

**Evaluación de la primera etapa de implementación
Centros de Actividades Infantiles
-CAI-**

Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa- DiNIECE

Egle Pitton
Con la colaboración de Florencia Finnegan

Agosto 2011

Índice

Presentación.....	4
1. La propuesta de evaluación y seguimiento de la primera etapa de implementación del Proyecto CAI.....	4
1.1. Enfoque de evaluación y seguimiento	4
1.2. Dispositivos e instrumentos de producción de información para el seguimiento y la evaluación.....	7
1.2.1. <i>La producción de información en el marco del desarrollo de los CAI.....</i>	8
1.2.2. <i>La progresión del proceso de evaluación.....</i>	14
2. Sistematización y análisis de las respuestas a los cuestionarios a directores, coordinadores y maestros comunitarios	16
2.1. Presentación de los resultados de los cuestionarios a directores de escuelas CAI.....	16
2.1.1- <i>Caracterización de la institución sede del CAI.....</i>	19
2.1.2- <i>Condiciones institucionales.....</i>	28
2.1.3. <i>Implementación del CAI</i>	31
2.1.4. <i>Valoraciones sobre los principales aportes y problemas del CAI en la primera etapa de implementación</i>	33
2.2. Presentación de los resultados de los cuestionarios a coordinadores CAI....	39
2.2.1- <i>Perfil laboral y profesional de los coordinadores CAI</i>	40
2.2.2- <i>Perfil educativo de los coordinadores CAI</i>	43
2.2.3. <i>Organización del CAI.....</i>	45
2.2.4. <i>Espacios y recursos materiales que la escuela sede pone a disposición de los talleres.....</i>	58
2.2.5. <i>Valoraciones sobre los principales aportes y problemas del CAI en la primera etapa de implementación</i>	62
2.3. Presentación de los resultados de los cuestionarios a maestros comunitarios (MC).....	69
2.3.1. <i>Perfil laboral y profesional de los maestros comunitarios.....</i>	70
2.3.2. <i>Perfil educativo de los maestros comunitarios.....</i>	73
2.3.3. <i>Caracterización del tipo de tareas que realiza como MC</i>	77
2.3.4. <i>Caracterización del grupo de alumnos a cargo del MC</i>	82
2.3.5. <i>Valoraciones sobre los principales aportes y problemas de la propuesta CAI en la primera etapa de implementación.....</i>	93
2.4. Síntesis de los datos estadísticos relevados en los cuestionarios a directivos, coordinadores y MC.....	103

2.5. Comentarios finales a partir del análisis de las respuestas de directivos, coordinadores y maestros comunitarios	107
3. Sistematización y análisis de la información producida por los CAI de la provincia de La Pampa	109
Los instrumentos de relevamiento	110
3.1 Caracterización de los CAI y sus contextos.....	112
3.1.1. <i>Caracterización de las escuelas sede del CAI</i>	112
3.1.2. <i>Caracterización del CAI</i>	118
3.2. <i>Los alumnos atendidos por MC</i>	125
3.2.1. <i>Caracterización inicial de los alumnos atendidos por MC</i>	125
3.2.2. <i>Asistencia de los niños acompañados por MC al espacio de talleres y acompañamiento</i>	146
3.3. Síntesis de los datos estadísticos presentados: Caracterización inicial y asistencia de los alumnos con MC de los CAI de La Pampa.....	153
3.4 Comentarios finales	155
4. Reflexiones finales.....	158
Bibliografía y documentos consultados	163
Índice de Tablas.....	165

Presentación

El presente documento comunica el proceso y los resultados de la evaluación de la primera etapa de implementación del Proyecto Centro de Actividades Infantiles “CAI”, el cual se lleva a cabo desde febrero de 2010 en el marco de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Por demanda de la Coordinación del Proyecto, la DiNIECE se propuso construir un dispositivo de seguimiento y evaluación del Proyecto CAI con la intención de analizar los aspectos sustantivos del desarrollo de dicha propuesta, las potencialidades y dificultades emergentes ligadas al logro de sus propósitos centrales.

A los fines de comunicar el proceso y resultados de esta indagación –cuya etapa de relevamiento culminó en abril de 2011–, el informe se organiza en tres partes: en la primera se describe el enfoque y la propuesta de evaluación llevada a cabo; en la segunda, se exponen los resultados obtenidos a partir de la administración de un cuestionario a directores de escuelas sede de CAI, coordinadores de CAI y maestros comunitarios y en la tercera, se presenta una caracterización sobre las condiciones en las que se inicia la implementación del CAI en una jurisdicción seleccionada como caso. Por último, se aportan algunas reflexiones finales basadas en la puesta en relación de la información construida en la indagación con los propósitos centrales establecidos en el diseño de la política.

1. La propuesta de evaluación y seguimiento de la primera etapa de implementación del Proyecto CAI

1.1. Enfoque de evaluación y seguimiento

La construcción de información para el seguimiento y la evaluación del Proyecto Centro de Actividades Infantiles –CAI– se enmarca en una concepción de evaluación, sostenida por el Ministerio de Educación de la Nación, que la define como *una acción político-pedagógica que debe aportar a la planificación, el desarrollo y el monitoreo del SE*. Esto significa identificar evaluación con valoración de los procesos que se desarrollan y con sus producciones y, a la vez, reconocer que “el plan de acción que un programa se propone es una hipótesis de trabajo (...) con respecto al camino que puede conducir al logro de los objetivos” (ME- DiNIECE, 2009). Ordenada a producir conocimiento, se parte del supuesto de que la evaluación se orienta a comprender, en términos de Justa Ezpeleta (2007) cómo se vinculan las acciones políticas con los sujetos y las instituciones.

Teniendo en cuenta los propósitos de la Propuesta CAI, se considera que hay algunos problemas educativos sobre los cuales la Pedagogía no ha construido suficiente conocimiento como para afirmarnos tanto a nivel de las intervenciones locales en las escuelas como en el nivel macropolítico, en el desarrollo de

políticas. Sin duda, las políticas socioeducativas hacen foco en algunas de esas cuestiones y, de esta forma, ponen en evidencia la necesidad de avanzar en la producción de conocimientos (Terigi, 2009).

Desde esa perspectiva, entonces, construir conocimiento sobre nuestras prácticas educativas y político-educativas es significado desde este estudio como un derecho de todos los sujetos involucrados en ellas, tal como lo vienen sosteniendo las tradiciones de la Investigación Acción Participativa y de la Educación Popular latinoamericana, entre otras perspectivas. Pero, además, esta recuperación de las propias prácticas para producir conocimiento para la mejora constituye una responsabilidad pública compartida por docentes, directivos, coordinadores y funcionarios.

De esta forma, el seguimiento y evaluación de la propuesta CAI constituye una co-responsabilidad, en el marco de un sistema educativo de carácter federal, asumida tanto por el nivel nacional como por las jurisdicciones. Esto significa acordar las finalidades, procedimientos, dispositivos e instrumentos, en el sentido de recuperar para su construcción y definición las singularidades jurisdiccionales, principalmente la articulación con las líneas de política educativa implementadas. A la vez, se busca preservar la dimensión nacional de la propuesta, que conlleva la pertinencia de plantear algunas acciones de seguimiento comunes a todas las jurisdicciones.

Sin embargo, la experiencia indica que cuando se está inmerso en el desarrollo de las políticas y programas -y más aún cuando éstos abordan problemas complejos, se persiguen finalidades exigentes y se involucran diferentes territorios, instituciones, niveles de coordinación- el ritmo de la gestión y las demandas de resolución de cuestiones concretas, que las más de las veces son la condición de realización de las finalidades de estas políticas, dificultan el detenerse a mirar críticamente las prácticas. Esta situación tiende a enfrentar a los responsables de la implementación de las políticas, al menos, con dos situaciones problemáticas:

- Producen información que permitiría reflexionar sobre lo que se hace e intervenir para mejorarlo, pero no es posible detenerse a analizar esa información.
- Se plantean preguntas estratégicas desde el inicio de la propuesta, preguntas que involucran las finalidades sustantivas de la política, pero no se anticipan a la construcción de información que permita responder a esas preguntas, no sólo en el momento de una eventual evaluación de cierre, sino durante el desarrollo del proceso, cuando aún se está a tiempo de realizar rectificaciones a la propuesta para mejorarla.

En el marco de estas preocupaciones es que se planteó, desde la DiNIECE, la importancia de generar en los niveles de gestión nacional y jurisdiccional, responsables de la información y seguimiento del Proyecto CAI, una propuesta de relevamiento, sistematización y análisis de la información con el objeto de anticipar qué datos son relevantes que se construyan con vistas a la evaluación continua, es decir, para la toma de decisiones en el curso del proceso de implementación de la Propuesta CAI. Esto exige definir con qué sujetos,

procedimientos e instrumentos corresponde y es factible efectivamente construir e ir sistematizando información significativa. Desde esta perspectiva, nadie *da* información a otro, sino que se produce información para analizar y mejorar las prácticas de todos los participantes en el proyecto.

En este sentido, la propuesta de evaluación se orientó hacia **dos objetivos** fundamentales:

- **Producir información para la toma de decisiones en el proceso de desarrollo del Programa CAI, particularmente para la primera etapa de implementación de la propuesta.**
- **Anticipar la producción de información relevante para evaluar el programa en futuras etapas y en el momento de cierre.**

Asimismo, los **criterios** que se enuncian a continuación direccionaron el proceso de seguimiento y evaluación de la primera etapa de implementación del proyecto CAI:

- Referir a los objetivos centrales de esta propuesta y, por ende, indagar acerca de los aspectos sustantivos de las prácticas así como de los supuestos que las orientan.
- Seleccionar aspectos a ser evaluados y aplicar criterios para valorarlos que sirvan como una herramienta para orientar las prácticas en los CAI, cuidando de no rigidizar ni burocratizar la propuesta.
- Construir y registrar información relevante de manera rigurosa, periódica e integral.
- Establecer momentos y actividades de corte para el análisis de esa información, momentos que resulten oportunos para la toma de decisiones sobre cursos de acción que admitan ser modificados para mejorarlos o transformarlos.
- Aprovechar toda la información que es producida en el funcionamiento regular de la escuela y de los organismos centrales, evitando recargas innecesarias de tareas a quienes participan en la Propuesta CAI.
- Favorecer la participación de todos los involucrados en el proyecto en la producción y análisis de la información vinculada con sus propias prácticas educativas.
- Utilizar las producciones elaboradas para la reflexión de diversos actores involucrados en el proyecto: docentes y talleristas, directores de escuela y coordinadores de CAI, supervisores y funcionarios. En este sentido, una misma fuente de información es pensada para ser aprovechada por los integrantes del CAI para revisar sus prácticas y decidir pasos futuros, pero también por la escuela y por el equipo referente jurisdiccional, por quienes conducen el nivel primario en la jurisdicción, así como en el marco de una investigación de corte cualitativo que eventualmente se lleve a cabo en ese CAI y en esa escuela, o referida a un grupo de escuelas seleccionadas a partir de un atributo.

- Combinar estudios cuantitativos con indagaciones cualitativas, en tanto abordajes que resultan complementarios para construir conocimiento sobre las prácticas educativas
- Elaborar instrumentos para la producción de información que aporten al objetivo de generar conocimiento, y a la vez hagan visibles aspectos importantes del desarrollo de la Propuesta CAI.
- Definir algunos instrumentos estandarizados a ser utilizados por los actores de todas las jurisdicciones, de modo de poder realizar algunas contrastaciones a nivel nacional.

1.2. Dispositivos e instrumentos de producción de información para el seguimiento y la evaluación

El CAI pretende generar condiciones materiales y pedagógicas para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos que no han transitado buenas experiencias escolares y/o que han hecho abandono de la escuela. Este proyecto comparte la preocupación del PIIE, en tanto programas de política inclusiva que intentan incidir favorablemente en la escolarización de los niños que viven en contextos de pobreza. Si bien el propósito de la intervención es común en ambos, se diferencian en la definición del destinatario. Mientras que el PIIE tiene como objeto a la institución escolar, el Proyecto CAI centra su propuesta en los niños que no logran los aprendizajes esperados. No obstante, y tal como se mostrará en diversos momentos del informe, el PIIE se constituye en un antecedente relevante para el CAI en tanto política que se propuso garantizar mejores aprendizajes a partir del mejoramiento de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

Uno de los problemas centrales para la evaluación es definir **qué evaluar**. En este caso en particular, qué evaluar de un programa que intenta intervenir en las trayectorias escolares de los alumnos que han acumulado experiencias de fracaso o abandono escolar. En otros términos, es necesario identificar que indicadores permitirán analizar las relaciones que es posible establecer entre los objetivos definidos por el Proyecto CAI *“fortalecer las trayectorias escolares y educativas (...), ampliar el universo cultural de los niños y niñas (...) y fortalecer los lazos entre escuela familia y comunidad”*¹ y las experiencias formativas que transiten los alumnos participantes en el programa que les permitan reconstruir su historia escolar.

En función de ello, y a fin de valorar los procesos de cambio que intenta motorizar esta política, se consideró necesario caracterizar a los CAI, a sus actores y destinatarios como así también las condiciones jurisdiccionales y los lineamientos nacionales en los que se desarrolla la propuesta. Para ello se elaboraron diferentes procedimientos, con sus correspondientes instrumentos, que fueron administrados por los actores institucionales del CAI así como por los responsables por parte de la DiNIECE. Asimismo se llevaron a cabo entrevistas grupales a los Coordinadores Jurisdiccionales y al equipo de Coordinación

¹ ME, (2010 a) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. Cuaderno de Notas I. Proyecto Centros de actividades infantiles- CAI.

Nacional con el propósito de complementar y profundizar la información relevada a partir de la perspectiva de dichos actores.

Se considera que esta caracterización es un requisito necesario para conocer el punto de partida del proyecto CAI en el contexto de cada escuela y de los protagonistas para comprender, a futuro, la incidencia de esta política en los sujetos y en las instituciones.

1.2.1. La producción de información en el marco del desarrollo de los CAI

Como fuera dicho anteriormente, uno de los criterios centrales que guiaron la propuesta de evaluación refiere a que la misma se constituya en una herramienta para la reflexión y la acción de los procesos desarrollados en los tres niveles de implementación de los CAI: institucional, jurisdiccional y nacional.

A nivel CAI/Escuelas, la producción de información está al servicio de pensar las mejores condiciones pedagógicas que se ofrecen a los alumnos para que puedan aprender, para lo cual resulta estratégico conocer el punto de partida de los chicos. En este sentido, se espera que el conocimiento sobre las posibilidades y dificultades presentes en las experiencias educativas transitadas por cada niño, principalmente en la historia escolar, permita profundizar y complejizar la mirada sobre los alumnos del CAI de todos los educadores involucrados. Se parte de suponer que dicho saber genera preguntas desafiantes que ayudan a imaginar, conjuntamente con los chicos, otros destinos posibles en sus procesos de escolarización.

En los niveles jurisdiccional y nacional, contemplando las especificidades de cada uno, la información construida y comunicada se sistematizó para el análisis del desarrollo y de las producciones de esta política. En este marco, es esperable que la información relevante referida a los sujetos participantes, a las condiciones materiales, organizacionales y pedagógicas en las que se desarrolla la propuesta en la práctica resulte de utilidad para contrastar, y eventualmente reorientar, las decisiones adoptadas para alcanzar los propósitos del programa por parte de cada nivel y ámbito de gobierno.

De este modo, es esperable que la producción de información para el seguimiento y evaluación de esta política, aporte tanto a direccionar las acciones en el proceso de su implementación como así para –desde una mirada evaluativa– vislumbrar durante el proceso y ex - post algunas relaciones entre las oportunidades que ésta ofrece y las experiencias formativas de los niños que han participado de la propuesta CAI.

- **Los instrumentos de relevamiento y sistematización de la información: el proceso de elaboración e implementación de la propuesta**

Para el diseño de los instrumentos se consideraron las experiencias previas de relevamiento y sistematización de la información desarrolladas en dos jurisdicciones en las que se han implementado políticas destinadas a favorecer las trayectorias escolares de los niños. Para ello, se tomaron como insumos los instrumentos elaborados por los *Centros Comunitarios* de la provincia de Córdoba y los producidos en el marco del *Programa de Reorganización de las Trayectorias escolares: Grados de Aceleración* de la Ciudad de Buenos Aires.

El proceso de elaboración de los instrumentos contó con la participación directa del Equipo Nacional de Coordinación de CAI con quien se discutió y ajustó la propuesta en función de los objetivos y de las condiciones de implementación del Proyecto.

Asimismo, al concebirse como un proceso de trabajo colectivo, la propuesta de evaluación fue presentada en encuentros jurisdiccionales y nacionales² donde se fundamentó y se abrió a discusión de los presentes para introducir cambios en los instrumentos o ajustes en la implementación.

A continuación, se presenta un listado de los instrumentos elaborados y analizados en las distintas instancias de trabajo:

A- La caracterización de los alumnos que participan de las acciones del CAI, diferenciando entre los que están acompañados por maestros comunitarios y los que no lo están, es decir, los que asisten sólo a los talleres.

- Niños que trabajan con MC
 - Caracterización inicial:
 - I. Ficha de inscripción de los alumnos del MC: datos básicos e inasistencias
 - II. Registro de la trayectoria escolar.
 - III. Registro de actividades culturales e inscripción a talleres.
- Niños que asisten sólo a los talleres del CAI
 - Caracterización inicial
 - IV. Ficha de inscripción de los niños que sólo participan del espacio de talleres: datos básicos y talleres elegidos.

B - La caracterización inicial de los CAI y sus contextos

- Caracterización de la escuela sede del CAI y su contexto
- Caracterización del CAI
 - Condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta.
 - El CAI como Proyecto Socioeducativo
 - de la propuesta de trabajo en cada taller
 - de la propuesta de trabajo de la maestra comunitaria

² Primer Encuentro Regional Resistencia –agosto 2010, Encuentro Provincial Córdoba, octubre 2010, encuentro Provincial La Pampa, noviembre 2010 y Primer Seminario Nacional de Maestros Comunitarios, Córdoba, noviembre 2010.

C -Sistematización de la asistencia de los niños a los diferentes espacios

- Niños que trabajan con MC
 - V. Registro de asistencia al espacio de trabajo con MC
 - VI. Registro de asistencia a talleres CAI de los niños acompañados por MC
- Niños que asisten sólo a los talleres del CAI
 - VII. Registro de asistencia a talleres

Propósitos de los instrumentos para la caracterización inicial de los alumnos:

- Conocer el perfil de los alumnos acompañados por MC y de los que se inscriben sólo al espacio de los talleres.
- Reconstruir la historia escolar del niño atendido por MC para acordar entre maestro, niño y familia el desafío de resolver los problemas que incidieron en su experiencia de fracaso escolar.
- Hacer conocer y compartir con el docente de grado y con los talleristas la responsabilidad de generar condiciones pedagógicas adecuadas para avanzar hacia el logro de los desafíos escolares acordados con el niño y su familia.
- Releva las experiencias culturales y/o recreativas que los niños transitan fuera de la escuela, a las que se sumarán las ofrecidas por el CAI.

Información relevada por los instrumentos para la caracterización inicial de los alumnos

I -Fichas de inscripción: datos básicos e inasistencias

Datos de los alumnos: Apellido y nombre, fecha de nacimiento, edad, lengua materna, escuela, grado que cursa, teléfono.

Inasistencias y cantidad de días hábiles del ciclo lectivo actual y ciclo lectivo anterior (sólo en el caso de niños acompañados por MC)

II- Registro de trayectoria escolar de los alumnos acompañados por MC

Escuela y grado que cursa actualmente y escuela y grado en la que cursó cada año de su historia escolar. En caso de no haber asistido, causas de la interrupción de la escolaridad. Promoción o repitencia. Motivos de la misma.

III- Registro de actividades culturales e inscripción a talleres

Actividades que realiza fuera del CAI.

Talleres en los que se inscribió.

Responsables de la elaboración de los instrumentos para la caracterización inicial de los alumnos

- Maestra comunitaria (para la inscripción de niños a su cargo)
- Coordinador CAI (para inscripción de los niños que sólo participan de los talleres)

B- La caracterización inicial de los CAI y sus contextos

El CAI se plantea como un proyecto cuyo propósito central es diversificar y profundizar la oferta educativa. En este marco, para conocer y valorar en qué sentidos se está construyendo “más escuela”, es importante sistematizar la información referida a las condiciones institucionales en las que se desarrolla la propuesta así como al contexto comunitario en el que se inserta. Para ello, se solicitó a directores y coordinadores de CAI proporcionar información en torno a los siguientes aspectos:

o Caracterización de la escuela sede del CAI y su contexto

Propósitos:

- Hacer visibles las condiciones institucionales iniciales y del contexto socio comunitario sobre las cuales se instala la propuesta CAI.
- Releva información sobre las organizaciones comunitarias para llevar a cabo acciones conjuntas.

Información a considerar en el informe de la escuela sede del CAI y su contexto

- Caracterización del contexto en el cual se encuentra la escuela sede del CAI: accesibilidad, ofertas educativas, culturales, deportivas dependientes tanto de áreas gubernamentales (efectores de salud, centros culturales, etc.); como no gubernamentales (organizaciones comunitarias, populares, etc.) con las cuales se puede establecer vinculaciones desde el CAI.
- Enumeración de los proyectos nacionales/provinciales que se desarrollan en la escuela. Estos datos se elaborarán con la información que aporte la dirección de la escuela y será complementada con los datos disponibles por la DINIECE.
- Caracterización de los alumnos: Descripción de los alumnos que concurren a la escuela (si eligen la escuela o van porque es la más cercana), contexto sociofamiliar, permanencia en la escuela (si la mayoría de los alumnos transitan toda su escolaridad en la escuela o por el contrario hay mucha movilidad de la matrícula, etc.)
- Caracterización del plantel docente: situación de revista, acceso al cargo (motivos por los que eligen la escuela), antigüedad en la docencia y en la escuela, perfil profesional, etc.
- Reseña de los problemas identificados por los docentes (maestros de grado, maestros curriculares de materias especiales y directivos) en relación con las condiciones de enseñanza (materiales, formación, trabajo individual o colectivo) y en relación con el aprendizaje (logros y dificultades).

Responsable: Equipo directivo de la escuela sede del CAI

o Caracterización del CAI

Propósitos:

- Releva los recursos materiales con los que cuenta el centro para el desarrollo de los talleres precisando cuáles de ellos son compartidos con la escuela y cuáles son “propios”, con el sentido de analizar la viabilidad de potenciar y complementar en ambos espacios el uso de los recursos disponibles.
- Caracterizar al plantel de talleristas que llevarán a cabo la propuesta.
- Definir la propuesta pedagógica del CAI como proyecto que diversifica la propuesta formativa de la escuela ampliando la experiencia cultural de los niños.

Información a considerar en el informe de caracterización del CAI**- Condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta**

Algunos de los aspectos que se consideran centrales para la caracterización del CAI desde la perspectiva de sus condiciones institucionales, son:

- Recursos materiales: espacios, materiales para el desarrollo de los talleres, tecnologías de la comunicación, biblioteca, servicio alimentario, etc.
- Plantel de talleristas: estudios y trayectorias profesionales, incluyendo como dato básico si son docentes de la escuela o de instituciones cercanas al radio de influencia del CAI.
- Organización del centro: cantidad y tipo de talleres, cantidad de alumnos por taller, horarios, organización de los talleres (fijos o rotativos, anuales o cuatrimestrales, etc).

- El CAI como Proyecto Socioeducativo

Como todo proyecto institucional, es necesario construir un marco de referencia común en el que algunos de sus aspectos centrales son:

- Los propósitos de las acciones que se desarrollen en el centro “¿para qué?”
- Con qué contenidos se amplía el abanico de lo que se enseña “¿qué?”
- Qué enfoques y estrategias se incorporan “¿Cómo?”
- Cómo se profundiza y diversifica el vínculo del maestro comunitario y los talleristas con los alumnos (más seguimiento, conocimiento del alumno, acompañamiento, flexibilización del encuadre o “contrato” entre maestro y alumnos, etc.).

Asimismo, para que cada taller cumpla con el propósito de ampliar la experiencia cultural de los niños y se perciba como parte de un proyecto que lo trasciende, es conveniente que en relación con el proceso de definición de los talleres, se precise:

- El análisis de la oferta cultural del barrio.
- Los criterios utilizados en la selección de talleres.
- El listado de talleres propuestos.

Responsable: Coordinador CAI.

C -Sistematización de la asistencia de los niños a los diferentes espacios

Propósitos de los instrumentos para la sistematización de la asistencia de los niños:

- Registrar la asistencia a cada uno de los encuentros previstos en el mes – en cada uno de los espacios- en un formato que brinde una panorámica del ciclo lectivo en curso.
- Analizar la continuidad de los niños en el espacio de los talleres y en el de acompañamiento de MC.
- Contrastar la asistencia de los niños al espacio del CAI y al grado.
- Utilizar la información construida como un insumo para las situaciones de entrevista con los niños y sus familias.

Información relevada por los instrumentos para la sistematización de la asistencia de los niños:

V. Registro de asistencia al espacio de trabajo con MC

Nombre y apellido de cada niño, grado y escuela a la que concurre, asistencia semanal al espacio de trabajo y acompañamiento con la maestra comunitaria. La grilla está diseñada pensando en que cada niño asistirá por lo menos, dos veces por semana a dicho espacio.

VI. Registro de asistencia a talleres CAI de los niños acompañados por MC

Nombre y apellido de cada niño, grado y escuela a la que concurre. Asistencia semanal a cada taller.

VII. Registro de asistencia a talleres de los niños que sólo participan del espacio de talleres

Nombre y apellido de cada niño, grado y escuela a la que concurre. Asistencia semanal a cada taller.

Responsables de los instrumentos para la sistematización de la asistencia de los niños:

Docente tallerista. Cada tallerista es el encargado de sistematizar la asistencia de todos los niños que participen de su taller.

Maestra comunitaria. Es la responsable de registrar la asistencia de los niños a su cargo que participen en los espacios de acompañamiento.

1.2.2. La progresión del proceso de evaluación

En función de la complejidad que implica poner en marcha esta política, en la que es preciso articular no sólo recursos sino perspectivas y acciones de los diversos actores del sistema educativo, se decidió –en acuerdo con la Coordinación Nacional del CAI- que la propuesta de evaluación del proyecto se implementara paulatinamente a través de los coordinadores nacionales al mismo tiempo que se analizaba su viabilidad.

En cuanto al análisis de la información relevada por las jurisdicciones y en función de lo dicho en el párrafo anterior se acordó que, en esta primera etapa de desarrollo del proyecto, la DiNIECE trabajara con la información producida por una jurisdicción seleccionada como caso. Para ello, se definió que La Pampa sería la jurisdicción caso por ser una de las primeras provincias en las que se inició el proyecto y porque en ella se administraron los instrumentos de construcción de información contruidos por la DiNIECE. De esta forma, fue posible sistematizar la información relevada, como así también identificar las dificultades y potencialidades propias de estos instrumentos a la hora de producir información sobre el desarrollo del proyecto.

Tal como se dijo anteriormente, los instrumentos elaborados por la DiNIECE debían estar al servicio de las prácticas institucionales de los CAI al mismo tiempo que la información comunicada sería insumo para los análisis que se hicieran a nivel jurisdiccional y nacional. En este sentido, el **proceso de relevamiento y análisis de la información que llevó a cabo la DiNIECE**, incluye – tal como se muestra a continuación- la información producida jurisdiccionalmente como una de las etapas desarrolladas para la evaluación del momento inicial de la implementación del proyecto:

- Seguimiento y análisis en profundidad de la información relevada y construida a nivel jurisdiccional sobre el proceso de la primera etapa de implementación del Programa CAI en un caso seleccionado por la Coordinación Nacional de CAI : La Pampa.
- Análisis de la información construida en el contexto de trabajo en campo en encuentros provinciales (Córdoba y La Pampa) regionales (Resistencia) y nacionales (C.A.B.A. y Huerta Grande): relevamiento y análisis de las apreciaciones de los participantes de las diversas instancias de trabajo en torno a la propuesta, consignadas en notas de campo.
- Aplicación, sistematización y análisis de la información producida en:
 - Encuesta a directivos, coordinadores y maestros comunitarios
 - Entrevista semiestructurada grupal a referentes jurisdiccionales del Programa CAI/ de Políticas Socioeducativas
 - Entrevista semiestructurada en profundidad al equipo nacional de coordinación del Programa CAI
- Lectura y análisis de fuentes documentales producidas por el Programa CAI

- Consulta de fuentes bibliográficas que constituyen referencias para el Programa CAI

A los fines de organizar la presentación, en el siguiente cuadro se listan **los instrumentos utilizados para la sistematización y análisis de la información que se comunica en el presente informe:**

Tabla1: Instrumentos utilizados para la evaluación de la primera etapa de implementación del CAI			
Propósitos	Instrumentos	Responsable del relevamiento	Nivel de gestión abordado.
Condiciones y lineamientos políticos en los que se encuadra el proyecto	Entrevista en profundidad a la Coordinación Nacional del Proyecto CAI	DiNIECE	Nacional
Condiciones jurisdiccionales en las que se implementa el proyecto	Entrevista en profundidad a los referentes jurisdiccionales del proyecto CAI	DiNIECE	Nacional/ Jurisdiccional
Caracterización inicial del CAI: actores y proyecto	Encuesta a directivos escuelas sede CAI	DiNIECE	Jurisdiccional
	Encuesta a coordinadores	DiNIECE	Jurisdiccional
	Encuesta a Maestros comunitarios	DiNIECE	Jurisdiccional
	Informe del Proyecto del CAI elaborado por cada centro.	Coordinación CAI a nivel institucional y jurisdiccional	Jurisdiccional. Caso "La Pampa".
Caracterización inicial de los destinatarios (alumnos acompañados por MC)	Ficha de inscripción de los alumnos del maestro comunitario: datos básicos e inasistencias	MC	Institucional y jurisdiccional (Caso "La Pampa")
	Registro de la trayectoria escolar.	MC	Institucional y jurisdiccional (Caso "La Pampa")
	Registro de actividades culturales e inscripción a talleres	MC	Institucional y jurisdiccional (Caso "La Pampa")
	Registro de asistencia a espacio de acompañamiento	MC	Institucional y jurisdiccional (Caso "La Pampa")
	Registro de asistencia a talleres CAI	Coordinador CAI	Institucional y jurisdiccional (Caso "La Pampa")

Tal como se anticipó en la presentación del presente Estudio, en el apartado que sigue se comunica la información relevada en los cuestionarios a directores, coordinadores y maestros comunitarios y el análisis de la misma.

2. Sistematización y análisis de las respuestas a los cuestionarios a directores, coordinadores y maestros comunitarios

En el marco de la propuesta de seguimiento y evaluación del proyecto CAI llevada a cabo por la DiNIECE, por demanda de la Coordinación Nacional del proyecto dependiente de la DNPS, se desarrolló en noviembre de 2010 un proceso de relevamiento de información a nivel institucional. Éste tuvo el propósito de caracterizar los rasgos centrales e identificar los aspectos críticos de la etapa de inicio de la implementación de la propuesta.

Para ello, se elaboraron cuestionarios destinados a directores de las escuelas sede de los CAI, coordinadores de los CAI y maestros comunitarios con la finalidad de poder reconstruir, desde las perspectivas de dichos actores, las características relacionadas con los siguientes ámbitos, actores y dimensiones:

- Escuela: condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta CAI- infraestructura, recursos materiales, personal docente, problemáticas relevantes, expectativas-
- CAI- aspectos de su implementación-: cantidad de chicos participantes, aspectos organizativos, propuesta pedagógica, perfiles de los actores participantes –docentes, coordinadores CAI y niños, trabajo interinstitucional, logros y dificultades de la etapa inicial
- Articulación escuela-CAI: trabajo conjunto entre actores escolares y los del CAI y entre éstos y las familias
- Chicos y chicas participantes en los CAI y a cargo de maestros comunitarios: caracterización inicial (desde la perspectiva de los directores de las escuelas sede CAI y de los maestros comunitarios)

A continuación se presenta la sistematización y primer análisis de las respuestas a los cuestionarios administrados en noviembre de 2010 a directores, coordinadores y maestros comunitarios.

2.1. Presentación de los resultados de los cuestionarios a directores de escuelas CAI

En este apartado se presenta la construcción de información elaborada a partir de las respuestas a los cuestionarios que los directores completaron en el marco del Primer Seminario Nacional de Formación e Intercambio de Maestros Comunitarios (Huerta Grande, Córdoba, del 8 al 10 de noviembre de 2010) en el que participaron maestros comunitarios, directores y coordinadores jurisdiccionales de

10 provincias: CABA, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chaco, Formosa, La Pampa³, Misiones, Neuquén y Santa Cruz.

Se han sistematizado todos los ítems de los cuestionarios con el propósito de lograr una panorámica lo más exhaustiva posible de los datos relevados en los mismos.

La tabla que se presenta a continuación, muestra el porcentaje de cobertura que representa el total de instrumentos analizados. Cabe aclarar que –excepto en el caso de Santa Cruz- la cantidad de cuestionarios recibidos se corresponde con la cantidad de directores que confirmaron su asistencia al encuentro:

Tabla 2: Cobertura de cuestionarios recibidos en relación con los directores convocados				
Código	Nombre	Cant. Directores/CAI CAI⁴	Cant. cuestionarios recibidos⁵	% de cobertura
2	CABA	11	5	45,5
10	Catamarca	13	12	92,3
14	Córdoba	37	23	62,1
18	Corrientes	25	14	56,0
22	Chaco	35	28	80,0
34	Formosa	16	13	81,2
42	La Pampa	20	9	45,0
54	Misiones	16	15	93,7
58	Neuquén	16	10	62,5
78	Santa Cruz**	10	0	0,0
		199	129	65,0

*Datos suministrados por la Coordinación Nacional

** La provincia de Santa Cruz estuvo presente en el encuentro pero e debieron retirarse antes de la entrega de los cuestionarios.

De un total de 199 directores convocados al Seminario Nacional⁶, estuvieron presentes al momento de la entrega de los cuestionarios 129 (correspondientes a 9 provincias). Por lo tanto, la información que se presenta, corresponde al 65%

³ En el caso de La Pampa, los directores no pudieron asistir al Seminario Nacional. No obstante se relevó la misma información, cinco días antes, en un Encuentro organizado por la coordinación jurisdiccional del CAI en el que se convocó a la DiNIECE para trabajar en torno a la propuesta de evaluación.

⁴ Fueron convocados al encuentro los directivos de la totalidad de escuelas sede CAI existentes en cada jurisdicción al momento del relevamiento.

⁵ La cantidad de cuestionarios recibidos se corresponde con la cantidad de directores que efectivamente participaron del encuentro y que además se encontraban presentes en el momento de la entrega de los cuestionarios.

⁶ Según datos aportados por la Coordinación Nacional. Cabe aclarar que al 30 de septiembre de 2010 los CAI que habían iniciado sus actividades eran 310 de un total previsto de 369. Las provincias en las que se encontraban los 59 CAI de próxima apertura eran: La Rioja (12 CAI), Río Negro (5 CAI), San Juan (10 CAI), Tucumán (20 CAI).

De los 310 CAI en funcionamiento, fueron convocados los de las jurisdicciones que tenían mayor tiempo de implementación.

de los directores de escuelas sede de CAI convocados. Por otro lado, estos 129 cuestionarios de directores, corresponden al 41,6 % del total de los 310 directores de escuelas CAI en funcionamiento.

Tal como podrá verse a continuación, la mayoría de los directores tiene una antigüedad no mayor a cinco años en el cargo en la escuela sede del CAI:

Tabla 3: Antigüedad en el cargo directivo en la escuela sede del CAI																				
Antigüedad en el cargo en la escuela (en años)	Total directores	%	JURISDICCIONES																	
			CABA		Calamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
0-5	81	62,8	4	80,0	8	66,7	17	73,9	8	57,2	19	67,8	5	38,5	9	100,0	4	26,7	8	80,0
6-10	24	18,6	1	20,0	1	8,3	6	26,1	3	21,5	5	17,9	5	38,5	0	0,0	4	26,7	0	0,0
11-15	9	6,9	0	0,0	2	16,7	0	0,0	0	0,0	1	3,6	2	15,3	0	0,0	4	26,7	0	0,0
16-20	4	3,1	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	7,1	1	3,6	0	0,00	0	0,0	0	0,0	1	10,0
21-25	2	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	1	6,7	0	0,0
26-30	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,00	0	0,0	0	0,00	0	0,0
+ de 30	2	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,1	0	0,0	0	0,00	0	0,0	1	6,7	0	0,0
N/Resp.	5	3,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,1	2	7,1	0	0,00	0	0,0	1	6,7	1	10,0
Total	129	100,0	5	100,0	12	100,0	23	100,0	14	100,0	28	100,0	13	100,00	9	100,0	15	100,0	10	100,0

La Pampa es la única provincia en la que la totalidad de los directores de las escuelas sede CAI tienen como máximo una antigüedad de cinco años en el cargo en la escuela. Le sigue la CABA, con la mayoría de directores con poca experiencia en el cargo en la escuela.

Asimismo, la totalidad de las jurisdicciones, concentra la antigüedad en el cargo en las dos primeras categorías, con lo cual, la mayoría de directores (el 81,4%) tiene una antigüedad inferior a 10 años en la escuela.

2.1.1- Caracterización de la institución sede del CAI

a. Localización de la escuela sede del CAI

Una primera aproximación en relación con el contexto en el que se implementan los CAI es la ubicación geográfica dado que plantea condiciones contextuales diferentes el hecho de estar localizado en la ciudad capital o en el interior de la provincia. Se parte del supuesto que la localización incide no solo en la realidad sino en las miradas sobre la misma.

Tabla 4 - Localización de la escuela sede del CAI, según jurisdicción

	Total	%	JURISDICCIÓN																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Capital de provincia y CABA	66	51,1	5	100,0	3	25,0	20	87,0	10	71,4	8	28,6	10	76,9	3	33,3	2	13,3	5	50,0
Interior	62	48,1	0	0,0	9	75,0	3	13,0	4	28,6	19	67,9	3	23,01	6	66,7	13	86,7	5	50,0
No responde	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	129	100,0	5	100,0	12	100,0	23	100,0	14	100,0	28	100,0	13	100,0	9	100,0	15	100,0	10	100,0

El análisis global de las 9 jurisdicciones relevadas muestra que, en promedio, la mitad de las escuelas sede del CAI está localizada en la capital provincial mientras que las restantes se ubican en el interior de la provincia. Sin embargo, al efectuar el análisis por jurisdicción, se observa una gran dispersión: mientras que en Córdoba, Corrientes y Formosa, más del 70% de las escuelas sede de CAI se ubican en la capital provincial, en Catamarca, Chaco, La Pampa y Misiones, el mayor porcentaje de escuelas se afinsa en localidades del interior. Neuquén es la única jurisdicción en la que las escuelas sede de CAI se distribuye en partes iguales entre capital e interior.

b. Tipo de jornada de las escuelas sede CAI

El tipo de jornada de las escuelas puede ser considerado como una de las condiciones de mayor peso para la organización del tiempo escolar. En esta primera aproximación a la caracterización inicial de las escuelas que son sedes

de los CAI, parece relevante tener este dato para pensar la propuesta formativa del CAI atendiendo a la dinámica que impone el tipo de jornada.

Tabla 5: Tipo de jornada		
Tipo de Jornada	Cantidad	%
Simple	102	79%
Extendida	16	12,5%
Completa	11	8,5%
Reducida	0	0,0%
Total	129	100,0%

Como puede observarse, la mayoría de los consultados dirige escuelas de jornada simple (aproximadamente el 80%). No hay ninguno que esté a cargo de escuelas de jornada reducida y un porcentaje inferior a la cuarta parte del total escuelas de jornada extendida y completa (21%).

En cuanto a la distribución de escuelas de jornada extendida y completa en las 9 jurisdicciones cuyos directores respondieron el cuestionario, puede observarse que mientras hay provincias que sólo tienen escuelas de jornada simple otras cuentan con escuelas con otros tipos de jornada.

Tabla 6: Tipo de jornada, según jurisdicción								
Código	Localidad	Total	Jornada simple		Jornada extendida		Jornada completa	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2	CABA	5	3	60,0	0	0,0	2	40
10	Catamarca	12	9	75,0	1	8,0	2	16,7
14	Córdoba	23	9	39,1	14	61,0	0	0,0
18	Corrientes	14	13	92,9	0	0,0	1	7,1
22	Chaco	28	24	85,7	1	3,5	3	10,7
34	Formosa	13	11	84,6	0	0,0	2	15,4
42	La Pampa	9	8	88,9	0	0,0	1	11,1
54	Misiones	15	15	100,0	0	0,0	0	0,0
58	Neuquén	10	10	100,0	0	0,0	0	0,0
Total	-	129	102	79,1	16	12,4	11	8,5

Misiones y Neuquén son las dos jurisdicciones –de las 9 consultadas- cuyas escuelas sede CAI son todas de jornada simple.

Catamarca y Chaco son las dos provincias que tienen escuelas con los tres tipos de jornadas: simple, extendida y completa.

Considerando los directores que respondieron la consulta, Córdoba es la provincia que concentra prácticamente la totalidad de escuelas de jornada extendida.

En cuanto a la localización “capital”, “interior”, todas las escuelas de JC están ubicadas en el interior de la provincia⁷. Lo contrario ocurre con las escuelas de jornada extendida que, en el caso de Córdoba, 13 están la capital provincial y 1 en el interior. Mientras que la única de Chaco está ubicada en la Capital y la única escuela de Catamarca en el interior.

Al respecto cabe reflexionar en relación con la presencia –aunque minoritaria- de CAI en escuelas de jornada extendida y completa. En estos tipos de jornadas los chicos están expuestos a más tiempo escolar, lo que tendría que redundar en mayores experiencias educativas. Tal como lo expresa Rivas et al. (2006- en Tenti Fantani et al. 2010), en Argentina la gran mayoría de los programas e iniciativas de extensión del tiempo escolar se fundan en la necesidad de promover la justicia social mediante la ampliación de oportunidades educativas que permitan la adquisición de saberes relevantes. Así, estos programas se destinan a alumnos de familias en condiciones de vulnerabilidad social⁸. En este sentido, se abre una pregunta en relación con la articulación que sería necesario lograr entre los propósitos y los contenidos de los programas de las escuelas de JC con los del CAI, ya que el mayor tiempo escolar de la JC estaría al servicio de objetivos comunes a los que sostiene el CAI.

No sucedería así en escuelas de escuelas de jornada simple. Desde este punto de vista parecería que si se considera el tipo de jornada, los CAI podrían concebirse como dispositivos pedagógicos para cumplir con el propósito de la extensión de la jornada para aquellos niños que requieren de más tiempo escolar para alcanzar el logro de las expectativas que la escuela deposita en ellos.

Sin embargo, tal como demuestran estudios sobre la jornada completa en la CABA⁹ el mayor tiempo escolar, no implica necesariamente, mayores ni mejores

⁷ A estas escuelas es necesario agregar las de la CABA.

⁸ Según el documento citado, la única excepción es la Ciudad de Buenos Aires en la que los programas de ampliación del tiempo escolar se proponen el mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición socioeconómica.

⁹ En los últimos diez años, en la ciudad de Buenos Aires, se han realizado diversos estudios sobre la jornada completa en los que se toma –entre otros- la discusión sobre los sentidos del mayor tiempo escolar: “La Jornada Completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación”. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación (2003)

“Las reformas en educación: el Proyecto de reformulación de la Jornada Completa, una experiencia a evaluar. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación” (2003).

“Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del Proyecto de Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Artes, en Actividades Científicas y en Educación Física” Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación (2007).

experiencias formativas. Desde esta perspectiva, la incorporación de los CAI en las escuelas de jornada extendida y completa podría tener el propósito de otorgar mayor sentido al “más tiempo” escolar.

Por otra parte, contar con las experiencias llevadas a cabo en los CAI podría ser un antecedente importante –en cuanto a experiencia pedagógica- frente al desafío que plantea la Ley de Educación Nacional al establecer la implementación de la jornada extendida o completa para todas las escuelas del país, con el propósito de asegurar el logro de los objetivos fijados por la misma para el nivel primario y para introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria (Ley N° 26.206: artículos 28 y 135).

c. Caracterización de la población que asiste a la escuela

Para describir a la población que asiste a las escuelas sede del CAI, se decidió sistematizar la información –aportada por los directores en un ítem abierto¹⁰,– en determinadas categorías definidas a posteriori y sin avanzar en procesamiento cuantificado.

En las respuestas es posible advertir una mayoría de escuelas que atiende a los sectores más postergados de la sociedad, mientras otras, tienen un perfil de población de clase media y media baja. Por otra parte, y en relación con la composición de la matrícula al interior de cada escuela, mientras que en varias instituciones los consultados describen a la población dando cuenta de su heterogeneidad –tanto en términos socioeconómicos, lingüísticos y de inclusión de niños con discapacidad- en otras, la caracterizan mostrando cierta homogeneidad social y cultural.

A continuación se presenta la información organizada en categorías en la que se incluyen como ejemplos citas extraídas de los cuestionarios. En la mayoría de los casos, no se ha recortado la cita para presentar el contenido contextualizado: mostrar el vínculo entre los distintos aspectos referidos como así también la relación entre la situación social de los padres y el acompañamiento escolar que los consultados interpretan que pueden hacer los padres a sus hijos.

Situación laboral de los padres

Trabajador en relación de dependencia/ Empleados públicos

“Nuestros niños provienen de hogares cuyos padres en su gran mayoría son docentes o empleados municipales que han alcanzado una formación cultural y educativa básica por lo tanto no contamos con una población de alto riesgo lo que facilita enormemente nuestra tarea educativa”.

Los alumnos provienen de hogares diversos; de recursos económicos diferenciados en: Empl. Públicos; municipales; con beneficios sociales; desocupados. En su mayoría con estudios terminados. Ubicados en el conurbano de Villa Itatí - Federal otros.

