, la información relevada a través de las entrevistas grupales aporta una descripción rica sobre los alcances de la vinculación y lazos entre el CAI y la escuela sede. Primero, se destaca que los directores de las escuelas sede estuvieron presentes en todas las entrevistas, visitas y observaciones *in situ* que realizó el equipo de investigación. Esto puede ser visto como una demostración de apoyo por parte del director al proyecto CAI³⁷. Segundo, se da un lazo esencial con la escuela en la participación o no del equipo directivo escolar en el propio diseño del proyecto institucional CAI. En Ahos, por ejemplo, el "esquema planteado" por el coordinador institucional para la elaboración del PSI fue contar con una "nota de aceptación del directivo del funcionamiento del CAI en su escuela" (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

36 Se recuerda que, en esta provincia, el Programa CAI había finalizado en agosto, al momento de realización del trabajo de campo, y los Equipos CAI se encontraban en transición hacia el Programa ESA. Además de celebrar el Día del Niño y el cierre de actividades del CAI, se aprovechó el evento para informar a las madres del cambio del CAI al ESA (FOC-MIS-EQUICAI-3, 2017).

37 Por otro lado, podría enmarcarse en el hecho de que los Equipos CAI habían dejado de operar en Misiones, y las nuevas actividades previstas en el marco de ESA implicarían un involucramiento más directo de los directores de las escuelas.

Tercero, interesa considerar la relación CAI-escuela en cuanto al uso de los recursos del CAI o recursos escolares. En Signido, por ejemplo, los actores recalcan que los recursos presupuestarios recibidos por el CAI fueron usados para comprar diversos materiales y equipamiento, que eran de uso compartido con la escuela (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017). Por el contrario, el CAI Años utilizaba recursos escolares para su funcionamiento, sin necesariamente aportar o compartir recursos propios con las actividades escolares regulares. Así, inicialmente el CAI utilizaba como recurso de la escuela un aula, tanto para las clases de apoyo en contraturno como para los talleres; sin embargo, con el tiempo y debido a la falta de espacio en el aula, la directora de la escuela autorizó el uso del SUM escolar para las actividades del CAI, aun cuando los bienes adquiridos por el CAI mediante el fondo escolar eran de uso exclusivo para el CAI, que contaba con un “armario CAI” en dicho SUM (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

A diferencia de las otras dos provincias, en Misiones, el equipo de investigación no tuvo oportunidad de indagar a fondo sobre la vinculación del PSI del CAI con el Programa Proyecto de Mejora Institucional (PMI) escolar o sobre cómo y en qué aspectos específicos participó el equipo directivo escolar en el diseño de actividades del CAI. Esto se debe a que en esta provincia el Programa CAI había finalizado a la hora de realización del trabajo de campo, y solo se realizaron entrevistas grupales con el Equipo CAI, incluyendo el director de la escuela.

Equipos Institucionales del Programa CAI

El diseño nacional del Programa CAI prevé que los Equipos CAI contarán con siete miembros: un coordinador institucional, dos maestros comunitarios, tres talleristas y un auxiliar. Información documental relevada solo para el CAI Signido confirma que el Equipo CAI estaba así conformado. Dado que este centro ofrecía, además, la línea de acción Camino al Secundario, una MCP se agrega al equipo, que pasa a ser de ocho miembros (*Cuadro Anexo 26*). La MCP cumplía funciones en un rol de maestro comunitario y en un rol de tallerista.

Evaluación y Resultados

No existen, para Misiones, informes de monitoreo, seguimiento o evaluación de la implementación provincial del Programa CAI, al menos según lo planteado por los entrevistados que forman parte del actual Equipo Jurisdiccional ESA. Para algunos entrevistados, “el indicador principal para medir el impacto de los CAI se encuentra en la asistencia de los alumnos y en la apertura de los talleres y los espacios en contraturno” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). No se ha tenido acceso a información de monitoreo de los participantes, a nivel provincial o de los centros.

Otra dimensión de la evaluación es la de los aprendizajes y/o progresos de los alumnos que se benefician del apoyo pedagógico y de los talleres. Parecería que, si bien no existe una evaluación formalizada, informalmente se habla de que a los niños pueden tomarles exámenes (al menos en el caso de Signido) y se menciona también la elaboración de informes mensuales (en Hebadro) que contenían una “escena educativa significativa”. Dicho documento contenía los registros de las visitas a los hogares y las planillas de articulación con los docentes regulares e incluso con otros organismos, que solían estar firmados por la directora de la escuela.

En las entrevistas realizadas, se indagó acerca de los resultados e impacto del CAI, a nivel provincial y a nivel centros, en la visión de los actores. Los objetivos nacionales destacan tres resultados esperados del Programa CAI: una mejora en las trayectorias escolares, un universo cultural

“ampliado” y el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad. La visión de los actores sobre los resultados y lecciones de la implementación se organiza en función de estos objetivos y se agregan referencias a otros resultados no previstos, indirectos o complementarios a los esperados en la normativa:

a) Fortalecimiento de las trayectorias escolares: En general, se atribuyen buenos resultados a las clases de apoyo pedagógico, a pesar de la limitada información o registro documental. Se los reconoce como un éxito, por ejemplo “porque los niños se van con los conocimientos que les faltaban” (FOC-MIS-EQUICAI-2, 2017).

b) Ampliación del universo cultural: Los entrevistados destacan como logro efectivo la oferta de actividades recreativas, culturales y deportivas. Se reconocen beneficios emocionales tales como la mejora en la expresión, la pérdida de la timidez en algunos niños y el entusiasmo demostrado como “motor” del CAI (FOC-MIS-EQUICAI-1, 2017). A la vez, se distinguen aspectos negativos de la participación en talleres, por ejemplo, menos atención prestada por los padres: “muchos padres enviaban a sus hijos únicamente al espacio de los talleres de los sábados, considerando que así habían cumplido su rol de educadores de sus hijos, con su conciencia ‘saneada’” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

c) Vinculación con la comunidad: Esta modalidad CAI ha permitido a algunos centros obtener recursos extras para el mantenimiento del centro o para desarrollar algunas actividades. Se destaca también el espacio de encuentro que facilita el CAI los sábados, que, en algunos casos, ha potenciado la organización de madres para el desarrollo de habilidades laborales y la producción de micro emprendimientos.

d) Otros resultados: Los CAI son vistos por los participantes, sobre todo en las escuelas, no solo como un espacio de aprendizaje, sino también como un lugar que contribuye con la nutrición y alimentación de los niños, sobre todo cuando se ofrece comedor escolar o la copa de leche.

Transición del Programa CAI al Programa ESA

A diferencia de Catamarca, donde las actividades de los CAI continuaban vigentes al momento de realizar el trabajo de campo para este estudio, en Misiones, el Programa CAI había sido oficialmente discontinuado a fines de 2017; la provincia se encontraba gestionando el “traspaso” del CAI al ESA, aunque las escuelas todavía estaban en un “*impasse*” respecto al desarrollo de las actividades. De hecho, los entrevistados destacan que la provincia venía trabajando el tema desde 2016, pero la implementación concreta del Programa ESA se retardó, a la espera de las definiciones nacionales.

En junio/agosto de 2017, Misiones adhiere a la Resolución 318 del CFE que aprueba el Programa ESA, y se elaboran documentos que desarrollan el marco normativo, los roles y funciones de los Equipos ESA y los componentes que deberán incluir los proyectos escolares (Misiones MCECyT, 2017a, 2017b, 2017c, s-f)³⁸. Mientras que la resolución presenta a ESA como una política de ampliación del tiempo escolar más cercana a las nuevas directrices nacionales de ver el tiempo escolar ligado a la mejora de la calidad, el marco normativo encuadra a ESA dentro de las políticas

38 Existen dos resoluciones de adhesión: la resolución del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, de junio de 2017 (Misiones MCECyT, 2017c), y una resolución del Consejo de Educación, de agosto de 2017, a la que no se tuvo acceso porque no estaba efectivamente firmada al momento de realización del trabajo de campo.

socioeducativas. Plantea para ESA objetivos similares a los del Programa CAI, como el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de los universos escolares.

Los entrevistados a nivel provincial mencionaron tres etapas en la implementación del Programa ESA, con vistas a una implementación masiva (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017). La primera etapa comenzó el 1 de agosto de 2017 con escuelas que no contaban con un CAI. Se seleccionaron tres municipios –Corpus Christi (urbano), Bonpland y Panambí (rurales)– y todas sus escuelas, que son quince en total. Los municipios fueron seleccionados por sugerencia del gobernador de la provincia, y se contó con un amplio apoyo de los intendentes para obras de infraestructura (por ejemplo, una pista de atletismo y una pileta de natación) o comedor escolar. En esta etapa, la implementación del ESA era progresiva y exigía la provisión de un comedor escolar.

La segunda etapa de la implementación del Programa ESA involucra a los CAI. Es una etapa de transformación o reconversión, donde todas las escuelas sede de los CAI adecuan sus actividades y PSI al Programa ESA. Al momento de realizar el trabajo de campo (fines de agosto), las escuelas ex sede de los CAI diseñaban sus nuevos proyectos que, se esperaba, serían entregados al Equipo Provincial a principios de septiembre. A diferencia de las escuelas participantes en la primera etapa, para estas escuelas no existían previsiones de ofrecer servicio de comedor “porque son escuelas urbanas en las que los chicos pueden ir y venir a sus casas para almorzar, y por lo tanto no necesitan contar con servicio de comedor” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

La tercera etapa de implementación del Programa ESA supone abarcar el resto de las escuelas, es decir, aquellas que no contaban con un CAI o donde no funciona ningún programa socioeducativo. Para estas escuelas, la implementación del ESA está sujeta a la transferencia u obtención de nuevos recursos, aunque se pretende que para 2018 todas las escuelas hayan implementado el programa. Más allá de estas etapas, no se observa en los documentos provinciales del programa información sobre cómo se afrontará el desafío de implementar a escala, o universalizar, un proyecto al estilo del Programa CAI (de participación voluntaria y alcance a una proporción muy menor de escuelas) a un proyecto masivo, de participación obligatoria.

De la normativa provincial se desprende que la gestión del Programa ESA difiere un poco de la gestión del Programa CAI en cuanto a la conformación de los equipos y, sobre todo, a la vinculación con la escuela (Misiones MCECyT, 2017b, s-f). Al igual que para el Programa CAI, existe un Equipo Provincial ESA, integrado por cinco o seis personas (que no formaban parte del Equipo CAI). Se incorpora, además, un equipo municipal, ausente en los Equipos CAI, integrado por un coordinador zonal por municipio (que hará de nexo entre el Ministerio de Educación y el equipo escolar), referentes municipales (con funciones de mediación con las organizaciones comunitarias) y el intendente. El rol de coordinador institucional CAI continúa presente como coordinador institucional ESA, nexo entre el personal directivo de la institución y el personal de ESA, aunque los roles de maestro comunitario y tallerista son resignificados en el rol de educador. Los educadores serán designados por el director y avalados por las autoridades educativas del Programa ESA. Al igual que para los CAI, los educadores podrán ser docentes (para los talleres orientados desde espacios curriculares) o “idóneos”³⁹. El espacio de planificación institucional de los sábados propio del proyecto CAI se llevará adelante en Mesas Pedagógicas Institucionales, bimestralmente.

39 Los entrevistados destacaron que se espera que la mayor parte de los educadores del Programa ESA sean docentes, aunque no se ofrecieron mayores detalles respecto a cómo implementar esta previsión en el caso de talleres recreativos o no curriculares (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

Una característica central del Programa ESA es que los proyectos desarrollados serán proyectos escolares. Si bien son desarrollados por el Equipo Institucional ESA, son avalados por directivos y supervisores y, de hecho, presentados por los propios directores escolares. Esto es percibido por los actores como una mejora respecto al proyecto CAI, donde la articulación con la escuela dependía más bien de las relaciones interpersonales (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

El diseño de ESA en Misiones retoma la idiosincrasia de los talleres CAI. Los antiguos talleres de los CAI de los sábados son denominados “perfiles” y ofrecidos en contraturno durante la semana, alrededor de las temáticas prioritarias para la provincia. El diseño provincial propone contenidos específicos para trabajar dentro del Programa ESA. Las actividades abordarán temáticas privilegiadas por la provincia como: educación física, tecnología, artes plásticas y acompañamiento al estudio (Misiones MCECyT, 2017b). Los entrevistados mencionan que se propone la práctica de deportes no tradicionales –como natación que, para muchas comunidades, implica la única oportunidad de acercamiento o “la única alternativa que tienen es bañarse en el río y eso no es natación” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017)– y deportes tradicionales –como fútbol, “porque los chicos lo piden”. Se hace referencia también a talleres de radio, que pueden vincular con saberes académicos regulares como lengua y literatura. En general, la propuesta de actividades o perfiles está pensada para que los alumnos “sientan deseos de asistir, aun cuando es obligatorio”.

Los encuentros pedagógicos en contraturno dejan de tener protagonismo en el proyecto ESA, para dar centralidad a los perfiles. Sin embargo, el marco normativo provincial deja las puertas abiertas a que cada escuela incorpore o no esta modalidad de trabajo: “Dentro de cada proyecto institucional se contará con un docente (educador) que acompañe las trayectorias escolares de ser necesario en dicha institución” (Misiones MCECyT, 2017b, p. 3). Los entrevistados provinciales mencionaron que estos maestros son denominados “maestros niveladores” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

En cuanto a la organización de los tiempos y espacios, se plantea la ampliación del tiempo escolar en diez horas cátedra (alrededor de seis horas reloj), distribuidas en días de dos horas reloj (tres horas cátedras o módulos de cuarenta minutos), de las cuales sesenta minutos deben ser destinados al desarrollo pleno de la actividad por grupo (Misiones MCECyT, 2017a). Las actividades se desarrollarán en contraturno y podrán ser programadas de lunes a viernes de forma continua o discontinua, dentro del predio escolar o en otros lugares determinados, dependiendo de los perfiles. Unas pocas escuelas plantearon la necesidad de seguir operando los sábados, y la provincia aceptó la demanda, sujeto a que el director escolar esté presente. Se espera que los alumnos roten por los diferentes perfiles, por lo que, por día, cada grupo podrá desarrollar hasta dos perfiles/talleres.

Dado que la disponibilidad de aulas u otros espacios y recursos y el contexto condicionan las propuestas a desarrollar, los lineamientos provinciales sugieren distintas estrategias para implementar ESA (Misiones MCECyT, 2017a): (a) para escuelas con matrícula numerosa, se sugiere enfocarse en los alumnos del segundo ciclo de primaria, (b) si aun así los espacios son limitados, se sugiere que un turno amplíe el horario en días diferentes al otro turno, y (c) para escuelas con baja matrícula, la opción es ofrecer talleres o perfiles todos los días y para todos los grupos, según la disponibilidad de personal. Paralelamente, los entrevistados destacan que el diseño es “múltiple, con diferentes opciones de implementación dependiendo del tipo de escuela donde se aplique” (ENT-MIS-POLSOCESA-2, 2017).

El trabajo de campo involucró a tres Equipos CAI que habían dejado de funcionar como CAI y se encontraban en transición a ESA. De las entrevistas con actores a nivel escolar se desprenden

algunas visiones respecto a la transición. Por un lado, el proceso de reconversión de proyecto CAI a proyecto ESA había sido anunciado muy recientemente y los equipos escolares contaban con poco tiempo para revisar sus proyectos CAI y reconvertirlos en proyectos ESA (ENT-MIS-EQUICAI-1, 2017). Tal vez por ello, o a pesar de lo cual, los proyectos CAI-ESA no difieren radicalmente; las escuelas realizan adaptaciones del estilo de cambiar algunos talleres.

Segundo, los actores aprecian la continuidad CAI-ESA y destacan la posibilidad de que haya continuidad para los miembros del Equipo CAI. Sin embargo, lamentan los “componentes CAI que quedan en el camino” (espacio de reunión semanal, apoyo pedagógico, actividades de los sábados y participación de las madres). Para ellos, “ESA será solo para los niños, mientras que el CAI era para los niños y sus familias” (ENT-MIS-EQUICAI-1, 2017).

Tercero, interesan también las visiones sobre la obligatoriedad de ESA, vista como “igualdad de oportunidades” en comparación con CAI, de participación voluntaria y alcance limitado, y como una oportunidad para la escuela de darse a conocer a la comunidad y expandir su matrícula. La directora del CAI Signido, por ejemplo, plantea: “El año que viene, en la 111, va a haber ESA, comida, talleres... todos los chicos van a querer venir aquí” (ENT-MIS-EQUICAI-1, 2017). Se destacan algunos desafíos de la expansión de las actividades para abastecer a todos los alumnos, principalmente, la organización del momento del almuerzo. En el mismo CAI, por ejemplo, solo se ofrecía la copa de leche como parte de las actividades del programa. La escuela había solicitado apoyo al intendente para poner en funcionamiento el comedor, sin embargo, el tema seguía sin resolver y la escuela esperaba arrancar ESA sin almuerzo. En el CAI Hebadro, los desafíos pasan por la necesidad de insumos para los nuevos talleres (huerta, en este caso), sobre todo dado el involucramiento de una mayor cantidad de niños.

Cuarto, en cuanto a la oferta de actividades, se observa que las escuelas ofrecerán danzas variadas, huerta, radio, plástica, lengua y literatura, ciencias, expresión corporal, manos creativas y TIC.

Resumen

La implementación a nivel provincial

Misiones adhirió y participó en el Programa CAI desde los inicios del programa en 2010, con dieciséis sedes abiertas ese año; a 2015, contaba con cuarenta y siete sedes en funcionamiento. El Programa CAI, en su versión provincial, es discontinuado a fines de agosto de 2017. En reemplazo, la provincia comienza con la implementación del Programa ESA. ESA es percibido como una transformación o reconversión del Programa CAI en las escuelas. Por este motivo, el estudio ha encontrado limitaciones a la hora de recolectar información documental e indagar en las visiones y representaciones de la gestión provincial del Programa CAI.

Desde 2009, las trayectorias escolares de los alumnos de nivel primario han mejorado notablemente. Sin embargo, en esta provincia, poco menos de un cuarto de los alumnos se encontraban, a 2015, en situación de sobreedad, casi duplicando los promedios nacionales. La repitencia y la sobreedad se han visto reducidas en el período de seis años, aunque la jurisdicción se encuentra en desventaja con relación a los datos del total del país.

De acuerdo con informantes claves, la provincia no ha desarrollado lineamientos propios para la implementación del Programa CAI; en términos generales, se han seguido las pautas nacionales a nivel normativa, aunque la práctica misma muestra algunas adaptaciones locales. Un

ejemplo de adaptación local es la selección de escuelas sede para la ubicación de los CAI; si bien la pauta general responde a criterios de vulnerabilidad, en la práctica se respondió a una combinación de factores, como el compromiso político de los coordinadores con la gestión política de la comunidad. Un segundo ejemplo es que, aunque los objetivos provinciales replican los objetivos nacionales así como el perfil de los destinatarios de las actividades, la visión de los actores jurisdiccionales al igual que la representación pública del programa en los diarios parece dar más relevancia a las actividades de los talleres que a las clases de apoyo pedagógico en contraturno.

El Equipo Jurisdiccional CAI fue discontinuado y un nuevo Equipo ESA lo reemplazó para asumir la gestión del nuevo programa. No se cuenta con más información sobre la conformación del anterior Equipo Jurisdiccional CAI ni material documental sobre la composición, perfil y responsabilidad de los equipos locales, a nivel de los CAI.

Las modalidades de intervención esenciales del Programa CAI en su implementación provincial replicaron las prerrogativas del diseño nacional. Tanto los encuentros pedagógicos en contraturno, los talleres, la vinculación con la comunidad e incluso la elaboración de un PSI estuvieron presentes en la implementación provincial. No se observaron adaptaciones provinciales a la propuesta nacional, a pesar de que, en la opinión de los actores provinciales, el Programa CAI bajó como un “enlatado”.

La implementación provincial de las clases de apoyo en contraturno también reflejó lo planteado a nivel nacional, con la salvedad de que algunos centros ofrecieron apoyo escolar incluso los sábados, en los espacios de taller. Sin embargo, los actores consideran que la articulación esperada entre el apoyo pedagógico y el trabajo en el aula regular no funcionó según se esperaba y que las propuestas de los maestros comunitarios fueron demasiado informales y lúdicas. Los talleres también asumieron un perfil recreativo, alineado al planteo nacional y, por lo tanto, las posibilidades de articulación con el trabajo pedagógico de la escuela fueron limitadas, en la opinión de los actores provinciales. Entre las condiciones para una articulación más significativa entre el CAI y la escuela, se destacan la colaboración de los directores, particularmente en cuanto a la utilización de los recursos los sábados y lo que eso implica para las actividades escolares (por ejemplo, en cuanto a mantener estándares de limpieza).

La vinculación de los CAI con la comunidad no se observa como un elemento central en la implementación provincial. Un factor limitante fue comunicacional, tanto desde las escuelas, que contribuyeron poco a la difusión de los espacios de apoyo pedagógico, como también desde los propios miembros CAI que, en muchos casos, provenían de otras comunidades. Sin embargo, se registran esfuerzos provinciales por articular con los intendentes de las localidades CAI que, en general responden en función de preocupaciones más políticas que relacionadas al funcionamiento y perfil de los CAI.

El CAI en las Escuelas

Al análisis del caso Misiones en su nivel provincial se suma un análisis de la implementación del Programa CAI en las escuelas. Una limitación del relevamiento realizado es que los CAI habían dejado de funcionar oficialmente, pero las actividades del Programa ESA todavía no habían iniciado. En parte por este motivo, solo se tuvo acceso a tres CAI de un total de siete que el diseño de la investigación se había propuesto. Si bien se relevaron los PSI de estos centros, solo uno cuenta con una planificación de actividades completa. Los otros dos proyectos incluyen aspectos generales del proyecto institucional CAI (diagnóstico, fundamentación y objetivos), pero omiten el detalle del trabajo de los maestros comunitarios y talleristas.

Salvando las limitaciones planteadas, el análisis de los proyectos permite detectar un intento de planificación institucional de actividades, partiendo de un diagnóstico institucional y un planteo de los fundamentos que sustentan el proyecto y los objetivos perseguidos. Solo en uno de los tres centros se observan esfuerzos por desarrollar una planificación instruccional o pedagógica más micro, vale decir, al nivel de las clases de apoyo o talleres.

Todos los proyectos analizados presentan un diagnóstico institucional que hace referencia a problemáticas educativas y de la comunidad. Si bien las problemáticas educativas consignan problemas de sobreedad, repitencia y abandono y desempeño (como es de esperar, dado que son las problemáticas de vulnerabilidad educativas privilegiadas en el diseño nacional), los diagnósticos no brindan mayores detalles sobre las particularidades que dichas problemáticas asumirían en sus escuelas. Cuando se hace referencia a las posibles causas de las problemáticas educativas, se atribuyen en general a factores individuales de los niños u otros factores por fuera de la escuela y no a condiciones de enseñanza-aprendizaje ni a la experiencia escolar propia de la escuela. Las problemáticas de la comunidad adquieren un espacio central en los proyectos, aunque también aquí las referencias son muy generales y no permitirían distinguir una comunidad de otra.

El análisis de la fundamentación de los PSI de los CAI deja ver algunas debilidades en la elaboración de proyectos, sobre todo la capacidad de distinguir entre fundamentaciones (cómo las actividades CAI contribuyen a superar las dificultades reconocidas en los diagnósticos) y objetivos (el para qué de las actividades CAI). Las fundamentaciones reconocen la contribución del CAI a la mejora del desempeño escolar, la inclusión social y cultural y la igualdad, pero escatiman en la explicación de cuál es la cadena de vinculación u hoja de ruta entre las actividades propuestas y los objetivos esperados. El análisis de los objetivos de los proyectos institucionales CAI revela que, en general, los proyectos replican los objetivos del diseño nacional, pero se observan esfuerzos por plantear objetivos que identifiquen al Equipo CAI (ligados a aspectos socioemocionales de los participantes, de comunicación y autonomía). Los entrevistados perciben otros objetivos no explícitos del CAI ligados a su misión socioeducativa como, por ejemplo, el brindar la copa de leche. Las referencias a los destinatarios de los PSI replican las definiciones del diseño nacional.

El capítulo ofrece un análisis detallado de la planificación de las actividades CAI y las representaciones de los actores al respecto, incluyendo los objetivos específicos, saberes y habilidades que las mismas privilegian, las propuestas pedagógicas y el uso del tiempo y los espacios. Los objetivos del apoyo pedagógico están centrados, principalmente, en el fortalecimiento de hábitos y disposiciones emocionales para el aprendizaje, aunque en las entrevistas surgen objetivos centrados en los aprendizajes escolares. Se trabajan saberes y/o habilidades básicas, sobre todo de matemática y lengua, como el sistema numérico y la alfabetización. Las propuestas didácticas presentes en las planificaciones destacan la importancia de actividades significativas, pero su desarrollo no permite distinguir en qué medida el trabajo de los maestros comunitarios difiere de las actividades significativas que se puedan desarrollar en el aula regular. La selección de los alumnos participantes se basa en las dificultades académicas y socioemocionales, y, en al menos un centro, se utilizan informes pedagógicos como fuente.

El capítulo destaca la variada oferta de talleres para desarrollar competencias y técnicas específicas (artísticas, deportivas, corporales) y ampliar oportunidades educativas y culturales, como estaba previsto, y reconoce la importancia otorgada a los talleres de lengua y matemática para fortalecer la apropiación de saberes y habilidades escolares y complementar el trabajo de los maestros comunitarios en apoyo pedagógico. En los talleres, participan generalmente alumnos

de la escuela y, en ocasiones, sus hermanos y niños de la comunidad. Se destacan la importancia de la copa de leche como condición convocante a la participación y la posibilidad de rotar de talleres para que los niños puedan participar de una variedad y no se aburran. La articulación de los talleres con las actividades de la escuela se da principalmente a través de los actos escolares y menos en relación con los contenidos trabajados por los maestros regulares.

Otro objetivo del Programa Nacional CAI es la vinculación con la comunidad y con la escuela. El capítulo muestra que este objetivo es reconocido en la planificación de los proyectos, pero que no hay allí un desarrollo de las estrategias desplegadas ni de los actores de la comunidad o los aspectos específicos del programa con los cuales hubo articulación (más allá de destacar la responsabilidad de los coordinadores institucionales al respecto). Las entrevistas aportan información adicional y visibilizan la variedad de intercambios efectuados en la práctica. En general, las vinculaciones contribuyen, a partir del aporte de recursos necesarios para las actividades o de la ampliación de la oferta mediante charlas puntuales. La conformación de grupos de madres y el hecho de que, a raíz del CAI, se hubiera podido organizar talleres vocacionales son mencionados como ejemplos de vinculación con la comunidad. Por otra parte, la vinculación con la escuela se da principalmente al momento de la configuración de los proyectos institucionales. En los proyectos analizados, hay un desarrollo escaso de la vinculación del personal de la escuela en las actividades del CAI, sin embargo, en las entrevistas se destaca la vinculación con la escuela para el uso de los recursos.

Por último, el capítulo discute la evaluación y resultados (impacto) de la participación en el Programa CAI, haciendo referencia especialmente a las visiones de los actores provinciales y escolares, dada la ausencia de investigación evaluativa. En los proyectos, se mencionan evaluaciones formales de los aprendizajes y la elaboración de informes de registro de actividades. En opinión de los actores, el CAI ha sido exitoso en tanto los participantes mejoran sus niveles de aprendizaje, en tanto se les brinda la posibilidad de participar de actividades extraescolares que aportan a su desarrollo socioemocional y también en otras dimensiones no pautadas en los objetivos (por ejemplo, el ofrecer incentivos para la asistencia escolar, como la copa de leche). Finalmente, la vinculación con la comunidad se destaca positivamente, sobre todo para la obtención de recursos adicionales.



CASO 3: Tucumán

Introducción y Metodología

En esta sección, se describe la experiencia de Tucumán en la implementación del Programa Nacional CAI y el proceso de transición al Programa ESA. Esta provincia participa del Programa CAI desde sus inicios en 2010, con veinte sedes. En 2015, último año para el cual se cuenta con datos nacionales de sedes del Programa CAI, existían sesenta sedes operativas, lo que representaba aproximadamente el 5% del total de sedes del Programa CAI del país. Al momento de hacer el trabajo de campo, el programa continuaba vigente, y tanto el Equipo Jurisdiccional como los Equipos Institucionales del Programa CAI seguían desarrollando sus funciones. En paralelo, la provincia había avanzado en el diseño de un proyecto jurisdiccional para el Programa ESA, en la selección de las escuelas que serían incorporadas a esa iniciativa y en la confección de proyectos escolares ESA.

El trabajo de campo se realizó durante cuatro días, a comienzos de noviembre de 2017. En tanto las actividades asociadas al Programa CAI seguían vigentes en esta provincia, se pudo cumplir casi completamente el esquema inicialmente previsto para el relevamiento de información⁴⁰. La selección de los centros cuyos integrantes participarían de los grupos focales (siete en total), así como también de las escuelas sede cuyos centros serían visitados (dos en total), quedó a cargo del Equipo Jurisdiccional del programa.

La recolección de datos consistió en: (a) una entrevista grupal al director provincial de Políticas para la Inclusión Social y a un asesor de la Secretaría de Estado de Coordinación, de la cual depende la mencionada Dirección Provincial (ENT-TUC-POLSOC, 2017); (b) una entrevista grupal a los miembros del Equipo Jurisdiccional CAI (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017); (c) una entrevista individual a la directora de Nivel Primario, que es, a la vez, la referente del Programa ESA en la provincia (ENT-TUC-DIRNIV, 2017); (d) un grupo focal con los coordinadores de los CAI de las escuelas seleccionadas (FOC-TUC-COORDINS, 2017); (e) un grupo focal con los maestros comunitarios de esos CAI (FOC-TUC-MC, 2017); (f) un grupo focal con los talleristas (FOC-TUC-TALL, 2017); (g) dos entrevistas individuales a las directoras de escuelas de los CAI visitados (ENT-TUC-DIR Meraza, 2017; ENT-TUC-DIR Duevendo, 2017, y (h) la observación de las actividades realizadas en uno de esos CAI (OBS-TUC-CAI Meraza, 2017).

Asimismo, durante el trabajo de campo, se recolectó información documental a nivel provincial e institucional: normativa vinculada al funcionamiento de los centros, PSI de los CAI, informes mensuales (con información sobre las actividades realizadas y cantidad de participantes) y el proyecto jurisdiccional para el Programa ESA. Finalmente, el equipo hizo un relevamiento *ad hoc* de información documental y periodística disponible en Internet.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: a continuación se presentan algunos datos contextuales acerca de la situación de la educación en la provincia. Luego, se hace una caracterización general del programa (antecedentes y contexto; gestión y coordinación; modalidades de trabajo y destinatarios). Le sigue el tratamiento de la implementación del Programa CAI en las escuelas seleccionadas y las principales lecciones y resultados destacados por los actores. El capítulo finaliza con información acerca de la manera en que la provincia planifica la implementación del Programa ESA y con los aprendizajes derivados de la gestión del Programa CAI, que podrían retomarse.

40 Debido a las malas condiciones climáticas, no hubo niños que asistieran a uno de los dos CAI en los que se pretendía hacer la observación, por lo que solo se cuenta con el registro de uno de ellos.

Contexto

Alumnos y unidades educativas

De acuerdo con datos para el año 2015, en Tucumán había 172.118 alumnos en escuelas primarias. Esto representa el 3,8% del total de alumnos del mismo nivel de Argentina. De ellos, el 81% asistía a establecimientos de gestión pública, proporción mayor al 73% que se registra en el total país (*Cuadro 22*). A lo largo del período 2009-2015, se observa una reducción sostenida de la matrícula, en un promedio del 1,9 % anual.

Cuadro 22: Tucumán. Cantidad de alumnos y unidades educativas, 2009-2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alumnos	193.086	190.479	188.320	183.506	179.239	175.479	172.118
% estatal	83,30%	83,30%	83,40%	82,80%	82,50%	81,80%	81,20%
Unidades servicio	755	758	762	761	758	753	753
% estatal	83,97	83,77	83,60	83,71	83,51	83,80	83,80
Total país							
Alumnos	4.643.430	4.637.463	4.620.306	4.603.422	4.563.491	4.550.923	4.550.365
% estatal	75,60%	75,10%	74,90%	74,20%	73,70%	73,30%	72,80%
Unidades servicio	22.972	23.010	23.040	23.037	23.025	22.994	22.981
% estatal	84,1	83,9	83,8	83,7	83,6	83,5	83,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017b).

Al año 2015, funcionaban en Tucumán 753 unidades de servicio de gestión privada y estatal, lo que representaba el 3,3% del total de escuelas de Argentina. El 84% de esos establecimientos eran estatales, proporción que ubica a la provincia en un promedio similar al país. Prácticamente no ha variado la cantidad de unidades de servicio de nivel primario en funcionamiento entre los años 2009 y 2015.

Trayectorias escolares

De acuerdo con información del año 2015, la sobreedad afectaba al 4,4% de los alumnos tucumanos (*Cuadro 23*).⁴¹ Esta tasa resulta menor a la del total país, que se ubica en el 11,4%. Si se considera la evolución temporal del indicador, se observa una reducción sustantiva, del orden del 20% interanual en promedio. A nivel nacional, también se registra una disminución entre los años mencionados, a lo largo de los cuales la tasa de sobreedad se redujo prácticamente a la mitad.

41 Definida como la cantidad de niños que se encuentran matriculados en su año de estudio con edad mayor a la edad teórica correspondiente (DiNIECE, 2017).

Al año 2014, un 0,5% de los alumnos tucumanos de nivel primario repetían el ciclo lectivo⁴². Este valor es inferior al registrado en el total país, el cual se ubica en el 2%. Si se considera la evolución desde el año 2009, se observa que Tucumán también tuvo mejores resultados que aquellos del total país: la variación interanual promedio 2009-2014 fue del -28,2% en Tucumán, frente al -15,3% que arroja el total país. Finalmente, la tasa de abandono afectaba en 2015 al 0,7% de los alumnos de nivel primario, valor similar al registrado a nivel nacional (0,8%)⁴³. La reducción del abandono en esta provincia ha tenido un promedio de variación interanual del 4,9%.

Cuadro 23: Tucumán. Tasa de sobreedad, repitencia y abandono, 2009-2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Tasa de sobreedad	17,3	15,9	13,6	10,8	8,5	6,1	4,4
Tasa de repitencia	3,3	1,8	1,1	1,0	1,0	0,5	--
Tasa de abandono	1,4	1,0	0,8	1,1	0,5	0,7	0,7
TOTAL PAÍS							
Tasa de sobreedad	21,4	20,3	18,8	17,4	15,6	13,2	11,4
Tasa de repitencia	4,7	4,2	3,7	2,9	2,1	2,0	--
Tasa de abandono	1,16	1,4	1,3	1,1	1,0	0,8	0,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017c).

Implementación Provincial

Antecedentes, Marco Institucional y Normativo

En la provincia de Tucumán, el Programa CAI se comenzó a implementar en 2010. En sus inicios, era presentado como un complemento de otros proyectos similares, tales como "Escuelas de Verano", implementado en veinte establecimientos, y "Sábados en La Escuela", con alcance a ochenta establecimientos (La Gaceta, 2010). Los CAI se ponen en funcionamiento en escuelas de nivel primario ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad social, cultural y educativa. Estas escuelas conformarían el "núcleo" o "centro" de escuelas cercanas.

Los documentos que pautan los primeros lineamientos para la implementación presentan al programa como de responsabilidad compartida entre la Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social (CPPIS) y la Dirección de Educación Primaria. Entre ellas se planteaba

42 La repitencia es definida como el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente (DiNIECE, 2017).

43 Definido como el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente (DiNIECE 2017).

una relación de complementariedad e interdependencia, orientada a la toma de decisiones consensuadas de índole curricular, pedagógica y administrativa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f).

La creación oficial del Programa CAI en la provincia se encuentra en la Resolución 690/5 del Ministerio de Educación provincial, emitida en agosto de 2010 (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f). Sobre esa base, se elaboró un documento que contiene los lineamientos generales para la organización, planificación y funcionamiento de los CAI. Allí se abordan temas de diferente naturaleza, tales como: objetivos del CAI, destinatarios, líneas de acción, estructura organizativa, aspectos referidos a su funcionamiento y a la distribución de responsabilidades entre los diferentes actores vinculados a los centros. Es interesante notar que al consultar tanto a las autoridades provinciales como a los miembros del Equipo Jurisdiccional por la existencia de normativa provincial que regulara el funcionamiento de los centros, ninguno de ellos hizo referencia a ese documento (ENT-TUC-POLSOC, 2017; ENT-TUC-EQUIJUR, 2017)⁴⁴.

En abril de 2016, la firma de convenios entre las autoridades nacionales y provinciales desencadenaron protestas y reclamos orientados a exigir la continuidad del programa, así como también una mejora en las condiciones laborales de quienes conformaban los Equipos CAI (La Gaceta, 2016). En 2017, a pesar de los cambios en el programa a nivel nacional, la provincia tomó la decisión de "darle continuidad valorando los años de trayectoria del proyecto y con el objetivo de seguir mejorándolo" (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017, p. 1).

A comienzo de 2017 recrudecieron los reclamos de los trabajadores de los Equipos CAI por sus condiciones laborales (actualización de honorarios, pago a término, cambio en la modalidad de contratación y continuidad durante los meses de verano). A ese reclamo se sumaba el pedido por la continuidad del programa. Se negoció entonces un incremento en la suma a cobrar mensualmente, a cambio de una reducción en los meses de trabajo (que en 2017 se extendieron desde abril a diciembre) y la eliminación de los fondos asignados a las escuelas para la compra de materiales (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). No obstante estos acuerdos, los primeros pagos recién se materializaron a mitad de año, lo que motivó un paro de siete días en el mes de julio, organizado por la Asamblea de Trabajadores CAI (La Gaceta, 2017).

Esta situación de incertidumbre parece haberse visto acrecentada por la implementación del programa "Escuela de mi Barrio", impulsado desde la Secretaría de Estado de Coordinación como experiencia piloto, entre octubre y diciembre de 2016. Su propósito apuntaba a reducir el vandalismo en algunas escuelas particularmente afectadas por ese problema. Para ello, se pretendió mejorar la relación entre la escuela y la comunidad circundante mediante la oferta de talleres y actividades dirigidos a diferentes grupos de edad durante los días sábado y domingo. De esta experiencia piloto participaron cincuenta escuelas, de las cuales trece también tenían CAI. Si bien se le atribuyen buenos resultados en términos del pretendido objetivo de reducir el vandalismo, se discontinuó debido a la falta de fondos (ENT-TUC-POLSOC, 2017). Durante la implementación de dicho programa, las actividades de los CAI y de los CAJ se desarrollaron en forma simultánea, sin que se pretendiera reemplazar a los programas socioeducativos con dicha iniciativa. Sin embargo, otros testimonios relevados pusieron en evidencia que existía tal temor entre los trabajadores de los CAI, factor que exacerbó el clima de reclamos (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-COORDINS, 2017).

44 En el mencionado documento, se plantea que el Programa CAI responde a las políticas educativas nacionales y, en consecuencia, toma como marco jurídico de referencia las siguientes: Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Nro. 26.061 (año 2005); Ley de Financiamiento Educativo Nro. 26.075 (año 2005), LEN Nro. 26.206 (año 2006), Decreto de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social Nro. 1.602/09 (año 2009) y Ley Provincial de Educación Nro. 8.391 (año 2010).

Actualmente, el programa mantiene su nombre e identidad y funciona exclusivamente en el marco de la CPPIS. De esta Coordinación dependen, también, otros cuatro programas socioeducativos: CAJ) Educación Solidaria, Parlamento Juvenil y Coros y Orquestas. De acuerdo con el testimonio de las autoridades consultadas, CAI coordinaba algunas acciones con dichos programas (ENT-TUC-POLSOC, 2017). A su vez, la CPPIS depende de la Secretaría de Estado de Coordinación, creada durante la actual gestión de gobierno con el propósito de articular acciones tanto al interior del Ministerio de Educación como con otras secretarías y ministerios (ENT-TUC-POLSOC, 2017).

Adicionalmente, el Programa CAI articula con los siguientes programas o áreas (ENT-TUC-POLSOC, 2017; ENT-TUC-EQUIJUR, 2017):

- **Dirección de Nivel Primario:** Se trata de una articulación necesaria para la llegada a las escuelas y se requiere principalmente para los cambios o aperturas de sedes.
- **Otros programas provinciales:** En 2017 se organizaron capacitaciones conjuntas con el Programa de Alfabetización sobre literatura y matemática. A las mismas fueron invitados coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas. Participaron 140 personas respectivamente (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017).

Por último, interesa notar que, junto con otros programas, CAI participa de un proyecto ministerial denominado G21, que promueve la reunión de los niños y adolescentes que participan en diferentes programas con las autoridades ministeriales (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

Objetivos del Programa CAI a nivel provincial

Los objetivos del CAI se encuentran formulados en uno de los documentos del programa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f)⁴⁵. Retoman lo planteado en los objetivos del programa a nivel nacional en cuanto al fortalecimiento de las trayectorias escolares, la ampliación del universo cultural y la vinculación con la comunidad (ver *Objetivos del Programa Nacional CAI*).

A pesar de replicar los objetivos nacionales, en Tucumán parecería haber una priorización implícita de algunos objetivos. Por un lado, en el informe de gestión del programa se mencionan, aunque en una enunciación reducida, solo los dos primeros, relacionados a las clases de apoyo y los talleres (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017). Por el otro, esta priorización implícita se puso de manifiesto también en las entrevistas (ENT-TUC-POLSOC, 2017; ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). Sin embargo, cuando se analiza la propuesta de talleres, se observa que la vinculación con la comunidad forma parte esencial de las actividades, aunque no figura explícitamente a nivel objetivos. En esta provincia, los documentos destacan que, además de objetivos para la provincia, existen objetivos específicos para cada centro, elaborados en coherencia con el diagnóstico que los respectivos equipos hacen de su comunidad y con el abordaje propuesto a través de las diferentes disciplinas.

45 Allí se plantean los siguientes objetivos: "(a) Ampliar el universo cultural de los/as niñas/os ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes del entorno sociocomunitario que contribuyan a su inclusión social y cultural. (b) Fortalecer las trayectorias escolares brindando a los niños apoyo pedagógico en espacios y tiempos alternativos y complementarios a los de la escuela, en los que puedan aprender, a través de estrategias de enseñanza renovadas, abiertas y flexibles, los conocimientos/saberes/habilidades/competencias que les permitan mejorar su desempeño escolar. (c) Generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a fortalecer y estrechar lazos entre las escuelas, las familias y la comunidad" (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f, pp. 7-8).

Gestión provincial e institucional del Programa CAI

Equipo Jurisdiccional

Al momento de realización del trabajo de campo, el Equipo Jurisdiccional CAI estaba conformado por siete personas, una coordinadora y seis integrantes (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017). En cuanto a su relación contractual, dos de ellos eran empleados de planta del Ministerio, mientras que los cinco restantes estaban contratados (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). Los diferentes miembros del equipo cubren dos turnos (mañana y tarde). Una vez a la semana se reúnen para planificar actividades. Para el cumplimiento de sus tareas, se han distribuido las escuelas de las que hacen acompañamiento. Así, cinco miembros tienen a su cargo el acompañamiento de doce centros, organizados por circuitos (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

Las actividades a cargo del Equipo Jurisdiccional incluyen las siguientes (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017): (a) orientación para la elaboración de los PSI, recepción y revisión de los mismos; (b) visitas de monitoreo, reuniones posteriores para devoluciones puntuales; (c) elaboración de informes pedagógicos y de evaluación; (d) elaboración y seguimiento de proyectos que convoquen a diferentes sedes del Programa CAI y/o a otros programas socioeducativos; (e) selección de personal para cubrir vacantes en los centros; (f) capacitación; (g) gestiones (para salidas, para el uso de espacios deportivos y culturales) y tareas administrativas, y (h) organización de reuniones con coordinadores y participación en reuniones con directivos y supervisores.

Durante aquellos años en que el Equipo Jurisdiccional contó con fondos para proyectos propios, organizó algunas actividades orientadas a generar intercambio de experiencias entre los diferentes centros y a dar a conocer las producciones de los chicos como parte de su tránsito por el programa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2015, 2016a, 2016b).

Equipos Institucionales

Las disposiciones contenidas en la documentación provincial siguen los lineamientos nacionales en cuanto a la conformación del equipo, es decir, sus perfiles y las cantidades de personas en cada rol (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f). En la provincia de Tucumán existen actualmente cincuenta y ocho coordinadores institucionales⁴⁶, 154 maestros comunitarios, 174 talleristas y cincuenta y ocho auxiliares (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017).

La selección del personal de los centros está a cargo del Equipo Jurisdiccional, que recibe currículos, realiza entrevistas y asigna el personal para cubrir las vacantes. Ante incumplimientos, la dirección de la escuela puede sugerir la remoción de algún miembro del Equipo CAI, pero no puede hacerlo por sí misma. En cambio, sí tiene injerencia en la elección del auxiliar, que debe ser alguien de su confianza debido a que se le encarga la apertura de la escuela durante los sábados. Se ha señalado que, por lo general, realizan estas tareas quienes regularmente lo hacen en la escuela durante los días de semana (ENT-TUC-EQUIJUR).

Las funciones a cargo de cada uno de estos perfiles están claramente definidas en el documento que plantea los lineamientos provinciales del Programa CAI. En términos generales, concuerdan con aquellas definidas por el programa a nivel nacional. No obstante, se puede

⁴⁶ La discrepancia entre la cantidad de centros en funcionamiento y la cantidad de coordinadores institucionales obedece al hecho de que hay dos CAI que funcionan en los Centros de Deportes y Recreación de la provincia. En estos casos, solo se financia el trabajo de los MC.

observar la mención de algunas tareas específicas asociadas al accionar conjunto con el plantel del establecimiento escolar, por un lado, y la participación en la evaluación y el seguimiento del programa, por el otro. En cuanto al perfil de los talleristas, se ha mencionado que son profesores o alumnos avanzados de las carreras vinculadas con el taller que dictan (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

Interesa notar que, si bien el auxiliar tiene asignadas funciones de apertura, cierre y limpieza del establecimiento, en algunos centros, cumple también un papel central como nexo con la comunidad. Esto sucede porque usualmente se desempeña en este cargo alguien que también es vecino del barrio donde funciona la escuela. Por ese motivo, conoce a las familias, sabe de su situación y, en ocasiones, acompaña al maestro comunitario en las visitas, tal como ocurre en el CAI Meraza (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

En cuanto al horario vigente para el desarrollo de estas tareas, los diferentes testimonios recogidos permiten concluir que los maestros comunitarios cumplen un horario de cuatro horas durante tres días a la semana, a los que se suma su participación en las actividades de los sábados (cuatro horas). Totalizan, de esa manera, dieciséis horas semanales. En el caso de los talleristas, las actividades se realizan completamente los sábados, de 9 a 13 horas, con un total de cuatro horas a la semana. Cabe señalar que algunos equipos organizan sus reuniones semanales en días hábiles, en vez de los sábados, luego de los talleres. Tanto los coordinadores como los maestros comunitarios tienen actualmente contrato de locación de servicios, pagan monotributo y cobran contra presentación de factura. Los talleristas y auxiliares no están incorporados a esta modalidad (ENT-TUC-POLSOC, 2017).

Actividades, Destinatarios y Líneas de Acción Complementarias

Actividades CAI

De acuerdo con la información contenida en el documento que plantea los lineamientos para la implementación del programa en la provincia, sus líneas de acción son cinco. Dos de ellas coinciden con las modalidades dispuestas en la normativa nacional, orientadas a fortalecer la trayectoria escolar a través del trabajo de los maestros comunitarios, por un lado, y a ampliar las trayectorias educativas por medio de talleres, por otro. Como parte de esta última línea, se planteaba la posibilidad de organizar propuestas de extensión comunitaria, redes entre escuelas y articulación con organizaciones de la sociedad civil que contribuyeran a la inclusión educativa de los niños que estaban fuera del sistema (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f)⁴⁷.

47 Específicamente, se plantean las siguientes características para cada una de esas modalidades: "(a) *Fortalecimiento de la trayectoria escolar*: el proyecto cuenta con maestros comunitarios para el apoyo y acompañamiento de la trayectoria escolar. Estas acciones están articuladas con la escuela, los programas o líneas nacionales y/o provinciales que asuman como desafío el apoyo a los niños que hayan repetido reiteradas veces, tengan sobreedad, se integren recientemente o por primera vez a la escuela (Decreto N°1602/09 de AUH). Esto implica el desarrollo de propuestas de reintegración escolar como así también el desarrollo de actividades vinculadas al 'oficio de estudiante'. (b) *Ampliación de la trayectoria educativa*: creación de espacios para que todos/as los niños/as tengan acceso y participen en talleres vinculados a la cultura, las artes, los juegos y deportes, las ciencias, las nuevas tecnologías, comunicación u otros que sean considerados por las comunidades educativas como valiosas experiencias de aprendizaje sociocultural. En este marco, se espera la organización de propuestas de extensión comunitaria y articulación con organizaciones de la sociedad civil que contribuyan a la inclusión educativa de aquellos niños/as que han estado fuera del sistema, a través de la generación de estrategias de afiliación y pertenencia de los chicos/as a la escuela y a su comunidad. En este contexto sería deseable la construcción de redes entre escuelas, que puedan construir colectivamente las propuestas y proyectos" (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f, pp. 8-9).

Cada año, el Equipo Jurisdiccional elige y prioriza un eje en torno al cual versarán los PSI. En 2016 (año en que se conmemoró el bicentenario de la declaración de la independencia, ocurrida en Tucumán, el eje fue la revalorización de la historia. Por su parte, para 2017 se ha elegido la literatura infantil, dada la relevancia que la problemática de la lectoescritura tiene en los niños a los que apunta el Programa CAI (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). Mensualmente, los centros entregan reportes que habilitan el pago de honorarios. Estos contienen información acerca de los miembros del Equipo CAI que participaron en las actividades del mes, las acciones realizadas y la cantidad de niños asistentes a los talleres de los sábados. En algunos casos se incluyen, además, anécdotas sobre el desempeño o los logros de los niños.

En los documentos CAI provinciales aparecen algunas cuestiones específicas que dejan ver la impronta que la provincia ha querido darle a la implementación provincial. Una de ellas es la referencia a las “escuelas nucleadas” como potenciales participantes de las acciones que el CAI desarrolla en las escuelas sede. Otra es la vinculación planteada entre las acciones de este programa y la AUH, programa que no figura solamente como parte del marco normativo de referencia, sino también al momento de enumerar criterios de priorización. Finalmente, interesa notar que, al igual que en otras jurisdicciones, Tucumán incorpora sus propias “líneas de trabajo”. Estas son:

- **Fondo escolar para el PSI del CAI:** consiste en un apoyo económico para financiar el diseño y la implementación del proyecto.
- **Distribución de recursos para la enseñanza:** libros, útiles y otros materiales.
- **Encuentros de intercambio y formación para los equipos docentes de los CAI y de las escuelas que participan en el proyecto:** se refiere a la organización de jornadas para debatir entre colegas los proyectos que se estén implementando, así como también generar instancias de seguimiento, evaluación y ajuste que permitan sostener los objetivos perseguidos en forma prioritaria.

En términos de actividades de apoyo pedagógico, una de las principales innovaciones de 2017 es la organización de un ciclo de capacitación para los maestros comunitarios. A tal fin, se los convocó por grupos los días sábado para debatir acerca de su rol, los desafíos de su tarea y las estrategias que despliegan. De acuerdo con el testimonio de los miembros del Equipo Jurisdiccional, la organización de estas reuniones contribuyó no solo a que los maestros comunitarios se conocieran entre sí, sino también a revalorizar su rol dentro de los equipos de los CAI ya que, hasta entonces, las actividades organizadas desde el equipo central habían estado dirigidas mayormente a los coordinadores institucionales. Como resultado de estos encuentros, se esperaba elaborar un documento con algunas orientaciones comunes (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). De las reuniones organizadas en 2017 participaron 133 maestros comunitarios de los sesenta centros del programa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, 2017). Sin embargo, el hecho de que en 2017 las escuelas no contaran con fondos disponibles para la compra de materiales repercute en la labor pedagógica que puedan plantear los maestros comunitarios, según la visión del Equipo Jurisdiccional (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

Los lineamientos que la provincia ha definido para la implementación del programa asignan a los coordinadores CAI responsabilidades específicas en lo referido tanto a la vinculación con la comunidad como con la escuela. En lo que hace a la relación con la comunidad, los lineamientos indican que el coordinador institucional debe: “(a) conocer la comunidad a la que pertenecen los niños, establecer redes y generar acciones con otras organizaciones

comunitarias para la integración social y cultural, y (b) generar diferentes espacios de encuentro entre generaciones, promoviendo procesos de transmisión cultural.

En cuanto a la articulación con las escuelas, las expectativas para los CAI se encuentran reflejadas en las tareas asignadas a los distintos miembros de los equipos a nivel escolar. Las responsabilidades de los coordinadores institucionales están definidas en lineamientos provinciales y son: "(a) identificar problemáticas sociales vinculadas a la niñez y sus familias, y convocar a la comunidad educativa para analizarlas y buscar soluciones, y (b) crear redes y trabajar con las escuelas nucleadas de cada CAI" (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f, pp. 3-4). Por su parte, la articulación con la escuela es tarea esencial para los maestros comunitarios. También aquí su rol está prescripto a nivel provincial, y les corresponde: (a) coordinar acciones con el maestro de aula, quien sugiere la incorporación de alumnos al centro, y (b) trabajar en articulación con los talleristas, docentes de la escuela y familias para identificar necesidades específicas de los niños/as. Desde la perspectiva del Equipo Jurisdiccional, aun cuando los maestros comunitarios cuentan con la misma formación de base que sus colegas, la experiencia de participar en el programa ayuda a que el maestro comunitario desarrolle un sentido diferente de su labor (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017). Por último, entre las responsabilidades de los talleristas se mencionan las de articular con los docentes de la escuela sobre las necesidades específicas de los niños, de forma que sus propuestas contribuyan a abordarlas (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f).

Destinatarios

En el documento que presenta los lineamientos para el funcionamiento del programa, se plantea que los destinatarios del programa son: (a) alumnos de la escuela sede en las que funciona el CAI y de las escuelas nucleadas, y (b) niños de diferentes escuelas, sus familias y vecinos, quienes podrán participar en encuentros que se organicen desde o en el CAI (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f). Interesa destacar que se plantean, también, criterios de priorización, que de alguna manera enfatizan la definición nacional de destinatarios: niños que se han reinsertado en la escuela; alumnos en situación de riesgo pedagógico (con repitencia y/o sobreedad, quienes tengan dificultades en sus procesos de aprendizajes y quienes necesiten apoyo en su trayectoria escolar, ya sean o no beneficiarios de la AUH), y niños/as que no hayan concluido la escolaridad primaria. Encontrarlos requiere un trabajo de búsqueda en la comunidad.

La información relevada mediante las entrevistas y grupos focales permite concluir que en la práctica, el perfil de quienes participan de las actividades de CAI respeta lo dispuesto en los lineamientos aunque con dos salvedades: el apoyo pedagógico no se extiende a las escuelas nucleadas, por un lado, y la participación de familias y vecinos en las actividades de los sábados parece ser menor a lo previsto, por otro (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-MC, 2017). En cuanto a los criterios de priorización, puede suceder que algunos de los niños que participan de las actividades de los sábados no hayan concluido su escolaridad o la hayan discontinuado, pero los testimonios relevados no permiten aseverar que exista actualmente una estrategia general y explícita orientada a su búsqueda. Por último, interesa notar la vinculación discursiva que en esta provincia tiene el programa con la AUH: no solo se la considera como parte del marco normativo de los CAI, sino que también aparece una referencia a ella en los criterios de priorización.

Líneas de acción

De aquellas líneas de acción que fueron surgiendo a lo largo de la historia del programa, en Tucumán se han implementado las líneas Camino Inicial y Camino al Secundario, con el propósito de promover el tránsito entre niveles. La modalidad CAI Intercultural, por su parte, no ha

tenido presencia en la provincia⁴⁸. Ambas líneas comenzaron en el año 2013 (es decir, un año después que a nivel nacional) y se implementaron en veintitrés centros, más otros cinco que se incorporaron en 2014. De acuerdo con los testimonios relevados, actualmente dieciséis centros tienen cada una de estas líneas. No hay centros que funcionen en organizaciones sociales, aunque dos de ellos tienen como sede a los Centros de Deporte y Recreación de la provincia. En esos casos, solo se financian los maestros comunitarios ya que dichos centros cuentan con sus propios talleristas (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

El CAI en Siete Escuelas

Se eligieron siete entre los centros operativos en la provincia, para conocer su funcionamiento en mayor profundidad. De estos, se relevó y analizó la documentación disponible (PSI, último informe mensual de actividades). Asimismo, sus miembros (coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas) participaron de los respectivos grupos focales. Finalmente, se realizó una observación del funcionamiento durante un sábado (un centro) y también se entrevistó a las respectivas directoras (dos centros)⁴⁹. A continuación, se caracteriza a los CAI sobre los cuales se hizo foco en este relevamiento a partir de la información contenida en sus respectivos PSI, complementada con los datos proporcionados por sus directoras (en las dos escuelas visitadas)⁵⁰:

- **CAI Meraza:** está ubicado en zona urbana, dentro de uno de los barrios del departamento Capital. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 670 alumnos, que decreció durante los últimos años (ENT-TUC-DIR Meraza, 2014). Funciona en turno mañana y tarde. Hasta hace algunos años tenían nivel inicial. Ahora funcionan como unidades separadas, pero articulan entre sí. En este CAI, funciona la línea de acción Camino Inicial (Tucumán CAI Meraza, 2017b).
- **CAI Ocante:** está ubicado en zona urbana, en uno de los barrios del departamento Capital. En 2016, su matrícula ascendía a 512 alumnos (Tucumán CAI Ocante, 2017).
- **CAI Duevendo:** está ubicado en zona urbana, dentro de la ciudad cabecera del departamento Tafí Viejo. Su matrícula asciende a 1200 niños (ENT-TUC-DIR Duevendo, 2017). Funciona en turno mañana y tarde. Cuenta con nivel inicial, al que asisten 250 alumnos. En este CAI funciona la línea de acción Camino Inicial (Tucumán CAI Duevendo, 2017b).
- **CAI Ellejos:** está ubicado en zona rural, en una de las localidades pertenecientes al departamento Tafí Viejo. Funciona en turno mañana y tarde (Tucumán CAI Ellejos, 2017b).
- **CAI Seriensa:** se ubica en zona rural, en otra de las localidades pertenecientes al departamento Tafí Viejo. La escuela funciona a la mañana, mientras que durante la tarde se dan clases de nivel inicial (Tucumán CAI Seriensa, 2017b).

48 No se cuenta con este tipo de información respecto de la línea CAI Temáticos en Ciencias o CAI en Organizaciones Sociales.

49 Como se mencionó anteriormente, debido a las condiciones climáticas, no concurren niños a uno de los centros visitados. Por ese motivo, no pudo llevarse a cabo la segunda observación.

50 Cabe recordar que los nombres utilizados son de fantasía y que los números de escuela utilizados no se corresponden con la realidad. Estas decisiones fueron tomadas a los efectos de preservar el anonimato de las fuentes consultadas.

- **CAI Almas:** está ubicado en zona urbana, en la ciudad cabecera del departamento Los Ombúes⁵¹. Hay alumnos con necesidades especiales, acompañados por docentes de la Escuela de Educación Especial (Tucumán CAI Almas, 2017b).
- **CAI Descondo:** está ubicado en zona urbana de una de las localidades pertenecientes al departamento Los Lapachos. En esta comunidad funciona un ingenio, en torno al cual se organizan no solo la actividad económica, sino también las relaciones sociales (Tucumán CAI Descondo, 2017a).

Los Proyectos Socioeducativos Institucionales (PSI)

En el caso de Tucumán, el análisis de los PSI relevados (seis de ellos correspondientes al año 2017 y uno de 2016) permite concluir que todos tienen una estructura muy similar, en la cual se incluye: un diagnóstico de la situación social y educativa de los alumnos de la escuela; el desarrollo de una fundamentación para las acciones planteadas; la definición de objetivos a lograr y las estrategias que serán desplegadas a tal fin; el perfil de los destinatarios; la conformación del Equipo CAI; el detalle de los recursos que serán utilizados, y consideraciones acerca de la manera en que se evaluará el proyecto (*Cuadro Anexo 27*). En ocasiones, se incluye asimismo alguna referencia a los resultados ya logrados en años anteriores. Sin embargo, también en este caso, los PSI difieren entre sí en cuanto al grado de desarrollo o detalle contenido en cada una de las secciones, así como con respecto a la pertinencia de la información incluida en ellas.

Los PSI ideados para 2017 tienen un eje en común definido por el Equipo Jurisdiccional. Viendo la relevancia de la problemática de la lectoescritura en los niños que concurren al CAI, se decidió priorizar el tema de la literatura infantil. Este rasgo se puso de manifiesto tanto en los testimonios de los miembros del Equipo Jurisdiccional (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017) como entre los coordinadores institucionales (FOC-TUC-COORINS, 2017). Aunque orientados en esa misma dirección, cada proyecto plantea sus particularidades. Por ejemplo, en el caso del CAI Ellejos, se busca articular las actividades orientadas a la promoción de la literatura infantil con aquellas que ya se venían realizando en años previos, dirigidas a concientizar sobre problemas ambientales.

Los PSI son elaborados por los Equipos CAI, que usualmente relevan y analizan información diagnóstica y documentación disponible en la escuela (FOC-TUC-COORDINS, 2017). Así, por ejemplo, el PSI del CAI Ellejos plantea que “los responsables de la elaboración del proyecto socioeducativo son todos los integrantes del Equipo Institucional CAI (coordinador, MC/MCNI/MCP y talleristas), quienes trabajarán para su elaboración articuladamente a nivel institucional con los actores implicados, además del análisis de documentos como el PEI, otros proyectos que se lleven a cabo en las escuelas y otros miembros de la comunidad en general (organizaciones, referentes, etc.)” (Tucumán CAI Ellejos, 2017b, p. 1). Menos frecuentemente, los equipos despliegan estrategias específicas para recabar información diagnóstica sobre los alumnos o sus familias, a partir de la cual se planifican acciones a realizar. Esto ha sucedido, por ejemplo, en el CAI Seriensia, donde se realizaron encuestas a las familias.

Una vez confeccionados, los PSI son enviados al Equipo Jurisdiccional, cuyos miembros los revisan y sugieren cambios en caso de que haya observaciones muy relevantes. Tanto los miembros del Equipo Jurisdiccional como los coordinadores institucionales consideran al proyecto

51 A los efectos de preservar el anonimato, se han asignado nombres de fantasía a los departamentos de la provincia, en aquellos casos en que hay un solo CAI en ellos.

un marco, una estructura abierta y flexible que plantea líneas generales que pueden ir ajustándose durante la implementación, conforme a las necesidades que surjan (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-COORDINS, 2017). Los proyectos se renuevan anualmente.

En las siguientes secciones, se describen los PSI en forma más detallada, comenzando por los aspectos generales (diagnóstico, fundamentación y objetivos).

Diagnóstico

Los datos que hacen al diagnóstico de los alumnos y sus familias están contenidos en las secciones respectivas. En la mayor parte de los casos, esa información se refiere al momento actual. No obstante, también hay referencias respecto de la manera en que algunos indicadores puntuales han variado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en el PSI del CAI Descondo, se menciona que, "en términos de matrícula, ausentismo y abandono, la situación en general se ha estabilizado. A diferencia del año en que entramos a la escuela, hoy por hoy, prácticamente no hay casos de abandono o ausentismo elevado" (Tucumán CAI Descondo, 2017b, p. 3).

Es interesante notar que los PSI de esta provincia presentan un poco más de desarrollo de la información correspondiente al diagnóstico educativo (al respecto, ver *Cuadro Anexo 28*). Los problemas más frecuentemente referidos son las deficiencias en el proceso de alfabetización y dificultades en matemática. Se suman, en ocasiones, inasistencias reiteradas, sobreedad o repitencia. En tres de los siete PSI relevados se enumeran aquellas cuestiones específicas sobre las que los alumnos presentan dificultades (CAI Duevendo, Seriensya y Almas). En ninguno de los PSI, no obstante, las afirmaciones aparecen respaldadas por evidencia proveniente de información estadística o registros administrativos. Llama la atención el PSI del CAI Ocante, del cual se exhiben diferentes datos (matrícula, sobreedad, repitencia, abandono, promoción efectiva, alumnos cuyas familias reciben la AUH), sin embargo, se los muestra en términos absolutos y no se los retoma para destacar un problema en particular o para fundamentar la estrategia planteada.

Por su parte, las referencias al diagnóstico en términos sociales son amplias y, en ningún caso, están sustentadas por evidencia. En general, se afirma que los niños provienen de hogares económicamente vulnerables, donde los adultos tienen trabajos precarios, son empleados municipales o reciben ayuda del gobierno. También, se identifican situaciones en los hogares de: falta de contención, violencia, adicciones, hacinamiento. La carencia de espacios donde los chicos puedan realizar actividades extraescolares es mencionada como un problema solo en uno de los siete proyectos (CAI Ellejos).

Fundamentación

La información contenida en el apartado de Fundamentación generalmente sirve para dar respuesta a la pregunta acerca de las razones por las cuales se lleva a cabo el PSI. Desde esta perspectiva, en los PSI de Tucumán se puede identificar tres tipos de argumentos. En algunos casos (CAI Meraza y Duevendo), el foco está puesto en cuestiones generales asociadas a la filosofía del programa, como el derecho a la educación, la inclusión y calidad educativa y la educación como aporte para superar la desigualdad social (ver *Cuadro Anexo 28*). En otros PSI, tienen prioridad los argumentos que contribuyen a dar respaldo al eje planteado por el Equipo Jurisdiccional (en 2016, la revalorización de la historia; en 2017, la literatura infantil). Así, por ejemplo, en la fundamentación del PSI del CAI Descondo sobresale la idea de acercar a los niños a la lectura por placer, impulsada desde lo artístico y lo lúdico más que por intereses educativos.

Finalmente, en otros casos, la fundamentación retoma la direccionalidad específica que cada Equipo CAI quiere dar a su proyecto. Ejemplo de ello es el CAI Seriensá, cuyo PSI de 2017 tomó como eje la creación de una huerta y la “patrulla urbana” (recolección de desechos en la escuela). En consecuencia, la fundamentación de este proyecto destaca la conveniencia de reinsertar la huerta en los hogares como un aporte a la alimentación saludable; la posibilidad de generar un ingreso extra a las familias e insumos para el comedor de la escuela; un beneficio ambiental, y como parte del cuidado de la escuela.

Objetivos

Una de las características de los PSI de esta provincia es que usualmente proponen objetivos en diferentes niveles: para el proyecto (generales y a veces también específicos), para cada uno de los componentes (apoyos pedagógicos y talleres) o para cada uno de los roles a cargo (maestros comunitarios y talleristas, respectivamente) y para cada taller en particular. Aquí se hará referencia exclusivamente a los objetivos enunciados para el PSI. La situación más común (cinco de los siete PSI relevados) consiste en retomar los objetivos del programa y sumar otros propósitos particulares referidos al eje del respectivo PSI. En dos casos, el objetivo general es exclusivo del centro, si bien está alineado con la filosofía del programa y/o los lineamientos jurisdiccionales. Así, por ejemplo, el eje del PSI del centro Ocante son los hechos trascendentes en 200 años de Historia, y el único objetivo general que figura en su PSI apunta a “Lograr que los conocimientos adquiridos sean pilares fundamentales en la construcción de su propia historia” (Tucumán CAI Ocante, 2016, p. 3). El PSI del centro Ellejos, por su parte, toma como eje la promoción de hábitos de lectura y la conciencia ecológica. En consecuencia, su único objetivo general plantea: “a través del trabajo con textos literarios sobre medioambiente, propiciar la renovación del espacio escolar y el gusto por la lectura” (Tucumán CAI Ellejos, 2017b).

Destinatarios

En cuanto a las características de la población a la que se dirigen los proyectos (destinatarios), por lo general, se la describe en términos amplios. Abarca no solo a los alumnos de la escuela, sino también a aquellos de otras escuelas, a las familias y a la comunidad. Al respecto, interesa notar la referencia a la participación de alumnos de las escuelas “nucleadas”, aspecto reflejado en el documento que establece los lineamientos para la implementación del programa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f) pero no manifestado en los testimonios relevados de los coordinadores institucionales. Asimismo, se destaca el hecho de que, en la mayoría de los proyectos, se exponen criterios de priorización para el trabajo con alumnos de la escuela, que retoman implícita o explícitamente las disposiciones provinciales contenidas en el documento antes mencionado, con foco en situaciones de riesgo pedagógico.

Es ilustrativa la manera en que en el PSI del CAI Seriensá se plantea esa relación, al describir la población destinataria: son “niños y niñas que reingresan y/o ingresan por primera vez al sistema educativo, a partir del Decreto N° 1602/09 de la Asignación Universal por Hijo. Los CAI pueden constituirse en estos casos en el espacio que especialmente reciba y acompañe su escolaridad” (Tucumán CAI Seriensá, 2017b, pp. 5-6).

Actividades CAI

En Tucumán se relevaron los PSI de siete sedes, cuyos integrantes (coordinadores institucionales, maestros comunitarios y talleristas) participaron de los respectivos grupos focales. El análisis de sus componentes permite concluir que casi todos contienen una enumeración de los

objetivos específicos del rol de MC, MCNI y/o MCP. En un caso, incluso, junto con lo anterior, se desarrollan los objetivos del componente “apoyos pedagógicos”. Asimismo, casi todos los PSI contienen una descripción de la propuesta didáctica (estrategias o actividades que serán planteadas), mientras que las referencias a los contenidos específicos a tratar son excepcionales.

Si bien en los siete PSI se describe el perfil de los destinatarios, es importante señalar que usualmente esa caracterización no diferencia entre quienes podrían participar de los apoyos pedagógicos y quienes serían destinatarios de los talleres, de forma que quedan algunas dudas al respecto. En ningún caso se menciona la cantidad de niños que participan o que se espera que participen en las actividades propuestas por los CAI. Solo un PSI contiene información acerca del lugar y horarios en que se desarrollarán los apoyos pedagógicos. Por su parte, en cuatro de los siete PSI se hace referencia explícita a la articulación esperada con las maestras de grado, así como también a la realización de las visitas domiciliarias. Finalmente, en seis de los siete PSI se pueden leer consideraciones específicas acerca de la estrategia de evaluación que será planteada en los apoyos pedagógicos, aunque usualmente no se plantea explícitamente una distinción entre estas acciones y aquellas propuestas para la evaluación de los talleres.

Encuentros Pedagógicos en Contraturno (Trayectorias Escolares)

Tal como se ha señalado, seis de los siete PSI contienen una referencia a los objetivos específicos de los maestros comunitarios, y el CAI Seriensá incluye también los objetivos de los encuentros pedagógicos en contraturno (*Cuadro Anexo 29*). El análisis de los objetivos propuestos para los maestros comunitarios permite concluir que, en términos generales, se alinean con lo que el diseño del programa propone como propósitos de esta modalidad. La mayor parte de los objetivos asignados a los maestros comunitarios se refiere a cuestiones vinculadas directamente a los contenidos que deben ser trabajados. Por ejemplo, en el PSI del CAI Ocante, se encuentran los objetivos de “comprender y producir textos orales en situaciones escolares y sociales”, “narrar y renarrar historias reales o imaginarias”, “leer y escribir números naturales” o “resolver situaciones problemáticas sencillas de la vida cotidiana” (Tucumán CAI Ocante, 2016, p. 3).

Usualmente aparecen también objetivos vinculados a las prácticas o valores que se busca promover. Un ejemplo de esto se verifica en el PSI del CAI Duevendo, entre cuyos objetivos se enumeran los de “construir en el niño el oficio de estudiante, desarrollando habilidades y competencias para resolver la tarea escolar”, “promover la confianza en sus posibilidades de aprender y resolver problemas” y “fomentar la idea de esfuerzo y perseverancia” (CAI Duevendo, 2017b, pág. 4).

Algunas referencias parecen demasiado ambiciosas con respecto a las expectativas del rol de los maestros comunitarios o, al menos, excesivas si se las contrasta con el funcionamiento efectivo de los apoyos pedagógicos. Así, por ejemplo, como parte de los objetivos de los maestros comunitarios del centro Meraza se plantea “favorecer la integración y comunicación de los diferentes actores de la comunidad” y “reforzar lazos sociales” (Tucumán CAI Meraza, 2017b, p. 4). En ocasiones, también, aparecen confusiones entre los objetivos de los maestros comunitarios y las tareas que corresponden a su rol. Esto sucede, por ejemplo, cuando se proponen objetivos como “difundir la importancia y necesidad de participación en los talleres” o “realizar visitas a los hogares de alumnos que presentan inasistencias y/o necesidades educativas” (p. 4).

En aquellos casos en que hay un MCNI o MCP, sus objetivos se plantean en forma separada. Algunos de ellos se refieren explícitamente al rol esperado por parte del maestro comunitario como enlace entre los diferentes niveles. Así, por ejemplo, entre los objetivos específicos del MCNI del CAI Duevendo, se incluyen los de “promover la resolución de situaciones problemáticas acordes a su edad” y “contribuir en la alfabetización inicial a partir del reconocimiento de

letras y números" (Tucumán CAI Duevendo, 2017b, p. 5)⁵². Por su parte, la MCP del CAI Descondo tiene, entre sus objetivos, los de "acercar a los estudiantes de 6º a las posibilidades y las prácticas del nivel secundario, a través de visitas a las escuelas secundarias, actividades conjuntas con los alumnos de 1º año, articulaciones con el PMI del secundario y el CAJ" (Tucumán CAI Descondo, 2017b, p. 8). A pesar de que el PSI del CAI Ellejos no plantea objetivos específicos para su MCP, la información recabada en los grupos focales indica que realiza actividades dos veces a la semana en la escuela primaria y una en la secundaria con la que articula⁵³.

Es muy limitado el desarrollo de las razones que podrían tomarse como fundamento específico para la organización de los encuentros pedagógicos. En ninguno de los PSI analizados se las plantea en forma explícita y separada para el componente.

Como se planteó anteriormente, es excepcional el desarrollo en el PSI de aquellos saberes y/o habilidades (contenidos) que serán trabajados en los apoyos pedagógicos (*Cuadro Anexo 30*). Solo en un caso se los puede identificar (CAI Seriensia), pero aparecen enumerados explícitamente como tales, sino que se los puede reconocer al leer lo referido a las estrategias didácticas. Se trata de contenidos vinculados a las áreas de lengua y matemática. Por su parte, en el PSI del CAI Meraza, se indica que los maestros comunitarios "formulan objetivos específicos para cada área a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios" (Tucumán CAI Meraza, 2017b, p. 6). No obstante, tales objetivos no están planteados como parte del PSI, y tampoco se tuvo acceso a otros documentos (como planificaciones de los maestros comunitarios) donde consten.

En lo que respecta a las estrategias didácticas, estas se mencionan en seis de los siete PSI, pero están desarrolladas con detalle solo en tres de ellos. De acuerdo con esta información, las maestras comunitarias usualmente apelan a juegos reglados (dominó, bingo, lotería, sopa de letras, crucigrama); juegos inventados (reconocer nombres cortos y largos entre los de sus compañeros, armar palabras a partir de la inicial del nombre); canciones; adivinanzas; trabalenguas; coplas, y al uso de imágenes como "disparador" para producir relatos orales o escritos, entre otros.

Ninguno de los PSI describe la población destinataria en forma específica para este componente. El hecho de que las referencias sean generales plantea algunas dudas acerca de quiénes podrían participar o no puntualmente de los apoyos pedagógicos. Con independencia de eso, una característica es que los destinatarios abarcan, en seis de los siete PSI, no solo a los alumnos de la escuela sede, sino también de las "escuelas nucleadas" o cercanas, aspecto reflejado también en el documento que establece los lineamientos para la implementación del programa (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f). No obstante esta disposición, los participantes en los grupos focales identificaron que quienes asisten a los apoyos pedagógicos son los alumnos de la propia escuela (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

También se destaca la exposición de criterios de priorización para la selección de los participantes, los cuales retoman (explícitamente, en los PSI de los CAI Descondo y Seriensia, y, en otros casos, en forma implícita) las disposiciones provinciales. Por último, interesa notar que, en dos

52 De acuerdo con lo relevado en dicho centro, la MCNI desarrolla sus labores tanto con los alumnos de la escuela primaria sede como con los del jardín con el cual articula, cumpliendo un horario de trabajo distribuido entre ambas instituciones. Por ejemplo, mientras la maestra de jardín da la clase, la MCNI del CAI Duevendo asiste a los niños que la requieran. Cuando se aboca a la escuela primaria, su tarea es similar a la antes descrita para los MC en general, aunque sus grupos son más reducidos (dos o tres alumnos a la vez) (FOC-TUC-MC, 2017).

53 En este caso, se llegó a un acuerdo con el equipo de conducción del secundario para que la MCP pueda realizar allí sus labores pero, a cambio, esta se ocupa no solo de los niños egresados de la escuela primaria donde funciona el CAI, sino también de otros alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (FOC-TUC-MC, 2017).

casos (CAI Ellejos y CAI Ocante), se menciona, entre los destinatarios, a las familias y vecinos. Esto se enlaza con el hecho de que los objetivos del maestro comunitario estén planteados en términos que exceden la responsabilidad específica por el desarrollo de los apoyos pedagógicos en la escuela e incluyen otras acciones de relacionamiento con las familias o vinculación de la escuela con su comunidad.

Los alumnos que participan de los apoyos pedagógicos son elegidos por sus maestras de grado, en función de su desempeño escolar. En los PSI no consta información acerca de cuántos son los niños que participan generalmente de estos espacios, así como tampoco el promedio que podría atender cada maestro comunitario o la meta propuesta. Ni siquiera en los informes mensuales se consigna esta información (*Cuadro Anexo 30*). Los testimonios relevados en los grupos focales permiten reconstruir este dato para cinco de los siete centros: en ellos, la cantidad varía entre veinte y cuarenta alumnos. Entre los maestros comunitarios que participaron de los grupos focales hubo coincidencia en señalar que trabajan con no más de cinco o seis alumnos a la vez, a quienes retiran del aula. Sin embargo, cuantos más sean los alumnos que la maestra comunitaria tenga a cargo, mayor tiempo transcurre entre un encuentro y otro. Una vez que se cumplen los objetivos pretendidos para cada niño, se cede el lugar a otro que también lo necesite (FOC-TUC-MC, 2017).

En lo que concierne a los espacios, turno y horarios de las clases de apoyo, salvo un caso (CAI Descondo), no se han encontrado menciones en los PSI. Los testimonios relevados indican que estas se llevan a cabo en la propia escuela, con excepción de las acciones de enlace propias de los MCP (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-COORDINS, 2017; FOC-TUC-MC, 2017). Seis de los siete CAI relevados cuentan con un espacio propio acondicionado a tal fin y, en dos de ellos, la disposición de este espacio es reciente. En el CAI restante (CAI Descondo), las clases se desarrollan en lugares que estén disponibles en el momento. Por lo general, la labor de las maestras comunitarias cubre cuatro horas, tres días por semana. Los apoyos pedagógicos se ofrecen en los dos turnos escolares, con excepción de un caso (CAI Seriensá), ya que la directora de la escuela dispuso que este se centrara en los alumnos del primer ciclo. A diferencia de lo planteado en la normativa nacional del programa, las clases se realizan mayormente en el mismo turno en que concurren los alumnos⁵⁴. Esto se debe al escaso éxito obtenido en la convocatoria en contrturno con la que habría comenzado el programa, la cual se atribuye a varias razones, entre ellas, la imposibilidad o falta de voluntad de los padres para llevar a sus hijos dos veces a la escuela en un mismo día.

Según lo planteado en la normativa provincial, las maestras comunitarias deben trabajar en articulación con las docentes de grado para la detección de los niños que requieren apoyo, lo que se verifica efectivamente en la planificación de los apoyos pedagógicos en los PSI de los CAI. La tarea de las maestras comunitarias requiere, además, o bien el logro de ciertos “acuerdos pedagógicos” con las maestras de grado (mencionado en el PSI del CAI Meraza), o bien la consulta a sus planificaciones. Al respecto, el PSI del CAI Duevendo plantea que “las docentes comunitarias trabajarán a pedido de los directivos con las planificaciones de los docentes de cada niño, pero utilizando diferentes estrategias metodológicas para lograr contribuir de manera positiva en las trayectorias escolares de los niños” (Tucumán CAI Duevendo, 2017b, p. 3).

Sin embargo, el trabajo con las planificaciones de las docentes de grado no siempre sería posible, lo que se atribuye a diferentes cuestiones, entre ellas, la resistencia de dichas docentes y la falta

⁵⁴ De acuerdo con la información provista por el Equipo Jurisdiccional, solo en 2 centros de la provincia se realizan los apoyos en contrturno (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017).

de momentos en los cuales planificar actividades conjuntas (debido a que ambas trabajan en el mismo turno). Según han expresado las maestras comunitarias participantes de los grupos focales, en ocasiones, esta articulación no es requerida, ya que los contenidos que deben reforzar las maestras comunitarias son muy básicos y usualmente los mismos (lectura y escritura, operaciones matemáticas básicas), aun con alumnos de diferentes grados (FOC-TUC-MC, 2017). Uno de los planteos frecuentes que se hizo en los grupos focales se refiere a la baja información y comprensión que tienen algunos directores y docentes acerca de la finalidad de los espacios de apoyo pedagógico y, específicamente, del rol del maestro comunitario. Como ejemplos, se mencionaron el pedido de algunos directores de que los maestros comunitarios cubran horas cuando un docente de grado se ausenta; el hecho de que los maestros de grado seleccionen y deriven a los niños que tienen problemas de conducta en vez de aquellos en situación de vulnerabilidad educativa, y que estos mismos asuman que los niños retirados de sus clases van con el maestro comunitario a jugar, sin reconocer una finalidad educativa en esas actividades (FOC-TUC-MC, 2017).

Una característica particular de la labor pedagógica del maestro comunitario, a diferencia de la tarea de un docente de grado, es la posibilidad de establecer una relación más cercana con el alumno y adaptar las estrategias a sus necesidades y posibilidades. En la visión de los actores consultados, esto se debe a que se trabaja con grupos muy reducidos y a que los maestros comunitarios no tienen responsabilidades administrativas que sí les competen a los maestros de grado (FOC-TUC-MC, 2017).

En forma complementaria al apoyo pedagógico, a los maestros comunitarios les cabe la tarea de realizar visitas a los hogares. Es responsabilidad del maestro comunitario involucrar a las familias y promover estrategias que las ayuden en el acompañamiento de sus hijos. Estas visitas son mencionadas explícitamente en cuatro de los siete PSI relevados, ya sea como parte de los objetivos del maestro comunitario, de sus estrategias o de sus actividades. Por su parte, la información relevada mediante los grupos focales permite constatar que estas se realizan actualmente en cinco de los siete centros (los cuatro en cuyos PSI las visitas aparecen mencionadas, a los que se adiciona uno que no las plantea explícitamente en su PSI). Cuando se llevan a cabo, usualmente se hace en forma conjunta entre el maestro comunitario y otra persona (la maestra de grado, el coordinador institucional o incluso el auxiliar, por tener conocimiento de la comunidad donde reside la escuela). Las visitas se realizan puntualmente en casos de ausencias reiteradas del alumno. No tienen el propósito de realizar la clase de apoyo “en domicilio”, sino de alentar a la familia a que efectúe la reincorporación del alumno (FOC-TUC-MC, 2017). De cualquier forma, interesa notar que los testimonios relevados permiten concluir que dichas visitas conforman una estrategia residual dentro de las labores llevadas a cabo por el maestro comunitario.

Talleres (Trayectorias Educativas)

Los siete PSI relevados en Tucumán contienen información específica acerca de la manera en que se organizan los talleres en la provincia (ver *Cuadro Anexo 3I*). En todos los casos, se plantean explícitamente sus temáticas y, con algunas pocas excepciones, se enuncian los objetivos particulares de cada taller. Los contenidos a trabajar, estrategias o actividades también aparecen, aunque, en algunos casos, están planteados para cada taller y, en otros, en términos generales para la modalidad. Por el contrario, no es frecuente encontrar una fundamentación de la elección de los talleres. Por último, cierta información (como el perfil de los destinatarios y la estrategia de evaluación) forma parte de todos o casi todos los PSI, pero está planteada en términos generales. En algunos CAI se identifican, además, las salidas que se realizarán.

En todos los centros relevados se llevan a cabo tres talleres. Las temáticas más frecuentes son: deporte/educación física (siete), plástica (cinco), comunicación (tres), expresión corporal/danza

(dos), cine (uno), teatro (uno), música (uno). De acuerdo con diferentes testimonios, hay en los niños una marcada preferencia por los talleres de deportes (FOC-TUC-COORDINS, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017). Esto requiere, por parte de los talleristas y coordinadores, un esfuerzo orientado a estructurar las actividades de forma tal que roten por diferentes talleres. La rotación puede ser, o bien del conjunto de niños, o bien por grupos divididos por edades. Durante la observación realizada en el CAI Meraza, los talleres (educación física y expresión corporal, por un lado, y comunicación, por otro) fueron realizados en forma simultánea durante toda la mañana. La elección de en qué taller participar fue voluntaria, y se permitió a los niños pasar de uno a otro en cualquier momento.

La lectura de los objetivos propuestos para los talleres y los testimonios de los talleristas ponen de manifiesto que sus propósitos no apuntan solo a generar nuevas habilidades, sino también a desarrollar un espacio de convivencia entre los niños y de ellos con los adultos, y a promover hábitos de higiene y limpieza (concretamente, lavarse las manos antes del desayuno, dejar todo aseado después) (FOC-TUC-TALL, 2017). Así, por ejemplo, entre los objetivos del taller de educación física del CAI Duevendo se proponen los siguientes: conocer la estructura y funcionamiento del cuerpo; desarrollar patrones básicos de movimiento y capacidades motoras; promover la participación en diferentes juegos, aceptando normas y reglas; promover el trabajo colectivo; valorar el cuerpo y la actividad física para organizar el tiempo libre y como forma de diversión, entre otros (Tucumán CAI Duevendo, 2017b).

Como se ha mencionado, solo en pocos casos (tres de veintiún talleres) se desarrollan argumentos orientados a justificar las razones por las cuales una determinada temática resulta relevante. A modo de ejemplo, como parte de la fundamentación del taller de educación física del CAI Seriensá, se hace referencia a la vinculación entre el deporte y el proyecto de huerta escolar (y alimentación saludable) mediante el concepto de "vida sana" (Tucumán CAI Seriensá, 2017b).

En cuanto a los saberes, habilidades y actividades que caracterizan a los talleres, puede decirse que se estructuran, en diferente medida, en torno al lineamiento provincial de trabajar con la literatura infantil. En casi todos los PSI hay una detallada enumeración de los saberes y habilidades que se busca promover o de las actividades que serán realizadas (ver *Cuadro Anexo 32*). De acuerdo con los testimonios relevados en los grupos focales, la dinámica de trabajo de los sábados supone algún momento de encuentro grupal (saludo al inicio, despedida o ambos) así como también el compartir un desayuno.

Los maestros comunitarios también participan de las actividades de los sábados y conforman, junto con los talleristas, parejas pedagógicas. Según los actores consultados (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-MC, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017), esto sirve a dos propósitos: por un lado, ayudar al tallerista, que no siempre tiene formación pedagógica, en la planificación de las actividades; por el otro, mantener el orden y la disciplina mientras la actividad se lleva a cabo. En aquellos casos en que no se requiere de esta estrategia, las maestras comunitarias colaboran en otras actividades (por ejemplo, preparar el desayuno) o aprovechan el momento para recibir a padres o hacer visitas a los hogares. El PSI del CAI Meraza hace referencia explícita a esta estrategia al decir que "los maestros comunitarios trabajan junto a los tres talleristas elaborando los objetivos de trabajo para el corriente ciclo lectivo. Se desempeñan en parejas pedagógicas rotativas, por lo que cada uno podrá vivenciar el desarrollo de cada taller y socializar con los niños en general y no solo con un grupo determinado, motivando a que se estrechen vínculos significativos con los participantes de cada taller" (Tucumán CAI Meraza, 2017b, p. 6). La observación realizada en este CAI permitió comprobar que los maestros comunitarios ayudaron a los talleristas en la realización de las actividades, así como también que todos los miembros del equipo colaboraron en la organización del desayuno, el orden y la limpieza (OBS-TUC-CAI Meraza, 2017).

Junto con el coordinador institucional, los maestros comunitarios funcionan también como nexo entre los talleristas (y las actividades realizadas durante el sábado) y el equipo de la escuela. En ocasiones, dificultades detectadas por los maestros comunitarios son luego trabajadas en los talleres de los sábados. Así, por ejemplo, en el CAI Almas, a raíz de problemas en la comprensión de sinónimos y antónimos identificado por la maestra comunitaria, el tema fue retomado durante un mes en el taller de Comunicación. El vínculo funciona también a la inversa: en ese taller se detectó que algunos niños tenían dificultades para leer y se hizo la recomendación de incluirlos en los apoyos pedagógicos (FOC-TUC-TALL, 2017).