¹⁰ El ítem indicaba: “Caracterice brevemente a la población que asiste al establecimiento educativo (refiérase a aspectos socioeconómicos, culturales, educativos, etc)

Pequeño productor rural

Es una población diversa, económicamente las familias tienen chacras viven del producto del trabajo y planes familiares con los que cuentan la mayoría. Tienen Sala de primeros auxilios con visitadores sociales. Están bien atendidos. Las familias colaboran con el crecimiento de la escuela.

Trabajador "cuentapropista"

"La mayoría de las familias presentan necesidades básicas insatisfechas con núcleo familiar numeroso. Subocupados o changarines, contratados en construcción, realizan fletes, cortan pasto. Viviendas precarias sin servicios" ..

Trabajador golondrina

"Es una comunidad educativa de aspecto socioeconómico muy humilde, razón de ello surge una caracterización social "golondrina" donde en busca de recursos económicos "emigran" temporalmente, lo que influye notoriamente en lo cultural, educativo y social"

Desempleados/Asistidos por planes sociales

"Es una comunidad que se compone de familias vulnerables en las que muchos alumnos trabajan (vendiendo casa por casa, pidiendo en las esquinas). Muchos niños suelen faltar a la escuela para cuidar a sus hermanos".

"Es una población con escasas posibilidades económicas, con un 80% de padres que son desocupados y perciben alguna ayuda del gobierno. Los niños en su gran mayoría asisten con frecuencia a la escuela y son partícipes del nuevo espacio otorgado por el CAI, con problemas de aprendizaje considerados en un 20% aproximadamente, individualizados por encuestas a partir del programa y trabajados por el niño".

"Niños pertenecientes a familias que en un 90% son desocupadas o reciben algún plan social de Nación o Provincia, con dificultades en la nutrición, con carencias socioeconómicas que limitan su acceso cultural, los padres han finalizado el nivel primario o son analfabetos, con dificultades de violencia".

"La comunidad está conformada totalmente por familias que viven en tomas. Con un índice de analfabetismo de los padres con 80%, desocupación, poca importancia a lo escolar (inasistencias reiteradas)"

Contexto social en el que viven los niños

Urbano

La mayoría de escuelas se encuentran en zona urbana. En las descripciones se explicita cuando se trata de zonas urbano-marginales.

Urbano marginal

"Población de alta vulnerabilidad social. Fuerte conflicto entre 7 villas que conforman el barrio. Alumnos con sobreedad, problemas de adicciones, mendicidad y trabajo infantil".

"Población urbana marginal, atravesada por la desocupación, la pobreza y el abandono; harta violencia social y familiar; aislamiento geográfico del centro urbano. Matrícula numerosa 1200 alumnos y poco identificada con la institución escolar. Falta de establecimiento en zona de influencia geográfica".

“Nuestra población proviene de la Villa 1- 11 -14, Barrio Ramón Carrillo, Rivadavia y muy pocos del barrio de la escuela. Son chicos carenciados con padres analfabetos, desocupados o subocupados y con trabajo en negro”.

“Los niños que asisten al establecimiento se encuentran en un ámbito de pobreza, son alumnos que tienen carencias afectivas por lo que los docentes les brindan la enseñanza pero continúan las dificultades”.

Alta vulnerabilidad. ((la escuela está)) anclada en una de las cinco zonas rojas de la ciudad de Córdoba, ausencia de varones –presos, familias ensambladas.

Rural

“Establecimiento educativo ubicado en zona periurbana. Población escolar con necesidades básicas insatisfechas, sus padres son ladrilleros, trabajadores rurales, las madres reciben planes sociales. (Asignación univ. Por hijo, Madre siete hijos.)”

“Provienen de hogares de escaso recurso económico-social y culturalmente son alumnos muy buenos y educados, un poco tímidos porque la escuela está inserta en zona rural, pero a los mismos los preparamos para que se quede en su tierra y también los preparamos para desenvolverse en otro lugar”.

Nivel educativo de los padres

- Analfabetos

“Alumnos con carencias básicas en el ámbito socioeconómico, con adultos pseudo alfabetizados o semianalfabetos que priorizan necesidades que no coinciden con el trayecto educativo. Un número importante de alumnos repite el año lo que origina abandono y sobreedad en los grupos”.

- Nivel primario incompleto o sin experiencia escolar

“La población que asiste provienen de familias que se sustentan económicamente con Programas Nacionales (pensión Madre 7 hijos y Asig.Univ.xhijo), jornaleros y empleados de ladrillería, carbonerías y destronque. La mayoría de las familias, sus adultos no fueron escolarizados, no completan la escolaridad y pocos totalmente analfabetos”.

“Nuestros alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, con un nivel cultural escaso, por ende su formación depende de lo que la escuela ofrece”.

- Con experiencia en el nivel medio

“La mayoría proviene de clase media empobrecida. Tienen un buen nivel educativo (en general secundario completo)”.

“La población que asiste a nuestro establecimiento es en su mayoría de los hogares gente humilde, de distritos aledaños, el nivel cultural es en un 70% muy bueno y en igual porcentaje lo educativo”.

“Los niños que asisten a la escuela son de un nivel socioeconómico medio, el 90% hijos de empleados públicos municipales, culturalmente de un nivel medio-alto y el nivel educativo es bueno”.

- Con experiencia en el nivel superior

“La población que asiste al establecimiento educativo forma parte de clase media baja, y baja nivel cultural educativo, con estudios primarios completo, algunos secundarios, y un 20% terminó terciario y 10% universitario”.

Expectativas

“Sectores medios bajos y en situación de pobreza extrema con NBI, vulnerabilidad y exclusión social. Si bien la mayoría tiene aspiraciones de progreso, expresan sus carencias materiales y simbólicas”.

“Niños con muchas ganas por aprender. Familias que proyectan que sus hijos puedan recibir una mejor educación. Papás que trabajan en una aproximación del 60% en relación de dependencia. Muchas familias, un 40% aprox., reciben planes sociales y asignación universal por hijos. Familias en general, que se preocupan por ampliar el universo cultural pero no tienen las posibilidades económicas para hacerlo”.

“Muy creyentes, solidarios, aferrados a las fiestas tradicionales (fechas patrias, religiosas, etc) Hay violencia, droga y valoran y esperan mucho de la escuela”.

“La población que asiste al establecimiento es de clase media en la generalidad poseen buen nivel socioeconómico y su nivel cultural y educativo es óptimo - alfabetizados con expectativas de elevar su nivel cultural”

Otras

“Tenemos una población de 860 alumnos, la mayoría de ellos viven con necesidades insatisfechas, viviendas precarias, alimentación deficiente. Algunas de las problemáticas que se presentan en la comunidad son drogadicción, delincuencia y violencia familiar”

A la institución asisten niños con necesidades educativas especiales de las escuelas aledañas. Son niños de una zona muy vulnerable, con niveles socio-educativo-cultural muy empobrecidos.

Asisten 1200 alumnos de diversas religiones del Depto. La Paz, con familias de escasos recursos económicos y también otras provincias. Se aplican diversos programas educativos en red.

Población en su mayoría de la Etnia TOBA, con escasos recursos económicos.

“La población que asiste al establecimiento se caracteriza por niños de repitencia reiterada y consiguiente sobreedad. Las mayores diferencias entre los niños tiene que ver con las carencias culturales y sociales propio al entorno en que desarrollan su vida”.

“Comunidad de frontera, ribereña con intercambio continuo con Paraguay (idioma, símbolos y costumbres) bajo nivel socioeconómico”.

“Bajos recursos económicos, niños no deseados, abandonados, muchos lo llevan como al depósito”.

“Población muy castigada por los problemas ambientales, enterramiento sanitario, DDT, Fábrica de Plomo, Horno Pirolítico - Hacen que estén a la defensiva de todo”.

“Es una población que se caracteriza por poseer bajos recursos, con necesidades básicas insatisfechas, familias monoparentales y/o disgregadas con gran porcentaje de padres analfabetos, sin fuente de trabajo estable. Los niños concurren no sólo para recibir educación sino para acceder al refrigerio y comedor escolar. En su gran mayoría son niños con muchas dificultades no solo en el aprendizaje sino en salud (problemas

odontológicos, resfríos o problemas asmáticos, alergias, etc). Los padres concurren asiduamente al establecimiento para acompañar al niño en el proceso de enseñanza”.

Un aspecto a resaltar es que en no todas las escuelas seleccionadas los niños viven en situaciones de vulnerabilidad social y educativa (con excepción de la CABA). En la mayoría de las jurisdicciones puede verse cierta heterogeneidad entre las escuelas seleccionadas, lo que no ocurre en la CABA donde todos los directivos que respondieron el cuestionario trabajan en escuelas en contextos de pobreza. No obstante, en los casos donde los niños pertenecen a sectores medios y bajos, se explicita la situación de vulnerabilidad educativa en términos de que la escuela debe dar respuesta a la problemática de la sobreedad y la repitencia.

En cuanto al posicionamiento de los directores en relación con las posibilidades que tienen los niños de tener una buena experiencia escolar, en los testimonios citados es posible advertir que en ciertos directores prima una lectura de tipo determinista –reproductivista–. Son aquellos ejemplos en los que los docentes establecen una relación entre el sector sociofamiliar y rendimiento escolar, tanto en términos positivos que podría enunciarse como “padres con nivel sociocultural correspondiente a clase media o media baja con altas expectativas en la escuela, niños exitosos escolarmente” como en sentidos negativos donde se vincula el entorno social empobrecido con las pocas posibilidades de lograr un buen rendimiento escolar por parte de los niños.

Por otro lado, están los directores que caracterizan la situación familiar y social de los niños, evitando calificarla y/o emitir un juicio de valor para centrarse en una descripción de la población que brinda elementos para fundamentar la acertada decisión de haber seleccionado su escuela para la implementación del CAI. Incluso en aquellos casos donde, a pesar de las difíciles condiciones de vida, los padres acompañan a sus hijos en la escolaridad, el CAI actuaría como un espacio donde los referentes familiares que asisten permanentemente a la escuela podrían encontrar otro espacio para acompañar mejor a sus hijos en la escolaridad. Ejemplos de ello son las referencias que explicitan la falta de oferta cultural en el barrio donde viven los niños y la poca escolarización de los padres lo que dificulta el seguimiento de las tareas de sus niños.

Otra de las cuestiones que se desprende de las descripciones de la población que asiste a las escuelas sede del CAI, es que un número importante de escuelas recibe niños migrantes internos o externos (mayoritariamente de Paraguay, Perú y Bolivia). Asimismo, hay escuelas con un porcentaje de niños que responden a adscripciones étnicas que no se corresponden necesariamente con un territorio político. Esto permite pensar que el contexto de muchas de las escuelas es multicultural y plurilingüe, lo que implica un importante reto pedagógico en tanto problematización de las prácticas pedagógicas homogeneizantes.

Por último en ciertas descripciones es posible advertir frases que remiten a miradas estigmatizantes sobre los niños y sus familias.

En este sentido, los espacios de encuentros con los docentes organizados por la Coordinación Nacional podrían constituir un marco interesante para el abordaje de los procesos de etiquetamiento, es decir, para reflexionar sobre los procesos en los que los docentes juzgan las producciones de sus alumnos en función de las

expectativas que se formaron sobre ellos en las que inciden significativamente la clase social, los hábitos lingüísticos o la pertenencia étnica.

Para terminar, es importante señalar que según lo expresado en la esta caracterización, algunos directivos, recalcan la importancia del trabajo en red – tanto con otros escuelas como con otras instituciones sociales -especialmente de salud-. En este sentido, también sería interesante poder generar espacios hacia la construcción colectiva de saberes en torno a la relación de cooperación que es necesario “ir tejiendo” entre instituciones para actuar contra el desamparo en el que se encuentran muchos niños y sus familias.

d. Proyectos gubernamentales nacionales que se desarrollan en las escuelas sede del CAI

Tabla 7: Proyectos gubernamentales nacionales, según jurisdicción																				
Proyectos nacionales	Total escuelas	%	JURISDICCIONES																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sólo PIIE	36	27,9	1	20,0	0	0,0	8	34,8	8	57,1	5	17,9	4	30,8	5	55,6	2	13,3	3	30,0
PIIE+ otros*	42	32,6	1	20,0	10	83,3	9	39,1	5	35,7	13	46,4	3	23,1	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Subtotal con PIIE y PIIE+ Otros*	78	60,5	2	40,0	10	83,3	17	73,9	13	92,9	18	64,3	7	53,8	5	55,6	2	13,3	4	40,0
Otros (sin PIIE)*	30	23,3	0	0,0	2	16,7	2	8,7	0	0,0	10	35,7	6	46,2	4	44,4	6	40,0	0	0,0
Sólo CAI	21	16,3	3	60,0	0	0,0	4	17,4	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	46,7	6	60,0
Total	129	100,0	5	100,0	12	100,0	23	100,0	14	100,0	28	100,0	13	100,0	9	100,0	15	100,0	10	100,0

*La categoría OTROS se refiere a proyectos que no son CAI.

La mayoría de las escuelas, el 60%, cuenta –por lo menos- con proyecto PIIE y CAI-.

La cuarta parte, 23%, con CAI y otros proyectos nacionales – No PIIE-

El 17% de las escuelas relevadas cuentan sólo con proyecto CAI.

Cabe aclarar, además, que la mayoría de las escuelas, incluso el 17% cuyos directores expresan tener sólo CAI, tienen otros proyectos financiados por la jurisdicción provincial y/o municipal.

Como puede verse, en la mayoría de las escuelas se desarrollan proyectos socioeducativos del Ministerio de Nación lo cual implica mayores recursos para

las mismas y a la vez desafíos para articular acciones no sólo a nivel institucional y jurisdiccional sino también a nivel nacional. En este sentido, desde la Coordinación Nacional se valora positivamente al PIIE y al Programa de Inclusión como políticas que instalaron tanto el discurso de la igualdad y de la inclusión como la construcción federal en la implementación de las políticas, aspectos centrales en los que se apoya el CAI. Este marco de referencia compartido entre los distintos niveles gestión de las políticas opera como una de las condiciones que facilitaría la implementación del CAI. Así lo expresa la Coordinadora Nacional CAI:

“con los equipos con los cuales nosotros veníamos trabajando en la construcción de esta perspectiva política hay un diálogo que ya empezó. (...) el planteo (del CAI) es amplio y coincidente, tanto con el PIIE como con el Programa de Inclusión... el diálogo fluye fácilmente”.

2.1.2- Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales que se sistematizan a continuación refieren a la labor escolar regular y no a los requerimientos involucrados en el proyecto CAI.

a. Infraestructura edilicia

La mayoría de los directores considera que la infraestructura edilicia del establecimiento es adecuada para la labor pedagógica:

Tabla 8: Caracterización de la infraestructura edilicia de la escuela		
Infraestructura edilicia de la escuela	Frecuencia	%
Adecuada	98	76,0
No adecuada	31	24,0
No sabe/no contesta	0	0,0
Total	129	100,0

Si bien casi 3 de cada 4 directivos opina que el edificio presenta las condiciones necesarias para la tarea escolar, 1 de cada cuatro indica que el edificio no favorece la labor pedagógica principalmente debido a la carencia de espacios. En este sentido, aún dos de los directores que consideran que la infraestructura es adecuada, señalan que faltan algunos espacios para el desarrollo de actividades.

El tema de la infraestructura es especialmente atendible debido a que el CAI requiere de espacios propios para algunas actividades que necesitan desarrollarse durante la semana como el trabajo del maestro comunitario con los niños que tiene a cargo. En cuanto a las condiciones edilicias que cuentan los CAI para el desarrollo de los talleres se detallará específicamente en el análisis de los cuestionarios a coordinadores CAI.

b. Recursos

La mayoría de los directores considera que cuenta con los recursos pedagógicos y didácticos básicos para llevar a cabo la tarea:

Tabla 9: Apreciación sobre los recursos pedagógicos y didácticos		
Recursos pedagógicos y didácticos	Frecuencia	%
Suficientes	103	79,8
Insuficientes	23	17,8
NS/NC	3	2,4
Total	129	100,0

c. Problemas que atraviesan la dinámica de la escuela.

Frente a una enumeración de problemas presentados en el cuestionario, los directores debían resaltar aquellos considerados como los más relevantes en tanto afectan la dinámica de la vida institucional

A continuación se presenta, los datos de las 9 jurisdicciones:

Tabla 10: Problemas que afectan a la dinámica institucional		
Problema priorizados	Frecuencia	%*
Insuficientes recursos para atender a la problemática social	84	65,1
Poco acercamiento de las familias a la escuela	66	51,2
Alto nivel de inasistencia de los alumnos	45	34,9
Insuficientes recursos para atender los problemas de aprendizaje	44	34,1
Insuficientes recursos para atender los problemas de enseñanza	36	27,9
Dificultad para concretar las reuniones de equipo	30	23,3
Alta rotación del personal docente	23	17,8
Otro. Indique	20	15,5
Dificultades para cubrir cargos docentes	19	14,7
Alto nivel de ausentismo docente	13	10,1

*El porcentaje se calcula sobre el total de 129 respuestas que corresponden al 100% de los directores consultados.

Como puede observarse, ningún “tipo” de problema es identificado como tal por la totalidad de los directivos. El que es percibido con mayor recurrencia, el 65,1 de los encuestados lo escogen, se vincula con cuestiones sociales más que estrictamente educativas. Esto abre a todos aquellos interrogantes que se vinculan con la tensión entre las funciones de educar y asistir. Tensión inevitable que está presente en las escuelas que atienden niños en situación de vulnerabilidad.

El segundo problema seleccionado por un alto porcentaje de directivos se vincula con la “relación escuela-familia”. En este sentido, el CAI se propone intervenir – desde la acción de los MC y el espacio de talleres- para tender hacia la consolidación de este vínculo. Tal como se expresa en uno de los objetivos del proyecto: “Generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a fortalecer y estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad” (ME, 2010 a y 2010 b)

Asimismo, puede observarse que los cuatro tipos de problemas con mayor porcentaje de respuestas positivas (los que tienen más del 30% de directores que los han escogido) son aquellos vinculados tanto a las condiciones sociales e individuales de los alumnos y sus familias como a la falta de recursos para atender las problemáticas vinculadas con las dificultades de aprendizaje. Es posible advertir que estas problemáticas tienen en común el atributo de exceder, en parte, a lo que la propia escuela puede generar para que todos los alumnos aprendan.

En este sentido, los diversos problemas vinculados con la producción de condiciones pedagógicas institucionales adecuadas fueron señalados por menos del 30% de los directores. En otros términos, el problema de la enseñanza y de las condiciones necesarias que debe propiciar la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan, como por ejemplo, la conformación de equipos de trabajo, son percibidos como problemáticos por menos del 30% de los consultados.

Entre los problemas que indicaron los directivos en el ítem “otro” se encuentran en primer lugar los vinculados a la distancia entre las necesidades que tiene la escuela para ofrecer una propuesta de calidad a los niños y la cantidad de recursos (materiales y profesionales) con la que la misma cuenta:

- Situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños
- Concentración de la problemática educativa en una escuela producto de la derivación de niños repitentes de otras instituciones
- Formación docente inadecuada para atender la problemática social
- Insuficientes docentes de materias especiales.
- Problemas edilicios.

A los fines de conocer si existe variación en la identificación de problemas entre los directores de las distintas jurisdicciones, se seleccionan las seis provincias en las que la cobertura de respuestas es mayor al 60% del total de CAI con el propósito de obtener cierta representatividad.

Tabla 11: Problemas que afectan a la dinámica institucional, según jurisdicción							
Problemas priorizados	% Total 6 jurisdicciones	Jurisdicciones Seleccionadas, donde la cobertura de respuestas es mayor al 60%					
		Catamarca	Córdoba	Chaco	Formosa	Misiones	Neuquén
	%	%	%	%	%	%	%
Insuficientes recursos para atender a la problemática social	65,1	66,7	47,8	75,0	53,8	60,0	80,0
Poco acercamiento de las familias a la escuela	51,2	33,3	43,5	60,7	38,5	53,3	70,0
Alto nivel de inasistencia de los alumnos	34,9	25,0	26,1	53,6	46,2	40,0	30,0
Insuficientes recursos para atender los problemas de aprendizaje	34,1	33,3	26,1	42,9	23,1	46,7	70,0
Insuficientes recursos para atender los problemas de enseñanza	27,9	33,3	21,7	39,3	7,7	33,3	60,0
Dificultad para concretar las reuniones de equipo	23,3	33,3	30,4	21,4	7,7	0,0	20,0
Alta rotación del personal docente	17,8	16,7	30,4	7,1	0,0	6,7	50,0
Otros	15,5	33,3	13,0	10,7	7,7	20,0	30,0
Dificultades para cubrir cargos docentes	14,7	25,0	13,0	7,1	0,0	13,3	20,0
Alto nivel de ausentismo docente	10,1	25,0	17,4	7,1	7,7	0,0	20,0

*El porcentaje se calculó en función del total de cuestionarios recibidos según jurisdicción.

La primera cuestión a observar es que el problema “Insuficientes recursos para atender a la problemática social” es el de mayor frecuencia en las seis jurisdicciones.

Asimismo, el segundo problema en el cual coinciden con mayor cantidad de respuestas positivas y que se replica tanto a nivel general como jurisdiccional es el de “Poco acercamiento de las familias a la escuela”.

Por otra parte, si bien hay ciertas discrepancias entre las provincias cuando identifican los problemas prioritarios, se registra cierta regularidad entre las percepciones de los directores de todas las jurisdicciones.

En cuanto a la identificación y ponderación de cada problema, Córdoba es la provincia en la que el porcentaje de directivos que elige el problema de la falta de recursos es el menor de las seis jurisdicciones consideradas en este apartado.

2.1.3. Implementación del CAI

Uno de los aspectos que la Coordinación Nacional considera relevante para la implementación del proyecto es que los directivos están de acuerdo con que la escuela que dirige sea sede para el desarrollo del mismo. En este sentido, en el cuestionario se relevó si los directivos tuvieron oportunidad de participar en la apertura del CAI y, si no la tuvieron, si están de acuerdo con que se implemente en “su” escuela. Asimismo, se relevó el involucramiento de estos actores en la determinación de quién ocuparía el lugar de coordinación del CAI.

a. Participación en la decisión de abrir el CAI en su escuela

Tabla 12: Participación del director en la decisión de implementar el CAI en su escuela		
	Frec.	%
Participó	102	79,1
No participó	24	18,6
NS/NC	3	2,3
Total	129	100,0

Tal como se desprende del cuadro anterior, aproximadamente el 80% de los directores participó en la decisión de que “su” escuela fuera sede del CAI.

b. Posición del director en relación con la decisión de localizar el CAI en su escuela

Dada la relevancia que adquiere en la implementación de los proyectos institucionales la posición del director en relación con el interés de llevar a cabo una propuesta de cambio, se ha preguntado si, independientemente de haber participado de la decisión, está de acuerdo o no con la inclusión del CAI en su

escuela. En la siguiente tabla, se muestra que la totalidad de los directores de las 9 jurisdicciones que respondieron el cuestionario, están de acuerdo:

Tabla 13: Posición en relación con la localización del CAI en su escuela		
	Total de las 9 jurisdicciones	
	Frec.	%
Acuerdo	129	100,0
Desacuerdo	0	0,0
NS/NC	0	0,0
Total	129	100,0

Si bien no todos participaron en la decisión de incorporar el proyecto a su escuela, el 100% está de acuerdo con su inclusión.

c. Participación en la elección del coordinador del CAI

Tabla 14: Participación del director en la elección del coordinador CAI		
	Total de las 9 jurisdicciones	
	Frec.	%
Participó	71	55,0
No participó	54	41,9
NS/NC	4	3,1
Total	129	100,0

Como puede verse en el cuadro siguiente, el elevado porcentaje de directores que participó en la elección del coordinador tiene una distribución muy heterogénea entre las diversas jurisdicciones:

Tabla 15: Participación del director de la escuela en la elección del coordinador del CAI según jurisdicción																		
	JURISDICCIONES																	
	CABA		Catamarca		Córdoba(*)		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Participó	4	80,0	2	16,7	5*	21,74	8	57,1	21	75,0	3	23,1	9	100,0	13	86,7	8	80,0
No participó	1	20,0	9	75,0	17	73,91	6	42,9	7	25,0	10	76,9	0	0,0	0	0,0	2	20,0
NS/NC	0	0,0	1	8,3	1	4,35	0	0,00	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	13,3	0	0,0
Total	5	100,0	12	100,0	23	100,00	14	100,00	28	100,0	13	100,0	9	100,0	15	100,00	10	100,0

(*) El caso de la provincia de Córdoba es particular dado que el proyecto nacional se inscribe en la política llevada a cabo por el Ministerio de Educación de Córdoba que desde 2008 implementa los CAI en 28 instituciones educativas. En 2010, con la implementación del CAI a nivel nacional el proyecto se reconfigura, integrando nuevos actores (los MC) y perspectivas, extendiéndose a 37 instituciones.

La Pampa es la provincia en la que todos los directores expresan haber participado en la elección del Coordinador. Le siguen Misiones (87,7%), CABA y Neuquén (80,0%) y Chaco (75,0 %).

Los mayores porcentajes de los directores que afirman no haber tenido participación en la elección del Coordinador, corresponden a las provincias de Formosa, Córdoba y Catamarca con el 75%, aproximadamente, de respuestas negativas.

Esta información podrá resultar de interés al considerar que el lugar del director en la elección del coordinador puede incidir en la conformación del equipo director-coordinador; lo cual podrá tener implicancias positivas, en términos de constituirse en un equipo impulsor del cambio y con responsabilidad en generar las condiciones institucionales para el desarrollo del proyecto o bien, o en sentido contrario, esta elección podría limitar las posibilidades de introducir nuevas miradas y lógicas institucionales.

Es interesante subrayar que, desde la perspectiva del Equipo de Coordinación Nacional, la pregunta sobre la relación entre la participación del director en la elección del coordinador de CAI y la posibilidad de generar un equipo de trabajo no resultaría particularmente significativa, dado que desde la experiencia de acompañamiento a los equipos jurisdiccionales e institucionales fue posible advertir que hay casos en los que si bien el director no eligió al coordinador hay “algunos CAI ((en los que los coordinadores)) tienen un vínculo muy fuerte y muy bueno con los directores”.

2.1.4. Valoraciones sobre los principales aportes y problemas del CAI en la primera etapa de implementación

Para conocer las apreciaciones de los directivos sobre la implementación del CAI en su escuela, se formularon preguntas abiertas –tanto para relevar los aportes como los problemas detectados, con lo cual se obtuvo una gran variedad de respuestas. Con la intención de comunicar la riqueza de las mismas, las presentamos organizándolas por aspectos, reflejando las voces de los directivos como ejemplo de cada caso.

a. Aportes del CAI

Las 387 tipos de respuestas correspondientes a los 129 directores que respondieron el cuestionario (se solicitó que se enumeren los tres aportes más significativos del CAI en la escuela), retoman los aspectos que son relevantes para el programa lo que podría estar mostrando un cierto nivel de apropiación - al menos a nivel discursivo- de las prioridades que se plantea la propuesta CAI.

A continuación se presentan las respuestas de los directivos en donde se expresan los aportes del CAI, organizadas según categorías y subcategorías:

- **En relación con los niños**
- *Inclusión y permanencia de los niños en la escuela*

- “Recuperar a los alumnos en situación de riesgo, especialmente los de sobreedad”
- “Mejorar el presentismo de los niños que manifiestan problemas de asistencia”.
- “Contener a los alumnos con dificultades”
- “Integrar a los niños más vulnerables con el resto de los compañeros”
- “Evitar deserción de alumnos más vulnerables”

- *Comportamiento*

- “Mejorar el comportamiento de los alumnos con más dificultades en adaptarse a las normas institucionales”
- “Mostrar cuidado y cariño por la escuela”
- “La integración entre niños de diferentes escuelas”

- *Sobre el aprendizaje y las condiciones que lo favorecen*

- “Hacer seguimiento individualizado de los niños”
- “Favorecer la participación de los niños en un espacio de trabajo y seguimiento a cargo de un adulto”
- “Mayor flexibilidad en las propuestas de enseñanza”
- “Extender la práctica cultural de los niños y la flia”
- “Mejorar el rendimiento escolar”
- “Disminuir el índice de repitencia”

○ **En relación con las familias**

- *Participación*

- “Mayor participación de las familias en la escuela y en el espacio de talleres” (especial valoración a la apertura de la escuela los sábados como condición para que participen las familias)

- *Vínculo familias-escuela*

- “Mejorar el vínculo entre escuela y familias”

- *Lugar del MC en la relación familias-escuela*

- “Valoración positiva en las familias por recibir las visitas de los M.C” (tanto las que actualmente lo están recibiendo como las que no y preguntan “cuándo les va a tocar a ellos”).

○ **En relación con el vínculo escuela-CAI**

- *El CAI como recurso para aproximarse al objetivo de que todos aprendan.*

En este sentido, en términos de las respuestas elaboradas por los directivos, el CAI permite:

- “Contribuir a la igualdad y calidad educativa”
- “Recuperar el valor de lo pedagógico como función de la escuela”
- “Atender a los niños en forma personalizada”.

“Mejorar los aprendizajes de aquellos niños que en el aula el maestro de grado no ha podido lograr”

- *Ampliación y “recreación” de la propuesta educativa*

“La inclusión de propuestas culturales y mayor diversidad de disciplinas artísticas”.

“Aportar una dimensión recreativa a las actividades”

“El CAI como espacio para lograr propuestas integradoras”.

Incorporar los propósitos del CAI en el proyecto institucional: “En el proyecto Institucional se plantea como una de las problemáticas, análisis y revisión de las propuestas didácticas que abordan la continuidad de las trayectorias escolares continuas y complejas”.

- *Incorporación de nuevos perfiles y prácticas profesionales*

“Contar con docentes de educación especial que aportan miradas y estrategias que hacen posible el aprendizaje de todos los niños”.

- *Trabajo en equipo*

“Trabajar colaborativamente entre colegas”.

“Trabajar articuladamente entre la dirección de la escuela y la coordinadora del CAI”

- *Cambio de posicionamiento de algunos docentes*

“Cambio de actitud de algunos docentes que al principio se mostraron escépticos al observar avances en los niños”.

“Mayor compromiso de la escuela en la trayectoria escolar de sus alumnos”.

Como puede observarse, hay una valoración altamente positiva de la inclusión del CAI como proyecto de la escuela. Es preciso tener en cuenta que el cuestionario relevaba apreciaciones muy preliminares dado el escaso tiempo de desarrollo de la propuesta. Por ello, es posible pensar que en la enunciación de los logros están jugando fuertemente las expectativas de los directores hacia el proyecto -donde juegan un rol fundamental los objetivos del mismo- que los “logros” efectivamente alcanzados. Sabiendo el lugar que ocupan las expectativas en el direccionamiento de la acción, resulta alentadora la explicitación de estos avances.

b. Dificultades identificadas en la primera etapa de la implementación del CAI en la escuela

○ En relación con los recursos

Infraestructura insuficiente:

“Falta de espacio para el desarrollo de los talleres”

“Falta de espacio de trabajo para el MC para su trabajo diario en la escuela”

Materiales y recursos didácticos:

“Falta de materiales necesarios para el desarrollo de los talleres”

“Demora excesiva en el envío de materiales para el desarrollo de las actividades”

Recursos para el cuidado de los niños:

“Falta de refrigerio para los niños

“Falta de seguro para los niños”.

○ **En relación con los educadores y personal no docente del CAI**

“Incumplimiento del horario e inasistencias”

“Insuficiente cantidad de talleristas para atender a todos los niños que asisten”

“Falta perfiles acordes para desempeñarse en el cargo de MC”

“Inasistencias reiteradas de algunos talleristas”

“Dificultad para sostener la continuidad del equipo CAI”

“Dificultad para sostener una comunicación fluida con la coordinadora del CAI”

“Falta de personal para la limpieza de los sábados y de personal a cargo de tareas administrativas”.

○ **En relación con el posicionamiento de los docentes de la escuela**

“Escepticismo sobre el alcance de la propuesta por parte de los maestros de la escuela”

“Falta de compromiso de algunos docentes”

“Dificultad en percibir al CAI como proyecto institucional”

“Dificultad para pensarse como equipo entre los docentes de la escuela y el CAI”

○ **En relación con las condiciones de trabajo**

Cuestionamiento sobre la necesidad de pago del monotributo

Organizacionales: dificultades en la distribución de los horarios de trabajo.

Falta de mayor articulación entre el trabajo del coordinador CAI y directora de la escuela.

○ **En relación con la propuesta de CAI**

“Dificultad para definir los criterios para la elección del maestro comunitario”

“Falta encontrar el sentido pedagógico a la propuesta de talleres”

“Insuficiente cantidad de maestros comunitarios”

“Dificultad para coordinar grupos demasiados heterogéneos”.

“Dificultad para organizar los horarios”

“En los inicios del CAI, dificultad para lograr que los niños asistan los sábados”.

“Discontinuidad de algunos talleres”

“Poca claridad respecto de las funciones y prácticas que deben desarrollar las nuevas figuras en la vida escolar (MC, talleristas, coordinador)”

“Obstáculos para concretar las visitas a los hogares”

Si bien el balance es altamente positivo, ciertos problemas identificados, ameritan ser especialmente considerados dada la implicancia que podrían tener tanto en el desarrollo y profundización del proyecto en las escuelas que ya han transitado la etapa inicial de la implementación como aquellas que abrirán las puertas del CAI el presente año.

En primer lugar, es interesante mostrar que en varios casos, los directores han señalado que hubo ciertas dificultades al comienzo que ya fueron superadas, como por ejemplo, que los niños asistan a los talleres los sábados u la organización de los talleres. Esto es especialmente significativo dado el corto tiempo transcurrido entre la presentación y la resolución del problema, con lo cual habría que preguntarse si son problemas – en términos de cuestiones complejas donde intervienen distintas causas- o bien dificultades propias de los primeros momentos de la implementación.

Por otra parte y en relación con el tipo de problemas, es preciso identificar cuáles son posibles de ser resueltos por el equipo institucional, cuáles requieren de la intervención de los equipos y recursos jurisdiccionales y cuáles de la coordinación nacional.

En este sentido, los que implicarían la intervención de la coordinación a nivel nacional, tienen que ver tanto con brindar mayores recursos materiales como definiciones y directivas. En varios testimonios es posible advertir que ciertos vacíos legales y/o prescripciones en cuanto a roles y funciones generan problemas especialmente en la relación CAI escuela, como por ejemplo, en relación a la incumbencia del director sobre la tarea que debe desarrollar el maestro comunitario.

c. Comentarios finales de los directivos

El último punto del cuestionario, solicitaba que los directivos expresaran toda aquella información o comentario relevante que no había sido manifestado como respuesta de las preguntas del instrumento. Como podrá observarse, las respuestas positivas se expresan en términos de agradecimiento y de satisfacción por la implementación del CAI en sus escuelas, mientras que las críticas, se enuncian básicamente como reclamos.

Cabe aclarar que la mayoría de los comentarios se refieren a los aspectos positivos del proyecto. En la siguiente enumeración se seleccionan aquellos que no han sido considerados por los directivos en la enumeración de los aportes y de las críticas:

- “Valoración del CAI como política que interviene directamente en la escolaridad de los niños haciendo efectivo el derecho de aprender”.
- “Agradecimiento a la coordinación nacional y jurisdiccional por el trabajo de acompañamiento”.
- “Satisfacción, entusiasmo y alegría por la implementación del CAI en la propia escuela”.
- “Valoración al equipo CAI institucional”

- “La aceptación, valoración y compromiso por parte de las de las familias al proyecto”.
- “Contar con la mirada de docentes de otras instituciones que permite “ver la institución con mirada de extranjero”.

En cuanto a los aspectos críticos, se refieren a:

- “Necesidad de efectivizar los pagos y recursos materiales a tiempo”.
- “Necesidad de reconocimiento económico a los directivos dado que se extiende en tiempo y cantidad la tarea a desarrollar con la implementación del CAI en la escuela”.
- “Fortalecer la capacitación y el intercambio de las acciones llevadas en cada Institución”.

Propuestas y/o pedidos que se formulan en los comentarios

- “Viabilizar el pago del personal de servicio general para evitar la acumulación de compensados”.
- “Reconsiderar la actividad del Directivo”.
- “Incorporar un nuevo maestro comunitario para que realice las tareas administrativas y reemplace en caso de ausencia al maestro comunitario”.
- “Rever el horario de los sábados”.

Para finalizar, es importante aclarar que no se observaron diferencias sustantivas en el tipo de respuesta por jurisdicción – ni en las respuestas positivas como en las críticas- lo que es consistente con el ítem en el que se relevaban los problemas que atraviesan la escuela donde, como se detalló, no había diferencias significativas entre las provincias. Donde se puede observar ciertas diferencias es entre escuelas, lo cual, implica otro nivel de análisis necesario para el seguimiento de cada caso.

2.2. Presentación de los resultados de los cuestionarios a coordinadores CAI

A continuación se presenta la información relevada a partir de los cuestionarios de los coordinadores de los CAI de cuatro jurisdicciones (La Pampa, Misiones, Corrientes y Formosa). La razón por la cual no contamos con la totalidad de jurisdicciones en las que directores y maestros comunitarios respondieron los cuestionarios se debe a que la distribución de los instrumentos a los coordinadores fue vía mail. Cabe aclarar que, a pesar de conocer el obstáculo que implica no administrar el instrumento en forma presencial (los coordinadores CAI no fueron convocados al encuentro de Huerta Grande), creímos fundamental intentar relevar la perspectiva de los dichos actores, con lo cual se decidió enviar los cuestionarios a los coordinadores jurisdiccionales para que ellos se ocuparan de la distribución y recepción de los mismos.

En el único caso que fue entregado en mano y respondido en forma presencial fue en La Pampa en un encuentro provincial –pocos días previos al encuentro nacional-. En el resto de las jurisdicciones fue solicitado vía mail –pues los coordinadores no fueron convocados al encuentro de Huerta Grande, lo que seguramente obstaculizó la posibilidad de contar con la totalidad de respuestas solicitadas.

Tabla 16: Cobertura de cuestionarios recibidos de los coordinadores			
	Total CAI	Cantidad de cuestionarios recibidos	%
Corrientes	26	15	57,7
La Pampa	20	13	65,0
Misiones	16	12	75,0
Formosa	16	6	37,5
Total	78	46	59,0

La cobertura de respuesta entre las cuatro jurisdicciones es del 60%, aproximadamente, siendo Misiones la provincia que alcanza el mayor porcentaje con un 75% mientras que en Formosa, sólo el 38% de coordinadores respondió y envió el cuestionario.

Tabla 17: Localidad en la que se encuentra la escuela donde se desempeñan los coordinadores que respondieron el cuestionario								
	JURISDICCIONES							
	Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Capital provincia	5	33,3	3	23,1	4	33,3	1	16,7
Interior	10	66,7	10	76,9	8	66,7	5	83,3
No responde	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cantidad de cuestionarios recibidos	15	100,0	13	100,0	12	100,0	6	100,0

Tal como se desprende del cuadro anterior, la mayoría de los coordinadores que respondió el cuestionario, trabaja en CAI ubicados en el interior de la provincia.

A fin de conocer el perfil laboral y profesional del coordinador, a continuación se presentan los datos referidos a su situación laboral y a su experiencia formativa.

2.2.1- Perfil laboral y profesional de los coordinadores CAI

a. Antigüedad en el cargo

Tabla 18: Antigüedad en el cargo de coordinador, según jurisdicción														
	Total respuestas	%	2 meses		3 meses		4 meses		5 meses		6 meses		8 meses	
			Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Corrientes	15	32,6	0	0,0	1	100,0	9	45,0	4	40,0	1	11,1	0	0,0
La Pampa	13	28,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0	8	88,9	1	50,0
Misiones	12	26,1	3	75,0	0	0,0	8	40,0	0	0,0	0	0,0	1	50,00
Formosa	6	13,0	1	25,0	0	0,0	3	15,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0
Total	46	100,0	4	100,0	1	100,0	20	100,0	10	100,0	9	100,0	2	100,0

La tabla que sigue muestra el valor en el que se concentran la mayor cantidad de casos:

Tabla 19: Valor en el que se concentra la mayor frecuencia	
Jurisdicción	Mayor frecuencia
Corrientes	4 meses
La Pampa	6 meses
Misiones	4 meses
Formosa	4 meses

La Pampa es la provincia en la que la mayoría de los CAI cuentan con un tiempo de implementación mayor al resto de las jurisdicciones cuyos coordinadores respondieron el cuestionario, lo cual explica que los coordinadores de las tres restantes jurisdicciones tengan menos antigüedad en el cargo.

De todas formas, en un caso, una coordinadora de Formosa que respondió “8 meses”, aclara que en mayo comenzó el diseño del proyecto y en agosto se produjo la apertura del CAI. Según puede interpretarse de lo expresado en la entrevista al equipo de Coordinación Nacional CAI, la dilatación en los tiempos sobre la apertura de los CAI en esta jurisdicción se debió a factores vinculados con las relaciones entre los distintos niveles de la gestión de las políticas educativas de la provincia, que habrían obstaculizado la selección y definición de escuelas que serían sede de los CAI y, con ello, el nombramiento de los talleristas y maestros comunitarios.

Más allá del caso de Formosa, se recorta como un aspecto a considerar la necesidad de que los equipos CAI cuenten con un tiempo de trabajo en el diseño y definición del proyecto, previo a la apertura del CAI a la comunidad. Si efectivamente, esta cuestión fue anticipada, no se ve reflejada en las respuestas de los cuestionarios ni en los documentos del proyecto.

b. Modalidad de acceso al cargo de coordinación de CAI

En el cuestionario administrado, se formuló una pregunta abierta que no daba opciones de tipos de procedimientos para la elección de los coordinadores, razón por la cual los respondientes definieron el dispositivo en sus propios términos, sin que esta caracterización haya sido exhaustiva. La excepción es Corrientes, en donde se evidencia que hubo una convocatoria en la que los directivos ocuparon un lugar importante en la elección de los candidatos a ocupar el cargo de coordinador. Las siguientes citas, ejemplifican lo dicho:

“Luego de que me propusiera la directora, tuve una entrevista con la Coordinadora Jurisdiccional, Directora Gral de Educación y Directora de Planes y Programas en la ciudad de Ituzaingó”.

“Para acceder al cargo he sido propuesta por la Escuela Sede y luego entrevistada por un Equipo Jurisdiccional, compuesto por la Directora General de Educación Inicial y Primaria de la Provincia, Sra. Marta Veloza, una supervisora de zona, Sra. Cristina Leyes de Pitton y la Coordinadora Jurisdiccional, Sra. Diana Torres. Luego de esa entrevista, realizada a todos los postulantes de las zonas de Goya, Santa Lucía y Bella Vista, el Equipo Jurisdiccional mediante e-mail confirmó los nombres de los coordinadores de cada CAI”.

Dado que muchas respuestas definen el proceso de selección en términos de “por aval del director”, “por elección del director”, se decidió construir la categoría “por ofrecimiento del director”. Sin embargo, esto no implicaría la inexistencia de una convocatoria abierta a otros sujetos, al mismo tiempo que se recorta el protagonismo del directivo en este proceso. Avala esta interpretación el hecho de que en algunos casos se aclara que tuvieron una entrevista posterior. En otros casos, se deja claro de manera expresa que la convocatoria contempló “presentación de currículum y luego entrevista”, de modo que las respuestas de este tipo fueron agrupadas bajo la categoría “por convocatoria”.

Tabla 20: Acceso al cargo del coordinador CAI, según jurisdicción								
Modalidad de acceso al cargo	Jurisdicciones							
	Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Por ofrecimiento del director	2	13,3	6	46,2	10	83,3	0	0,0
Por convocatoria	13	86,7	6	46,2	0	0,0	6	100,0
Otras	0	0,0	0	0,0	2	16,7	0	0,0
NS/NC	0	0,0	1	7,6	0	0,0	0	0,0
Total	15	100,0	13	100,0	12	100,0	6	100,0

Los coordinadores de la provincia de Misiones son los que expresan en mayor porcentaje (83,3%) haber recibido el ofrecimiento de la coordinación del CAI por parte del director, seguidos por los de La Pampa (46,2%). En ambos casos, muchos coordinadores aclaran que, además, participaron en entrevistas posteriores. En estos casos, resulta evidente que existió una convocatoria como parte del proceso de selección para ocupar el cargo. Es decir que, aunque propuestos por el director, los candidatos atravesaron por algún proceso de selección de antecedentes.

En cuanto a los que responden que se efectivizó una convocatoria, en general no establecen a qué nivel se realizó. Sólo en algunos cuestionarios se explicita que el ámbito convocante fue el Ministerio de Educación de la provincia. Finalmente, en la mayoría de los casos en los que se expresa que existió un llamado, se agrega que el mismo contempló presentación de currículum vitae y entrevista posterior.

c. Porcentaje de coordinadores que tienen otro cargo en la escuela primaria sede del CAI

Tabla 21: Coordinadores con otro cargo en la escuela		
Jurisdicciones	Frec.	%
Corrientes	9	60,0
La Pampa	5	38,5
Misiones	10	83,3
Formosa	1	20,0
Total 4 jurisdicciones	25	54,3

Aproximadamente más de la mitad de los coordinadores que respondió el cuestionario, declara revistar en otro cargo en la escuela. La dispersión es amplia: mientras que el mayor porcentaje se encuentra en la provincia de Misiones con el 83,3%, el menor, se ubica en Formosa con el 20,0%.

La pertenencia previa de los coordinadores a la escuela abre preguntas vinculadas a si esta situación genera mejores condiciones para la articulación Escuela-CAI que en aquellas escuelas en las que el coordinador es nuevo en la institución. En un sentido contrario, interroga acerca de las posibilidades que tiene el coordinador, por su condición de personal con historia en la escuela y en rol docente en el otro cargo, para introducir la novedad que implica el CAI en tanto proyecto que busca problematizar las prácticas pedagógicas de forma tal de encontrar otras maneras de “hacer escuela”.