En ocasiones, las actividades regulares de talleres son reemplazadas por otras, de las cuales participan todos los niños asistentes al CAI en forma conjunta y simultánea. Esto ocurre, por ejemplo, en el proyecto de pintar murales del CAI Ellejos o en el de huerta del CAI Seriensia. También, cuando se programan salidas, como en los casos de los CAI Meraza, Duevendo o Descondo. Estas salidas se financian con aportes conseguidos por el Equipo CAI y, en algunos casos, son facilitadas por las gestiones del Equipo Jurisdiccional.

Los CAI suelen organizar encuentros entre ellos, de forma que los niños pueden participar no solo de los talleres que se ofrecen en el centro al que concurren habitualmente, sino también de talleres ofrecidos en otros centros. Así, por ejemplo, el CAI Duevendo había organizado junto con otros centros del mismo departamento, poco tiempo atrás, un encuentro en la plaza central del cual participaron 150 niños, donde, a los talleres ofrecidos en cada CAI se sumaron otras actividades organizadas por las áreas de Deportes y Cultura de la Municipalidad (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

Al igual que ocurre con los maestros comunitarios, las actividades de los talleristas también se ven afectadas por la eliminación del fondo escolar que se utilizaba para la compra de materiales. En algunos casos, los equipos pueden hacer uso de los recursos disponibles en la escuela (por ejemplo, en los talleres de deportes/educación física), pero en otros se requiere necesariamente la adquisición de materiales (por ejemplo, en plástica, comunicación, teatro/títeres o música). Esta falencia se suple, parcialmente, con el aporte de materiales por parte de los talleristas y con la elaboración de productos a partir del reciclaje, por ejemplo, instrumentos musicales o títeres (FOC-TUC-COORDINS, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017).

En todos los PSI se caracteriza el perfil de los destinatarios del programa, pero no se plantea esta información en forma específica para los talleres (ver *Cuadro Anexo 32*). En todos los casos se hace referencia a los niños (tanto de la escuela sede como de otras escuelas), sus familias y vecinos de la comunidad. Por su parte, ninguno de los PSI exhibe información acerca de la cantidad esperada de participantes en los talleres o metas propuestas. Sin embargo, en algunos informes mensuales (cuatro de siete CAI) se consigna la cantidad de niños que asistió a cada encuentro realizado durante el mes de referencia.

A partir de los datos disponibles para esos casos, se desprende que el promedio de niños participantes en las actividades de los sábados durante el último mes de referencia (octubre o noviembre de 2017) es de cuarenta y cinco. El promedio varía entre treinta y siete y cincuenta y cinco en diferentes centros. La observación realizada al CAI Meraza (OBS-TUC-CAI Meraza, 2017) permitió constatar que, en el día de nuestra visita, a ese centro concurren aproximadamente veinte niños, que fueron llegando en diferentes momentos. Esta cantidad es inferior al promedio mensual reportado por este centro (Tucumán CAI Meraza, 2017a). Sin embargo, es importante considerar que la asistencia puede haberse visto afectada por las malas condiciones climáticas de ese día.

De acuerdo con los testimonios relevados, la asistencia de los niños el sábado está motivada tanto por la temática de los talleres como por el trato que reciben por parte de los adultos. En el PSI del CAI Almas se retoma esta idea al mencionar que “como característica del grupo de niños que asisten al CAI, cabe destacar, por un lado, la apropiación positiva del espacio institucional por parte de los niños y, por otro, el sentido de pertenencia desarrollado respecto del grupo de pares, ambas condiciones hacen posible generar un espacio agradable para el trabajo y el desarrollo de actividades. Esto se manifiesta en la regularidad de la asistencia sábado a sábado, que es obviamente voluntaria ya que solo una minoría es acompañada por sus papás” (Tucumán CAI Almas, 2017b, p. 2).

Los mismos testimonios de los actores permiten constatar que una de las dificultades para la participación en los talleres de los sábados es la realización, en forma simultánea, de las clases de catequesis que, en ocasiones, se llevan a cabo en el mismo establecimiento. Esto hace que algunos niños se integren más tarde o se retiren antes del CAI (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017). Otra dificultad es que ni el programa ni las escuelas disponen de fondos para financiar la colación ofrecida a los participantes, las cuales son aportadas por los propios miembros del Equipo CAI o bien conseguidas a través de gestiones ante comercios o los municipios. Durante los grupos focales se destacó la importancia de este aporte para los niños que concurren al centro (FOC-TUC-COORDINS, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017).

Vinculación con la Comunidad y la Escuela

A partir de los testimonios de los coordinadores institucionales (FOC-TUC-COORDINS, 2017), se puede concluir que la articulación con la comunidad se ha logrado principalmente con los gobiernos locales (municipios, comunas) para facilitar la realización de actividades (por ejemplo, la organización de los Inter-CAI) o para la provisión de insumos o desayuno para los sábados. En segundo lugar, se destaca el hecho de que los centros suelen recibir pasantes o practicantes de diferentes carreras, que, a veces, colaboran con la organización de las actividades.

En los centros relevados, la implementación y, sobre todo, los logros respecto de esta modalidad parecen ser acotados. Interesa destacar la experiencia del CAI Meraza, donde, a partir de la iniciativa de una maestra comunitaria y un tallerista, se logró la firma de un convenio para que estudiantes de Fonoaudiología hicieran prácticas en el centro y, a su vez, capacitaran a las maestras comunitarias para detectar este tipo de problemas. Se esperaba que el convenio pudiese ser próximamente extendido a los demás CAI, y la observación realizada durante el día sábado permitió constatar dicha articulación (OBS-TUC-CAI Meraza, 2017). Otro caso para destacar, aunque de articulación puntual, es el del CAI Seriensa con una agencia gubernamental agropecuaria que colabora con su proyecto de huerta. Sobre este tema, en el informe mensual del centro se indica que “en la charla [organizada durante el mes de referencia y brindada por ese organismo de gobierno] se trató sobre los distintos tipos de frutas y hortalizas, las épocas en que deben ser plantadas, cómo hacerlo, el cuidado y su futura cosecha. Esto fue el puntapié para dar inicio a nuestra huerta, que ya venía con un proceso de preparación de suelo, materiales, limpieza y diálogo con los niños al respecto. A poco menos de quince días ya los chicos pudieron ver reflejado su trabajo ya que comenzaron a crecer las primeras verduras” (Tucumán CAI Seriensa, 2017b, p. 2).

La organización de actividades que involucren a las diferentes generaciones no se implementa en forma regular. En aquellos casos en que los adultos familiares participan, esto parece ser el resultado de una acción espontánea y no tanto de una estrategia explícita. La relación con los familiares parece darse a través de las maestras comunitarias.

En lo que se refiere a la vinculación con la escuela, el relevamiento de testimonios en esta provincia no ha permitido identificar la efectiva puesta en práctica de las responsabilidades asignadas a los coordinadores institucionales o talleristas en los lineamientos provinciales⁵⁵ (ENT-TUC-EQUIJUR, 2017; FOC-TUC-COORDINS, 2017; FOC-TUC-MC, 2017; FOC-TUC-TALL, 2017). La mayor articulación parece darse en el caso de los maestros comunitarios, aunque, a veces, hay desconocimiento o prejuicios con respecto a su labor. En el caso de los talleristas, el contacto se da, principalmente, con motivo de organizar o llevar adelante los actos escolares, de los cuales generalmente participan los alumnos del CAI con sus propias producciones o *performances*. En el PSI del CAI Ocante se plantean algunos propósitos orientados a mejorar la articulación entre el programa y la escuela, que dejan entrever las limitaciones. En dicho PSI, se propone “lograr que el plantel docente y directivo trabaje con nosotros y no solo nosotros con ellos [...]. También, que los docentes puedan realizar la adaptación de los contenidos necesarios, como trabajan los maestros en el acompañamiento, con una secuencia de trabajo articulado” (Tucumán CAI Ocante, 2017, p. 7).

Otro aspecto en el cual se pone de manifiesto la vinculación CAI-escuela es en el uso de los recursos disponibles en la escuela. Entre ellos, se encuentra la disposición de un aula propia para el desarrollo de los encuentros pedagógicos en contraturno y otras actividades del CAI, pero también hay otros recursos requeridos por los CAI como materiales disponibles en la biblioteca, equipo de audio, televisor, proyector, netbook. Las directoras de las escuelas visitadas manifestaron que los recursos de sus establecimientos están a disposición de los Equipos CAI (ENT-TUC-DIR Meraza, 2017; ENT-TUC-DIR Duevendo, 2017). No obstante, en uno de los centros se aclaró que esto depende del tipo de recurso: habría un acceso más fácil a los materiales de la biblioteca, pero el uso de otros recursos (principalmente la tecnología) estaría restringido los sábados (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

La observación realizada en el CAI Meraza permitió comprobar la utilización de todo el espacio de la escuela para llevar a cabo los talleres (cocina, aula CAI, Dirección, recepción, aula regular), pero principalmente el patio. Se usaron elementos deportivos (pelotas y palos de hockey) pertenecientes, en su mayoría, a la escuela; también, juegos de madera y cartón (tipo Memotest) traídos por los talleristas (OBS-TUC-CAI Merazza). La dependencia de los centros con respecto a los recursos disponibles en las escuelas se ha visto acentuada en el último tiempo por la imposibilidad de contar con fondos propios.

De acuerdo con el testimonio de los actores consultados (coordinadores institucionales, maestros comunitarios, talleristas), en ninguno de los siete centros habría una relación de tensión o conflicto explícito entre el Equipo CAI y los equipos escolares. En el PSI del CAI Seriensá, por ejemplo, se plantea que “la relación con la directora es muy buena, es alguien dispuesto a colaborar con las necesidades del CAI, en cuanto a elementos y espacios físicos de trabajo en común con el resto del establecimiento educativo. A la hora de realizar tareas no pone resistencia ni trabas que limiten el trabajo del CAI, siempre y cuando mantengamos el orden y limpieza” (Tucumán CAI Seriensá, 2017b, p. 3).

Sin embargo, el apoyo varía, yendo de situaciones caracterizadas por el “dejar hacer” a otras donde desde la conducción de la escuela se reconoce explícitamente la labor del CAI y, en consecuencia, esto ayuda a su posicionamiento frente a otros actores. Esta situación se verifica, por ejemplo, en

55 Las responsabilidades de los coordinadores institucionales han sido enumeradas anteriormente. Por su parte, entre las responsabilidades de los talleristas, la documentación provincial menciona la de articular con los docentes de la escuela sobre las necesidades específicas de los niños, de forma que sus propuestas contribuyan a abordarlas (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f).

uno de los CAI visitados, Duevendo, en los testimonios tanto del Equipo CAI como de la directora (FOC-TUC-COORDINS, 2017; ENT-TUC-DIR Duevendo, 2017). Ambos fueron coincidentes en señalar la articulación del PSI con el PEI, la participación de los miembros del Equipo CAI en reuniones de personal y la convocatoria explícita a intervenir en actividades a las que la escuela había sido convocada (como la Feria de Ciencias, de la cual el CAI participó con un stand propio). También en el PSI del CAI Ocante se menciona que “tanto las maestras comunitarias como el maestro comunitario puente participan de todos los acontecimientos institucionales y comunitarios (actos escolares, feria de ciencias, capacitaciones)” (Tucumán CAI Ocante, 2017, p. 7).

Finalmente, importa considerar los testimonios de los directores de las escuelas sede respecto a la articulación entre los PSI de los CAI y los respectivos PEI. En las escuelas visitadas (CAI Meraza y Duevendo), las directoras afirmaron que los PSI se enmarcan en sus respectivos PEI (ENT-TUC-DIR Duevendo, 2017; ENT-TUC-DIR Meraza, 2017). Por lo general, los equipos de conducción de las escuelas intervienen, facilitando información (sobre las trayectorias de los chicos, acerca del PEI) o revisando y aprobando el PSI una vez confeccionado. La participación de la directora y/o docentes en la elaboración propiamente dicha del PSI se registra solo en uno de los siete CAI relevados (FOC-TUC-COORDINS, 2017).

Equipos Institucionales del Programa CAI

Según se puede observar en el *Cuadro 24*, todos los CAI relevados cuentan actualmente con un equipo completo. La cantidad total de miembros es de siete u ocho, dependiendo de la cantidad de maestros comunitarios que tengan. En aquellos casos en que son tres maestros comunitarios, uno corresponde a la línea Camino Inicial o a Camino al Secundario.

Cuadro 24: Tucumán. Conformación de los Equipos Institucionales según los PSI de siete sedes CAI

CAI	Todos roles	Cantidad miembros equipo	Cantidad MC	Cantidad talleristas	Auxiliar	MCNI	MCP
Meraza	Sí	8	3	3	Sí	Sí	No
Ocante*	Sí	7	3	2	Sí	Sí	No
Duevendo	Sí	8	3	3	Sí	Sí	No
Ellejos	Sí	8	3	3	Sí	No	Sí
Seriensa	Sí	7	2	3	Sí	No	No
Almas	No	7	2	3	Sí	No	No
Descondo	Sí	8	3	3	Sí	No	Sí

Notas: MC=Maestros comunitarios. MCNI=Maestros comunitarios nivel inicial. MCP=Maestros comunitarios puente. (*) El CAI cuenta en su plantel con un MCNI. Por pedido del equipo y para dar respuesta a las problemáticas propias de la escuela, las maestras comunitarias comenzaron a trabajar con la línea de acción Camino al Secundario, dando prioridad a segundo ciclo y, en particular, a los niños que cursan el último año.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tucumán CAI Almas (2017a); Tucumán CAI Descondo (2017a); Tucumán CAI Duevendo (2017a); Tucumán CAI Ellejos (2017a); Tucumán CAI Meraza (2017a); Tucumán CAI Ocante (2017); Tucumán CAI Seriensa (2017a).

Evaluación y Resultados

Como en las otras provincias, indagar sobre la evaluación y los resultados (impacto) del Programa CAI implica considerar diferentes abordajes. El trato más tradicional es el de realizar un monitoreo de la cantidad de participantes en las distintas actividades CAI, por ejemplo, a nivel provincial. En este caso, más allá de la información escasa con la que se cuenta, el abordaje no informa la calidad o los beneficios percibidos como fruto de esa participación vis a vis los objetivos últimos del programa.

Los miembros del Equipo Institucional del programa tienen asignadas tareas de seguimiento y evaluación del programa (a algunas de ellas se ha hecho mención anteriormente, en las secciones sobre los apoyos pedagógicos y los talleres). Este constituiría un segundo abordaje, por ejemplo, a partir de las estrategias de evaluación consignadas en los PSI. En los proyectos analizados, las actividades más frecuentemente mencionadas son las reuniones semanales durante las cuales se evalúan las acciones realizadas y se planifican las de la semana siguiente (*Cuadro 25*).

Cuadro 25: Tucumán. Estrategias de monitoreo y evaluación de resultados en los PSI de siete sedes CAI

CAI	Estrategia evaluación
Meraza	Evaluación continua de avances en el proyecto (reunión semanal)
Ocante	Evaluación continua de avances en el proyecto (reunión semanal)
Duevendo	-
Ellejos	Evaluación continua de avances en el proyecto (reunión semanal)
Seriensa	Evaluación semanal de actividades realizadas y logro de objetivos Autoevaluación del equipo y evaluación personal trimestral
Almas	Evaluación semanal de actividades realizadas y logro de objetivos Informes mensuales
Descondo	Evaluación semanal de actividades realizadas y logro de objetivos

Notas: (-) Sin datos.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tucumán CAI Almas (2017b); Tucumán CAI Descondo (2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017b); Tucumán CAI Meraza (2017b); Tucumán CAI Ocante (2016); Tucumán CAI Seriensa (2017b).

La información contenida en seis de los siete PSI hace referencia a estrategias para evaluar los apoyos pedagógicos y talleres, conformando un tercer abordaje posible para indagar la evaluación y resultados de los CAI. No obstante, estas no se encuentran explícitamente separadas de lo referido a la evaluación del PSI en general, que de por sí abarca las actividades de talleres. Al respecto, las referencias más frecuentes plantean la realización de una evaluación diagnóstica y el seguimiento del desempeño de los niños mediante distintas estrategias (observación y análisis de sus producciones, registro en planillas de información sobre su desempeño, consideración de las calificaciones obtenidas en cada trimestre). Por su parte, en dos de los siete PSI se menciona el registro de la asistencia de los niños. Sin embargo, la información contenida en los informes mensuales no permite concluir que efectivamente se lleve dicho registro. En ninguno de esos reportes se consigna la cantidad de niños asistentes a los apoyos

pedagógicos, y solo en dos casos (CAI Ocante y CAI Almas) se menciona brevemente lo realizado por los maestros comunitarios en el mes de referencia. Tampoco se han podido identificar y relevar otros reportes de los CAI o sus maestros comunitarios donde conste información acerca del desempeño de estos alumnos, ya sea en términos grupales o individuales.

En lo tocante a la evaluación en los talleres, interesa señalar, en primer lugar, que los talleristas tienen asignadas funciones concretas en esta materia, definidas a nivel provincial en los lineamientos operativos del programa. En seis de los siete PSI relevados, se hallaron referencias a la estrategia de evaluación asociada al funcionamiento de los talleres. No obstante, debe notarse que estas no aparecen explícitamente desarrolladas como tales, sino como parte de la estrategia general de evaluación del proyecto (ver *Cuadro Anexo 32*). En general, se plantea el ejercicio de revisión conjunta de lo sucedido cada sábado, como parte de la reunión semanal de Equipo CAI y, en algunos casos, se hace referencia al registro de asistencia a los talleres. Por último, interesa notar que, dentro de los informes mensuales, se suele incluir el detalle de las actividades realizadas en los talleres durante el mes de referencia y, en menor medida, la cantidad de asistentes en cada sábado del mes.

Las referencias escritas referidas a resultados del programa son muy escasas. Para reconstruirlos, se puede apelar a los testimonios relevados a través de las entrevistas y de los grupos focales, conformando este un cuarto abordaje sobre el tema. A continuación se presenta un resumen de lo relevado, para lo cual se han clasificado los resultados en tres tipos, según los objetivos que persigue el programa. A ellos se suma una cuarta categoría de otros resultados no previstos formalmente en los objetivos.

a) Mejora en las trayectorias escolares: los entrevistados reconocen mejoras efectivas en el desempeño escolar, producto de la enseñanza particularizada; el despliegue de diferentes estrategias para dar respuesta a distintas formas de aprender, o el hecho de que los maestros comunitarios desarrollan una perspectiva diferente para abordar determinadas problemáticas escolares.

b) Ampliación del universo cultural: en opinión de los actores, el CAI ofrece a los niños la posibilidad de aprender algo diferente; amplía su "mundo" y les hace ver que existen otras realidades y posibilidades; les permite conocer lugares a los que no tendrían acceso (como resultado de salidas y viajes); contribuye al desarrollo de competencias asociadas a la comunicación y les da la posibilidad de expresarse libremente;⁵⁶ tiene un efecto positivo sobre la autoestima; genera cambios en actitudes respecto a pares y adultos; mejora la convivencia; ayuda a los niños participantes a sentirse "parte de" y contenidos por una institución, y contribuye a su desarrollo cultural y simbólico en forma integral.

c) Vinculación con la comunidad: no se identificaron resultados en esta dimensión en las respuestas espontáneas de los informantes. Sin embargo, se mencionó la importancia que los centros adquieren en las comunidades más pequeñas. Así, por ejemplo, en el PSI del CAI Descondo se destaca que el CAI se posiciona como un lugar de referencia para la comunidad luego de algunos años de funcionamiento.

⁵⁶ De acuerdo con los testimonios relevados, esto es particularmente importante debido a que en las escuelas se suele privilegiar la participación (por ejemplo, en los actos escolares o ferias) de quienes tienen un mejor desempeño, mientras que en el CAI se abre la posibilidad a quienes quedan rezagados.

d) Otros resultados no previstos: se destacan la contención ante situaciones de familias desmembradas o que no pueden cuidar de sus hijos; el “rescate” de algunos niños en situaciones de gran vulnerabilidad vividas en sus hogares, y el sentimiento, generado en los niños, de que son importantes y valorados por un adulto referente.

Transición del Programa CAI al Programa ESA

En la provincia de Tucumán, la implementación del Programa ESA comenzó en 2017 con la elaboración del proyecto jurisdiccional y el pedido a las escuelas de que diseñaran sus propios proyectos, los cuales comenzarían a implementarse en 2018. Adicionalmente, como parte de las acciones del ESA, se prevé revisar la localización de los establecimientos bajo la modalidad de “jornada completa” (ENT-TUC-DIRNIV, 2017).

En el proyecto jurisdiccional están planteados los objetivos principales y objetivos específicos para ESA (Tucumán Ministerio de Educación, 2017, p. 1):

Objetivo principal ESA:

...la ampliación del tiempo escolar, el acompañamiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de los vínculos escuela-comunidad-sociedad; todo esto tendiendo a brindar experiencias educativas significativas, ampliar el universo cultural y disminuir las brechas de desigualdad educativa.

Objetivos específicos ESA:

- a) Fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria y 1° y 2° año de Educación Secundaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria;*
- b) Favorecer el tránsito de los niños de la Educación Primaria a la Educación Secundaria mediante la mejora de sus trayectorias escolares reales;*
- c) Consolidar una escuela igualitaria, que contemple las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas necesarias para que todos los niños y jóvenes accedan a la cultura y a los saberes científicos, artísticos, tecnológicos y sociocomunitarios requeridos para la inclusión social y cultural;*
- d) Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños y jóvenes desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes;*
- e) Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el universo cultural de los alumnos, y*
- f) Considerar a la Escuela como un espacio abierto a la construcción de aprendizajes con la participación de todos los actores de la comunidad educativa y la sociedad.*

ESA comenzaría en un grupo de cuatro municipios y en un total de cuarenta y cuatro escuelas primarias y secundarias ubicadas en Alderetes (departamento Cruz Alta), Famaillá (Famaillá),

Las Talitas (Tafí Viejo) y Simoca (Simoca). Se ha dispuesto que la implementación de ESA se realice en quinto y sexto grado de educación primaria y primer y segundo año de secundaria. En consecuencia, la matrícula total ESA alcanzará, en esta primera etapa, los 7.600 alumnos.

Durante 2017, se organizaron encuentros con los directivos y supervisores de dichas escuelas, para informarlos sobre el Programa ESA y asistirlos en la confección de los proyectos. Desde el Equipo Jurisdiccional se definieron tres campos de formación y diferentes tipos de talleres que pueden ser incluidos en cada uno de ellos. Esos campos son: (a) espacio escolar –técnicas de estudio, lectura y escritura, juegos matemáticos y herramientas digitales; (b) espacio corporal y social –educación física y deporte, educación para la salud, y actividades de vinculación entre la escuela y la familia, y (c) espacio cultural –periodismo y comunicación, propuestas artísticas (música, danza, folclore, teatro, artes visuales), trabajo comunitario y voluntariado. Con el propósito de ampliar la disponibilidad de espacios físicos donde puedan realizarse actividades, se mencionaron las gestiones ante gobiernos locales para el uso de playones deportivos o instalaciones de los Centros Integradores Comunitarios (ENT-TUC-DIRNIV, 2017). Los proyectos ESA pueden ser elaborados por una escuela o un grupo de escuelas cercanas. Deben apuntar a dar respuesta a una problemática de la/s escuela/s y estar enmarcados en su/s proyecto/s institucional/es (ENT-TUC-DIRNIV, 2017).

También se ha dispuesto que la extensión sea de dos horas reloj durante dos días a la semana. Desde el Equipo Provincial ESA se propone que esa extensión se realice entre las 12 y 14 horas, pero las escuelas tienen flexibilidad al respecto y no se descarta que algunas actividades se lleven a cabo los sábados, en tanto se superen ciertas limitaciones organizativas como la apertura y cierre de la escuela (ENT-TUC-DIRNIV, 2017). En cuanto a la organización logística y operativa, se propone la figura de un “docente coordinador” para que colabore con el equipo directivo en el funcionamiento de las acciones del Programa ESA (Tucumán Ministerio de Educación, 2017).

En aquellas escuelas ingresantes al Programa ESA donde actualmente funcionan CAI, se perfilaba la posibilidad de que los recursos humanos fueran aprovechados para el nuevo proyecto⁵⁷. Solo dos de las siete escuelas donde funcionan los CAI relevados como parte de este estudio están incluidas en el primer tramo de implementación de ESA. Ambas se encuentran localizadas en Las Talitas. En uno de los casos (escuela donde funciona el CAI Seriensá), el proyecto elaborado retoma las actividades que se vienen realizando como parte del programa, e incluyen taller literario, música, plástica, huerta escolar y reciclado. En la otra escuela (donde funciona Ellejos) se retoma lo referido a danza, pero se incorporan nuevas actividades: radio escolar, teatro, radio-teatro e introducción a la robótica.

Resumen

La implementación a nivel provincial

Tucumán participa del Programa CAI desde sus inicios en 2010, con veinte sedes. En 2015, último año para el que se cuenta con datos nacionales de sedes del programa, existían sesenta operativas. En 2017, el CAI continuaba vigente, pero, en paralelo, la provincia había avanzado en el diseño de un proyecto jurisdiccional para el Programa ESA, en la selección de las escuelas que serían incorporadas a esa iniciativa y en la confección de proyectos escolares ESA.

57 Asimismo, se mencionó la posibilidad (que aún estaba en estudio) de trasladar algunos CAI a aquellas escuelas donde se pondrían en marcha los proyectos ESA (ENT-TUC-DIRNIV, 2017).

Las tasas de sobreedad, repitencia y abandono ubican a Tucumán en una situación positiva en relación con los promedios del país. Todos los indicadores son más bajos a los promedios nacionales y vienen mejorando sustancialmente desde 2009.

El análisis de los antecedentes y situación actual del Programa CAI nos permite observar una creciente presencia y visibilidad del programa desde sus inicios. Por entonces, este fue presentado como un programa complementario a otros proyectos similares, como escuelas de verano o de los sábados. De hecho, en los lineamientos provinciales, el CAI se encontraba bajo la responsabilidad tanto del área de políticas para la inclusión como del área de gestión del nivel primario, prueba de la importancia otorgada a la articulación pedagógica y administrativa entre el CAI y las escuelas.

Si bien la provincia desarrolló, en los primeros años, un documento con orientaciones referidas a la implementación del programa, este parece no ser conocido por algunos actores clave, lo que hace suponer que su utilización efectiva es acotada. Los objetivos del programa reproducen aquellos planteados a nivel nacional y, en definitiva, en la implementación provincial del CAI no se observan adaptaciones sustanciales, al menos desde el punto de vista de la intención tal como se refleja en todo documento operativo provincial.

En 2016, los cambios en la gestión a nivel nacional tuvieron importantes repercusiones, sobre todo en los rubros para la distribución de recursos a las escuelas, en los que, desde entonces, tuvieron mayor injerencia las decisiones provinciales que los lineamientos nacionales hasta entonces operantes. Estos cambios coincidieron con el impulso que las autoridades provinciales daban a otras iniciativas similares, lo que parece haber generado mucha confusión y exacerbado los reclamos y la movilización entre los miembros de los Equipos CAI. De hecho, una constante de la presencia del Programa CAI en esta provincia parece ser la incertidumbre que genera en los actores escolares, principalmente porque muchos de los CAI participan de manera simultánea en otras experiencias provinciales de extensión de la jornada o vinculación con la comunidad.

En esta provincia, se pudo observar la existencia y el funcionamiento de un Equipo Jurisdiccional, tal como era esperado. Las funciones convenidas para este equipo se alinean con lo estipulado en el diseño nacional. Algunos actores destacan el hecho de que la disponibilidad de recursos condiciona de alguna manera la posibilidad de que este equipo cumpla con las funciones asignadas, en especial aquellas que implican la generación de redes de CAI o el intercambio de experiencias. Todos los roles esperados para los Equipos Institucionales del programa se encuentran vigentes, incluyendo los maestros comunitarios para las líneas de acción complementarias. La preocupación acerca de las condiciones laborales (no solo el monto de los honorarios, sino también el tipo de contratación) generaron reclamos de envergadura, por lo que atender a estas cuestiones resulta prioritario si se busca facilitar y/o garantizar la continuidad de los equipos en cada centro.

En cuanto a las modalidades CAI, en la documentación de la provincia se observa una mayor relevancia otorgada a las clases de apoyo pedagógico y a los talleres que a la vinculación con la comunidad. Se nota, sin embargo, que algunos aspectos de esta última son integrados en el perfil que se le asigna a los talleres. Interesa destacar para esta provincia la impronta que la gestión asigna al trabajo en los CAI: cada año, la gestión provincial suele privilegiar algún eje de trabajo (por ejemplo, la temática del bicentenario), escuelas nucleadas o la articulación de acciones con la AUH. En la provincia se han implementado dos de las líneas de acción complementarias, justamente aquellas que intentan facilitar la transición entre niveles, como Camino Inicial y Camino al Secundario.

En 2017, se destacan algunas acciones provinciales para fortalecer las actividades de apoyo pedagógico. Entre los ejes de trabajo más relevantes para 2017 se destacan los esfuerzos orientados a fortalecer a los maestros comunitarios en sus roles y competencias, propósito para el cual se desarrollaron articulaciones con otras áreas y programas. Se realizaron acciones de capacitación de maestros comunitarios, lo que contribuyó a revalorizar el rol de estos maestros en la visión de los actores.

En lo que hace a la relación con la comunidad, los lineamientos indican que el coordinador institucional debe: "(a) conocer la comunidad a la que pertenecen los niños, establecer redes y generar acciones con otras organizaciones comunitarias para la integración social y cultural, y (b) generar diferentes espacios de encuentro entre generaciones, promoviendo procesos de transmisión cultural. De acuerdo con los lineamientos provinciales CAI, los miembros del Equipo CAI tienen asignadas tareas referidas a la articulación con las escuelas. Estas incluyen, en el caso del coordinador institucional, las de: "(a) identificar problemáticas sociales vinculadas a la niñez y sus familias, y convocar a la comunidad educativa para analizarlas y buscar soluciones, y (b) crear redes y trabajar con las escuelas nucleadas de cada CAI" (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f, pp. 3-4). Por su parte, a los maestros comunitarios les corresponde: (a) coordinar acciones con el maestro de aula, quien sugiere la incorporación de alumnos al centro, y (b) trabajar en articulación con los talleristas, docentes de la escuela y familias para identificar necesidades específicas de los niños/as. Por último, entre las responsabilidades de los talleristas, se mencionan las de articular con los docentes de la escuela sobre las necesidades específicas de los niños, de forma que sus propuestas contribuyan a abordarlas (Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social, s-f).

En Tucumán, alumnos de escuelas nucleadas son destinatarios de las actividades ofrecidas por los CAI, además de los alumnos de la escuela sede y niños de la comunidad que prevé el programa. Dentro de este público, tienen prioridad los niños en situación de riesgo educativo, conforme a los planteamientos nacionales. Sin embargo, pese a destacarse la importancia que los lineamientos provinciales otorgan al trabajo de identificación y búsqueda en la comunidad de aquellos niños que no estén yendo a la escuela ni hayan concluido su escolaridad, en la práctica parece no existir una estrategia concreta para llevar esto a la práctica.

El CAI en las Escuelas

El capítulo ofrece un análisis de los proyectos escolares, complementado con la visión y opinión de los actores. Todos los PSI relevados presentan una estructura semejante, a pesar de diferir en el grado de detalle contenido en cada sección. Se observa la falta de uso de evidencia para respaldar las principales problemáticas o falencias a las que se hace referencia. Sin embargo, se registra un cierto grado de apropiación del proyecto, por ejemplo, en la enunciación de los objetivos. En los casos en que se retoman los del diseño nacional, se agregan otros que hacen a las particularidades del PSI. Incluso, en dos proyectos revisados, los objetivos están acotados a la iniciativa propuesta, sin mayores referencias a los propósitos del programa a nivel nacional o provincial.

Al igual que en otras provincias, las funciones de apoyo pedagógico se inscriben en las prescripciones contenidas en el diseño del programa a nivel nacional. Pero, también en este caso, se detectan algunas adecuaciones en la puesta en práctica, entre las que se destaca la organización de los talleres en el mismo turno que las clases. Asimismo, en los CAI relevados, se verifica cierta discontinuidad de las visitas a los hogares. Si bien en la documentación provincial y en algunos PSI se hace referencia a la figura de las "escuelas nucleadas", cuyos alumnos podrían tomar parte

de los talleres de apoyo, en la práctica los asistentes parecen ser exclusivamente los alumnos de la escuela sede. En casi todos los centros relevados, los equipos cuentan con espacio propio para el desarrollo de sus tareas. No obstante, la falta de recursos para llevarlas adelante se ve exacerbada, en esta provincia, por la reciente eliminación del fondo escolar. Por último, interesa notar que el aporte diferencial que hace el maestro comunitario con respecto al maestro de grado aparece asociado, en el discurso de los actores consultados, al tamaño de los grupos y al hecho de no tener que realizar tareas administrativas.

La estructura general de los talleres sigue los lineamientos del diseño nacional del programa. No obstante, se incluyen adaptaciones entre las que sobresale el trabajo en pareja pedagógica entre los maestros comunitarios y los talleristas. En cuanto a la planificación de estos espacios, los PSI contienen una cantidad considerable de detalle, principalmente en lo que respecta a los objetivos de cada taller y contenidos o actividades a realizar en cada uno. Por su parte, los informes mensuales contienen información acerca de estos espacios (actividades realizadas en el mes de referencia y asistentes) en mayor medida que acerca de los apoyos pedagógicos. También en este caso, la experiencia de los talleres plantea cierto cuestionamiento respecto de las posibilidades concretas de reforzar la relación con las familias y/o la comunidad a través de los talleres, puesto que no se observó ni se hizo referencia a la participación regular de los padres o de la comunidad en las actividades propuestas. Finalmente, el análisis del caso Tucumán impone una reflexión y revisión en lo que concierne a los fondos provistos para el funcionamiento de los talleres, ya que en esta provincia se decidió su eliminación como parte de las modificaciones presupuestarias.

Al igual que en otras provincias, la implementación del Programa CAI en Tucumán retoma, en términos discursivos, los postulados acerca de la articulación con la comunidad. Si bien en la mayoría de los casos esta práctica resulta acotada y vinculada a cuestiones del funcionamiento operativo, se advierten algunas iniciativas de articulación que han generado importantes mejoras a los PSI respectivos. En cuanto a la relación con las escuelas, la naturaleza de este vínculo difiere caso a caso. Se han detectado algunos centros en los cuales se registran esfuerzos por articular la tarea de los maestros comunitarios con la del equipo escolar, así como también de extender esta relación más allá del programa, incluyendo a los maestros comunitarios en la convocatoria a reuniones institucionales o capacitaciones.

La composición y responsabilidades asignadas a los Equipos Institucionales siguen las disposiciones contenidas en el diseño nacional del Programa CAI. En Tucumán continúan vigentes todos los roles que hacen parte del equipo, incluyendo a los MCNI o MCP. La preocupación acerca de las condiciones laborales (no solo el monto de los honorarios, sino también la forma de contratación) generó reclamos de envergadura.

Evaluación y Resultados

Si bien los encuentros semanales podrían considerarse una instancia de autoevaluación de los Equipos CAI, no se ha hallado ningún registro documental de los mismos. Tampoco se han encontrado evidencias acerca de que otros ejercicios de evaluación planteados en los PSI (por ejemplo, autoevaluación del equipo y evaluación personal trimestral) efectivamente se lleven a cabo.

Los argumentos expuestos anteriormente permiten concluir que, si se considera la perspectiva de los actores involucrados en la gestión del programa, sobresalen los resultados vinculados con el objetivo de “ampliar el universo cultural”. Asimismo, al igual que en otras jurisdicciones, del relato de los involucrados se desprenden algunos resultados asociados a objetivos que no están planteados explícitamente en el diseño del programa pero parecen tener gran

relevancia en los hechos, vinculados con la contención social que se brinda desde los CAI. Los resultados en términos de relación de la escuela con su comunidad serían, a juzgar por los testimonios relevados, más exigüos.

Transición al Programa ESA

El capítulo pasa revista al estado de la transición del CAI al ESA. Las actividades del Programa CAI continuaban siendo implementadas al momento del desarrollo de campo, pero, a su vez, la provincia avanzaba en la elaboración de un proyecto jurisdiccional ESA.



VI. Resumen y lecciones

En este informe se describe y analiza el diseño del Programa CAI a nivel nacional y su implementación a nivel provincial y escolar, utilizando para esto último un abordaje de estudio de casos. El Programa CAI comenzó en 2010 en el marco de las políticas socioeducativas y, en 2017, se encontraba en etapa de transición al nuevo Programa ESA, por lo que se espera que las lecciones que se deriven de esta investigación contribuyan a fortalecer el diseño del ESA a nivel nacional. Se espera que, a partir de este año, 2018, las actividades del CAI sean revisadas y reformuladas dentro del marco del ESA.

A modo de cierre, se ofrece un resumen comparado de las principales dimensiones abordadas en el estudio, integrando los niveles de análisis nacional, provincial y escolar trabajados en los distintos capítulos.

Los proyectos CAI

Para comenzar, interesa hacer referencia a los proyectos provinciales o escolares CAI en el marco de las definiciones nacionales. El Equipo Nacional desarrolló una serie de cuadernillos donde se definen las características esenciales de las clases de apoyo, los talleres, los roles esperados por los distintos miembros CAI y hasta las características de las líneas de acción complementarias.

El análisis de los lineamientos provinciales rescata el esfuerzo de las jurisdicciones por elaborar documentos operativos y por adaptar el diseño a sus ámbitos de referencia (Catamarca, Tucumán). El Programa CAI suele ser enmarcado en regulaciones provinciales o proyectos similares que lo anteceden, en general relacionados con la extensión de la jornada escolar u otras intervenciones fuera del horario escolar. En el mejor de los casos, las directrices provinciales explicitan algunas adaptaciones operativas particulares a las provincias, aunque las desviaciones del diseño nacional suelen ser marginales. Los PSI de los CAI también constituyen una instancia fundamental para la definición del diseño nacional en sus características más micro, incluyendo la planificación de la enseñanza y las actividades de apoyo y talleres.

Sin embargo, más allá de la existencia de definiciones operativas propias de los proyectos, se puede señalar algunas debilidades. Por un lado, todo proyecto parte de un diagnóstico de la problemática que intenta resolver. Así, en los documentos nacionales, provinciales y escolares se destacan la sobreedad, la repitencia y el abandono como ejes claves que estructuran el CAI. Sin embargo, el abordaje de dichas problemáticas suele ser limitado, sobre todo por la ausencia de datos concretos que permitan dimensionar el problema y, más aún, comprender las causas. Esta limitación se evidencia tanto a nivel nacional como provincial y principalmente, escolar. En los PSI se encuentran análisis diagnósticos, pero los mismos son de carácter muy general y omiten evidencia empírica que refiera a la escuela y sus alumnos. Cuando existen referencias a posibles causas de la sobreedad, la repitencia y el abandono, las mismas se centran en condiciones individuales de los niños o de sus familias. Parecería que factores como la organización escolar, la propia enseñanza, las relaciones docente/alumno o la oferta educativa nada tienen que ver con los diagnósticos educativos reconocidos en los proyectos. En ocasiones, da la impresión de que el ejercicio de planificación siguiera un camino inverso: se parte de estrategias y/o actividades ya decididas (nacionalmente) y se intenta dar fundamento con una caracterización diagnóstica.

Objetivos

A lo largo del estudio se puso en evidencia la complejidad del abordaje de CAI, en tanto persigue tres objetivos diferenciados que derivan en tres modalidades o intervenciones diferentes, aunque integradas. Por un lado, el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares (mejorar la sobreedad, la repitencia y el abandono) se estructura en las clases de apoyo en contraturno, que ofrecen propuestas de enseñanza innovadoras. Por otro lado, el CAI se propone ampliar el

universo cultural de los niños, a partir de una variada oferta de talleres los sábados. Finalmente, un objetivo es fortalecer los lazos entre la familia, la escuela y la comunidad, también a partir de las actividades que se ofrecen los sábados.

La literatura sobre el tema reconoce diversos objetivos para los programas fuera de la escuela, en particular para aquellos dirigidos a niños de sectores de bajos ingresos: incrementar el tiempo escolar para mejorar el rendimiento académico (a veces considerado como educación remedial), ofrecer una red de contención social y comunitaria (función protectora, sobre todo para niños de nivel primario), y ampliar o enriquecer la experiencia académica y la socialización. Así, puede reconocerse que el CAI persigue todos estos objetivos en un solo programa, lo que de alguna manera hace complejo su análisis y sobre todo su evaluación.

Se observa un alto nivel de fidelidad en la implementación provincial y local del programa. En las tres provincias y diecisiete sedes analizadas, los objetivos definidos a nivel provincial e incluso escolar generalmente reproducen el planteo de objetivos definido a nivel nacional. En algunos casos, en las representaciones de los propios actores e incluso de la opinión pública, los objetivos relacionados con enriquecer la experiencia escolar parecen asumir preponderancia por sobre aquellos vinculados a la mejora del desempeño escolar.

Lo mismo ocurre en los objetivos presentes en los proyectos escolares, aunque aquí se reconocen esfuerzos por apropiarse del proyecto. En general (Catamarca, Misiones), los Equipos CAI destacan una función “protectora” o de contención no explícita en los objetivos nacionales, y reconocen la importancia de los aspectos socioemocionales (confianza, autoestima) para la mejora de los aprendizajes. Los aspectos académicos de la propuesta CAI tienen una presencia débil en los objetivos escolares, a excepción de algunos centros en Tucumán. Sin embargo, da la sensación de que el proceso de planificación tiene algo de “ritual” (solo para cumplir con la formalidad de lo requerido), lo que se pone de relieve en diferentes documentos en la repetida referencia a idénticos textos al momento de fundamentar. Desde esa perspectiva, parece que no hay una genuina reflexión para dar respuesta a las preguntas acerca de los *por qué* y *para qué* de los proyectos escolares.

Una tensión que surge comúnmente en los documentos analizados y actores entrevistados está relacionada con la misión del CAI. El programa se presenta como una intervención socioeducativa, en la que participa una proporción minoritaria de escuelas seleccionadas por encontrarse en situación de vulnerabilidad educativa. Su carácter voluntario se encuentra alineado con esta visión. Sin embargo, en otras instancias, la fundamentación de las actividades CAI parece estar vinculada a políticas de extensión de la jornada o tiempo escolar, generalmente de carácter masivo.

Gestión

Al analizar la gestión, se ha considerado la organización interna del programa, en términos de estructura, roles y distribución de funciones de los equipos. Las directrices definidas por el nivel nacional son claras en cuanto a la repartición de competencias entre nación, provincias y escuelas, y están contenidas en diferentes documentos desarrollados oportunamente por la Coordinación Nacional. El Equipo Nacional tenía asignadas funciones vinculadas a la gestión general; la organización de instancias de intercambio de experiencias y formación para los responsables locales del programa, y el monitoreo de los procesos y resultados de las acciones que se llevaban a cabo. En este marco, se encuadra la iniciativa, desarrollada entre 2010 y 2015, de recolectar datos sobre sedes y alumnos participantes mediante instrumentos diseñados desde el nivel central. El análisis y seguimiento de los PSI, por su parte, está planteado como una responsabilidad compartida entre los tres niveles involucrados en la gestión.

De acuerdo con las disposiciones del programa, el Equipo Jurisdiccional debe estar integrado por un coordinador, coordinadores socioeducativos CAI (uno cada diez centros), y un responsable de la gestión administrativa, contable y financiera. Las experiencias relevadas en Catamarca y Tucumán permiten concluir que las funciones asignadas a los respectivos Equipos Jurisdiccionales son similares y retoman las prescripciones del programa.¹ Sin embargo, se observan diferencias en lo que se refiere tanto a la composición como a la distribución de roles. En primer lugar, llama la atención el hecho de que en ninguna de las provincias existe, en términos nominales, la figura del coordinador socioeducativo, sino que los miembros del Equipo Jurisdiccional desempeñan las tareas asignadas a ese rol. En Tucumán, la cantidad de centros asignados para supervisar excede el máximo de diez dispuesto en las directrices del programa. En Catamarca, incluso, no hay una división de trabajo al interior del equipo, de forma que las tareas de asistencia técnica y gestión se realizan en forma indiferenciada para todos los centros.

En ambas provincias, los Equipos Jurisdiccionales desarrollan funciones semejantes, que podríamos resumir en los siguientes términos: recepción, revisión y aprobación de los PSI; monitoreo y acompañamiento para el funcionamiento de las sedes; elaboración de materiales para la difusión y comunicación del programa; organización de actividades conjuntas para todos los CAI (juntos o por grupos), y tareas administrativas y de coordinación y gestión. Es interesante notar que, en ambos casos, se han realizado, por iniciativa de cada provincia, capacitaciones y encuentros dirigidos a los miembros del Equipo CAI, orientados a reflexionar sobre las propias prácticas y/o mejorar las competencias exigidas para el desempeño de sus roles. Mientras que en Tucumán se dio prioridad a la labor de los maestros comunitarios, en Catamarca se organizó un encuentro específico para los talleristas y otro para los miembros del equipo en general.

Por su parte, los lineamientos del programa indican que los Equipos Institucionales se integran por un coordinador, dos maestros comunitarios, tres talleristas y un auxiliar. La principal función del Equipo Institucional consiste en diseñar e implementar el PSI, definido en forma conjunta con la escuela sede. La carga horaria de cada rol también está explícitamente definida y es la siguiente: veinte horas para el coordinador, dieciocho para el maestro comunitario (incluyendo tareas que se realizan los días sábado), seis a ocho para el tallerista, y ocho para el auxiliar. Esta carga horaria incluye, en todos los casos, un momento dedicado a la participación en reuniones semanales para la planificación y evaluación de las acciones en marcha. En aquellos casos en que se estén implementando algunas de las líneas de intervención específicas, se suma al equipo un maestro comunitario del perfil correspondiente (de nivel inicial, secundario o intercultural bilingüe), con igual carga horaria que el maestro comunitario. En Catamarca y en Tucumán se han elaborado documentos con directivas para la implementación del programa: sus disposiciones acerca de las funciones a cargo de cada rol retoman las prescripciones del nivel central. Dicho esto, es interesante notar que, en el caso de Tucumán, se han agregado funciones que amplían y complejizan el aporte esperado por los miembros del equipo, principalmente en lo que se refiere a relación con la comunidad, la relación con la escuela, el seguimiento y la evaluación.

La información recogida acerca de los centros seleccionados en las tres provincias visitadas permite concluir que la conformación de los Equipos Institucionales del Programa CAI respeta, en términos generales, los lineamientos marcados por el diseño original del programa acerca de roles y tareas a cargo. Las modificaciones introducidas responden a restricciones presupuestarias y no a consideraciones de gestión o pedagógicas. En Catamarca se han suprimido la figura del auxiliar

¹ Al momento en que se hizo el trabajo de campo, el Equipo Jurisdiccional de Misiones no estaba funcionando y, por ese motivo, no pudo relevarse información alguna sobre este caso. Se sigue de ello también que, para algunos temas, las referencias retoman principalmente la experiencia de las otras dos provincias.

y de los maestros comunitarios a cargo de las líneas específicas (Nivel Inicial o Puente al Secundario). La eliminación de la figura del auxiliar representa una mayor carga de trabajo para los demás miembros del equipo y, en algunos casos, supone la pérdida de un referente ante la comunidad vecina (porque usualmente los auxiliares viven en el barrio donde está la escuela). En esta provincia, también, se disminuyó la carga horaria de los miembros del equipo, que pasó a doce horas en el caso de los coordinadores institucionales y los maestros comunitarios, y tres horas para los talleristas. Esta reducción fue en perjuicio del tiempo destinado a las reuniones semanales. También en Tucumán la cantidad de horas de trabajo es menor a lo dispuesto en el diseño del programa: dieciséis para los maestros comunitarios y cuatro en el caso de los talleristas.

Si bien el diseño del programa contempla la posibilidad de que los talleres sean dictados por “idóneos”, una de las preocupaciones relevadas se refiere al perfil de los talleristas. En Tucumán, se informó que, por decisión del Equipo Jurisdiccional, se dispuso tomar para esta tarea a quienes ya son docentes o están estudiando para serlo. En Catamarca, se relevaron perspectivas disímiles entre el Equipo Jurisdiccional y las autoridades a cargo del programa respecto de la posibilidad de que todos los talleristas sean docentes: mientras que las autoridades destacaron la necesidad de dar a los talleres una orientación pedagógica (para lo cual se requiere que quienes estén al frente tengan una formación adecuada), el Equipo Jurisdiccional subrayó el aporte realizado por algunos talleristas que carecen de dicha formación. Con independencia de esta diferencia de criterios, desde ambos lados se reconocía la necesidad de fortalecer las competencias de los talleristas, lo que había motivado las actividades de capacitación antes mencionadas.

Asimismo, otro elemento común a las experiencias analizadas es la precariedad de las condiciones laborales (forma de contratación, monto del pago, falta de cobertura de seguro laboral) en que se desempeñan los miembros de los Equipos Institucionales. Esta situación, particularmente desventajosa en el caso de talleristas y auxiliares, ha formado parte de los reclamos expresados recientemente (con mayor fuerza en Tucumán), y es posible que afecte la continuidad de los miembros de los Equipos Institucionales, aspecto sumamente relevante en programas como este, que se basan en la construcción de relaciones humanas y confianza entre quien ejecuta y quien recibe la intervención pública.

Si hacemos foco en la conformación de los Equipos Institucionales en los centros que fueron relevados en cada provincia, podemos concluir que, en los CAI de Tucumán, estaban efectivamente cubiertos todos los roles previstos y sus miembros ascendían a siete u ocho dependiendo de la cantidad de maestros comunitarios (algunos tenían maestros comunitarios de las líneas Nivel Inicial o Camino al Secundario) y talleristas. En Catamarca, en cambio, la cantidad de integrantes era de cinco a siete, por la falta de auxiliares y alguna diferencia en la cantidad de maestros comunitarios o talleristas.

Financiamiento

Se consideraron aspectos vinculados a los criterios para asignación, utilización y/o rendición de fondos. El diseño original del programa preveía el financiamiento de las acciones llevadas adelante por el Equipo Jurisdiccional y por los Equipos Institucionales a través de la provisión de diferentes fondos fijos. La definición acerca de su uso quedaba bajo responsabilidad de los respectivos equipos, en el marco de las pautas de rendición establecidas por el programa. Se trataba de tres tipos de fondos: el fondo jurisdiccional (para financiar el cargo de coordinador y gastos relacionados con la organización del proyecto jurisdiccional); el fondo para la enseñanza (eran recibidos por el Equipo Jurisdiccional, para financiar el trabajo de los Equipos Institucionales del CAI) y el fondo escolar (aporte anual recibido directamente por las escuelas sede, para cubrir gastos de materiales asociados al PSI).

Al momento de realizar el trabajo de campo para esta evaluación, el programa había pasado ya a depender de los gobiernos provinciales, y las características de esos fondos se habían modificado. La eliminación del fondo jurisdiccional impidió, en el caso de Tucumán, dar continuidad a una serie de acciones que se venían llevando a cabo, como la organización de encuentros entre los CAI de diferentes localidades o la publicación de las producciones que los niños habían realizado en el marco del programa. En lo que respecta al fondo para la enseñanza, tanto en Tucumán como en Catamarca, los testimonios de diferentes actores señalaron que, como resultado de su reducción, se debió tomar medidas específicas, que consistieron en eliminar las figuras del auxiliar y de los maestros comunitarios correspondientes a las líneas específicas; en reducir la carga horaria de los demás miembros del Equipo Institucional (en Catamarca) y el período de trabajo de los miembros del Equipo Institucional, y en suprimir el fondo escolar (en Tucumán).

Es importante notar, sin embargo, que no se tuvo acceso a información presupuestaria que permitiera constatar la magnitud de esa eventual reducción. En cuanto al fondo escolar, como se ha mencionado, fue eliminado en una de las provincias (Tucumán) y se redujo sustantivamente en la otra (Catamarca), ya que se dispuso que de allí saldrían los fondos para financiar el pago a los talleristas.

Los testimonios relevados a nivel centros dejan muy en claro las implicancias concretas que estas modificaciones tienen para la tarea cotidiana: según fue manifestado, ni los maestros comunitarios ni los talleristas cuentan con los materiales necesarios para llevar a cabo sus actividades, por lo cual muchas veces son ellos mismos quienes los proveen. Además, la falta de recursos propios del CAI aumenta su dependencia de aquellos provistos o compartidos por la escuela sede, cuyo uso está supeditado a la voluntad del equipo de conducción del establecimiento.

Actividades CAI

Según está planteado en el diseño original del programa, los CAI ofrecen esencialmente tres modalidades de trabajo, cada una de las cuales se relaciona con uno de los objetivos específicos. Estos son: (a) trayectorias escolares –su objetivo es fortalecer las trayectorias escolares, para lo cual se desarrollan encuentros pedagógicos en contraturno (apoyo escolar y acompañamiento personalizado) y encuentros pedagógicos en los hogares y otros espacios comunitarios; (b) trayectorias educativas –su objetivo es ampliar el universo cultural de los niños y las niñas por medio de talleres socioculturales y comunitarios, donde se ofrecen actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras, y (c) vinculación con la comunidad –su objetivo es promover el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad mediante la organización de proyectos y actividades en forma conjunta, y de acciones que convoquen la participación intergeneracional. El PSI que diseña e implementa cada CAI debe retomar esas modalidades.

Por definición nacional, cada jurisdicción tiene la posibilidad de adaptar el funcionamiento del programa a sus propias necesidades y/o preferencias. No obstante, en la práctica, no se aprecian adaptaciones sustanciales a la esencia de la propuesta nacional, debido a que, si bien las provincias desarrollan sus propios documentos con orientaciones para la implementación, estas retoman, en términos generales, lo dispuesto en el diseño original, principalmente lo referido a los objetivos, el perfil de los destinatarios y el modo de organizar cada modalidad.

En Catamarca, a las tres antes mencionadas se suma una modalidad o línea de intervención adicional, que se refiere al aporte específico de la provincia en términos de distribución de materiales y organización de encuentros de intercambio y formación. En Tucumán, en cambio, las modalidades que se retoman del diseño original son dos (trayectorias escolares y trayectorias educativas). Lo referido a la vinculación con la comunidad queda subsumido dentro de esta

última, ya que contempla la posibilidad de organizar acciones de extensión comunitaria y redes entre escuelas y organizaciones sociales. Asimismo, se suman otras líneas de trabajo propias, orientadas en la misma dirección que las de Catamarca: distribución de recursos y organización de encuentros de intercambio y formación para los equipos de los CAI. En Misiones, una adaptación que merece ser destacada se vincula con los criterios de selección de las escuelas sede, que no solo retomaba consideraciones de vulnerabilidad, sino también de compromiso político.

En términos generales, en los PSI de los CAI relevados se explica someramente la manera en que se implementarán acciones referidas a las modalidades trayectorias escolares y trayectorias educativas. Las actividades orientadas a generar vínculos con la comunidad, cuando están planteadas, aparecen subsumidas en esos componentes, principalmente en el último de ellos.

Destinatarios

En el diseño original del programa, se distingue entre los destinatarios de sus diferentes modalidades. La modalidad de trayectorias escolares está dirigida a niños con dificultades de aprendizaje, seleccionados por cada Equipo Institucional CAI en conjunto con el director y maestro de la escuela sede. Por su parte, las modalidades de trayectorias educativas y vinculación con la comunidad se dirigen a alumnos, familias y comunidad.

En la documentación elaborada por las provincias, la manera en que se define a los destinatarios retoma las prescripciones del nivel nacional, aunque difieren en cuanto a su nivel de especificidad. En Catamarca, no se distingue entre los destinatarios de una modalidad u otra, ya que se considera como tales a todos los niños que transitan las escuelas de nivel primario interesados en participar, especialmente aquellos que requieran mayor apoyo pedagógico y acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas. No se han encontrado, en este caso, el planteo de criterios adicionales que permitan priorizar entre aquellos niños que podrían participar de las actividades de los centros. En Tucumán, en cambio, se plantean criterios específicos de preferencia: niños que se han reinsertado en la escuela, alumnos en situación de riesgo pedagógico (con repitencia y/o sobreedad; con dificultades en sus procesos de aprendizajes, y con necesidad de apoyo en su trayectoria escolar), y niños que no hayan concluido la escolaridad primaria. Esto último requeriría un trabajo de búsqueda en la comunidad acerca del cual no se halló evidencia.

Tanto en Misiones como en Tucumán, llama la atención la vinculación explícita entre CAI y la AUH. En ambas jurisdicciones, se da prioridad de participación a los niños que ingresan a la escuela por primera vez o reingresan al sistema educativo como resultado de la aplicación de ese programa. Por último, en Tucumán se destaca la referencia a la figura de las “escuelas nucleadas”, establecimientos cercanos a la escuela sede a las cuales se harían extensibles algunas de las actividades allí desarrolladas (como los apoyos pedagógicos).

La revisión de los PSI de los CAI relevados permite concluir, en primer lugar, que usualmente no se diferencia entre los destinatarios de las diferentes acciones. Una característica en Catamarca es la posibilidad de extender el apoyo pedagógico a alumnos que no asisten a la escuela sede. En Tucumán, por el contrario, las acciones del apoyo pedagógico parecen centrarse exclusivamente en dichas escuelas, a pesar de la referencia discursiva a las “escuelas nucleadas” como parte de los destinatarios. Por su lado, los beneficiarios de las acciones que se realizan dentro de la modalidad trayectorias educativas son casi exclusivamente niños, es decir, hay poco o nulo espacio para las actividades de intercambio intergeneracional previstas en el diseño del programa. Del relato de los actores consultados se desprende la idea de que, junto con los alumnos de la escuela, que serían los destinatarios principales de los talleres,

participan también niños del barrio que asisten a otras escuelas o no, egresados de la escuela y hermanos menores. Sin embargo, se carece de evidencia que permita constatar el porcentaje de participación de los antes mencionados.

Apoyo pedagógico en contraturno

Los lineamientos nacionales otorgan un rol preponderante a los maestros comunitarios y el apoyo en contraturno. Se espera de ellos que asistan a los alumnos en sus dificultades de aprendizaje, sobre todo a partir de propuestas de enseñanza innovadoras, poco tradicionales, y un vínculo más estrecho con los alumnos y sus familias. En términos organizacionales, el apoyo pedagógico se realiza en contraturno.

El análisis de los proyectos escolares pone en evidencia algunas cuestiones sobre la implementación de las clases de apoyo. Primero, que no siempre es factible que los niños permanezcan en contraturno, mayormente por la necesidad de afrontar los costos del almuerzo (por parte de las familias, en caso de que los niños lleven sus viandas, o por parte de los propios centros, si ofrecen comedor escolar). En otros casos, limitaciones de transporte restringen la posibilidad de que los niños vuelvan a sus hogares y regresen a la escuela. Por esta razón, en muchos CAI se ha optado por organizar el apoyo pedagógico en el mismo turno, y las estrategias concretas para implementarlo son variadas (por ejemplo, retirar a los niños de sus aulas regulares).

El apoyo pedagógico es un elemento clave en la propuesta CAI de mejora de los aprendizajes y, como resultado, de las trayectorias educativas. En este estudio se hizo un esfuerzo por analizar la planificación pedagógica de los maestros comunitarios de los centros relevados. Allí, se observa que los saberes trabajados suelen estar asociados a saberes prioritarios de matemática y lengua, en muchos casos incluso de nivel inicial, como la alfabetización. Si bien se obtuvo cierta evidencia sobre este tema, resulta limitada y debería ser analizada en el contexto de los saberes y habilidades que se espera que los niños alcancen en sus respectivos grados.

El análisis de las propuestas pedagógicas muestra que, al menos en los papeles, no se distingue mucho del trabajo pedagógico en el aula regular. Cierto es que se hacen numerosas referencias al aprendizaje a partir del juego, a conectar los saberes con la realidad y los intereses de los niños, y que, probablemente, el tamaño de los grupos permita un trabajo más centrado en el alumno. Sin embargo, las descripciones de las propuestas didácticas suelen ser escasas y, cuando no son más que un listado de actividades, se diferencian poco del trabajo esperado de un maestro regular.

Las planificaciones docentes ofrecen exiguas referencias a la evaluación de los aprendizajes de los niños que participan del apoyo pedagógico. Esto parece ser una herramienta esencial para evaluar en qué medida el esfuerzo de los maestros comunitarios genera mejoras en el nivel de desempeño de los niños. Más allá de los saberes fundamentales, los actores destacan un impacto importante en aspectos socioemocionales, de comunicación, de personalidad y de hábitos de estudio, que seguramente redunden en experiencias educativas más positivas, un trato con docentes y pares preferible y, en última instancia, una mejora del desempeño escolar.

Talleres

El componente de trayectorias educativas se concreta a través de la oferta de diferentes talleres (culturales, artísticos, deportivos, recreativos), organizados en la escuela sede los sábados. Todo el Equipo Institucional está involucrado en esta actividad, pero el protagonismo recae en los talleristas. De acuerdo con el diseño del programa, no se requiere que tengan formación o antecedentes en la docencia (es decir, pueden ser "idóneos").

Los lineamientos elaborados por la Coordinación Nacional prescriben que estas actividades tienen una duración de seis horas y están dirigidas a los mismos alumnos beneficiarios de los encuentros pedagógicos en contraturno, el resto de los alumnos de la escuela sede, las familias y la comunidad en su conjunto. Su propósito apunta a ampliar las oportunidades educativas y culturales de los niños y sus familias.

En las tres provincias relevadas, este componente efectivamente se ha implementado y, en términos generales, ha respetado los lineamientos antes mencionados. Sin embargo, se observan diferencias como, por ejemplo, el rol de los maestros comunitarios dentro de la modalidad. En Catamarca y Misiones, estaban a cargo de talleres específicos orientados a profundizar en y dar continuidad a temas tratados en los apoyos pedagógicos. Por ese motivo, las propuestas de los talleres eran más variadas e incluían algunas actividades vinculadas con los contenidos curriculares (como parte de los talleres de juegos matemáticos o rincón de lectura). En Tucumán, en cambio, trabajaban en pareja pedagógica con los talleristas, no solo en la realización de las actividades, sino también en su planificación.

En cuanto a las temáticas, si bien en términos generales son similares, llama la atención el hecho de que en Catamarca se desarrollan algunos talleres asociados a la cultura local (cardón, fieltro, escultura), como también la preocupación de su Equipo Jurisdiccional por rotar los talleres entre los centros para brindar una oferta variada año tras año. En Tucumán, por su parte, una característica es que, anualmente, el Equipo Jurisdiccional define un eje común para todos los PSI (en 2017, fue la literatura infantil) que permea el contenido planteado para los talleres.

En aquellos casos en que se organizaban festejos (día del niño, de la familia, fechas patrias, entre otros) o salidas, estos ocurrían como parte de las actividades de los días sábado. Cabe recordar, no obstante, que las salidas eran excepcionales en Catamarca debido a la falta de seguro para los miembros del equipo y los niños asistentes, mientras que en Tucumán estaban supeditadas a la gestión de fondos para este propósito por parte del Equipo Institucional o del Equipo Jurisdiccional. Tanto en Catamarca como en Tucumán se realizaban encuentros Inter-CAI que consistían en la realización en forma conjunta de diferentes talleres de los cuales podían participar varios centros.

Pasando ahora al análisis de lo que sucede a nivel centros relevados, se observa una diferencia importante entre provincias en lo que atañe a la planificación de las actividades correspondientes a la modalidad. Estas se encuentran planteadas con mayor detalle y desagregación en los PSI de Tucumán, principalmente en cuanto a sus objetivos, contenidos a tratar y actividades a desarrollar.² No obstante, un denominador común es la falta de referencias claras acerca de cuáles son los fundamentos que dan lugar a la propuesta de un determinado taller en cada centro. Por su parte, cada centro varía la manera de organizar los talleres: si se dan uno a continuación del otro o en simultáneo, y si los niños pueden elegir de cuál participan o les son asignados por los miembros del Equipo Institucional. En síntesis, el grado de "estructuración" de la actividad está supeditado a las decisiones de cada sede, y las consideraciones al respecto no aparecen desarrolladas en los respectivos PSI.

En los centros visitados, se pudo constatar el trato afectuoso y cálido hacia los niños. Solo en un caso, el perfil de los asistentes no parecía condecir con el esperado en cuanto a ser un grupo de población en situación de vulnerabilidad. Relativo a la cantidad, en aquellos casos en que se contó con el dato de matrícula para los talleres, se puso en evidencia que no todos los niños

² También en algunos PSI de Misiones. Sin embargo, el hecho de contar con una menor cantidad de proyectos para esta provincia hace que la afirmación sea planteada con cautela.

estaban presentes el día en que se hizo la observación. Al respecto, fue señalado que la “matrícula” constituye una aproximación, ya que la participación es muchas veces intermitente y está supeditada a diferentes cuestiones (entre ellas, el clima y la coincidencia horaria con las clases de catecismo, lo cual fue mencionado tanto en Catamarca como en Tucumán). La intermitencia en la asistencia a los centros, sumado al hecho de que no se ha hallado información completa y consolidada que indique cuántos son los niños que participan de los talleres, hace tomar con precaución cualquier dato referido a la matrícula en esta modalidad.

Lo relevado a nivel centros hace replantear la viabilidad de pensar en los talleres como estrategia orientada a promover la participación de los padres y de la comunidad, toda vez que, en la mayoría de los casos, hay intervención solamente de los niños. Las excepciones fueron un CAI en Misiones donde se realizaba un festejo por el día del niño en la fecha en que se hizo la observación y otro CAI de la misma provincia, donde las madres se organizaron para tener sus propios talleres y colaborar con la generación de recursos para el centro. Debe notarse, no obstante, que en este caso fue el resultado de la autoconvocatoria y no tanto de una intervención del programa. También, debe reconsiderarse la posibilidad de lograr, mediante el CAI, un refuerzo en el vínculo con otras organizaciones de la comunidad, ya que la relación con otros actores locales está planteada en muy pocos casos en los respectivos PSI. Excepciones a esto se dieron en Tucumán, con el convenio con el Instituto de Fonoaudiología y con la organización gubernamental que capacitó para el proyecto de huertas. En cuanto a las salidas, son pocos los PSI en los que aparecen propuestas y, en la práctica, parece haber muchas dificultades para concretarlas debido a la falta de recursos.

La mayoría de los PSI de los centros relevados carecen de referencias específicas a la manera en que serán evaluadas las actividades de este componente: generalmente se plantea su evaluación en forma indiferenciada de la estrategia global. En los casos donde sí está planteada, o bien las menciones son demasiado generales (por ejemplo, observación), o bien no se ha podido comprobar su realización (producción de informes con diferente frecuencia). Lo que parece ser una práctica usual es la revisión de las actividades realizadas, sus aciertos y fallas, como parte de la reunión semanal del Equipo CAI. En cuanto a los reportes mensuales, sus características varían: en Tucumán se refieren a las actividades del centro en su conjunto y, usualmente, contienen una enumeración de las tareas realizadas como parte de los talleres, pero no siempre se informa acerca de la cantidad de niños asistentes. En Catamarca, en cambio, se trata de informes personales (del tallerista, no del centro) y no se ha podido constatar que estén disponibles para todos los casos. En aquellos que pudieron ser consultados, se enumeran las actividades realizadas, pero no se indica la matrícula. Interesa señalar que en ningún caso se cuenta con información nominalizada, es decir, que permita identificar por nombre y apellido (o eventualmente por DNI) a los participantes de los talleres. Por último, en ninguno de los PSI se desarrollan metas acerca de la cantidad de niños que se espera participen de los talleres, de forma que tampoco esta información podría brindar un parámetro que permitiese algún tipo de comparación (por ejemplo, entre lo planificado y lo implementado).

A partir de lo constatado en los CAI seleccionados para esta evaluación, los maestros comunitarios de las líneas específicas tendrían un rol diferente en las provincias relevadas. Mientras que en Catamarca y Tucumán cumplen el mismo rol que los maestros comunitarios (ofrecer sus propios talleres vinculados a áreas curriculares o formar pareja pedagógica con los talleristas), en Misiones se comprobó el funcionamiento de talleres específicos vinculados a la correspondiente línea de trabajo (taller destinado específicamente a alumnos que cursan el último grado de la primaria, como parte de Camino al Secundario).

En las tres provincias, la actividad de los talleres parece tener una repercusión que excede a los objetivos planteados explícitamente. Por ejemplo, el testimonio de algunos actores consultados demuestra que el desayuno ofrecido a los niños opera como un mecanismo de contención social (satisfacción de necesidades básicas como la alimentaria), lo que termina por configurarse como un resultado atribuido al programa.

Es interesante notar que, al ser consultados por los resultados atribuidos al programa en general, la mayoría de las referencias versó sobre cuestiones asociadas a la modalidad de trayectorias educativas. Así, se mencionaron, en función de sus destinatarios: la posibilidad de aprender algo diferente y desarrollar nuevas competencias; la ocasión de conocer lugares a los que no tendrían acceso; la contribución a la disciplina y la mejora de la convivencia; la integración a la escuela, y la mejora en la autoestima (como resultado de comprobar que pueden hacer algo e incluso de ser premiados por sus nuevas habilidades). Es importante aclarar que no se hallaron documentos, estudios o evaluaciones que acrediten esos resultados atribuidos a esta modalidad.

A pesar de que todas las actividades desarrolladas como parte de los talleres pueden ser consideradas fundamentales para el desarrollo de los niños, se debe aclarar que, para juzgar con certeza el aporte efectivo de los talleres, sería necesario contar con más información acerca de las actividades regulares ofrecidas en la escuela y por otras organizaciones. En particular, importa saber si existe superposición o no de algunos talleres puntuales (música, educación física) con el currículum de nivel primario, y también, cuál es la oferta cultural de cada establecimiento y de la comunidad, de forma de poder concluir si lo que añaden los talleres es, efectivamente, una “ampliación”.

Lazos entre la escuela, la comunidad y las familias

La relación con la comunidad es una de las modalidades de la implementación del Programa CAI, de acuerdo con lo dispuesto en su diseño original. Específicamente, se plantea como objetivo de este tercer pilar el promover el fortalecimiento de lazos entre la escuela sede del CAI, las familias y la comunidad. Se espera su logro mediante la organización de proyectos y actividades con otras organizaciones sociales y comunitarias, como también mediante acciones que convoquen la participación de adultos, jóvenes y niños. Los talleres de los sábados constituyen el espacio privilegiado para estas cuestiones. Asimismo, se espera que el coordinador institucional dedique parte de su tiempo de trabajo semanal para el desarrollo de estos vínculos y proyectos.

La aspiración a fortalecer los lazos con la comunidad también aparece planteada en los documentos que las provincias elaboraron para orientar la implementación del Programa CAI. En el caso Catamarca, figura como una de las modalidades o líneas de intervención. En Tucumán no aparece como tal, sino subsumida en la modalidad de trayectorias educativas. Las menciones se hacen evidentes, además, al analizar el rol asignado al coordinador institucional, ya que en ambas provincias se plantean funciones asociadas a la gestión de articulaciones con otros actores. Cabe señalar, no obstante, que en Tucumán la “relación con la comunidad” se plantea como una tarea que no solo le cabe a los coordinadores, sino también a los maestros comunitarios y talleristas, con funciones específicas. En Misiones, no se tuvo acceso a información a nivel provincial, sin embargo, los objetivos planteados en los PSI permiten inferir que también en este caso hay una expectativa respecto del rol del coordinador institucional como nexo con su comunidad e incluso que, en algunos casos, la misma puede ser desmedida.³

3 Por ejemplo, uno de los PSI revisados enumera, entre sus funciones: promover el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; comprometerse en la elaboración de respuestas frente a las inquietudes que puedan plantearse, y promover la constitución de una Mesa Socioeducativa local, convocando a la comunidad educativa a trabajar en la identificación de problemáticas sociales vinculadas con niños y sus familias, a fin de analizarlas y buscar soluciones colectivamente.

En los PSI revisados, las intenciones respecto de forjar un vínculo con la comunidad se manifiestan tanto en los objetivos enunciados como en la definición de la población destinataria (dentro de la cual usualmente se incluye a familias y vecinos). Pese a ello, se observa una brecha entre la aspiración y las actividades concretas que se planifican y/o realizan al respecto. Si bien participan de los talleres algunos niños que no son alumnos de la escuela sede y, en ocasiones, se organizan festejos a los cuales se invita a las familias, no se han encontrado otros indicios de acciones en esa dirección.

La vinculación con otras organizaciones se da más bien para solucionar cuestiones vinculadas a la movilidad, la organización de los Inter-CAI, la provisión del desayuno u otros insumos, la limpieza de los predios y dar charlas. Para estas cuestiones, se coordina mayormente con los gobiernos locales (municipios o comunas). Ejemplos puntuales de organización con otros actores fueron relevados en Tucumán, donde se mencionó la labor con institutos de formación docente, el Instituto de Fonoaudiología y una organización gubernamental agropecuaria. La articulación con clubes u organizaciones sociales es prácticamente inexistente, en parte debido a que dichas organizaciones carecen de infraestructura y/o recursos humanos calificados como para avanzar en el trabajo conjunto.

Las actividades que involucran a las diferentes generaciones no se implementan en forma regular. La participación de los adultos parece estar acotada a eventos puntuales (por ejemplo, festejos o muestra de cierre del programa). En aquellos casos en que se registra una participación significativa (como uno de los CAI misioneros, donde las madres se organizaron para tener sus propios talleres y contribuir con recursos al centro), fue más bien producto de una iniciativa espontánea y no tanto un resultado atribuible a la intervención del programa. Es posible que esta situación sea diferente en los centros del interior de la provincia, donde el CAI es justamente el núcleo de la actividad social y suple la carencia de otros espacios similares. Sin embargo, la información relevada no ha permitido constatar esta afirmación.

En sintonía con estas observaciones, se puede agregar que, al indagar los resultados atribuidos al programa, pocos actores identificaron de forma espontánea un resultado asociado al vínculo con la comunidad. Solo se mencionó lo antes dicho acerca de la relevancia social que adquieren los centros en comunidades pequeñas del interior de las provincias.

La articulación con la escuela constituye una dimensión esencial para su buen funcionamiento. La documentación elaborada por las provincias retoma este aspecto al momento de definir las funciones que les corresponden a los miembros del Equipo Jurisdiccional. En Catamarca, los lineamientos provinciales mencionan explícitamente la articulación con las escuelas como parte de las responsabilidades a cargo del coordinador institucional y de los maestros comunitarios. En Tucumán, se repite el patrón, pero se agregan tareas esperadas por parte de los talleristas. Asimismo, es importante notar que, en este caso, las tareas asignadas tienen un mayor grado de detalle y son más abarcadoras (a tal punto que podría cuestionarse la viabilidad de algunas): incluyen la identificación de problemáticas sociales vinculadas a la niñez y las familias; la convocatoria a la comunidad educativa para analizarlas y buscar soluciones, y la creación de redes para el trabajo no solo con la escuela sede, sino también con las escuelas nucleadas. La experiencia de los CAI relevados en esta provincia no ha permitido identificar que tales responsabilidades efectivamente se hubiesen concretado.

En el caso de Catamarca, las acciones impulsadas desde el Equipo Jurisdiccional (invitar a la Dirección de Nivel Primario y supervisores a un encuentro del programa, difundir información del Programa CAI entre supervisores y directores) parecen contribuir efectivamente a una mejor

articulación. En este sentido, el cambio en la dependencia institucional del programa (que, al momento de hacer el trabajo de campo, estaba pasando a la órbita de la Dirección de Nivel Primario) parece plantear un escenario auspicioso.

A partir de la experiencia de los CAI relevados, se puede concluir que, por lo general, la articulación de los maestros comunitarios se expresa, efectivamente, en las tareas previstas (selección de los niños, evaluación para decidir si dejan o no el apoyo). En el caso de los talleristas, su vínculo es más acotado y se reduce a la ayuda en la organización de algunos actos escolares. En lo que respecta a la planificación, se ha señalado que los PSI se alinean con los proyectos de mejora institucional de las respectivas escuelas. Sin embargo, no se pudo relevar información que permitiera constatar la afirmación. Los directores admiten haber intervenido en la confección de los PSI, pero el relevamiento de otros testimonios hace pensar que tal participación se limita, o bien a brindar alguna información requerida para el diagnóstico, o bien a aprobarlo.

El análisis de la experiencia de los centros relevados muestra que las posibilidades concretas de vinculación del CAI con la escuela dependen mucho del perfil y la voluntad de directores y coordinadores institucionales. En ninguno de los centros se detectó una relación de tensión o conflicto explícito. Sin embargo, el apoyo varía, yendo de situaciones caracterizadas por el “dejar hacer” a otras donde, desde la conducción de la escuela, se reconoce explícitamente la labor del CAI y, en consecuencia, favorece su posicionamiento frente a otros actores. Los testimonios recogidos permiten concluir que habría, al menos, dos indicios que dan cuenta del grado de avance en la relación entre CAI y la escuela: la invitación a los maestros comunitarios (e incluso a los coordinadores) a participar de las reuniones institucionales, por un lado, y el convite a que el CAI presente sus producciones en aquellas ferias o eventos a los que se invita a la escuela, por el otro.

Otro de los aspectos concretos en los que se pone de manifiesto la articulación entre el CAI y la escuela es en el uso compartido de recursos. La situación actual del programa implica que ese intercambio no es parejo: es el CAI el que hace uso de los recursos de la escuela y no a la inversa. Si bien, en términos generales, se mencionó la posibilidad de utilizar cualquier tipo de recurso (libros, materiales de librería), el acceso parece más restringido en lo que respecta al equipamiento (proyector, computadora, equipo de música). En cuanto a las instalaciones, durante los sábados los Equipos Institucionales hacen uso de una gran cantidad de dependencias dentro del establecimiento, pero surgen limitaciones en cuanto a la disposición de un aula propia para el trabajo que realizan los maestros comunitarios durante la semana.

Lecciones para ESA

La experiencia del Programa CAI pone de manifiesto determinadas condiciones que es importante se den para la implementación exitosa de actividades educativas (apoyo pedagógico, talleres) fuera del horario escolar tradicional:

- **Fortalecer las capacidades para la elaboración de proyectos:** El estudio pone en evidencia algunas limitaciones en la elaboración de proyectos, tanto a nivel provincial como escolar. Dado que la confección de proyectos es común a varios programas (incluyendo al ESA), puede ser conveniente reforzar en los Equipos Jurisdiccionales e Institucionales las capacidades asociadas a la lectura e interpretación de información estadística disponible, al aprovechamiento de los datos contenidos en los registros administrativos y al uso de estos para diseñar intervenciones. Asimismo, claramente se requiere mayor apoyo (capacitación, asistencia técnica, acompañamiento, revisión de los documentos) para apuntalar las capacidades de los equipos de las escuelas al momento de desarrollar la planificación, de forma que esta sea realmente un “ordenador” para la posterior implementación.

Dado que el monitoreo y la evaluación son fundamentales para cualquier proyecto (incluyendo los de ESA), resulta fundamental apuntalar las capacidades de los equipos para producir este tipo de reportes. Ambos implican hacerse preguntas; generar la información que permita responderlas o utilizar aquella que sea pertinente y esté disponible, y aprovechar las respuestas para tomar decisiones que ayuden a la mejora continua.

- **Funciones indelegables del nivel central.** La eliminación de la Coordinación Nacional supuso la discontinuidad de determinadas funciones a su cargo, en particular, el brindar espacios para que los Equipos Jurisdiccionales (y en ocasiones, miembros de los Equipos Institucionales) reflexionen sobre su propia práctica y compartan sus experiencias. Esto ha sido retomado, de alguna manera, por los Equipos Jurisdiccionales, mediante acciones de capacitación a los maestros comunitarios (en Tucumán) y al Equipo Institucional en su conjunto (en Catamarca). Sin embargo, parece deseable la continuidad de espacios que permitan el aprendizaje entre pares y el intercambio de buenas prácticas a nivel provincial.

Asimismo, se ha puesto en evidencia cierto prejuicio con respecto a lo que despectivamente se considera “información cuantitativa”, la cual, para algunos actores consultados, no da cuenta plenamente de los logros del programa. Por último, se hace evidente la falta de mecanismos institucionales (por ejemplo, transferencias de fondos condicionadas) para que desde la Coordinación Nacional se pueda exigir el cumplimiento efectivo de esta función. En la medida en que se busque avanzar en la conformación de un sistema de información y monitoreo para programas de este tipo, se requerirá ineludiblemente trabajar el sentido que esa información tiene para quienes deben proveer los datos (en este caso, los Equipos Institucionales).

- **Rol del Equipo Jurisdiccional en materia de apoyo a la planificación y al monitoreo de proyectos.** Entre las responsabilidades a cargo de los Equipos Jurisdiccionales, se encuentran: brindar asesoramiento para la elaboración de los PSI, hacer su seguimiento, ofrecer capacitaciones y organizar espacios de reflexión sobre la propia práctica. La experiencia indica que se trata de funciones insoslayables. En particular, se destaca la importancia de reforzar, tanto en el propio Equipo Jurisdiccional como, por intermedio de él, en los Equipos Institucionales, las capacidades para planificar, monitorear y evaluar los respectivos proyectos apropiadamente.

En lo que respecta al monitoreo, interesa rescatar el intento de la Coordinación Nacional del Programa CAI de desarrollar instrumentos que permitieran contar con información regular acerca de la cantidad de sedes y matrícula de los centros. No obstante, los datos generados no están completos (es decir, disponibles para todos los centros y/o alumnos) y no se ha podido construir series históricas (solo se cuenta con información para dos años). Por consiguiente, la información generada no puede ser utilizada como base para la toma de decisiones. La calidad de la misma es atribuible a diferentes cuestiones: a los Equipos Jurisdiccionales no les resulta claro para qué se necesita dicha información; se evidencia cierto prejuicio respecto de lo que despectivamente se considera “información cuantitativa” (que, para algunos actores consultados, no da cuenta plenamente de los logros del programa); la Coordinación Nacional no ha recibido una devolución de los datos enviados, y la misma carece de mecanismos institucionales (por ejemplo, transferencias de fondos condicionadas) para exigir el cumplimiento efectivo de la función de monitoreo/ de dichos envíos.

- **Conformación de los Equipos Institucionales.** Las experiencias relevadas ponen de manifiesto que el rol del coordinador es clave para el buen funcionamiento de los equipos con sede en las escuelas. Se requiere de una persona con capacidad y tiempo disponible para guiar al equipo

en el diseño e implementación del proyecto y a la vez hacerse cargo de las tareas operativas y de gestión. La manera en que se pensaba implementar el Programa ESA en la provincia de Tucumán consideraba la posibilidad de contar con un docente coordinador para no recargar de funciones a los miembros del equipo de conducción. En cambio, esta figura no estaba prevista en las demás provincias.

Asimismo, la experiencia muestra la importancia de contar con personal para tareas auxiliares que colabore en la limpieza y el orden de la escuela, de forma de no recargar el trabajo de los talleristas u otro personal de la escuela. Seguramente el hecho de que las actividades del Programa ESA se desarrollen en horario escolar implica que ya se cuenta con personal asignado para estas tareas. No obstante, lejos de ser una cuestión menor, reviste importancia suficiente como para no ser soslayada.

- **Condiciones laborales de los Equipos Institucionales:** Un aspecto sumamente relevante a considerar es el de las condiciones laborales (tipo de contrato, duración, monto del pago, cobertura de seguro) de los miembros de los equipos que trabajan en las escuelas. Los reclamos por estas situaciones se agravaron durante el último tiempo, pero se trata de una condición de larga data, que seguramente se verifica en otros programas además de CAI. El descontento con las condiciones laborales puede afectar la continuidad de los equipos a cargo del programa y, en términos más generales, condicionar la institucionalización de la política.
- **Provisión efectiva de un mínimo de recursos materiales:** Es necesario contar con un fondo que permita (al Equipo ESA o a la escuela) disponer no solo del equipamiento (computadora, proyector, equipo de sonido), sino también de los materiales necesarios para llevar a cabo los talleres o cualquier otra actividad prevista en el marco de los proyectos. Al respecto, interesa notar que, según fue indicado por las autoridades nacionales a cargo del programa, ESA asegura a las escuelas beneficiarias el financiamiento inicial para realizar algunas reformas edilicias o adquirir equipamiento (es decir, la “puesta en marcha”), pero se desconoce si posteriormente se prevé enviar algún fondo adicional.
- **Definición de criterios de priorización de los destinatarios:** Enunciación de criterios claros que permitan la priorización entre quienes pueden participar de las actividades ofrecidas (particularmente cuando la intervención no es de carácter universal o apunta a todo un grupo). Solo sobre la base de esta información podrían hacerse, posteriormente, estimaciones sobre la magnitud de la población a la que se pretende alcanzar, así como también plantear metas de cobertura a cumplir en un determinado período de tiempo.
- **Resignificación del apoyo pedagógico en el proyecto ESA:** El apoyo pedagógico es una de las modalidades de intervención del programa que, en principio, pierden preponderancia en el proyecto ESA, porque el foco está puesto en expandir el universo cultural y recreativo, y por su carácter masivo. Sin embargo, el diseño del programa deja las puertas abiertas a que las escuelas continúen con esta modalidad de trabajo, para lo cual resulta necesario pensar en algunas condiciones de implementación. Una de ellas es la provisión de comedor escolar (destacado en las clases de apoyo del Programa CAI y aplicable a la propuesta de talleres ESA), sumado a otras condiciones que eliminen las barreras para la asistencia por parte de los niños.
- **Planificación de los talleres.** Si bien hay diferencias entre provincias, en términos generales, se evidencia la necesidad de avanzar en algunas especificaciones con respecto a los talleres,

principalmente en lo que se refiere a objetivos, contenidos y actividades específicas. Asimismo, sería importante que quienes elaboran los proyectos puedan fundamentar la relevancia de la selección para su centro o escuela.

La incorporación de una estimación acerca de cuántos son los asistentes que se prevé tener podría ser de gran utilidad para el posterior monitoreo de las metas de cobertura. En particular, el hecho de que los talleres del Programa ESA estén integrados al tiempo escolar implica un desafío considerable en términos de articular sus contenidos con los propios del currículum. Por ese motivo, no puede pensarse un pasaje automático de los talleres del CAI a los talleres del ESA: parece necesario, en cambio, un fuerte trabajo de planificación y vinculación de los contenidos de los talleres con aquellos que deben ser impartidos en la jornada escolar. Los esfuerzos que en esa dirección se fueron haciendo desde los Equipos Jurisdiccionales parecen promisorios, pero podrían resultar insuficientes.

- **Monitoreo y evaluación de los talleres:** Junto con lo anterior, vemos necesario que se ajusten algunas cuestiones vinculadas a la manera en que se analizará si los talleres logran sus objetivos y/o cómo funcionan. Si bien los PSI contienen referencias al respecto, usualmente resultan demasiado generales o no conducen, en la práctica, a un efectivo ejercicio de monitoreo y/o evaluación. Un dato básico, pero no disponible en forma completa y consolidada al momento, es el de la cantidad de niños que asisten a cada taller. Además, se suman nuevas exigencias en la medida en que se piensen los talleres como una instancia integrada al tiempo regular de la escuela (tal como se presenta en el marco de la propuesta ESA): será necesario avanzar en la definición de estrategias que permitan monitorear y/o evaluar el logro de sus objetivos específicos, tanto a nivel general como para cada uno de los asistentes en particular, en términos de aprendizaje.
- **Formación pedagógica de los talleristas y su vinculación con los saberes escolares:** Si bien el hecho de que los talleres fueran impartidos por "idóneos" estaba previsto como parte del diseño original del programa, algunos de los testimonios relevados hacen hincapié en la necesidad de la formación pedagógica de los talleristas. Con el pasaje al Programa ESA, esto podría revestir una relevancia aún mayor. Sin embargo, la experiencia del CAI pone de relieve que no en todos los lugares hay personas capacitadas para dictar talleres, que cuenten con esa formación. Frente a esta situación, se pueden adelantar algunas posibles derivaciones como, por ejemplo, que se resienta la calidad de los talleres ofrecidos en las escuelas ESA, al optar por brindar solo los talleres más tradicionales (educación física, música, plástica) o aquellos para los que ya hay docentes disponibles.

Por otra parte, si bien se presume que el pasaje del Programa CAI al ESA dará continuidad a la modalidad de talleres, esto no es totalmente acertado ya que su naturaleza difiere bastante entre programas. Los del CAI son voluntarios; se orientan no solo a los alumnos de la escuela, sino también a los niños vecinos que quieran participar, y se organizan los días sábado. Los del ESA, en cambio, son obligatorios, restringidos a un determinado grado o ciclo y funcionarán, mayormente, durante la semana. Consideramos que este cambio en la naturaleza no es menor y que requerirá ser atendido al momento de planificar las actividades. El cambio supone, entre otras cosas, la pérdida de un lugar socialmente valorado para los niños asistentes a CAI que no son alumnos de la escuela respectiva.