○ Cargo que desempeña el coordinador que también revista en la escuela SEDE del CAI

Para completar la información sobre la experiencia laboral previa de los coordinadores en la escuela, en el presente apartado, se realiza un análisis de los tipos de cargo que desempeñan los mismos:

Tabla 22: Cargo que desempeña el coordinador en la escuela SEDE

	Jurisdicciones									
	Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa			
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Total	%
Maestro de grado	5	55,6	3	60,0	7	70,0	0	0,0	15	60,0
Vicedirector	2	22,2	0	0,0	3	30,0	0	0,0	5	20,0
Docente (adultos o materia especial)	2	22,2	0	0,0	0	0,0	1	100,0	3	12,0
Psicopedagogo	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1	4,0
Asistente social	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1	4,0
Total	9	100,0	5	100,0	10	100,0	1	100,0	25	100,0

El cargo que concentra la frecuencia más elevada es el de maestro de grado: el 60% de los coordinadores que tienen otro cargo en la escuela sede del CAI se desempeñan como maestros de grado. La provincia con el porcentaje más elevado se presenta en Misiones (70%) mientras que en Formosa no hay ningún docente de grado de esa misma escuela que a la vez sea coordinador del CAI.

El segundo porcentaje más elevado (22,2%), corresponde al cargo de vicedirector de la escuela sede. En la provincia de Misiones, el 30% de los coordinadores que tienen otro cargo en la escuela, son vicedirectores. En el caso de Corrientes, el porcentaje desciende a 22,2%.

Si se consideran otras figuras docentes, Formosa y Corrientes cuentan con coordinadores que revistan como docentes de materias especiales o de educación de jóvenes y adultos. En el caso de Corrientes, un coordinador es también docente de tecnología y el otro, docente en el turno noche. En Formosa, el único coordinador que tiene otro cargo en la escuela es “referente” de lenguaje plástico visual.

Únicamente en La Pampa se presentan dos casos de profesionales que trabajan en la escuela sede y no se desempeñan como docentes: una psicopedagoga y una asistente social.

2.2.2- Perfil educativo de los coordinadores CAI

a. Máximo nivel alcanzado

A continuación se presentan los datos correspondientes al máximo nivel de estudios alcanzado por el total de los coordinadores CAI que, como se observa se concentra en el nivel Superior No Universitario (73,9%).

Tabla 23: Perfil Educativo- máximo nivel alcanzado-

Jurisdicciones	Total	Nivel Secundario		Nivel Superior No Universitario		Nivel Universitario	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Corrientes	15	0	0,0	12	80,0	3	20,0
La Pampa	13	0	0,0	7	53,8	5	38,5
Misiones	12	1	8,3	9	75,0	2	16,7
Formosa	6	1	16,7	3	50,0	2	33,3
Total	46 (100%)	2	4,3	34	73,9	9	19,6

La jurisdicción con mayor porcentaje de coordinadores que completaron el nivel superior universitario es La Pampa, con el 38,5 %. En todos los casos, la orientación profesional de los egresados universitarios corresponde a carreras humanísticas (Ciencias Sociales, Servicio Social, Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Servicio Social y Lic. en Trabajo Social). En dicha jurisdicción, no se presentan coordinadores cuyo nivel de estudios más alto sea el secundario, como sí ocurre en las provincias de Misiones y Formosa –aunque con porcentajes mínimos–.

La mayor proporción de coordinadores con formación superior no universitaria, se concentra en Corrientes (80%) con la particularidad de que en todos los casos se trata de carreras docentes. Esta tendencia se mantiene en la provincia de Misiones. En cambio, en La Pampa los estudios de nivel terciario corresponden a carreras docentes y a tecnicaturas (por ejemplo: asistente social, artes visuales, dirección teatral).

b. Otras experiencias formativas

Dado que el paso por los niveles de la educación escolar constituye no agota la trayectoria formativa de un sujeto, el cuestionario administrado apuntó a relevar experiencias educativas transitadas en otros ámbitos laborales, culturales, sociales, etc. que los consultados consideraran que aportaron a su formación. De modo que la pregunta sobre la experiencia formativa se formuló en sentido amplio, excediendo a la formación académica.

Tabla 24: Otras experiencias formativas			
Jurisdicciones	Total coordinadores	Coordinadores que declaran otra experiencia formativa	%
Corrientes	15	10	66,7
La Pampa	13	6	46,2
Misiones	12	8	66,7
Formosa	6	4	66,7
Total	46	28	60,9

En todas las jurisdicciones, aproximadamente la mitad de los coordinadores expresa tener experiencia en otros ámbitos además del escolar. La Pampa, que es la jurisdicción con mayor porcentaje de coordinadores con título universitario, comparativamente, presenta menor cantidad de coordinadores que indican contar con otros ámbitos de formación.

Como ejemplos de los espacios seleccionados como experiencias formativas que aportan al desempeño como coordinador CAI se refieren, entre otros: cursos de especialización (en temáticas de violencia, drogadicción), trabajos de coordinación en escuelas privadas, desempeño como dirigente y guía Scout, animador sociocultural, promotor cultural, productor de televisión, formación artística (teatral, musical).

2.2.3. Organización del CAI

a. Carga horaria semanal

A continuación se presenta una tabla en la que se sistematiza la cantidad de tiempo semanal durante el cual el CAI abre sus puertas. Cabe aclarar que algunos coordinadores –en consonancia con lo establecido en el Cuaderno de Notas ¹¹- consignan sólo el horario de funcionamiento de los sábados, con lo cual no se puede conocer la cantidad de tiempo que funciona el CAI a través de la figura del MC. Asimismo, otros no incluyen el tiempo destinado al trabajo en equipo. Con estas advertencias, igualmente se pudo reconstruir la información que presenta el cuadro que sigue:

Tabla 25: Carga horaria semanal de funcionamiento CAI, por jurisdicción, según distribución en días hábiles y sábados											
Jurisdicciones											
Corrientes			La Pampa			Misiones			Formosa		
Cant. hs L a V	Cant. hs SAB	Cant hs Sem.	Cant. hs L a V	Cant. hs SAB	Cant hs Sem.	Cant. hs L a V	Cant. hs SAB	Cant hs Sem.	Cant. hs L a V	Cant. hs SAB	Cant hs Sem.
S/D	6	S/D	18	9	27	12	6	18	4	7	11
S/D	6	S/D	20	8	28	6	8	14	12	6	18
12	8	20	13	8	21	8	11	19	S/D	8	S/D
20	8	28	20	8	28	11	4	15	20	6	26
18 + visitas	8	26	30	4	34	8	4	12	20	5	25
S/D	6	S/D	24	9	33	4	4	8	S/D	7	S/D
25	8	33	13	8	21	7	3	10			
16	8	24	30	8	38	8	6	14			
S/D	8	S/D	12	8	20	26	4	30			
S/D	6	S/D	30	8	38	14	6	20			
5	S/D	S/D	24	6	30	6	8	14			
S/D	6	S/D	13	8	21	12	8	20			
S/D	8	S/D	S/D	S/D	S/D						
25	7	32									
20	6	26									

NOTA: Las filas corresponden a los diversos CAI localizado en cada jurisdicción cuyo coordinador respondió a la encuesta

La gran variedad de casos, incluso al interior de cada provincia, permite pensar que la organización horaria de los CAI no responde a un modelo nacional ni jurisdiccional homogéneo. Sin embargo, puede notarse cierta regularidad en las provincias de Corrientes y Formosa en relación con la carga horaria de los sábados, extendiéndose entre 5 y 8 hs. En cambio, en Misiones y La Pampa se

¹¹ En el Cuaderno de notas I (ME, 2010a) se definen –entre otros aspectos- los espacios y tiempos de funcionamiento del CAI. En este sentido se expresa que “los CAI funcionan los sábados, durante seis (6) horas”

registra una gran dispersión de cargas horarias: entre 3 y 11 hs. para el mismo día de la semana.

Tal como se anticipó, parecería evidente que algunos coordinadores identifican el “tiempo de funcionamiento del CAI” exclusivamente con la labor de los sábados, quedando invisibilizado el que corresponde al trabajo de los maestros comunitarios.

A fin de aportar más elementos para la descripción del “tiempo CAI”, a continuación se presenta un cuadro en el que se caracteriza la organización de la caja horaria de los centros:

Tabla 26: Caracterización de la organización horaria de los CAI				
Horarios / Días	Jurisdicciones			
	Corrientes	La Pampa	Misiones	Formosa
Lunes a Viernes Trabajo del MC	<p>Una modalidad: en horario escolar (en algunos casos, no se discrimina si para los niños es en el turno de su escolaridad o en contraturno).</p> <p>Cantidad veces por semana: entre 1 y 5.</p> <p>En un CAI, la maestra comunitaria lleva a cabo su tarea en 5 escuelas, asistiendo una vez por semana a cada una, dos horas por día (entre TM y TT)</p> <p>Los datos volcados en el cuestionario no permite establecer, en la mayoría de los casos, la cantidad de horas de trabajo del MC.</p>	<p>Una modalidad: en horario escolar (en algunos casos, no se discrimina si para los niños es en el turno de su escolaridad o en contraturno. En los que se explicita, se consigna que es en contraturno)</p> <p>Cantidad veces por semana entre 3 y 5.</p> <p>La suma de las horas semanales, más las correspondientes a los sábados, suman en todos los casos, 20 hs.</p>	<p>Dos modalidades: en horario escolar (no queda claro si es en contraturno o turno para los niños) y fuera del horario escolar (vespertino 16 a 19 hs)</p> <p>Un CAI tiene dos franjas en turno y otra fuera del horario escolar.</p> <p>Cantidad veces por semana: entre 3 y 4.</p> <p>En muchos casos, cuanto más extendida es la carga horaria de la semana, más acortada es la franja de los sábados. No queda claro por qué sucede esto ya que la cantidad de tiempo de trabajo semanal difiere según sean talleristas o MC.</p> <p>La variación dependería de la simultaneidad en la franja horaria del trabajo de ambas MC. En los caso de pocas horas totales 12, 15, 19 franja horaria es en horario extraescolar (17:30 a 20:30)</p>	<p>Dos modalidades: en horario escolar y fuera del horario escolar.</p> <p>En un caso, se explicita que el MC trabaja en apoyo escolar en los hogares de los niños y que, por lo tanto, los horarios son variables.</p>
Lunes a viernes Talleres	-----	-----	-----	2 de los 5 CAI implementan los talleres durante la semana (2 y 3 veces por semana) En uno, dentro del horario escolar (aunque no queda claro si parte del turno de los niños o no) y en otro se extiende hasta las 19 hs.
Sábados	<p>Horario corrido o con intervalo al mediodía. En estos casos, los bloques de 3 o 4 hs.</p> <p>En un caso se precisa el horario de reunión de equipo: al finalizar la jornada (17-19 hs)</p>	<p>Horario corrido o con intervalo en el mediodía. En estos casos, los bloques de tres o de cuatro horas.</p>	<p>Horario corrido o con intervalo entre TM y TT</p> <p>Cantidad de horas va entre 3 (uno solo CAI) y 11 hs (un solo CAI), 8 hs (tres), 4 hs (cuatro), 6 hs (tres)</p>	<p>Horario corrido o con intervalo al mediodía.</p> <p>No se puede precisar si los talleristas trabajan 8 hs. semanales</p>

Otro dato interesante es el que refiere una escuela de Misiones: expresa que partir del 29 de noviembre todas las clases de apoyatura pedagógica en contra turno se extendieron a 1 hora y 15 minutos de atención. Esta adecuación horaria resulta interesante de remarcar pues implica una flexibilización del tiempo escolar en función de las necesidades de los alumnos.

b. La organización del tiempo

La organización del tiempo como condición institucional para el desarrollo de las actividades previstas muestra, en esta primera etapa de implementación, una gran dispersión. Por ello, surge la pregunta sobre si es posible determinar si hay organizaciones que permiten mejor aprovechamiento del tiempo destinado a la enseñanza que otras. No obstante, se precisa indagar las razones por las cuales ciertos CAI se apartaron de las definiciones nacionales. Por otra parte, la gran disparidad, genera dudas sobre cómo se está considerando el “tiempo de trabajo del CAI”. En algunos casos –cuando la cantidad de hs es menor a 20- podría pensarse que no se están considerando las tareas de visita de la MC a las casa o el horario en el que está en el turno de los niños en la escuela, como tiempo del CAI. Otros casos, parecerían que cuentan como tiempo del CAI exclusivamente el de los talleres de los sábados. Es decir, que el tema del tiempo revela no sólo cuestiones organizativas sino de concepción de lo que implica el CAI.

En cuanto a la variación entre los CAI de las distintas jurisdicciones, el que está “abierto” más cantidad de horas semanales suma 38 hs y el que menos, 12. Dado que la carga horaria establecida a nivel central puede ser organizada y distribuida según los criterios que cada CAI se dé, dos de las preguntas a formular son: ¿qué criterios tuvieron en cuenta para armar los horarios?, ¿qué otras actividades realizan los talleristas cuando no cumplen 8 hs. sábados?

Por último, si se analiza por jurisdicción es posible advertir, que en La Pampa hay mayor homogeneidad que en las restantes, producto de las directivas desde la coordinación jurisdiccional en este sentido.

Tabla 27: Duración de los talleres, según jurisdicción										
Duración	Total	%	Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
			Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Anual	30	66,7	10	66,7	10	76,9	9	75,0	1	16,7
Mensual	5	11,1	1	6,7	0	0,0	1	8,3	3	50,0
Trimestral	4	8,9	2	13,3	0	0,0	2	16,7	0	0,0
Cuatrimestral	2	4,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	33,3
Semestral	1	2,2	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
S/D	4	8,9	1	6,7	3	23,1	0	0,0	0	0,0
Total	45	100,0	15	100,0	13	100,0	12	100,0	6	100,0

Cabe aclarar que se considera como duración anual el taller que está previsto para desarrollar en un ciclo lectivo independientemente del tiempo en el que el CAI funcionó durante 2010.

La organización anual, es la que concentra el mayor porcentaje de los talleres. En el caso de La Pampa es la modalidad generalizada mientras que en las tres

jurisdicciones restantes, puede observarse otras organizaciones del tiempo total de desarrollo del taller.

En cuanto a la segunda modalidad más elegida, aunque muy distante de la primera, es la organización mensual. Formosa es la que tiene en términos absolutos y relativos la mayor cantidad de talleres de un mes de duración. En este sentido, sería necesario indagar en qué sentido cambian las propuestas de talleres (disciplinas, temas, proyectos) dado a que los profesores son los mismos.

En cuanto al tiempo de dictado de taller en cada encuentro de taller, si bien este aspecto fue indagado, las respuestas no permiten establecer rangos pues muchos respondieron en términos de cantidad de horas que el CAI está abierto cada sábado y no el tiempo en que se desarrolla cada taller. De todas formas, es posible advertir una concentración importante en 1 hora de dictado del taller, siguiéndole 45 min y 90 minutos por encuentro. Es importante aclarar, que la diferencia muchas veces se vincula con la necesidad de repetir el taller dada la cantidad de niños que participan.

c. Las propuestas de los talleres

En las tablas siguientes se sistematizan las propuestas de talleres de cada uno de los CAI de las diversas jurisdicciones que respondieron la encuesta. En las tres primeras columnas se designan los talleres tal como fueron nombrados por los referentes consultados. Teniendo en cuenta dicha nomenclatura, en la cuarta columna (“Tipo de disciplinas”), se pretende mostrar los diversos tipos de áreas de conocimiento –en sentido amplio- que estarían presentes en la oferta definida por cada CAI.

Tabla 28: Propuestas de talleres ofrecidos en CORRIENTES, según CAI				
N° Orden*	Nombres de los tres talleres que se dicta en cada CAI			“Tipo de disciplina”
	Taller 1	Taller 2	Taller 3	
1	Iniciación deportiva	Reciclaje	Danza y teatro	Artística/deportivas/otra
2	Música	Teatro	Literatura	Artísticas/literatura
3	Teatro	Folklore	Jardinería y huerta	Artísticas/ciencias (ecología)
4	Música	Teatro Infantil	Jugar es Aprender	Artísticas/recreativas
5	Teatro	Deporte	Folklore	Artísticas/deportivas
6	Teatro Infantil	Plástica- Imagen visual	Danzas Folklóricas	Artísticas
7	Manualidades	Gimnasia Rítmica	Teatro y Oralidad	Artísticas/deportivas/Otra
8	Manualidades	Expresión Corporal y Recreación	Expresión Musical	Artísticas/otra
9	Música y canto	Educación física	Plástica	Artísticas/deportiva
10	Club de niños y niñas artesanos	Club de niños y niñas artistas	Club de niños deportistas	Artísticas/deportiva
11	“Leyendo, creando y jugando a la banda nos vamos arrimando”	“Mitai ñembo saraki” (Niños jugando y divirtiéndose)	“ReciclArte / AchicARTE”	Artísticas/ciencias (ecología)
12	Folklore	Manualidades	Expresión corporal	Artísticas/Otras
13	Dibujo	Baile Folklórico	Manualidades	Artísticas/Otras
14	Teatro	Artes plásticas	Recreación	Artísticas/recreativa
15	Juegos Teatrales	Deportes	Oficina da crianza	Artísticas/deporte/Otra

* Cada una de las filas corresponde a la oferta de talleres (con talleristas contratados) que se desarrolla en cada CAI

Tabla 29: Propuestas de talleres ofrecidos en LA PAMPA, según CAI				
N° Orden	Nombres de los tres talleres que se dicta en cada CAI			"Tipo de disciplina"
	Taller 1	Taller 2	Taller 3	
1	Audiovisual	Títeres	Recreación	Artísticas/recreación
2	Plástica	Turismo	Percusión	Artísticas/Ciencias (Sociales)
3	Artesanías	Coro	Teatro	Artísticas
4	Arte	Astronomía	Comunicación	Artísticas/Astronomía/Otras
5	Deporte	Música	Cocina	Artísticas/ Deportivas/ Otras
6	Literatura	Radio	Arte	Artística/Literatura/otras
7	Arte	Música	Lenguajes combinados	Artísticas
8	Música	Pintura	Fútbol	Artística/deportiva
9	Murga	Teatro-Títeres	Astronomía	Artística/Astronomía
10	Comprensión y Lectoescritura	Recreación	Computación	Recreación/informática/Otra
11	Música	Expresión corporal - Teatro	Deporte	Artística/deportes
12	Cerámica	Artes visuales	Iniciación deportiva	Artística/deportiva
13	Literatura y arte	Lenguaje de señas y exp Corporal	Folklore	Artísticas/Literatura

Tabla 30: Propuestas de talleres ofrecidos en MISIONES según CAI				
N° Orden	Nombre de los tres talleres que se dicta en cada CAI			"Tipo de disciplina"
	Taller 1	Taller 2	Taller 3	
1	Educación física	Música y danzas	Manualidades	Artísticas/deporte
2	Danza e Instrumento	Artesanía	Plástica	Artísticas
3	Plástica	Danzas	Taekwondo	Artísticas/deporte
4	Arte	Cocina	Exp. Corporal	Artística/Otras
5	Taekwondo	Títeres y teatro	Expresión integral	Artísticas/deporte
6	Manualidades	Música y expresión corporal	Cocina integral	Artísticas/Otras
7	Cintas	Deportes	Teatro y títere	Artísticas/deportes
8	Arte	Expresión corporal	Medio Ambiente	Artística/ecología
9	Recreación Cultural	Artística y Tecnológica	Danzas	Artística/tecnológica
10	Danzas	Deportes	Informática	Artística/deporte/informática
11	Artes Plásticas	Cotillón	Folklore	Artísticas/Otras
12	Folklore	Hora de juego	Expresión corporal	Artísticas/recreación

Tabla 31: Propuestas de talleres ofrecidos en FORMOSA, según CAI				
Nº Orden	Nombres de los tres talleres que se dicta en cada CAI			"Tipo de disciplina"
	Taller 1	Taller 2	Taller 3	
1	Plástica	Danza	Taller pedagógico	Artísticas/Otras
2	Plástica	Música	Teatro	Artísticas
3	Plástica	Teatro	Diseño grafico	Artísticas
4	Danzas	Plástica	Música	Artísticas
5	Danzas	Plástica	Recreación	Artísticas/recreativas
6	Plástica	Música	Circo	Artísticas/otras

En la tabla que sigue, se presenta la frecuencia correspondiente a los distintos tipos de disciplinas, considerándolas en sentido amplio, en la propuesta de talleres según cada jurisdicción:

Tabla 32: Tipos de disciplinas presentes en la propuesta de talleres de cada CAI										
Tipo de disciplina	Total	%*	Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Disciplinas artísticas**	44	96,0	15	100,0	11	84,6	12	100,0	6	100,0
Disciplinas deportivas/recreativas	23	50,0	9	60,0	6	46,2	7	58,3	1	16,6
Otras****	17	37,0	7	46,6	4	30,7	2	16,6	4	66,6
Disciplinas científicas (cs. Sociales, ecología)	4	8,7	2	13,3	1	7,6	1	8,3	0	0,0
Literatura	3	6,5	1	6,6	2	15,3	0	0,0	0	0,0
Tecnología/Informática	3	6,5	0	0,0	1	7,6	2	16,7	0	0,0
Astronomía***	2	4,3	0	0,0	2	15,3	0	0,0	0	0,0
Lenguas extranjeras*****	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

*El porcentaje total se calcula sobre 46 cuestionarios recibidos. El porcentaje por jurisdicción, en función de la cantidad de cuestionarios recibidos (15 Corrientes, 13 La Pampa, 12 Misiones y 6 Formosa).

**Las disciplinas artísticas con mayor frecuencia son: plástica, música y teatro. Ningún taller se refiere a las artes audiovisuales (cine, video)

***Se consigna en forma individualizada a Astronomía (por ende no se considera dentro del área de disciplinas científicas) dada la relevancia otorgada a la misma al incorporar como recurso un Planetario circulante.

**** Los siguientes constituyen ejemplos de las áreas/disciplinas que incluimos en "otras": radio, cocina, lenguaje de señas, comprensión de lectura y escritura, jardinería, taller pedagógico, diseño gráfico, circo. Cabe aclarar que el taller de cocina es el que tiene mayor frecuencia entre los incluidos en esta categoría.

*****Si bien no es la única disciplina ausente, se incluye la categoría Lenguas extranjeras, dada su relevancia social y la importancia que tiene en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

En las cuatro jurisdicciones, todos los CAI (con excepción de un caso en La Pampa) contemplan en su propuesta por lo menos un taller en el que se enseña un lenguaje artístico. En algunos CAI, ésta incluye exclusivamente lenguajes artísticos, mientras que, en otros, la oferta de talleres se diversifica en dos disciplinas y, ocasionalmente, en tres.

“Deportes/recreación” es otra de las áreas con una importante presencia en las propuestas: el 50% de los CAI la incluyen en su oferta de talleres. Con lo cual, la combinación área artística y deportes/recreación alcanza una frecuencia elevada.

Las áreas que evidencian una incidencia minoritaria, con un porcentaje menor al 10%, son literatura y las disciplinas científicas y tecnológicas; observándose una ausencia total de ofertas de talleres de lenguas extranjeras.

La pregunta acerca de las disciplinas presentes y ausentes apunta a tratar de brindar elementos para reflexionar acerca de en qué sentidos la propuesta del CAI – en cuanto a las concreciones institucionales- amplía el universo simbólico y cultural de los niños.

Por otra parte, la consideración del tipo de disciplina que integra la oferta de los CAI, en tanto conocimientos relevantes desde el punto de vista social o como conocimientos/habilidades/ competencias que apuntan al desarrollo integral, no aparece explícitamente en los criterios utilizados para elaborar la propuesta de talleres que fueran señalados por los coordinadores en respuesta al cuestionario. Sobre este aspecto, a continuación, se presentan los criterios que pueden inferirse de las respuestas que aparecen en las preguntas abiertas formuladas en el cuestionario en términos de “las cuestiones más significativas que se tuvieron en cuenta para la definición de los talleres (...)”.

La multiplicidad de cuestiones atendidas para definir qué talleres ofrece el CAI pueden agruparse en:

- **Las que tienen en cuenta los intereses y necesidades de los niños**

Ej: dar respuesta a la necesidad de los niños de jugar. Actividades que ayudarían a resolver problemas de la relación “con el otro” Ej: expresión corporal, teatro.

- **Las centradas en las posibilidades materiales**

Ej: Contar con espacio acorde para la actividad. Ej: informática. Cabe aclarar, tal como se verá más adelante, que este mismo criterio juega en sentido inverso cuando no se puede brindar el taller debido a que no está disponible -para el CAI- el aula de informática.

- **Las que tienen en cuenta la falta de oferta de esas actividades en la comunidad.**

Ej: deportes.

- **Las que implican valoración por la disciplina.** Ej.: El potencial de las actividades artísticas para desarrollar distinto tipo de capacidades.

- **Las que consideran el perfil profesional de los talleristas**

Si bien los referentes consultados no explicitan los aspectos ponderados en el perfil del tallerista, en el cuestionario sí se releva si éste cuenta con experiencia en la disciplina y en su enseñanza. A continuación se presenta la sistematización de dichos aspectos:

Tabla 33: Perfil del tallerista según formación y experiencia en la disciplina que dicta										
Formación y experiencia en la disciplina que dicta			Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Total	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	125	90,6	42	93,3	32	82,1	34	94,4	17	94,4
No	13	9,4	3	6,7	7	17,9	2	5,6	1	5,6
Total	138	100,0	45	100,0	39	100,0	36	100,0	18	100,0

El porcentaje total de talleristas que tienen formación y experiencia en la disciplina que dictan alcanza al 90,6%, siendo Misiones y Formosa las jurisdicciones que superan esta media, con el (94,4%) y Corrientes con el 93,3%. Si bien cuenta con una proporción elevada, La Pampa es la provincia que presenta el menor porcentaje de talleristas con formación en la disciplina (con el 82,1%). En otros términos, en esta jurisdicción casi el 20% de los talleristas no contaría con formación ni experiencia previa en la disciplina que dicta.

Los cuadros que siguen, muestran otros aspectos que complementan este rasgo del perfil de los talleristas:

Tabla 34: Perfil del tallerista según formación y experiencia pedagógica										
Formación y experiencia pedagógica			Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Total	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	96	69,6	27	60,0	30	76,9	28	77,8	11	61,1
No	42	30,4	18	40,0	9	23,1	8	22,2	7	38,9
Total	138	100,0	45	100,0	39	100,0	36	100,0	18	100,0

Casi el 70% del total de talleristas dispone de formación y experiencia pedagógica. La Pampa y Misiones superan la media, mientras que Formosa y Corrientes no la alcanzan.

Si bien la incidencia de este rasgo entre los talleristas es alta, de todas formas es preciso señalar que aproximadamente el 30% no tiene experiencia en la enseñanza. Dada la cantidad de talleres artísticos y deportivos, es posible pensar que se trate de artistas, profesionales, idóneos o amateurs de estas áreas que respondieron a la convocatoria que realizaron los coordinadores para organizar la propuesta del CAI.

En cuanto al 69,6 % de talleristas dotados de formación pedagógica es posible pensar - tal como puede apreciarse en el cuadro que sigue- que gran parte de dicho porcentaje estaría representado por quienes son, a su vez, docentes de la escuela:

Tabla 35: Perfil del tallerista - Es docente de la escuela										
Docente de la escuela			Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Cantidad	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	35	25,4	8	17,8	9	23,1	16	44,4	2	11,1
No	103	74,6	37	82,2	30	76,9	20	55,6	16	88,9
Total	138	100,0	45	100,0	39	100,0	36	100,0	18	100,0

Como puede apreciarse, aproximadamente el 25% de los talleristas son docentes de la escuela. El porcentaje varía entre las provincias, correspondiéndole a Misiones el porcentaje mayor con un 44,4% y a Formosa el menor, con un 11,1%.

Si se analiza este dato comparándolo con lo dicho anteriormente en relación con la doble pertenencia institucional que también se manifestó en el caso de los coordinadores, es posible advertir que en ambos casos, en las cuatro jurisdicciones hay coordinadores y talleristas que revistan en otro cargo docente en la escuela sede del CAI. La diferencia se presenta en los porcentajes: mientras que en el caso de los coordinadores el 54% tiene otro cargo en la escuela, entre los talleristas, la media desciende a 25,4%, aproximadamente la mitad de la incidencia que se observa para los primeros.

En este caso, cabe también la pregunta acerca de la tensión entre “lo nuevo y lo viejo”, referida a los desafíos que plantea instalar lo nuevo, en términos de miradas y prácticas, contando con que un porcentaje importante de los docentes que trabajan en el CAI son parte de la cultura institucional de la escuela, que el CAI apunta a dinamizar. En este sentido, también cobran relevancia los espacios de encuentro y capacitación previstos por el programa.

Tal como podrá verse en el cuadro que sigue, la propuesta de talleres en algunos CAI -de tres de las cuatro jurisdicciones analizadas-, integra a talleristas voluntarios quienes amplían la oferta del centro.

Tabla 36: Talleristas voluntarios según jurisdicción por cantidad y tipo de actividad desarrollada						
		Jurisdicciones				
		Corrientes	La Pampa	Misiones	Formosa	
Cantidad total de CAI (respondientes)	46	15	13	12	6	
Frec. CAI con talleristas voluntarios	15	8	0	2	4	
% CAI con talleristas voluntarios	32,6	53,3	0	16,6	66,6	
Talleres dictados por talleristas voluntarios	-	- Práctica de Fútbol* (2) - Taller con padres (3) - Taller de lectura - Folklore - Higiene personal y de los alimentos	-	- Fútbol / Cestería* - Lectura / Danzas*	- Teatro - Folklore / recreación* - Trabajo con cuero -Recreación	

* Son dos talleres diferentes

La única provincia que no ofrece ningún taller a cargo de talleristas voluntarios es La Pampa, siendo Formosa la que concentra el porcentaje mayor. Si bien la apertura del CAI a miembros de la comunidad es una de las líneas del Programa, cabría preguntarse si la participación de voluntarios no podría vincularse, también, a la necesidad de dar respuesta a la cantidad de niños que potencialmente podrían inscribirse en los talleres.

Los cuadros siguientes, aportan más elementos para pensar si se puede establecer alguna relación entre la cantidad de niños participantes de los talleres de cada CAI y la cantidad de talleristas voluntarios con que el centro cuenta, como así también su incidencia en la cantidad de niños que conforman los grupos de cada taller.

Es necesario advertir que la respuesta a la pregunta sobre la cantidad de niños por taller no necesariamente refleja la cantidad de chicos por grupo dado que, en algunos casos, el taller se replica, con lo cual la cantidad de niños se distribuye en dos o tres grupos.

Tabla 37: CORRIENTES. Cantidad de niños por taller según CAI					
Nº orden	Cantidad total niños	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4 (Tallerista voluntario)
1	54	18	18	18	-
2	48	16	16	16	-
3	45	15	15	15	-
4	125	27	27	27	44
5	75	25	25	25	-
6	146	63	41	42	-
7	107	30	30	20	27
8	42	14	14	14	-
9	60	20	20	20	-
10	102	24	24	24	30
11	92	17	25	25	25
12	80	30	25	25	-
13	56	20	16	20	-
14	55	12	13	15	15
15	80	20	20	20	20

Como puede advertirse, el CAI con mayor cantidad de niños, no cuenta con talleristas voluntarios. La pregunta sería si se debe a que no hubo convocatoria o en caso contrario, sí la hubo pero no obtuvieron respuesta positiva a la misma. No obstante, en la mayoría de los CAI donde sí hay talleristas voluntarios, el CAI recibe a aproximadamente a 100 niños o más, para participar de los talleres (excepto en un caso, que suma 55 chicos).

Otro dato significativo es que, en varios casos, los grupos coordinados por talleristas voluntarios, presentan igual o mayor cantidad de niños que el resto de los talleres del CAI. El caso más significativo es el del CAI "4", que prácticamente duplica el número.

En cuanto a la matrícula total de talleres, se advierte una gran heterogeneidad: mientras que el CAI con menor participación de niños en los talleres reúne a 45, el más numeroso alcanza a 146 chicos.

Tabla 38: LA PAMPA. Cantidad de niños por taller según CAI					
Nº orden	Cantidad total niños	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4 (docente voluntario)
1	75	25	25	25	-
2	60	20	20	20	-
3	120	40	40	40	-
4	102	34	34	34	-
5	90	30	30	30	-
6	54	18	18	18	-
7	90	30	30	30	-
8	105	35	35	35	-
9	120	40	40	40	-
10	120	40	40	40	-
11	120	40	40	40	-
12	45	15	15	15	-
13	110	40	35	35	-

En el caso de La Pampa, 4 de los 13 CAI (30,7%) totalizan una matrícula de talleres de 120 niños.

Es posible pensar que la distribución de los niños por taller responde a una a una decisión organizativa previa ya que todos los talleres se conforman con un tercio de la totalidad de los niños. Dado que La Pampa ha sido seleccionada como caso para llevar a cabo una caracterización más profunda de la primera etapa de implementación, se contrarrestará esta información con los registros de asistencia de los niños a los talleres relevados en ese marco.

Tabla 39: MISIONES. Cantidad de niños por taller según CAI					
Nº orden	Cantidad total niños	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4 (docente voluntario)
1	42	20	20	20	
2	60	20	20	20	
3	93	15	15	15	33 y 15
4	140	50**	40*	50**	
5	75	25	25	25	
6	54	18	18	18	
7	100	40*	35	25	
8	85	15	15	15	20 y 20
9	58	20	23	15	
10	63	20	25	18	
11	60	20	20	20	
12	69	23	23	23	

* Taller de cocina y taller de cintas

** Taller de expresión corporal y taller de cintas

Al igual que en el caso de Corrientes, en esta jurisdicción el CAI más poblado no cuenta con talleristas voluntarios. Por otra parte, en los CAI 3 y 8, la incorporación de talleristas voluntarios permite que los grupos sean reducidos, condición fundamental para implementar este tipo de modalidad de trabajo. En cuanto a la cantidad de niños de cada uno de los CAI, se observa una amplia dispersión: 42 niños en el CAI con menos matrícula y 140, en el más concurrido.

Tabla 40: FORMOSA. Cantidad de niños por taller según CAI					
Nº orden	Cantidad total niños	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4 (docente voluntario)
1	94	37	37	20	-
2	48	16	16	16	-
3	135	35	35	35	30
4	57	15	12	10	20
5	48	12	12	12	12
6	47	10	12	10	15

En Formosa, más de la mitad de los CAI, incorporaron talleristas voluntarios al proyecto. En este caso, y a diferencia de Corrientes, el CAI con mayor cantidad de niños “3”, cuenta con el cuarto tallerista.

Así también, los CAI “4, 5 y 6” - cuyos grupos totales de niños son reducidos- sumaron al equipo a talleristas voluntarios.

Deteniéndonos en la cantidad de niños que participan del espacio de los talleres, en las cuatro jurisdicciones se observa una dispersión importante en la cantidad de alumnos totales que participan en los mismos: de 40 a 140 alumnos aproximadamente.

En relación con la cantidad de niños por taller, tanto en la totalidad de los CAI de la Pampa, como en algunos de las restantes jurisdicciones, los coordinadores CAI informan que en dichos centros los tres talleres tienen la misma cantidad de participantes.

Esta regularidad podría deberse a una direccionalidad dada a nivel jurisdiccional (es posible pensarlo así en el caso de La Pampa dado que la mayoría de los CAI distribuye el total de niños en tres grupos) o a un criterio institucional.

En los casos en los que la cantidad de niños difiere entre los talleres de un mismo CAI, esto podría estar indicando que los chicos tienen posibilidad de elegir el espacio en el cual desean participar. Este dato debería ser significativo especialmente para los coordinadores institucionales del CAI- en tanto, muestra –en primer término- el nivel de aceptación e interés por la propuesta.

Otra cuestión que permite pensar este indicador, es la viabilidad –o no- de llevar a cabo propuestas con la modalidad de taller cuando al mismo asiste una cantidad numerosa de alumnos. Si bien hay actividades que permiten mayor número de integrantes, en otras resulta difícil de imaginar cómo podría sostenerse, por ejemplo en el caso del taller de cocina integrado por 40 alumnos.

En este sentido, una organización que permitiría reducir el número de niños por taller es la que presentan varios CAI, en los que algunos talleres se replican más cantidad de veces por sábado. Por ejemplo, un taller se replica cuatro veces, mientras que los otros dos, se dictan dos veces.

En este sentido, la incorporación de talleristas voluntarios también genera mejores condiciones para diversificar la oferta y organizar los grupos con menos cantidad de niños. Sin embargo, esta inclusión no debiera ser la responsable de generar mejores

condiciones para el desarrollo de los CAI – si fuera así se estaría avalando que la política dependa de la voluntad de los actores- sino que tendría que estar vinculado estrictamente con el sentido de apertura a la comunidad que desde los principios del proyecto se le quiere imprimir al CAI.

Por último, y en relación con los desafíos que se plantea la Coordinación Nacional CAI en relación con el espacio de los talleres, es preciso señalar que la misma se propone organizar encuentros con los talleristas – a partir de 2011- en los que se trabaje centralmente el sentido de dicho espacio en el marco del proyecto CAI. El propósito de formar a los niños como espectadores y productores culturales se vincula con la expectativa en torno a que *“la ampliación del universo cultural está implicado en el desarrollo de la escolaridad”* y en la formación del ciudadano:

“(...) la hipótesis que está atrás es que si los niños son interpelados por los adultos con los que se relacionan no sólo como alumnos sino como sujetos de la cultura, están en mejores condiciones para desenvolverse como alumnos pero también para desenvolverse como ciudadanos. Cuando nosotros proponemos ampliar la trayectoria educativa, estamos pensando en una propuesta que los interpele desde ese lugar, en donde por un momento quede de lado su lugar de alumno, aunque en nuestra hipótesis está que eso los va a favorecer como alumnos”. (Entrevista a la Coordinación Nacional).

Según expresa el equipo nacional, la comunicación de esta perspectiva es compleja, en parte porque, al vincular el sentido de los talleres con el propósito de mejorar las trayectorias educativas, puede concebirse como un espacio al servicio de los contenidos escolares. Así lo ejemplifica una de las Coordinadoras regionales del equipo Nacional:

“...en el caso de dos o tres provincias más, sin que yo lo dijera lo escuché primero de los coordinadores, esto de ‘más de lo mismo’, hay como una cuestión de pedagogizar los talleres. Hubo un tallerista que me decía, ‘yo doy taller de folklore y cuando les enseño la zamba los hago poner en rombo’, me explicaba y me decía ‘estoy trabajando con geometría’, estaba tan preocupado por trabajar con geometría ...”

Asimismo, el equipo da cuenta de la diversidad de situaciones en las que, si bien no necesariamente se reflejan la posición o el enfoque esperado inicialmente desde el proyecto, se estarían generando, a su juicio, buenas experiencias para los niños. A continuación se citan algunos ejemplos:

“hay un caso de un chico con labio leporino que en la escuela no habla, que no participa. (Fuimos con la coordinadora jurisdiccional a la escuela) y la tallerista decía que no le puede sacar los tambores, el pibe agarró dos tamboriles y no se los da a nadie, desde que arranca el taller hasta que termina. La pregunta que sigue es qué va a pasar en la escuela a partir de esto, no estaba yendo a la escuela y entonces estaban como pactando bueno, venís al CAI, vas a la escuela, había todo un proceso de que pudieron empezar a negociar a partir de que al pibe le empezó a gustar lo del CAI, enganchó con algo y encontró un modo, y habrá que ver, qué posibilidad tenía en otro ámbito para hacerlo.”

“Hay muchas situaciones que son paradójicas (...), por ejemplo, esto de ponerse a hacer hip hop, a mí me irrita particularmente (...) pero una tallerista me contaba

que dirigía la coreografía un chico que no hablaba en el aula, entonces no importa el hip hop, importa que el chico había podido salir a hablar de un modo en ese contexto que no lo tenía en la escuela y que la maestra lo iba a espiar a ver si efectivamente estaba haciendo eso porque no lo podía creer.”

El acompañamiento que realiza la Coordinación Nacional del CAI junto con los equipos jurisdiccionales, le permite al equipo nacional ampliar, complementar y profundizar las ideas que orientaron la propuesta a la luz de las experiencias que se van desarrollando en el primer año de implementación del proyecto; sin que ello signifique desviar el eje del sentido de los talleres como “*propuesta cultural que interpele a los sujetos*”. En este sentido, la Coordinadora Nacional expresa:

“Yo creo que nosotros también tendríamos que mirar (...) arrancamos con una propuesta pero creo que ahora es un momento en el que tenemos que escuchar estas cosas, para quizás reformular la propuesta porque creo que nos podemos encontrar con cosas que no teníamos tan en mente cuando empezamos y que tiene que ver con lo que nos van contando en relación con dónde se va poniendo más en juego el proyecto.”

2.2.4. Espacios y recursos materiales que la escuela sede pone a disposición de los talleres

a. Localización de los CAI

En el cuadro que sigue se muestra el panorama porcentaje de CAI que no se encuentran localizados en el edificio de la escuela sede, según jurisdicción:

Tabla 41: CAI que se implementan en instituciones no escolares, según jurisdicción										
	Total	%*	Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Cantidad de CAI con sede no escolar	6	13,0	3	20,0%	0	0,0%	2	16,7%	1	16,7

*El porcentaje está calculado en función de los 46 CAI de los que disponemos de datos.

Como se observa, el 13% del total de los CAI tienen su sede en un edificio no escolar. Al efectuar el análisis por jurisdicción, se advierte que tres de las cuatro provincias concentran esta modalidad: Corrientes, con el 20% de sus CAI con sedes en edificios no escolares, Misiones y Formosa con el 16,7%. En todos los casos, se trata de CAI ubicados en edificios que no son gestionados por el sistema educativo ni por el Estado, sino de ámbitos comunitarios que a continuación se especifican: clubes barriales, salones comunitarios y comedores:

Tabla 42: SEDES CAI en ámbitos comunitarios según jurisdicción		
Corrientes	Misiones	Formosa
-Club Barrio Nuevo / CARITAS San Ramón (matrícula de una escuela)	-Comedor Comunitario del PROMEBA	- Club de Caza y Pesca
- Salón Comunitario (matrícula de dos escuelas)	- Comedor KM0, Salón Capilla, Sta Teresita	

b. Disponibilidad de recursos provistos por la escuela sede

Si bien el Proyecto CAI aporta los recursos para la implementación de los talleres, tanto el edificio de la escuela como el equipamiento y los materiales con los que la misma cuenta tiende a generar condiciones particulares para cada uno de los centros. Por ello, importó indagar sobre el acceso que el CAI tiene a los espacios y recursos de la escuela para el desarrollo de la propuesta. La tabla siguiente muestra como una primera cuestión, el panorama relativo a la disponibilidad de espacios en el edificio escolar para las actividades que lleva a cabo el CAI:

Tabla 43: Espacio escolar disponible para el desarrollo de los talleres, según jurisdicción										
Situación del CAI	Total	%	Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
			Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Dispone de todo el edificio escolar	24	52,2	5	33,3	11	84,6	6	50,0	2	33,3
No dispone de todo el edificio escolar	22	48,8	10	66,7	2	15,4	6	50,0	4	66,7
Total de CAI	46	100,0	15	100,0	13	100,0	12	100,0	6	100,0

De los datos obtenidos se desprende que la mitad de los CAI (52,2%) dispone de todos los espacios del edificio escolar para el desarrollo de los talleres. Avanzando en el análisis, de los 22 casos de coordinadores que expresan no contar con todo el edificio puede apreciarse que en dos jurisdicciones (La Pampa y Formosa) existiría una correlación entre esta situación y la no pertenencia institucional (los coordinadores no tienen otro cargo en el escuela). Por el contrario, en Corrientes y Misiones no se evidencia esta relación.

Considerando que lo relevante es conocer de qué espacios disponen y de cuáles, no, a continuación se presenta una sistematización de dicha información:

Tabla 44: Disponibilidad de espacios para talleres en el edificio escolar por tipo de espacio disponible según jurisdicción*															
Jurisdicción	Espacios del edificio escolar disponibles para talleres														
	No disponen de todo el edificio	PATIO		AULAS		SALA DE INFORMÁTICA		BIBLIOTECA		SUM salón de actos		LABORATORIO		COCINA	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Corrientes	10	7	70,0	10	100,0	0	0,0	2	20,0	3	30,0	0	0,0	6	60,0
La Pampa	2	1	50,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	1	50,0	2	100,0
Misiones	6	6	100,0	2	33,3	1	16,7	0	0,0	3	50,0	0	0,0	3	50,0
Formosa	4	3	75,0	2	50,0	0	0,0	0	0,0	2	50,0	0	0,0	1	25,0
Total	22	17	77,3	16	72,7	1	4,6	2	9,1	10	45,6	1	4,5	12	54,5

* Refiere exclusivamente a los CAI que declaran no disponer de la totalidad del edificio escolar

El patio, el SUM, las aulas y la cocina, son los espacios con los que principalmente cuentan la mayoría de los CAI que no tienen disponible todo el edificio escolar. No obstante, como se detalla en la tabla que sigue, no todos los CAI acceden a esos cuatro espacios. El laboratorio y la sala de informática sólo son utilizados por un CAI (diferente en cada caso) y sólo 2 acceden a la biblioteca escolar. Al respecto, cabe resaltar que la misma constituye un espacio formativo fundamental, no sólo para los talleres de literatura, de lectura y escritura, sino también para los de teatro, títeres y ciencias, entre otros. Asimismo, es el espacio depositario de una variedad de recursos que proveen las políticas centrales (colecciones de literatura, manuales, obras de consulta, material audiovisual), con las cuales la propuesta CAI busca articularse.