- **Mapeo de la oferta comunitaria:** Un primer paso ineludible es identificar o mapear qué organizaciones (públicas, empresariales, barriales, académicas, ONG) forman parte de la comu-

nidad cercana a la escuela, qué acciones realizan y de qué forma la escuela podría vincularse con cada una de ellas. En algunos PSI hay menciones al respecto, pero en forma desarticulada. En otras palabras, tener por objetivo la concreción de un vínculo con la comunidad requiere su planificación, para lo cual el punto de partida es un diagnóstico.

- **Definición del “para qué” de la articulación con la comunidad:** Tan importante como lo anterior es establecer el sentido de dicha relación. Al respecto, parece haber una confusión acerca del concepto de “coordinación”, el cual no es entendido como una forma de generar sinergia entre las partes involucradas, sino más bien como una estrategia de los CAI (eventualmente, de las escuelas) de dar solución a necesidades puntuales que, la mayor parte de las veces, se originan en la falta de recursos.

En relación con este tema, es importante notar que la pretendida vinculación con la comunidad encuentra sus limitaciones en las características del entramado propio de cada lugar. Por lo tanto, no puede esperarse que las escuelas que funcionan en contextos socioeconómicos muy desfavorecidos encuentren, en el entramado de organizaciones que forman parte de la comunidad, socios potentes, con capacidades y recursos que las ayuden a sacar adelante sus proyectos. No descuidar esto resulta de gran importancia al momento de implementar programas que ponen un acento (muchas veces desmedido) en la articulación con la comunidad como parte de la solución a la falta de recursos o carencias de equipamiento o infraestructura.

- **Información y sensibilización sobre las actividades del proyecto:** Los testimonios relevados en algunas provincias manifestaron situaciones en las que fue difícil articular con los actores escolares por su falta de información acerca del Programa CAI (su sentido, sus propósitos) y/o prejuicios acerca de la labor de los maestros comunitarios. En este sentido, algunas estrategias implementadas por los Equipos Jurisdiccionales parecen haber sido fructíferas, por ejemplo, la invitación a los supervisores a participar de encuentros del programa, de forma que por intermedio de ellos los directores conocieran el programa.
- **Impulso a la coordinación por “vía jerárquica”:** Las experiencias relevadas indican que, en aquellos casos en que hay coordinación, esta ha surgido “desde abajo”, es decir, por voluntad y disposición de los actores que se desempeñan en las escuelas. Sin embargo, esto tiene sus limitaciones. En el caso de Catamarca, junto con la provisión de información y la sensibilización acerca del programa, parece haber sido productivo el hecho de que las autoridades a cargo del CAI y de las escuelas (responsable de Políticas Socioeducativas y director/a de Nivel Primario, respectivamente) aunaran esfuerzos para propiciar la coordinación “desde arriba”. La máxima expresión de esa coordinación por “vía jerárquica” podría ser, quizás, el que tanto las escuelas como el programa dependan de la misma área. No obstante, una buena coordinación podría lograrse aun sin llegar a ese escenario.



Anexo 1:

Anexo metodológico

Listado de Informantes Claves

Primera etapa: Nivel nacional

Dependencia	Cargo
Ministerio de Educación	Directora de la Secretaría de Políticas Socioeducativas
	Coordinadora del Equipo Nacional CAI
	Miembro del equipo de la Secretaría de Políticas Socioeducativas.
	Coordinadora de Programas para la Inclusión
	Coordinadora Pedagógica del Equipo Nacional CAI
	Asistente Técnico-Pedagógica del Equipo Nacional CAI
	Encargada de Evaluación y Monitoreo, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
	Asistente Técnico-Pedagógica del Equipo Nacional CAI

Segunda etapa: Estudio de casos

	Dependencia	Cargos
Nación	Ministerio de Educación	Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Coordinador de programas para la inclusión y la retención
Catamarca	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	Directora Provincial de Programas Educativos Coordinadora Jurisdiccional CAI
	CAI Parnos	Director Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria Maestra Comunitaria Tallerista CAI
	CAI Madaba	Directora Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria Maestra Comunitaria Tallerista CAI
	CAI Sollos	Directora Coordinador Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI
	CAI Puelo	Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI
	CAI Enso	Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI

	Dependencia	Cargos
Catamarca	CAI Lano	Coordinador Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI
	CAI Rubedes	Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI
Misiones	Ministerio de Educación	Subsecretario de Educación Director de Políticas Socioeducativas Coordinadora Provincial Programa “La Escuela Sale del Aula”
	CAI Signido	Directora Vicedirectora Coordinadora Institucional CAI – ESA Maestra Comunitaria CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista CAI Intendente
	CAI Hebadro	Directora Ex Coordinadora CAI/Coordinadora ESA Maestras Comunitarias (2) y Talleristas (2)
	CAI Ahos	Directora Ex Coordinador CAI/Coordinador ESA Talleristas (3)
Tucumán	Ministerio de Educación	Coordinador Provincial de Políticas para la Inclusión Social Área de Informática y Procesamiento de Datos Secretaría de Estado de Coordinación Directora de Nivel Primario
	CAI Merazza	Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista Directora Vicedirectora
	CAI Duevendo	Coordinadora Institucional Maestra Comunitaria CAI Tallerista Directora
	CAI Ellejos	Coordinador Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI
	CAI Seriensá	Coordinadora Institucional CAI Maestra Comunitaria CAI Tallerista
	CAI Almas	Coordinadora Institucional Maestra Comunitaria CAI Tallerista

	Dependencia	Cargos
Tucumán	CAI Descondo	Coordinador Institucional MMCC Tallerista
	CAI Ocante	MMCC Tallerista

Guías de Entrevistas

Nivel Nacional

Director de Políticas Socioeducativas (POLSOCNAC)

- 1) Situación CAI:** ¿Cuál es la situación del programa CAI a nivel nacional? El programa, ¿se sigue implementando? Desde que hubo cambio de gobierno y gestión, ¿qué modificaciones ha habido? ¿Cuál es la situación del equipo nacional CAI?
- 2) Financiamiento CAI:** ¿Cómo se ha dado la transferencia de recursos CAI a las provincias? ¿Ha habido alguna directiva nacional respecto al uso de los fondos CAI por parte de las jurisdicciones y los propios centros CAI?
- 3) CAI en las provincias analizadas:** ¿Qué información tiene sobre el estado de situación de los CAI en Misiones, Catamarca y Tucumán?
- 4) Transición CAI-ESA:** Entendemos que el programa CAI está transitando al programa ESA. ¿De qué manera se está operativizando o implementando la transición?
- 5) Antecedentes ESA:** Entendemos que el programa ESA empezó inicialmente como La Escuela Sale de La Escuela. ¿Cómo se ha dado la evolución de la Escuela Sale de la Escuela el programa ESA?
- 6) Situación ESA:** ¿Cuál es la situación del programa ESA? ¿En qué etapa del diseño/implementación se encuentra?
- 7) Lineamientos ESA:** ¿Qué directrices o lineamientos están bajando a las provincias?
- 8) ESA y jornada extendida:** ¿Cómo se articula ESA con otras modalidades nacionales o provinciales de ampliación de la jornada escolar?
- 9) ESA en las provincias analizadas:** ¿Qué información tiene sobre el estado de situación de ESA en Misiones, Catamarca y Tucumán?
- 10) Otras políticas y proyectos:** ¿Qué otras políticas/proyectos se están desarrollando dentro de la misma Dirección, particularmente en lo que atañe a fortalecer las trayectorias educativas (sobreedad, deserción, repitencia)?

Nivel jurisdiccional

Director de Políticas Socioeducativas

1) Situación CAI: ¿Cuál es la situación del programa CAI en la provincia? El programa, ¿se sigue implementando? Desde que hubo cambio de gobierno y gestión, ¿qué modificaciones ha habido a nivel provincial con el programa CAI? ¿Por qué?

2) Leyes y normativa: El programa CAI, ¿está contemplado en las leyes o planes educativos provinciales? ¿Hay alguna normativa específica que oriente o regule el funcionamiento de los CAI en la provincia?

3) Adaptación CAI a provincia: ¿Hubo alguna adaptación del programa CAI nacional a la provincia? Por ejemplo, ¿se priorizó alguna línea sobre otra? ¿Hubo alguna adaptación de las actividades?

4) Institucional: ¿Dónde está ubicado el equipo jurisdiccional CAI dentro de la estructura del Ministerio? ¿Qué otras políticas/proyectos se están desarrollando dentro de esa misma dirección/área/unidad? Relación con área de primaria y relación con proyectos jornada extendida/completa.

5) Resultados: ¿Qué resultados tuvo el programa CAI en su provincia? ¿Para qué cree que sirvió el Programa CAI? ¿Tienen algún informe de evaluación de los beneficios o progresos encauzados por el programa CAI?

6) Lecciones: ¿Cuáles son las lecciones principales derivadas de la implementación del programa CAI en la provincia? ¿Cuáles son las lecciones positivas? ¿Qué obstáculos o aspectos negativos destacaría de la implementación del programa CAI? ¿Qué condiciones son necesarias para que se den esas lecciones positivas? Si existiera la posibilidad de mejorar el programa CAI, ¿qué aspectos del diseño o la implementación revisaría? ¿Cómo?

7) ESA: En algunas provincias el programa CAI esta transicionando al programa ESA. ¿Cuál es la situación de la provincia al respecto? ¿En qué etapa del diseño/implementación de ESA se encuentra la provincia? ¿Tienen alguna documentación que regule el programa ESA en la provincia?

8) Transición: ¿En qué medida considera que la experiencia CAI facilita o ayuda a pensar el programa ESA? ¿Cómo están trabajando con las escuelas sedes CAI en la transición a ESA?

Coordinador Jurisdiccional y Coordinadores socioeducativos CAI

1) Situación CAI: ¿Cuál es la situación del programa CAI en la provincia? El programa, ¿se sigue implementando? Desde que hubo cambio de gobierno y gestión, ¿qué modificaciones ha habido a nivel provincial con el programa CAI? ¿Por qué?

2) Documentos operativos: ¿Hay documentos operativos o normativa específica que oriente o regule el funcionamiento de los CAI en la provincia?

3) Equipo y funciones: ¿Cómo está integrado el equipo jurisdiccional CAI? ¿Qué funciones tienen cada uno de los integrantes del equipo CAI? ¿Producen algún informe de monitoreo y/o evaluación? ¿Cuenta con algún sistema de información que acompañe el funcionamiento

y/o evaluación del programa CAI? ¿Qué características tiene dicho sistema (nivel ministerio/nivel escuela)?

4) Modalidades y líneas CAI: ¿Cómo están organizadas las 3 modalidades y líneas de acción incorporadas? ¿Hubo alguna adaptación provincial? ¿Cuáles, por qué?

5) Destinatarios: ¿A qué destinatarios están dirigidas estas 3 modalidades y las líneas de acción incorporadas?

6) Equipo CAI: ¿Cómo se organiza el trabajo del equipo institucional CAI? ¿En qué medida la organización del trabajo difiere de lo previsto en la normativa nacional? (MC 12 h semanales, tallerista 4 h los sábados, coordinador 12 h además de los sábados, equipo 2 h los sábados para planificación)

7) Resultados: ¿Qué resultados tuvo el programa CAI en su provincia? ¿Para qué cree que sirvió el Programa CAI? ¿Tienen algún informe de evaluación de los beneficios o progresos encauzados por el programa CAI? ¿Qué resultados tuvieron los espacios pedagógicos a contraturno? ¿Qué resultados tuvieron los talleres de los sábados? ¿Qué beneficios se destacan respecto a la vinculación con la comunidad, con la escuela, o incluso en el desarrollo del Proyecto Socioeducativo Institucional?

8) Otros resultados: Además de los resultados medibles, ¿qué otros beneficios directos o indirectos le parece que tiene el programa CAI? ¿De qué manera benefició a las escuelas, los alumnos, el equipo docente, y a la comunidad en general?

9) Lecciones: ¿Cuáles son las lecciones principales derivadas de la implementación del programa CAI en la provincia? ¿Cuáles son las lecciones positivas? ¿Qué obstáculos o aspectos negativos destacaría de la implementación del programa CAI? ¿Qué condiciones son necesarias para que se den esas lecciones positivas? Si existiera la posibilidad de mejorar el programa CAI, ¿qué aspectos del diseño o la implementación revisaría? ¿Cómo?

10) ESA: En algunas provincias el programa CAI está transitando al programa ESA. ¿Cuál es la situación de la provincia al respecto? ¿En qué etapa del diseño/implementación de ESA se encuentra la provincia? ¿Tienen alguna documentación que regule el programa ESA en la provincia?

11) Transición: ¿En qué medida considera que la experiencia CAI facilita o ayuda a pensar el programa ESA? ¿Cómo están trabajando con las escuelas sedes CAI en la transición a ESA?

Nivel institucional

Coordinador Institucional CAI

1) Proyecto PSI: Sabemos que en cada centro CAI se elabora un proyecto CAI y tuvimos la oportunidad de leer los proyectos. ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas en el diseño del PSI? ¿Qué aspectos positivos destacarían del proceso de elaboración del PSI? ¿Qué debilidades o aspectos sería necesario fortalecer para potenciar el proyecto PSI?

2) Espacio contraturno: ¿Qué condiciones les parece que son necesarias para un buen funcionamiento de las actividades de los espacios a contraturno? ¿De qué manera el trabajo en el espacio a contraturno se articula con el trabajo en la escuela?

3) Talleres: ¿Qué condiciones les parece que son necesarias para un buen funcionamiento de las actividades de talleres? ¿De qué manera el trabajo en los talleres se articula con el trabajo de la escuela?

4) Vinculación con la comunidad: ¿En qué medida la vinculación con la comunidad fue un eje importante del proyecto socioeducativo o proyecto CAI? ¿Qué condiciones facilitan o propician la vinculación con la comunidad?

5) Vinculación con la escuela: ¿Qué lecciones se destacan respecto a la manera en que el CAI se relaciona con la propia escuela? Lecciones positivas y aspectos negativos.

6) Cambios: ¿Hubo algún cambio importante en el último año en el trabajo que se hace en el CAI? ¿Cuáles destacarías?

7) ESA: Si fuera posible que todos los chicos de la escuela participaran en las actividades CAI, o si la participación fuera obligatoria, ¿qué condiciones deberían darse para que esta ampliación fuera posible?

Maestros comunitarios

1) Proyecto PSI: Sabemos que en cada centro CAI se elabora un proyecto CAI y tuvimos la oportunidad de leer los proyectos. ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas en el diseño del PSI? ¿Qué aspectos positivos destacarían del proceso de elaboración del PSI? ¿Qué debilidades o aspectos sería necesario fortalecer para potenciar el proyecto PSI?

2) Espacio contraturno: ¿Qué condiciones les parece que son necesarias para un buen funcionamiento de las actividades de los espacios a contraturno? ¿De qué manera el trabajo en el espacio a contraturno se articula con el trabajo en la escuela?

3) Destinatarios/Selección y participación: ¿De qué manera se seleccionan los alumnos que participan en las clases de apoyo? ¿Tienen requisitos de asistencia? ¿Qué proporción de los alumnos seleccionados participan en las actividades?

4) Propuesta de enseñanza: ¿Qué contenidos se trabaja en los espacios? ¿Cómo se trabaja pedagógicamente en estos espacios?

5) Evaluación: ¿Cómo se evalúan los progresos en los aprendizajes de los alumnos? ¿Cómo se decide si la participación de un alumno en este espacio ya no es necesaria?

6) Cambios: ¿Hubo algún cambio importante en el último año en el trabajo que desarrollan en los CAI? ¿Cuáles destacarías?

7) ESA: Si fuera posible que todos los chicos de la escuela participaran en las actividades CAI, o si la participación fuera obligatoria, ¿qué condiciones deberían darse para que esta ampliación fuera posible?

Talleristas

- 1) Proyecto PSI:** Sabemos que en cada centro CAI se elabora un proyecto CAI y tuvimos la oportunidad de leer los proyectos. ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas en el diseño del PSI? ¿Qué aspectos positivos destacarían del proceso de elaboración del PSI? ¿Qué debilidades o aspectos sería necesario fortalecer para potenciar el proyecto PSI?
- 2) Talleres:** ¿Qué condiciones les parece que son necesarias para un buen funcionamiento de las actividades de talleres? ¿De qué manera el trabajo en los talleres se articula con el trabajo de la escuela?
- 3) Destinatarios:** ¿Qué proporción de los chicos que participan en los talleres no son alumnos de la escuela?
- 4) Propuesta de enseñanza:** ¿Qué contenidos se trabaja en sus respectivos talleres? ¿Cómo se trabaja pedagógicamente en esos talleres?
- 5) Evaluación:** ¿Existen instancias de evaluación o seguimiento del trabajo de los chicos en los talleres?
- 6) Resultados:** Si pudieran destacar los principales beneficios que se llevan los chicos de la participación en los talleres, ¿cuáles les parece que son los principales?
- 7) Cambios:** ¿Hubo algún cambio importante en el último año en el trabajo que desarrollan en los talleres? ¿Cuáles destacaría?
- 8) ESA:** Si fuera posible que todos los chicos de la escuela participaran en las actividades CAI, o si la participación fuera obligatoria, ¿qué condiciones deberían darse para que esta ampliación fuera posible?

Escuelas

Director Escuela Primaria Sede

1) Datos sobre la escuela:

- a. Nos interesaría obtener datos generales de la escuela sede, por ejemplo: alumnos (matrícula), niveles, secciones, turnos, tamaño de aula.
- b. Datos sobre eficiencia interna: repitencia, deserción, sobreedad, tamaño promedio del aula.

2) Proyecto CAI: ¿A qué problemática específica de la escuela responde el PSI-CAI?

3) ¿Usted participó en la planificación del proyecto CAI y sus actividades? ¿Cómo, en qué aspectos participó?

4) PMI-Proyecto de Mejora Institucional: ¿Cómo se vincula el proyecto CAI con el PMI?

5) Además del centro CAI, ¿en la escuela se implementa algún otro programa nacional o provincial, o se da algún otro tipo de intervención además del CAI?

6) Espacio CAI: ¿Qué espacios y recursos de la escuela utiliza el CAI?

7) Participación apoyo pedagógico: ¿Quiénes pueden participar en los espacios de apoyo pedagógico (son solo alumnos de la escuela o pueden participar otros chicos también)? ¿De qué manera se seleccionaron los chicos que participaron de estas actividades?

8) Porcentaje de participación: ¿Qué porcentaje de los alumnos que fueron elegidos efectivamente participan en los espacios a contraturno? Los alumnos que no participaron, ¿por qué cree que no participaron?

9) MC: ¿De qué manera el trabajo en el espacio a contraturno se articula con el trabajo en la escuela?

10) MC y maestro regular: ¿Qué diferencia nota entre el trabajo del MC y el del maestro de aula?

11) Participación Talleres: ¿Quiénes pueden participar en los talleres? ¿Qué porcentaje de los chicos que participan en los talleres no son alumnos de la escuela?

12) Talleres: ¿De qué manera el trabajo en los talleres se articula con el trabajo de la escuela?

13) Vinculación comunidad: ¿Tienen apoyo de alguna organización de la comunidad para el trabajo de los CAI? ¿De qué tipo, o cómo colaboran?

14) Resultados: Desde el punto de vista de la escuela ¿para qué cree que sirvió el Programa CAI?

15) Futuro: Si existiera la posibilidad de mejorar el programa CAI, ¿qué aspectos del diseño o de la implementación revisaría?

16) ESA: Si fuera posible que todos los chicos de la escuela participaran en las actividades CAI, o si la participación fuera obligatoria, ¿qué condiciones deberían darse para que esta ampliación fuera posible?

Matriz de Observación para Visita Centros CAI

Aspecto	Registro de observación	Interpretación
1. Manera en que llegan los chicos		
2. Edades de los chicos		
3. Cantidad de miembros del equipo que están presentes		
4. Manera en que se asignan los chicos a los talleres		
5. Presencia del director/docentes de la escuela		
6. Presencia de padres		
7. Cantidad de talleres en funcionamiento		
8. Cantidad de chicos por taller		
9. Lugares donde funcionan / uso de la sala CAI		
10. Disposición en el lugar		
11. Uso de materiales /recursos en cada taller		
12. Actividades desarrolladas en los talleres de las MC		
13. Pasaje de chicos entre talleres (rotación)		
14. Permanencia de los chicos (o interrupciones)		
15. Registro de asistencia		
16. Trato hacia los chicos		
17. Presencia de elementos de la dinámica escolar		
18. Rol del coordinador		
19. Personal cuidando la seguridad		
20. Distribución de tareas no asignadas a nadie específicamente (limpieza)		
21. Comidas que se ofrecen (qué, dónde, quiénes lo hacen)		
Otros aspectos observados		

Criterios para la Selección de Casos Provinciales

Criterios

Debajo se presentan algunos criterios considerados para la selección de los casos. Para cada criterio, se presenta una clasificación de las provincias muy sencilla, utilizando los promedios correspondientes a cada criterio. Así, se dividen las provincias en dos grupos: aquellas que tienen un valor por encima del promedio y aquellas que se encuentran por debajo.

Los criterios considerados son:

1) Criterio de necesidad educativa: Necesidad absoluta y necesidad relativa. Este criterio se basa en el indicador de departamentos críticos, indicador utilizado para la toma de decisiones respecto a la apertura de sedes CAI, al menos desde la normativa a nivel nacional.

2) Importancia/relevancia de la provincia para el programa CAI (o tamaño): Importancia absoluta e importancia relativa. Se considera aquí la cantidad de sedes CAI operativas. Se supone que las provincias con más sedes operativas tienen una preponderancia mayor para el programa CAI.

3) Necesidades cubiertas por el programa: Versión absoluta y relativa. El criterio es la cantidad de sedes CAI ubicadas en departamentos críticos, como aproximación a la medida en que las necesidades están cubiertas, de alguna manera, por el programa CAI. El hecho de que existan más sedes CAI en departamentos críticos se asume como un atributo positivo dado los objetivos del programa. Sin embargo, las razones que explican por qué la provincia ha podido o querido abrir mayor cantidad de sedes en estos departamentos formará parte de una interpretación, con suerte como resultado del trabajo de campo. Por ejemplo, puede ser el resultado de una gestión jurisdiccional limitada, débil o pobre, de capacidades técnicas limitadas, influencias políticas o de otro tipo, que intervienen en la toma de decisiones, etc.

4) Conveniencia para el trabajo de campo: Versión absoluta y relativa. Dado que el trabajo de campo incluye la entrevista a los equipos jurisdiccionales ubicados en los ministerios de educación provinciales, una medida de la conveniencia es la cantidad de sedes CAI que están ubicadas en la capital. La conveniencia se entiende aquí como la posibilidad de visitar un centro CAI sin incurrir en mayores costos de traslado, dado que existe una oferta de centros CAI a las que se podría acceder en la capital provincial.

En la última sección se encuentra la clasificación de provincias resultante de la aplicación de estos distintos criterios.

Opciones

En función de los criterios planteados, es posible presentar tipologías provinciales, las que constituyen la base de las diferentes opciones a considerar en la selección de los casos provinciales. Para todas las opciones planteadas, se parte de la importancia de seleccionar provincias con mayor necesidad absoluta, vale decir, con la mayor cantidad de departamentos críticos.

Opción 1	Opción 2	Opción 3
Buenos Aires	Buenos Aires	Corrientes
Corrientes	Mendoza	Salta
Mendoza	Formosa	Formosa
Chaco	Chaco	Chaco

Opción 1: Necesidad (criterio 1) combinado con necesidades cubiertas (criterio 3)

Esta opción considera una combinación del criterio de necesidad (cantidad de departamentos críticos) y el criterio de necesidades cubiertas, tomando como indicador la cantidad relativa de sedes ubicadas en departamentos críticos (porcentaje de sedes ubicadas en departamentos críticos).

Siempre entre el grupo de provincias de mayor necesidad absoluta, la sugerencia es seleccionar provincias con mayor y menor porcentaje de sedes en departamentos críticos. Este segundo criterio resulta en una variabilidad en la medida en que las provincias pudieron o quisieron abrir sedes CAI en los distintos departamentos críticos. Esta variabilidad permite explorar algunas condiciones que hayan influido o no en la posibilidad o decisión de abrir una mayor proporción de sedes en los departamentos críticos).

Resultado. Considerando que se seleccionarán 4 casos, se sugiere elegir:

- Buenos Aires
- Corrientes
- Mendoza
- Chaco

		Necesidad absoluta: Cantidad de departamentos críticos en la provincia Promedio nacional=4	
		Arriba promedio	Debajo promedio
Necesidades cubiertas, relativas:	Arriba promedio	Buenos Aires Corrientes Misiones	Rio Negro Catamarca Córdoba
Porcentaje de sedes operativas ubicadas en departamentos críticos		Santiago del Estero Salta Formosa	Neuquén Santa Cruz Tucumán San Luis Santa Fe
Promedio nacional=41%	Debajo promedio	Mendoza Chaco	Ciudad de Buenos Aires Jujuy La Pampa Tierra del Fuego Chubut La Rioja San Juan Entre Ríos

Opción 2: Necesidad (criterio 1) combinado con importancia/relevancia provincial (criterio 2)

Esta opción considera una combinación del criterio de necesidad (cantidad de departamentos críticos) y la importancia relativa o el peso de la provincia en el programa CAI, tomando como indicador las sedes operativas 2015 como porcentaje del total de sedes operativas 2015.

Siempre entre el grupo de provincias de mayor necesidad absoluta, la sugerencia es seleccionar provincias con mayor peso o relevancia para el programa CAI. Esto permite concentrar el esfuerzo del trabajo de campo solo en provincias con mayor relevancia para el programa CAI, excluyendo aquellas que por su cantidad de sedes resultaran menos relevantes.

Resultado. Considerando que se seleccionarán 4 casos, se sugiere elegir:

- Buenos Aires
- Mendoza
- Formosa
- Chaco

		Necesidad absoluta: Cantidad de departamentos críticos en la provincia Promedio nacional=4	
		Arriba promedio	Debajo promedio
Importancia/ relevancia, absoluta:	Arriba promedio	Buenos Aires Mendoza Formosa Chaco	Río Negro Córdoba Tucumán
	Debajo promedio	Corrientes Misiones Santiago del Estero Salta	Ciudad de Buenos Aires Jujuy La Pampa Tierra del Fuego Chubut La Rioja San Juan Catamarca Neuquén Santa Cruz Entre Ríos San Luis Santa Fe
Cantidad de sedes operativas			
Promedio nacional=48			

Opción 3: Necesidad (criterio 1) combinado con conveniencia (criterio 4)

Esta opción considera una combinación del criterio de necesidad (cantidad de departamentos críticos) y la conveniencia para el trabajo de campo.

Siempre entre el grupo de provincias de mayor necesidad absoluta, la sugerencia es seleccionar provincias con mayor cantidad de sedes CAI en la capital provincial. Esto permite concentrar el esfuerzo del trabajo de campo solo en provincias con mayor cantidad de sedes CAI en la capital provincial, de manera de poder tener mayor opción a la hora de seleccionar o visitar centros.

Resultado. Considerando que se seleccionarán 4 casos, se sugiere elegir:

- Corrientes
- Salta
- Formosa
- Chaco

		Necesidad absoluta: Cantidad de departamentos críticos en la provincia Promedio nacional=4	
		Arriba promedio	Debajo promedio
Importancia relevancia, absoluta:	Arriba promedio	Corrientes Salta Formosa Chaco	Ciudad de Buenos Aires La Pampa Catamarca Córdoba Tucumán Santa Fe
	Debajo promedio	Buenos Aires Misiones Santiago del Estero Mendoza	Jujuy Tierra del Fuego Chubut La Rioja Rio Negro San Juan Neuquén Santa Cruz Entre Ríos San Luis
Cantidad de sedes operativas 2015 ubicadas en la capital provincial			
Promedio nacional=10			

Listado de Criterios

1) Criterio de necesidad educativa

Necesidad absoluta

Indicador: Cantidad de departamentos críticos, 2010. Este indicador obviamente está afectado por cuestiones de división territorial (cantidad de departamentos).

Promedio nacional=4

Arriba promedio	Debajo promedio
Buenos Aires (25)	Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, La Pampa, Tierra del Fuego (0)
Corrientes (14)	Chubut, La Rioja, Rio Negro, San Juan (1)
Misiones (9)	Catamarca, Córdoba, Neuquén, Santa Cruz,
Santiago del Estero (8)	Tucumán (2)
Salta (6)	Entre Ríos, San Luis, Santa Fe (3)
Mendoza, Formosa, Chaco (5)	

Necesidad relativa

Indicador: Departamentos críticos (2010) como % del total de departamentos en la provincia

Promedio nacional=19%

Arriba promedio	Debajo promedio
Formosa/Corrientes (56%)	Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, La Pampa, Tierra del Fuego (0%)
Misiones (53%)	San Juan (5%)
San Luis (33%)	La Rioja (6%)
Santiago del Estero (30%)	Chubut (7%)
Santa Cruz (29%)	Córdoba, Rio Negro (8%)
Mendoza (28%)	Tucumán (12%)
Salta (26%)	Catamarca, Neuquén (13%)
Chaco (20%)	Santa Fe (16%)
	Buenos Aires, Entre Ríos (19%)

2) Importancia/relevancia de la provincia para el programa CAI

Importancia absoluta

Indicador: Cantidad de sedes operativas 2015

Promedio nacional=48**Arriba promedio**

Buenos Aires (213)
Chaco (77)
Córdoba (67)
La Pampa, Mendoza (66)
Rio Negro (63)
Tucumán (60)
Formosa (50)

Debajo promedio

Tierra del Fuego (8)
San Luis (18)
Chubut (20)
La Rioja (22)
San Juan (27)
Neuquén (29)
Santiago del Estero (30)
Catamarca, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, Santa Cruz (31)
Santa Fe (40)
Corrientes (43)
Salta (46)
Entre Ríos, Misiones (47)

Importancia relativa

Indicador: Sedes operativas 2015 como % del total de sedes operativas 2015

Promedio nacional=4%**Arriba promedio**

Buenos Aires (18%)
Chaco (7%)
Córdoba, La Pampa, Mendoza (6%)
Rio Negro, Tucumán (5%)
Formosa (4%)

Debajo promedio

Tierra del Fuego (1%)
Chubut, La Rioja, Neuquén, San Juan, San Luis (2%)
Catamarca, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero (3%)
Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Salta (4%)

3) Necesidades cubiertas por el programa

Necesidades cubiertas, absolutas

Indicador: Cantidad de sedes operativas 2015 en departamento crítico

Promedio nacional=21

Arriba promedio	Debajo promedio
Buenos Aires (94)	Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, La Pampa, Tierra del Fuego (0)
Córdoba (40)	Chubut (3)
Santa Fe (36)	San Juan (5)
Salta, Tucumán (35)	La Rioja (8)
Corrientes (31)	Entre Ríos (10)
Formosa, Misiones, Río Negro (27)	San Luis (12)
Chaco, Mendoza (25)	Santiago del Estero (13)
	Catamarca (14)
	Neuquén (16)
	Santa Cruz (21)

Necesidades cubiertas, relativas

Indicador: Porcentaje de sedes operativas 2015 ubicadas en departamentos críticos

Promedio nacional=41%

Arriba promedio	Debajo promedio
Santa Fe (90%)	Chaco, Jujuy, La Pampa, Tierra del Fuego (0%)
Salta (76%)	Ciudad de Buenos Aires (15%)
Corrientes (72%)	San Juan (19%)
Santa Cruz (68%)	Entre Ríos (21%)
San Luis (67%)	Chubut (32%)
Córdoba (60%)	La Rioja (36%)
Tucumán (58%)	Mendoza (38%)
Misiones (57%)	
Neuquén (55%)	
Formosa (54%)	
Catamarca (45%)	
Buenos Aires (44%)	
Río Negro, Santiago del Estero (43%)	

4) Conveniencia para el trabajo de campo

Conveniencia absoluta

Indicador: Cantidad de sedes operativas 2015 ubicadas en la capital provincial

Promedio nacional=10

Arriba promedio

Corrientes, Salta (11)
 Catamarca (13)
 Santa Fe (14)
 Formosa (15)
 Chaco (19)
 La Pampa, Tucumán (21)
 Córdoba (38)
 Ciudad de Buenos Aires (0)

Debajo promedio

Entre Ríos (0)
 Chubut (1)
 Mendoza, San Juan, Tierra del Fuego (2)
 Río Negro (3)
 Buenos Aires, Santiago del Estero (5)
 San Luis (6)
 Jujuy, La Rioja (8)
 Misiones, Neuquén, Santa Cruz (9)

Conveniencia relativa

Indicador: Sedes operativas 2015 ubicadas en la capital provincial, como porcentaje del total de sedes operativas

Promedio nacional=23%

Arriba promedio

Córdoba (57%)
 Catamarca (42%)
 La Rioja (36%)
 Santa Fe, Tucumán (35%)
 San Luis (33%)
 La Pampa (32%)
 Neuquén (31%)
 Santa Cruz (29%)
 Corrientes (26%)
 Tierra del Fuego (25%)
 Salta (24%)
 Chaco (23%)

Debajo promedio

Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos (0%)
 Buenos Aires (2%)
 Mendoza (3%)
 Chubut, Río Negro (5%)
 San Juan (7%)
 Santiago del Estero (17%)
 Misiones (19%)

Anexo 2:

Cuadros anexos

Bases de datos recolectadas

Cuadro Anexo 1: Listado de bases de datos recolectadas

Nº	Nombre	Tipo de archivo	Información que contiene
1	SEDES CAI 2010 COMPILADO archivo correcto	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2010
2	SEDES CAI 2011 COMPILADO	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, teléfono, CP, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2011
3	SEDES CAI 2012 COMPILADO	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2012
4	SEDES CAI 2013 COMPILADO	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2013. Para las provincias correspondientes, establece qué sedes CAI son Interculturales
5	SEDES CAI 2014 COMPILADO	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2014. Datos sobre las Sedes CAI en organizaciones (persona encargada, organización, resolución que aprueba el convenio, etc.)
6	SEDES CAI 2015 COMPILADO	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Nombres de escuelas sede CAI, CUE, dirección, provincia y localidad donde se ubican. Información de 2015. Incluye datos sobre las Sedes CAI en organizaciones
7	Líneas de acción CAI	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Cantidad de CAI Camino Inicial y Camino al Secundario por provincia por año, identificando las CAI en Organizaciones y clasificándolas también
8	SEDES CAI INTERCULTURALES	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Cantidad de CAI Interculturales por provincia por año (2013, 2014 y 2015)
9	Distribución CAI Final - CUPO POR PROVINCIA 2010	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Cupo de Sedes CAI por provincia (cantidad de sedes que deberían abrirse por provincia) según indicadores de DiNIECE e INDEC 2010: a) Distribución de Recursos aprobados por el CFE (Res.177/02) b) Tasa de Desescolarización según el INDEC c) Matrícula del sector estatal, educación común nivel primario, año 2007
10	Códigos informe HD CAI 2013	Documento de Microsoft Word 97-2003	Diccionario de códigos Informe HD CAI 2013
11	Informe HD CAI 2013	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Seguimiento de la carga de datos a nivel jurisdiccional y escolar. Cantidad de jurisdicciones/ sedes/ MC que completaron los datos en el sistema de monitoreo por año.

Nº	Nombre	Tipo de archivo	Información que contiene
12	Trayectorias compilado 18-11-15	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Base de datos de trayectorias escolares. Unidad de análisis: alumnos. Información: ID, nombre y apellido, fecha de nacimiento, nacionalidad, CUE de la sede a la que asistió, grado actual y anterior, años de repitencia, años de sobreedad, si asistió los sábados o si tenía MC, ID del MC, año lectivo actual y año lectivo anterior, si promocionó o no, si asistió a nivel compensatorio, si asistió a CAI sábados o con MC el año lectivo anterior
13	DATOS CAI SOBRE TRAYECTORIAS ESCOLARES 2012	Documento de Microsoft Word 97-2003	Informe de progreso pedagógico CAI 2012. Incluye tipos de talleres CAI y porcentaje de cada tipo en el total
14	DATOS DE SOBREEDAD CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Resumen datos recibidos al 26/10/11 sobre cantidad de alumnos, sedes, alumnos con MC. Diferenciados por provincia. Datos sobre alumnos y alumnas con MC
15	CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Apellido, Nombre, DNI, Grado y edad de los alumnos de las escuelas sede CAI. Divididos por escuela. Resaltados los que trabajaban con MC. Para aquellos que trabajaban con MC, especifica si promocionó al año siguiente, y si lo hicieron en diciembre 2011 o en marzo 2012. Datos para Catamarca
16	CHACO - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	Establecimiento, Localidad, Matricula de la escuela, Cantidad de niños y niñas que volvieron a la escuela a partir del CAI,
17	CÓRDOBA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
18	CORRIENTES - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
19	ENTRE RÍOS - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
20	FORMOSA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
21	LA RIOJA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
22	MISIONES - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
23	MENDOZA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia

Nº	Nombre	Tipo de archivo	Información que contiene
24	RIO NEGRO - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
25	SALTA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Documento de Microsoft Word	"Estado de situación general de los CAI 2012". Datos de 12 escuelas de la provincia: Nombre, localidad, cantidad de beneficiarios de los CAI (total, sábados, con MC). Cantidad de alumnos promocionados en diciembre, alumnos que rindieron en febrero, alumnos que repitieron.
26	SAN JUAN - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
27	SANTA FE - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
28	SANTIAGO - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia
29	TIERRA DEL FUEGO - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012	Hoja de cálculo de Microsoft Excel 1997-2003	La misma información que CATAMARCA - DATOS DE PROMOCIÓN CAI 2012 pero para las sedes CAI de esta provincia

Diccionarios

Cuadro Anexo 2: Diccionario de la base de datos Sedes

Variable	Descripción
cue	Clave Única de Establecimiento de la escuela sede CAI. De no tener CUE, representa una sede no escolar
nombre	Nombre o número de la escuela sede CAI
prov	Provincia donde se ubica la sede CAI
depto	Departamento donde se ubica la sede CAI. Distrito en el caso de Bs AS
localidad	Localidad donde se ubica la sede CAI. Comuna para CABA
base_2010	1 si sus datos están en la base de 2010, 0 si no
base_2011	1 si sus datos están en la base de 2011, 0 si no
base_2012	1 si sus datos están en la base de 2012, 0 si no
base_2013	1 si sus datos están en la base de 2013, 0 si no
base_2014	1 si sus datos están en la base de 2014, 0 si no
base_2015	1 si sus datos están en la base de 2015, 0 si no
intercult	1 si, según los datos de 2013, es una sede CAI Intercultural
direccion	Dirección de la sede CAI, en el caso de que existan los datos
codpost	Código Postal de la sede CAI, en el caso de que existan los datos
telefono	Teléfono de la sede CAI, en el caso de que existan los datos
info_direc	(solo para CABA) 1 si existe información sobre datos personales del/de la director/a de la escuela sede CAI
mat2015	(Solo para Entre Ríos) Si se conoce, matrícula de la sede CAI en 2015 (o de la escuela sede, no está claro)
mat2014	(Solo para Entre Ríos) Si se conoce, matrícula de la sede CAI en 2014 (o de la escuela sede, no está claro)
mat2013	(Solo para Entre Ríos) Si se conoce, matrícula de la sede CAI en 2013 (o de la escuela sede, no está claro)
añoapert_informednps	Año de apertura de las Sedes CAI que seguían abiertas en 2015 (variable armada para que las cantidades de sedes por año den igual a las del Informe 2015 de la DNPS)
sedesencapital	1 si la sede CAI se ubica en el departamento capital de la provincia, 0 si no
interculturalbien	1 si, según los datos de 2013, es una sede CAI Intercultural (variable arreglada para que no existan valores perdidos)
soccivilbien	1 si es una sede CAI en Organizaciones de la Sociedad Civil, 0 si no
sinespecificar	1 si no se especifica información sobre la línea de acción específica de la sede CAI, 0 si especifica
disponibledireccion	1 si existe información sobre la dirección del establecimiento sede CAI, 0 si no
disponibletel	1 si existe información sobre el teléfono del establecimiento sede CAI, 0 si no

Variable	Descripción
disponiblecodpost	1 si existe información sobre el código postal del establecimiento sede CAI, 0 si no
disponiblematricula	1 si existe información sobre la matrícula del establecimiento sede CAI, 0 si no
cerrada	1 si la sede CAI se abrió en 2010, 2011, 2012, 2013 o 2014 y cerró en 2015. 0 si no
año_apertura	Año de apertura de las sedes CAI
provdepto	Nombre construido que suma el nombre de la provincia al nombre del departamento para identificar cada departamento sin errores de repetición de nombres
cod_departamento	Número identificador de departamentos para la DiNIECE
cod_prov	Número identificador de provincias para la DiNIECE

Cuadro Anexo 3: Diccionario de la base de datos Alumnos 2012 (original)

Variable	Descripción
id_alum2012	Número identificador del alumno creado para esta base de datos
provincia	Provincia
cue12	Código Único Escolar de la escuela sede CAI a la que asistió en 2012
apellido	Apellido del/de la alumno/a
nombre	Nombre del/de la alumno/a
dni	DNI del/de la alumno/a
grado2012	Grado escolar al que asistía al momento de la encuesta (nivel primario). 0 si no asistía al nivel primario. <i>Missing</i> si no hay datos. 2012
sobreedad	Cantidad de años de sobreedad que tiene el/la alumno/a
secundario	1 si asistía al nivel secundario de educación común, 0 si asistía al nivel primario. Datos de 2012
ao_secundario	Año escolar del nivel secundario de educación común al que asistía al momento de la encuesta. Datos de 2012
nivelinicial	1 si asistía a Nivel Inicial, 0 si no. Datos de 2012
no_comun	Alumnos de la sede CAI que no asisten a educación común. Incluye adultos, educación especial y asistentes a cursos de alfabetización. En pocas sedes se registraron
edad2012	Edad del/de la alumno/a al 30/6/2012
mmcc2012	1 si asistía a encuentros con Maestros/as Comunitarios/as, 0 si no. 3 si no hay datos. Información para 2012
prom_dic2012	Para los/as alumnos/as que asistían a encuentros con MC. 1 si promocionó al año escolar siguiente en diciembre de 2012, 0 si no. Si no corresponde valor a la variable (el/la alumno/a no tenía MC) toma el valor 2. Si el/la alumno/a sí tenía MC pero no hay datos, queda <i>missing value</i>
prom_mar2013	Para los/as alumnos/as que asistían a encuentros con MC. 1 si promocionó al año escolar siguiente luego de los exámenes de febrero/marzo de 2013, 0 si no. Si no corresponde valor a la variable (el/la alumno/a no tenía MC o ya había promocionado en diciembre), toma el valor 2. Si el/la alumno/a sí tenía MC pero no hay datos, queda <i>missing value</i>
niveleducativo	Nivel educativo al que asiste el/la alumno/a. 0 si no está escolarizado/a, 1 si va a nivel inicial, 2 si va al nivel primario, 3 si va al secundario, 4 si es de educación no común, 5 si no hay datos
nombreesuela	Nombre de la escuela sede CAI a la que asistía el/la alumno/a
depto	Departamento donde se ubica la sede CAI a la que asistía el/la alumno/a
localidad	Localidad donde se ubica la sede CAI. Comuna para CABA
base_2010	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2010, 0 si no
base_2011	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2011, 0 si no
base_2012	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2012, 0 si no
base_2013	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2013, 0 si no
base_2014	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2014, 0 si no

Variable	Descripción
base_2015	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2015, 0 si no
ao_apertura	Año de apertura de las Sedes CAI a la que asistía el/la alumno/a
cod_departamento	Número identificador de departamentos para la DiNIECE
cod_prov	Número identificador de provincias para la DiNIECE
depto_critico	1 si entra en la lista de los 100 departamentos con niveles educativos críticos de la DiNIECE 2009-2010, 0 si no entra
rankingdeptocritico	Número del 1 al 100 que ocupa el departamento en el ranking de departamentos ordenados según niveles educativos críticos DiNIECE 2009-2010
mergeconbasesedes	Variable creada automáticamente por Stata al cruzar los datos de la base de datos de sedes con la base de datos de alumnos. 1 si estaban en ambas bases de datos (<i>matched</i>), 3 si la escuela sede no estaba en la base de datos de sedes CAI (<i>master only</i>)
sobcategorica	Variable categórica de sobreedad de los/as alumnos/as en 2012. 0 si no hay sobreedad, 1 si tiene un año de sobreedad, 2 si tiene 2 o más años de sobreedad

Cuadro Anexo 4: Diccionario de la base de datos Alumnos 2013 - 2015 (elaboración propia)