Tabla 45: Disponibilidad de Espacios según jurisdicción y CAI							
Cantidad de CAI Por Jurisdicción que disponen de PARTE del edificio	Espacios del edificio escolar disponibles para talleres: Parte del edificio escolar						
	PATIO	AULAS	SALA DE INFORMÁTICA	BIBLIOTECA	SUM / salón de actos	LABORATORIO	COCINA
Corrientes: 10	1*	1	0	1	1	0	1
	0**	1	0	0	0	0	0
	0	1	0	0	0	0	0
	1	1	0	0	0	0	0
	1	1	0	1	1	0	1
	1	1	0	0	0	0	1
	0	1	0	0	0	0	0
	1	1	0	0	1	0	1
	1	1	0	0	0	0	1
	1	1	0	0	0	0	1
La Pampa: 2	0	1	0	0	1	1	1
	1	1	0	0	1	0	1
Misiones :6	NC	0	0	0	0	0	1
	1	1	0	0	0	0	1
	NC	1	0	0	1	0	0
	1	0	1	0	1	0	1
	1	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	1	0	0
Formosa: 4	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
	1	1	0	0	1	0	0
	1	0	0	0	1	0	1
	1	1	0	0	0	0	0
Total: 22	17	16	1	2	10	1	12

* Con 1 se representa las respuestas afirmativas

** Con 0 se representa las respuestas negativas

Esta información complementa lo dicho en el apartado que analiza la propuesta de talleres, en tanto que la oferta se encuentra condicionada por los recursos materiales con los que cuenta el CAI. En este sentido, sería importante relevar los motivos por los cuales los directores son reticentes a habilitar los distintos espacios institucionales. Es posible anticipar que una de las fuentes de este posicionamiento puede vincularse con su responsabilidad frente al patrimonio de la escuela. En este sentido, sería importante identificar la existencia o no de formas legales y administrativas necesarias para que los recursos de las escuelas se encuentren disponibles para los alumnos con independencia del proyecto que motoriza la acción, y, eventualmente, producir la normativa requerida.

Si bien, como se dijo anteriormente, no se indagó sobre la disponibilidad de espacios para el trabajo de los maestros comunitarios – por presuponer que al llevar a cabo acciones en la escuela en el turno y contraturno cuentan con los recursos de la institución- esta panorámica muestra la necesidad de garantizar el uso por parte de los MC y sus alumnos de la biblioteca y el aula de informática.

Contrariamente a lo que sucede con la disponibilidad de los espacios, restringidos considerablemente para las actividades del CAI, tal como podrá verse en la siguiente tabla, un alto porcentaje de coordinadores (84,4%) expresa que el CAI cuenta con el equipamiento y los materiales de la escuela para llevar a cabo los talleres:

Tabla 46: Disponibilidad de materiales y equipamiento escolar para el desarrollo de los talleres, según jurisdicción										
Disponibilidad			Jurisdicciones							
			Corrientes		La Pampa		Misiones		Formosa	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	38	84,4	12	80,0	10	83,3	11	91,7	5	100,0
No	7	15,6	3	20,0	2	16,7	1	8,3	0	0,0
Total	45	100,0	15	100,0	12	100,0	12	100,0	5	100,0

Todos los coordinadores de Formosa consideran que el equipamiento y los materiales de la escuela también están al servicio del CAI, incluida la coordinadora del CAI cuya sede se localiza fuera del edificio escolar. Este dato, si bien resulta contradictorio con lo dicho anteriormente –en relación con la biblioteca y la sala de informática- complejiza la lectura, ya que podría estar mostrando el lugar que ocupan los recursos de la escuela para garantizar el desarrollo del proyecto. Como se destacó, el tema de los recursos constituye uno de los aspectos clave para garantizar la articulación entre los distintos programas nacionales, especialmente, PIIE- CAI, en los tres niveles de implementación (nacional, jurisdiccional e institucional).

Por otra parte, es importante advertir que de los 7 coordinadores que expresan no disponer de los materiales y equipamientos existentes en la escuela, 5 tienen la sede CAI en la escuela. En estos casos es posible advertir que el CAI en tanto proyecto aún no es asumido como una iniciativa de la escuela, en tanto la misma no estaría garantizando las condiciones mínimas para su desarrollo. En el sentido contrario, un coordinador de Corrientes, cuyo CAI no se ubica en la escuela, indica

que accede al el equipamiento y los recursos materiales de la misma. Este caso podría considerarse como un ejemplo de proyecto institucional *en red*.

Finalmente, si tal como expresa la mayoría de los coordinadores de los CAI con sedes escolares, los recursos y equipamiento de las escuelas están al servicio de las actividades del CAI, sería prioritario indagar si todos los CAI ubicados en instituciones barriales cuentan con las condiciones necesarias, en tanto espacios adecuados y equipamiento y materiales para el desarrollo de las actividades.

2.2.5. Valoraciones sobre los principales aportes y problemas del CAI en la primera etapa de implementación

Tal como se relevó en el caso de los directivos, para conocer las opiniones de los coordinadores en torno a los aportes y a los problemas detectados en la primera etapa de implementación del CAI, se les formularon las mismas preguntas abiertas que a los primeros. Asimismo, se replicó el procedimiento utilizado para la sistematización y lectura de las respuestas obtenidas. En este caso también se organizan las respuestas por categorías, seleccionando algunas de ellas como ejemplos que ilustran el aspecto considerado.

a. Aportes del CAI

- **En relación con los niños**
- *Inclusión y permanencia de los niños en la escuela*
 - “Aumento de la matrícula dado al reingreso de algunos niños que habían abandonado la escuela”
 - “Mejoramiento de la asistencia a la escuela”
 - “Aumento de los alumnos promovidos”
- *Participación*
 - “Participación de los niños en eventos sociales y culturales mediante la exhibición de sus trabajos”
 - “Participación en los talleres además de los niños, adolescentes y jóvenes se está gestando un proceso de inclusión en el cual los niños participan, opinan, toman decisiones gran capacidad de adaptación de los niños frente a los nuevos talleres”
- *Actitud de los alumnos frente a la escuela y el CAI*
 - “Entusiasmo por conocer la actividad elegida”
 - “Interés y compromiso de los alumnos”
 - “Muchos alumnos comenzaron a respetar la institución”
 - “Los niños que asisten al centro se apropiaron del espacio”
- *En relación con el aprendizaje*
 - “Avances en el proceso de aprendizaje”
 - “Compromiso del niño para aprender”

“Manifestación de nuevos intereses”

“Mejoramiento de la expresión oral, corporal y plástica”

“Mejoría en el (desempeño) en los talleres de los alumnos con sobreedad con problemas de conducta en sus escuelas”.

- *Relación de los niños con los otros y consigo mismos*

“Cambio en los comportamientos y conductas ((disruptivas))”

“Mayor autoestima en los niños”

“Cambios de actitud en la forma de relacionarse”

“Integración de los niños de ambos turnos”

“Integración de los alumnos de las diferentes escuelas”

○ **En la Relación Escuela – familias - comunidad**

“Fortalecimiento de los vínculos Hogar-Escuela”

“Trabajo articulado desde la escuela con la comunidad”

○ **Respecto del vínculo escuela-CAI**

“Aceptación y colaboración por parte de la escuela”

“Aceptación del CAI por parte de los docentes”

“La colaboración de los directivos y el cuerpo docente en la selección de los integrantes del CAI”

“La confianza que la directora depositó en la coordinadora y los docentes para la puesta en marcha del proyecto CAI dentro de la escuela”.

“Los docentes descubrieron a sus alumnos en su contexto real y cambiaron la mirada sobre los mismos”.

“Participación de todos los niños del CAI en actos escolares y jornadas extracurriculares desarrolladas en la escuela”.

“Valoración de los docentes por los logros de los niños”

“Recuperación en lo pedagógico”

○ **En relación con el CAI**

- *Sobre el equipo*

“Conformación de un equipo sólido de trabajo”

- *Sobre la propuesta de enseñanza*

“Incorporación de actividades especiales inexistentes en el proyecto institucional de la escuela”

“Participación activa de los alumnos en la propuesta de actividades”

“Fortalecimiento de los contenidos de la currícula institucional”

- *Respuesta de los niños y sus familias a la propuesta del CAI*

“Se logró comunicar a la comunidad los objetivos y modalidad de trabajo del CAI”

“Colaboración e interés por parte de los padres”

“Sorpresivo interés por parte de los alumnos y los padres para recibir apoyo escolar
Amplia respuesta de los niños a la convocatoria de participar en los talleres”

“Incremento sustancial en la convocatoria y en asistencia”

“Participación de los chicos por voluntad propia”

“Acercamiento de padres durante el proceso de alfabetización de los chicos

“Alfabetización de madres y padres”

“Paulatino y constante avance del interés de los padres”

- Relación CAI con otras instituciones

“Colaboración de la Municipalidad para mejorar el playón deportivo de la escuela (aporte de materiales para arcos de fútbol y parantes de voley)”

“Participación de los niños en actividades culturales extra CAI (número de danza, guitarra y bombo”

“Colaboración de parte de Directivos y Docentes de las Escuelas Satélite nº 88 y 646”

○ Otros

“El CAI como espacio para chicos no escolarizados”

“Brindar contención afectiva”

“Los padres manifestaron haber observado un cambio positivo en sus hijos”

“Reconocimiento de CAI como otra manera de hacer escuela”

“Avance en el manejo de nuevas tecnologías”

“Canal de comunicación abierto y fluido con el equipo provincial”

Como puede advertirse la mirada de los coordinadores es complementaria a la de los directores. No se advierten contradicciones entre ambos discursos.

b. Dificultades identificadas en la primera etapa de la implementación del CAI

○ En relación con el diseño e implementación del CAI

- los recursos materiales

“No poder disponer, aún, del fondo escolar para los insumos de los talleres”

“Falta de fondos para llevar a cabo muchas tareas previstas”

“La demora en acreditar el dinero y la falta de especificación (en relación con) qué cosa se puede comprar y qué no”.

“Falta de medios de movilidad para buscar y visitar niños, padres y familias”

“Necesidad de contar con un desayuno y merienda”

“Falta del seguro de vida para los niños”

- la infraestructura/equipamiento

“Finalización de obrar del edificio escolar lo cual retrasó el inicio de las actividades del CAI”

“Demolición del establecimiento educativo”

“Deficiencias edilicias (Espacios reducidos, continuos cortes de energía)”

falta de equipamiento para el CAI: TV, reproductor de DVD, equipo de sonido etc.”

“La falta de equipamiento para el taller de danzas e instrumentos”.

- el espacio

“Espacio reducido del edificio”

“Falta de espacios para el dictado de clases”

- el personal docente y no docente

“Falta de maestra comunitaria”

“Insuficiente cantidad de maestros comunitarios”

“Falta de recursos humanos competentes”

“((Disponer de profesionales)) para interpretar la problemática de los chicos para tratar de ayudarlos”

“Inasistencia reiterada de los talleristas”

“No lograr hacerla cumplir con su Rol de M.C. a una docente que en estos 4 meses solo obstaculizó el desarrollo del Programa”

“La falta de maestros para asumir el perfil de maestro comunitario y la falta de compromiso de uno de los talleristas”

“Falta de personal auxiliar”

“Falta de personal auxiliar los días sábados para llevar a cabo las tareas de limpieza”

- la definición del proyecto a nivel nacional

“Poca claridad en la definición de objetivos”

Insuficiente definición de los roles y funciones de directora y coordinadora en relación con la incumbencia de directivas frente a los MC (la coordinadora lo expresa de la siguiente manera: “la obediencia de las M.C. a las directivas emanadas de la Directora por tener relación laboral directa, ignorando en cierta manera el Rol del coordinador y también a veces haciendo caso omiso a directivas del mismo Jurisdiccional”).

- el diseño y la implementación del proyecto a nivel institucional

“Dificultad para elaborar colectivamente el proyecto del centro²

“Falta de experiencia”

“Falta de comunicación a nivel general”

“Dificultad para conformar grupos con los niños de edades heterogéneas”

“Insuficiente cantidad de niños para desarrollar los talleres como se habían programado”

“Asistencia masiva a los talleres Pedagógicos (lo que significaría no poder brindar una enseñanza personalizada)”

“Inestabilidad de los talleres, cambios repentinos en la organización”

“Exceso de niños en el taller de informática”

“Contradicciones entre teoría y práctica”.

“Insuficiencia de estrategias para enseñar a los niños con problemas de aprendizaje”

○ **Relación escuela-CAI**

“Resistencia hacia lo desconocido de algunos actores de la comunidad educativa (por Ej docentes)

“Resistencia de algunos docentes y directivos

“La falta total de interés por el Programa por parte de la Directora de la escuela sede”

“Cuesta acceder a las herramientas tecnológicas de la escuela como: equipos de música, proyector, cámaras”.

- **En relación con las familias**

“Falta de compromiso de algunos padres para enviar a sus niños a los talleres”.

“Dificultad para concientizar a los padres sobre la necesidad de que sus hijos participen”

“Lograr que se acerquen las familias más problemáticas”

“Desconfianza de los padres sobre el valor de la actividad2

- **En relación con los niños**

La asistencia y permanencia en los diferentes espacios:

“Lograr el acercamiento de los niños a los talleres”

“La participación en los talleres”

“Disminución de la cantidad de alumnos desde fines de octubre”

“Asistencia irregular de ciertos alumnos”

- *Estado de vulnerabilidad en el que se encuentran algunos niños*

“El estado de abandono afectivo en el que se encuentran algunos niños”

- **Otros**

“Problemas administrativos

“(que los chicos) Quieran concurrir a un solo taller”

“El tiempo lluvioso que entorpece la asistencia de los niños”

“Dificultades, ninguna. Sí muchas dudas por saber si estamos haciendo las cosas bien”.
(El problema sería no contar con criterios para reflexionar sobre la acción)

“Falta mayor interés y apoyo por parte de la comunidad educativa”

“Inseguridad”

“Algunas informaciones surgidas sobre la marcha, como el pago del monotributo por parte de los talleristas”

“Inaccesibilidad a la escuela los días de lluvia”

“Trastornos en el pago de honorarios al Equipo Institucional”

“Sobredimensión de matrícula, superior a los 400”

“La poca comunicación entre los CAI”

La fecha de inicio: “por la fecha en que se iniciaron las actividades no he podido recibir apoyo de la Dirección de Cultura local, la Dirección de Deportes local”

Como se desprende del listado anterior, el tema de los recursos financieros ocupa un lugar importante en esta primera etapa de implementación, en cuya resolución el CAI en tanto nivel institucional no tendría injerencia. A éstos, es necesario agregar aquellos problemas que surgen en relación a la sede donde el CAI se está implementando. En este sentido, se diferencian aquellos que tienen que ver con el estado edilicio, de los que refieren a la falta de espacios existentes en la escuela. No obstante, en ambos parecería necesaria la intervención del nivel jurisdiccional para ofrecer alternativas posibles para resolverlos (desde trabajar en red con otra institución escolar o barrial –en el caso de los espacios reducidos) o bien mediar entre director y coordinador con el propósito de arribar a acuerdos básicos para el desarrollo del proyecto.

En relación con los problemas más ligados al diseño e implementación del proyecto a nivel institucional, aparece como cuestión importante el lugar que ocupan los

directores como generadores de las condiciones institucionales para el desarrollo del proyecto. En este sentido, se advierte –según la mirada de los coordinadores- que varios de ellos no manifestarían interés en que el CAI se implemente en su escuela. En este sentido, el lugar del coordinador jurisdiccional es fundamental para analizar la situación e intervenir al respecto.

Otros problemas se refieren a ciertas ausencias percibidas en cuanto a la definición de lineamientos y prescripciones desde el nivel nacional: objetivos específicos, roles y funciones en relación con el maestro comunitario, criterios para la autoevaluación del proyecto, etc. Estos lineamientos constituyen un soporte aún más importante en aquellos casos en los que aún no se ha constituido un equipo de trabajo entre los integrantes del CAI y/o el equipo directivo.

Por otra parte, otro grupo de problemas estarían advirtiendo sobre la necesidad de mayor intervención técnico pedagógica, en términos de asesorar a los MC sobre la enseñanza, especialmente en relación con niños con los que es necesario poner en juego saberes de los que no dispondría aún el maestro.

Por último, la participación de los niños y padres como respuesta a la convocatoria que hace el CAI aparece como un logro y, a la vez, como una de las dificultades marcadas. En los dos casos, llama la atención su incidencia dado el poco tiempo de implementación del proyecto. En los casos en que rápidamente los padres y niños respondieron al “llamado”, podría postularse que el CAI habría ocupado un lugar “de más escuela” esperado por las familias y niños. En los otros casos, donde aún no se percibe una respuesta positiva –sobre todo de parte de los niños que más lo necesitan- podría pensarse que aún no perciben su sentido, con lo cual, habrá que sostener la invitación, la visita, la espera.

c. Comentarios finales de los coordinadores

Si bien la mayoría de los comentarios expresados en la última pregunta abierta del cuestionario retoman aspectos ya dichos en los aportes y problemas de la primera etapa de implementación, a continuación se seleccionan aquéllos que no aparecen con anterioridad y que, en ese sentido, completan el panorama de las apreciaciones obtenidas.

Al igual que los directores, en muchos casos los coordinadores aprovecharon este espacio para expresar la satisfacción de formar parte de un equipo desde el cual se están gestando cambios, de poder dar nuevas respuestas, siendo una de ellas la de establecer lazos y articulaciones con otros programas y proyectos de política pública gubernamental:

“Se logró la convivencia y el compañerismo, avances en el rendimiento escolar, se va a gestionar la inclusión de algunos niños con sobreedad en el programa 2 X 1 para que alcancen el nivel correspondiente a su edad, se orientaron a los Padres para incluirlos en el programa de Asignación Universal por Hijo desconocidos por ellos”

“Se lograron objetivos muy importantes gracias a la voluntad y esfuerzo comunitario de coordinador, maestros y talleristas”

“(Se lograron) articulaciones con otros organismos (hospitales, escuelas, etc.)

Otro tipo de comentarios manifiestan la importancia de contar con el apoyo y acompañamiento de otros sujetos: vecinos, familias, docentes, como así también de la propia coordinadora jurisdiccional:

“(La) participación de la comunidad del barrio de la escuela, el entusiasmo de los niños y jóvenes en los talleres

“(La) propuesta de parte de algunos integrantes de las familias para integrar junto con sus hijos, los talleres, y aprender con ellos”

apoyo incondicional del Directivo y los docentes en general

fue un placer desempeñar el rol de Coordinador en este Equipo Institucional (y recibir el) asesoramiento y visita de la Sra. Diana Torres.

Otros, refieren a la expectativa de que el proyecto tenga continuidad durante las vacaciones:

“Implementar el proyecto en los primeros meses del año y que siga funcionando en las vacaciones”.

Los comentarios que se refieren a cuestiones problemáticas aluden, básicamente, a la falta de perfiles profesionales acordes a lo que se espera del proyecto y a la necesidad de espacios de formación para todos los integrantes del MC, talleristas y coordinador:

“Revisar la preparación pedagógica de los talleristas”

“Poder cambiar los talleres donde los talleristas no pueden lograr los objetivos”

“Charlas técnicas y perfeccionamiento para maestros comunitarios, talleristas y coordinadores”.

2.3. Presentación de los resultados de los cuestionarios a maestros comunitarios (MC)

Los cuestionarios a maestros comunitarios (MC) fueron entregados y respondidos, al igual que en el caso de los directores, en el marco del Primer Seminario Nacional de Formación e Intercambio de Maestros Comunitarios.

A continuación se presenta la sistematización de todos los ítems del instrumento utilizado, con el propósito de lograr una panorámica lo más exhaustiva posible de la perspectiva que sostienen los maestros consultados en relación con los aspectos considerados relevantes en esta primera etapa de implementación de la propuesta CAI; hallándose en el final del informe, una síntesis de los datos más significativos.

Asimismo, se formularán algunos comentarios y preguntas que resultan significativos cuando se ponen en relación los puntos de vista sostenidos por los distintos actores consultados en el marco de la presente indagación, es decir directores, coordinadores y maestros comunitarios.

Tabla 47: Cobertura de cuestionarios recibidos en relación con el total de maestros comunitarios según jurisdicción				
Código	Nombre	Cant. Maestros comunitarios	Cant. cuestionarios recibidos¹²	% de cobertura
2	CABA	22	11	50,0
10	Catamarca	26	20	76,9
14	Córdoba	74	46	62,1
18	Corrientes	50	31	62,0
22	Chaco	70	58	82,9
34	Formosa	32	28	87,5
42	La Pampa	40	29	72,5
54	Misiones	32	26	81,3
58	Neuquén	32	13	40,6
78	Santa Cruz ¹³	20	0	0,0
Totales		398	262	65,8

Las respuestas sistematizadas en este informe corresponden al 65,8% de los MC que se encuentran trabajando en las 9 jurisdicciones convocadas al encuentro.

Con una cobertura de respuestas mayor al 80%, se encuentran las provincias de Formosa, Chaco y Misiones. CABA y Neuquén, son las dos jurisdicciones en las que el nivel de respuestas fue inferior a la media.

¹² La cantidad de cuestionarios recibidos se corresponde con la cantidad de maestros que efectivamente participaron del encuentro y que además se encontraban presentes en el momento de la entrega de los cuestionarios.

¹³ Los MC de esta jurisdicción no pudieron responder el cuestionario pues debieron retirarse antes por cuestiones de traslado.

2.3.1. Perfil laboral y profesional de los maestros comunitarios

Tabla 48: Antigüedad de los maestros comunitarios en la docencia según jurisdicción

			Jurisdicciones																	
Antigüedad en la docencia			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Años	Total MC	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
0 a 5	73	27,9	5	45,5	2	10,0	21	45,7	4	12,9	9	15,5	6	21,4	14	48,3	10	38,5	2	15,4
6 a 10	61	23,3	3	27,3	3	15,0	14	30,4	6	19,4	9	15,5	8	28,6	6	20,7	6	23,1	6	46,2
11 a 20	77	29,4	2	18,2	9	45,0	6	13,0	8	25,8	28	48,3	13	46,4	2	6,9	8	30,8	1	7,7
más de 20	37	14,1	0	0,0	5	25,0	5	10,9	11	35,5	10	17,2	1	3,6	3	10,3	1	3,8	1	7,7
NS/NC	14	5,3	1	9,1	1	5,0	0	0,0	2	6,5	2	3,4	0	0,0	4	13,8	1	3,8	3	23,1
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Como se observa, existe una distribución relativamente homogénea en los tres primeros rangos, de hasta 20 años de desempeño de la docencia.

En este marco, la mayor proporción se ubica en el rango correspondiente a una antigüedad en la docencia entre 11 y 20 años (29,4%). Un porcentaje inferior, pero cercano (27,9%) corresponde a maestros con poca antigüedad (no mayor a los cinco años). El menor porcentaje (14,1%) corresponde al grupo de MC que superan los 20 años de experiencia en la docencia, concentrando las provincias de Catamarca y Corrientes el mayor porcentaje en esta categoría.

Si se compara la composición de los MC por jurisdicción según antigüedad, se observa que mientras que en Corrientes, el mayor porcentaje de MC tiene una antigüedad de más de 20 años, en la CABA, Córdoba y La Pampa sucede lo contrario: la mayor cantidad MC tienen menos de 5 años de antigüedad en la docencia.

Desde este punto de vista, se podría observar una relativa polarización –entre los MC que declaran mayor y menor antigüedad- que se mantiene si se agrupan los rangos de menor antigüedad, por un lado, y los de mayor, por otro. De esta manera se obtiene que el 50%, aproximadamente de los MC tiene una antigüedad de no más de 10 años mientras que otro 43,5% supera los 11 años en la docencia.

Por último, al agrupar las tres últimas categorías –correspondientes a los rangos de más de 6 años de antigüedad- se obtiene que el 66,8% de los MC cuenta con una antigüedad considerable: al menos 6 años en la docencia.

Tabla 49: MC con otro cargo en la escuela sede del CAI, según jurisdicción

Desempeño de cargos en la escuela sede del CAI			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total MC	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Tiene otro cargo	178	67,9	5	45,5	16	80,0	32	69,6	9	29,0	53	91,4	28	100,0	8	27,6	17	65,4	11	84,6
No tiene otro cargo	83	31,7	6	54,5	4	20,0	14	30,4	22	71,0	5	8,6	0	0,0	20	69,0	9	34,6	2	15,4
NS/NC	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	29	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Aproximadamente el 70 % de los MC tiene otro cargo en la escuela. Un análisis por jurisdicción permite observar una dispersión importante: mientras que en La Pampa, solo el 27,6% de los MC se desempeña en otro cargo en la escuela, en Formosa la totalidad de los MC se encuentran en esta situación.

Las jurisdicciones que superan la media en este aspecto son: Catamarca, Córdoba, Chaco, Formosa y Neuquén mientras que CABA, Corrientes, La Pampa y Misiones no la superan.

Por otra parte, si se comparan estos datos con los obtenidos para coordinadores y talleristas, en los casos en los que es posible contrastarlos¹⁴, el porcentaje de MC que tiene otro cargo en la escuela es cercano (55,5%¹⁵) al de coordinadores (el 54,4 % de coordinadores tiene otro cargo en la escuela y sólo el 25,4% de los talleristas).

Desde otra perspectiva, la siguiente tabla presenta la antigüedad de los MC considerando su desempeño en la escuela sede del CAI:

Tabla 50: Antigüedad de los MC en la escuela sede del CAI, según jurisdicción

Antigüedad en la escuela sede del CAI			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Años	Total MC Frec.	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
0 a 5	132	50,4	5	45,5	11	55,0	32	69,6	8	25,8	25	43,1	12	42,9	20	69,0	10	38,5	8	61,5
6 a 10	43	16,4	0	0,0	6	30,0	9	19,6	1	3,2	10	17,2	8	28,6	1	3,4	8	30,8	0	0,0
11 a 20	31	11,8	0	0,0	1	5,0	4	8,7	2	6,5	15	25,9	6	21,4	2	6,9	0	0,0	1	7,7
+ de 20	9	3,4	0	0,0	1	5,0	0	0,0	2	6,5	4	6,9	1	3,6	0	0,0	1	3,8	0	0,0
NS/NC	47	17,9	5	54,5	1	5,0	1	2,2	18	58,1	4	6,9	1	3,6	6	20,7	7	26,9	4	30,8
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

¹⁴ Los porcentajes correspondientes a coordinadores y talleristas se calculan sobre las 4 jurisdicciones de las que disponemos información: La Pampa, Misiones, Corrientes y Formosa.

¹⁵ Este dato resulta del promedio de los porcentajes correspondientes a las cuatro provincias consideradas.

La mitad de los MC declara una antigüedad no mayor a cinco años en la escuela donde se implementa el CAI y un porcentaje mínimo (3,4%) hace más de 20 años que es maestro de la escuela -siendo Chaco y Corrientes las provincias que presentan una mayor proporción de MC en esta situación- a diferencia de la CABA, Córdoba, La Pampa y Neuquén, en las que no se registra ningún caso.

Por su parte, la CABA es la única jurisdicción donde todos los MC con cargo en la escuela declaran tener poca antigüedad en la misma (no más de 5 años).

En cuanto a la antigüedad en el cargo de MC, la información se sistematiza en la siguiente tabla:

Tabla 51: Antigüedad de los MC en el cargo según jurisdicción. En meses.											
Jurisdicción	Total MC	Meses									Ns/NC
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
CABA	11	0	1	2	8	0	0	0	0	0	0
Catamarca	20	1	15	4	0	0	0	0	0	0	0
Córdoba	46	0	2	0	2	1	17	20	2	2	0
Corrientes	31	1	2	12	11	0	0	0	0	0	5
Chaco	58	0	19	34	3	0	0	0	0	0	2
Formosa	28	0	0	13	12	1	0	0	0	0	2
La Pampa	29	1	2	1	2	10	13	0	0	0	0
Misiones	26	3	3	17	0	1	0	0	0	0	2
Neuquén	13	0	1	1	1	4	3	0	0	0	3
TOTAL	262	6	45	84	39	17	33	22	2	2	14

* La cantidad de meses se calcula al momento de relevada la información: 10 de noviembre de 2010.

Lo primero que puede advertirse es que en ninguna jurisdicción la totalidad de los maestros comunitarios declara la misma antigüedad en el cargo, lo que es coherente con lo presentado en el apartado de coordinadores, en el cual se registra la misma situación.

Asimismo, observando los datos, se deduce que la jurisdicción con mayor tiempo de implementación es Córdoba, con valores que abarcan 7, 8 y 9 meses. En cambio, la mayor concentración de MC con menor antigüedad (considerando el rango de dos meses) se da en los casos de Catamarca y Chaco, con la diferencia de que en Catamarca la mayoría del total de la jurisdicción se concentra en la categoría 2 meses mientras que en Chaco predomina una antigüedad en el cargo de MC de 3 meses.

En la tabla que sigue se muestra el valor en el que se concentran la mayor cantidad de casos:

Tabla 52: Antigüedad de los MC en el cargo según el rango con mayor frecuencia, por jurisdicción	
Jurisdicción	Rango con mayor frecuencia
Córdoba	7 meses
La Pampa	6 meses
Neuquén	4 meses
CABA	4 meses
Chaco	3 meses
Formosa	3 meses
Corrientes	3 meses
Misiones	3 meses
Catamarca	2 meses

Al analizar la antigüedad de los MC, y complementariamente a lo señalado en los párrafos anteriores, Córdoba se recorta como la provincia donde la mayoría de los MC tienen más tiempo de experiencia en el cargo (7 meses), seguida por La Pampa, con 6 meses de desempeño.

2.3.2. Perfil educativo de los maestros comunitarios

a. Máximo nivel educativo alcanzado

Tabla 53: Máximo nivel educativo alcanzado por los MC, según jurisdicción									
Jurisdicciones	Total MC	Nivel Secundario		Nivel Superior No Universitario		Nivel Universitario		NS/NC	
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
CABA	11	1	9,1	9	81,8	1	9,1	0	0,0
Catamarca	20	0	0,0	19	95,0	2	5,0	0	0,0
Córdoba	46	1*	2,2	36	78,2	9	19,6	0	0,0
Corrientes	31	0	0,0	28	90,3	3	9,7	0	0,0
Chaco	58	0	0,0	54	93,1	4	6,9	0	0,0
Formosa	28	0	0,0	28	100,0	0	0,0	0	0,0
La Pampa	29	1	3,4	16	55,2	12	41,4	0	0,0
Misiones	26	0	0,0	23	88,5	3	11,5	0	0,0
Neuquén	13	1	7,7	11	84,6	0	0,0	1	7,7
Total	262	4	1,5	224	85,5	33	12,6	1	0,4

Como se desprende del cuadro, el 85,5% de los maestros completó el nivel superior no universitario. Los porcentajes que superan esta media se presentan en las

provincias de Formosa, Catamarca, Corrientes, Chaco, Misiones. Sin embargo, a la vez, son las en jurisdicciones, junto con la CABA y Neuquén, en las que se detectan los porcentajes más bajos de docentes de formación universitaria¹⁶ de los MC. Por el contrario, las provincias de La Pampa y Córdoba muestran el mayor porcentaje de docentes con estudios universitarios completos, duplicando La Pampa el valor de Córdoba.

Finalmente, en cuatro jurisdicciones (CABA, Córdoba, La Pampa y Neuquén) se detecta un docente cuyo mayor nivel de estudios formales alcanzado es el secundario. Sólo en un caso (Córdoba), se especifica que el título es de Maestra Normal Nacional.

b. Orientaciones y especialidades cursadas en la formación inicial

Con el fin de precisar el perfil educativo de los MC, en la tabla que se presenta a continuación se especifican las orientaciones propias de los títulos de nivel terciario obtenidos por los MC en el curso de su formación inicial.

¹⁶ En algunos casos, se especifica que no implica titulación en el nivel, es decir que aún no se ha completado dicho nivel de estudios.

Tabla 54: Formación inicial de los MC según especialidad/orientación de los títulos terciarios, por jurisdicción

			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Especialidad	Total MC	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
PEP	173	74,2	2	22,2	13	68,4	28	70,0	21	72,4	49	87,5	22	78,6	14	77,8	16	69,6	8	72,7
PEP + Esp. Académica	1	0,4	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEP + Esp. Otros	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEP + Esp. Pedagógica	1	0,4	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEP + PEPE	6	2,5	1	11,1	0	0,0	4	10,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEP + Prof. Artes	2	0,9	0	0,0	0	0,0	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1
PEP + Prof. Lenguas	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEP + Prof. Psicología	2	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PEPE	7	3,0	0	0,0	1	5,3	2	5,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0	1	5,6	2	8,7	0	0,0
PE Especial	6	2,6	1	11,1	3	15,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,7	0	0,0
Prof. Disciplina	2	0,4	0	0,0	0	0,0	1	2,5	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Prof Artes	2	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	11,1	0	0,0	0	0,0
Prof Lenguas	2	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Prof Ped	2	0,9	0	0,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	9,1
PEF	1	0,9	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Prof Otros	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Bibliotecaria	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Tecnicaturas otros	2	0,9	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0	0	0,0
Tec Pedagogía	2	0,9	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,3	0	0,0
NS/NC	18	7,7	0	0,0	1	5,3	4	10,0	2	6,9	3	5,4	5	17,8	0	0,0	2	8,7	1	9,1
Total	233*	100,0	9	100,0	19	100,0	40	100,0	29	100,0	56	100,0	28	100,0	18	100,0	23	100,0	11	100,0

*En esta tabla el total presenta 9 casos más que en la tabla anterior, pues en ésta se consignan todos los casos de docentes con estudios superiores no universitarios, tengan o no, un título o estudios de mayor nivel académico.

Del análisis de la tabla precedente se desprende que el 79,9 % de los títulos terciarios obtenidos por los MC consultados corresponden al profesorado de enseñanza primaria (PEP y PEP más otros). Si a este porcentaje se le agregan otros títulos docentes, el porcentaje asciende en 6,5% más, llegando al 89,4 %. En cuanto a las certificaciones docentes que no corresponden a la enseñanza primaria, el mayor porcentaje se concentra en el Profesorado de Educación Preescolar (PEPE) (3%) y de Educación Especial (2,6%).

Por otra parte, una proporción de aproximadamente el 6 % de los MC alcanzó la doble titulación en nivel superior no universitario.

En relación al análisis por jurisdicción, se advierte que Chaco, Formosa y La Pampa superan a la media de concentración de docentes que tienen exclusivamente el título de profesor de enseñanza primaria.

Asimismo, Formosa se muestra como la jurisdicción con mayor homogeneidad en el perfil académico de los MC. En efecto, excepto en el caso de un docente de lengua y literatura, todos son profesores de enseñanza primaria. En cambio, en las restantes jurisdicciones, en todas –pero en distinta medida- sus MC presentan perfiles diversos de formación docente inicial (PEP, PEPE, PE Especial, profesores en disciplinas –matemática, literatura-, etc)

c. Formación universitaria

La tabla que se presenta a continuación sistematiza los datos referidos a las carreras universitarias cursadas por los MC. Sólo en dos casos, se trata de estudios en curso, el resto corresponde a estudios finalizados.

Tabla 55: Formación universitaria de los MC según carreras cursadas, por jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Especialidad	Total MC	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Cs. Educación	8	28,6	1	100,0	0	0,0	4	57,1	1	33,3	0	0,0	0	0,0	2	22,2	0	0,0	0	0,0
Cs. Políticas	2	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	22,2	0	0,0	0	0,0
Educación Especial	5	17,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	22,2	3	100,0	0	0,0
Lic. en EGB 1 y 2	3	10,7	0	0,0	0	0,0	2	28,6	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Psicología	2	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0
Psicopedagogía	2	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0
Otras*	11	33,3	0	0,0	2	100,0	1	14,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0
Total	33	100,0	1	100,0	2	100,0	7	100,0	3	100,0	3	100,0	0	100,0	9	100,0	3	100,0	0	0,0

* Las carreras que se incluyen en esta categoría corresponden a lic. en EGB, lic. en nivel inicial, administración educacional, historia, letras, informática aplicada, bioimagen, etc.

La lectura muestra que la totalidad de las especialidades corresponden a carreras humanísticas. Entre éstas, la orientación mayoritaria se concentra en la Lic. en Ciencias de la Educación (28,6%). Por su parte, el 33,3% correspondiente a otras especialidades está conformado por una variedad de carreras, la mayoría también de corte humanístico, no hallándose más de 1 MC en cada una de las orientaciones. El análisis jurisdiccional, muestra que Córdoba concentra el mayor porcentaje de docentes con formación en Cs. de la Educación mientras que La Pampa y Chaco son las provincias cuyos MC eligen mayor variedad de carreras universitarias.

2.3.3. Caracterización del tipo de tareas que realiza como MC

La tabla que sigue sistematiza las respuestas a la pregunta abierta en la que se indaga a los docentes sobre las actividades que realiza como MC. Las 262 respuestas obtenidas se agruparon en 15 categorías creadas a tal efecto con el propósito de mostrar la variedad de tareas como así también las combinaciones que se pueden establecer en función de lo expresado por los maestros.

Tabla 56: Tareas que realiza como MC del CAI

Tabla 56: Tareas que realiza como MC del CAI																				
Tareas/actividades			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Act. pedagógicas + visitas a hogares	67	25,6	0	0,0	7	35,0	8	17,4	8	25,8	8	13,8	12	42,9	18	62,1	4	15,4	2	15,4
Actividades Pedagógicas	60	22,9	0	0,0	5	25,0	6	13,0	8	25,8	12	17,2	9	32,1	4	13,8	13	50,0	3	23,1
Act. pedagógicas + Articulación c/otros Docentes + visitas a hogares	38	14,5	0	0,0	2	10,0	7	15,2	7	22,6	19	50,0	2	7,1	0	0,0	0	0,0	1	7,7
Act Pedagógicas + Actividades lúdicas	24	9,2	0	0,0	3	15,0	7	15,2	2	6,5	2	3,4	4	14,3	3	10,3	3	11,5	0	0,0
Act pedagógicas + Articulación c/otros Docentes	17	6,5	2	18,2	1	5,0	7	15,2	1	3,2	5	8,6	1	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Act Pedagógicas + Acompañamiento en talleres	13	5,0	0	0,0	0	0,0	7	15,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,7
Actividades pedagógicas + Encuentros con Flias	10	3,8	3	27,3	1	5,0	0	0,0	0	0,0	3	5,2	0	0,0	3	10,3	5	19,2	0	0,0
Act pedagógicas + Otras	10	3,8	0	0,0	0	0,0	1	2,2	4	12,9	2	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	23,1
Act pedagógicas + Articulación c/otros Docentes + Encuentros con Flias	10	3,8	3	27,3	0	0,0	3	6,5	0	0,0	4	6,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Act Pedagógicas + Actividades lúdicas + visitas a hogares	5	1,9	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	3,4	0	0,0	1	3,4	1	3,8	0	0,0
Act expresivas + Entrevista con docentes + Encuentros con Flias	3	1,1	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	15,4
Acompañamiento pedagógico y social + visitas a hogares	2	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,7
Actividades lúdicas y expresivas	1	0,4	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Act pedagógica Alternativa + Lectura en ambas lenguas Toba y Español.	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diagnóstico + Vinculación con los referentes de los niños	1	0,4	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Como se desprende de la tabla, la totalidad de los docentes consultados refieren tareas pedagógicas. Sin embargo, la articulación entre tareas de enseñanza y acompañamiento o apoyo escolar con otro tipo de tareas (entrevistas a padres y docentes, acompañamiento en talleres, actividades lúdicas) evidencia que existe una diversidad importante de situaciones:

El 25,6 % de los MC indica que realiza tareas pedagógicas y, a la vez, visitas a hogares:

“Atención de los alumnos en sus respectivos hogares, para lograr un encuentro con la familia, afianzar contenidos de la escuela como así también completar tareas escolares de los niños en desarrollo escolar”.

Dicho porcentaje es mayor en las provincias de Catamarca, Corrientes, Formosa y La Pampa – jurisdicción en la que se encuentra el porcentaje mayor de esta combinación de tareas (62,1%)-

La CABA es la única jurisdicción en la que los maestros comunitarios no aluden a actividades de visita a hogares, dato que es preciso vincular con la localización de los CAI, la mayoría de ellos ubicados en zonas urbano marginales (Villa 1-11-14, Villa 6, Villa 20, Villa 31).

Por otra parte, aproximadamente un 23% de los docentes, menciona que lleva cabo exclusivamente tareas pedagógicas:

“ayuda en las tareas escolares solicitadas por los niños y las docentes de aula. Juegos didácticos, de ingenio, de palabras y números”

“Enseñando y fortaleciendo conocimientos dados por las docentes de 1° ciclo específicamente en las aéreas de lengua y matemática (lectura y escritura/ sumas, restas, multiplicación y división).

Las provincias que se ubican por encima de esta media son: Catamarca, Corrientes, y Neuquén y Misiones, esta última con el porcentaje mayor (50%). Ningún caso de docente de la CABA brinda una respuesta que se ubique en esta categoría.

En tercer lugar, con un 14,5%, se encuentra el grupo de docentes que a las actividades pedagógicas y visita a hogares, les agrega la articulación con otros docentes:

“Se realiza durante los espacios propiciados desde el CAI: visita domiciliarias, entrevistas con los docentes, encuentro con los niños para organizar sus tareas”.

Al considerar las diferencias entre jurisdicciones se observa que en Córdoba, Corrientes y Chaco la combinación de estas actividades es más frecuente, llegando en el caso de Chaco al 50% de los MC, mientras que está ausente en la CABA.

Luego, el 9,2 % de los MC indica que realiza actividades pedagógicas y actividades lúdicas, dando cuenta, por otra parte, de que éstas parecen concebirse como dos tipos de tareas diferentes:

“Las actividades que realizo (son) apoyo pedagógico especializado, lúdicas, lecto escritura. Cálculos, actividades expresivas-plástica”.

“Como MC del CAI las actividades que se realizo son: lúdicas, recreativas, de expresión. Apoyo pedagógico”

Este tipo de actividades conjuntas es más frecuente en las provincias de Catamarca, Córdoba, Formosa, La Pampa y Misiones y tampoco se halla presente en la CABA.

Otro grupo de docentes, que representa un el 6,5% de los MC circunscribe a las actividades que realiza a tareas pedagógicas y articulación con los maestros de grado y otros docentes:

“Acompañamiento de los niños en sus procesos de aprendizaje a través de juegos, charlas continuas con las docentes, prepararlos para evaluaciones”.

“Maestra comunitaria (ambos ciclos). Nexo entre maestras de grado, dirección, maestra integradora”.

Córdoba, Chaco y la CABA son las jurisdicciones cuyos docentes responden por encima del 6,5%, llegando la CABA al 18,2%.

Sólo un pequeño porcentaje de MC, el 5%, refiere a que parte de su tarea incluye participar de la propuesta de talleres de los sábados:

“En la semana se trabajo con secuencias didácticas para lograr avanzar en el sistema de escritura a través de la literatura, matemáticas, juegos con la adquisición de numeración por ejemplo lotería para trabajar lo numérico. En talleres los días sábados se trabajó con pintores se vieron las obras, las biografías”

“Visitas domiciliarias. Clases durante la semana de apoyo pedagógico. Participación en los talleres de los sábados en coordinación con los talleristas. Responsabilidad de apertura y cierre de la institución”.

“Apoyo escolar durante lunes a viernes, sábado taller, en relación a lo trabajado durante la semana pero desde lo lúdico netamente”

Por último con porcentajes inferiores, se encuentran aquellas respuestas que señalan, además de algunos de los aspectos ya nombrados, actividades que darían cuenta de que el MC sostiene un proyecto propio – en el sentido de no estar subsumido exclusivamente a los requerimientos puntuales de los maestros de grado:-

“Se elaboró un proyecto socio comunitario que se articula con el PEI y que implica un producto de circulación social. El apoyo de las trayectorias escolares parte del reconocimiento del niño en tanto niño con todas sus capacidades, los modos de

enseñanza parten desde allí, lo que implicó no hacer la tarea sino dotar de sentido a ciertas prácticas como la escritura (producción de una revista)

“Inicialmente apoyo escolar manteniéndolo en situaciones particulares. Proyecto de Huerta destinado a 9 chicos y trabajo pedagógico y articulación con un miembro de la comunidad, que se ofreció como capacitador y nos cedió el espacio. Trabajo con una familia en el hogar, inclusión de una alumna de 13 años a 6to grado y trabajo paralelo con un cuadernillo confeccionado junto a las maestras de grado”.

“Juegos didácticos (Imágenes y videos). Lectura en ambas lengua Toba y Español. Literatura Qom. Literatura, Español”

El desarrollo de proyectos pedagógicos que involucran los saberes prestigiados por la escuela, pero que no responden necesariamente a las demandas puntuales de los maestros de grado, es un aspecto valorado por la Coordinación Nacional – expresado tanto en los principios que orientan el trabajo del MC como en la valoración de ciertas experiencias en desarrollo. El siguiente fragmento de entrevista al equipo de Coordinación Nacional, ejemplifica este aspecto:

“Yo te hablo de cosas que nos conmueven o nos impactan desde lo inesperado positivamente (...) te encontrás con un maestro que dice que en el espacio de los sábados desarrolla un taller literario. En su tarea como maestro, trabajando el área de Lengua hay otra (propuesta): leen, escriben, están debajo de un árbol. Hay muchos que trabajan con adultos porque se lanzaron a la comunidad y se dieron cuenta de que además del niño, está la madre, el padre o el hermano...”

La relevancia dada a las actividades pedagógicas daría cuenta de la existencia de una directiva clara, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, en relación con el lugar que tiene la enseñanza en la propuesta CAI. Por otro lado, la variedad de situaciones registradas resultaría coherente con el posicionamiento de la Coordinación Nacional en relación con el principio de construcción federal que sostiene el proyecto. En este sentido, se espera que tanto las jurisdicciones como las instituciones desarrollen sus propuestas con libertad, en el marco de los lineamientos generales de la política, tal como expresa la Coordinadora Nacional: *“las iniciativas pedagógicas las construyen en las escuelas los equipos institucionales (...) está reconocido por parte de los equipos este espacio de autonomía y de posibilidad (...)”.*

En la diversidad de acciones que llevan a cabo los MC es posible advertir las problemáticas de los niños destinatarios, junto con el perfil del docente y el contexto social juegan un lugar importante en el tipo de tareas que priorizan los MC.

Asimismo, y tal como se identificó en el caso de los directores y coordinadores, en los testimonios de los MC es posible observar marcas del discurso pedagógico que se transmite en la propuesta del CAI, en el que se pone especial énfasis en la necesidad de que los maestros comunitarios encuentren formas alternativas a la enseñanza habitual. Esto podría explicar el hecho de que muchos de los docentes que refieren a actividades lúdicas, también nombran actividades pedagógicas: podría pensarse que las actividades lúdicas son concebidas como tipos de tareas diferentes y no como estrategias de enseñanza posibles o alternativas.

2.3.4. Caracterización del grupo de alumnos a cargo del MC

a. Cantidad de niños que atiende el MC

Tabla 57: Cantidad de niños atendidos por cada MC según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Calamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Can- tidad niños atendi- dos	Total MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Hasta 10	39	14,9	2	18,2	2	10,0	5	10,9	6	19,4	5	8,6	2	7,1	16	55,2	1	3,8	0	0,0
11 a 20	93	35,5	2	18,2	2	10,0	22	47,8	15	48,4	14	24,1	15	53,6	7	24,1	8	30,8	8	61,5
21 a 30	66	25,2	0	0,0	9	45,0	14	30,4	6	19,4	16	27,6	9	32,1	1	3,4	9	34,6	2	15,4
Más de 30	56	21,4	4	36,4	6	30,0	5	10,9	3	9,7	23	39,7	2	7,1	5	17,2	6	23,1	2	15,4
NS/N C	8	3,1	3	27,3	1	5,0	0	0,0	1	3,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	7,7	1	7,7
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

La cantidad de niños que compone el grupo que el MC tiene a cargo varía notablemente tanto entre jurisdicciones como a nivel institucional, es decir, entre diferentes CAI de una misma provincia.

En cuanto al análisis global, el 35,5% de los maestros informa que atiende entre 11 y 20 niños. Asimismo, otro porcentaje importante, el 25,2%, responde que la cantidad de niños a su cargo oscila entre 21 y 30 alumnos. Cercano a este porcentaje, el 21,4% de docentes se refiere a que su tarea como maestro comunitario cubre más de 30 alumnos. Por último, el porcentaje menor, 14,9% corresponde al grupo de MC que tienen a su cargo hasta 10 niños.

Al analizar estos datos según jurisdicción, es posible advertir que:

La Pampa es la provincia en la que el 55,2 % de maestros expresa atender relativamente pocos niños -hasta 10 niños- y el 17,2% más de 30 chicos. En la situación contraria, están los docentes de Chaco y CABA: más del 30% de los MC de ambas jurisdicciones expresa tener a su cargo muchos niños -30 alumnos o más- mientras que aproximadamente el 8% de los MC de Chaco y el 18% de los de la CABA afirma atender hasta 10 alumnos.

Más allá de las relaciones que se establezcan entre los porcentajes jurisdiccionales y el promedio del conjunto de las jurisdicciones abordadas para cada categoría, es posible señalar que la realidad institucional es muy

heterogénea en cada jurisdicción. En otros términos, en una misma jurisdicción hay maestros comunitarios que acompañan hasta 10 alumnos, otros docentes que están a cargo de 11 a 20 niños, otros atienden entre 21 y 30 y, por último, algunos acompañan en su escolaridad a más de 30 alumnos.

b. Pertenencia institucional de los niños atendidos por el MC

A fin de conocer si los niños atendidos por el MC son, o no, alumnos de la escuela, a continuación se presenta la siguiente tabla:

Tabla 58: Conformación de los grupos atendidos por los MC según matriculación de los alumnos en la escuela sede CAI, por jurisdicción																			
Escuela a la que asisten los niños a cargo MC		Jurisdicciones																	
		CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
		Total MC	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Son alumnos de la escuela sede CAI		188	71,8	5	45,5	13	65,0	41	89,1	7	22,6	44	75,9	27	96,4	25	86,2	23	88,5
No todos son alumnos de la escuela Sede CAI		34	13,0	2	18,2	7	35,0	3	6,5	2	6,5	11	19,0	1	3,6	1	3,4	6	46,2
NS/NC		40	15,3	4	36,4	0	0,0	2	4,3	22	71,0	3	5,2	0	0,0	3	10,3	2	7,7
Total		262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0

En promedio, la mayoría de los MC consultados (71,8%) expresa que los niños que asisten al espacio de trabajo por él coordinado se encuentran matriculados en la misma escuela sede, situación dominante en las provincias de Catamarca, Córdoba, Chaco, Formosa, La Pampa, Misiones y – en menor medida en la CABA. En cambio en la provincia de Neuquén, el 46,2 % de maestros comunica que no todos sus alumnos concurren a la escuela sede del CAI, superando de esta forma la media de las jurisdicciones (13%). Es de notar que el 15,3% de los MC que respondieron el cuestionario, en total 40 docentes, afirma desconocer este dato, situación más presente en la CABA, Corrientes y Neuquén. Como se verá más adelante, se advierte que hay un porcentaje elevado de maestros que desconoce datos relevantes de la situación actual y de la trayectoria escolar de los niños. En relación a la situación actual, es preciso advertir que este desconocimiento daría cuenta de que el MC no se ha trabajado hasta el momento con el maestro de grado del niño.

c. Criterios para la selección de niños acompañados por el MC

En la tabla que se presenta a continuación, se sistematizan los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar los niños que contarían con el

acompañamiento del MC. Cabe aclarar que en este caso también se trató de una pregunta abierta en la que se solicitaba al encuestado que indicara las “3 cuestiones más significativas que se tuvieron en cuenta para decidir qué niños serían atendidos por los/las MC”. Del mismo modo, la interpretación de las respuestas obtenidas incluyó su agrupamiento según categorías construidas *ad hoc*.

Tabla 59: Criterios utilizados para la selección de niños acompañados por MC, según jurisdicción

			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Criterios	Total	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Repitencia / Sobreedad	195	29,0	1	5,3	14	25,9	47	37,9	36	45,0	42	28,4	28	35,4	4	5,9	18	27,3	5	14,7
Problemas de aprendizaje**	162	24,1	5	26,3	11	20,4	28	22,6	5	6,3	33	22,3	20	25,3	20	29,4	28	42,4	12	35,3
Inasistencias Reiteradas	94	14,0	0	0,0	10	18,5	14	11,3	13	16,3	27	18,2	12	15,2	12	17,6	4	6,1	2	5,9
OTROS***	46	6,8	6	31,6	0	0,0	6	4,8	0	0,0	10	6,8	6	7,6	11	16,2	6	9,1	1	2,9
Conducta	44	6,5	2	10,5	3	5,6	11	8,9	3	3,8	10	6,8	7	8,9	5	7,4	1	1,5	2	5,9
Socialización / Integración	41	6,1	3	15,8	1	1,9	4	3,2	3	3,8	9	6,1	4	5,1	5	7,4	3	4,5	9	26,5
Vulnerabilidad Socioeducativa****	39	5,8	1	5,3	9	16,7	7	5,6	8	10,0	3	2,0	0	0,0	7	10,3	4	6,1	0	0,0
Deserción*****	25	3,7	0	0,0	4	7,4	3	2,4	11	13,8	6	4,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,9
Falta de apoyo familiar	23	3,4	1	5,3	2	3,7	3	2,4	1	1,3	6	4,1	2	2,5	4	5,9	2	3,0	2	5,9
Niños con discapacidad	3	0,4	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	2	1,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	672*	100,0	19	100,0	54	100,0	124	100,0	80	100,0	148	100,0	79	100,0	68	100,0	66	100,0	34	100,0

*El **total** se calculó al sumar todas las respuestas dadas por los 262 MC (si bien se solicitaron 3 criterios, muchos docentes refirieron a uno o dos, por ello el total no asciende a 796 –que resulta de 262 x 3)

****PROBLEMAS DE APRENDIZAJE** se incluyen los siguientes criterios utilizados por los docentes: déficit de atención, problemas en la comunicación, expresión, déficit atencional, dificultad para entender y expresarse, expresión, niños con falta de atención en las clases, poca comunicación

*****OTROS**, incluye: baja autoestima, acuerdo e/docentes y cai, ampliación de saberes, alumnos de otras escuelas, fue decidido a nivel dirección y docentes, maduración psicológica, problemas de autoestima, adicción, asegurar el alimento, conflictos familiares, entrevista c/padres, ingreso libre, los pedidos de algunas familias que solicitaban por otros, niños que cobran salario universal, niños/as con necesidades de atención personalizada.

******DESERCIÓN**, incluye: inserción /reinserción

*******VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA**, incluye: los que más necesitan nuestro apoyo, lectura de su realidad (para tener precisión de su situación), necesidades socio-educativas, nivel económico.

Como se desprende de la tabla, “Repitencia” y “Sobreedad” se presentan como los criterios más utilizados para definir qué niños serán atendidos por el MC (29% de las respuestas obtenidas refieren a ellos). Sin embargo, si se analizan las particularidades jurisdiccionales, puede advertirse una dispersión importante: mientras que en Córdoba, Corrientes y Formosa, las respuestas superan la media del conjunto (llegando en Córdoba al 37,9%), en La Pampa y en la CABA sólo en el 6% -aproximadamente- de las respuestas se explicitan estos criterios como aspectos tenidos en cuenta para elegir qué niños serían acompañados por el MC.

Los docentes de estas dos jurisdicciones junto con Neuquén, expresan que uno de los criterios es el de “Problemas de aprendizaje” – los porcentajes en esta categoría son superiores a la media-. Podría pensarse que en estas jurisdicciones primaría una concepción “preventiva” del proyecto en tanto permitiría evitar las situaciones de repitencia y su consecuente efecto en la producción de sobreedad.

El 14% de las respuestas obtenidas, identifica en las “Inasistencias reiteradas”, otro de los criterios tenidos en cuenta para conformar el grupo que atiende. Catamarca, Corrientes, Chaco y La Pampa son las provincias donde los MC identifican este criterio en un porcentaje mayor, llegando al 18,2% en el caso de Catamarca.

Con porcentajes cercanos al 7% está la dificultad de algunos niños de adecuarse a las normas escolares “conducta” y “otros”.

En relación con los problemas de comportamiento, La Pampa y la CABA son las jurisdicciones cuyo porcentaje supera la media, lo que abre preguntas tanto en torno a la complejidad del entorno social como en torno al trabajo de la escuela –en tanto institución social- en relación con poder dar respuesta a los comportamientos disruptivos de los niños.

Si a este porcentaje se le suma las respuestas que lo presentan como problemas de socialización o integración, asciende a 12,6%.

En la categoría “Otros”, los tipos de situaciones que se presentan resultan muy heterogéneas: algunos más vinculados a cuestiones del orden de la subjetividad de los niños; otros, a razones relacionadas con cierta problemática familiar; en otros interpretamos que el MC podría no tener claridad sobre los motivos que fundan la selección de los chicos atendidos: son aquellos enunciados del tipo “fue en acuerdo entre los docentes y dirección”, etc.

Por último, con porcentajes menores al 6%, se encuentran las respuestas que hacen referencia a la vulnerabilidad socioeducativa, deserción, falta de apoyo familiar y niños con discapacidad (en este caso, sólo en las provincias de Córdoba -1 respuesta y Chaco, 2)

d. Caracterización de la situación de vulnerabilidad educativa en la que se encuentran los niños atendidos por MC

Las tablas que siguen a continuación, presentan los datos que dan cuenta de la situación de vulnerabilidad educativa en la que se encuentran algunos niños según la perspectiva de los MC que respondieron el cuestionario, considerando su situación de no escolarización, abandono escolar y repitencia.

Tabla 60: Cantidad de MC que atienden niños sin escolaridad previa según jurisdicción																				
Escolaridad previa			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Con escolaridad previa	231	88,2	10	90,9	16	80,0	43	93,5	25	80,6	55	94,8	21	75,0	25	86,2	24	92,3	12	92,3
Sin escolaridad previa	27	10,3	0	0,0	4	20,0	2	4,3	6	19,4	3	5,2	7	25,0	3	10,3	2	7,7	0	0,0
NS/NC	4	1,5	1	9,1	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0	1	7,7
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Según expresan los MC, el 10,3% de ellos acompaña a niños que nunca han asistido a la escuela, en mayor proporción en Corrientes y Formosa. Es preciso advertir que no se puede establecer la “gravedad” de la inexistencia de escolaridad previa, en tanto no disponemos de datos para conocer ni la cantidad de niños sin escolarización previa, ni la cantidad de años que estuvieron fuera del sistema escolar.

La CABA y Neuquén son las dos únicas jurisdicciones en las que los MC no indicaron la presencia de niños sin experiencia escolar.

A continuación se muestra la cantidad de maestros que expresan que en su grupo de alumnos tienen niños que han vuelto a la escuela a partir del CAI, según jurisdicción:

Tabla 61: Cantidad de MC que tienen niños que han vuelto a la escuela a partir del CAI, según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total de MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Han vuelto a la escuela	66	25,2	0	0,0	7	35,0	10	21,7	13	41,9	17	29,3	8	28,6	4	13,8	5	19,2	2	15,4
Estaban escolarizados	190	72,5	10	90,9	13	65,0	36	78,3	17	54,8	39	67,2	19	67,9	25	86,2	21	80,8	10	76,9
NS/NC	6	2,3	1	9,1	0	0,0	0	0,0	1	3,2	2	3,4	1	3,57	0	0	0	0,0	1	7,7
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

El 25,2% de los MC expresa que atiende niños que han vuelto a la escuela a partir de su propuesta. En Corrientes, Catamarca, Chaco y Formosa, esta proporción representa un 41,9%, 35%, 29,3% y 28,6%, respectivamente.

Córdoba y Misiones, están cercanas a la media mientras que La Pampa y Neuquén tiene porcentajes inferiores al promedio.

La CABA es la única jurisdicción donde todos los niños que atiende el MC estaban previamente escolarizados.

En la tabla siguiente se muestra la cantidad de MC que atienden a niños cuyo único espacio escolar el CAI:

Tabla 62: Cantidad de MC que atienden a niños que no asisten a ninguna escuela, según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total MC	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Asisten a una escuela	186	71,0	5	45,5	11	55,0	41	89,1	6	19,4	44	75,9	27	96,4	25	86,2	23	88,5	4	30,8
No asisten a una escuela	10	3,8	0	0,0	2	10,0	1	2,2	5	16,1	1	1,7	0	0,0	1	3,4	0	0,0	0	0,0
NS/NC	66	25,2	6	54,5	7	35,0	4	8,7	20	64,5	13	22,4	1	3,6	3	10,3	3	11,5	9	69,2
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Aproximadamente un 4%, 10 MC, expresa que tiene alumnos cuya única escolaridad actual es el espacio de trabajo con el MC. Estas situaciones se observan en la provincia de Corrientes (5 MC), Catamarca (2 MC), Córdoba (1 MC), y La Pampa (1 MC).

El 25, 2% de los maestros responde NS/NC a la pregunta formulada, superando este promedio Buenos Aires, Catamarca, Corrientes y Neuquén. Este porcentaje elevado de maestros que dice desconocer éste y otros aspectos de la historia escolar de los niños que tienen a su cargo podría estar indicando la necesidad de plantear más decididamente el tema del relevamiento de las trayectorias escolares de los niños, para lo cual los docentes y coordinadores de los CAI disponen de un instrumento elaborado por la DiNIECE.

Tabla 63: Presencia de alumnos que repitieron en el grupo de niños que atiende el MC según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Alumnos que repitieron	248	94,7	9	81,8	20	100,0	44	95,7	30	96,8	57	98,3	28	100,0	25	86,2	24	92,3	11	84,6
Alumnos que NO han repetido	8	3,1	0	0,0	0	0,0	1	2,2	0	0,0	1	1,7	0	0,0	4	13,8	1	3,8	1	7,7
NS/NC	6	2,3	2	18,2	0	0,0	1	2,2	1	3,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	7,7
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

El 94,5% de los MC expresa tener en su grupo alumnos que han repetido uno o más grados en su historia escolar y sólo el 3,1% (8 docentes) expresan no acompañar niños con experiencia de fracaso escolar. Se trata de 1 MC en las provincias de Córdoba, Chaco, Misiones, Neuquén y 4 maestros de la provincia de La Pampa. En Catamarca y Formosa todos los MC afirman que su grupo de alumnos se integra por niños que han repetido una o más veces algún grado de su escolaridad primaria. En el sentido contrario, La Pampa es la jurisdicción con el mayor porcentaje de maestros (aproximadamente el 14%) con ningún alumno que haya repetido algún grado.

La regularidad en la asistencia es otro de los factores que incide en la posibilidad de tener una buena experiencia escolar. Por ello, el cuestionario indagaba puntualmente si los alumnos a cargo del MC presentaban problemas para asistir sistemáticamente a la escuela:

Tabla 64: Cantidad de MC que atienden a alumnos con dificultades para asistir regularmente a la escuela, según jurisdicción

			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Tiene problemas para asistir regularmente a clases	213	81,3	7	63,6	15	75,0	34	73,9	30	96,8	49	84,5	26	92,9	21	72,4	21	80,8	10	76,9
No tiene problemas	43	16,4	2	18,2	5	25,0	12	26,1	1	3,2	9	15,5	2	7,1	7	24,1	3	11,5	2	15,4
NS/NC	6	2,3	2	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	2	7,7	1	7,7
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Aproximadamente el 80% de los maestros expresa que sus alumnos tienen dificultades para asistir regularmente a clases, superando esta media los maestros de Corrientes y Formosa. Los maestros de la CABA son los que -en menor medida- identificaron esta problemática.

e. Lengua materna de los niños acompañados por el MC

Además de todas las consideraciones acerca de lo que significa el respeto por las lenguas maternas en la valoración del otro, en la escuela, la dificultad para interpretar ciertos problemas o errores que cometen los niños en el proceso de construcción de la lengua escrita se vincula en muchas ocasiones con el desconocimiento de que para determinados alumnos el castellano no es su lengua materna. Otras veces, en cambio, lo que tiende a desconocerse es cómo intervenir didácticamente para que los conocimientos de la lengua materna sirvan de anclaje para lo nuevo y no como un obstáculo.

Es por ello, y en función de que la tarea de enseñar -para que los alumnos logren “la apropiación de los contenidos curriculares que son requeridos por la escuela para avanzar en su trayectoria escolar, básicamente en alfabetización inicial (...)”- es un eje prioritario en la definición del proyecto CAI, se indagó, desde la perspectiva de

los MC, en cuántos de sus alumnos la lengua materna era distinta al castellano¹⁷. A continuación se presenta la sistematización y análisis de la información relevada.

Tabla 65: Cantidad de MC que atienden niños cuya lengua materna no es el castellano, según jurisdicción

			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Lengua materna	Total MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Castellano	218	83,2	7	63,6	19	95,0	42	91,3	31	100,0	48	82,8	18	64,3	27	93,1	15	57,7	11	84,6
Otra	40	15,3	2	18,2	1	5,0	4	8,7	0	0,0	9	15,5	10	35,7	2	6,9	10	38,5	2	15,4
NS/NC	4	1,5	2	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0	0	0,0	1	3,8	0	0,0
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Como se desprende del cuadro, y según lo relevado por los MC, aproximadamente el 15% de dichos docentes expresa que atiende a niños cuya lengua materna no es el castellano. Esta media es superada ampliamente por Formosa y Misiones con porcentajes cercanos al 40%. Cerca de la media, se encuentran CABA, Chaco y Neuquén. Por último, Catamarca, Córdoba y La Pampa con porcentajes inferiores al 10%. Cabe destacar que sorprende el caso de Corrientes, cuyos MC informan no atender alumnos cuya lengua materna no sea el castellano, en contraste con la fuerte presencia de la lengua guaraní en la región.

¹⁷ Asimismo, este aspecto fue uno de los considerados para la caracterización inicial de los alumnos del CAI. El mismo fue relevado por los maestros comunitarios a partir de los instrumentos elaborados por la DINIECE.

En cuadro siguiente presenta el panorama de las lenguas diferentes al castellano más recurrentes entre los niños acompañados por los MC:

Tabla 66: Lenguas maternas diferentes al castellano de los alumnos atendidos por el MC, según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Lenguas	Total MC	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Qom (Toba)	9	22,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Guaraní	7	17,5	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Guaraní + Portugués	4	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0	0	0,0
Quechua	4	10,0	0	0,0	0	0,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0
Portugués / Portuñol	3	7,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0	0	0,0
Guaraní + Qom (Toba)	2	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Portugués	2	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0
Húngaro	2	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
lenguaje de señas	1	2,5	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Guaraní + Aimara	1	2,5	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Portuñol + Guaraní	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0	0	0,0
Quechua + Aimara	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0
NS/NC	3	7,5	0	0,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	1	11,1	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	40	100,0	2	100,0	1	100,0	4	100,0	0	0,0	9	100,0	10	100,0	2	100,0	10	100,0	2	100,0

Guaraní, quom, quechua y portugués son las lenguas más recurrentes concentrándose en las siguientes jurisdicciones: quom: Chaco, guaraní: Formosa y portugués en Misiones, quechua en Córdoba y un caso en Neuquén.

La existencia de dos lenguas muestra que, en algunos casos, los maestros tienen en sus grupos niños que hablan uno u otra lengua. Esta situación se observa en Misiones (guaraní y portugués –guaraní y portuñol), Formosa (guaraní y quom), CABA (guaraní y aimara).

En la Pampa, los dos casos corresponden a 8 niños que hablan húngaro.

Por último, en Catamarca un MC tiene a su cargo un niño cuya lengua materna es la de señas.

f. Participación de los niños acompañados por el MC en el espacio de talleres

Tal como se concibe desde el proyecto, para que doble propósito- el de ampliar la experiencia cultural y el de mejorar las trayectorias escolares- sea posible del lograr, es preciso generar las condiciones necesarias para que todos los niños acompañados por el MC participen del espacio de talleres.

El punto de partida fue entonces conocer en qué medida los niños que están a cargo del MC participan en el espacio de talleres y cuántos no lo hacen:

Tabla 67: Participación de los alumnos atendidos por el MC al espacio de talleres																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
	Total MC	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Todos participan	161	61,5	9	81,8	15	75,0	24	52,2	17	54,8	45	77,6	15	53,6	12	41,4	17	65,4	7	53,8
Algunos participan	93	35,5	1	9,1	5	25,0	22	47,8	13	41,9	12	20,7	13	46,4	17	58,6	6	23,1	4	30,8
NS/NC	8	3,1	1	9,1	0	0,0	0	0,0	1	3,2	1	1,7	0	0,0	0	0,0	3	11,5	2	15,4
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

Sólo el 61,5% de los maestros expresa que todos sus alumnos participan del espacio de talleres. Este porcentaje es superado solamente en la CABA, Chaco y Misiones. La tercera parte de los MC afirma que no todos sus alumnos participan, lo que genera un número importante de niños que no está transitando por dicha experiencia. La provincia que supera el 35,5% de MC que indican que atienden grupos en los que hay niños que no participan es La Pampa con el 58,6% de maestros que registra esta situación.

A continuación se presentan las respuestas categorizadas sobre las razones que los MC comunican como posibles factores que explicarían la falta de participación masiva de los niños en los talleres.

Tabla 68: Motivos por los cuales los niños con MC no participan del espacio de talleres, según jurisdicción																				
			Jurisdicciones																	
			CABA		Catamarca		Córdoba		Corrientes		Chaco		Formosa		La Pampa		Misiones		Neuquén	
Motivos	TOTAL MC	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Realización de Otras Actividades*	30	11,5	0	0,0	2	10,0	10	21,7	4	12,9	2	3,4	2	7,1	8	27,6	0	0,0	2	15,4
Dificultades familiares, desinterés de los padres.	14	5,3	0	0,0	1	5,0	4	8,7	0	0,0	3	5,2	2	7,1	2	6,9	1	3,8	1	7,7
Distancia	11	4,2	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	3	5,2	1	3,6	4	13,7	2	7,7	0	0,0
Falta de interés	8	3,1	0	0,0	1	5,0	2	4,4	0	0,0	1	1,7	1	3,6	2	6,9	1	3,8	0	0,0
Ayudan a sus padres / Trabajan	5	1,9	0	0,0	0	0,0	1	2,2	0	0,0	1	1,7	3	10,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Distancia + Poco	4	1,5	1	9,1	0	0,0	1	2,2	1	3,2	0	0,0	1	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0

interés de la familia																				
Distancia + Otras Actividades	3	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,8	0	0,0
Otros**	2	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	0	0,0	1	7,7
Enfermedad	1	0,4	0	0,0	0	0,0	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NS/NC	184	70,2	10	90,9	15	75,0	27	58,7	22	77,5	48	82,8	17	60,7	13	44,8	21	80,8	9	69,2
Total	262	100,0	11	100,0	20	100,0	46	100,0	31	100,0	58	100,0	28	100,0	29	100,0	26	100,0	13	100,0

*En "otras actividades" se agrupan principalmente: Deportes, Catequesis, Grupos Scout, entre otras.

** En palabras de los maestros "porque poseen buen rendimiento escolar y dificultades en la comunicación"

Es importante señalar que aproximadamente el 70% de los maestros comunitarios respondió a la pregunta ("¿Cuáles **cree** que son los motivos por los cuales no participan?") marcando la opción "NS/NC", lo cual permitiría suponer que no puede dar cuenta, aunque sea a nivel de hipótesis, de los factores por los cuales una parte de su grupo no participa de la instancia de talleres. En algunas jurisdicciones, esta proporción alcanza a casi la totalidad de los maestros: CABA, Chaco y Misiones. En cambio, en el caso de La Pampa, cerca de la mitad de los maestros no dispone de este dato.

Los docentes que plantean razones posibles, expresan que el motivo fundamental referiría a que los niños por ellos atendidos llevan a cabo "otras actividades" (deportes, Catequesis, grupos Scout, entre otras). Se trata del 11,5% de docentes que identifica ésta razón como la fundamental y superan ampliamente este porcentaje los MC de las provincias de La Pampa y Córdoba. Es preciso complementar esta información con las sugerencias dadas por directores y coordinadores acerca de que los talleres no se realicen el día sábado. Si bien estos actores no fundamentan esta solicitud, una de peso podría ser la ausencia de ciertos niños al espacio.

Aproximadamente el 10% de los maestros alude como razón fundamental para la no participación de los niños en los talleres CAI la "falta de interés de la familia", acompañada o no por otros factores (distancia entre la sede del CAI escuela y el hogar, dificultades familiares). Un 4% aproximadamente, afirma que la razón por la que los chicos no van a los talleres es exclusivamente la distancia.

En cuanto a las razones que se incluyeron en la categoría "otros", por ejemplo: "falta de comunicación y buen rendimiento escolar", sorprende que éstas sean las explicaciones que encuentran los MC para dar respuesta a la pregunta acerca de los motivos por los cuales los niños por él atendidos no participan del espacio de talleres. En este sentido, parecería necesario profundizar, desde los lineamientos del proyecto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional, el sentido formativo que se pretende lograr con la propuesta de talleres más allá de las características individuales de cada niño.

2.3.5. Valoraciones sobre los principales aportes y problemas de la propuesta CAI en la primera etapa de implementación

a. Aportes del CAI

Para conocer las opiniones de los 262 maestros comunitarios en relación con los aportes y los problemas detectados en la primera etapa de implementación del CAI, se les formularon las mismas preguntas abiertas que las efectuadas a directivos y coordinadores.

En cuanto al procesamiento de las respuestas, se replicó el procedimiento utilizado para los cuestionarios a éstos, es decir, se agruparon las respuestas por categorías, seleccionando algunas voces de los docentes para ilustrar el aspecto considerado.

Como podrá apreciarse, los ejes en los que se organizan para su presentación las distintas categorías definidas tienen relación con los sujetos (docentes y niños) y con las instituciones (escuela, CAI).

○ En relación con el trabajo del MC

- *Condiciones pedagógicas generadas para lograr avances en los aprendizajes en los niños*

“Trabajo individual con cada niño”

“Enseñanza personalizada”.

“Ayudar y acompañar el proceso de aprendizaje de cada niño”.

“Aumentar su autoestima (él puede hacerlo)”.

“Que los chicos puedan contar, hablar de lo que les pasa”.

“Acceder al hogar del niño”

“Haber colaborado para que niños sean promovidos”.

“La confianza de los niños hacia el MC”.

“El apoyo que se le ofrece al niño escuchándolo, aconsejándolo”.

“Contacto más directo con cada alumno”.

“Los grandes lazos de confianza que se crearon”.

“Se detectaron problemáticas que no se veían en la escuela”.

“Escuchar y ser escuchado”.

“(Realizar) actividades más amenas y entretenidas dentro del lugar o espacio destinado a los alumnos del CAI”.

- *Posicionamiento del MC en tanto docente*

“Descubrimiento del niño desde su trayectoria escolar”

“Que me plantearon realizar una tarea nunca antes realizada y que con el apoyo de todos puedo llevarla a cabo”.

“Descubrir capacidades en los alumnos”.

“Descubrimiento de los talentos de los chicos”-

“Conocer a las familias y detectar cosas que antes no veía.

“Experiencia y revaloración de mi tarea como docente”.

“Ampliar el mundo simbólico de los niños”.

"Poder transmitirles a mis compañeras "qué pasa con Pedrito" y cómo juntas podemos ayudarlo a alfabetizarse, trabajar con otras instituciones".

"Avance en relación a aprender a buscar ayuda, apoyo con otros profesionales, otras instituciones, permitiéndote hacer más efectiva tu intervención".

"Al compartir actividades lúdicas se favorece a la socialización y disminuye el trato violento".

- Condiciones de trabajo

"Trabajar con mis colegas pudiendo compartir ideas, en un espacio de diálogo con acuerdos y desacuerdos que nos permitan mejorar nuestras prácticas".

"Regresar por la tarde al CAI con un sentido de pertenencia especial".

"El poder pensar entre todas las herramientas para que el alumno/a siga aprendiendo

"Trabajo en conjunto de todo el equipo del CAI".

"Acompañamiento de la coordinadora (psicopedagoga) con sugerencias de actividades a desarrollar con los alumnos durante el apoyo escolar".

"Trabajo cooperativo"

○ En relación con los niños

- Inclusión y permanencia de los niños en la escuela

"Entusiasmo por parte de los niños por asistir a la escuela".

"Incorporar a Martín a la escuela al hallarlo".

"Recuperación de alumnos con problemas de aprendizaje".

"Uno de los alumnos comenzó a venir los sábados y desde entonces participa durante la semana en las clases de apoyo y ahora también en algún área de Jornada Extendida".

"Recuperar chicos con alta inasistencia".

- Participación en las distintas actividades propuestas

"Participación de los niños que les cuesta la comunicación".

"Participación de los niños en otros eventos".

"Participan en todos los talleres".

"Interés en la participación en eventos culturales".

"Las ganas de aprender a través de juegos".

- Aprendizaje de contenidos escolares

"Se notan avances en la adquisición de lectoescritura".

"Lectura en voz alta de una niña que no leía".

"Niños que se alfabetizaron en 3 meses".

"Avances en lectoescritura ((niños/as 1er grado))"

"((Que los chicos hayan podido)) descubrir que eran capaces de leer y participen en las horas de lectura cuando antes no lo hacían"

"Que comenten lo que leen"

"Interés por la literatura"

"Niños que aprendieron a dividir que era un problema para sus maestras".

“Aprendizajes artísticos y respeto al otro”.

“((Han)) adquirido las formas básicas de resolver situaciones”.

“Lograron desarrollar sus pensamientos y reflexión para resolver situaciones”.

“Se nota un pequeño avance en los aprendizajes”.

- Aprendizaje del “oficio de alumno”

“Permanencia en las aulas durante la jornada diaria”.

“Responsabilidad en las tareas encomendadas”.

“Que ahora asisten regularmente a clases”.

“Buena concurrencia, asistencia regular de los niños ((al espacio de trabajo con MC))”.

“El cumplimiento con las tareas en el aula”.

“Mejóro la asistencia tanto al CAI como a la escuela”.

“Cambios de hábitos en el estudio”.

“Mejora en el rendimiento escolar ((realización de tareas o actividades))”.

“Crear hábitos de trabajo en casa, como así también lectura”.

“Se ordenan mejor con sus actividades”.

“Entusiasmo por la tarea áulica por finalizar sus actividades”.

“Que digan que comienzan a revisar sus carpetas fuera de horario escolar”.

- Adecuación a las normas escolares de convivencia

“Mejoras observables en cuanto a lo conductual”.

“Integración y convivencia pacífica entre pares”.

“El cambio positivo en mejorar la conducta y la manera de expresarse con los compañeros”.

“Aplicación de valores en la convivencia con sus pares”.

- Vínculo con la escuela, consigo mismo, con el saber y con los otros

“Niños que han elevado su autoestima”.

“Los niños están más desinhibidos”.

“Mayor interés por aprender”.

“La confianza que los niños adquieren en sus capacidades”.

“Que los niños se comprometan y vayan a cada encuentro”.

“Disminución de la violencia verbal y física entre ellos”.

“Que en algunos casos mejoraron la relación maestro-alumno”.

“Solidaridad y compañerismo con sus pares”.

“Un alumno que no hablaba en el aula ahora habla con la maestra y sus compañeros”.

“Logré que a los niños les guste ir a la escuela”.

○ En relación con las instituciones

- Relación Escuela - CAI- familias - comunidad

“Acercamiento de algunas familias”.

“Mayor acompañamiento de los padres”.

“Diálogo con otros docentes y padres”.

“La interrelación con otros niños provenientes de otros sectores del barrio”.
 “Articulación con los docentes de cada año y con catequesis los días sábados”.

- Relación con otras instituciones

“Nexo con otros organismos públicos”.
 “Acercamiento entre escuelas de la red”.

- Vínculo escuela-CAI

“La comunidad educativa acepta el proyecto”.
 “El CAI se ha integrado satisfactoriamente a la escuela”.
 “Logré implementar y articular mi tarea docente con otras áreas”.
 “La convivencia entre 3 escuelas diversas”.
 “Integración alumnos de ambos turnos”.
 “Diálogo entre distintos actores institucionales”.
 “La colaboración de los maestro dentro y fuera del grado ((con los alumnos al resaltar la participación en el CAI y con nosotros))”.
 “El reconocimiento de los docentes del mejoramiento de los niños (a veces)”.
 “Un buen acompañamiento de los directivos hacia este viaje de ser maestro comunitario”.
 “Los comentarios de los cambios positivos de los niños hechos por los docentes de grado”.

- Relación con el CAI

“Fortalecimiento del equipo CAI”.
 “Entusiasmo por parte de los niños por asistir al CAI”.
 “Acercamiento a lo artístico”.
 “La entrada a la escuela de algunas familias los sábados”.
 “Interés por lo que se hace en el CAI”.
 “Recuperar la alegría de venir a la escuela”.
 “La comunidad ve con agrado esta propuesta para los niños y familias”.
 “El acompañamiento a los papás semi analfabetos que ahora pueden acompañar a sus hijos junto a maestro de apoyo”.
 “Trabajo articulado entre docentes comunitarias y talleristas”.
 “Participación de los padres que no solo acompañan sino que también asisten a los talleres”.
 “La disposición de los alumnos para participar en los diferentes talleres”.
 “Que la familia vea al CAI como un espacio donde se espera recibir enseñanza, ya que los niños van voluntariamente”.
 “La inserción de la comunidad en el desarrollo de las actividades propuestas. La alegría del niño cuando llega a la escuela el sábado”.

○ Otros

“Mejorar la higiene personal (algunos niños se controlan con el centro de menores)”
 “Alfabetización de los adultos, mayores padres de los alumnos”.

Los logros expresados por los MC permiten identificar la apropiación, al menos en términos de discurso, de muchas de las tareas y funciones explicitadas en el documento “Base” del proyecto, tanto en relación con los niños (“fortalecer en los niños la confianza en sus propias capacidades de aprendizaje”, “ayudar a los niños a construir el “oficio de estudiante”, “lograr que los niños se apropien de los contenidos que la escuela requiere”), como con las familias (“ayudar a construir en la escuela un lugar para las familias que muchas veces no se acercan o se han alejado de las mismas”, “escuchar las necesidades y promover estrategias de acompañamiento (...)” y en relación con las escuelas (“acordar con los equipos directivos y docentes”, “intercambiar con el equipo de la escuela y del CAI, los avances y dificultades que se presentan en el proceso de acompañamiento de los niños”).

Por otra parte, están los logros que podríamos considerar como “condiciones necesarias” para direccionarse hacia “la conquista” de los objetivos del proyecto. En este sentido, se plantean aquellos avances que reconocen los MC en relación con las condiciones en las que se realiza su trabajo: lo colectivo de la tarea, el cambio de posicionamiento como docente tanto en relación a la mirada hacia sus alumnos y sus familias, como la responsabilidad frente a las condiciones pedagógicas que es necesario generar para que los niños aprendan.

Por último, los MC enuncian logros que, si bien no tienen su correlato directo con los propósitos del programa, son interesantes de considerar en clave de “aquello que el CAI generaría para acompañar a los sujetos hacia el logro de su dignidad”: en este sentido podrían contarse aquéllos que refieren al “cuidado del cuerpo” –“higiene personal” y el derecho a la educación de los adultos.

b. Dificultades identificadas en la primera etapa de la implementación del CAI

La pregunta abierta que debían responder los MC, solicitaba que se identificaran tres dificultades detectadas en esta primera etapa de implementación de la propuesta CAI. A diferencia de la pregunta que indagaba sobre los aportes del programa – donde también se solicitaban tres y en su gran mayoría enumeraron tres-, no todos los docentes expresaron tres dificultades. Muchos de ellos, precisaron uno o dos aspectos problemáticos, y algunos, no explicitaron ninguna dificultad.

A continuación se presentan las dificultades enunciadas por los MC, agrupadas en categorías, algunas de las cuales resultan coincidentes con las construidas para agrupar las respuestas de directores y coordinadores CAI, lo cual estaría dando cuenta de cierta recurrencia de ciertos nudos problemáticos visualizados de manera coincidente por los diversos actores consultados:

○ En relación con el diseño e implementación del CAI

- Los recursos materiales

“Falta de materiales”

“Falta de materiales didácticos (libros, juegos didácticos)”

“La falta de materiales para realizar ciertas actividades”.

“Falta del material necesario para trabajar con los niños”.

“No tener materiales lúdicos para trabajar”.

“No contar con todo lo necesario (elementos para trabajar: lápices, cuadernos, fotocopias)”

“No contar con la copa de leche para los sábados que tanta falta hace”.

“Falta de recursos económicos en tiempo y forma”.

“El no percibir a la fecha de la remuneración acordada”.

“La movilidad para manejarnos en los barrios”.

“Falta de presupuesto para poder implementar viajes relacionados a los talleres”.

“Refrigerio para contener las 6 horas a los chicos”.

- *El espacio*

“El espacio de clases de apoyo es reducido”.

“No contar con espacio propio del CAI”.

- *El tiempo*

“Necesitamos más tiempo para poder ocuparnos o abarcar todas las situaciones que se nos presentan”.

“Horario escaso para el acompañamiento de los niños”.

- *La formación docente*

“Poca capacitación para los MC”.

“Falta de materiales para nuestra formación”.

“Material bibliográfico”.

- *La definición del proyecto a nivel nacional*

“Poca precisión sobre el rol específico”

“((Insuficiente)) conocimiento sobre el rol específico del maestro comunitario”

“Escasa información sobre el proyecto y sus roles específicos”.

- *La normativa que regula la implementación del proyecto*

“Falta de Reglamentación avalatoria”.

- *El diseño y la implementación del proyecto a nivel institucional*

“Discontinuidad de los coordinadores (vamos por el tercero)”

“La falta de reuniones con todos los integrantes del equipo CAI”

“Asistencia elevada a los talleres los días sábado.”

“Falta de información confiable y coherente.”

“((Dificultad para la)) organización de las tareas de los días sábados”

- *El personal no docente*

“Falta de personal de servicio.”

“Falta de portero los días sábados.”

- *Otros profesionales*

“Falta de profesionales que ayuden en algunas problemáticas”

“Algunos niños necesitan apoyo psicopedagógico, por tal motivo no pudieron avanzar en sus aprendizajes.”

○ **En relación con las tareas del MC**

"((Concretar la)) visita a las familias que viven muy lejos".

"¡Muchos niños!"

"La gran cantidad de niños que asisten al CAI y pocos docentes".

"Que todos los alumnos quieren acceder al CAI como manera de tener una maestra de apoyo".

"Hacer comprender que no somos "los apoyos" y no somos la tabla de salvación para los docentes, que tendrían que resignificar sus prácticas".

"((Dificultad para)) lograr que los niños asistan regularmente los sábados".

"Mi principal dificultad fue que al trabajar con familias de muchos integrantes se sentían incómodos, no se encontraban en el hogar un ámbito de trabajo. Entonces se decidió trasladar ese "ámbito deseado" a la escuela".

"((Falta de)) tiempo para trabajar en los hogares".

"((La dificultad para)) seleccionar alumnos y no dejar afuera a nadie".

"Selección de los alumnos porque todos tienen deseos de participar o trabajar en el CAI".

"Me cuesta afianzar mi rol como M.C. dentro de la Institución".

"Poder trabajar más días con los chicos".

○ **Respecto de la relación escuela-CAI**

"Aún persisten algunas resistencias institucionales

"Insuficiente articulación entre escuela y equipo CAI para ir teniendo una misma mirada de las trayectorias escolares de los niños (docentes y M.C.)

"Falta de disposición por parte de algunos docentes para favorecer nuestro trabajo.

"No hay un trabajo conjunto con los colegas de la escuela.

"Veo que falta todavía establecer un vínculo desde lo institucional, todavía no se ha logrado insertar al CAI dentro de la escuela y no se estableció vínculo docente-CAI".

"Dificultad en la comunicación con los docentes".

"Poca participación de los directivos".

"Algunos docentes no les interesa el CAI".

"Efecto de la jornada extendida en el 2° ciclo que produjo corte en el trabajo".

"Falta de articulación con el docente de grado los contenidos a reforzar".

"Falta de tiempo para trabajar mas con cada docente en la articulación y búsqueda de estrategias de intervención juntas".

"El pedido masivo de maestros para agregar a sus alumnos al CAI".

"La falta de reconocimiento del CAI como parte de la institución".

"El ingreso de niños para la atención del MC es impuesta por la dirección de modo inmediato y urgente".

"Que los maestros de grado nos consideran maestros particulares".

○ **En relación con las familias**

"Falta de compromiso de las familias".

"Algunos padres aun no valoran la oportunidad que ofrece este proyecto a los alumnos que siguen siendo mano de obra".

"Falta de interés e involucramiento de las familias".

“Que los padres comprendan el objetivo del CAI”.

○ **En relación con los niños**

- *El aprendizaje del “oficio de alumno”*

“No lograr que los niños independicen dentro del aula (no trabajan solos)”.

“La inasistencia a la hora de clase durante la mañana, y su asistencia al CAI durante la tarde”.

“Falta de atención en las clases”.

“((los niños)) quieren ir a la escuela solo los sábados”.

- *La asistencia y permanencia en los diferentes espacios:*

“Inasistencia a las clases en el turno correspondiente”.

“Dificultad para lograr continuidad en algunos niños para asistir los sábados”.

“Habituar al sábado en la escuela”.

“Discontinuidad en la asistencia”.

“Alumnos que no asisten por enfermedades o por el clima”.

“Los alumnos que trabajan o ayudan a sus padres en la chacra”.

((La dificultad para garantizar)) la movilidad de los niños hacia sus casas”.

“La asistencia de los niños no es regular, tenemos rotación de grupos”.

- *Estado de vulnerabilidad en el que se encuentran algunos niños*

“Trabajo infantil”.

El listado anterior permite identificar, tal como se planteó al comienzo del apartado, ciertos problemas que son percibidos como tales tanto por los maestros comunitarios como por los coordinadores y los directores: unos de ellos que se ligan directamente con la falta de recursos y otros, con los sentidos de “hacer escuela”.

En el primer caso, la falta de recursos –tanto de materiales para la enseñanza (desde didácticos a elementos de trabajo), como para el refrigerio para los alumnos y para el traslado- son planteados como condicionantes para el trabajo del CAI en general y la tarea del MC en particular. Otros de los aspectos señalados como limitantes para el desarrollo de la tarea son la falta de espacio, la cantidad de alumnos por MC, las inasistencias de ciertos alumnos, la falta de articulación del trabajo del docente de grado con el maestro comunitario.

Más vinculado con el segundo grupo de problemas, que podríamos asociar con las condiciones necesarias para concebir la enseñanza como un trabajo colectivo, los MC enumeran a través de distintos ejemplos la dificultad de acordar los sentidos del proyecto con los maestros de la escuela. En este sentido, aparecen dificultades de distinto orden: desde el propio rol del MC hasta los criterios para seleccionar los niños que recibirán apoyo, la propuesta de enseñanza, etc.

En cuanto al trabajo con los niños, se enuncian dificultades tanto en relación con los propios conocimientos disponibles – y de allí el pedido de mayor capacitación,

bibliografía, profesionales- como con la posibilidad de intervenir en los casos en que los niños no asisten sistemáticamente a la escuela.

Por último, es preciso decir que sería desconocer los tiempos que llevan los procesos de cambio, suponer que los problemas ligados al desencuentro entre “la escuela que tenemos y la escuela que queremos” ya estuvieran resueltos con algunos meses de implementación del CAI. Sin embargo, otros problemas –muy enfáticamente expresados por los MC- y que generan malestar en los docentes, sí podrían eventualmente tener, eventualmente, otro ritmo de resolución ya que no dependen de las dinámicas institucionales y de las formas de ser docente y alumno sino de hacer efectiva la distribución de los recursos materiales.

c. Comentarios finales de los maestros comunitarios

Muchos de los comentarios que los MC realizan en respuesta al cuestionario refieren a las mismas ideas expresadas ya como aportes o dificultades. Sin embargo, otros expresan una valoración global del proyecto CAI como así también propuestas en relación a su desarrollo y mejoramiento.