Variable	Descripción
id_estudiante	Número ID del/de la estudiante generado automáticamente por sistema de recolección de datos de DNPS
nombre	Nombre del/de la estudiante
apellido	Apellido del/de la estudiante
fecha_nac	Fecha, mes y año de nacimiento del/de la estudiante
nacionalidad	Nacionalidad del/de la estudiante
ani13	1 si el/la estudiante está en la base de datos del 2013, 0 si no
ani14	1 si el/la estudiante está en la base de datos del 2014, 0 si no
ani15	1 si el/la estudiante está en la base de datos del 2015, 0 si no
rep13	0 si el/la estudiante no repitió, 1 si repitió 1 año, 2 si repitió 2 años. Datos 2013
rep14	0 si el/la estudiante no repitió, 1 si repitió 1 año, 2 si repitió 2 años. Datos 2014
rep15	0 si el/la estudiante no repitió, 1 si repitió 1 año, 2 si repitió 2 años. Datos 2015
ga13	Grado actual del/de la estudiante, nivel primario (1 a 7), datos 2013
ga14	Grado actual del/de la estudiante, nivel primario (1 a 7), datos 2014
ga15	Grado actual del/de la estudiante, nivel primario (1 a 7), datos 2015
provincia	Provincia donde se ubica la escuela sede CAI a la que asistía el/la estudiante
cue13	CUE de la escuela a la que asistió en 2013
cue14	CUE de la escuela a la que asistió en 2014
cue15	CUE de la escuela a la que asistió en 2015
sob13	Cantidad de años de sobreedad que tenía en 2013. Hay variables raras: algunas negativas, algunas son 36 o 108. Diría que son errores de tipeo, y las negativas son errores de subida
sob14	Cantidad de años de sobreedad que tenía en 2014. Hay variables raras: algunas negativas, algunas son 36 o 108. Diría que son errores de tipeo, y las negativas son errores de subida
sob15	Cantidad de años de sobreedad que tenía en 2015. Hay variables raras: algunas negativas, algunas son 36 o 108. Diría que son errores de tipeo, y las negativas son errores de subida
mc13	ID del MC con el que asistía en 2013, 0 si no tenía MC
mc14	ID del MC con el que asistía en 2014, 0 si no tenía MC
mc15	ID del MC con el que asistía en 2015, 0 si no tenía MC
sab13	1 si asistió los sábados a los CAI en 2013, 0 si no
sab14	1 si asistió los sábados a los CAI en 2014, 0 si no
sab15	1 si asistió los sábados a los CAI en 2015, 0 si no
alan13	Año lectivo anterior que asistió a la escuela el/la alumno/a. Datos de 2013
alan14	Año lectivo anterior que asistió a la escuela el/la alumno/a. Datos de 2014

Variable	Descripción
alan15	Año lectivo anterior que asistió a la escuela el/la alumno/a. Datos de 2015
gcan13	Grado que el/la alumno/a cursó el año anterior. Datos de 2013
gcan14	Grado que el/la alumno/a cursó el año anterior. Datos de 2014
gcan15	Grado que el/la alumno/a cursó el año anterior. Datos de 2015
prom13	1 si el/la alumno/a promocionó en 2013, 0 si no
prom14	1 si el/la alumno/a promocionó en 2014, 0 si no
prom15	1 si el/la alumno/a promocionó en 2015, 0 si no
comp13	1 si el/la alumno/a asistió a periodo compensatorio en 2013, 0 si no
comp14	1 si el/la alumno/a asistió a periodo compensatorio en 2014, 0 si no
comp15	1 si el/la alumno/a asistió a periodo compensatorio en 2015, 0 si no
mmc213	ID del/de la MC que el/la alumno/a tuvo en el año lectivo anterior. Datos de 2013
mmc214	ID del/de la MC que el/la alumno/a tuvo en el año lectivo anterior. Datos de 2014
mmc215	ID del/de la MC que el/la alumno/a tuvo en el año lectivo anterior. Datos de 2015
asab213	1 si asistió los sábados a los CAI en el año lectivo anterior, 0 si no. Datos de 2013
asab214	1 si asistió los sábados a los CAI en el año lectivo anterior, 0 si no. Datos de 2014
asab215	1 si asistió los sábados a los CAI en el año lectivo anterior, 0 si no. Datos de 2015
cuecategorica	Variable categórica que determina si la información de un/a estudiante está en más de un año en la base de datos, ya sea en la misma CUE o en diferentes sedes: "solo2013" si el/la estudiante está solo en la base de datos de alumnos de 2013, "solo2014" si solo está en ese año, ídem "solo2015". "en2013y2014" si el/la estudiante está en la base alumnos de 2013 y 2014, "en2014y2015" si está en las bases de esos años, "en2013y2015" ídem. "todoscue" si el/la estudiante está en la base de datos de los tres años
nombreescuela	Nombre de la escuela sede CAI a la que asistió el/la estudiante
depto	Departamento donde se ubica la sede CAI a la que asistía el/la alumno/a
localidad	Localidad donde se ubica la sede CAI. Comuna para CABA
base_2010	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2010, 0 si no
base_2011	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2011, 0 si no
base_2012	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2012, 0 si no
base_2013	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2013, 0 si no
base_2014	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2014, 0 si no
base_2015	1 si los datos de la sede CAI están en la base de 2015, 0 si no
ao_apertura	Año de apertura de las sedes CAI a la que asistía el/la alumno/a
cod_departamento	Número identificador de departamentos para la DiNIECE
cod_prov	Número identificador de provincias para la DiNIECE

Variable	Descripción
depto_critico	1 si entra en la lista de los 100 departamentos con niveles educativos críticos de la DiNIECE 2009-2010, 0 si no entra
rankingdeptocritico	Número del 1 al 100 que ocupa el departamento en el ranking de departamentos ordenados según niveles educativos críticos DiNIECE 2009-2010
_merge13	Variable creada automáticamente por Stata al cruzar los datos de la base de datos de sedes con la base de datos de alumnos de 2013. 1 si estaban en ambas bases de datos (<i>matched</i>), 3 si la escuela sede no estaba en la base de datos de sedes CAI (<i>master only</i>)
_merge14	Variable creada automáticamente por Stata al cruzar los datos de la base de datos de sedes con la base de datos de alumnos de 2014. 1 si estaban en ambas bases de datos (<i>matched</i>), 3 si la escuela sede no estaba en la base de datos de sedes CAI (<i>master only</i>)
_merge15	Variable creada automáticamente por Stata al cruzar los datos de la base de datos de sedes con la base de datos de alumnos de 2015. 1 si estaban en ambas bases de datos (<i>matched</i>), 3 si la escuela sede no estaba en la base de datos de sedes CAI (<i>master only</i>)
mc13dummy	1 si el/la estudiante tiene asignado el ID de un/a maestro/a comunitario/a en la base de datos de 2013, 0 si no. Se toma como proxy para saber si el/la estudiante asistía a encuentros con MC o no
mc14dummy	1 si el/la estudiante tiene asignado el ID de un/a maestro/a comunitario/a en la base de datos de 2014, 0 si no. Se toma como proxy para saber si el/la estudiante asistía a encuentros con MC o no
mc15dummy	1 si el/la estudiante tiene asignado el ID de un/a maestro/a comunitario/a en la base de datos de 2015, 0 si no. Se toma como proxy para saber si el/la estudiante asistía a encuentros con MC o no
sob13cat	Variable categórica que determina la sobreedad del/de la estudiante en 2013. 0 si no tiene sobreedad, 1 si tiene un año de sobreedad, 2 si tiene 2 o más años de sobreedad
sob14cat	Variable categórica que determina la sobreedad del/de la estudiante en 2014. 0 si no tiene sobreedad, 1 si tiene un año de sobreedad, 2 si tiene 2 o más años de sobreedad
sob15cat	Variable categórica que determina la sobreedad del/de la estudiante en 2015. 0 si no tiene sobreedad, 1 si tiene un año de sobreedad, 2 si tiene 2 o más años de sobreedad

Representatividad de la base de datos de alumnos

Cuadro Anexo 5: Sedes CAI en la base de datos Alumnos como porcentaje del total de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010-2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	--	--	--	7	1	--
Catamarca	--	--	100	41	--	--
CABA	--	--	--	40	32	55
Chaco	--	--	--	--	--	--
Chubut	--	--	--	--	--	--
Córdoba	--	--	95	42	--	--
Corrientes	--	--	88	22	7	5
Entre Ríos	--	--	78	9	--	--
Formosa	--	--	100	23	4	4
Jujuy	--	--	--	52	--	--
La Pampa	--	--	--	5	--	--
La Rioja	--	--	25	--	--	--
Mendoza	--	--	17	13	2	--
Misiones	--	--	80	41	--	--
Neuquén	--	--	--	--	--	--
Rio Negro	--	--	84	70	42	49
Salta	--	--	--	9	5	--
San Juan	--	--	100	93	21	--
San Luis	--	--	--	40	11	11
Santa Cruz	--	--	--	--	--	--
Santa Fe	--	--	86	--	--	--
Santiago del Estero	--	--	100	60	10	--
Tierra del Fuego	--	--	100	17	--	--
Tucumán	--	--	--	--	--	2
Total (A/B)	--	--	36%	24%	6%	7%
Total de sedes en la base de datos de alumnos (A)	--	--	201	185	65	79
Total de sedes CAI operativas (B)	320	476	554	758	1.131	1.163
Cantidad de alumnos en la base	--	--	20.024	5.524	1.843	2.387

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Descripción del Programa CAI

Cuadro Anexo 6: Cantidad de nuevas sedes CAI, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Buenos Aires	0	119	8	17	83	26	253
Catamarca	13	0	2	10	11	4	40
CABA	11	3	3	6	13	3	39
Chaco	35	4	0	21	17	1	78
Chubut	12	0	0	4	5	1	22
Córdoba	37	1	1	11	16	4	70
Corrientes	25	3	2	5	16	4	55
Entre Ríos	21	6	20	12	18	7	84
Formosa	16	1	3	23	16	1	60
Jujuy	15	0	1	6	10	0	32
La Pampa	20	5	1	14	25	5	70
La Rioja	0	0	12	5	6	3	26
Mendoza	0	0	36	12	20	6	74
Misiones	16	1	5	14	21	0	57
Neuquén	15	1	0	7	10	7	40
Río Negro	5	0	22	16	22	5	70
Salta	0	12	0	21	10	3	46
San Juan	10	0	1	9	9	5	34
San Luis	7	0	0	3	8	1	19
Santa Cruz	10	0	8	6	8	3	35
Santa Fe	30	1	7	11	12	2	63
Santiago del Estero	0	4	3	9	15	1	32
Tierra del Fuego	2	0	2	3	1	8	16
Tucumán	20	9	2	15	30	0	76
Total	320	170	139	260	402	100	1391

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Cuadro Anexo 7: Cantidad de unidades educativas de educación común de nivel primario, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	4.330	4.329	4.318	4.297	4.280	4.275
Catamarca	435	434	436	433	430	432
CABA	456	459	459	459	458	460
Chaco	929	927	924	921	904	890
Chubut	205	206	208	208	207	207
Córdoba	1.873	1.870	1.865	1.858	1.852	1.838
Corrientes	867	864	862	864	861	859
Entre Ríos	1.142	1.142	1.137	1.136	1.128	1.121
Formosa	488	487	487	486	486	484
Jujuy	395	393	396	397	396	394
La Pampa	194	193	193	190	183	181
La Rioja	360	359	358	360	358	356
Mendoza	725	725	724	726	726	726
Misiones	849	860	869	866	873	879
Neuquén	318	316	318	318	318	321
Rio Negro	317	318	323	325	326	325
Salta	734	740	742	741	745	744
San Juan	352	354	353	353	353	354
San Luis	319	319	317	316	320	316
Santa Cruz	87	87	89	88	88	91
Santa Fe	1.291	1.288	1.279	1.265	1.250	1.244
Santiago del Estero	1.200	1.201	1.193	1.195	1.192	1.191
Tierra del Fuego	39	41	42	42	43	44
Tucumán	635	637	637	633	631	631
Total	18.540	18.549	18.529	18.477	18.408	18.363

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación (2011b, 2012, 2013, 2014c, 2015d); Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016b), Cuadros 2.B.1.1.

Cuadro Anexo 8: Cantidad de sedes CAI cerradas, por año y jurisdicción, 2010-2015

Provincia	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Buenos Aires	0	7	16	5	12	40
Catamarca	0	1	2	3	3	9
CABA	0	2	6	0	0	8
Chaco	0	0	0	0	1	1
Chubut	0	0	1	0	1	2
Córdoba	1	1	0	0	1	3
Corrientes	3	2	3	0	4	12
Entre Ríos	5	19	1	4	8	37
Formosa	0	3	1	5	1	10
Jujuy	0	1	0	0	0	1
La Pampa	0	1	2	0	1	4
La Rioja	0	0	1	0	3	4
Mendoza	0	0	1	2	5	8
Misiones	0	7	2	0	1	10
Neuquén	0	0	2	2	7	11
Rio Negro	0	2	1	0	4	7
Salta	0	0	0	0	0	0
San Juan	0	1	4	0	2	7
San Luis	0	0	0	0	1	1
Santa Cruz	0	0	1	0	3	4
Santa Fe	3	7	8	3	2	23
Santiago del Estero	0	1	0	0	1	2
Tierra del Fuego	1	0	0	0	7	8
Tucumán	1	6	4	5	0	16
Total	14	61	56	29	68	228

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Cuadro Anexo 9: Cantidad de sedes CAI operativas, por año y jurisdicción, 2010-2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	0	119	120	121	199	213
Catamarca	13	13	14	22	30	31
CABA	11	14	15	15	28	31
Chaco	35	39	39	60	77	77
Chubut	12	12	12	15	20	20
Córdoba	37	37	37	48	64	67
Corrientes	25	25	25	27	43	43
Entre Ríos	21	22	23	34	48	47
Formosa	16	17	17	39	50	50
Jujuy	15	15	15	21	31	31
La Pampa	20	25	25	37	62	66
La Rioja	0	0	12	16	22	22
Mendoza	0	0	36	47	65	66
Misiones	16	17	15	27	48	47
Neuquén	15	16	16	21	29	29
Rio Negro	5	5	25	40	62	63
Salta	0	12	12	33	43	46
San Juan	10	10	10	15	24	27
San Luis	7	7	7	10	18	18
Santa Cruz	10	10	18	23	31	31
Santa Fe	30	28	28	31	40	40
Santiago del Estero	0	4	6	15	30	30
Tierra del Fuego	2	1	3	6	7	8
Tucumán	20	28	24	35	60	60
Total	320	476	554	758	1.131	1.163

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Cuadro Anexo 10: Cantidad de sedes CAI operativas ubicadas en un departamento crítico, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	0	57	58	60	90	94
Catamarca	5	5	5	9	12	14
CABA	0	0	0	0	0	0
Chaco	6	10	10	20	25	25
Chubut	0	0	0	2	3	3
Córdoba	27	27	27	31	40	40
Corrientes	21	21	21	23	32	31
Entre Ríos	8	8	7	9	10	10
Formosa	0	0	0	19	26	27
Jujuy	0	0	0	0	0	0
La Pampa	0	0	0	0	0	0
La Rioja	0	0	9	8	8	8
Mendoza	0	0	13	19	25	25
Misiones	11	12	12	18	28	27
Neuquén	10	11	11	13	18	16
Rio Negro	4	4	10	16	26	27
Salta	0	10	10	28	34	35
San Juan	2	2	2	3	4	5
San Luis	4	0	4	6	13	12
Santa Cruz	7	7	13	16	23	21
Santa Fe	29	27	28	28	36	36
Santiago del Estero	0	2	3	6	13	13
Tierra del Fuego	0	0	0	0	0	0
Tucumán	13	19	16	27	35	35
Total	147	222	259	361	501	504

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Cuadro Anexo 11: Cantidad de sedes CAI ubicadas en la capital provincial, por año y jurisdicción, 2010–2015

Provincia	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buenos Aires	0	1	1	1	3	5
Catamarca	5	5	5	8	11	13
CABA	0	0	0	0	0	0
Chaco	12	12	12	15	18	18
Chubut	0	0	0	0	1	1
Córdoba	26	26	26	29	38	38
Corrientes	8	8	8	7	11	11
Entre Ríos	0	0	0	0	0	0
Formosa	12	12	14	14	16	15
Jujuy	6	6	7	7	8	8
La Pampa	5	7	7	14	19	21
La Rioja	0	0	9	8	8	8
Mendoza	0	0	1	1	2	2
Misiones	1	2	5	6	9	9
Neuquén	6	6	6	8	10	9
Rio Negro	0	0	1	2	2	3
Salta	0	5	5	9	11	11
San Juan	3	3	3	2	3	2
San Luis	1	0	1	1	6	6
Santa Cruz	2	2	5	7	9	9
Santa Fe	14	14	13	12	14	14
Santiago del Estero	0	2	3	5	5	5
Tierra del Fuego	1	0	1	2	3	2
Tucumán	11	17	13	16	21	21
Total	113	128	146	174	228	231
Sedes CAI operativas	320	476	554	758	1.131	1.163

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI.

Catamarca

Cuadro Anexo 12: Catamarca. Componentes de los PSI, por sede CAI

CAI	Conformación Equipo Institucional CAI	Diagnóstico	Fundamentación	Objetivos	Estrategia general	Perfil destinatarios	Recursos	Evaluación
Madaba	X	X	X	X	X	X	X	X
Parmos	X	X	X	X	X	X	X	X
Sollos	X	X	X	X	X	--	X	X
Enso	X	X	X	X	X	--	X	X
Puelo	X	X	X	X	X	X	X	X
Lano	--	X	X	X	X	X	X	X
Rubedes	X	X	X	X	X	X	X	X
Total de menciones	6	7	7	7	7	5	7	7

Fuente: Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017).

Cuadro Anexo 13: Catamarca. Descripción de los PSI CAI, por sede CAI

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Problemática educativa	Problemática del contexto		
Madaba	No se mencionan	Hogares vulnerables Niños que “caen en la calle”	Propuestas de enseñanza alternativas Educación a los niños en su tiempo libre	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Ampliar el universo cultural (...) Fortalecer las trayectorias escolares (...) Generar estrategias de enseñanzas renovadas y flexibles para mejorar desempeño escolar. (...) estrechar lazos entre la escuela y la familia.</p> <p>Objetivos específicos: Ninguno</p>
Parmos	Sobreedad Repitencia Deserción Integración de personas con discapacidad	Creciente población en los alrededores Familias numerosas Alta tasa de analfabetismo Subempleo o desempleo Desnutrición infantil Adiciones Violencia doméstica y/o de género	Lema: “Cuidando tu trayectoria educativa” Contribución a la igualdad de oportunidades y calidad educativa Compensación de las desigualdades Reconfiguración de un nuevo espacio donde la escuela sea ámbito abierto a la comunidad	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Ampliar y/o fortalecer las trayectorias educativas (...). Mejorar el rendimiento escolar (...). Generar un espacio de inclusión social (...).</p> <p>Objetivos específicos: Ampliar habilidades, saberes, competencia de los niños y jóvenes y de sus familias.</p>

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el por qué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Problemática educativa	Problemática del contexto		
Sollos	75% de sus alumnos se encuentran incluidos (un turno) en la escuela común	Hogares de clase media y baja	<p>Búsqueda de una alternativa educativa que proponga una pedagogía centrada en el niño, sus necesidades educativas y de aprendizaje.</p> <p>Fortalecimiento de la trayectoria escolar</p> <p>Oferta de un espacio de encuentro intercultural donde se acompañe al niño en el proceso de crecimiento integral.</p>	<p>Retoma objetivos diseño nacional: (...) mejorar el desempeño escolar. Motivar a los alumnos (...) a manifestar los saberes adquiridos (...) para ponerlos en práctica en el contexto social que lo rodea. Fortalecer el vínculo entre escuela-familia y comunidad.</p> <p>Objetivos específicos: Desarrollar la creatividad (...). Crear un clima (...), en el que el alumno experimente confianza y seguridad emocional. Conocer el arte y la cultura.</p>
Enso	Estudiantes pocos esforzados y con poca iniciativa para estudiar y realizar sus tareas Falencias de lectura y de escritura	<p>Descuido de los niños por parte de las familias</p> <p>Niños con falta de higiene y que carecen de conocimiento de normas de convivencia y de comportamiento en instituciones educativas</p> <p>Adolescentes "enganchados a lo visual"</p>	<p>Afianzamiento de contenidos curriculares</p> <p>Oferta de una amplia gama de experiencias educativas</p> <p>Conocimiento de diferentes culturas, su respeto y valoración</p> <p>Consideración de los alumnos en forma integral, partiendo de su contexto sociocultural</p>	<p>Objetivos específicos: Generar hábitos de estudio diario y esfuerzo (...) Diseñar situaciones de enseñanza que posibiliten que los alumnos organicen, amplíen y enriquezcan sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Favorecer la autonomía de los alumnos en cuanto a la creación de sus propios trabajos (...).</p>

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el por qué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Problemática educativa	Problemática del contexto		
Puelo	Ausentismo Bajo rendimiento Repitencia Abandono Alumnos no escolarizados	Población “golondrina”, necesidades básicas insatisfechas, adiccio- nes, delincuencia, violencia, abuso, niños que trabajan Carencias en las relaciones socioafecti- vas de los niños Ausencia de alternativas culturales, recreativas y de capacitación laboral	Inclusión social y educativa. Búsqueda de una alternativa educativa que proponga una pedagogía centrada en el niño, sus necesidades educativas y de aprendizaje. Oferta de un espacio de encuentro interculti- ral donde se acompañe al niño en el proceso de crecimiento integral.	Retoma objetivos diseño nacional: Ampliar el universo cultural (...) Fortalecer las trayecto- rias escolares (...) Generar actividades socioculturales y comunitarias (...) Objetivos específicos: Fortalecer el sentido de pertenencia y propiciar en los alum- nos la comunicación, la participación, la cooperación y el disfrute pleno de sus derechos. Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades (...).
Lano	No se mencionan	Falta de contención en los hogares, adiccio- nes. problemas judicia- les, niños en situación de calle Niños que desconocen la ciudad y provincia que habitan	Cumplimiento del derecho a la educación Imposibilidad de la escuela de hacer frente sola a problemas sociales Educación a los niños en su tiempo libre	Retoma objetivos diseño nacional: Acompañar las trayecto- rias escolares (...). Objetivos específicos: Estimular y valorar las estrategias de aprendi- zaje que promueve el juego placenteramente. Brindar un espacio de encuentros intercultural (...).

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el por qué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Problemática educativa	Problemática del contexto		
Rubedes	Falencias en lectoescritura y sistema de numeración	Falta de ayuda de las familias para que los niños refuercen contenidos en sus hogares	<p>Afianzamiento de la igualdad y calidad educativa (...)</p> <p>Conformación de un espacio intercultural donde el niño tenga un acompañamiento constante en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Contribución al desarrollo creativo de los niños (...)</p>	<p>Retoma objetivos diseño nacional:</p> <p>Contribuir y fomentar la igualdad y la calidad educativa (...).</p> <p>Fortalecer las trayectorias escolares (...).</p> <p>Ampliar el universo cultural (...).</p> <p>Generar actividades socioculturales y comunitarias (...).</p> <p>Generar condiciones institucionales que favorezcan los procesos de inclusión e igualdad para los niños.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Cumplir el derecho a la educación (...) reforzar los contenidos curriculares y potenciar la seguridad en los niños (...).</p>

Fuentes: Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Pamos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017).

Cuadro Anexo 14: Catamarca. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contraturno en los PSI, por sede CAI^(a)

CAI	Rol	Fundamentación	Saberes y/o habilidades (contenido)	Propuesta didáctica
Madaba	MC en general	--	--	--
	Por MC	--	--	--
Parmos	MC en general	--	--	--
	Por MC	--	--	--
Sollos	MMCC en general	--	--	--
	Por MC	--	--	--
Enso	MC en general	--	--	--
	Por MC	--	--	--
Puelo	MC en general	--	--	X
	Por MC	X	X	X
Lano	MC en general	--	--	--
	Por MC	--	--	--
Rubedes	MC en general	--	--	--
		--	--	--

Notas: (a) Incluye solo aquellas dimensiones presentes en al menos un proyecto socioeducativo. Las demás dimensiones son excluidas porque no están presentes en ninguno de los proyectos analizados.

Fuentes: Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017).

Cuadro Anexo 15: Catamarca. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en siete sedes CAI

	CAI		
	Madaba	Parmos	Sollos
Objetivos apoyo pedagógico	Fortalecer la trayectoria brindando apoyo pedagógico en aquellas áreas en las que el niño presente dificultades de comprensión ^(a)	Ampliar y/o fortalecer las trayectorias educativas Favorecer la inserción o reinserción escolar ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Fundamentación apoyo pedagógico	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Propuestas didácticas	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	Niños entre 6 y 13 años cursando la escuela primaria en contextos de alta vulnerabilidad social ^(a) Matrícula: 160 alumnos ^(b)	Niños y jóvenes de 4 a 14 años de la zona sur de la ciudad que por su vulnerabilidad requieran un mayor acompañamiento, niños que reingresan o ingresan al sistema educativo ^(a) Matrícula de la escuela: 709 alumnos ^(b)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	24 alumnos ^(b) (15% de la matrícula) ^(d)	36 alumnos ^(b) (5% de la matrícula) ^(d)	7 alumnos ^(b)
Espacio, horario y turno	Sin espacio propio (aula asignada en un turno, biblioteca en otro) ^(c) Contraturno ^(a)	Espacio propio ^(c) Mismo turno ^(c)	Sin espacio propio ^(c)
Articulación maestras grado	Diagnóstico sobre las dificultades de los alumnos y las áreas que les cuesta comprender ^(a)	Priorización de niños que concurrirá a los apoyos pedagógicos ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Visitas domiciliarias	Sin desarrollo en el PSI ^(a) No se realizan actualmente ^(c)	Sin desarrollo en el PSI ^(a) No se realizan actualmente ^(c)	Sin desarrollo en el PSI

CAI		
	Enso	Puelo
Objetivos apoyo pedagógico	Afianzar los contenidos curriculares dados en clases y brindar el apoyo que el alumno necesite ^(a)	Fortalecer recorridos escolares Profundizar el vínculo de la escuela con la comunidad, especialmente las familias) Facilitar el ingreso al nivel primario (MCI) ^(a)
Fundamentación apoyo pedagógico	Dar continuidad a los saberes vistos en clase ya que la mayoría de los conceptos y prácticas que se enseñan en la escuela primaria requieren mucho tiempo de elaboración y un trabajo didáctico sostenido Necesidad de reforzar hábitos de estudio y lectura ^(a)	Bajo rendimiento Insuficiencia de las instancias “compensatorias” Repitencia, abandono, ausentismo ^(a)
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Competencias comunicativas (uso correcto del lenguaje oral y escrito) Competencia social y ciudadana (conocerse y valorarse, expresar las ideas propias y ajenas, comprender diferentes puntos de vista) ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Propuestas didácticas	Lectura comprensiva (cartas, cuentos, historietas, revistas) Estrategias innovadoras para acercar a la lectura (no indica cuáles) ^(a)	Juegos y dinámicas propias de cada área disciplinar Utilización de objetos, texturas, colores, música, vestuario, papeles ^(a)
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	Sin desarrollo en el PSI ^(a) Matrícula de la escuela: 231 alumnos ^(b)	Niños de 5 a 13 años alumnos de la escuela sede, hermanos y vecinos ^(a) Matrícula de la escuela: 520 alumnos ^(b)
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	60 alumnos aproximadamente ^(c) (26% de la matrícula) ^(d)	32 alumnos ^(b) (6% de la matrícula) ^(d)
Espacio, horario y turno	Sin espacio propio (aula asignada en un turno, biblioteca en otro) ^(c) Contraturno ^(c)	Espacio propio (reciente) ^(c) Contraturno ^(a) - Mismo turno ^(c)
Articulación maestras grado	Elaboración del proyecto CAI ^(a)	Reuniones con maestras de niños que concurren al apoyo ^(a)
Visitas domiciliarias	Sin desarrollo en el PSI ^(a) No se realizan actualmente ^(c)	Mencionado como parte de la “estrategia” ^(a) Se realizan actualmente ^(c)

1 Durante el grupo focal se indicó que en 2016 habían participado de los apoyos pedagógicos tanto alumnos de la escuela sede como de otras escuelas, pero esto no figura en el PSI analizado (de 2017).

	CAI	
	Lano	Rubedes
Objetivos apoyo pedagógico	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Reforzar los contenidos curriculares ^(a)
Fundamentación apoyo pedagógico	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Lectoescritura, sistema de numeración, operaciones básicas (se indica que se trata de falencias detectadas principalmente en los primeros grados) ^(a)
Propuestas didácticas	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	Alumnos de 1ro a 6to de la escuela sede y cualquier otro niño que desee concurrir ^(a) Matrícula de la escuela: 170 alumnos ^(b)	Niños entre 6 y 13 años que requieran apoyo pedagógico y que cursen en la escuela sede ^(a) Matrícula de la escuela: 308 alumnos ^(b)
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	50 alumnos ^(b) (29% de la matrícula) ^(d)	25 alumnos ^(b) (8% de la matrícula) ^(d)
Espacio, horario y turno	Espacio propio ^(c) Contra turno ^(a)	-- Contraturno ^(a)
Articulación maestras grado	Comunicación ^(a)	Armado del proyecto Diagnóstico y guía para la realización de los apoyos pedagógicos ^(a)
Visitas domiciliarias	Sin desarrollo en el PSI ^(a)	Sin desarrollo en el PSI ^(a)

Notas: (a) Información proveniente de grupos focales. (b) Información proveniente del Equipo Técnico Jurisdiccional CAI. (c) Estimación propia sobre la base de información aportada por las MC (FOC-CAT-MMCC, 2017). Serían aproximadamente 20 niños por MC, aunque la asistencia efectiva o concurrencia es menor.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Pamos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017); Catamarca Equipo Técnico CAI (2017).

Cuadro Anexo 16: Catamarca. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en el informe de actividades del CAI Pamos

Categorías de análisis	MMCC1	
	Matemática	Lengua
Ciclo o grado	Primer ciclo (2º y 3º grado)	Primer ciclo (2º y 3º)
Objetivos apoyo pedagógico	No se mencionan	No se mencionan
Saberes y/o habilidades (contenidos)	<p>2º grado - Numeración hasta 30. Adición, sustracción, multiplicación</p> <p>3º grado – Adición, sustracción, multiplicación y división de números de 2, 3 y 4 cifras. Tablas de multiplicar hasta el 4. Medidas: reconocimiento y distinción de metro, centímetro y milímetro</p> <p>Contenidos actitudinales y valores: escucha comprensiva, respeto por sí mismos y los demás, confianza en sus producciones y posibilidades</p>	<p>2º grado - Letras vocales</p> <p>3º grado – No se mencionan</p>
Propuestas didácticas	Realización de operaciones simples	Dictado de frases simples
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	No se mencionan	No se mencionan
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	16 en total (12 de 2º grado y 4 de 3º grado)	
Espacio, turno y horario	Dentro del aula (mismo turno)	
Articulación maestras grado	Menciona que la modalidad de los apoyos pedagógicos es de “acompañamiento en el aula junto con las respectivas docentes de cada grado” (p. 1)	
Visitas a hogares	No se mencionan	

Fuente: Catamarca CAI Pamos (2017a).

Categorías de análisis	MMCC2	
	Matemática	Lengua
Ciclo o grado	Primer ciclo (2° y 3° grado)	Primer ciclo (2° y 3°)
Objetivos apoyo pedagógico	No se mencionan	No se mencionan
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Reconocimiento visual de números. Adición y sustracción	Lectura. Producción de oraciones simples. Comprensión de textos. Expresión oral.
	Contenidos actitudinales y valores: refuerzo a la autoestima, seguridad en sí mismos, compañerismo y solidaridad	
Propuestas didácticas	Exploración e indagación de saberes previos. Juegos didácticos.	Exploración e indagación de saberes previos. Escritura de palabras y oraciones simples. Lectura y comprensión de cuentos infantiles. Juegos didácticos.
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	No se mencionan	No se mencionan
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	No se mencionan	No se mencionan
Espacio, turno y horario	Dentro del aula (mismo turno)	
Articulación maestras grado	Menciona que la modalidad de los apoyos pedagógicos es de "acompañamiento en el aula junto con las respectivas docentes de cada grado" (p. 2)	
Visitas a hogares	No se mencionan	

Fuente: Catamarca CAI Pamos (2017a).

Cuadro Anexo 17: Catamarca. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en el informe de actividades del CAI Madaba

Categorías de análisis	MMCC1	
	Matemática	Lengua
Ciclo o grado	1º ciclo (1º, 2º y 3º grado)	
Objetivos apoyo pedagógico	Que el alumno logre: a) reafirmar los contenidos adquiridos en el aula; b) aprender los diferentes contenidos curriculares desde un enfoque diferente en el empleo de diferentes estrategias; c) organizar actividades que favorezcan el vínculo con la familia; d) dialogar y poner en práctica las pautas de convivencia.	
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Numeración. Operaciones básicas.	Alfabetización inicial. Lectura de palabras u oraciones cortas.
	Relación docente-alumno para elevar su confianza y autoestima, y de esta manera favorecer su participación oral	
Propuestas didácticas	Uso de las netbook del carro tecnológico, uso de material concreto.	Uso de las netbook del carro tecnológico, uso de alfabeto ilustrado y confección del propio, juegos pedagógicos, lectura de diferentes textos (en imprenta y cursiva), dictado de frases sencillas, recorte de imágenes de revistas y diarios como puntapié para elaborar frases y textos cortos
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	No se menciona	No se menciona
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	No se menciona	
Espacio, turno y horario	No se menciona	
Articulación maestras grado	Se menciona el trabajo en forma paralela a las docentes, a fin de articular actividades en las propuestas de enseñanza	
Visitas a hogares	No se menciona	

Fuente: Catamarca CAI Madaba (2017a).

Categorías de análisis	MMCC2	
	Matemática	Lengua
Ciclo o grado	2º ciclo (4º, 5º y 6º grado)	
Objetivos apoyo pedagógico	Objetivos: a) Fortalecer la trayectoria escolar de los alumnos brindando apoyo pedagógico; b) Brindar estrategias para que los alumnos puedan desarrollar las habilidades necesarias para su desenvolvimiento en las materias básicas; c) Disfrutar de las actividades; d) Valoración del cumplimiento de las actividades propuestas.	
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Mecanismos de la multiplicación y división. Tablas.	Lectura y comprensión de textos. Uso de comas y puntos.
	Respeto por normas de convivencia, responsabilidad	
Propuestas didácticas	Juegos (bingo, juego de preguntas y respuestas), programas educativos, realización de tablas de multiplicar con elementos reciclables, presentación de afiches con los temas trabajados y las normas de convivencia	Uso del abecedario con dibujos de cada letra, lectura de textos literarios (cuentos, poesías, leyendas), juego de preguntas y respuestas, programas educativos, presentación de afiches con los temas trabajados y las normas de convivencia
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	No se menciona	No se menciona
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	En el informe se reporta la situación de 14 alumnos, la mitad de los cuales dejó de participar del apoyo pedagógico y no se ha logrado respuesta positiva por parte de sus familias	
Espacio, turno y horario	No se menciona	
Articulación maestras grado	No se menciona	
Visitas a hogares	<p>No se mencionan las visitas</p> <p>Con respecto a las familias, se informa que la MC “se intentó comunicar con los padres, pero no responden, son muy pocos los que demuestran interés por sus niños” (p. 7)</p>	

Fuente: Catamarca CAI Madaba (2017a).

Cuadro Anexo 18: Catamarca. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI CAI, por sede CAI

CAI	Taller	Objetivos taller	Fundamentación taller	Saberes, habilidades (contenido), actividades	Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	Salidas	Evaluación
Madaba	Danzas folklóricas			X			
	Teatro y títeres	X	--	X	X	--	X
	Reciclado			X			
	Juegos didácticos			X			
Pamos	Ritmos						
	Ajedrez						
	Juegos con Educación Física	X	--	--	X	--	X
	Taller literario						
	Música						
	Reciclado						
Sollos	Cerámica						
	Expresión corporal	--	--	--	--	--	X
	Lenguaje de señas						
Enso	Plástica y cerámica			X			
	Deporte	--	--	X	--	--	--
	Teatro			X			
	Juegos didácticos			X			
Puelo	Reciclado y conservación del medioambiente		--				
	Ritmos y coreografías		--				
	Rincón literario y cuentos fantásticos	X	--	X	X	X	--
	Juegos matemáticos		X				
	Inglés		X				

CAI	Taller	Objetivos taller	Fundamentación taller	Saberes, habilidades (contenido), actividades	Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	Salidas	Evaluación
Lano	Deporte			X			
	Danzas Rítmicas y Folclóricas			X			
	Reciclado	X	-	X	X	X	X
	Rincón literario			X			
	Juegos matemáticos			X			
	Ciencias			X			
Rubedes	Educación Física		X	--			
	Danza Nativa y Folklórica		X	--			
	Música	X	X	--	X	--	--
	Reciclado		--	--			
	Literatura		X	X			
	Juegos matemáticos		X	X			

Notas: (-) Sin datos.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017a); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017).

Cuadro Anexo 19: Catamarca. Descripción de las actividades de los talleres en siete sedes CAI (parte 1)

CAI	Temática/ Responsable	Objetivo talleres	Fundamenta- ción	Saberes, habilidades, estrategias y actividades	
Madaba	Danzas folklóricas/ Tallerista	Brindarles actividades artísticas a los niños, de lectura, de danzas, pintura, dibujo, teatro, etc ^(a)	No se desarrolla en el PSI	Enseñanza de los pasos y métodos de la danza folklórica ^(a)	Desayuno En determinadas fechas, realiza- ción de activida- des en las cuales puedan ser partícipes las familias de los niños (sería la semana de la familia, día del niño, el día de la madre) ^(a)
	Teatro y títeres/ Tallerista			Trabajo con títeres, obras de teatro y la realización de elementos relacionados ^(a)	
	Reciclado/ Tallerista			Realización de manualidades, utilizando productos reciclables ^(a)	
	Juegos didácticos/ MC			Actividades relacionadas con alguna de las áreas curriculares, a través de juegos didácticos ^(a)	
Parmos	Ritmos/ Tallerista	Permitir actividades lúdicas y placenteras que permitan desarrollar la creatividad y la participación en todos sus sentidos ^(a)	No se desarrolla en el PSI	No se desarrolla en el PSI	
	Ajedrez/ Tallerista				
	Juegos con Educación Física/ Tallerista				
	Taller literario/ MC				
	Música/ MC				
	Reciclado/ MC				

CAI	Temática/ Responsable	Objetivo talleres	Fundamenta- ción	Saberes, habilidades, estrategias y actividades		
Sollos	Cerámica/ Tallerista	No se desarrolla en el PSI	No se desarrolla en el PSI	No se desarrolla en el PSI		
	Expresión corporal/ Tallerista					
Enso	Lenguaje de señas/ Tallerista/ MC	No se desarrolla en el PSI	No se desarrolla en el PSI	Diseños de piezas de cerámicas, títeres, carteles, escarapelas, etc ^(a)	Fiestas de celebración (día del niño, día del estudiante, inicio de la primavera, día de la madre, finalización de clases, cumplea- ños, etc.) ^(a)	
	Deporte/ Tallerista					Enseñanza y práctica de deportes como el vóley, fútbol y hockey ^(a)
	Teatro/ Tallerista					Obras cortas, comedias, expresión, disfraces, pinturas ^(a)
	Juegos didácticos/ MC					Juegos didácti- cos y actividad de lectura orientados a fortalecer los contenidos desarrollados durante la semana. Proyecto espectáculo de títeres para afianzar competencias de lectura y escritura de textos ^(a)

CAI	Temática/ Responsable	Objetivo talleres	Fundamenta- ción	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Puelo	Reciclado y conser- vación del medioam- biente/ Tallerista	Fortalecer el sentido de pertenencia. Propiciar la comunicación, la participación, la cooperación y el disfrute pleno de sus dere- chos. Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confian- za y seguridad en sus capaci- dades (...) ^(a)	No se plantea en el PSI	Desarrollo de aspectos propios de cada disciplina mediante juegos que buscarán vincular los nuevos conoci- mientos con la cultura del niño Utilización de objetos, texturas, colores, músicas, vestuarios, papeles y demás elementos necesarios para el desarro- llo de cada actividad ^(a) Festejo cumpleaños, día de la familia, día de la bandera, de la patria, aniversario de la ciudad ^(a)
	Ritmos y coreogra- fías/ Tallerista		No se plantea en el PSI	
	Rincón literario y cuentos fantásti- cos/MC		No se plantea en el PSI	
	Juegos matemáti- cos/MC		Beneficios del uso de juegos como estrategia didáctica ^(a)	
	Inglés/MC		Beneficios de aprender un idioma desde pequeños ^(a)	
Lano	Deporte/ Tallerista	Fomentar la participación de cada niño	No se plantea en el PSI	Fútbol, hockey, juegos tradicionales ^(a)
	Danzas Rítmicas y Folclóricas/ Tallerista	Disfrutar de cada actividad realizada por los talleristas ^(a)		Ensayo de bailes, danzas y ritmo, incorporando canciones patrias ^(a)
	Reciclado/ Tallerista			Utilización y armado de distintas creaciones por los niños con recursos como botellas de vidrio, plástico, reutilización de cartones ^(a)
	Rincón literario/ MC			Diferentes actividades con materiales como libros de cuentos, afiches, cartulinas, libros de adivinanzas, imágenes ^(a)
	Juegos matemáti- cos/ MC			Juegos lúdicos, naipes, lotería ^(a)
Ciencias/ MC		Experimentos, investigaciones, contacto con la naturaleza ^(a)		

CAI	Temática/ Responsable	Objetivo talleres	Fundamenta- ción	Saberes, habilidades, estrategias y actividades	
Rubedes	Educación Física/ Tallerista	Brindar a los niños de edad escolar primaria un lugar donde puedan descubrir y/o potenciar alguna actividad artística ^(a)	Aporte de la Educación Física al desarrollo integral ^(a)	No se plantea en el PSI	Festejos en articulación con la escuela (día del niño, mes de la familia, fiesta de los estudiantes) ^(a)
	Danza Nativa y Folklórica/ Tallerista		Aporte en términos de valorización de la propia cultura y tradiciones y forma de comunicarse ^(a)	No se plantea en el PSI	
	Música/ Tallerista		Aportes en términos de contacto con otros, expresión, seguridad emocional y construcción del lenguaje ^(a)	No se plantea en el PSI	
	Reciclado/ Tallerista		No se plantea en el PSI	No se plantea en el PSI	
	Literatura/ MC		Refuerzo a los contenidos trabajados durante la semana por el MC ^(a)	Lectura e interpretación de diferentes textos con temáticas variadas que llamen la atención de los niños ^(a)	
	Juegos matemáticos/ MC			Fortalecimiento de las habilidades de resolución de problemas, ejercicios mentales de sumas, restas, divisiones, multiplicaciones ^(a)	

Notas: (a) PSI de los respectivos Centros CAI. (b) Informes del Equipo Jurisdiccional. (c) Información recogida en los grupos focales con Coordinadores Institucionales y/o MC de los respectivos Centros CAI.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017); Catamarca Equipo Técnico CAI (2017)

Cuadro Anexo 20: Catamarca. Descripción de las actividades de los talleres en siete sedes CAI (parte 2)

CAI	Alumnos elegibles (destinatarios) y participantes	Salidas	Evaluación
Madaba	Definición específica para talleres: Niños entre 4 y 13 años, alumnos de la escuela y/o residentes en el barrio ^(a) Cantidad de asistentes: 50 alumnos ^(b)	No se mencionan en PSI	Observación de la labor de cada tallerista (acompañamiento y contención brindada a los niños) ^(a)
Parmos	Definición general: Niños y jóvenes de 4 a 14 años de la zona sur de la ciudad que por su vulnerabilidad requieran un mayor acompañamiento, niños que reingresan o ingresan al sistema educativo – Familias de esos niños ^(a) Cantidad de asistentes: 71 alumnos ^(b)	No se mencionan en PSI	Evaluación cada sábado, al terminar los talleres. Registro en cuaderno donde se consigne la actividad realizada y las diferentes opiniones sobre aciertos y errores. Informe Trimestral sobre funcionamiento de los talleres CAI ^(a)
Sollos	No se menciona en el PSI Cantidad de asistentes: 32 alumnos ^(b)	No se mencionan en PSI	Informes mensuales y anuales sobre cumplimiento de los objetivos y metas en relación con las diferentes líneas de acción. Evaluación general del grupo e individual en cada niño, desde el inicio del taller a partir de la presentación de actividades y materiales ^(a)
Enso	No se menciona en el PSI Cantidad de asistentes: 70 alumnos ^(b)	No se mencionan en PSI	No hay referencias específicas en PSI
Puelo	Definición general: Niños de 5 a 13 años alumnos de la escuela sede, hermanos y vecinos ^(a) Cantidad de asistentes: 102 alumnos ^(b)	Se propone la realización de excursiones o visitas educativas pero no se identifican cuáles ^(a)	No hay referencias específicas en PSI
Lano	Definición general: Alumnos de 1ro a 6to de la escuela sede y cualquier otro niño que desee concurrir Cantidad de asistentes: 78 alumnos ^(b)	Granja la Soñada – Visita Virgen de la Gruta – Plaza de la Alameda ^(a)	Evaluación por observación directa ^(a)
Rubedes	Definición específica para talleres: Niños entre 6 y 13 años, sean o no alumnos de la escuela sede, vecinos de la escuela o hermanos de los que ya asisten Cantidad de asistentes: 72 alumnos ^(b)	No se mencionan en PSI	No hay referencias específicas en PSI

Notas: (a) PSI de los respectivos Centros CAI. (b) Informes del Equipo Jurisdiccional. (c) Información recogida en los grupos focales con Coordinadores Institucionales y/o MC de los respectivos Centros CAI.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Catamarca CAI Enso (2017); Catamarca CAI Lano (2017); Catamarca CAI Madaba (2017b); Catamarca CAI Parmos (2017b); Catamarca CAI Puelo (2017); Catamarca CAI Rubedes (2017); Catamarca CAI Sollos (2017); Catamarca Equipo Técnico CAI (2017); FOC-CAT-COORDINS (2017); FOC-CAT-TALL (2017).

Misiones

Cuadro Anexo 21: Misiones. Componentes de los PSI, por sede CAI

CAI	Datos escuela sede	Presentación Equipo Institucional CAI	Diagnóstico	Fundamentación	Objetivos	Destinatarios	Planificación Coordinador CAI	Planificación MC	Planificación talleristas	Planificación MCP
Signido (2017)	X	X	X	X	X	Solo Camino al Secundario	X	X	X	X
Hebadro	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Ahos (2016)	X	X	X	X	X	--	X	--	--	--

Notas: MC=Maestro Comunitario. MCP=Maestro Comunitario Puente. ND=No Disponible.

Fuentes: Misiones CAI Ahos (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017).

Cuadro Anexo 22: Misiones. Descripción de los PSI, por sede CAI

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Educativo	Contexto		
Signido	<p>“Situación de vulnerabilidad”: 20% de los alumnos</p> <p>Trayectorias escolares: Sobreedad: 35 alumnos/ 623 (5%) Tasa de repitencia: 1% Deserción “no hay”</p> <p>Desempeño en la escuela Desinterés Falta de concentración Indisciplina Ausentismo</p> <p>Causa problema desempeño: Inconvenientes en hogares, falta de apoyo, contención y seguimiento</p>	<p>Situación socioambiental:</p> <p>Hábitat: Nuevos asentamientos, de “relocalizados”</p> <p>Pobreza/estatus socioeconómico: Mayoría familias con NBI, beneficiarios subsidios sociales, escuela en asentamiento más pobre del municipio, escasa instrucción de los adultos</p> <p>Empleo: subocupación, desocupación</p>	<p>Lema: La Escuela 111 con Vos Siempre</p> <p>Actividades propuestas permiten...</p> <p>...desarrollar potencialidades y descubrir talentos ...mejorar el desempeño escolar (en <i>Objetivos</i>) ...inclusión social y cultural (en <i>Objetivos</i>) ...salida laboral a las familias</p>	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Fortalecer trayectorias escolares en espacio y tiempo alternativos. Que los alumnos adquieran los contenidos necesarios para lograr la promoción y no pierdan el interés de la asistencia (en <i>Diagnóstico</i>)</p> <p>Ampliar el universo cultural</p> <p>Promover el fortalecimiento de lazos entre escuela, familias y comunidad</p> <p>Objetivos específicos: Brindar un ambiente de confianza y estimulación de la autoestima (en <i>Fundamentación</i>)</p> <p>Desarrollar capacidades comunicativas, independencia de pensamientos y de acción, posibilitando desarrollo de autonomía (en <i>Fundamentación</i>)</p> <p>CAI Camino al Secundario: Colaborar en el paso del primario al secundario, de alumnos en situación de inseguridad educativa</p> <p>Fortalecer proyectos escolares</p> <p>Orientar y beneficiar la inserción en escuelas secundarias</p>

CAI	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué del proyecto)	Objetivos (el para qué del proyecto)
	Educativo	Contexto		
Ahos	<p>Trayectorias escolares: Sobreedad, la repitencia y abandono marcados (2016, p. 2) No existen grandes problemas de repitencia ni sobreedad</p> <p>Desempeño: Mayor dificultad en matemática y lengua</p> <p>Causas de la situación educativa: Diversos factores socioeconómicos, falta de hábitos de estudio, parejas jóvenes</p>	<p>Factores socioeconómicos, socioculturales:</p> <p>Hábitat: Escuela entre 3 barrios disímiles. Acceso complejo, medios de transporte irregulares o nulos (fines de semana). Ausencia de espacios recreativos o extracurriculares</p> <p>Pobreza/estatus socioeconómico: Familias numerosas, de escasos recursos, mayoritariamente con NBI, escasa o nula formación de los padres</p> <p>Empleo: Escaso empleo formal, planes sociales y trabajos temporarios</p> <p>Social: Embarazo adolescente, parejas jóvenes</p>	<p>Escuela como único referente para socialización, adquisición de valores y conocimientos (en <i>Diagnóstico</i>)</p> <p>Equipo de trabajo permite privilegiar interacciones, intercambios, diferentes opiniones, discusiones y planificación en conjunto (en <i>Diagnóstico</i>)</p> <p>...generar espacios de encuentro entre generaciones para promover transmisión cultural y fortalecer lazos (en <i>Diagnóstico</i>)</p> <p>Actividades propuestas permiten:</p> <p>...ampliar y fortalecer las trayectorias escolares, mejorar las condiciones físicas psíquicas y socioculturales ...una promesa de inclusión e igualdad ... superar la exclusión de quienes no logran la homogeneización de la cultura esperada ...acceder al competitivo mundo ...contribuir a la inclusión definitiva, construir la igualdad y la calidad ...fortalecer lazos escuela, familia, comunidad ...construir igualdad y calidad educativa</p>	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Fortalecer desempeño escolar en espacios y tiempos acordes a los de la escuela</p> <p>Que los niños amplíen su bagaje cultural</p> <p>Fortalecer la relación entre las familias y la escuela; establecer un vínculo entre escuela y comunidad</p> <p>Objetivos específicos: Ofrecer a participar en distintas actividades relevantes al entorno</p> <p>Ajustar propuestas de enseñanza a intereses y necesidades de alumnos</p> <p>Promover participación de los alumnos en diferentes actividades</p>

Fuentes: Misiones CAI Ahos (2016a, pp. 3-4; 2016b, pp. 2-3); Misiones CAI Signido (2017, pp. 2-4).

Cuadro Anexo 23: Misiones. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contraturno en los PSI, por sede CAI

CAI													
	MC	Área disciplinar	Objetivos apoyo pedagógico	Fundamentación apoyo pedagógico	Saberes y/o habilidades (contenido)	Propuesta didáctica	Alumnos elegibles (destinatarios)	Matrícula escuela	Alumnos participantes	Espacio, turno y horario	Articulación maestras grado	Visitas a hogares	Evaluación aprendizajes
Signido	MC-1	X	--	--	X	X	--	--	--	--	X	X	--
	MC-2	X	X	--	X	--	--	--	--	X	X	X	--
	MCP	X	X	--	X	X	X	--	--	X	--	X	--
Hebadro	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Ahos	MC-1	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	X	ND	ND	ND
	MC-2	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	X	ND	ND	ND

Notas: MC: MC: Maestro Comunitario. MCP: Maestro Comunitario Puente. (--) Sin datos; (NC) No Corresponde; (ND) Documentación no disponible.

Fuentes: Misiones CAI Ahos (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017).

Cuadro Anexo 24: Misiones. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en el PSI del CAI Signido

Categorías de análisis	Matemática		Lengua	
	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)
MAESTRA COMUNITARIA 1				
Objetivos apoyo pedagógico	--	--	--	--
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Números naturales, funciones y usos en vida cotidiana. Relaciones Escrituras equivalentes a número. Operaciones con números naturales. Operaciones con fracciones. Escalas	Números naturales, organización y caracterización del sistema decimal de numeración. Fracciones y expresiones decimales de uso habitual. Cálculo con números naturales	Practica de cuatro tipos de letras. Practica de lecturas, dictados. Escritura individual y grupal. Entretenimientos con palabras y sonidos. Trabajo con grupos silábicos. Análisis morfológicos sencillos.	Practicar escucha comprensiva y crítica. Escritura individual y grupal, distintos tipos de formatos. Practica de copia, caligrafía.
Propuestas didácticas	Ejercicios relacionados con la vida cotidiana. Cuentas con materiales concretos, tomar medidas. Relacionar elementos que nos rodean con figuras geométricas. Realizar comparaciones, estimaciones	Ejercicios relacionados con la vida cotidiana (ej. Compras supermercado y otro negocio público). Cálculos mentales	Lectura de textos. Interpretación con ilustraciones, oraciones sencillas.	Trabajar con texto acode. Lecturas, comentar redacción propia. Lectura de textos que gusten. Dramatización.
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	--	--	--	--
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	--	--	--	--
Espacio, turno y horario ^(a)	--	--	--	--
Articulación maestras grado	--	--	Intercambio sobre aprendizaje en CAI y grado. Solicitud de ejercicios principales para promocionar trimestre. Inasistencias diarias	
Visitas a hogares	--	--	--	A los alumnos que no asistieran a clase o no terminen las actividades. A los alumnos que no asistan a clases CAI

Categorías de análisis	Matemática		Lengua	
	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)	Primer ciclo (1° a 3°)	Segundo ciclo (4° a 6°)
MAESTRA COMUNITARIA 2				
Objetivos apoyo pedagógico	Adquirir confianza para resolución problemas y formulación de interrogantes Resolver problemas en la vida cotidiana, defendiendo puntos de vista y respetando otras opiniones	NC	NC	NC
Saberes y/o habilidades (contenidos)	Números naturales, funciones y usos en vida cotidiana. Relaciones Escrituras equivalentes a número. Operaciones con números naturales. Operaciones con fracciones. Escalas. Resolución de cuentas con materiales concretos. Relación de elementos con figuras geométricas. Comparaciones, estimaciones	NC	NC	NC
Propuestas didácticas	--	NC	NC	NC
Alumnos elegibles (destinatarios) y matrícula escuela	--	--	--	--
Alumnos participantes (cantidad y % matrícula)	--	--	--	--
Espacio, turno y horario ^(a)	Lunes y miércoles, 14:30 a 17:00	NC	NC	NC
Articulación maestras grado	A través de Coordinador CAI	NC	NC	NC
Visitas a hogares	--	NC	NC	NC

Notas: (--) Sin datos. (NC) No Corresponde. (a) La planificación del Coordinador Institucional CAI destaca que las clases de apoyo se ofrecen los martes y jueves, de 8:00 a 10:30 y de 14:30 a 17:00.

Fuentes: Misiones CAI Años (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017).

Cuadro Anexo 25: Misiones. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI, por sede CAI

CAI	Tallerista	Temática	Objetivos taller	Fundamentación taller	Saberes, habilidades (contenido), actividades	Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	Organización	Evaluación
Signido	Lengua	X	X	--	X	--	X	--
	Matemática	X	X	--	X	--	X	--
	Música	X	X	--	X	--	X	--
	Deporte-Recreación	X	--	--	X	--	X	--
	Danza	X	X	X	X	--	X	--
	Camino al Secundario	--	--	--	X	X	X	X
Hebadro	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Ahos	Cultura-Recreación	ND	ND	ND	ND	ND	X	ND

Notas: (--) Sin datos; (NC) No Corresponde; (ND) Documentación no disponible.

Fuentes: Misiones CAI Ahos (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017).

Cuadro Anexo 26: Misiones. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI del CAI Signido

CAI	Temática		
Signido	Lengua (dictado por MC)	Objetivo taller	Formar lectores, disfrutar lectura y apropiarse contenidos culturalmente valiosos Acrecentar capacidad lectora Comunicar ideas y pensamientos a través del cuerpo
		Fundamentación taller	--
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes / habilidades Escuchar lectura textos, comprensión oral Producción de dibujos y frases escritas Expresar opiniones Representación de personajes Verbos, comprensión y escritura Actividades Juegos: Ej. construcción de situaciones, tuti frutti Dramatización, representación con títeres Ilustraciones
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	115 chicos ^(a)
		Organización	Sábados de 8 a 12 h 2 grupos, 2 sábados por mes 4° a 7° (8 a 10 h), 1° a 3° (10 a 12 h)
Matemática (dictado por MC)		Objetivo taller	Conocer sistema numeración y analizar aplicaciones con diferente nivel de complejidad Explorar y explicitar relaciones y propiedades de las operaciones naturales en forma oral y escrita
		Fundamentación taller	--
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes y/o habilidades: <i>Números naturales:</i> Sistema numeración, estrategias de conteo. Expresiones simbólicas en operaciones. <i>Geometría:</i> Figuras y características Actividades <i>Juegos matemáticos con elementos:</i> Carrera de colores, Bingo de sumas, sumas con cartas, cuenta regresiva,
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	115 chicos ^(a)
		Organización	Sábados de 8 a 12 h 2 grupos, 20 alumnos cada uno 4° a 6° (8 a 10 h), 1° a 3° (10 a 12 h)

CAI	Temática		
Signido	Música	Objetivo taller	Desarrollar competencias musicales (cantar, moverse, investigar, improvisar) Participar en celebraciones escolares, actividades complementarias y extraescolares
		Fundamentación taller	--
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes, habilidades y actividades <i>Melodías varias:</i> Escucha, memorización, interpretación, ilustración, diálogo <i>Sonidos:</i> Técnicas respiración y relajación, vocalización, canto <i>Producción:</i> Sonorización de cuentos, percusión <i>Juegos:</i> Competencia de cantos
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	115 chicos ^(a)
		Organización	Sábados de 8 a 12 h
Deporte-Recreación		Objetivo taller	--
		Fundamentación taller	--
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes, habilidades, actividades <i>Habilidades motrices:</i> Desplazamientos, dominio corporal, resistencia, equilibrio, velocidad <i>Reglamentos:</i> Posiciones y movimientos, reglamentos, juegos predeportivos <i>Deportes:</i> Fútbol, hándbol, otros circuitos de ejercicios Integración nenas y varones para deporte
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	115 chicos ^(a)
		Organización	Sábados de 8 a 12 h 4° a 7° (8 a 10 h)

CAI	Temática		
Signido	Danza	Objetivo taller	Promover difusión danzas locales y reafirmar identidad cultural Fomentar integración artística (docentes, padres, alumnos) Desarrollar ritmo musical a través de la práctica Reconocer formas musicales tradicionales
		Fundamentación taller	Aprendizaje danza se incorpora a proyección hogareña y comunitaria, construye socialización total Danza como medio de integración al grupo social Danza como oportunidad de demostrar habilidades Música y danza como expresión de sentimientos de un pueblo, descubrimiento de la historia, el paisaje, los valores
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes, habilidades, actividades <i>Elementos fundamentales danza:</i> coreografía, figura, clasificación de danzas, voces mando Expresión y representación corporal: Coreografía, baile, adecuación movimiento a música, improvisación <i>Ritmos musicales:</i> Desarrollo a través de práctica, reconocimiento de formas musicales de distinto género <i>Danzas:</i> Danza folclórica, latina, árabe
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	115 chicos ^(a)
		Organización	Sábados de 8 a 12 h
Camino al Secundario		Objetivo taller	--
		Fundamentación taller	--
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	Saberes, habilidades, actividades <i>Leyendas:</i> Lectura, comprensión <i>Valores:</i> Comprensión oral, dibujo, escritura, interpretación conceptos, dramatización <i>Números enteros:</i> Juego naipes, Mayor y menor <i>Video educativo:</i> Medio ambiente, redes sociales <i>Honor a los trabajadores:</i> Discusión, dibujo <i>La Escarapela:</i> Producción <i>Semana de Mayo de 1810:</i> Dramatización <i>Juegos matemáticos:</i> Generala, valores numéricos
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	Alumnos de 7° grado
		Organización	Sábados de 10 a 12 h

CAI	Temática		
Hebadro	Arte Lengua Matemática Deporte	Objetivo taller	ND
		Fundamentación taller	ND
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	ND
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	112 alumnos en total, 60 de participación habitual
		Organización	ND
Ahos	Talleres culturales y recreativos	Objetivo taller	ND
		Fundamentación taller	ND
		Saberes y/o habilidades (contenido) y actividades	ND
		Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	112 alumnos en total, 60 de participación habitual
		Organización	Sábados de 8 a 14 h

Notas: (-) Sin datos. (a) Información proveniente de grupos focales.

Fuentes: Misiones CAI Signido (2017).

Cuadro Anexo 27: Misiones. Conformación de los Equipos Institucionales en los PSI de tres sedes CAI

CAI	Todos roles	Cantidad miembros Equipo	Cantidad MC	Cantidad talleristas	Auxiliar	MCNI	MCP
Signido	Si	8	2	3	Si	No	Si
Hebadro	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Ahos	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Notas: MC=Maestro Comunitario. MCNI=Maestro Comunitario Nivel Inicial. MCP=Maestro Comunitarios Puente.

Fuentes: Misiones CAI Ahos (2016a, 2016b); Misiones CAI Signido (2017).

Tucumán

Cuadro Anexo 28: Tucumán. Componentes de los PSI CAI, por sede CAI

CAI	Conformación equipo CAI	Diagnóstico institucional	Fundamentación institucional	Objetivos institucionales	Estrategia general	Perfil destinatarios	Recursos	Evaluación
Meraza	X	X	X	X	X	X	X	X
Ocante(*)	X	X	X	X	X	X	X	X
Duevendo	X	X	X	X	X	X	X	X
Ellejos	X	X	X	X	X	X	X	X
Seriensa	X	X	X	X	X	X	X	X
Almas	X	X	X	X	X	X	X	X
Descondo	X	X	X	X	X	X	X	X

Notas: (*) El informe analizado corresponde al año 2016.

Fuentes: Tucumán CAI Almas (2017b); Tucumán CAI Descondo (2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017b); Tucumán CAI Meraza (2017b); Tucumán CAI Ocante (2016); Tucumán CAI Seriensa (2017b).

Cuadro Anexo 29: Tucumán. Descripción de los PSI CAI, por sede CAI

CAI	Eje	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué)	Objetivos específicos (el para qué)
		Problemas escolares	Problemas sociales		
Meraza	Trabajo con personaje de historieta / Foco en la literatura infantil	Dificultades en Lengua (léxico y comprensión lectora), lo que impacta en otras materias Dificultades en Matemática (los alumnos no logran construir sus propias estrategias de resolución y comparación) Inasistencias reiteradas	Familias desmembradas Hacinamiento Violencia Carencias culturales, económicas y afectivas Falta de acompañamiento desde el hogar	Asociado a la política educativa con mirada en la inclusión y calidad	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Fortalecer las trayectorias escolares (...) Ampliar el universo cultural (...) Contribuir desde el CAI a la inclusión, igualdad de oportunidades y calidad educativa. Producir trabajos participativos con la comunidad (...)</p> <p>Objetivos específicos: Desarrollar actitudes de respeto y tolerancia (...) Promover la participación protagónica y permanencia de los estudiantes en las actividades del CAI. Generar un aprendizaje grupal y colectivo. Posibilitar un espacio de producción de saberes, desde el acceso a la literatura.</p>
Ocante	Hechos trascendentes en 200 años de Historia ¹	Se presentan datos (matrícula, sobreedad, repitencia, abandono, promoción efectiva) en números absolutos. No se destaca un problema en particular ni se retoma esta información en la fundamentación.	No se destaca un problema en particular. De las estadísticas presentadas se deduce que, en 2016, 81% de los alumnos eran beneficiarios de la AUH.	Dar continuidad a acciones iniciadas el año previo, orientadas a revalorizar la historia.	<p>Objetivos específicos: Lograr que los conocimientos adquiridos sean pilares fundamentales en la construcción de su propia historia.</p>

CAI	Eje	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué)	Objetivos específicos (el para qué)
		Problemas escolares	Problemas sociales		
Duevendo	Géneros literarios, arte, juego, derechos humanos	Dificultades en Lengua: identificación de fonemas y grafemas, producción oral y escrita, caligrafía, ortografía, pobreza de vocabulario. Dificultades en Matemática: resolución de operaciones (principalmente división) y de situaciones problemáticas. Dificultad para interpretar consignas. No se registran inasistencias reiteradas pero sí llegadas tarde.	Violencia de género Adicciones Falta de contención en el hogar y poco acompañamiento. 75% de los niños provienen de familias con asignaciones o trabajo precarizado. Baja autoestima de los niños con trayectorias escolares deficientes.	Derecho a la educación Educación inclusiva y de calidad Sistema educativo como herramienta para superar la desigualdad social	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Fortalecer las trayectorias educativas (...) Ampliar el universo cultural (...) Generar actividades sociocomunitarias que contribuyan al fortalecimientos de redes entre la escuela, la familia y la comunidad.</p> <p>Objetivos específicos: Promover la importancia de la alfabetización ofreciendo herramientas útiles y significativas para el desarrollo integral de los niños. Reconocer al niño como sujeto de derecho (...)</p>
Ellejos	Hábitos de lectura (literatura infantil) y conciencia ecológica	Necesidad de apoyo escolar y cultural, aun cuando se registra 80% de reducción en la sobreedad. Desinterés por la lectura. Dificultades para expresarse. Falta de actividades educativas extraescolares, por razones culturales y económicas.	Zona muy vulnerable. Familias con trabajos precarios o ayudas del gobierno. Bajo nivel de escolaridad de padres.	Fomento a hábitos de lectura recreativa y constructora de procesos cognitivos más complejos. Creación de conciencia ecológica y cuidado del entorno próximo.	<p>Objetivos específicos: A través del trabajo con textos literarios sobre medioambiente, propiciar la renovación del espacio escolar y el gusto por la lectura.</p>

1 Este había sido el eje propuesto por el Equipo Jurisdiccional para las acciones de 2016, año al cual corresponde el Proyecto de este CAI.

CAI	Eje	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamenta- ción (el porqué)	Objetivos específicos (el para qué)
		Problemas escolares	Problemas sociales		
Seriensa	Proyecto de huerta y “patrulla urbana” (recolección de desechos)	Problemas de alfabetización Alto porcentaje de niños que necesitan apoyo (no pueden reconocer las letras del alfabeto, no puede leer de corrido y presentan muchas dificultades para componer oraciones) Repitencia y sobreedad Inasistencia (de alumnos y docentes)	Alta vulnerabilidad Violencia Alcoholismo y drogadicción Familias con trabajos precarios Niños que trabajan en los semáforos Niños sin contención y algunos abandonados en hogar, pero también familias que acompañan a los niños y se ocupan de que asistan a horario	Reinsertar las huertas en los hogares como un aporte a la alimentación saludable y posibilidad de generar un ingreso extra a las familias. Articulación con la escuela (insumos para el comedor) Colaboración en el cuidado del planeta a nivel global y creación de sentido de pertenencia y cuidado a la escuela.	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Brindar a los niños apoyo pedagógico (...) Generar actividades socioculturales que permitan fortalecer el vínculo del niño con la escuela y la comunidad. Estimular y apoyar la creación y el fortalecimiento de redes entre docentes, alumnos y padres de familia.</p> <p>Objetivos específicos: Generar espacios para promover el sentido de pertenencia e identidad del niño. Reconocer sus capacidades para fortalecer su autoestima y así alcanzar su máximo potencial.</p>

CAI	Eje	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamentación (el porqué)	Objetivos específicos (el para qué)
		Problemas escolares	Problemas sociales		
Almas	Escuela como espacio de “ocio productivo” junto a un grupo de pertenencia positivo	Dificultades para expresarse en forma oral y escrita Dificultad para ordenar hechos cronológicamente Escasez de vocabulario Uso incorrecto de tiempos verbales Acceso reducido a literatura infantil Escuela recibe alumnos de educación especial Reducido uso de adjetivos, nulo uso de sinónimos Dificultades de concentración, les cuesta esperar turnos	Alumnos que provienen de familias de escasos recursos Padres trabajadores temporarios o empleados municipales Vulnerabilidad e indefensión en contexto familiar y social Tendencia a la frustración y actitudes de violencia verbal y física, naturalizada en la cotidianeidad	Desarrollo de un contexto de “ocio productivo y positivo” (tener vivencias gratificantes y a la vez útiles, junto a un grupo de pertenencia) como factor preventivo de la violencia escolar y ayuda para la gestión de las propias emociones. Literatura infantil como medio para motivar a los niños y para brindarles herramientas básicas para el procesamiento de información escrita de manera dinámica y entretenida. Redescubrimiento de la escuela como un lugar de goce y esparcimiento personal, donde el aprendizaje se vuelve significativo. Inclusión escolar y educativa	Retoma objetivos diseño nacional: Brindar a nuestros niños un espacio donde logren: Mejorar sus trayectorias escolares. Ampliar su universo cultural. Objetivos específicos: Brindar a nuestros niños un espacio donde logren: Disfrutar del contexto escolar. Desarrollar su identidad personal y social. Promover actitudes comunitarias positivas hacia institución escolar. Fortalecer el sentido de pertenencia institucional.

CAI	Eje	Diagnóstico institucional (el problema)		Fundamenta- ción (el porqué)	Objetivos específicos (el para qué)
		Problemas escolares	Problemas sociales		
Descondo	El libro como Juguete	Prácticamente no hay ausentismo o abandono, lo que ocurría al inicio del CAI Mejoras en términos de aprendizajes en Lengua y Matemática, y de permanencia en la escuela	No se destaca un problema en particular	Acercamiento de los niños a la lectura por placer, impulsada desde lo artístico y lo lúdico más que por intereses educativos (se apunta a un perfil de "niño que juega" con los libros).	<p>Retoma objetivos diseño nacional: Constituirnos en un aporte en la ampliación del universo cultural (...) Acompañar, fortalecer y enriquecer las trayectorias escolares-educativas de nuestros estudiantes (...)</p> <p>Objetivos específicos: Sostener la actividad y el impacto del CAI en la escuela y en la comunidad. Lograr que los estudiantes tengan (...) experiencias enriquecedoras e inspiradoras ligadas a la práctica de la lectura.</p>

Notas: (a) Las dos sedes CAI reproducen los objetivos del programa a nivel nacional. Aquí se incluyen solamente otros objetivos que el propio proyecto haya planteado, además de los mismos objetivos planteados en el diseño nacional.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tucumán CAI Almas (2017b); Tucumán CAI Descondo (2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017b); Tucumán CAI Meraza (2017b); Tucumán CAI Ocante (2016); Tucumán CAI Seriensá (2017b).

Cuadro Anexo 30: Tucumán. Componentes de la planificación de los espacios pedagógicos en contraturno en los PSI CAI, por sede CAI

CAI	Objetivos apoyo pedagógico / MC	Saberes y/o habilidades (contenidos)	Propuestas didácticas	Alumnos elegibles (destinatarios)	Alumnos participantes (cantidad)	Espacio, horario y turno	Articulación con maestras de grado	Visitas domiciliarias	Evaluación aprendizajes
Meraza	X	--	X	X	--	--	X	X	X
Ocante	X	--	X	X	--	--	X	X	X
Duevendo	X	--	X	X	--	--	X	X	X
Ellejos	X	--	X	X	--	--	--	--	--
Seriensa	X	X	X	X	--	--	--	--	X
Almas	--	--	--	X	--	--	--	--	X
Descondo	X	--	X	X	--	X	X	X	X

Notas: : (--) Sin datos.

Fuentes: Tucumán CAI Almas (2017b); Tucumán CAI Descondo (2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017b); Tucumán CAI Meraza (2017b); Tucumán CAI Ocante (2016); Tucumán CAI Seriensa (2017b).

Cuadro Anexo 31: Tucumán. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en siete sedes CAI (parte 1)

CAI		
Meraza	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	<p>Objetivos de los MC</p> <p>Motivar el uso de la palabra e incorporar otras modalidades de expresividad.</p> <p>Reforzar los lazos sociales.</p> <p>Difundir la importancia y necesidad de participación en los talleres.</p> <p>Realizar acompañamiento permanente en espacio educativo en los hogares y en la escuela para disminuir los índices de ausentismo en los beneficiarios de CAI.</p> <p>Realizar visitas a los hogares de alumnos que presentan inasistencias y/o necesidades educativas.</p> <p>Articular actividades con el Centro de Atención Primaria de la Salud.</p> <p>Articular acciones con diferentes programas educativos (CAJ, PMI).</p> <p>Favorecer la integración y comunicación de los diferentes actores de la comunidad^(a).</p>
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	En el PSI se menciona la formulación de objetivos específicos para cada área a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (pero no se indica cuáles son esos objetivos) ^(a) .
	Propuestas didácticas	<p>Actividades lúdicas que promuevan el intelecto, imaginación y confianza.</p> <p>Actividades de formato simple y claro.</p> <p>Actividades articuladas con los diferentes talleres.</p> <p>Enseñanza acerca de cómo organizar el tiempo de estudio.</p> <p>Prácticas motivacionales. Relación de los conocimientos aprendidos con aspectos de la vida cotidiana^(a).</p>
Ocante	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	<p>Objetivos de los MC</p> <p>Comprender y producir textos orales en situaciones escolares y sociales.</p> <p>Narrar y re narrar historias reales o imaginarias.</p> <p>Leer y escribir con propósitos definidos.</p> <p>Leer y escribir números naturales.</p> <p>Aprender a través del juego y la diversión.</p> <p>Poder resolver situaciones problemáticas sencillas, de la vida cotidiana.</p> <p>Trabajar de manera coordinada con los docentes, con las adecuaciones necesarias.</p> <p>Lograr fortalecer la autoestima de los niños.</p> <p>Fortalecer los lazos con las familias de los niños.</p> <p>Enriquecer los talleres con sus trabajos^(a).</p>
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	No se mencionan en el PSI ^(a)

CAI

Ocante	Propuestas didácticas	<p>Secuencia didáctica narrativa. Videos educativos. Experimentación. Aprestamiento. Construcción de juegos matemáticos. Lectura de imágenes y de cuentos. Lecto escritura de textos del Bicentenario. Juegos didácticos. Acompañamiento en el aula. Visitas domiciliarias. Acompañamiento a padres. Acompañamiento a docentes. Trabajo en equipo con el GPI, agentes sanitarios, CIC^(a).</p> <p>MCP Secundario Visitas guiadas a escuelas secundarias. Construcción de juegos didácticos en los talleres. Elaboración de cuadros y mapas conceptuales como técnica de estudio en la PC. Elaboración de textos de diferentes tipos (historietas, cartas, notas, etc.). Intervención en los talleres de padres de la comunidad educativa. Realización de entrevistas. Interrelación con CAJ de la zona y con el CIC. Proyecto de articulación con escuelas secundarias, elaboración del segundo cuadernillo con actividades niveladoras^(a).</p>
Duevendo	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	<p>Objetivos de los MC Construir en el niño el “oficio de estudiante”. Promover el diálogo entre pares, el respeto por el trabajo y la opinión del otro. Experimentar la posibilidad de resolver problemas a partir de diferentes perspectivas. Valorar la lectura como medio para expresarse y aprender. Estimular la comprensión de mensajes orales y escritos. Desarrollar el pensamiento lógico y creatividad a partir de situaciones problemáticas. Promover la confianza en sus posibilidades de aprender y resolver problemas. Fomentar la idea de esfuerzo y perseverancia. Participar de manera activa de las actividades propuestas. Ser parte de un espacio de aprendizaje alternativo, lúdico, que implique la comunicación, la empatía, como medio para estrechar lazos afectivos, desarrollar la autoestima.</p> <p>MCI Inicial Desarrollar el respeto y el interés por producciones orales propias y de sus pares. Promover la participación en situaciones de lectura. Escuchar, comprender y disfrutar de textos literarios. Ampliar el vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos. Desarrollar la confianza en sus posibilidades de expresión. Construir sentido a partir de una secuencia narrativa elaborada con imágenes y palabras. Identificar clases de palabras. Afianzar los conocimientos matemáticos de los niños. Promover la resolución de situaciones problemáticas acordes a su edad. Contribuir en la alfabetización inicial de los niños a partir del reconocimiento de letras, números, etc^(a).</p>
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	No se mencionan en el PSI ^(a)

CAI

Duevendo	Propuestas didácticas	Adivinanzas, canciones, juegos de palabras. Lectura de diferentes textos. Producciones orales y escritas. Desarrollo de la oralidad a partir del comentario previo y posterior de cada obra narrada. Fomento a la imaginación a partir de cambiar el final de un cuento, la combinación de diferentes cuentos leídos, cambiar el título, etc. Uso de juegos: dominó, cartas, rompecabezas, adivina la palabra, suma 10, lotería. Resolución de situación problemáticas tomadas de la realidad ^(a) .
Ellejos	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	<p>Objetivos de los MC y MCP</p> <p>Favorecer la expresión oral y el enriquecimiento del vocabulario.</p> <p>Producir textos en actividades lúdicas y originales.</p> <p>Valorar el intercambio de la propia producción y la de los otros.</p> <p>Propiciar el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad.</p> <p>Utilizar recursos estéticos que permitan proyectarse, exteriorizando la propia afectividad.</p> <p>Crear un espacio en la escuela para que los alumnos exploren (...) estrategias de invención de historias sobre el medioambiente.</p> <p>Mejorar el entorno natural mediante la reforestación y la limpieza de la institución educativa^(a).</p>
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	No se mencionan en PSI ^(a) .
	Propuestas didácticas	Narración de cuentos ^(a) .
Seriensa	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	<p>Del apoyo pedagógico</p> <p>Favorecer la continuidad escolar y fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo pedagógico.</p> <p>Desarrollar sus capacidades cognitivas- intelectuales, motrices y afectivas.</p> <p>Adquirir destreza y habilidad para la comunicación oral y escrita, y para la resolución de operaciones fundamentales.</p> <p>Que los alumnos logren apropiarse de aquellos contenidos básicos y necesarios para facilitar un mejor desempeño en su contexto diario.</p> <p>Desarrollar hábitos de trabajo individual y colectivo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p> <p>Promover la autoestima, confianza, tolerancia, participación y convivencia entre grupo de pares y adultos responsables^(a).</p> <p>De los MC</p> <p>Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>Propiciar un espacio de aprendizaje alternativo, lúdico, con propuestas innovadoras que aumenten la autoestima en el niño.</p> <p>Brindar apoyo, acompañamiento y estrategias variadas para fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los alumnos</p> <p>Promover estrategias para acercar a la familia, estimulando su participación.</p> <p>Establecer normativas de convivencia y respeto al momento de realizar actividades^(a).</p>

CAI

Seriensa	Saberes y/o habilidades (contenidos)	Correspondencia entre fonemas y grafemas. El abecedario. Identificación de letras, sílaba, palabra. Tipos de letras. Instrucciones. Descripciones. Dramatizaciones. Narraciones. Inferencias. Secuencias temporales. Figuras y cuerpos. Relaciones espaciales: arriba-abajo; derecha- izquierda; adelante-atrás. Relaciones de cantidad: mucho, poco, nada. Conteo, lectura y escritura de números. El número natural. Cálculos sencillos. El calendario. (*)
	Propuestas didácticas	Canciones, coplas, adivinanzas, trabalenguas. Conversaciones espontáneas, secuencias narrativas a partir de soportes gráficos y/o orales, de consignas. Juegos sonoros. Expresión oral: láminas para hablar, videos para trabajar inferencias, secuencias temporales, juegos tradicionales para estimular el lenguaje (el juego del veo veo). Identificar letras, marcarlas, pintarlas, buscarlas y recortarlas de diarios y/ o revistas. Armado de sonidos, palabras y frases a partir de letras sueltas realizadas en goma eva y/o palabras a través de tarjetas de cartulina. Uso de textos diversos: libros de cuentos, de lectura, instructivos, carteles, etc. Juegos con el nombre propio y el de sus compañeros: reconocer cuantas vocales tienen, nombres cortos y nombres largos. Descripción a partir de imágenes, narración de hechos reales, dramatización, expresión a través del dibujo. Lectura de cuento: dibujarlo-reconocer personajes-describirlos-escribir sus nombres-jugar con su título formarlos en letras móviles y en todos los tipos de letras-cambiarle el final al cuento. Ordenar sílabas y formar palabras, ordenar palabras y escribir oraciones. Resolución de: sopas de letras, acrósticos, crucigramas Reproducir figuras y cuerpos con elementos. Resolución mental de cálculos sencillos. Actividades de resolución de operaciones con material concreto. Juegos para sumar y restar: guerra con dados, minerala doble, lotería de sumas y restas, juegos con cartas, problemas con monedas y billetes en el kiosco. Buscar, identificar, recortar y formar números de diversas cifras.
Almas	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	No se mencionan en el PSI ^(a)
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	No se mencionan en el PSI ^(a)
	Propuestas didácticas	No se mencionan en el PSI ^(a)
Descondo	Objetivos del apoyo pedagógico / de los MC	Objetivos de MC: no aparecen desarrollados MCP Secundario Convocar a los niños de 6º grado. Lograr que comprendan textos de mayor nivel de extensión y complejidad (obras de teatro, novelas). Acercara a los alumnos de 6º a las posibilidades y las prácticas propias del nivel secundario ^(a)
	Saberes y/o habilidades (contenidos)	No se mencionan en PSI ^(a)

CAI

Descondo	Propuestas didácticas	Juegos temáticos sobre cuentos infantiles, articulando con el taller de cine y teatro. Visitas a escuelas secundarias, actividades conjuntas con los alumnos de 1° año, articulaciones con el programa PMI del secundario y el CAJ ^(a)
-----------------	-----------------------	--

Nota: (*) No aparecen planteados explícitamente como tales, pero se los puede identificar como parte de la estrategia didáctica. (a) PSI de los respectivos Centros CAI. (b) Informes mensuales de los respectivos Centros CAI. (c) Información recogida en los grupos focales con Coordinadores Institucionales y/o MC de los respectivos Centros CAI.

Fuentes: Tucumán CAI Almas (2017a, 2017b); Tucumán CAI Descondo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017a, 2017b); Tucumán CAI Meraza (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ocante (2016, 2017); Tucumán CAI Seriensá (2017a, 2017b).

Cuadro Anexo 32: Tucumán. Descripción de las actividades de los espacios pedagógicos en contraturno en siete sedes CAI (parte 2)

CAI	Alumnos elegibles (destinatarios)	Alumnos participantes (cantidad)	Espacio, horario y turno	Articulación con maestras de grado	Visitas domiciliarias	Evaluación
Meraza	Niños que requieran de un apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas Niños que reingresan o ingresan por primera vez a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) ^(a)	20 alumnos ^(c) Los MC trabajan en grupos de no más de 5 o 6 alumnos juntos ^(c)	Espacio propio ^(c) Mismo turno ^(c)	Trabajo conjunto para registro de perfil de cada alumno y sus necesidades Acuerdos pedagógicos entre docente de grado, director y MC ^(a)	Mencionadas explícitamente en los objetivos del MC y como parte de sus estrategias ^(a) Se realizan actualmente, con Auxiliar ^(c)	Evaluación diagnóstica Seguimiento de alumnos en apoyo pedagógico: registros áulicos, informes de avance, análisis cualitativo de sus trabajos ^(a)
Ocante	Todos los niños de la escuela y escuelas de alrededores, especialmente a aquellos que requieren un acompañamiento pedagógico en sus trayectorias escolares, un espacio de contención y aprendizajes Padres y comunidad ^(a)	30 alumnos ^(c) Los MC atienden un promedio de 10 niños por día ^(c)	Espacio propio ^(c)	Como parte de la estrategia, se plantea el "Acompañamiento en el aula" Se mencionan sugerencias orientadas a una mejor articulación con las docentes de grado ^(a)	En PSI, mencionado como parte de la estrategia (visitas domiciliarias, acompañamiento de alumnos en los hogares, acompañamiento a padres) ^(a) Actualmente se realizan, con Coordinador Institucional ^(c)	Seguimiento de alumnos en apoyo pedagógico a través de las tareas diarias y registro de asistencia ^(a)

CAI	Alumnos elegibles (destinatarios)	Alumnos participantes (cantidad)	Espacio, horario y turno	Articulación con maestras de grado	Visitas domiciliarias	Evaluación
Duevendo	Niños en riego pedagógico a partir de dificultades en los procesos de enseñanza – aprendizaje Niños que ingresan por primera vez o re-ingresan al sistema educativo Niños que no hayan concluido la escolaridad Niños de escuelas cercanas ^(a)	Los MC atienden en promedio a 10 alumnos por día, en grupos de 5 ^(c)	Espacio propio ^(c) Mismo turno ^(c)	Entre las actividades a cargo de los MC se mencionan: reuniones para articular el proyecto CAI con los demás actores escolares y participación de los diferentes proyectos institucionales, seguimiento de la planificación brindada por la docente tutora ^(a)	Encuentro y apoyo a las familias mencionado dentro de las actividades que llevan a cabo los MC ^(a) Actualmente se realizan ^(c)	Evaluación continua orientada a chequear el logro de objetivos con los niños a través de planillas de seguimiento, observación, diálogos interrogativos, puesta en común ^(a)
Ellejos	Niños de diferentes escuelas, sus familias y demás vecinos de la comunidad ^(a)	Los MC trabajan en grupos de a 5 alumnos ^(c)	Espacio propio (reciente) ^(c)	No se menciona en PSI ^(a)	No se mencionan en PSI ^(a) Realizan visitas, con maestra de grado ^(c)	No hay referencias específicas en el PSI ^(a)
Seriensa	Alumnos de la escuela sede y de las escuelas nucleadas, especialmente quienes requieran mayor acompañamiento, con repetencia o sobreadad, con dificultades en el aprendizaje, beneficiarios de la AUH que ingresan o re-ingresan a la escuela Referencia explícita a lineamientos sobre este tema contenidos en Resolución provincial 690/5 ^(a)	30 alumnos ^(c) En promedio, los MC atienden 10 alumnos por día, en grupos de 5 ^(c)	Espacio propio ^(c) Mismo turno ^(c)	No se menciona en PSI ^(a)	No se menciona en PSI ^(a) No se realizan actualmente ^(c)	Seguimiento de cada alumno a través de planilla de asistencia y notas trimestrales Autoevaluación de los MC tomando en consideración diálogo con maestros de grado y directora ^(a)

CAI	Alumnos elegibles (destinatarios)	Alumnos participantes (cantidad)	Espacio, horario y turno	Articulación con maestras de grado	Visitas domiciliarias	Evaluación
Almas	Alumnos la escuela sede y de otras escuelas cercanas ^(a)	Entre 35 y 40 alumnos ^(c) En promedio, los MC trabajan en grupos de a 5 alumnos ^(c)	Espacio propio (reciente) ^(c) Mismo turno ^(c)	No se menciona en PSI ^(a)	No se menciona en PSI ^(a)	Seguimiento de cada niño, informes trimestrales que den cuenta del desempeño, registro de calificaciones obtenidas ^(a)
Descondo (2017)	Alumnos de la escuela sede y de las escuelas nucleadas, especialmente quienes requieran mayor acompañamiento, con repetencia o sobreadad, con dificultades en el aprendizaje, beneficiarios de la AUH que ingresan o re-ingresan a la escuela. Referencia explícita a lineamientos sobre este tema contenidos en Resolución provincial 690/5 ^(a)	18 alumnos ^(c) Los MC trabajan en grupos de 5 alumnos ^(c)	Se menciona la existencia de un aula CAI ^(a) , pero de los grupos focales surge que no tienen un espacio propio ^(c) Contraturno ^(a) – También en mismo turno ^(c)	Articulación para la convocatoria de alumnos ^(a)	En PSI se indica que dado el bajo nivel de ausentismo y la alta demanda hacia los MC, los encuentros en los hogares son pensados como apoyo a los espacios de acompañamiento en la escuela, y se llevan a cabo en momentos puntuales del año (en torno a las evaluaciones), dos veces por semana ^(a) Actualmente se realizan ^(c)	Evaluación diagnóstica y continua, en base a fichas personales de cada alumno, relatos escritos de las MC ^(a)

Nota: (*) No aparecen planteados explícitamente como tales, pero se los puede identificar como parte de la estrategia didáctica. (a) PSI de los respectivos Centros CAI. (b) Informes mensuales de los respectivos Centros CAI. (c) Información recogida en los grupos focales con Coordinadores Institucionales y/o MC de los respectivos Centros CAI.

Fuentes: Tucumán CAI Almas (2017a, 2017b); Tucumán CAI Descondo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017a, 2017b); Tucumán CAI Meraza (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ocante (2016, 2017); Tucumán CAI Seriensá (2017a, 2017b).