○ *En relación con la valoración global de la propuesta CAI*

En un principio costo entender la finalidad, si era taller o ayuda pedagógica, luego de la visita de las coordinadoras provinciales estas se aclararon y se trabajo con mucha seguridad

a pesar del poco tiempo que funciona el CAI en la escuela se obtuvieron muy buenos resultados

Gracias al CAI se detecto problemas de salud, maltrato infantil, que nos permitió empezar a trabajar c/ acción social. Hospital y también c/ la comisaría de la Mujer.

El CAI es una oportunidad muy buena para que los niños recuperen el interés por aprender, jugando relacionándose en un espacio familiar y creativo

Superó ampliamente las expectativas de los MC el interés y las respuestas de la comunidad en gral. Los niños llegan con alegría y salen con alegría nuevamente. Traen materiales para sus talleres y comparten con los que no pueden traer.

A partir de la implementación del CAI en la institución es grato ver la reincorporación de niños que habían abandonado, pero nosotros MC después de este encuentro nos vemos fortalecidos y nos replantearemos nuestro trabajo, siempre para mejorar nuestra enseñanza

Que este proyecto tuviese continuidad para el logro de mayores resultados, ya que se necesita de un proceso. Al no ser maestra del colegio quiero destacar el apoyo de todas las docentes y la continua comunicación que existe con la misma, al igual que la relación con la comunidad y el apoyo que siento de la misma comunidad como "la maestra del CAI".

○ *En relación con ideas o “soluciones” a incluir o considerar en el proyecto*

Nos gustaría una página web de maestros comunitarios CAI Chaco para cualquier novedad que surja. Para consultar ante posibles interrogantes (Sobre todo por las distancias) y tener asesoramiento pedagógico constante

YA estamos trabajando con el Municipio local para brindarles a los niños que asisten al CAI un refrigerio de mañana y otro a la tarde. Creo que lo lograremos Ustedes también acompañennos!!

Tal vez con otro maestro comunitario más podríamos satisfacer las necesidades educativas de nuestros alumnos en su trayectoria escolar.

Propiciar encuentros zonales con continuidad. Cortes evaluativos con mayor frecuencia. Realizar un seguimiento pedagógico. Tener acceso a información como la traída por el equipo que trabajo en Córdoba. Acompañamiento de un equipo interdisciplinario en lo pedagógico.

Tener una mayor comunicación con otros maestros comunitarios de nuestra jurisdicción

Generar espacios que se pueda intercambiar experiencia con el grupo completo de escuelas que tengan el programa, es decir coordinadores, MC, talleristas. Continuidad en el programa con el mismo equipo de trabajo.

Reunión de formación de uds (equipo regional) con cada CAI, aunque sean bimestrales.

2.4. Síntesis de los datos estadísticos relevados en los cuestionarios a directivos, coordinadores y MC

Fuente:

Cuestionarios a:

- Directores y Maestros comunitarios de 9 jurisdicciones: CABA, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chaco, Formosa, La Pampa, Misiones, Neuquén.
- Coordinadores de 4 jurisdicciones: Misiones, La Pampa, Corrientes, Formosa

Perfil laboral y profesional del Director

- La mayoría de los directores registran poca antigüedad en el cargo en la escuela sede del CAI: más del 60% de los directores informa una antigüedad de hasta 5 años en la escuela y aproximadamente el 20%, hasta 10 años.

Caracterización de la escuela sede del CAI desde la perspectiva de los directores de las

- **Localización:** en Córdoba, Corrientes y Formosa, más del 70% de las escuelas sede del CAI se ubican en la capital provincial, mientras que en Catamarca, Chaco, La Pampa y Misiones, el mayor porcentaje de escuelas se afincan en localidades del interior. Sólo en Neuquén la mitad de las escuelas está en la capital y la otra mitad en el interior.
- **Tipo de jornada:** 80% de las escuelas sede CAI son instituciones que ofrecen jornada simple, mientras que el 20% restante son de jornada extendida o completa.
- **Población que atiende:** desde la perspectiva de los directores, en la mayoría de escuelas asisten niños pertenecientes a los sectores más postergados de la sociedad. Sin embargo, en otras, el perfil de la población es de clase media y media baja. La CABA es la única jurisdicción donde todos los directivos expresan que los chicos viven en situaciones de vulnerabilidad social y educativa. En varias escuelas, los consultados describen a la población dando cuenta de su heterogeneidad –tanto en términos socioeconómicos, culturales, lingüísticos y de inclusión de niños con discapacidad; mientras que en otras, es posible advertir una matrícula homogénea.
- **Proyectos nacionales, provinciales, municipales que se implementan en la escuela:** La mayoría de las escuelas, el 60%, cuenta –por lo menos- con los proyectos PIIE y CAI-. El 17% de las escuelas relevadas cuentan sólo con el proyecto CAI.
La mayoría de las escuelas, incluso el 17% cuyos directores expresan tener sólo CAI, gestionan otros proyectos financiados por la jurisdicción provincial

y/o municipal.

- **Condiciones materiales para la enseñanza:** más del 70% de los directivos opina que la escuela sede del CAI cuenta con la infraestructura y los recursos didácticos básicos para llevar a cabo la tarea.
- **Problemas identificados para llevar a cabo la tarea pedagógica:** Más del 60% de los directores interpretan que las problemáticas dominantes son de índole social. Menos del 30% de los directores identifica como problemáticos factores internos a la escuela como, por ejemplo, la dificultad para organizar reuniones de trabajo.

La implementación del CAI

- Respecto del protagonismo del directivo en la decisión de incorporar el proyecto CAI en la escuela: si bien no todos los directores manifiestan haber participado en la decisión de incorporar el proyecto a su escuela, el 100% se muestra de todas formas de acuerdo con su inclusión.

Acceso de los coordinadores al cargo:

- Un porcentaje elevado de los coordinadores recibió el ofrecimiento de desempeñarse como tal a través del director de la escuela. No obstante, muchos refieren haber participado de un proceso de selección.
- Aproximadamente el 50% de los coordinadores CAI tienen otro cargo en la escuela. De ellos, más de la mitad son maestros de grado.

Sede en la que se implementa el CAI, espacios disponibles:

- La mayoría de los CAI se implementan en edificios escolares.
- Sólo el 13% del total de los CAI de las cuatro jurisdicciones tienen su sede en edificios comunitarios: clubes barriales, salones comunitarios y comedores. La Pampa es la única provincia en la que todos sus CAI se ubican en edificios escolares.
- Más de la mitad de los CAI dispone de todos los espacios del edificio escolar para el desarrollo de los talleres.
- Los que no cuentan con todo el edificio, disponen del patio, SUM, aulas y la cocina. El laboratorio, la sala de informática y la biblioteca están se encuentran habilitados para el uso de los CAI sólo en algunas de las escuelas sede.

Perfil del tallerista:

- El 90,6% de los talleristas cuentan con formación y experiencia en la disciplina que dictan. Misiones y Formosa son las jurisdicciones que superan esta media, alcanzando el 94,4%.
- Casi el 70% del total de talleristas dispone de formación y experiencia pedagógica. La Pampa y Misiones superan la media.
- Aproximadamente el 25% de los talleristas informa ser docente.
- En Formosa, el 66,6% de los CAI cuentan con talleristas voluntarios a cargo de un taller. La única provincia que no ofrece ningún taller a cargo de talleristas voluntarios es La Pampa.

Perfil laboral y profesional del MC:

- El 66,8% de los MC tiene 6 años o más años de antigüedad en la docencia.
- El 67,9 % de MC tiene otro cargo en la escuela (en los extremos: La Pampa - 27,6%- Formosa el 100%)
- El 50,4% de los MC tiene una antigüedad no mayor a 5 años en la escuela sede del CAI.
- Los MC de Córdoba y La Pampa son los que tienen mayor antigüedad en el cargo.

Perfil educativo de los MC

- La Pampa es la provincia con mayor porcentaje de MC con estudios universitarios (41,4%), le sigue Córdoba con el 19,6%.
- El 89,4% los MC que tiene título superior no universitario corresponde a carreras de formación docente (PEP, PEPE, profesorados en disciplinas, en educación especial, etc).
- Aproximadamente el 10% de los docentes tienen doble titulación (dos profesorados, un profesorado y una especialización, profesorado y formación universitaria).
- La carrera universitaria más elegida por los MC que tienen estudios universitarios es Ciencias de la Educación (28,6%)

Tipos de tareas que realizan los MC

- El 100% de los MC refieren a actividades pedagógicas (clases de apoyo en base a lo que dan las maestras en las clases regularmente, clases de apoyo “diferentes” o “alternativas”). En relación con la vista a hogares, se encuentra en el 25,6% de las respuestas de los docentes consultados.

Caracterización del grupo de alumnos a cargo del MC

- La cantidad de niños que atienden los MC varía notablemente (entre grupos de menos de 10 niños hasta otros de más de 30). Esta dispersión se observa entre jurisdicciones y al interior de cada una de ellas.
- La mayoría de los MC (71,8%) expresa que los niños que asisten al espacio de trabajo por él coordinado son de la misma escuela, hecho que se verifica en las provincias de Catamarca, Córdoba, Chaco, Formosa, La Pampa, Misiones y – en menor medida en la CABA.
- Sobreedad, repitencia, problemas de aprendizaje y de comportamiento son los criterios mayormente elegidos a la hora de seleccionar a los niños que serán atendidos por el MC.
- El 25,2% de los MC expresa que atiende niños que hayan vuelto a la escuela a partir de su propuesta. En Corrientes, Catamarca, Chaco y Formosa, representa un 41,9%, 35%, 29,3% y 28,6% respectivamente. La CABA es la única jurisdicción en la que todos los niños que atiende el MC asistían a la escuela en el momento de apertura del CAI.
- El 94,5% de los MC expresa tener alumnos que han repetido uno o más grados en su historia escolar.
- Sólo el 3,1% (8 docentes) expresan no tener en su grupo de alumnos niños con experiencia de fracaso escolar. Se trata de 1 MC en las provincias de Córdoba, Chaco, Misiones, Neuquén y 4 maestros de la provincia de La Pampa.
- Aproximadamente el 15% de los niños atendidos por los MC (40 alumnos en las 9 jurisdicciones relevadas), tienen una lengua materna distinta al castellano. Esta media es superada ampliamente por Formosa y Misiones con porcentajes cercanos al 40%.
- Guaraní, qom, quechua y portugués son las lenguas más recurrentes concentrándose en las siguientes jurisdicciones: qom: Chaco, guaraní: Formosa y portugués en Misiones, quechua en Córdoba y un caso en Neuquén.

Participación de los niños atendidos por el MC en el espacio de talleres

- No todos los alumnos atendidos por el MC participan del espacio de talleres: el 35,5 % de los maestros dice tener alumnos que no está transitando la experiencia.
- El 11,5% de los maestros cuyos alumnos no participan del espacio de talleres, expresan que el principal motivo es que realizan otras actividades. Este porcentaje es ampliamente superado en los casos de La Pampa y Córdoba.

2.5. Comentarios finales a partir del análisis de las respuestas de directivos, coordinadores y maestros comunitarios

Caracterizar la situación de inicio de la implementación del proyecto tiene la intención de brindar información que permita acercarse a las realidades institucionales y jurisdiccionales de modo de tener elementos a posteriori para evaluar la incidencia del proyecto en la vida de las instituciones y de los sujetos que las conforman.

Por otra parte, las diferentes condiciones de partida, se constituyen en una referencia fundamental para comprender los logros y los problemas con las que se enfrentan los actores en el devenir del desarrollo del proyecto. Asimismo, apoyan la toma de decisiones referidas a los apoyos técnicos y recursos materiales diferenciales que sería necesario disponer para lograr las mejores condiciones institucionales posibles para que el proyecto cumpla los propósitos que ha definido como centrales.

En este sentido, esta caracterización exploratoria permite realizar un paneo sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores en la primera etapa de implementación desde la percepción de los directores, coordinadores y MC. Esta caracterización tuvo como propósito servir a los responsables nacionales y jurisdiccionales como alertas o problemas a considerar para los próximos CAI que se abran, como así también hacer foco en algunas cuestiones problemáticas enunciadas a lo largo del informe.

Las condiciones jurisdiccionales, las institucionales en las que se lleva a cabo la tarea y las que genera el propio CAI, varían notablemente entre las jurisdicciones. En relación con las definiciones a nivel nacional, la disposición de 2 MC por escuela – con independencia de la matrícula y la problemática escolar que atraviesan los chicos- parece generar situaciones muy dispares aún al interior de cada jurisdicción y, por lo tanto, condiciones muy distintas a la hora de intervenir eficazmente en las trayectorias escolares de los niños. Asimismo el tema de los recursos, no repercutiría de la misma manera en escuelas donde las familias pueden afrontar la compra de los materiales para el trabajo que en aquellas que no disponen de dicha posibilidad.

De las cuatro jurisdicciones que proporcionaron información correspondiente a los coordinadores y directores, puede afirmarse que La Pampa es la provincia que se encontraría en mejores condiciones “de partida”, en términos de los recursos que se aportan al proyecto, jurisdiccionales (un equipo a cargo del seguimiento de los CAI con fuerte incidencia en el desarrollo de los proyectos), institucionales (coordinadores con mayor formación, escuelas bien equipadas, etc). En este sentido, sería interesante sostener a esta provincia como caso para evaluar en profundidad -a posteriori- la incidencia del proyecto en las trayectorias escolares de los niños. En los términos ya citados de Justa Ezpeleta, evaluar en qué sentidos *la política incide en la vida de los sujetos*.

Más allá de las diferentes situaciones y “estados” en la implementación del CAI que es posible identificar a lo largo de las respuestas de directivos, coordinadores y maestros, una de las cuestiones significativas que puede reconstruirse es el cambio de posicionamiento de muchos de ellos frente al sentido de su tarea. Una pregunta relevante al respecto es ¿qué es lo que cambia para ellos considerando que una gran mayoría ya es docente en la misma escuela sede del CAI? En otros términos, muchos de estos actores continúan en la misma escuela, con los mismos alumnos y en muchos casos con los mismos colegas... pero ahora “pueden”... pueden ir a buscar a los niños que no estaban yendo todos los días o que abandonaron la escuela, pueden enseñar a los que antes eran “ineducables”, esperan poder convocar a las familias...

Una primera línea de respuesta, provisoria y que se ofrece como un aporte para pensar, sería que el CAI como política, genera un nuevo dispositivo escolar, que como tal habilita nuevas mediaciones entre la estructura social y los individuos, dispositivo en el que se logra reinstalar en el centro de la escena a la escuela desde su función protagónica y que le da sentido al ser maestro: la tarea de educar.

3. Sistematización y análisis de la información producida por los CAI de la provincia de La Pampa

En el marco del seguimiento de la primera etapa de implementación de los CAI, la provincia de La Pampa fue seleccionada como jurisdicción “caso” para realizar un análisis exhaustivo de la información que los referentes institucionales relevaron a partir de los instrumentos elaborados por la DiNIECE en el año 2010.

Dos razones fundamentales operaron en la selección de esta jurisdicción como caso: la antigüedad en el proyecto –La Pampa fue una de las primeras provincias en implementar los CAI- y las condiciones favorables en las que, comparativamente, se encuentran los equipos -jurisdiccional e institucionales- para llevar a cabo el proceso de relevamiento, sistematización y comunicación de la información. En este sentido, es importante señalar que el Equipo Jurisdiccional CAI está conformado por una Coordinadora Provincial que tiene a su cargo exclusivamente la implementación del CAI y dos asistentes de coordinación que apoyan el trabajo sobre el seguimiento pedagógico de los proyectos y de sus realizaciones concretas en las instituciones. Asimismo, cuentan con el acompañamiento de la asesora pedagógica del Ministerio Provincial, quien tiene a su cargo la asistencia técnica en las políticas socioeducativas y el Plan de Mejora para la escuela media.

Como fuera dicho en la primera parte del informe, los instrumentos administrados formaron parte de la propuesta de evaluación que, a pedido de la Coordinación Nacional CAI, la DiNIECE construyó entendiendo que involucrarse en el seguimiento y evaluación de la propuesta CAI constituye una co-responsabilidad, en el marco de un sistema educativo de carácter federal, asumida tanto por el nivel nacional como por las jurisdicciones.

Dado que la propuesta CAI, pretende incidir en la experiencia formativa de los alumnos, y más particularmente en las trayectorias escolares de aquéllos cuyo recorrido escolar no ha sido lo suficientemente satisfactorio, fue necesario definir algunos indicadores que permitieran establecer relaciones entre este programa y el aprendizaje del “oficio de alumno” en el marco de la experiencia formativa en sentido amplio. Asimismo, para poder valorar la vinculación entre las condiciones y contextos, las acciones que propone el programa y sus implicancias potencialmente formativas, se consideró necesario caracterizar en esta primera etapa tanto a los CAI y a sus escuelas sede como a los alumnos y alumnas participantes del proyecto como requisito necesario para determinar el punto de partida de las instituciones y de los sujetos protagonistas de esta política.

A continuación, se presentará la sistematización de la información construida a partir del relevamiento realizado por los CAI de La Pampa. La misma será complementada con las respuestas brindadas por los directores, coordinadores y maestros comunitarios (MC) expuestas en la segunda parte del presente informe. Asimismo se ha considerado la información relevada en el espacio de trabajo organizado por la Coordinación Jurisdiccional del CAI en el que participaron directores, coordinadores y a la que se invitó a la DiNIECE para presentar los instrumentos de seguimiento de los alumnos.

Los instrumentos de relevamiento

Tal como se anticipó, los instrumentos elaborados por la DiNIECE tienen el propósito de relevar información relevante para elaborar la descripción de la situación inicial tanto de los niños que son atendidos por los maestros MC, como de las condiciones institucionales en las que se inserta el proyecto y de los primeros lineamientos de acción que implementan los CAI. En cuanto a la caracterización inicial de los niños, se considera que conocer y sistematizar en profundidad la historia escolar se convierte en un insumo estratégico para los actores institucionales en función de los propósitos de la propuesta. Por otra parte, se considera que la misma información aportará a futuras evaluaciones, a la hora comprender en qué sentidos el proyecto incidió en las trayectorias escolares de los chicos participantes.

Cabe aclarar que, en el análisis que se presenta, refiere al universo de los niños atendidos por los MC, tomando en cuenta que los chicos seleccionados por las escuelas como los que requieren de mayor acompañamiento pedagógico para tener una buena experiencia escolar, son los destinatarios “priorizados” del programa. Desde esta perspectiva, la producción de información sobre las trayectorias educativas, la asistencia escolar y las actividades extraescolares en las que participan constituyen un insumo para intervenir en el presente y tener información que sirva en el futuro para analizar las posibles implicancias de la política del CAI en la historia escolar de estos niños.

En el siguiente cuadro se presentan los instrumentos cuyas respuestas se sistematizaron y los datos relevados por los mismos¹⁸:

Tabla 69: Instrumentos para la caracterización inicial de los alumnos atendidos por la MC	
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el perfil de los alumnos de la maestra comunitaria. - Conocer la historia escolar del niño atendido por la maestra comunitaria para acordar entre maestro, niño y familia el desafío de resolver los problemas que incidieron en su experiencia de fracaso escolar. - Hacer conocer y compartir con el docente de grado y los talleristas la responsabilidad de generar condiciones pedagógicas adecuadas para avanzar hacia el logro de los desafíos que el niño y familia se han propuesto. - Conocer las experiencias culturales y/o recreativas que los niños tienen fuera de la escuela a las que se le sumarán las del CAI 	
Instrumento	Contenido
Ficha de inscripción al grupo del maestro comunitario: datos básicos e inasistencias	Datos de los alumnos: Apellido y nombre, fecha de nacimiento, edad, lengua materna, escuela, grado que cursa, teléfono. Inasistencias y cantidad de días hábiles del ciclo lectivo actual y ciclo lectivo anterior (solo en el caso de niños acompañados por maestra comunitaria)
Trayectoria escolar	Escuela y grado que cursa actualmente y escuela y grado en la que cursó cada año de su historia escolar. En caso de no haber asistido, causas de la interrupción de la escolaridad. Promoción o repitencia. Motivos de la misma.
Registro de Actividades culturales e inscripción a talleres	Actividades que realiza fuera del CAI. Talleres en los que se inscribió.

¹⁸ Si bien los propósitos y el contenido de cada instrumento se presentaron en la primera parte del informe, se vuelven a exponer con el propósito de facilitar la lectura.

El sentido de relevar la asistencia se vincula directamente con la formación del estudiante. Se parte del supuesto de que el desarrollo de la experiencia formativa requiere de un determinado tiempo de permanencia, más aún cuando la propuesta está pensada en término de proyectos con etapas a ser recorridas y no como actividades aisladas. Para muchos niños – y más aún para aquéllos con historias de repitencia o abandono escolar- el asistir todos los días a la escuela no es una práctica habitual. Imaginar la posibilidad de revertir esta situación requiere, en principio, tomar la “asistencia escolar” como objeto de trabajo, tanto para ser sistematizado y analizado entre los actores institucionales del CAI, como para ser tematizado y problematizado con los niños y sus familias. En virtud de ello, desde la DiNIECE se sugirió que los responsables del relevamiento de los datos de cada instrumento fueran los propios docentes a quienes dicha información pudiera resultarles relevante para el seguimiento de sus alumnos¹⁹.

Asimismo, los datos sobre la asistencia de los niños en la primera etapa de implementación podrán ser contrastados con la asistencia en los momentos de corte que se definan para ulteriores evaluaciones.

Tabla 70: Instrumentos para el registro y sistematización de la asistencia de los niños acompañados por la MC		
Instrumento	Contenido	Propósitos
Registro de asistencia a espacio de acompañamiento	Nombre y apellido de cada niño, grado y escuela a la que concurre, asistencia semanal al espacio de trabajo y acompañamiento con la maestra comunitaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar la asistencia a cada uno de los encuentros previstos en el mes – en cada uno de los espacios- en un formato que brinde una panorámica del ciclo lectivo en curso. - Analizar la continuidad de los niños en el espacio de talleres y en el de acompañamiento.
Registro de asistencia a talleres CAI	Nombre y apellido de cada niño, grado y escuela a la que concurre. Asistencia semanal a cada taller.	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastar la asistencia de los niños en el espacio del CAI y en el grado. - Utilizar la información como insumo para las situaciones de entrevistas con los niños y sus familias.
Síntesis de asistencia al espacio de trabajo con MC	Porcentaje de asistencia al espacio de trabajo con el MC	Obtener una panorámica del porcentaje de asistencia de cada niño los espacios de trabajo con el maestro comunitario.
Síntesis de asistencia a talleres de los niños acompañados por MC	Porcentaje de asistencia a los talleres del CAI	Obtener una panorámica del porcentaje de asistencia los niños acompañados por MC a cada uno de los talleres del CAI

El presente capítulo está organizado en dos partes: en la primera, se sistematiza la información relevada en los informes presentados por los responsables de CAI y en

¹⁹ En cada instrumento fue explicitado el responsable de la construcción de la información: MC, caracterización inicial y asistencia al espacio de encuentro; talleristas: registro de asistencia a talleres; coordinador del CAI: síntesis al espacio de talleres

la segunda, se ofrece una panorámica que pretende caracterizar globalmente a los alumnos que atienden los 20 CAI de la provincia.

3.1 Caracterización de los CAI y sus contextos

En el siguiente apartado se realiza un análisis del conjunto de los dieciocho informes presentados por los coordinadores de los CAI. Dado que en la mayoría de ellos no se consideraron todos los aspectos propuestos para la elaboración del mismo, y en tanto se considera más productivo este tipo de abordaje, no se presentará el análisis por CUE, sino que se tomarán algunos ejes de la caracterización de la escuela y del proyecto CAI y se ofrecerá un análisis global en función de lo relevado en los distintos documentos. El propósito de este apartado es identificar algunos rasgos, nudos problemáticos, avances y desafíos presentes en el conjunto de los CAI de La Pampa, en tanto insumos básicos para contribuir con los análisis que los referentes institucionales y jurisdiccionales llevan a cabo en el marco del seguimiento de la implementación del proyecto en cada uno de las escuelas. Al mismo tiempo, el panorama que se traza apunta a constituirse en una de las referencias a considerar en evaluaciones futuras.

Cabe aclarar que si bien la guía de relevamiento propuesta tuvo como propósito servir a los fines de caracterizar el punto de partida de las instituciones – escuela y CAI- sin hacer eje en este caso en la evaluación sobre la primera etapa de implementación, al ser escritos dichos informes al cierre del ciclo lectivo, los mismos necesariamente adquirieron un carácter evaluativo de la experiencia transitada. Por ello, si bien no se solicitaron problemas identificados, logros y desafíos, los cuales habían sido relevados al conjunto de los actores en otros instrumentos, estas cuestiones de todas formas aparecen en muchos de los informes elaborados.

3.1.1. Caracterización de las escuelas sede del CAI

En relación con la **ubicación** de las escuelas sede de CAI²⁰ se advierte que aproximadamente la mitad de las escuelas están ubicadas en ciudades o localidades con más de 10.000 habitantes (Santa Rosa, General Pico, General Acha) mientras que la otra mitad se afinsa en enclaves que no superan los 10.000 habitantes (Rancul, Realicó, La Maruja, Ing. Luiggi, Miguel Cané, Victorica, Toay, Doblas). De este último grupo, la localidad de Miguel Cané es la menos poblada, con sólo 600 habitantes.

Una lectura transversal de los informes permite pensar que la **población** que atiende las escuelas CAI resulta sumamente heterogénea: tanto en relación con el “grupo social” de pertenencia (que los informes definen como “urbano”, “rural”, “urbano marginal”, siguiendo una categorización frecuente en el sistema educativo), como a su condición de migrante (interno o externo) como así también a la clase social de origen (media, media baja y baja).

20 Para la descripción de este aspecto se contó con los datos de 17 informes y de la información aportada por la página web de cada una de las localidades.

En relación con el **contexto** en el que viven los niños y sus familias, en la mayoría de los informes de las escuelas ubicadas en las ciudades (especialmente Santa Rosa y Gral. Pico) se hace referencia a que los niños que atienden viven en los barrios construidos por los Planes Sociales de Viviendas –en varios casos recientemente inaugurados–, lo que permitiría suponer que se les había garantizado el derecho a una vivienda digna. Asimismo, y siempre considerando la mayoría de los informes, se da cuenta de la existencia de diversos servicios provistos por los municipios en relación con salud, educación, deportes, cultura y recreación; como así también de proyectos generados por este organismo de gobierno destinados a atender a la población en situación de riesgo.

En el caso de los informes de los CAI ubicados en las localidades más pequeñas, no se encuentran referencias a la situación habitacional –lo cual hace pensar o que éste no es un problema o que no es visto como tal desde el punto de vista de los referentes del CAI.

La caracterización hasta aquí realizada contrasta con la forma de nombrar a los niños que asisten a la escuela. En muchos informes se expresa que los niños se encuentran en situación de “extrema vulnerabilidad”. Sin desconocer que la problemática de la pobreza no se resuelve con la asignación de viviendas, escuela, servicios y planes sociales; parecería necesario pensar si esta categorización resulta útil como herramienta conceptual para describir la situación en la que se encuentran los chicos que asisten a la escuela. En otros términos: ¿qué se quiere decir cuando se expresa que los niños están en “situación de vulnerabilidad social”? ¿Cuáles serían los factores en función de los cuales la escuela atribuye a un grupo social esa condición? Y una vez precisado el significado o el alcance del mismo ¿en qué sentidos interpela a la propia escuela trabajar con niños en esta situación?, ¿cuál es el trabajo que se lleva a cabo con otras instituciones? ¿con la enseñanza?, etc.

Asimismo, en algunos informes se hace evidente una mirada que se podría considerar como estigmatizante de los niños y familias pobres. A continuación, se cita un fragmento que, si bien se extrae de un informe, presenta contenidos que son relativamente recurrentes en otros:

*“(…) una comunidad donde se evidencia una **tendencia a la indiferencia educativa en la que no se valora la función de la misma** (escuela) **como formadora**. Un sector considerable de la sociedad tiene un nivel socioeconómico bajo, con carencias afectivas y materiales. Familias en las que se ha instalado a pasos agigantados la idea del facilismo, del recibir sin dar nada a cambio, donde para ellas no existe la cultura del trabajo, de la dignidad lograda a través del esfuerzo y la voluntad (...). (En la escuela) Existen dos realidades sociales bien marcadas que tienen diferentes posturas hacia la educación: una de ellas con un nivel socioeconómico medio o alto que se compromete con el proceso de enseñanza y aprendizaje y la otra realidad de nivel cultural bajo plagado de necesidades que muestra a diario su indiferencia para con nosotros y la escolarización de sus hijos.”*

Además del posicionamiento ideológico que se infiere en esta frase, llama la atención el hecho de que, del contenido del informe se desprende que se desconoce parte de la realidad de los niños para los cuales el CAI está destinado.

Según el análisis realizado en el apartado correspondiente, el 74,2%²¹ de los chicos con MC de esta escuela participa en actividades extraescolares. Este dato construido a partir de lo que los actores CAI relevaron en la caracterización inicial de los niños, contrasta con la representación que los mismos actores tienen de los niños destinatarios.

Esta situación permite esbozar por lo menos dos cuestiones que, reconociendo que pueden resultar polémicas, se plantean al servicio de problematizar o discutir estas percepciones. Por un lado, ¿se puede afirmar una falta de interés de las familias por la educación de sus hijos cuando el 74,2% de los niños de esa comunidad participa de otros espacios formativos además de la escuela? Por otro, si este diagnóstico resultara medianamente ajustado a la realidad entonces los datos obtenidos ¿estarían indicando que en ese CAI fueron seleccionados los niños que muestran interés por la educación a través de su desempeño escolar y participación en otros espacios? Por otro lado, y con una pregunta que tiene como supuesto una interpretación diferente, ¿se podría pensar que algunas familias valoran la educación pero no el lugar de la escuela en la formación para sus hijos?. En este sentido, lograr que las escuelas tengan otros sentidos para los alumnos y sus familias, es una preocupación y un desafío que excede al CAI pero que el mismo ha tomado como uno de los propósitos centrales del proyecto.

En relación con la **permanencia** de los niños en una misma escuela a lo largo de su escolaridad, en los informes de las que se ubican en las ciudades más pobladas se explicita como una de las características de la matrícula total de la institución el cambio de escuela en algún momento de la escolaridad, ligando esta movilidad a los trabajos precarios de los padres o bien a la asignación de viviendas sociales a partir de la construcción de barrios en las afueras de la ciudad. No obstante, esta lectura no parece generalizable a la totalidad de niños en esta situación. En uno de los informes, por ejemplo, para dar cuenta de la valoración que muchas familias tienen por la escuela se explicita que varios niños que se han mudado recientemente, afrontan un viaje con tal de evitar el cambio de institución.

La **propuesta pedagógica o proyecto institucional** de la escuela es informada en la mitad de los informes y se presenta haciendo referencia a diversas cuestiones: la implementación de proyectos nacionales y/o jurisdiccionales, la integración de niños con discapacidad, así como informando proyectos generados e impulsados por la propia escuela. A continuación se presenta un panorama de algunos aspectos significativos de los mismos, que –sin ser exhaustivo- recupera lo más relevante de lo dicho en los escritos presentados. .

En el párrafo que sigue, se cita una de las descripciones en la que se explicita la cantidad y variedad de proyectos que se desarrollan en la escuela. Cabe aclarar que es el único caso donde los tres aspectos arriba mencionados se presentan como parte del proyecto institucional de una misma escuela:

“La escuela tiene accesibilidad al entorno social, integrando alumnos de distintos servicios y de distintos barrios de la comunidad, manteniendo reuniones

²¹ Dato presentado en el análisis del instrumento “Registro de actividades culturales e inscripción a talleres de los niños acompañados por MC”.

intersectoriales periódicamente formando parte de ellas miembros de centro de salud, policía, Comisión de fomento, Centro de Apoyo Escolar C.A.E, Centro de Base y Servicio Social.

En cuanto a la oferta educativa posee Proyectos escolares como, Alfabetización, Kit Saludable, Taller de educación Sexual, Vida en la Naturaleza, Participación en la Feria de Ciencias, Recreos sin violencia, programa para la igualdad educativa, radio en sintonía, jugando con las matemáticas, biblioteca en movimiento, taller de escritura, juegos tradicionales. Cabe destacar que la escuela es una institución integradora donde los niños son atendidos por sus respectivas maestras integradoras (Irregulares motores, mentales, ciegos y el Servicio de Asistencia Social S.A.I).

Dentro de los proyectos que se llevan a cabo en la institución podemos encontrar proyectos nacionales como P.I.I.E, Fundación Leer y C.A.I, además de llevar a cabo proyectos institucionales anteriormente nombrados.”

Un análisis de la totalidad de los informes muestra que el proyecto nacional de mayor cobertura en estas escuelas –después del CAI obviamente- es el PIIE, siendo nombrado en la mitad de los escritos presentados. Por otra parte, En cinco de ellos –coincidiendo en algunos casos con el PIIE- se menciona la implementación de proyectos de lectura impulsados por distintos organismos (Plan provincial de lectura “La Pampa lee”, Plan Nacional de lectura, y “Fundación Leer”).

En otras cinco escuelas –en una de ellas también se implementa el PIIE y uno de los proyectos de lectura mencionados- desarrollan proyectos de integración de niños con discapacidad (mentales, hipoacúsicos, sordos, disminuidos visuales y ciegos y niños con dificultades motoras). Estos proyectos dependen de la Dirección de Educación Inclusiva de La Pampa, la cual coordina las acciones tanto de las escuelas especiales como de los Centros de Apoyo Escolar (CAE). Estos centros, conformados por fonoaudiólogos²², psicopedagogos, psicólogos, brindan apoyo a las escuelas primarias comunes para genera mejores condiciones en la escolaridad de los niños que presentan discapacidad o ciertas restricciones para el aprendizaje.

Entre los proyectos diseñados e implementados por la propia escuela, se destaca, en dos de ellos, su inclusión en el trabajo en red de las instituciones de la localidad abocadas a abordar las diversas problemáticas derivadas de la situación de “vulnerabilidad social”: Escuela, Policía, Posta Sanitaria, Comedor Municipal y otras que atienden jóvenes considerados “en riesgo social”.

Para finalizar este apartado, se destaca lo señalado en dos informes que aluden a cuestiones estrictamente pedagógicas. En uno de ellos, se hace referencia a un proyecto de clases de inglés para segundo ciclo que se desarrolla en el contraturno, partiendo de sostener que todos los chicos, y no sólo los que pertenecen a sectores sociales de mayores ingresos, deben acceder a posibilidades de aprender esta lengua en un espacio de tiempo extraescolar. En el otro, se describe la presencia de las artes plásticas en el cotidiano de la escuela, la cual se logró a partir de que se organizara el festejo del 90° aniversario de la misma. Para dicho evento se armó una galería de arte con los artistas pampeanos generando, a partir de esa situación que *“el arte y la escuela se hayan fusionado como algo natural en la institución, realizando actividades compartidas entre alumnos y artistas del medio”*.

²² En uno de los informes CAI de una escuela alejada de los grandes centros urbanos, se manifiesta la falta de fonoaudiólogos en el equipo CAE de la localidad.

Otro de los aspectos que se propusieron en la guía para caracterizar a la institución donde se implementa el CAI, es la reseña de los **problemas identificados** por los docentes (maestros de grado, maestros curriculares de materias especiales y dirección) en relación con las condiciones de enseñanza (materiales, formación, trabajo individual o colectivo) y en relación con el aprendizaje de los niños²³.

Se parte del supuesto de que la definición de los problemas por parte del colectivo docente es un insumo valioso para la elaboración del proyecto de la escuela -en el que está incluido el CAI-, en tanto que las líneas de acción contemplarán dichas problemáticas con el propósito de generar condiciones para abordar su abordaje o resolución.

En la mayoría de los informes que refieren a esta cuestión, los problemas que se explicitan son preponderantemente los que tienen su origen fuera de la escuela, estrechamente vinculados con las condiciones de vida que padecerían muchos chicos y que afectarían la forma de transitar su escolaridad: inasistencias reiteradas, familias con poca o inexistente experiencia escolar, adultos que no pueden acompañar a los niños en sus obligaciones como alumnos, etc. En este sentido, el PIIE y el CAI -en tanto programas de política inclusiva que intentan incidir favorablemente en la escolarización de los niños que viven en contextos de pobreza- generarían mejores condiciones para que la escuela pueda cumplir con su propósito de transmisión cultural.

Sin embargo, una relativa falta de análisis crítico que se evidencia en muchos de los informes sobre las propias prácticas pedagógico-didácticas que podrían estar influyendo en la escolarización que están transitando los chicos, junto con ciertas miradas ciertamente estigmatizantes, centradas en el déficit²⁴, daría cuenta de la necesidad de profundizar el trabajo del programa en este punto y abrir preguntas sobre las condiciones -materiales y simbólicas²⁵- que se están brindando desde las políticas educativas a las escuelas que no generan los movimientos necesarios para problematizar la enseñanza.

Es preciso mencionar, de manera complementaria, que en dos de los informes se plantean problemas donde se interpreta que la escuela, en tanto institución social, está directamente involucrada en su producción: en uno de ellos se menciona – además de la sobreedad y la repitencia- la promoción de los niños con el logro de contenidos mínimos. Es posible advertir, que al ser expuesto como problema, se

²³ Es interesante resaltar que en un CAI se utilizaron los informes que escriben los maestros de grado al cierre del ciclo lectivo como fuente para identificar los problemas que ellos ponderan en relación con las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. Se valora, en este comentario, el uso que se le dio a los mismos ya que fueron tomados como insumos para el trabajo en el CAI, dando cuenta del sentido pedagógico que pueden tener estos escritos.

²⁴ En uno de los informes, se define así la problemática de la escuela: “El mayor problema es la falta de higiene en los alumnos, ausencia de la familia, o un referente por alumno, la falta de responsabilidad y compromiso con las tareas escolares, falta de hábitos de estudio y modales que hacen a la convivencia escolar”.

²⁵ Tal como se verá en los párrafos siguientes, las escuelas están muy bien equipadas en cuanto a tecnologías de la información y materiales para la enseñanza. Con condiciones materiales se hace referencia a lo que es necesario garantizar para que las prácticas de la enseñanza sean revisadas a nivel institucional: coordinación pedagógica (para definir el enfoque de la enseñanza, los criterios de evaluación y promoción, etc), formación permanente sobre las didácticas específicas, trabajo colectivo, monitoreo sobre lo que se enseña y se aprende, etc.

aludiría a la poca significatividad de dichos contenidos tanto como herramientas para seguir aprendiendo como para desempeñarse fuera de la escuela. En el otro informe, en cambio, se enumeran problemas vinculados al posicionamiento de los docentes: *“resistencia, en algunos, a los cambios que el sistema demanda, inseguridad en el abordaje de atención a la diversidad y falta de apertura para dar una respuesta a los niños más vulnerables”*.

Por último, la ausencia en los informes de la identificación de algunos problemas (como la falta de recursos materiales que tiene para escuela para llevar a cabo los proyectos de enseñanza) y la enumeración de los aspectos positivos con los que cuentan las escuelas, permite pensar que los informantes se encuentran satisfechos con las condiciones institucionales en las que se implementan los CAI en la provincia de La Pampa.

En cuanto a los aspectos positivos señalados, en muchos textos se resalta el compromiso de los docentes, la estabilidad en el cargo y en la escuela, la conformación de equipos de trabajo y la buena articulación con el CAI.

En cuanto a la **infraestructura** y los **recursos materiales** con los que cuenta la escuela, lo primero a resaltar es que en todos los casos, los coordinadores expresan que los mismos están a “total disposición del CAI” con lo cual, espacios, tecnología y materiales didácticos se utilizarían en ambos espacios escolares. Incluso, en varias ocasiones se menciona que la escuela aportó materiales para el sostenimiento de los talleres en el momento de inicio, cuando aún no se disponía de los recursos aportados por el programa.

Si bien en varios informes se afirma que cuentan con los recursos y espacios necesarios para la labor pedagógica sin precisar cuáles son, se toma de manera estimativa los que sí son detallados, si bien no se trata de un listado ni exhaustivo ni generalizable. El hecho de que se nombren en varios informes permite pensar en la posibilidad de que otras escuelas dispongan también de dichos recursos:

- Aula de informática equipada²⁶
- Biblioteca y mapoteca
- Laboratorio
- Salón de usos múltiples/patio interno
- Aulas, espacios y materiales para las materias especiales: música, plástica y educación física
- Aula multimedia: cañón, pantalla, televisores, dvd, video casetera, cámara de fotos digital, filmadora, amplificadores.

Tal como se dijo anteriormente, la información referida a las buenas condiciones institucionales para la enseñanza exceden lo material en términos de recursos. En este sentido, son muchas las referencias al buen clima institucional, al compromiso de los docentes para llevar a cabo su tarea, al trabajo colectivo. El siguiente testimonio escrito resulta ilustrativo:

26 En un informe se explicita que las máquinas han quedado obsoletas.

(A través de los años) *“se ha logrado un buen clima de trabajo, donde se intentan generar distintos canales de participación para los docentes y propiciando un trabajo colectivo que verdaderamente se lleve a la práctica. Se trata de un trabajo horizontal, pero que es fuertemente impulsado y sostenido por el equipo directivo.”*

3.1.2. Caracterización del CAI

Para caracterizar al CAI en tanto **proyecto socioeducativo** el informe solicitaba referirse a los siguientes aspectos:

- Los propósitos de las acciones que se desarrollan en el centro “¿para qué?”
- Con qué contenidos se amplía el abanico de lo que se enseña “¿qué?”
- Qué enfoques, estrategias se incorporan “¿Cómo?”
- Cómo se profundiza y diversifica el vínculo del maestro comunitario y los talleristas con los alumnos (más seguimiento, conocimiento del alumno, acompañamiento, flexibilización del encuadre o “contrato” entre maestro y alumnos).

Asimismo, para dar cuenta de en qué medida la propuesta de talleres cumple con el propósito de ampliar la experiencia cultural de los niños y es percibida como parte de un proyecto que la trasciende, se solicitaban precisiones en torno a:

- El análisis de la oferta cultural del barrio.
- El listado de talleres propuestos.
- Los criterios utilizados en la selección de talleres.

Se pretendía que la situación de escritura favoreciera la puesta en común y la argumentación sobre los criterios que le darían sustento a la propuesta del centro. Al respecto, en la mayoría de los informes se advierte que la caracterización estuvo centrada en la escuela y sus contextos (ya descripta en el apartado anterior) y reducida a la propuesta de talleres, quedando prácticamente sin explicitar los principios que fundamentan la construcción del proyecto institucional del CAI en su conjunto, en otros términos, los que direccionarían las acciones de los MC y talleristas.

Un rasgo que identifica a todos los informes, es la presencia del discurso del proyecto CAI, evidenciándose en ellos distinto nivel de apropiación del mismo. Varios utilizan frases que aluden a cuestiones muy generales, de principios –se trata de los casos que incluyen pocas precisiones sobre el proyecto particular del CAI al mismo tiempo que se evidencian miradas estigmatizantes sobre los niños y sus familias o se los responsabiliza por las experiencias de fracaso escolar-. Sin embargo, en otros casos sucede todo lo contrario: se articula coherentemente el discurso de los documentos y las presentaciones junto con una forma compleja y crítica de nombrar a los chicos, las problemáticas que los afectan y de presentar el proyecto CAI.

A continuación se presenta la información sistematizada sobre aquellos aspectos que permiten describir la situación de inicio de los CAI²⁷:

En cuanto a la propuesta del CAI, los informes muestran con especial énfasis la conformación del **equipo docente**, centrándose, la mayoría de ellos en la formación

²⁷ Con el fin de no reiterar información, no se incluye en esta presentación aquella información que no aporte nuevos datos a los ya relevados y sistematizados en los cuestionarios a directivos, coordinadores y MC..

y trayectoria profesional de los talleristas. Uno de los rasgos a destacar es que disponen de formación específica en la disciplina a la que refiere el taller que dictan: por ejemplo, una docente del taller de huerta es ingeniera agrónoma, el profesor de computación es estudiante avanzado en informática, el profesora de taller literario es la bibliotecaria de la biblioteca de la Municipalidad, la profesora del taller de turismo es técnica en turismo y trabaja en dicho, etc.

Asimismo, en uno de los escritos, se describe exhaustivamente las trayectorias profesionales de los profesores:

(El profesor del Taller de Música) “recibido en EMBA (Escuela de Música de Buenos Aires) escuela privada de música contemporánea en donde participó de grabaciones bajo la producción de Pedro Aznar, y participó en clínicas musicales con artistas de renombre nacional e internacional. Trabajó 7 años como músico de la “Fundación Banda de Música” de la ciudad de General Pico, bajo la dirección del Maestro Verne Olivieri. Participó de varios certámenes musicales como Pre- Casquín llegando a instancias finales en dos oportunidades con diferentes agrupaciones musicales como, Éxodo, Grupal Utopía. Formo parte de la agrupación musical de Folk.-rock Catalinatom de la ciudad de Santa Rosa. También, participó en la grabación de una canción que fue editada en un disco de las Abuelas de Plaza de Mayo junto a otros artistas, entre ellos Delfor Sombra. Actualmente trabaja como docente especial de Música en suplencias comunes en 2009: UE 12, escuela Esc. Nº 64, Esc. Nº 12 y Actualmente suplencias funcional en 2010: Esc. Nº 12 y UE 15”.(...)

(En el taller de baile) La Instructora actualmente se desempeña en el Salón Bailas del Profesor Rubén Ailas y en el Instituto cardiovascular, Cardiogym.