Cuadro Anexo 33: Tucumán. Componentes de la planificación de los talleres en los PSI, por sede CAI

CAI	Taller	Objetivos taller	Fundamentación taller	Saberes, habilidades (contenido), actividades	Alumnos elegibles (destinatarios); alumnos participantes	Salidas	Evaluación
Meraza	Deportes	--	X	X			
	Comunicación	--	--	X	X	X	X
	Expresión corporal	--	--	X			
Ocante	Educación física	X					
	Plástica	X	--	X	X	--	X
	Teatro	X					
Duevendo	Educación física	X	X	X			
	Comunicación	X	X	X	X	X	X
	Plástica	X	--	X			
Ellejos	Educación física						
	Plástica	X	--	X	X	--	X
	Danza						
Seriensa	Educación física	X	X	X			
	Artes plásticas	--	--	X	X	--	X
	Música	X	--	--			
Almas	Educación física	X	--	X			
	Comunicación	X	--	X	X	--	X
	Plástica	X	--	X			
Descondo	Educación física	X	--				
	Cine	X	--	X	X	X	X
	Teatro	X	--				

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tucumán CAI Almas (2017a, 2017b); Tucumán CAI Descondo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017a, 2017b); Tucumán CAI Meraza (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ocante (2016, 2017); Tucumán CAI Seriensa (2017a, 2017b).

Cuadro Anexo 34: Tucumán. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI de siete sedes CAI (parte 1)

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Meraza	Deportes	No se plantean en PSI ^(a)	Aportes de la Educación Física al desarrollo integral del niño (corporal, psicomotriz, afectivo) ^(a)	Explicación de reglas de deportes específicos (hándbol, hockey, vóley y fútbol). Técnicas para lograr habilidades básicas en esos deportes. Práctica. Vida en la naturaleza. Actividades lúdicas. Salidas recreativas ^(a)
	Comunicación	No se plantean en PSI ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Pedir a los niños que describan posters elaborados por ellos. Grabar preguntas y respuestas de ellos para que luego las escuchen. Armar un programa de radio, grabarlo y hacerlo circular por los hogares. Poner en común información relevada. Decorar la galería de la escuela con producciones sobre la historieta ^(a)
	Expresión corporal	No se plantean en PSI ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Conocimiento del cuerpo a través de juegos, ejercicios, representación de historias. Uso del cuerpo a través de técnicas específicas (ronda, pantomima, sociodrama, teatro guiñol) ^(a)

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Ocante	Educación física	Desarrollar la creatividad usando el cuerpo como vínculo de expresión. Acrecentar el sentido del ritmo mediante esquemas sencillos. Lograr respuestas motrices determinadas utilizando la imitación ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Juegos de desinhibición. Juegos representando diferentes movimientos corporales. Realización de juegos a través del tiempo. Realización de producciones figurativas y no figurativas. Construcción de producciones tridimensionales. Investigaciones sobre las costumbres y formas de vida a lo largo de la historia y su actuación. Estatuas vivientes ^(a)
	Plástica	Interpretar y concretar imágenes plásticas. Acrecentar la percepción y la imaginación a través de diversas técnicas plásticas y de la tecnología. Investigar y realizar producciones de artistas ^(a)		
	Teatro	Utilizar del gesto y el movimiento para la expresión, representación y comunicación. Trabajar la seguridad para poder pararse sin vergüenza en un escenario. Lograr que todos los chicos puedan interpretar un rol o personaje en el producto final. Lograr que los chicos puedan interpretar un texto dramático y decirlo con buena proyección y modulación de las palabras ^(a) .		

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Duevendo	Educación física	<p>Construir la imagen corporal que facilite el control de sí mismo.</p> <p>Valorar el cuerpo y la actividad física para organizar el tiempo libre y como diversión.</p> <p>Desarrollar patrones básicos de movimiento.</p> <p>Desarrollar capacidades motoras.</p> <p>Conocer la estructura y funcionamiento del cuerpo.</p> <p>Desarrollar la capacidad lúdica estimulando la imaginación y creatividad, tanto en juegos individuales como colectivos.</p> <p>Promover la participación en diferentes juegos, aceptando normas y reglas.</p> <p>Fomentar el tiempo libre, deporte y cuidado del ambiente.</p> <p>Promover el trabajo colectivo.</p> <p>Valorar sus límites y posibilidades motrices^(a)</p>	<p>El juego como elemento esencial en la socialización del niño y medio educativo que nos permite acercarnos a otros, aprender y compartir^(a)</p>	<p>Lanzamiento y recepción de objetos. Circuito de lanzamientos.</p> <p>Carrera de relevos transportando balones de diferente peso y textura. Circuitos de obstáculos. Juegos pre deportivos. Trabajo en equipo. Completar circuitos con diferentes obstáculos y posibilidades de movimientos.</p> <p>Ejercicios de equilibrio.</p> <p>Juegos deportivos (básquet, hándbol, fútbol, vóley). Rodar, rolar, reptar etc.</p> <p>Elaboración de un manual de juegos inventados por los niños^(a)</p>
	Comunicación	<p>Comprender la importancia de la alfabetización en medios.</p> <p>Diseñar proyectos mediáticos educativos.</p> <p>Analizar y reflexionar sobre el rol de las audiencias, de acuerdo con la mirada de la comunicación y educación.</p> <p>Reconocer la relación existente entre la comunicación y la educación para la generación de proyectos comunicacionales.</p> <p>Simular experiencias televisivas, gráficas.</p> <p>Utilizar la tecnología como medio para la creación de proyectos^(a)</p>	<p>No plantea en el PSI^(a)</p>	<p>Proyecto “títeres en el aula” (creación de textos teatrales a partir del conocimiento sobre dicho género).</p> <p>Entrevistas, narraciones orales y escritas. Juegos con palabras claves para fomentar la creatividad en la redacción de textos. La noticia, sus elementos y formas. Proyecto “CAI Informa” (simulación de noticieros televisivos y radiales que requieran la producción y redacción de los niños de diferentes noticias de nuestra ciudad). Conocimiento de diferentes canales de comunicación^(a)</p>

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Duevendo	Plástica	<p>Crear un espacio de aprendizaje que facilite la actividad creativa individual y grupal.</p> <p>Explorar el potencial creativo, canalizar el deseo de aprender y trazar el camino entre observar y representar.</p> <p>Realización de producciones espontáneas a partir del descubrimiento y la utilización de diferentes materiales.</p> <p>Conocer y explorar las posibilidades que ofrecen los distintos materiales y técnicas.</p> <p>Apreciar y respetar las producciones propias y las de sus compañeros^(a)</p>	No se plantea en el PSI ^(a)	<p>Trabajar la creación de personajes en distintas dimensiones.</p> <p>Transformar elementos cotidianos en producciones artísticas (cartón, CD, globos, hojas de plantas). Modelar pequeñas esculturas.</p> <p>Crear a partir de materiales reciclados.</p> <p>Confeccionar títeres para proyecto "títeres en el aula". Percepción y sensibilización de diferentes obras.</p> <p>Proyecto de mural "El muro de los sueños"^(a)</p>

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Ellejos	Educación física Plástica Danza	Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural, contribuyendo a su conservación. Propiciar el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, espontaneidad y la creatividad. Participar en actividades físicas estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas. Conocer y utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. Comprender la lectura del cuento a partir de la experimentación y la representación artística en diferentes soportes. Aprender la importancia de cuidar la naturaleza mediante la reflexión y el reciclado de materiales desechables. Utilizar el reciclado como un instrumento para concientizar sobre la necesidad de proteger el medioambiente. Fortalecer el valor del respeto entre compañeros. Inducir al gusto de realizar todas estas actividades en un ambiente limpio y cuidado ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Narración de cuentos por parte de MC durante la semana. Recuperación de esos cuentos por parte de los talleristas los sábados. Visualización de imágenes de los cuentos por medio de un proyector. Narración oral de los relatos realizada por los niños. Ilustración de los cuentos. Realización de un mural, con la manipulación de diversos materiales. Representación de expresión corporal y musical sobre uno de los cuentos. Actividades de escrituras individuales, en parejas, en grupo y colectivamente. Talleres con padres para elaboración de maceteros y plantación y cuidado de diferentes especies vegetales. Articulación con el nivel secundario mediante la lectura de cuentos referidos al medioambiente y la elaboración de poesías grupales realizadas por alumnos de primaria y secundaria ^(a)

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Seriensa	Educación física	Lograr habilidades psicomotrices, estimulando el proceso de crecimiento y desarrollo. Generar la posibilidad de integración en los grupos sin distinción de género. Contribuir al desarrollo y la preservación de un estado de salud general óptimo. Estimular el desarrollo psicológico (agilidad mental, seguridad, estabilidad emocional). Favorecer la incorporación de los valores morales ^(a)	Vinculación entre el deporte y el proyecto de huerta escolar (y alimentación saludable) a través del concepto de "vida sana" ^(a)	Juegos por bandos, de presentación, predeportivos. Jornadas deportivas con los padres. Métodos de elongación. Técnicas y reglamentos de juegos deportivos. Presentaciones ante el resto de la escuela ^(a)
	Artes plásticas	No se plantean en PSI ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Dibujo. Creación de objetos de utilidad. Esculturas con formas figurativas. Murales. Carteleros para ser usados en la huerta escolar. Diseño y armado de repisas, ordenadores, cestos de basura y macetas pintadas. Creación de juegos de mesa didácticos, instrumentos musicales, títeres, cuadernillos, mochilas, entre otros ^(a)
	Música	Interpretar y crear música utilizando voz e instrumentos. Generar interés y valoración de las manifestaciones musicales de nuestra región. Realizar las actividades artísticas y musicales en grupo. Conocer los términos musicales y utilizarlos de forma adecuada. Construir y afianzar contenidos escolares (conceptuales, actitudinales y procedimentales)	No se plantea en PSI ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)

(a)

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Almas	Educación física	Promover el movimiento, la expresión corporal, la práctica del deporte y el desarrollo de la imaginación ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Juegos de integración grupal, de destreza física, recreativos. Dinámicas para trabajar la confianza mutua. Iniciación en las reglas básicas de fútbol, jockey y voleibol. Elaboración de juegos a partir de materiales de recicle. Práctica de juegos tradicionales (bolillas, rayuela, elástico) ^(a)
	Comunicación	Mejorar la competencia en lectoescritura y su valoración como canal de comunicación y expresión personal ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Charlas orientadas a la recuperación de ideas principales en los relatos oídos o leídos. Representación mediante dibujos de los personajes de los textos trabajados. Preparación y toma de fotografías con efectos visuales. Reproducción de cuentos o relatos en forma escrita a partir de una secuencia de imágenes que reconstruya la secuencia narrativa. Proyección de videos con formato libro de relatos y cuentos ^(a)
	Plástica	Promover el desarrollo de la creatividad, el sentido práctico de una técnica y la importancia del reciclado de materiales como medida de cuidado del medioambiente ^(a)	No se plantea en PSI ^(a)	Construcción de objetos a partir de material en desuso. Elaboración de láminas decorativas utilizando diferentes técnicas de dibujo (collage, estencil, etc.). Construcción de títeres y marionetas para la representación teatral de los cuentos leídos ^(a)

CAI	Temáticas	Objetivo talleres	Fundamentación	Saberes, habilidades, estrategias y actividades
Descondo	Educación física	Fortalecer en los niños el desarrollo de habilidades y destrezas en fútbol y atletismo. Integrar a las generaciones a través del deporte y el trabajo con el medioambiente. Proponer actividades lúdicas que articulen con contenidos de otras disciplinas ^(a)	No se plantean en el PSI ^(a)	
	Cine	Redactar adaptaciones de guiones cinematográficos a partir de la lectura de cuentos. Diseñar un “video-cuento”. Elaborar adaptaciones literarias de propuestas de cortometrajes infantiles ^(a)	No se plantean en el PSI ^(a)	Juegos integradores de entrada y de cierre. Desayunos. Proyección de cortos, películas y mesa de cuentos. Festejo del día del niño. Participación en los festejos del Día de la Diversidad Cultural. Cierre del CAI: proyección de cortometrajes y adaptaciones audiovisuales de cuentos infantiles ^(a)
	Teatro	Elaborar espacios de expresión para (re) construir identidades grupales. Producir una creación colectiva para ser representada en el día del acto del Día de la Diversidad Cultural. Promocionar el rol de los niños como hacedores y protagonistas de producciones audiovisuales de ficción ^(a)	No se plantean en el PSI ^(a)	

Notas: (a) Información proveniente de los PSI-CAI. (b) información proveniente de los informes mensuales de los centros. (c) Información proveniente de grupos focales.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de FOC-TUC-COORDINS (2017); FOC-TUC-TALL (2017); Tucumán CAI Almas (2017a, 2017b); Tucumán CAI Descondo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Duevendo (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ellejos (2017a, 2017b); Tucumán CAI Meraza (2017a, 2017b); Tucumán CAI Ocante (2016, 2017); Tucumán CAI Seriensia (2017a, 2017b).

Cuadro Anexo 35: Tucumán. Descripción de las actividades de los talleres en el PSI de siete sedes CAI (parte 2)

CAI	Alumnos elegibles (destinatarios) y participantes	Salidas	Evaluación
Meraza	Familias y vecinos de la comunidad ^(a) Cantidad de niños promedio en los talleres de los sábados: 55 niños ^(b)	Casa Histórica, Casa Belgraniana, Museo Columbres, Casa de Gobierno, Albergue José Fierro de San Andrés, Reserva Experimental de Horco Molle, Centro Cultural ^(a)	Análisis de los avances semanales y mensuales por medio de la convocatoria y producciones de los talleres ^(a)
Ocante	Niños de la escuela sede y de las escuelas de los alrededores, sus familias y comunidad ^(a) Cantidad de niños promedio en los talleres de los sábados: 37 niños ^(b)	No se mencionan en el PSI ^(a)	Evaluación continua sobre los logros y dificultades. Registro de asistencia. Muestra final ^(a)
Duevendo	Niños de la escuela sede o de escuelas cercanas, familias y vecinos de la comunidad ^(a) Sin datos sobre cantidad de niños promedio en los talleres	Plaza, museo, parque, recorrido por la ciudad, talleres ferroviarios ^(a)	Evaluación continua, sobre la base de observación de actividades propuestas, trabajo en equipo en la resolución de problemas y producción escrita, puesta en común ^(a)
Ellejos	Niños de diferentes escuelas, sus familias y vecinos de la comunidad ^(a) Sin datos sobre cantidad de niños promedio en los talleres	No se mencionan en el PSI ^(a)	Análisis de lo realizado cada sábado, durante la reunión semanal. Evaluación a través de la participación en los talleres, producciones de los niños y habilidades adquiridas ^(a)
Seriensa	Niños de diferentes escuelas, sus familias y vecinos ^(a) Cantidad de niños promedio en los talleres de los sábados: 38 niños ^(b)	No se mencionan en el PSI ^(a)	Análisis semanal sobre adecuación de las actividades propuestas para generar aceptación en los niños. Registro de asistencia ^(a)
Almas	Alumnos de la escuela sede y de otras cercanas, entre los 6 y 13 años. Adolescentes entre 13 y 15 años que acompañan a sus hermanos ^(a) Sin datos sobre cantidad de niños promedio en los talleres	No se mencionan en el PSI ^(a)	Evaluación continua de la eficacia de la propuesta y sus resultados, a través de la reunión semanal ^(a)
Duevendo	Alumnos de la escuela sede y de las nucleadas en torno a ella. Niños de la comunidad, incluyendo a quienes no hayan terminado la primaria. Familias que forman la comunidad escolar y la comuna ^(a) Cantidad de niños promedio en los talleres de los sábados: 50 niños ^(b)	Visitas a escuelas comunitarias, Finca de San Andrés, capital provincial ^(a)	No hay referencias específicas en el PSI ^(a)

Notas: (a) Información proveniente de los PSI-CAI. (b) información proveniente de los informes mensuales de los centros. (c) Información proveniente de grupos focales.

Cuadro Anexo 36: Tucumán. Componentes de los informes mensuales, por sede CAI

CAI	Mes referencia	Cantidad participantes apoyos pedagógicos	Cantidad de participantes talleres	Actividades realizadas en mes (institucional)	Actividades realizadas en mes MC	Actividades realizadas en mes (talleres)
Meraza	Octubre	--	X	X	--	X
Ocante	Noviembre	--	X	--	X	X
Duevendo	Octubre	--	--	--	--	X
Ellejos	Octubre	--	--	X	--	X
Seriensa	Septiembre	--	X	X	--	X
Almas	Octubre	--	--	--	X	X
Descondo	Octubre	--	X	X	--	--

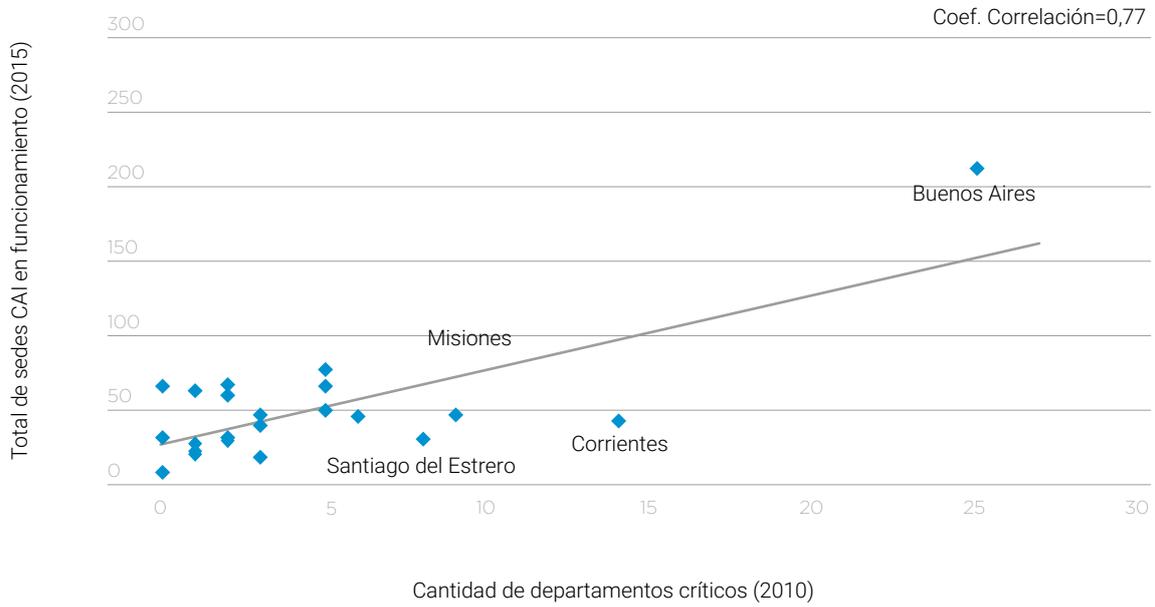
Notas: (--) Sin datos.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Tucumán CAI Almas (2017a); Tucumán CAI Descondo (2017a); Tucumán CAI Duevendo (2017a); Tucumán CAI Ellejos (2017a); Tucumán CAI Meraza (2017a); Tucumán CAI Ocante (2017); Tucumán CAI Seriensa (2017a).

Anexo 3:

Gráficos anexos

Gráfico Anexo 1: Relación entre la cantidad de departamentos críticos y la cantidad de sedes CAI operativas



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Equipo Nacional CAI y del Ministerio de Educación.

VII. Bibliografía general

Abrile de Vollmer, M. I. (2015). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Nivel Inicial. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Las Políticas Socioeducativas 2008-2015: Un Recorrido a Través de Voces e Imágenes* (pp. 17-18). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Apsler, R. (2009). After-school programs for adolescents: a review of evaluation research. *Adolescence*, 44(173), 1-19.

Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., & Huberty, J. L. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 36(6), 527-537.

Benveniste, L., Marshall, J., & Santibañez, L. (2008). *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane: World Bank, East Asia and the Pacific Region, Human Development Sector/Lao People's Democratic Republic, Ministry of Education.

Cambón Mihalfi, V. (2011). *El Programa Maestro Comunitario: ¿Un Camino Hacia la Construcción de Escuelas Comunitarias?* (Magister en Psicología y Educación), Universidad de la República, Montevideo.

Catamarca CAI Enso. (2017). *Proyecto Anual CAI*. Inti: Escuela Nro. 753, Centro de Actividades Infantiles Enso.

Catamarca CAI Lano. (2017). *Proyecto CAI*. Viracocha: Escuela Nro. 741, Centro de Actividades Infantiles Lano.

Catamarca CAI Madaba. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles CAI Informe mensual del mes de agosto de 2017*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 456, Centro de Actividades Infantiles Madaba.

Catamarca CAI Madaba. (2017b). *Proyecto*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 456, Centro de Actividades Infantiles Madaba.

Catamarca CAI Madaba. (2017b). *Proyecto*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 456, Centro de Actividades Infantiles Madaba.

Catamarca CAI Parmos. (2017a). *Informe mes de agosto de 2017* San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 852, Centro de Actividades Infantiles Parmos.

Catamarca CAI Parmos. (2017b). *Proyecto Socioeducativo Centro de Actividades Infantiles*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 852, Centro de Actividades Infantiles Parmos.

Catamarca CAI Puelo. (2017). *Proyecto CAI*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 951, Centro de Actividades Infantiles Puelo.

Catamarca CAI Rubedes. (2017). *Proyecto CAI*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 55, Centro de Actividades Infantiles Rubedes.

Catamarca CAI Rubedes. (2017a). *Informe Centro de Actividades Infantiles*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 55, Centro de Actividades Infantiles Rubedes.

Catamarca CAI Rubedes. (2017b). *Proyecto CAI*. San Fernando del Valle de Catamarca: Escuela Nro. 55, Centro de Actividades Infantiles Rubedes.

Catamarca CAI Sollos. (2017). *Proyecto Institucional*. Escuela Nro. 47, Centro de Actividades Infantiles Sollos.

Catamarca Equipo Jurisdiccional Jornada Extendida. (2017). *Anexo I, Orientaciones para la Elaboración de los Lineamientos Jurisdiccionales de la ESA*. Ministerio de Educación, Equipo Jurisdiccional Jornada Extendida.

Catamarca Equipo Técnico CAI. (2017). *Matrícula de las Sedes CAI 2017* (Informe interno). Ministerio de Educación, Dirección Provincial de Programas Educativos.

Catamarca Equipo Técnico CAI. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles*. San Fernando del Valle de Catamarca: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Provincial de Programas Educativos.

Catamarca Equipo Técnico CAI. (2017b). *Informe de la Articulación Plan de Lectura y Centro de Actividades Infantiles*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Provincial de Programas Educativos.

Catamarca Equipo Técnico CAI. (2017c). *Informe de Programas y Líneas Educativas, Programa Centro de Actividades Infantiles*. San Fernando del Valle de Catamarca: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Provincial de Programas Educativos.

Catamarca Equipo Técnico CAI. (2017d). *Matrícula de las Sedes CAI 2017*. (). Ministerio de Educación, Dirección Provincial de Programas Educativos.

CFE. (2016a). *Declaración de Purmamarca*. Jujuy: Consejo Federal de Educación.

CFE. (2016b). *Resolución CFE N° 285/16*. San Luis, Argentina: Consejo Federal de Educación.

CFE. (2017). *Resolución CFE Nro. 318/17: Aprobación Documento Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar: "La Escuela Sale del Aula"*. Corrientes: Consejo Federal de Educación.

Chudgar, A. (2015). Association between Contract Teachers and Student Learning in Five Francophone African Countries. *Comparative Education Review*, 59(2), 261-288.

Chudgar, A., Chandra, M., & Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37(3), 150-161.

Congreso de la Nación. (2006a). *Ley N° 26.075: Ley de Financiamiento Educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación. (2006b). *Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal*

of *Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.

El Ancasti. (2010, 14 de agosto). Convocan a cubrir cargos CAI. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/educacion/2010/8/14/convocan-cubrir-cargos-128278.html>

El Ancasti. (2013, 22 de diciembre). Muestra de los CAI en la Plaza 25 de Mayo. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/educacion/2013/12/22/muestra-plaza-mayo-220770.html>

El Ancasti. (2014a, 10 de julio). El Día de la Independencia se vivió a pleno. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/info-gral/2014/7/10/independencia-vivio-pleno-10269.html>

El Ancasti. (2014b, 13 de junio). Jornada de Lectura Escolar. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/cultura/2014/6/13/jornada-lectura-escolar-7299.html>

El Ancasti. (2016a, 13 de febrero). El 30% es de las mejores propuestas del país. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/info-gral/2016/2/13/el-mejores-propuestas-pais-288201.html>

El Ancasti. (2016b, 27 de octubre). La falta de recursos en Educación afectó el comedor escolar. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/info-gral/2016/10/27/falta-recursos-educacion-afecto-comedor-escolar-315263.html>

El Ancasti. (2016c, 07 de julio). Otra escuela con jornada extendida. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/info-gral/2016/7/7/otra-escuela-jornada-extendida-303817.html>

El Ancasti. (2017, 08 de febrero). Garantizan la continuidad de los programas educativos. *El Ancasti*. Recuperado de <http://www.elancasti.com.ar/info-gral/2017/2/8/garantizan-continuidad-programas-educativos-325339.html>

El Territorio. (2010a, 23 de junio). Buscan respaldar la asignación universal desde las escuelas. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=0588468690022244>

El Territorio. (2010b, 16 de mayo). Niños de los barrios doblaron la cantidad de horas en la escuela. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=9613702353891964>

El Territorio. (2012, 8 de abril). "No había puerta en la Escuela, pero nunca faltó ni una tiza". *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=9980409498788565>

El Territorio. (2014, 14 de marzo). La 307 sostiene la educación integral y la nutrición. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/m/mnota.aspx?c=6205742086727624>

El Territorio. (2016a, 30 de septiembre). Está garantizada la continuidad de los programas educativos nacionales. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=7348633918601835>

El Territorio. (2016b, 1 de octubre). Garantizan la continuidad de planes nacionales. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.elterritorio.com.ar/m/mnota.aspx?c=2716784451168714>

Fashola, O. S. (1998). *Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness*. Baltimore, MD/Washington, DC: Johns Hopkins University & Howard University, Center for

Research on the Education of Students Placed At Risk.

Finnegan, F. (2011). *Centros de Actividades Infantiles: Evaluación de la Primera Etapa de Implementación. Resumen Ejecutivo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Fyfe, A. (2006). *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*. (CEART/9/2006/WG-EC-2). Geneva: ILO/UNESCO.

Garay, A. (2015). Mejorar las trayectorias educativas con mayor inclusión social. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Las Políticas Socioeducativas 2008-2015: Un Recorrido a Través de Voces e Imágenes* (pp. 17-18). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Geeves, R., & Bredenberg, K. (2004). *Contract Teachers in Cambodia*. Phnom Penh: World Education, Cambodia/Kampuchean Action for Primary Education.

Gimbert, B. (2010). Partnerships, Community Engagement, and Teacher Education: Preparing the Community Teacher. *Teacher Education and Practice*, 23(3), 355-358.

Gottfredson, D., Cross, A. B., Wilson, D., Rorie, M., & Connell, N. (2010). Effects of Participation in after-School Programs for Middle School Students: A Randomized Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(3), 282-313.

Govmda, R., & Josephine, Y. (2005). Para-teachers in India: A Review. *Contemporary Education Dialogue*, 2(2), 193-224.

Hollister, R. G. (2003). *The Growth in After-School Programs and Their Impact*. Washington, DC: Brookings Institution.

INDEC. (2010). Cuadro P1. Total del país. Población total y variación intercensal absoluta y relativa por provincia. Años 2001-2010. En P1-P_Total_pais (Ed.), (pp. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010). Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2017a). Cuadro 1. Población estimada al 1 de julio de cada año calendario por sexo. Total del país. Años 2010-2040. En c1_proyecciones_nac_2010_2040 (Ed.), (pp. Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2017b). Cuadro 1. Población estimada al 1 de julio según año calendario por sexo. Provincia de Misiones. Años 2010-2040 En c1_proyecciones_prov_2010_2040 (Ed.), (pp. Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2017c). Cuadro 2. Población por sexo y grupos quinquenales de edad. Provincia de Misiones. Años 2010-2040 En c2_proyecciones_prov_2010_2040 (Ed.), (pp. Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2017d). Cuadro 2. Población por sexo y grupos quinquenales de edad. Total del país. Años 2010-2040. En c2_proyecciones_nac_2010_2040 (Ed.), (pp. Proyecciones elaboradas en base al

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2017e). *Incidencia de la Pobreza y la Indigencia en 31 Aglomerados Urbanos. Primer Semestre de 2017*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Ministerio de Hacienda, Instituto Nacional de Estadística y Censos.

INDEC. (2017f). *Provincia por Departamento*. Buenos Aires: INDEC, Unidades Geoestadísticas: Cartografía y Códigos Geográficos del Sistema Estadístico Nacional.

Jimenez, E., & Sawadab, Y. (1998). *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program*. (8). Washington, DC: World Bank, Development Research Group.

Kane, T. J. (2004). *The Impact of After-School Programs: Interpreting the Results of Four Recent Evaluations*. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles.

Koerner, M. E., & Abdul-Tawwab, N. (2006). Using Community as a Resource for Teacher Education: A Case Study. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 37-46.

La Gaceta. (2010, 16 de diciembre). Terminaron las clases pero los ladrones aprovechan el receso para "ir a la escuela". *La Gaceta*. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/413274/politicales/terminaron-clases-pero-ladrones-aprovechan-receso-para-ir-escuela.html>

La Gaceta. (2016, 30 de abril). Coros, orquestas y talleres continúan hasta fin de año. *La Gaceta*. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/680171/espectaculos/coros-orquestas-tal-les-continuan-hasta-fin-ano.html>

La Gaceta. (2017, 31 de julio). El paro de la Asamblea de Trabajadores del CAI impulsó el apercibimiento de los sueldos. *La Gaceta*. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/nota/739238/actualidad/paro-asamblea-trabajadores-cai-impulso-apercibimiento-sueldos.html>

Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child development*, 76(4).

Martinis, P., & Stevenazzi Alén, F. (2008). Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. *Propuesta Educativa*, 17(29), 32-40.

Martinis, P., & Stevenazzi Alén, F. (2014). Movimientos y Alteraciones de la Forma Escolar en la Escuela Primaria de Uruguay. *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 7(2), 89-109.

Miller, B. M. (2001). The Promise of After-School Programs. *Educational Leadership*, 58(7), 6-12.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004a). *Programa Nacional de Inclusión Educativa "Todos a Estudiar." Lineamientos Generales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Inclusión Educativa.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004b). *Programa Nacional de Inclusión Escolar "Todos a Estudiar"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educa-

ción, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, Programa Nacional de Inclusión Educativa.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004c). *Resolución CFCyE N° 228/04. Anexo II: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: 1 Ciclo EGB / Nivel Primario*. (Anexo a Res. 228/04). Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2005a). *Resolución CFCyE N° 235/05. Anexo 1-IV: Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2005b). *Resolución CFCyE N° 235/05. Anexo 1-V: Matemática*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la Escuela"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (s-f). *Documento Base: Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Integral para la Igualdad Educativa, Área Pedagógica.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009a). *Acta Complementaria N° 926/09: Acta Complementaria Anual del Convenio MECyT N° 779/06*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/Provincia de Misiones.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009b). *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010a). *Centros de Actividades Infantiles (CAI): Cuaderno de Notas I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010b). *La Gestión y la Organización del CAI: Transferencia, Utilización y Rendición de los Fondos, 2010-2011*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010c). *Los Equipos CAI: Cuaderno de Notas II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010d). *Políticas Prioritarias para el Nivel Primario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011a). *Programa Centros de Actividades Infantiles -CAI: Línea de Acción Camino al Secundario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011b). *Relevamiento Anual 2010* [Excel].

Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Relevamiento Anual 2011* [Excel].

Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Relevamiento Anual 2012* [Excel].

Ministerio de Educación de la Nación. (2014a). *Programa Centros de Actividades Infantiles -CAI: Línea de Acción CAI Interculturales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2014b). *Programa Centros de Actividades Infantiles -CAI: Línea de Acción Camino Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2014c). *Relevamiento Anual 2013* [Excel].

Ministerio de Educación de la Nación. (2015a). *Centros de Actividades Infantiles -CAI. Implementación de la Línea de Acción CAI Temáticos en Ciencias*. (Cuaderno de Notas VI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015b). *Informe CAI 2015 - DNPS*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Centros de Actividades Infantiles.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015c). *Maestras y Maestros Comunitarios: Cuaderno de Notas V*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015d). *Relevamiento Anual 2014* [Excel].

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *La Escuela Sale del Aula: Lineamientos para la Planificación de Proyectos Educativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Ministerio de Educación de la Nación. (s-f). *Programa Nacional de Extensión Educativa: Centros de Actividades Juveniles. Lineamientos Generales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016a). *Decreto 552/2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016b). *Relevamiento Anual 2015* [Excel].

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016c). *Resolución CFE N° 285/16. Anexo I. Argentina Enseña y Aprende: Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación y Deportes, Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017a). *Anexo Resolución CFE N° 318/17. Acuerdos Federales para la Ampliación de la Jornada Escolar: "La Escuela Sale del Aula"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017b). *Anuario Estadístico Educativo: 2009 a 2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información Educativa.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017c). *Indicadores Educativos: 2009 a 2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información Educativa.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017d). *Nuevos Lineamientos Pedagógicos para la Ampliación del Tiempo Escolar. Programa de Jornada Extendida: "La Escuela Sale de la Escuela"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2017e, 15 de abril de 2017). Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación y Deportes, Dirección de Educación Primaria. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dep/programa-integral-para-la-igualdad-educativa-piee/>

Misiones CAI Ahos. (2016a). *Programa Centro de Actividades Infantiles: Propuesta Pedagógica 2016*. Celeb Aeaeg, Misiones: Escuela Nro. 180, Centro de Actividades Infantiles Ahos.

Misiones CAI Ahos. (2016b). *Proyecto: Centro de Actividades Infantiles -- CAI --*. Celeb Aeaeg, Misiones: Escuela Nro. 180, Centro de Actividades Infantiles Ahos.

Misiones CAI Hebadro. (2017). *Informe Pedagógico Integral*. Alem, Misiones: Escuela Nro. 06, Gabinete Psicopedagógico/Equipo Centro de Actividades Infantiles Hebadro.

Misiones CAI Signido. (2017). *Proyecto CAI Escuela Provincial N° 111 "Signido"*. Cirva, Misiones: Escuela Nro. 111, Centro de Actividades Infantiles Signido.

Misiones Cámara de Representantes. (2003). Ley N° 4026. *La Cámara de Representantes de la Provincia Sanciona con Fuerza de Ley: Ley General de Educación de la Provincia de Misiones*. Posadas: Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Centro de Información y Documentación Educativa.

Misiones Escuela Nro. 180. (2016). *Proyecto: Centro de Actividades Infantiles -- CAI --*. Celeb Aeaeg, Misiones: Escuela Nro. 180.

Misiones Gobierno de la Provincia. (2008). *Propuesta 2008: Proyectos que integran la primera parte del Plan Anual 2008*. Posadas: Gobierno de la Provincia de Misiones

Misiones Gobierno de la Provincia. (2017, 13 de noviembre). La Provincia: Ubicación Geográfica. Posadas: Gobierno de la Provincia de Misiones. Recuperado de <http://www.misiones.gov.ar/ubicacion-geografica/>

Misiones MCECyT. (2014, 6 de septiembre de 2017). Centro de Actividades Infantiles. Posadas: Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación. Recuperado de <http://www.subseduc.misiones.gov.ar/centro-de-actividades-infantiles/>

Misiones MCECyT. (2017a). *A Considerar para Elaborar Proyectos*. Posadas: Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología.

Misiones MCECyT. (2017b). *ESA: Marco Normativo*. Posadas: Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología.

Misiones MCECyT. (2017c). *Resolución 172: Adhesión Escuela Sale del Aula*. Posadas: Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología.

Misiones MCECyT. (s-f). *Anexo 1: Roles y Funciones. Anexo Resolución Ministerial*. Posadas: Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología.

Murrell, P. C., Jr. (2000). Community Teachers: A Conceptual Framework for Preparing Exemplary Urban Teachers. *Journal of Negro Education*, 69(4), 338-348.

Murrell, P. C., Jr. (2001). *The Community Teacher: A New Framework for Effective Urban Teaching*. New York: Teachers College Press.

Newman, S. A., Fox, J. A., Flynn, E. A., & Christeson, W. (2000). *America's After-School Choice: The Prime Time for Juvenile Crime, or Youth Enrichment and Achievement*. Washington, DC: Fight Crime: Invest in Kids.

Pandey, S. (2006). Para-teacher scheme and quality education for all in India: policy perspectives and challenges for school effectiveness. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 319.

Perczyk, J., Urquiza, P., & Garay, A. (2015). Las políticas socioeducativas y el compromiso con la transformación de la escuela. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Las Políticas Socioeducativas 2008-2015: Un Recorrido a Través de Voces e Imágenes* (pp. 11-12). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Pitton, E., & Finnegan, F. (2011). *Evaluación de la Primera Etapa de Implementación Centros de Actividades Infantiles -CAI-*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3), 868-879.

Primera Edición. (2013a, 3 de octubre). Destacada labor de la delegación misionera en nacional de ajedrez. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/116146/destacada-labor-de-la-delegacion-misionera-en-nacional-de-ajedrez.html>

Primera Edición. (2013b, 30 de agosto). Este domingo harán un encuentro callejero de ajedrez en la costanera. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/133031/este-domingo-haran-un-encuentro-callejero-de-ajedrez-en-la-costanera.html>

Primera Edición. (2013c, 22 de septiembre). Rumbo al nacional de ajedrez. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/115587/rumbo-al-nacional-de-ajedrez.html>

Primera Edición. (2014a, 28 de noviembre). Este domingo se hará el tercer encuentro callejero de ajedrez. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/136686/este-domingo-se-hara-el-tercer-encuentro-callejero-de-ajedrez.html>

Primera Edición. (2014b, 19 de noviembre). Realizaron la muestra zonal de los Centros de Activi-

dades Infantiles. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/136299/realizaron-la-muestra-zonal-de-los-centros-de-actividades-infantiles.html>

Primera Edición. (2015a, 6 de septiembre). Alumno mbya fue premiado en concurso literario. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/3219/>

Primera Edición. (2015b, 8 de junio). Los sábados maravilla: En el Centro de Actividades 934. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/143979/los-sabados-maravilla-en-el-centro-de-actividades-934.html>

Primera Edición. (2015c, 25 de enero). Una combinación de ajedrez, amigos y familia en Salto Tabay. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/138814/una-combinacion-de-ajedrez-amigos-y-familia-en-salto-tabay-.html>

Primera Edición. (2016a, 6 de octubre). Asesores se prepararon para la Feria Nacional de Ciencias. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/231302/asesores-se-prepararon-para-la-feria-nacional-de-ciencias.html>

Primera Edición. (2016b, 30 de septiembre). Educación: "El desafío sigue siendo la inclusión". *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/230876/educacion-%26ldquo%3Bel-desafio-sigue-siendo-la-inclusion%26rdquo%3B.html>

Primera Edición. (2016c, 3 de agosto). UDA Seccional Misiones convocará a paro. *Primera Edición*. Recuperado de <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/226498/uda-seccional-misiones-convocara-a-paro.html>

Raval, H., McKenney, S., & Pieters, J. (2010). A Conceptual Model for Supporting Para-Teacher Learning in an Indian Non-Governmental Organization (NGO). *Studies in Continuing Education*, 32(3), 217-234.

Razquin, P. (2009). Global trends in teaching employment: challenges for teacher education and development in developing countries. En M. T. Tatto & M. Mincu (Eds.), *Reforming Teaching and Learning: Comparative Perspectives in a Global Era* (Vol. 2, pp. 75--97). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Riggs, N., & Greenberg, M. (2004). After-School Youth Development Programs: A Developmental-Ecological Model of Current Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(3), 177-190.

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2017). *Proyecto de Ley: Plan Maestr@*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Shernoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.

Sileoni, A. (2015a). Experiencias educativas de calidad y calidez. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Las Políticas Socioeducativas 2008-2015: Un Recorrido a Través de Voces e Imágenes* (pp. 16). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Sileoni, A. (2015b). Prólogo. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed.), *Las Políticas Socioedu-*

cativas 2008-2015: Un Recorrido a Través de Voces e Imágenes (pp. 8-10). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., . . . Jimenez, E. (2016). *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries*. (7). London: London International Development Centre, International Initiative for Impact Evaluation.

Stullich, S., Eisner, E., McCrary, J., & Roney, C. (2006). *National Assessment of Title I Interim Report to Congress*. (NCEE 2006-4001). Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Taheri, S. A., Welsh, B. C., & Welsh, B. C. (2015). After-School Programs for Delinquency Prevention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 272-290.

Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa* (pp. 17-). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tomasevski, K. (2001). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Gothenburg, Sweden: Swedish International Development Cooperation Agency.

Tucumán CAI Almas. (2017a). *Informe mes de octubre*. Los Ombúes: Escuela Almas, Centro de Actividades Infantiles Almas.

Tucumán CAI Almas. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Los Ombúes: Escuela Almas, Centro de Actividades Infantiles Almas.

Tucumán CAI Descondo. (2017a). *Informe mes de octubre de 2017*. Los Lapachos: Escuela Descondo, Centro de Actividades Infantiles Descondo.

Tucumán CAI Descondo. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Los Lapachos: Escuela Descondo, Centro de Actividades Infantiles Descondo.

Tucumán CAI Duevendo. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles -CAI- Informe mes de octubre*. Tafí Viejo: Escuela Duevendo, Centro de Actividades Infantiles Duevendo.

Tucumán CAI Duevendo. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Tafí Viejo: Escuela Duevendo, Centro de Actividades Infantiles Duevendo.

Tucumán CAI Ellejos. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles -CAI- Informe mes de octubre 2017*. Las Talitas: Escuela Ellejos, Centro de Actividades Infantiles Ellejos.

Tucumán CAI Ellejos. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Las Talitas: Escuela Ellejos, Centro de Actividades Infantiles Ellejos.

Tucumán CAI Meraza. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles -CAI- Informe mes de octubre 2017*. San Miguel de Tucumán: Escuela Meraza, Centro de Actividades Infantiles Meraza.

Tucumán CAI Meraza. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Recuperado de San Miguel de Tucumán:

Tucumán CAI Meraza. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. San Miguel de Tucumán: Escuela Meraza, Centro de Actividades Infantiles Meraza.

Tucumán CAI Ocante. (2016). *Proyecto Socioeducativo 2016*. San Miguel de Tucumán: Escuela Ocante, Centro de Actividades Infantiles Ocante.

Tucumán CAI Ocante. (2017). *Centro de Actividades Infantiles -CAI- Informe mes de noviembre 2017*. San Miguel de Tucumán: Escuela Ocante, Centro de Actividades Infantiles Ocante.

Tucumán CAI Serienssa. (2017a). *Centro de Actividades Infantiles -CAI- Informe mes de septiembre 2017*. Las Talitas: Escuela Serienssa, Centro de Actividades Infantiles Serienssa.

Tucumán CAI Serienssa. (2017b). *Proyecto Socioeducativo 2017*. Las Talitas: Escuela Serienssa, Centro de Actividades Infantiles Serienssa.

Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social. (2015). *Los Chicos Andan Diciendo* (Vol. 1). San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación.

Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social. (2016a). *FestiCAI*. San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación.

Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social. (2016b). *Los Chicos Andan Diciendo* (Vol. 2). San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación.

Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social. (2017). *Informe de Gestión CAI*. San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación, Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social.

Tucumán Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social. (s-f). *Centro de Actividades Infantiles (CAI)*. San Miguel de Tucumán: Gobierno de Tucumán, Ministerio de Educación, Coordinación Provincial de Políticas para la Inclusión Social.

Tucumán Ministerio de Educación. (2017). *La Escuela Sale del Aula Propuesta Jurisdiccional*. San Miguel de Tucumán: Gobierno de Tucumán, Ministerio de Educación.

UNESCO. (2015). *Education for All 2000 - - 2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.

Vandell, D. L., & Shumow, L. (1999). After-School Child Care Programs. *Future of Children*, 9(2), 64-80.

Veleda, C. (2013). *Nuevos Tiempos para la Educación Primaria: Lecciones sobre la Extensión de la Jornada Escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC/UNICEF Argentina.

Zachariou, A., & Symeou, L. (2009). The Local Community as a Means for Promoting Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(4), 129-143.

Zief, S. G., Lauver, S., & Maynard, R. A. (2006). Impacts of after-school programs on student outcomes: A systematic review for the Campbell Collaboration. *Campbell Systematic Reviews*(3).

Zimmer, R., Gill, B., Razquin, P., Booker, K., & Lockwood III, J. R. (2007). *Title I School Choice, Supplemental Educational Services and Student Achievement. A report from the National Longitudinal Study of No Child Left Behind (NLS-NCLB)* (Vol. I). Washington, DC: US Department of Education; Office of Planning, Evaluation and Policy Development; Policy and Program Studies Service.