(El profesor del taller de Educación Física) es Maestro especial y Profesor Nacional de Educación Física, recibido en I.S.E.F Instituto Superior de Educación Física, General Pico La Pampa”

Si bien el ejemplo de la trayectoria profesional del profesor del taller de música es la más extensa de las enunciadas, se seleccionó en este apartado porque comparte con las de otros CAI el hecho de mostrar la vasta experiencia en el ejercicio de la disciplina, más que en su enseñanza. En este mismo sentido, en otro de los informes, se explicita que para la elección de los profesores talleristas se ha utilizado como criterio la doble titulación y/o la inserción laboral fuera de educación, entendiendo que dicha condición conduciría al logro un plantel docente con “perfiles profesionales acordes y cualificados”²⁸.

Sin desmerecer la importancia del conocimiento y práctica pedagógica, es interesante que en el espacio escolar de los talleres se privilegie el conocimiento sobre la disciplina a enseñar, no solamente por la pasión o el interés en comunicarla – esperable para quien la elegido para desempeñarse en el ámbito artístico o profesional- sino también apuntando a que los chicos se vinculen con artistas, ingenieros, estudiantes universitarios avanzados, etc., relaciones que amplíen sus

²⁸ En este caso, los tres profesores de los talleres de “Artes combinadas” (plástica, música, manualidades y literatura) tienen los siguientes perfiles profesionales: profesora en Artes Visuales y Profesora de Enseñanza Primaria; Profesora de E.G.B. en 1° y 2° Ciclo y Asistente Social con práctica pre-profesional en Servicio Social de Comunidad realizada en el Centro de Salud del Barrio y profesor de Música, Profesor de violonchelo en Orquesta Infantil del Barrio Malvinas de General Pico y conductor de un programa de radio en FM local.

miradas y el universo de lo posible a partir de tener una experiencia directa con profesionales de diversos campos del saber y del arte.

Estas apreciaciones se complementan con las respuestas brindadas en los cuestionarios administrados en el marco de este estudio, que permitieron relevar que en La Pampa el porcentaje total de talleristas con formación y experiencia en la disciplina que dictan alcanza al 90,6%, mientras que el 70% aproximadamente, cuenta con experiencia pedagógica previa.

Por último, en varios escritos se pone de manifiesto que, además de los requisitos anteriormente planteados, los profesores finalmente elegidos fueron los que pudieron demostrar, a través de sus antecedentes laborales, *“su compromiso con el trabajo social y con los niños, su responsabilidad, su capacidad de escucha y de diálogo, y por su interés en trabajar colectivamente”*.

Las propuestas de talleres, tal como se analizó a través de la información brindada en el cuestionario, se elaboraron en general teniendo como criterios: el perfil profesional del docente, el análisis de la oferta cultural, recreativa y deportiva de la comunidad – y de la escuela en el caso de instituciones de jornada completa- y la valoración sobre el aporte formativo que implica el aprendizaje de las disciplinas involucradas. Las siguientes expresiones, son ejemplos de este último aspecto:

“En este centro se desarrollan clases de teatro, expresión y deportes con el fin de ayudar a la expresión oral, problema base en la escuela.”

(Se espera que con la propuesta de talleres de murga-astronomía-teatro, los chicos), “puedan lograr una mejor comunicación con los demás y consigo mismos; también conocer el universo es un desafío que requiere formular, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar los saberes que cada uno tiene compartiendo opiniones y produciendo ideas”.

Un aspecto novedoso – en relación con lo comunicado en los diversos informes- es el de considerar como un criterio relevante en la propuesta de talleres el propio proyecto institucional de la escuela. En otros términos, extender y profundizar la propuesta de la escuela:

“Las actividades culturales que se realizaron en los talleres, estuvieron orientadas hacia la realización de distintas actividades artísticas. Esta elección fue tomada por el equipo institucional (del CAI) y respondió a distintos criterios. En primer lugar se partió de la necesidad de mantener la unidad y la coherencia entre el CAI y el actual proyecto educativo que impulsa la institución. En este sentido, se pretendió darle continuidad a la línea de intervención que tiene la escuela y profundizarla. (...) la realización de talleres de este tipo es sumamente relevante ya que tienen la potencialidad de generar procesos de aprendizaje basados en una expresión auténtica de ideas y sentimientos, basados en la comunicación y en el encuentro, en el “aprender haciendo”. Es por esto que el arte cumple un espacio fundamental dentro de la institución. Se parte de considerar a la escuela como un espacio de diálogo y encuentro con la comunidad, y en este marco, se presenta como un espacio de difusión del arte en todas sus expresiones.”

En el análisis de las ideas transmitidas en los informes, es posible identificar las **condiciones que favorecieron el desarrollo de la propuesta del CAI.**

- Disposición de materiales y espacios por parte de la escuela
- Los antecedentes de proyectos de apoyo escolar y actividades recreativas por otras instituciones de la localidad.
- Establecer, desde el comienzo, una relación de confianza hacia los niños: tanto en sus capacidades como en la responsabilidad sobre el cuidado de los bienes propios y comunes:

“Tener confianza en un alumno y darle, por ejemplo, una pelotita de malabares, que lleve a su casa para practicar, la tenga una semana y luego la devuelva, ha sido muy positivo. Primero porque, pensamos que no iba a haber devolución y sin embargo, no fue así y segundo, el alumno, se sentía parte de algo, se sentía aceptado. Ello ayudó a la convivencia y a la permanencia del niño en el taller”.

“(Para la construcción de sus propios instrumentos de percusión o banderitas), fueron capaces de utilizar utensilios como martillo, clavo, hierro caliente, fuego de vela, por supuesto, siempre supervisados por un integrante del equipo. No hubo inconvenientes y fueron tareas realizadas en constante interacción.”

- Hacer visibles los logros de los niños que participan del CAI, en el marco de las actividades habituales de la escuela:

“Exponer las producciones de los niños, en el salón de la escuela”

- Diseñar e implementar estrategias especialmente pensadas en los destinatarios para convocarlos al espacio de talleres:

“Como estrategia para atraer a los alumnos de 5º y 6º grados, se propuso ir los días sábados, en el turno de la mañana a hacer bolsitas de pochoclos, que luego serían vendidas en el kiosco de la escuela, con el fin de recaudar fondos para el viaje de estudio que realizarían los alumnos de 6º. Se logró que nueve alumnos fueran los sábados, algunos a la mañana y otros en la tarde. Resultó muy positivo ya que, comenzaban haciendo pochoclos y luego se involucraban con las actividades de los talleristas y de esta manera, dejaban la cocina. Fue muy positivo, ya que pasado el viaje de estudio de los niños de 6º grado, estos chicos continuaron yendo a los talleres y participaron en la puesta de escena en el acto de cierre de los talleres.

- La participación de las maestras comunitarias y de la coordinadora en el desarrollo de los talleres:

“Cabe destacar que todos los días sábados, los talleristas han contado con el apoyo constante y supervisión de las dos maestras comunitarias y de la coordinadora. Han formado parte de cada proceso y de cada producción, acompañando, apoyando y además aprendiendo ellas mismas acerca de este tipo de actividades. El hecho de que la maestra comunitaria también esté los días de taller mejora su vínculo con el alumno y con las familias que se acercan a la escuela”

- Articulación con otras instituciones.

En cuanto a los propósitos que guiaron a los CAI a articular acciones con otras instituciones de la comunidad para enriquecer la propuesta de los talleres, se pueden inferir dos: uno, articular para sumar recursos materiales; el otro: sumar

perfiles profesionales, saberes, experiencias, etc. Como ejemplo del primer caso, se cita el siguiente fragmento de informe:

- País Producciones -Productora Independiente- (Película para proyectar en el festejo del día del niño, apoyo desde el primer día concurriendo a la escuela para informar a la comunidad sobre el CAI)
- Biblioteca Popular Estrada (mediante nota realizada solicitando recursos que no disponíamos, nos aportó pantalla, cañón, notbook, persona que proyectó la película)
- InfoPico.com (visitó las instalaciones de la escuela, realizó notas, fotos y solicitó información del CAI, para su publicación)
- Sociedad Rural (mediante nota realizada para poder visitar su Predio, nos enviaron una nota, carteles, invitaciones gratis para los niños y para todos los adultos que concurriríamos)
- Parque recreativo "Delfín Pérez" (Predio Municipal de uso público con personal que en todo momento estuvo presente)
- Corpico (Cooperativa de Servicios Limitada que provee la electricidad, agua potable, Internet y transporte urbano que, mediante nota elevada al presidente del Concejo de la institución nos facilitó el traslado de los niños al parque recreativo)

Como ejemplo del segundo caso, se citan fragmentos de dos informes:

"Se trabajó con otras instituciones locales como: Biblioteca Popular Martín Fierro, Radio Cero FM, Municipalidad de Doblas (Área de la Mujer, Cumelen, Dirección de Cultura y Deporte), Cooperativa de Servicios Públicos, llevando a cabo jornadas recreativas/pedagógicas en nuestra localidad"

"En el taller de huerta tuvo como finalidad poder ampliar los conocimientos con respecto al medio ambiente, cuidado de la naturaleza, como así también la discriminación de distintas especies de cada época del año. Se trabajó con el contacto directo de la tierra. En éste taller se mantuvo la relación con el INTA de ésta localidad".

Como puede observarse, los coordinadores CAI se han apropiado de prescripción que establece el proyecto en relación con la necesidad de articular el trabajo de la escuela con las organizaciones de la comunidad. Tal como se expresa en el Cuaderno de Notas I²⁹:

"Hay más tiempo para fortalecer la relación de la escuela y las organizaciones sociales y comunitarias. El coordinador del CAI, además de acompañar las tareas que se realizan en la jornada del sábado, tiene doce (12) horas semanales de disponibilidad para organizar proyectos y actividades con otras instituciones que, desde diferentes ámbitos, se preocupan por la educación de los niños y las niñas. También para fomentar acciones que inviten a las generaciones adultas y a las más nuevas a encontrarse en diversas formas de transmisión que generan lazo, vínculo, continuidad y renovación cultural".

Además de las condiciones identificadas y explicitadas por los coordinadores institucionales, es importante señalar la incidencia que puede tener el hecho de que

²⁹ ME, Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. (2010a) Cuaderno e Notas I. Proyecto Centros de actividades infantiles- CAI-

la Coordinación Jurisdiccional del CAI participe de las reuniones de equipo que se llevan a cabo semanalmente en los CAI. En este sentido, la Coordinación Nacional, valora positivamente que parte del acompañamiento a los CAI se en este ámbito, ya que permitiría entrar en diálogo con los equipos institucionales con el propósito de conocer, problematizar y orientar la acción. En la voz de la un miembro del Equipo de Coordinación Nacional:

“En Ciudad y en La Pampa, ((los coordinadores jurisdiccionales)) participan, se quedan en esa reunión a discutir con ellos, a pensar, y en algunos casos, (la coordinadora de La Pampa) decía que participaba sin intervenir, y en otros tirando puntas de discusión”.

En cuanto a los **problemas** identificados en la primera etapa de implementación del CAI, si bien como, ya se dijo, no fueron explícitamente solicitados en la guía para la escritura del informe, se explicitan en un par de textos y es interesante realizar algunos comentarios sobre los mismos. Una primera cuestión refiere al carácter que revisten dichos problemas: es decir, si son de orden estructural o si, en términos propositivos, son posibles de resolver desde el trabajo y las condiciones que se generen en el propio CAI. En este sentido, el malestar que genera en la escuela el no poder dar la respuesta adecuada a los niños que requieren de mayor apoyatura de ciertos profesionales –psicólogos, fonoaudiólogos, por ejemplo, excede las respuestas que se puedan dar desde el equipo CAI.

En cambio, otros problemas han sido identificados como cuestiones a las que el CAI puede dar respuesta a través del diseño e implementación de estrategias específicas de abordaje. Así por ejemplo: el problema que se le suscitó a un CAI al identificar que el conjunto de niños provenientes de diversas escuelas mostraban muy disímiles puntos de partida y formas de vincularse con los otros. En este caso, el trabajo pedagógico apuntó a lograr que se constituyeran en un grupo.

Otra de las cuestiones que se nombran como problemática es el hecho de que los docentes no residan en el barrio del cual provienen los alumnos y que desconozcan la realidad socio-económico-cultural de las familias. En estos casos, parece interesante problematizar esta idea de que es necesario pertenecer a una determinada comunidad para conocerla o incluso comprenderla. La mirada del “extranjero” aporta, en muchas ocasiones, nuevas preguntas, observaciones, comentarios que colaboran en la desnaturalización de ciertas formas de actuar, vincularse, etc. Por otra parte, la construcción de un marco de referencia común, es siempre un objeto a ser trabajado, aún para los que pertenecen a una misma comunidad y, en este caso, a una misma escuela.

En cuanto a los **desafíos** explicitados, en uno de los CAI éstos se vinculan más estrictamente con cuestiones organizativas mientras que en otro, se delinea una pregunta central en relación con el sentido del CAI, a la vez de difícil respuesta:

(...) “rever puntos específicos de organización interna de los talleres, y, en segundo lugar hacer partícipes (o participar) a otras instituciones de la comunidad no contempladas hasta el momento”.

(...)

(...) *“que los chicos quieran ir a la escuela, que piensen que aprender vale la pena”.*

Para finalizar este apartado, dada la importancia que se otorga en los informes a los cambios observados en los niños, especialmente manifestado en el posicionamiento que demuestran en relación con la participación en los talleres, parece relevante reflexionar acerca de los cambios en las instituciones educativas que facilitarían o producirían estas modificaciones en las posiciones que asumen los sujetos. Según señala Gather Thurler (2005)³⁰, el cambio es, básicamente una cuestión de cambio en el sentido de las acciones: ¿qué cambia con los CAI en los sentidos de enseñar y de aprender, de evaluar, de las formas en las que los sujetos se relacionan con el otro, de las relaciones que se propician con el saber? ¿qué aporta el CAI en la construcción de los nuevos sentidos de educar en relación a los que habitualmente se ponen en juego en las escuelas?:

- Un cambio en el sentido que se le otorgan a los problemas: de percibirlos como límites para la acción, en muchos de los escritos se evidencia que los problemas fueron visto como los desafíos que motivaron la definición y desarrollo de estrategias e impulsaron cambios de posicionamiento en los sujetos. Desde los chicos *“de no querer ir a la escuela los sábados a preguntar qué harían en vacaciones sin la escuela”*, desde los adultos, un cambio que puede sintetizarse como *“ir buscar a los chicos”* y no *“esperar a que vengan”*.

- Un cambio en el sentido construido en torno a sobre qué enseñar: la revalorización de las disciplinas es un indicador interesante para pensar la importancia de la especificidad de los lenguajes de las ciencias y las artes como formas de ver, hablar y actuar sobre el mundo.

- Un cambio en el sentido de la acción docente: de trabajo individual a trabajo colectivo. En la mayoría de los informes, la acción se concibe como tarea conjunta. En algunos casos, incluso en conjunto con la escuela. Sobre las condiciones que lo generan, la organización del trabajo tiene, según la autora citada un lugar central en los procesos de cambio, ya que no se pone en juego *“la voluntad de individuos aislados, sino la capacidad de grupos diferentes, que forman parte de un sistema complejo, que además cooperan en la misma acción”* (Gather Thurler, 2005:56)

Por último, si bien el trabajo interinstitucional antecede a la implementación de los CAI, una dimensión que aparece fuertemente en los informes, agregaría un nuevo propósito o sentido al trabajo articulado entre escuela e instituciones de la comunidad: proporcionar experiencias significativas vinculadas con el saber, traducida en pedir asesoramiento al INTA, a la biblioteca, a la radio, etc. El cambio de sentido estaría en que no se trata solo de “conocer” – como sucede con las salidas o excursiones, sino de “conocer para producir”.

³⁰ Gather Thurler, M. (2005) Innovar en el seno de la institución escolar. Grao. España.

3.2. Los alumnos atendidos por MC

3.2.1. Caracterización inicial de los alumnos atendidos por MC

En el siguiente apartado se sistematizará y analizará la información de los niños atendidos por el MC, a partir de los datos relevados en los siguientes instrumentos: Ficha de inscripción al grupo del maestro comunitario - datos básicos e inasistencias-, Trayectoria escolar y Registro de actividades culturales e inscripción a talleres.

a. Cantidad de alumnos inscriptos para ser acompañados por MC y escuela de pertenencia

Como podrá verse en el cuadro que sigue, en el primer año de implementación del CAI, 554 alumnos son atendidos por los MC en 20 sedes, lo que resulta un promedio de 14 alumnos aproximadamente por MC considerando a razón de 2 MC por CAI tal como se dispone en los lineamientos del Proyecto (ME 2010 b)³¹.

Tabla 71: Cantidad de alumnos que reciben apoyo pedagógico de los MC, según CAI	
CAI CUE/Anexo	Cantidad de alumnos
420001600	11
420002800	31
420006400*	31
420008900	13
420010500	25
420010800	16
420014500*	62
420015000*	34
420017900	8
420018700	23
420022100	26
420022300	53
420024000	40
420024800	49
420025600*	25
420030100	34
420033200	15
420039600	12
420071700	25
420091100	21
Total	554

Elaboración propia a partir de dos fuentes: ficha de inscripción y trayectorias escolares.

³¹ ME (2010). Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria Orientaciones para la Normativa del Proyecto Centros de Actividades Infantiles (CAI) 2010-2011.

*En estos CAI, se consideró como fuente el instrumento que releva las trayectorias escolares dado que éste registra más cantidad de alumnos que la ficha de inscripción, lo que implicaría que se habrían sumaron niños a la primera inscripción. Cabe aclarar que no se tomó el instrumento que informa acerca de la trayectoria escolar como fuente en todos los casos ya que en un CAI no se relevaron las trayectorias escolares, y en otros, los datos no están completos.

Tal como se expresó en el párrafo anterior, el proyecto prevé dos MC por CAI. Sin embargo, es preciso señalar que en tres CAI la cantidad de MC difiere de lo previsto en el diseño del Proyecto. En dos de ellos (CAI 420017900 y 420006400), se dispone de un solo MC y el tercero (CAI 420022300), de tres MC³². Como puede observarse en la tabla precedente, si bien la cantidad de niños parecería ser el criterio utilizado en estos tres CAI para asignar 1 ó 3 MC, otros CAI que tienen una realidad similar, mantienen 2 MC en el equipo institucional. En la tabla que sigue, que muestra la relación teórica entre cantidad de alumnos y MC por CAI se muestra más claramente esta situación:

Tabla 72: Relación entre MC y cantidad de alumnos, según CAI	
CAI CUE/Anexo	Relación MC/Cantidad de alumnos
420001600	5/6*
420002800	10/11*
420006400*	15/16*
420008900	6/7*
420010500	12/13*
420010800	13
420014500*	31
420015000*	17
420017900	8
420018700	11/12*
420022100	13
420022300	17/18*
420024000	20
420024800	24/25*
420025600*	12/13*
420030100	17
420033200	12/13*
420039600	6
420071700	12/13*
420091100	10/11*
Total	554

Elaboración propia tomando como fuentes la cantidad de alumnos –cuadro 3- y la cantidad de MC según datos aportados por Coordinación Nacional CAI. Estado de Situación al 1-08-2010 La Pampa.

³² Según datos aportados por la Coordinación Nacional CAI. Fuente: Estado de Situación al 1-08-2010 La Pampa.

*Al tratarse de un número impar no es posible asignar una única cantidad al grupo de alumnos atendidos por el MC.

Como se desprende de la tabla anterior, la relación entre cantidad de alumnos y MC difiere notablemente entre los CAI. Mientras que en trece CAI la cantidad de alumnos acompañados por MC es inferior a la media provincial, es decir cada MC atiende a menos de 14 alumnos; en 7 CAI se supera dicho valor, inclusive llegando a un caso con 31 alumnos a cargo de un único MC.

En cuanto a la escuela donde los niños transitan su escolaridad, la mayoría de los niños atendidos por MC son alumnos de la escuela sede del CAI, salvo en un único caso (CUE/Anexo 420002800) en el que provienen de dos instituciones diferentes, además de la escuela sede.

b. Lengua materna

La casi totalidad de los niños (el 99,1%) atendidos por MC, tiene al castellano como lengua materna. Sólo 5 (el 0,9%) registra otra lengua: el húngaro. Lo significativo es que 4 de ellos se encuentran matriculados en una misma escuela (CUE/Anexo 42002800).

Tabla 73: Niños atendidos por MC según lengua materna		
Lengua materna	Frecuencia	%
Castellano	549	99,1
Húngaro	5	0,9
Otros	0	0,0
NS/NC	0	0,0
TOTAL	554	100,0

c. Edades de los niños atendidos por MC

Tabla 74: Niños atendidos por MC, según edad al 30/06/2010		
Años de edad	Frecuencia	%
6	54	9,7
7	56	10,1
8	60	10,8
9	74	13,4
10	102	18,4
11	80	14,4
12	52	9,4
13	30	5,4
14 o más	9	1,6
S/D	37	6,7
Total	554	100,0

Elaboración propia a partir de los datos relevados en la ficha de inscripción

La edad teórica para los seis grados de escolarización de nivel primario (estructura académica vigente en La Pampa) es de 6 a 11 años de edad. Al observar la tabla, lo primero que se desprende es que un porcentaje importante de niños acompañados

por el MC (aproximadamente el 17%), supera los 11 años. Si bien, la sobreedad es un indicador que da cuenta de un problema en relación con las trayectorias escolares de los niños en esta situación, es interesante analizar qué otro aspecto muestra la inclusión de niños grandes en la escuela primaria. Según el análisis que realiza Pascual, L. (2006) sobre las tasas de escolarización en Argentina, en el período 1991-2001, se observa que La Pampa – junto con otras jurisdicciones como Buenos Aires, Chaco, Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Santa Fe- presentan un crecimiento de las tasas de escolarización de la población de 13 y 14 años semejante o superior a la media nacional. Esto puede entenderse, según la autora como el “esfuerzo de inclusión realizado por cada jurisdicción tendiente a incorporar a los jóvenes de 13 y 14 años a la EGB”.³³ En este sentido, la atención por parte del MC de niños “grandes” podría ser la expresión, desde el proyecto CAI, de una política que tiene antecedentes en esta provincia.

Por otro lado, los MC de los CAI de la provincia de La Pampa atienden a niños de todas las edades comprendidas entre los 6 a 14 años o más. No obstante la distribución muestra una concentración de alumnos de entre 9 y 11 años (46 % del total); siendo el grupo mayoritario el de 0 años de edad (18,4 % del total de los alumnos atendidos por MC). Por otra parte, el grupo minoritario corresponde a los niños de 14 años o más, que representa menos del 2% del total de los chicos que trabajan con MC.

La tabla que se presenta a continuación, muestra las edades según CAI. Como podrá verse, de los datos faltantes (42 casos), 31 corresponde a un mismo CAI. Se trata de un centro que no relevó -o no comunicó- dicha información.

³³ Pascual, L (2006). “La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos”, en Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*.

Tabla 75: Alumnos atendidos por MC según edad al 30/06/2010 por CAI

CAI CUE/Anexo	Alumnos con datos										Alumnos sin datos
	Edad									Total	
	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ó más		
420001600	4	1	4	1	0	1	0	0	0	11	0
420002800	7	5	4	2	6	3	3	1	0	31	0
420006400	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31
420008900	1	2	2	3	3	2	0	0	0	13	0
420010500	2	5	2	2	6	5	1	0	2	25	0
420010800	3	1	1	5	3	3	0	0	0	16	0
420014500	5	5	7	11	12	11	7	3	0	61	1
420015000	0	0	2	10	3	5	8	1	1	30	4
420017900	1	0	5	0	0	1	0	1	0	8	0
420018700	6	1	0	4	6	2	0	4	0	23	0
420022100	0	0	0	4	9	10	3	0	0	26	0
420022300	2	2	9	4	20	5	9	2	0	53	0
420024000	2	8	1	7	5	6	3	5	3	40	0
420024800	14	12	8	3	7	1	1	2	1	49	0
420025600	0	3	5	5	3	7	1	1	0	25	0
420030100	0	0	0	3	7	12	8	4	0	34	0
420033200	4	2	3	1	1	2	1	0	1*	14	1
420039600	0	3	0	5	3	0	0	1	0	12	0
420071700	2	5	4	3	3	0	3	4	1	25	0
420091100	1	1	3	1	5	4	4	1	1	21	0
20 CAI	54	56	60	74	102	80	52	30	9	517	37

Elaboración propia a partir de los datos relevados en la Ficha de Inscripción

* Se trata de una alumna de 37 años que sólo asiste al espacio de trabajo con MC.

Al realizar el análisis por CAI, se observa que, mientras en algunos centros los MC atienden a niños de todas –o casi todas- las edades, replicando en cierta forma lo que acontece a nivel general, en otros, la tarea del MC parecería concentrarse con niños de un determinado grupo etario.

Sólo en tres CAI (CUE/Anexos 420024000, 420024800 y 420091100), el grupo atendido por los MC está compuesto por niños que cubren todo el abanico de edades. En un caso se trata de un CAI con 21 niños; los otros dos totalizan aproximadamente 40 niños. En estos tres casos, la distribución por edades no es “homogénea”: en dos de ellos, la mayor cantidad de niños tiene entre 10 y 12 años mientras que en el otro, se concentra en 6 y 7 años.

En el resto de los CAI, se observan ciertas edades “ausentes” siendo las más recurrentes las categorías de los extremos: 6 y 14 ó más años. Sin embargo, en tres CAI el grupo mayoritario se compone de chicos de 6 años (CUE/Anexos 420002800,

420024800, 420033200). En estas situaciones, se podría pensar que se concibe que el trabajo del MC puede tener una función relevante en las condiciones que debe generar la escuela para garantizar a todos los chicos la adquisición de la alfabetización inicial en primer grado.

Asimismo, la pregunta sobre la edad de los niños atendidos por MC tiene otros propósitos como el de servir como insumo para el análisis de la sobreedad –tal como se verá a continuación- y caracterizar al grupo de alumnos con el que trabajan los MC. En este sentido, se parte del supuesto de que es esperable que a diferentes edades correspondan distintas biografías escolares y distintas experiencias de vida. La consideración de estos aspectos constituye un elemento relevante a la hora de diseñar y poner en práctica las propuestas pedagógicas que elaboren los MC, además de la atención puesta en los contenidos debe aprender por estar en un determinado año escolar. En este sentido, los materiales para la enseñanza elaborados por el Ministerio de Educación de Nación “Colección Piedra Libre” (2011), introducen una novedad al utilizar como criterio para su organización las edades de los niños y no solamente los contenidos establecidos para cada grado de la escuela primaria.

d. Sobreedad de los alumnos atendidos por los MC

De los 517 alumnos de los que se dispone de datos, 269 tienen un año o más de sobreedad: representan el 47,7% del total de los alumnos atendidos por el MC.

En la siguiente tabla se desagrega la información, presentando el porcentaje de sobreedad según CAI:

Tabla 76: Niños atendidos por MC según sobreedad por CAI	
CAI CUE/Anexo	% de sobreedad
420001600	9,1
420002800	35,5
420006400	S/D
420008900	23,1
420010500	64,0
420010800	50,0
420014500	67,2
420015000	73,3
420017900	37,5
420018700	52,2
420022100	57,7
420022300	64,1
420024000	50,0
420024800	28,5
420025600	44,0
420030100	73,5
420033200	35,7
420039600	41,7
420071700	56,0
420091100	42,8
Promedio*	47,7

*Se calcula en función de los 19 CAI de los que se dispone de información.

Como se desprende del cuadro anterior, en 8 CAI el porcentaje de alumnos atendidos por los MC que presentan sobreedad supera la media global. En dos CAI (CUE/Anexos 420015000 y 420030100) dicho porcentaje es mayor al 70%. En el

otro extremo, se encuentra un CAI (CUE/Anexos 420001600) con sólo el 9,1% de alumnos con sobreedad. En valores absolutos, se trata de un CAI en el que los MC atienden a 11 niños en total, de los cuales uno solo tiene sobreedad.

Tomando como referencia los datos de sobreedad del 2009³⁴ de la provincia de La Pampa, se observa que el porcentaje de niños con sobreedad atendidos por MC duplica el promedio correspondiente a la jurisdicción (20,7%) lo que estaría indicando que el proyecto está implementándose en escuelas con altos porcentajes relativos de sobreedad.

A los fines de analizar si el proyecto, a través de la figura del MC, está atendiendo a los niños en situación de mayor vulnerabilidad educativa, se presenta el siguiente cuadro:

Tabla 77: Comparación de tasas de sobreedad entre la totalidad de los alumnos de las escuelas y los niños acompañados por MC				
	Tasa de Sobreedad 2009*	Alumnos*	Tasa de sobreedad 2010 alumnos con MC**	Alumnos con MC
TOTAL PROVINCIA DE LA PAMPA	20,7	34.798	47,7	554
420001600	11,9	185	9,1	11
420002800	22,7	198	35,5	31
420006400	22,7	163	S/D	31
420008900	18,6	140	23,1	13
420010500	41,9	477	64,0	25
420010800	20,2	79	50,0	16
420014500	40,3	382	67,2	61
420015000	23,3	600	73,3	30
420017900	13,2	68	37,5	8
420018700	40,0	105	52,2	23
420022100	26,2	244	57,7	26
420022300	27,7	516	64,1	53
420024000	24,8	363	50,0	40
420024800	31,1	296	28,6	49
420025600	19,5	149	44,0	25
420030100	39,3	300	73,5	34
420033200	24,9	193	35,7	14
420039600	2,0	149	41,7	12
420071700	31,0	293	56,0	25
420091100	-	-	42,9	21
Promedio	25,3***	257,9***	45,3	27

*Fuente: Relevamientos Anuales 2008 y 2009. DiNIECE. Gestión de Información, junio 2011

** Elaboración propia a partir de los datos relevados en la Ficha de Inscripción

***Calculado sobre 19 casos de los que se dispone de información.

Como puede verse, casi en la totalidad de las escuelas el porcentaje de alumnos con sobreedad atendidos por MC es superior a la media del establecimiento, con una única excepción: CUE/Anexo- CAI 42004800.

³⁴ Fuente: Relevamiento Anual 2008 y 2009. DiNIECE. Datos provistos por Gestión de la Información, consulta junio 2011.

Otra excepcionalidad, pero en sentido contrario, se observa en el CUE/Anexo- CAI 420039600, donde el porcentaje de sobreedad de los niños atendidos por MC es 20 veces mayor a la media de la escuela.

Por último, existe un grupo de 7 CAI en los que los datos de sobreedad de los chicos que trabajan con MC duplican o triplican los valores institucionales. En estos casos, como el anterior, puede inferirse que la sobreedad había sido el criterio priorizado para la selección de niños que serían atendidos por el MC:

Tabla 78: Porcentaje de Sobreedad según grado, por CAI*

CAI CUE/Anexo	1°			2°			3°			4°			5°			6°			Total de Alumnos	Total de Sobreedad	Alumnos sin Datos
	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad	Edad teórica esperada	Sobreedad	% de sobreedad			
420001600	3	0	0,0	2	0	0,0	3	1	25,0	1	0	0,0	0	0	0,0	1	0	0,0	11	1	0
420002800	5	1	16,7	5	0	0,0	5	2	28,6	2	3	60,0	1	3	75,0	2	2	50,0	31	11	0
420006400	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	31
420008900	1	0	0,0	2	0	0,0	2	0	0,0	3	2	40,0	1	1	50,0	1	0	0,0	13	3	0
420010500	2	1	33,3	4	4	50,0	0	2	100,0	0	7	100,0	3	0	0,0	0	2	100,0	25	16	0
420010800	3	0	0,0	1	1	50,0	0	3	100,0	3	2	40,0	1	2	66,7	0	0	0,0	16	8	0
420014500	5	4	44,4	1	6	85,7	4	9	69,2	5	9	64,3	2	7	77,8	3	6	66,7	61	41	1
420015000	0	0	0,0	0	4	100,0	1	4	80,0	4	2	33,3	1	7	87,5	2	5	71,4	30	22	4
420017900	1	1	50,0	0	1	100,0	3	0	0,0	0	0	0,0	0	0	0,0	1	1	50,0	8	3	0
420018700	5	1	16,7	0	0	0,0	0	4	100,0	2	3	60,0	4	2	33,3	0	2	100,0	23	12	0
420022100	0	0	0,0	0	0	0,0	0	0	0,0	4	7	63,6	4	7	63,6	3	1	25,0	26	15	0
420022300	2	1	33,3	1	5	83,3	2	4	66,7	3	9	75,0	11	8	42,1	0	7	100,0	53	34	0
420024000	2	1	33,3	7	1	12,5	1	1	50,0	5	4	44,4	3	3	50,0	2	10	83,3	40	20	0
420024800	13	1	7,1	11	6	35,3	4	1	20,0	2	1	33,3	5	1	16,7	0	4	100,0	49	14	0
420025600	0	0	0,0	3	2	40,0	3	1	25,0	4	4	50,0	1	2	66,7	3	2	40,0	25	11	0
420030100	0	0	0,0	0	0	0,0	0	1	100,0	1	9	90,0	5	7	58,3	3	8	72,7	34	25	0
420033200	4	0	0,0	2	1	33,3	2	0	0,0	1	1	50,0	0	2	100,0	0	1	100,0	14	5	1
420039600	0	1	100,0	2	0	0,0	0	1	100,0	4	2	33,3	1	0	0,0	0	1	100,0	12	5	0
420071700	2	0	0,0	4	2	33,3	3	4	57,1	0	0	0,0	0	1	100,0	2	7	77,8	25	14	0
420091100	1	0	0,0	0	0	0,0	1	0	0,0	3	1	25,0	4	4	50,0	3	4	57,1	21	9	0
20 CAI	49	12	17,6	45	33	32,8	34	38	48,5	47	66	45,4	47	57	49,3	26	63	62,8	517	269	37

*Elaboración propia a partir de los datos relevados en la Ficha de Inscripción

La distribución de la sobreedad de los niños atendidos por MC muestra diferencias importantes según los grados de escolaridad considerados, con una tendencia a acrecentarse en los grados superiores. La tasa más baja se presenta en 1° grado (17,6%) mientras que en 6°, como es esperable, asciende hasta alcanzar un 62,8%.

Para una mejor aproximación a las razones por las cuales los niños han acumulado sobreedad, se presenta la siguiente información que reconstruye las trayectorias escolares de los niños atendidos por los MC.

e. Trayectorias escolares. Repitencia

Decisiones metodológicas

Si bien se ha fundamentado la necesidad de reconstruir la información sobre la historia escolar de cada alumno tomando como fuentes privilegiadas los datos aportados en entrevista con el niño y su familia, los datos relevados muestran inconsistencias. Una de ellas es la falta de coincidencia entre el grado que figura en la Ficha de inscripción y el que se consigna en la Trayectoria escolar. En la siguiente tabla se sistematiza las coincidencias y no coincidencias halladas:

Tabla 79: Panorama de consistencias y falta de consistencia entre los datos de dos instrumentos de relevamiento: Ficha de Inscripción y Trayectorias Escolares.				
CAI CUE/Anexo	Hay coincidencia	No hay coincidencia	Total de datos	% de coincidencia
420001600	11	0	11	100,0
420002800	28	3	31	90,3
420006400	0	31	31	100,0
420008900	13	0	13	100,0
420010500	24	1	25	96,0
420010800	13	3	16	75,0
420015000	30	4	34	88,2
420017900	8	0	8	100,0
420018700	23	0	23	100,0
420022100	26	0	26	100,0
420022300	47	7	54	87,5
420024000	18	25	43	41,9
420024800	49	0	49	100,0
420025600	0	25	25	0,0
420030100	30	4	34	88,2
420039600	10	2	12	83,3
420071700	21	4	25	84,0
420014500	61	1	62	98,4
420033200	15	0	15	100,0
420091100	16	5	21	76,2
20 CAI	443	115	558	--

Se observa que:

- Sólo 7 CAI la coincidencia de datos es total.
- Un único CAI (CUE/Anexo 420024000) supera el 50% de no coincidencia (58,1%)
- De los restantes, 7 CAI presentan una no coincidencia mayor al 10% y 3 CAI, menor al 10%
- 2 CAI, no registran ninguna coincidencia. El CUE/Anexo 420006400 no incluye datos en la Ficha de Inscripción y el CUE/Anexo 420025600, ningún dato en el instrumento Trayectorias escolares.
- Existe un solo caso en el que, si bien figura el nombre de la alumna, no aparece el grado que cursa en ninguna de las dos planillas. (CUE/Anexo 420033200 – Jofré, A.)

A los fines de poder presentar y analizar la información, se decidió considerar los datos correspondientes al instrumento Trayectorias escolares, desestimando, en

esta etapa, la posibilidad de realizar un análisis que contraste los datos de las Fichas de inscripción:

Tabla 80: Panorama de niños de los que se pudo reconstruir la Trayectoria Escolar, según CUE/Anexo			
CAI - CUE/Anexo	S/D	C/Datos	Total
420001600	0	11	11
420002800	3	28	31
420006400	0	31	31
420008900	0	13	13
420010500	1	24	25
420010800	3	13	16
420015000	0	34	34
420017900	0	8	8
420018700	0	23	23
420022100	0	26	26
420022300	3	51	54
420024000	22	21	43
420024800	0	49	49
420025600	25	0	25
420030100	0	34	34
420039600	0	12	12
420071700	0	25	25
420014500	0	62	62
420033200	1	14	15
420091100	1	20	21
20 CAI	59	499	558

Tal como se desprende de la tabla, resulta que:

- 8 CAI no presentan la totalidad de los datos en el instrumento de Trayectorias Escolares, entre los cuales 1 no contiene ninguno (CUE/Anexo 420025600)
- Un CAI (CUE/Anexo 420024600) presenta el 50% de alumnos sin consignar datos de las trayectorias. Del resto de los que presenta planillas incompletas, falta menos del 10% de los datos.
- El total de alumnos con datos de trayectorias es de 499.

○ **Análisis de las trayectorias escolares relevadas**

Para conocer el porcentaje de alumnos atendidos por los MC que han repetido uno o más grados a lo largo de su historia escolar, se construye la siguiente tabla en la que se consigna la frecuencia de repeticiones, según el grado al que asiste el niño al momento del relevamiento.

Tabla 81: Total de alumnos con MC según “tipo” de trayectorias escolares, por grado cursado en 2010*

Grado cursado en 2010	1°		2°		3°		4°		5°		6°		Total alumnos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Total de Alumnos	67	100,0	64	100,0	72	100,0	107	100,0	96	100,0	93	100,0	499	100,0
Alumnos con trayectoria esperada	60	89,55	43	67,19	50	69,44	54	50,47	60	62,50	42	45,16	309	61,92
Alumnos con trayectoria con repitencia	7	10,45	21	32,81	22	30,56	53	49,53	36	37,50	51	54,84	190	38,08

*Elaboración propia a partir de los datos relevados en el instrumento Trayectorias Escolares. El total de alumnos con datos de las trayectorias es de 499.

Del análisis de las trayectorias escolares, se observa que:

- Más de la mitad de los alumnos atendidos por MC, el 62% aproximadamente está cursando su escolaridad primaria según la trayectoria esperada, es decir avanzando un grado por cada ciclo lectivo.
- El 38% aproximadamente de los niños ha repetido un grado o más en su historia escolar. Dicho porcentaje se distribuye en forma heterogénea según los grados, siendo inferior al promedio en 1°, 2°, 3° y 5° grado.
- Los chicos que cursan 6° grado, como podía esperarse, son los que acumulan el mayor porcentaje de trayectorias con repitencia, alcanzando el 54,8%.

Sobre la cantidad de alumnos atendidos por los MC según el grado, se interpreta que:

- La cantidad de alumnos atendidos por los MC de las escuelas de La Pampa, aumenta según avanza el grado de escolaridad. La mayor cantidad de alumnos atendidos por los MC se concentra en 4°, 5° y 6° grados, donde los porcentajes de trayectorias con repitencia también aumentan en relación con el primer ciclo. Podría pensarse que el criterio para la selección de los alumnos es la situación de riesgo educativo delimitada en términos de finalización de la escuela primaria.

Para profundizar el análisis sobre la trayectoria escolar, en términos de cantidad de veces que repitieron uno o más grados los niños acompañados por el MC, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 82: Total de alumnos con trayectorias con repitencia según cantidad de veces que ha repetido, por grado cursado en 2010

Grado cursado en 2010	1°		2°		3°		4°		5°		6°		Total	%
Total de Alumnos con trayectoria con repitencia.	7	100,0	21	100,0	22	100,0	53	100,0	36	100,0	51	100,0	190	100,0
Total de Alumnos que repitieron un solo grado, una sola vez.	6	85,7	19	90,5	19	86,4	51	96,2	31	86,1	37	72,5	163	72,5
Total de alumnos que repitieron más de un grado y/o más de una vez el mismo grado.*	1	14,3	2	9,5	3	13,6	2	3,8	5	13,9	14	27,4	27	27,4

*Son ejemplos de estos casos los alumnos que repitieron dos veces 4° grado o tres veces 5° grado y una vez 2° grado.

De un total de **190** alumnos atendidos por los MC cuyas trayectorias escolares se caracterizan por la repitencia una o más veces de un grado o más de un grado se observa que:

- El 85%, aproximadamente, de los niños ha repetido un solo grado, una sola vez.
- El conjunto de chicos atendidos por los MC de los CAI de La Pampa que ha repetido dos o más veces un grado o bien, distintos grados una o más veces, está distribuido en los seis años de escolaridad. En 6° grado, último año de escolaridad, básica el porcentaje de chicos en esta situación duplica la media, llegando al 28% aproximadamente.

En la siguiente tabla se desagrega la información, presentando una panorámica sobre los grados en los que mayor porcentaje de niños repiten según su historia escolar:

Tabla 83: Grados repetidos y cantidad de veces que han cursado un determinado grado los chicos que presentan trayectorias escolares con repitencia*													
Grado cursado en 2010		6°		5°		4°		3°		2°		1°	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Total trayectorias con repitencia	Total Trayectorias con repitencia "simple"	37	72,5	31	86,11	51	96,2	19	86,4	19	90,5	6	85,7
	Total Trayectorias con repitencias reiteradas*	14	27,4	5	13,89	2	3,8	3	13,6	2	9,5	1	14,3
Total chicos que repitieron una sola vez según grado ("r. simple")	Total chicos que repitieron solo 1° grado	10	19,6	4	11,1	8	15,1	8	36,4	12	57,1	6	85,7
	Total chicos que repitieron solo 2° grado	3	5,9	8	22,2	8	15,1	5	22,7	7	33,3	---	---
	Total chicos que repitieron solo 3° grado	8	15,7	11	30,6	20	37,7	6	27,3	---	---	---	---
	Total chicos que repitieron solo 4° grado	4	7,8	5	13,9	15	28,3	---	---	---	---	---	---
	Total chicos que repitieron solo 5° grado	6	11,8	3	8,3	---	---	---	---	---	---	---	---
	Total chicos que repitieron solo 6° grado	6	11,8	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total chicos que repitieron 2 ó más veces uno o más grados ("r. reiteradas")	4° tres veces	1	1,9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	4° y 5°	5	9,8	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	4° y 3°	3	5,9	2	5,6	2	3,8	---	---	---	---	---	---
	4° y 2°	1	1,9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	3° y 2°	2	3,9	---	---	---	---	3	13,6	---	---	---	---
	3°, 4° y 5°	1	1,9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	6° / 5° / 5°	1	1,9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	5° dos veces	---	---	1	2,8	---	---	---	---	---	---	---	---
	5° dos veces y 4°	---	---	1	2,8	---	---	---	---	---	---	---	---
	4° dos veces	---	---	1	2,8	---	---	---	---	---	---	---	---
	1° dos veces	---	---	---	---	---	---	---	---	2	9,5	1	14,3

*Elaboración propia a partir de los datos del instrumento Trayectorias Escolares. Los porcentajes se calculan del total de los alumnos con trayectorias con repitencia.

Del análisis del universo de los chicos que repitieron una sola vez a lo largo de su historia escolar, se observa que:

- El grado con porcentaje más elevado de chicos que lo han repetido, varía notablemente según el grado cursado en 2010. Así por ejemplo, de los chicos que cursaron 6° el 20% -aproximadamente- repitió 1° grado mientras que en el caso de los que cursan 1°, esta proporción se eleva al 85,7%. Se interpreta que en los grados inferiores el porcentaje aumenta al ser menos grados en los que se distribuye el porcentaje de repitencia. No obstante, en los **tres primeros años de la escuela primaria el porcentaje mayor de repitencia se localiza en 1° grado**; al igual que para los chicos que cursaron 6° grado. Este dato es ilustrativo a la hora de pensar los efectos que tiene la experiencia de fracaso escolar en la subjetividad de un niño que está empezando a transitar su historia como estudiante. En cambio, para los chicos que cursaron 5° y 4° el grado con mayor porcentaje de repitencia fue 3°. Parecería evidente que la repitencia en 1° y en 3° se debe a la adquisición de la lengua escrita. La diferencia se plantearía en torno a dónde se produce el corte que marca el límite del “tiempo” esperado para alfabetizarse: si en el primer grado, o en el primer ciclo.

-De las historias de los 27 alumnos que repitieron más de un grado o más de una vez un grado, se extrae las siguientes conclusiones:

- 2 chicos repitieron tres veces. En un caso, 3 grados distintos (3°,4° y 5°), y en el otro, 2 grados diferentes (5° y 6°)

- Se registran casos de repitencia doble en todos los grados, excepto en 6°.

- Resulta más frecuente que se repitan dos grados diferentes que dos veces un mismo grado.

En síntesis:

El 40% aproximadamente, de niños atendidos con MC registra en su historia escolar una experiencia de fracaso, en términos de no haber logrado aprender lo esperado para un determinado año escolar. Este grupo de alumnos seguramente no está en la misma posición que el otro 60% que no ha repetido ningún grado, aunque ambos grupos necesiten acompañamiento para transitar más exitosamente la escuela.

Parecería necesario tener presente estas dos realidades a la hora de organizar la propuesta de trabajo para cada uno de los chicos: ya que la misma no sólo debería considerar los contenidos que debe aprender por el grado que cursa sino qué aspectos de su historia escolar habría que revisar para no volver a repetir.

f. Actividades extraescolares y participación en talleres

Un aspecto que se consideró importante a la hora de describir el perfil de alumnos atendidos por MC, fue el de las actividades que realizan habitualmente, además de concurrir a la escuela. Esta información permitiría al equipo CAI ampliar el conocimiento de cada uno de los niños, como así también complementar y ajustar la

propuesta del centro en función de las experiencias a las que los niños ya accedieron.

○ **Actividades extraescolares**

En este marco, se consideraron dos grandes grupos de actividades consideradas “extraescolares”: aquellas vinculadas con los espacios explícitamente formativos (sean culturales, recreativos, deportivos), y “otras” que realizan los niños para ayudar en las tareas familiares (cuidado de hermanos pequeños, asistencia en las tareas del hogar, acompañamiento en el trabajo de los padres).

El instrumento elaborado para relevar esta información fue el “Registro de actividades culturales e inscripción a talleres”. Como se verá a continuación, de los 554 alumnos atendidos por MC, no se dispone de los datos -solicitados en relación con este aspecto- correspondientes a 123 chicos. Cabe aclarar, entonces, que, si bien la información que se presenta refiere al universo de 431 alumnos, los porcentajes se establecieron sobre el total de alumnos atendidos por el MC.

Tabla 84: Actividades extraescolares (extra CAI) desarrolladas por los niños atendidos por MC													
CAI CUE/Anexo	Total alumnos que realizan actividades extra escolares*	%	Actividades extraescolares								S/D***	%	Total Alumnos atendidos por MC
			Culturales recreativas deportivas		Otras		Ambas (culturales, recreat, dep y otras)		Ninguna**				
			Fr.	%****	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%			
420001600	5	45,4	4	36,4	1	9,1	0	0,0	6	54,5	0	0,0	11
420002800	15	48,4	9	29,0	10	32,3	4	12,9	12	38,7	4	12,9	31
420006400	23	74,2	23	74,2	1	3,2	1	3,2	0	0,0	8	25,8	31
420008900	6	46,1	6	46,1	0	0,0	0	0,0	7	53,8	0	0,0	13
420010500	8	32,0	3	12,0	5	20,0	0	0,0	6	24,0	11	44,0	25
420010800	12	75,0	12	75,0	1	6,2	1	6,2	4	25,0	0	0,0	16
420014500	16	25,8	10	17,7	6	9,7	0	0,0	46	74,2	0	0,0	62
420015000	14	41,2	10	29,4	4	11,8	0	0,0	16	47,1	4	11,8	34
420017900	3	37,5	0	0,0	3	37,5	0	0,0	5	62,5	0	0,0	8
420018700	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	26,1	17	73,9	23
420022100	6	23,1	5	19,2	1	3,8	0	0,0	20	76,9	0	0,0	26
420022300	6	11,3	5	9,4	1	1,9	0	0,0	47	88,7	0	0,0	53
420024000	2	5,0	2	5,0	0	0,0	0	0,0	24	60,0	14	35,0	40
420024800	6	12,2	3	6,1	3	6,1	0	0,0	11	22,4	32	65,3	49
420025600	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	25	100,0	25
420030100	16	47,1	11	32,3	7	20,6	2	5,9	18	52,9	0	0,0	34
420033200	3	20,0	1	6,7	3	20,0	1	6,7	11	73,3	1	6,7	15
420039600	8	66,7	7	58,3	1	8,3	0	0,0	4	33,3	0	0,0	12
420071700	13	52,0	10	40,0	4	16,0	1	4,0	8	32,0	4	16,0	25
420091100	11	52,4	6	28,6	10	47,6	5	23,8	7	33,3	3	14,3	21
Total	173	31,2	127	23,3	61	11,0	15	2,7	258	46,6	123	22,2	554

Elaboración propia a partir de los datos ingresados en el instrumento "Actividades culturales e inscripción a talleres". El total de alumnos se considera de los ingresados en la Ficha de inscripción de los alumnos del MC, lo que explica algunas diferencias en 13 de los 20 CAI, dado que no coincide la cantidad de alumnos ingresados en todos los instrumentos.

* Dado que hay alumnos que realizan ambos tipos de actividades, para calcular el total de alumnos que realizan actividades extraescolares, se resta la cantidad de alumnos que realizan "ambas" para que no sean contados dos veces.

** Se considera que no realiza ninguna actividad tanto en los casos donde así se explicita como las celdas vacías

*** Se considera Sin Datos los alumnos no ingresados en el registro de actividades culturales e inscripción a talleres a pesar de estar inscriptos en la lista de alumnos atendidos por MC

**** Los porcentajes se calculan sobre el total de alumnos atendidos por los MC

***** El total de alumnos con MC se obtiene sumando el total de alumnos que realiza actividades extraescolares, el total que no realiza ninguna actividad y el total de alumnos sin datos.

De los 554 alumnos atendidos por los MC se observa que, aproximadamente:

- El 47% de los chicos no realiza actividades extraescolares "extra CAI".
- El 31% de los niños atendidos por el MC realiza tareas extraescolares. Del cual, las dos terceras partes corresponde a los chicos que desarrollan actividades recreativas, culturales, deportivas, y un poco menos de la tercera parte a los chicos que lleva a cabo "otras" tareas, vinculadas al apoyo de las necesidades familiares (cuidado de hermanos, tareas domésticas, participación en el trabajo de los padres, etc.). Aproximadamente el 3% de los 554 chicos (15 alumnos en total), realizan ambos tipos de actividades.

En cuanto a los alumnos que realizan actividades extraescolares culturales, recreativas y deportivas, en el análisis desagregado por CAI, se observa una gran dispersión. Mientras que hay un grupo de 12 CAI que superan la media, los 8 restantes se ubican por debajo de la misma, llegando a no registrarse casos en un único CAI³⁵.

En los CAI donde el porcentaje de alumnos que participan de actividades extraescolares supera el 70% (CA 420010800 y 420006400), la casi totalidad de los alumnos (en valores absolutos 12 y 23 respectivamente) participan en espacios formativos (música, deportes, recreación). Como se verá en el apartado siguiente, en ambos casos, todos los alumnos atendidos por el MC están inscriptos en los talleres CAI, lo cual implica, para estos niños, que se encuentran involucrados en una amplia gama de espacios y propuestas enriquecedoras.

Al complementar esta información con la aportada en los informes, se advierte un fenómeno interesante de resaltar: las dos escuelas que evidencian porcentajes elevados de niños que realizan actividades extraescolares se ubican en localidades poco pobladas: Cané y La Maruja, que totalizan aproximadamente 600 y 1300 habitantes, respectivamente, compuestas ambas por población urbana y rural.

En Cané, según se expresa en el informe, se desarrollan pocas actividades de esparcimiento, concentrándose las mismas, en el centro deportivo de la Municipalidad, el cual ofrece tres deportes y enseñanza de guitarra. Podría decirse que en esta comunidad, si bien la oferta es limitada, es aprovechada por los niños que acuden a la escuela. En relación con la otra escuela, si bien en el informe no se aborda la caracterización del contexto escolar, podría pensarse que comparte ciertos

³⁵ Se trata de un CAI (420018700) del que no se disponen datos de 17 de los 23 chicos inscriptos. De los 6 niños que se incluyeron en el instrumento "Actividades culturales e inscripción a talleres" se consigna que "no" realizan actividades extraescolares

rasgos comunes con Cané: ambas son localidades pequeñas y cuentan con Municipalidad propia.

En la situación contraria se ubican los niños que evidencian poca participación en actividades extraescolares. Si se toman como referencia los dos CAI que presentan porcentajes inferiores al 12% (ej CUE/Anexo 420024000 y 420022300: ascienden al 5,0 % y 11,3 %, respectivamente) se observa que, en el primer caso, el 5% corresponde a dos alumnos de los 40³⁶ que trabajan con maestro comunitario, y en el otro a 6 de los 53 chicos atendidos por MC. En este último caso, un único niño ayuda en las tareas familiares.

En el CAI correspondiente al CUE/Anexo 420024000, los 26 alumnos de los 40 de los que se dispone de datos están inscriptos en talleres, mientras que en el otro CAI (CUE/Anexo 420022300) aproximadamente la mitad de los niños atendidos por MC asiste a ellos.

En estos casos, se trata de las localidades de Victorica y Toay, con aproximadamente 6000 y 13.000 habitantes respectivamente. En ambos, se explicita que la Municipalidad ofrece actividades recreativas, deportivas y culturales; sin embargo, parecería que las mismas no son aprovechadas por los chicos con MC del CAI en la medida que se evidencia en otros centros.

Podría pensarse que el perfil de niños – en cuanto al uso del tiempo libre y aprovechamiento de las actividades que ofrece la comunidad- que viven en localidades pequeñas es diferente a los que viven en contextos urbanos y urbano-marginales de mayor cantidad de población, dado que los dos casos con mayor porcentaje de niños que participan en actividades extraescolares son escuelas de localidades pequeñas en zonas urbano-rurales.

El relevamiento sobre las actividades extraescolares tuvo como propósito conocer las experiencias que los niños transitan fuera de la escuela como un insumo fundamental para el diseño de la propuesta de talleres. Según consta en los informes, algunos coordinadores dan cuenta de esa información a la hora de elaborar el proyecto del Centro. Así, en el caso recién citado, la escuela situada en Cané, la propuesta de talleres no contempla actividades deportivas –pues las ofrece la Municipalidad- y se concentra en otros campos del conocimiento: artístico (música), TICs y narración.

Otro ejemplo es un CAI de la localidad de Victorica (CUE/Anexo 420024000). En este caso, es el club “Cochicó” el que brinda un deporte gratuito a los chicos cuyos padres son beneficiarios de la “tarjeta alimentaria”. En este caso también los talleres ampliarían la oferta cultural de la comunidad, en tanto la propuesta incluyó teatro, huerta y artesanías.

En cuanto al 11,1% de niños cuya actividad extraescolar incluye la ayuda en las tareas familiares, la relación -como es esperable- se invierte: en 12 CAI el porcentaje de niños que realiza estas tareas es superior a la media, mientras que en 8 CAI, resulta menor.

36 de los 40 alumnos inscriptos para el trabajo con MC, se dispone de datos de 26 alumnos. El 5% se calculó sobre el total de niños atendidos por MC.

Los CAI con mayor porcentaje de niños atendidos por MC que colaboran en las tareas familiares corresponden a los CUE/Anexo 420091100 - el 47% aproximadamente de los niños en esta situación- y 420017900 - 37 %, aproximadamente. En el otro extremo, 3 CAI que señalaron no contar con ningún niño de los acompañados por MC que realicen este tipo de tareas, correspondientes a los CUE/Anexo 42008900, 420018700³⁷ y 420024000.

Entre los que evidencian un porcentaje inferior al 2%, se encuentran los CAI con mayor proporción de niños que realizan actividades culturales, deportivas (CUE/Anexo 42006400 y 420010800). Cabe aclarar que en ambos casos, también realizan una actividad recreativa: folklore y fútbol. Según lo consignado en los instrumentos, se trata de una niña que cuida a sus hermanos más pequeños y de un niño que trabaja con su padre.

○ **Combinación de actividades extraescolares y talleres CAI**

A los fines de profundizar el análisis sobre la relación entre participación en actividades extra escolares ofrecidas por la comunidad del área de influencia de la escuela y la oferta de talleres del CAI, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 85: Niños atendidos por MC que participan en actividades fuera de la escolaridad obligatoria (Talleres CAI y Actividades extraescolares)											
CAI CUE/Anexo	Total alumnos que realizan actividades (Talleres CAI y AEE*)						Total alumnos sin AEE ni taller	%	S/D	%	Total alumnos MC
	Total alumnos inscrip. taller + AEE*	%	Total alumnos inscriptos en talleres	%	Total alumnos solo AEE (sin taller)	%					
420001600	11	100,0	11	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0	11
420002800	26	83,9	26	83,9	0	0,0	1	3,2	4	12,9	31
420006400	23	74,2	23	74,2	0	0,0	0	0,0	8	25,8	31
420008900	13	100,0	13	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13
420010500	7	40,0	7	28,0	0	0,0	0	0,0	18	72,0	25
420010800	16	100,0	16	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	16
420014500	59	95,2	59**	95,2	0	0,0	3	4,8	0	0,0	62
420015000	30	88,2	23	67,6	7	20,6	0	0,0	4	11,7	34
420017900	6	75,0	5	62,5	1	12,5	2	25,0	0	0,0	8
420018700	6	26,1	6	26,1	0	0,0	0	0,0	17	73,9	23
420022100	17	65,4	11	42,3	6	23,1	9	34,6	0	0,0	26
420022300	27	50,9	23	43,4	4	7,5	26	49,1	0	0,0	53
420024000	26	65,0	26	65,0	0	0,0	0	0,0	14	35,0	40
420024800	17	34,7	17	34,7	0	0,0	0	0,0	32	65,3	49
420025600	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	25	100,0	25
420030100	34	100,0	34	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34
420033200	14	93,3	14	93,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	15
420039600	11	91,7	5	41,7	6	50,0	1	8,3	0	0,0	12
420071700	25	100,0	25	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25
420091100	12	57,1	3	14,3	9	42,9	6	28,6	3	14,3	21
Total	380	68,6	347	62,6	33	5,9	48	8,7	126	22,74	554

37 En este caso, se relevaron datos sólo de 6 de los 23 niños con MC. En todos los casos, se consignó que no realizan ninguna actividad extraescolar.

*AEE: Actividad extraescolar. Elaboración propia a partir del Instrumento "Registro de actividades culturales e inscripción a talleres de los alumnos con MC".

**En el listado realizado en el instrumento correspondiente se consigan 65 chicos, sin embargo en las columnas correspondientes a completar con una cruz en los talleres que se inscribieron, se coloca "no" en 6 casos, con lo cual se interpreta que 6 chicos no se inscribieron a talleres, resultando 59 niños con MC inscriptos al espacio de taller.

La primera observación que se desprende del análisis de la tabla refiere a que con la incorporación de los talleres, el porcentaje de alumnos acompañados por MC que realiza actividades -además de las escolares obligatorias- se habría incrementado en un 37% aproximadamente³⁸.

Del 68,6% que realizan actividades extraescolares, el 62,6% se encuentra inscripto en talleres, mientras que el 5,9% realiza exclusivamente actividades extra CAI.

Al desagregar la información, se advierte que 12 CAI superan la media, llegando 5 de ellos a tener a todos los niños atendidos por el maestro comunitario inscriptos en el espacio de talleres. En cuatro casos, el grupo no supera a los 16 alumnos. Si bien diversas razones deben intervenir en el hecho de que no todos los chicos con MC se inscriban en los talleres (actividades iniciadas anteriormente, por ejemplo) al observar la relación entre cantidad de niños atendidos por el MC y el porcentaje de alumnos inscriptos en el espacio de talleres, es posible preguntarse si habría vinculación entre la cantidad de alumnos y la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento personalizado que le permita al maestro instalar y sostener la invitación y el acompañamiento necesarios para que todos sus alumnos, o la mayoría, se inscriban y participen del espacio. No obstante, es preciso observar que en otros 2 CAI con grupos pequeños no todos los chicos se inscribieron en los talleres, lo que permite inferir que de ser relevante la cantidad de alumnos para garantizar el seguimiento, esto no deriva necesariamente en que todos participen de la oferta cultural del CAI.

De los 8 CAI, cuyo porcentaje de alumnos inscriptos es inferior a la media, hay 3 CAI en los que asisten a los talleres menos del 40% de los chicos con MC (CAI 420010500, 420018700 y 420024800). En dos de los tres casos se trata de grupos de 23 y 25 chicos mientras que en el tercero es de 49 de los cuales no se relevó información de un 65% de los chicos.

En cuanto al 6% aprox. de chicos que no están inscriptos en talleres pero que realizan actividades extraescolares, se observa que la realidad por CAI es muy disímil:

En 13 CAI, el porcentaje de niños en esta situación es del 0%, es decir, no hay ningún chico que realice actividades extraescolares y que no esté inscripto en talleres.

En los 6 CAI que superan la media, se observa que:

En uno de ellos (CUE/Anexo 420039600), el 50% de los chicos atendidos por el maestro comunitario realiza sólo actividades extraescolares, al mismo tiempo que

³⁸ Este valor se obtiene al restar 31,2 (dato de la tabla anterior que da cuenta del porcentaje de alumnos que realiza actividades extraescolares) a 68,6 (valor correspondiente al porcentaje de alumnos que realiza actividades extraescolares y talleres)

41,7% del total de alumnos atendidos por el MC está inscripto sólo en talleres. Podría pensarse que en estos casos la oferta CAI “compite” con la oferta brindada por la comunidad donde está inserta la escuela.

Un caso similar se registra en el CAI correspondiente al CUE/Anexo 420091100, aunque con valores más dispares: sólo el 14,3% de los chicos participa de los talleres mientras que el 42,9% se limita a realizar actividades extraescolares. En este caso, según la descripción realizada en el informe elaborado por la coordinación del CAI, se trata de una escuela inaugurada en el 2009 en un barrio periférico de Santa Rosa que cuenta con una oferta importante de actividades culturales y recreativas: en el barrio funciona una comisión vecinal que gestiona una escuela de fútbol (con la cual algunos fines de semana los niños concurren a pequeños campeonatos con otros barrios). Asimismo, la Municipalidad organiza talleres de murga y de plástica, que se dictan en el salón de usos múltiples de la propia escuela.

Por último y retomando el análisis sobre el grupo de 3 CAI cuyos alumnos presentan una baja participación en actividades extraescolares (40% o menos), se observa que:

- En ninguno de los tres casos, desarrollan actividades extra escolares por fuera del CAI. Es decir, que la inscripción en talleres constituiría el único espacio sistemático formativo además de la escuela.
- Las tres escuelas están ubicadas en contextos urbanos (una, en General Pico y las otras dos, en Santa Rosa) y en urbanizaciones populares (barrio del Fonavi 42 y Barrio Río Atuel).

Este análisis complementa lo expresado anteriormente en referencia a la Tabla N°84: mientras que los chicos atendidos por MC que residen en localidades pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos participan asiduamente de las actividades extraescolares – a lo que se agrega la participación en talleres que ofrece el CAI- los que viven en los centros urbanos y urbano marginales, muestran una participación muy limitada a espacios culturales, recreativos y deportivos.

Este indicio abre la problemática acerca de las condiciones que será necesario de generar para que los alumnos de estas escuelas se sientan convocados a participar de otros ámbitos sistemáticos de aprendizaje, más allá de los que establece la escuela como escolaridad obligatoria. En este sentido, tal como se verá en el apartado correspondiente al análisis de los informes presentados por los responsables del CAI, en un par de centros se ha logrado empezar a convocar a los niños más reticentes en participar en las actividades de la escuela/CAI.

Por otra parte, partiendo de considerar los dos CAI que presentan niños con una importante participación en las actividades extraescolares –más del 70%- en talleres y ofertas comunitarias- se podría postular una posible vinculación entre la experiencia previa en actividades culturales y la incorporación del espacio de talleres. En este sentido, en los dos casos anteriormente citados -el CAI correspondiente al CUE/Anexo 420006400 de la localidad de La Maruja y el CUE/Anexo 420010800 de la localidad de Cané- todos los chicos que realizan actividades “extra CAI” se han inscripto en los talleres del CAI.

○ **Participación en talleres CAI**

Con la intención de ampliar la descripción que brinda información para reflexionar en torno a la diversificación y ampliación de las experiencias culturales que se propone generar el proyecto CAI, a continuación se presentan dos tablas. En la tabla 86 se detalla la forma que adopta cada CAI en cuanto a la organización de los talleres que se da cada uno. En la tabla 87 se presenta la cantidad de talleres en los que se inscribieron los niños atendidos por el MC.

Tabla 86: Total de alumnos atendidos por el MC inscriptos en talleres, según distribución en los talleres

CAI CUE/Anexo	Total alumnos inscriptos en talleres*	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Total de alumnos por CAI	Distribución del grupo de alumnos con MC en los talleres en los que se inscribieron
420001600	11	6	3	2	11	Total alumnos inscriptos distribuidos en 3 talleres
420002800	26	26	26	26	31	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420006400	23	23	23	23	31	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420008900	13	13	13	13	13	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420010500	7	6	6	0	25	Hay 5 alumnos inscriptos en dos talleres y dos alumnos inscriptos en 1 solo taller.
420010800	16	16	16	16	16	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420014500	59	59	59	59	62	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420015000	23	7	10	6	34	Total alumnos inscriptos distribuidos en 3 talleres
420017900	5	4	3	4	8	2 alumnos inscriptos en 3 talleres 2 alumnos inscriptos en 2 talleres 1 alumnos inscripto en 1 taller
420018700	6	6	6	6	23	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420022100	11	11	11	11	26	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420022300	24	10	10	4	53	Total alumnos inscriptos distribuido en 3 talleres
420024000	26	9	12	5	40	Total alumnos inscriptos distribuidos en 3 talleres
420024800	17	17	17	17	49	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420025600	S/D	S/D	S/D	S/D	25	No fue entregado el instrumento correspondiente
420030100	34	34	34	34	34	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420033200	14	14	14	14	15	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420039600	5	5	5	5	12	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420071700	25	25	25	25	25	Todos los alumnos participantes están inscriptos en todos los talleres
420091100	3	1	2	0	21	Total alumnos inscriptos distribuido en 2 talleres
Total	348	N/C	N/C	N/C	554	

*Elaboración propia a partir de los datos relevados en "Ficha de Actividades culturales e inscripción a talleres"

De manera coincidente con la información de la tabla anteriormente analizada, sólo en cinco CAI (CUE/Anexo 420001600, 420008900, 420010800, 420030100 y 420071700) la totalidad de los niños acompañados por MC se inscribieron en el espacio de talleres. Si bien en un CAI, la diferencia es de solo un alumno (CUE/Anexo 420033200), con lo cual el 93,33% de los alumnos con MC participa en los talleres, en otros la diferencia resulta muy significativa llegando a un caso donde sólo 14,29% de los chicos acompañados por MC asiste al espacio de talleres (ver tabla 16).

La cantidad de niños inscriptos por taller permite inferir el tipo de organización que se da cada centro. En este sentido, es posible advertir dos formas de organización institucional de la propuesta de talleres: una en la que todos los alumnos que participan deben anotarse en los tres talleres, y otra, en la que los alumnos eligen a cuántos y a cuáles talleres inscribirse. En el primer caso, son 12 los CAI los que se han dado dicha organización, en el segundo, totalizan 7.

Entre los CAI cuyo total de alumnos inscriptos están distribuidos en los talleres, se observa que en dos casos, los chicos con MC no se inscribieron en uno de los tres talleres (en el que sí deben estar participando los niños del CAI que no están acompañados por el MC).

En el siguiente cuadro se muestra la distribución en los talleres de los niños de los 7 CAI en los que se optó por que ellos eligieran cuántos talleres cursar:

Tabla 87: Total de talleres en los que se inscribieron los niños acompañados por MC que optaron					
CAI CUE/Anexo	Total alumnos inscriptos en talleres	En 1 Taller	En 2 Talleres	En 3 Talleres	Total alumnos con MC por CAI
420001600	11	11	0	0	11
420010500	7	0	6	1	25
420015000	23	23	0	0	34
420017900	5	1	2	2	8
420022300	24	24	0	0	53
420024000	26	26	0	0	40
420091100	3	3	0	0	21
TOTAL	99	88	8	3	192

Elaboración propia a partir de los datos relevados en "Ficha de Actividades culturales e inscripción a talleres"

Teniendo en cuenta los 7 CAI donde los niños no están inscriptos en los tres talleres, se observa que en 5 de ellos, todos los alumnos asisten a 1 taller (CUE/Anexo 420001600, 420015000, 420022300, 420024000 y 420091100), mientras que en los otros dos, se registran niños inscriptos en 2 o a 3 talleres (CUE/Anexo 420010500, 420017900), lo que permitiría pensar que en estos CAI los alumnos acceden a una mayor posibilidad de elección: cantidad de talleres y propuesta.

Para ampliar la caracterización se recurrió a los informes elaborados por los coordinadores CAI. Sin embargo, sólo se dispone de la descripción sobre este aspecto en un único caso (CUE/Anexo 420010500) que explicita que los 80 alumnos que participan del espacio (niños con y sin MC), fueron divididos en dos turnos los

cuales rotan por los distintos talleres en los que se inscribieron de una hora de duración cada uno.

Tal como se anticipó al inicio, el porcentaje de niños atendidos por MC que se inscribió en talleres CAI alcanza al 62,6%. Podría decirse que dicha proporción muestra la intencionalidad de los niños y de los responsables del CAI de que los chicos efectivamente participen de dicho espacio. Por ello, para contar con mayores elementos que permitan pensar en qué sentido o en qué medida dicha intencionalidad se ha convertido en un espacio realmente transitado por los niños, se recurre al registro de asistencia al espacio de los talleres. A continuación, se presenta y analiza la información que da cuenta de este aspecto.

3.2.2. Asistencia de los niños acompañados por MC al espacio de talleres y acompañamiento

a. Asistencia de los niños acompañados por MC al espacio de talleres

Tabla 88: Porcentaje de asistencia a talleres de los niños acompañados por MC								
CAI CUE/Anexo	Total niños con MC inscriptos en el Registro de asistencia a talleres	Total niños con MC inscriptos en talleres (Según Registro Act. Cult. e inscripción a talleres)	Inicio / cierre de talleres	Total jornadas de talleres	Promedio %* Asistencia	Valor Mínimo (según alumno)	Valor Máximo (según alumno)	Observaciones (coincidencias en los datos de distintos instrumentos y problemas detectados y comentarios)
420001600	11	11	Jun-Dic.	18	43,4	11,1	88,9	Coincide la cantidad de alumnos inscriptos a talleres con la cantidad de alumnos inscriptos en el registro de asistencia. La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420002800	30	26	Jun-Dic.	23	40,9	8,7	82,6	En el registro de asistencia figuran 30 alumnos. Sin embargo, 3 niños no asistieron nunca al espacio de talleres, con lo cual, se realiza el cálculo de porcentaje de asistencia sobre 27 niños. La cantidad de alumnos no coincide con la ficha de Inscripción a talleres donde se consignaron 26 alumnos.
420006400	31	23	Jun-Dic.	23	56,5	4,4	100,0	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420008900	13	13	Jun-Dic.	22	78,07	45,5	95,5	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420010500	11	7	Jun-Dic.	26	31,1	11,5	46,2	La cantidad de alumnos del registro de asistencia no coincide con la cantidad de alumnos de la Ficha de Inscripción a talleres donde se consignaron 7 alumnos. La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420010800	15	16	S/D	25	89,6	52,0	100,0	Si bien en lista se registran 16 alumnos un alumno no concurrió nunca (se aclara que vive en el campo). En esta tabla se consignan 15 alumnos.
420014500	72	59	Jun-Dic.	26	36,0	3,9	88,5	Inconsistencia entre instrumentos sobre la cantidad de niños atendidos por MC (en Trayectorias escolares: 62, en Inscripción a talleres 65, en Inscripción a trabajo con MC 61 y en el Registro de asistencia a talleres 72. Posiblemente se haya considerado la cantidad total de niños que asisten a los talleres.
420015000	62	23	Jun-Dic.	21	N/C**	N/C	N/C	El relevamiento de asistencia entregado corresponde a la totalidad de los alumnos que participan de los talleres y no el de los alumnos con MC que participan de dicho espacio.
420017900	10	5	Jun-	25	38,9	12,0	80,0	3 niños de los 10 inscriptos como alumnos acompañados por MC, no

			Dic.					asistieron nunca al espacio de talleres, con lo cual, se realiza el cálculo de porcentaje de asistencia sobre 7 niños. La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420018700	6	6	Jun-Dic.	25	46,7	12,0	72,0	Coincide la cantidad de alumnos inscriptos a talleres con la cantidad de alumnos inscriptos en el registro de asistencia.
420022100	26	11	Jun-Dic.	21	S/D	S/D	S/D	El relevamiento de asistencia entregado corresponde a la totalidad de los alumnos que participan de los talleres y no el de los alumnos con MC que participan de dicho espacio.
420022300	24	24	Jun-Dic.	25	36,0	8,0	72,0	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420024000	26	26	Jun-Dic.	23 y 25 según taller	90,6	68,00	100,0	Se envió el registro de asistencia por taller, cada uno con su correspondiente cantidad de alumnos. Los datos coinciden con el Registro de Act. Cult. e inscripción a talleres.
420024800	17	17	Jun-Dic.	26	50,0	11,5	96,2	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420025600	9	S/D	Jun-Dic.	21	S/D	S/D	S/D	El relevamiento de asistencia entregado corresponde a la totalidad de los alumnos que participan de los talleres y no el de los alumnos con MC que participan de dicho espacio.
420030100	39	34	Jun-Dic.	26	53,7	15,4	88,5	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada. La cantidad de alumnos ingresados en el Registro de asistencia es mayor a los alumnos del MC inscriptos en el espacio de talleres. Parecería que 39 es la cantidad total de alumnos que participan del espacio.
420033200	4	14	Jun-Dic.	25	87,0	80	96,0	Único caso en el que no se replica la asistencia de un taller en los restantes en la misma jornada de encuentro, observándose una diferencia de dos días "más" en dos casos y dos días "menos", en otro. Ambos en el taller 2.
420039600	5	5	S/D	22	91,8	86,4	100,0	Si bien en la lista de alumnos se consignan 12 (coincidiendo con la cantidad de niños atendidos por MC), 7 alumnos inscriptos no asistieron nunca al espacio de talleres, con lo cual, son 5 los alumnos del MC que participan efectivamente de dicho espacio, dato que coincide con el instrumento "Reg de act. Cult. e inscripción a talleres".
420071700	21	25	Jun-Dic.	23	73,6	13,0	100,0	La asistencia a un taller se replica en los tres talleres de la misma jornada.
420091100	21	3	Jun-Dic.	23	S/D	S/D	S/D	Sólo se entregó el registro de asistencia de uno de los talleres sin discriminar a los chicos atendidos por MC, con lo cual no se puede construir la información necesaria para esta tabla.
Total alumnos	453	348	---	---	58,7	---	---	Hay 109 alumnos más inscriptos en los registros de asistencia que en el instrumento Registro de actividades culturales e inscripción a talleres.

Elaboración propia a partir del relevamiento de datos de dos instrumentos: "Registro de Asistencia a talleres" y "Registro de Actividades culturales e inscripción a talleres de los alumnos del MC"

*El porcentaje se ha calculado en función de la cantidad de alumnos inscriptos en el "Registro de Asistencia a talleres".

**N/C: no corresponde.

S/D: sin datos

Una primera observación que se desprende de la tabla precedente refiere a que 4 de los 20 CAI no relevaron ni sistematizaron la información necesaria para analizar la participación y la asistencia de los niños al espacio de talleres. A esto se suma la situación de 11 CAI en los que la cantidad de niños con MC inscriptos en talleres no coincide con la cantidad de niños ingresados en la ficha de inscripción a talleres de los MC. En efecto, el análisis global pone en evidencia que se han incorporado al registro de asistencia mayor cantidad de alumnos que a la ficha de inscripción, lo que daría cuenta de que no se habría actualizado la ficha de inscripción del MC en función de la participación de los niños en el espacio de talleres.

Sin embargo, en algunos CAI son más los alumnos que figuran en el instrumento de inscripción que los que constan en el registro de asistencia, lo cual daría cuenta de que la inscripción no se tomó como compromiso de asistencia al espacio.

Más allá de los significados que podría adoptar la inconsistencia de los datos, se llama la atención aquí sobre la dificultad para sistematizar la información de modo tal

que permita registrar lo que efectivamente acontece, condición necesaria para que el relevamiento resulte ajustado como una referencia para comparar con ulteriores años. Este propósito fue central en la propuesta elaborada por la DiNIECE pues se considera que la información sobre la asistencia de los niños permite pensar –al interior del equipo CAI- acerca del valor que los chicos le otorgan a la propuesta de talleres en este caso, sino también –y fundamental en la construcción del “oficio de alumno”- sobre sus formas de transitar la escolaridad.

En cuanto al análisis de la asistencia a talleres, se observa que:

- Si bien los 20 CAI relevaron la asistencia de junio a diciembre de 2010, la cantidad de encuentros de talleres en dicho período varía según los CAI, observándose una diferencia de 8 encuentros: el que más jornadas organizó, llevó a cabo 26 encuentros, el que menos, 18. No obstante, en 14 CAI hubo, por lo menos, 23 encuentros de talleres.
- El porcentaje promedio de asistencia a los talleres de los niños acompañados por MC que participan en este espacio ³⁹ promedia el **58,7%**.
- Son 6 los CAI que superan el promedio, llegando a un porcentaje de 91,8% de asistencia.
- Se observa una gran dispersión entre los promedios de asistencia de los CAI: oscilan en un rango que va del 91,8% al 31,1%.
- En 3 de los 5 CAI que logran mayor nivel de asistencia, todos los alumnos del MC asisten al espacio de talleres y en los tres casos se trata de grupos que no superan los 15 alumnos.
- El análisis de los valores máximos y mínimos de porcentaje de asistencia por alumno según CAI, permite advertir que en 5 CAI se registran alumnos que asistieron a todas las instancias de encuentro de los talleres en los que participan (CUE/Anexo 420006400, 420010800, 420024000, 420039600, 420071700). Asimismo, 4 de dichos CAI superan la media de promedio de asistencia, lo que significa que la mayoría de los alumnos sostienen un buen nivel de asistencia al espacio.
- En cambio, cuatro CAI que muestran valores inferiores al 10% de asistencia como valor mínimo, están por debajo del promedio de asistencia. Es decir, que la mayoría de los alumnos asistió a menos del 58,7% de los encuentros.
- En cuanto a la dispersión entre los valores máximos y mínimos, en 4 de los 6 CAI con valores superiores al 58,7%, la dispersión no es mayor a 50 puntos, lo cual implica que el alumno que menos asistió, participó del 45% de los encuentros de los talleres, mientras que en los que el promedio de asistencia es menor a 58,7% puede llegar a 96 puntos de diferencia, correspondiéndose a un alumno que sólo asistió el 4,4% de los encuentros.

En síntesis, este análisis muestra una gran heterogeneidad entre los 20 CAI de la jurisdicción en relación con la participación y asistencia de los niños al espacio de talleres. Dicha heterogeneidad se muestra tanto entre las diversas instituciones, como al interior de cada una. Sin embargo, es posible identificar cierta regularidad

³⁹ El porcentaje se calcula sobre los 16 CAI de los que se disponen datos.

en los CAI que han logrado una asistencia mayor al promedio. Casi en la totalidad de dichos casos, el grupo de alumnos atendido por ambos MC no es mayor a 15 niños.

b. Asistencia al espacio de trabajo con MC

Como fuera señalado anteriormente en referencia a los talleres que integran el CAI, un aspecto que se indagó a través de los instrumentos fue la asistencia de los niños a los distintos espacios de formación que ofrece esta propuesta, por considerarse que la participación plena es central en el logro de los aprendizajes como así también un hábito necesario de construir para la formación de los niños como estudiantes. En este caso, se analiza la asistencia al trabajo con MC.

Tabla 89: Asistencia al espacio de trabajo con MC, según CAI								
CAI Cue/Anexo	Total niños (según Registro de asistencia)	Total niños (según Lista inscripción)	Inicio y cierre de trabajo con MC (según Registro de asistencia)	Total días Trabajo convocados por MC	% Asistencia	Valor Mínimo	Valor Máximo	Observaciones
420024800	49	49	Junio/ Nov.	entre 34 y 66	82,8	47,0	100,0	10 niños comenzaron en septiembre
420071700	26	25	Junio/ Dic.	47	77,3	45,0	100,0	
420001600	11	11	Junio/ Nov.	21 y 22	72,8	68,0	86,0	
420022300	53	53	Junio/ Dic.	entre 16 y 69	72,0	42,0	100,0	Aproximadamente la mitad de los niños comenzaron en agosto
420010500	25	25	Junio/ Dic.	s/d	53,6	2,9	93,2	Un grupo de 14 chicos comenzó en agosto
420006400	31	31	Junio/ Dic.	56	48,3	18,0	79,0	
420014500	60	62	Junio/ Dic.	entre 9 y 45	46,9	10,0	100,0	La fecha de inicio varía según los niños
420017900	9	8	Junio/ Dic.	54	46,1	16,7	62,9	
420002800	30	31	Junio/ Dic.	23	41,0	0,0	69,0	
420030100	34	34	Junio/ Dic.	S/D	s/d	S/D	S/D	No se entregó instrumento solicitado ⁴⁰
420018700	23	23	Junio/ Dic.	S/D	S/D	S/D	S/D	No se entregó instrumento solicitado.
420033200	15	15	Junio/ Dic.	S/D	S/D	S/D	S/D	No se entregó instrumento solicitado.
420008900	s/d	13	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	No se entregó el registro ni la síntesis de asistencia.
420015000	35	34	Agosto/ Dic.	entre 7 y 44	64,7	27,0	100,0	En la lista de asistencia hay más niños que en el resto de los instrumentos
420024000	20	40	Agosto/ Dic.	43	32,9	0,0	67,4	La diferencia entre la cantidad de niños registrados en los instrumentos puede deberse a que se ha entregado la sistematización de la asistencia del grupo de alumnos de una de las MC y no de las dos.
420022100	26	26	Agosto/ Dic.	entre 16 y 33	52,0	21,8	81,8	

⁴⁰ No se enviaron los datos solicitados en el instrumento correspondiente al relevamiento de asistencia. Asimismo, no es posible calcular el porcentaje de asistencia dado que en el registro de asistencia entregado no se informa sobre la cantidad de días pautados para el trabajo con MC.

420039600	12	12	Agosto/ Nov.	entre 16 y 64	84,6	30,0	100,0	
420025600	9	25	Agosto/ Dic.	S/D	S/D	S/D	S/D	No se entregó el instrumento solicitado*.
420010800	15	16	Sept./ Dic.	31	90,8	71,0	100,0	
420091100	21	21	Oct./ Dic.	entre 5 y 10	82,9	16,6	100,0	

En cuanto al período en el que se desarrolló durante 2010 el espacio de trabajo con MC, se observa que el 60% de los CAI la tarea de los MC con el grupo de alumnos a cargo comenzó en el mes de junio, el 25% en agosto, otro 5% en septiembre y 5% en octubre. El 5% restante, corresponde a 1 CAI del cual no se dispone de información.

En cuanto al mes de finalización, en el 80% de los CAI los MC continuaron la tarea de enseñanza hasta diciembre mientras que en el 15% no avanzó más allá del mes de noviembre, esquema que acumula –para quienes comenzaron en junio– 24 semanas de trabajo (descontando vacaciones de invierno y 15 días de diciembre) para los primeros y 22 para los últimos.

En los documentos producidos por la Coordinación Nacional se explicita que la MC dispondrá de 20 hs. semanales para desarrollar las diversas tareas específicas a su rol: tareas de enseñanza y acompañamiento –tanto en el ámbito de la escuela como en el familiar–, encuentros con los docentes, acompañamiento en el espacio de talleres, trabajo de planificación y seguimiento del CAI. Si bien no se precisan allí criterios para distribuir el tiempo semanal para la realización de dichas actividades, la relevancia dada a las tareas de enseñanza en el Documento de Trabajo IV- destinado específicamente a los MC- podría actuar como organizador de las mismas. Sin embargo, en las concreciones observadas en los CAI de La Pampa se pone en evidencia que en aquellos que iniciaron sus actividades en junio, se registran grupos de alumnos que fueron convocados en 69 oportunidades para trabajar con MC mientras que otros tuvieron sólo 9 encuentros de trabajo con MC. Tomando como referencia ese mismo lapso de tiempo (entre 22 y 24 semanas), se puede establecer que hubo alumnos que trabajaron con sus maestros comunitarios entre dos y tres veces por semana mientras que otros no alcanzaron a acceder a un encuentro semanal.

Asimismo, se advierte que mientras en un único CAI se informa una organización fija, en términos de cantidad de días en los que los MC convocan a sus alumnos, en otros el esquema es flexible, lo que abre la pregunta en torno a los criterios que se tuvieron en cuenta para decidir la cantidad de días que se atenderá a cada niño. Si bien éstos no se encuentran explicitados ni en los instrumentos ni en los informes, se podría pensar que dichas diferencias podrían dar cuenta a la respuesta que desde el CAI se le brinda a cada niño en particular en función de su, atendiendo por ejemplo al desfase en relación con los aprendizajes grupales, a la posibilidad de sostener el trabajo en contraturno, etc. Éste resulta un aspecto interesante para profundizar, dado que las organizaciones flexibles permitirían adecuarse a las necesidades de los niños, cuestión valorada por el proyecto.

Al analizar la cantidad de niños que atienden los MC de cada CAI, parece presentarse cierta relación entre modalidades flexibles y mayor cantidad de niños.

En otros términos, podría pensarse que la organización flexible es la que permitiría dar respuesta a un universo más amplio de niños, priorizándose – en términos de cantidad de días que se los convoca- a aquéllos que necesitan un mayor apoyo.

En cuanto a la asistencia de los niños al espacio de trabajo convocado por los MC, se observa una variación muy importante, tanto entre los diversos CAI como al interior de cada institución. Mientras que el CAI con mayor porcentaje de asistencia de sus alumnos alcanza al 90,8% el de menor, sólo logra el 41%. Al interior de cada CAI, también se puede observar gran variación entre niños la cual se profundiza en aquéllos cuyo promedio de asistencia ronda el 50%. En esos casos, se observa que, mientras algunos niños manifiestan un porcentaje de asistencia inferior al 10%, otros logran una concurrencia casi “perfecta”.

En el otro extremo, se puede ubicar a los CAI en los que la media de los niños sostiene un alto nivel de asistencia, con lo cual las variaciones resultan menos abruptas, o bien se registran pocos niños con asistencia inferior al 20% de los encuentros convocados.

Podría pensarse que existe alguna vinculación entre el porcentaje elevado de asistencia y el momento del año en el que los niños comenzaron a asistir: los 3 CAI con porcentajes más elevados de asistencia comenzaron en la segunda mitad del año. Esta correlación podría estar vinculada con las anticipaciones que tanto docentes, niños y familias podrían efectuar en relación con los riesgos de no promocionar al grado siguiente en el próximo ciclo lectivo, con lo cual, es esperable y auspicioso que los niños y sus familias interpreten que la asistencia sostenida al trabajo con el MC puede ser “garantía” de éxito escolar.

A la vez, dado que el trabajo personalizado y el seguimiento del MC podría incidir en el sostenimiento de la asistencia, se analizó la posible vinculación entre el porcentaje de asistencia y la cantidad de niños acompañados por el MC. Si bien en los dos CAI con mayor porcentaje de asistencia al espacio de trabajo con MC (90,8% y 84,6%), los MC atienden a un grupo reducido de alumnos (15 y 12 niños entre los dos MC) lo que genera condiciones muy favorables para la atención de cada uno de los chicos, se observa otro CAI con muchos más alumnos que también muestra una elevada asiduidad en la asistencia (82,8%). En el sentido contrario, puede observarse que algunos CAI con pocos alumnos atendidos por MC, no lograron una buena continuidad en la asistencia sistemática de los niños.

Otra de las condiciones fundamentales para el logro de los aprendizajes esperados, se relaciona con el tiempo destinado a la enseñanza. En este sentido, se analizó la relación entre la cantidad de niños y la de espacios de encuentros programados. Aquí se observa que, tomando un mismo lapso de tiempo (todos los CAI que comenzaron en junio), no se registra una relación entre ambos factores: un ejemplo de ello son dos CAI con 9 y 11 alumnos respectivamente, que mientras que el primero convocó a 54 espacios de trabajo, el segundo contempló aproximadamente 20.

Por último, la sistematización y la reflexión sobre la asistencia de los alumnos a los espacios de trabajo con MC persiguen el propósito de servir de insumo para analizar las mejores condiciones pedagógicas que se puede ofrecer a los niños para aportar

al objetivo de reorganizar sus trayectorias escolares. Asimismo, al interior de cada CAI, la reflexión puede estar al servicio de analizar las posibles continuidades o rupturas en relación con la asistencia de los chicos en los otros espacios escolares: tanto en lo que respecta a su escolaridad obligatoria como al espacio de talleres. En este sentido las “rupturas” o discontinuidades pueden iluminar ciertos aspectos que aporten a entender las condiciones que favorecen una buena asistencia a los espacios de enseñanza: por qué hay alumnos que tienen asistencia perfecta en el espacio de trabajo con el MC y no en los talleres, o viceversa, por qué no asisten regularmente a la escuela y sí al grupo con el MC, entre muchas otras situaciones posibles.

○ **Análisis comparativo de la asistencia de los alumnos atendidos por el MC a encuentros de trabajo con MC y a talleres CAI**

Tal como se anticipó en el apartado anterior, a continuación se comparará la asistencia a los distintos espacios de propuestos por el CAI para los niños acompañados por el MC, con el fin de conocer si el desempeño en relación con este aspecto varía según la propuesta que convoca a los niños:

Tabla 90 : Asistencia de los niños acompañados por MC a espacios de trabajo con MC y a talleres		
CAI CUE/Anexo	Promedio % asistencia a trabajo con MC	Promedio de % asistencia a talleres
420024800	82,8	50,0
420071700	77,3	73,6
420001600	72,8	43,4
420022300	72,0	36,0
420010500	53,6	31,1
420006400	48,3	56,5
420014500	46,9	36,0
420017900	46,1	27,2
420002800	41,0	40,4
420024000	32,9	64,3
420039600	84,6	91,8
420010800	90,8	89,6
420030100	S/D	53,6
420018700	S/D	46,7
420033200	S/D	87,0
420008900	S/D	78,0
420015000	64,7	S/D
420022100	52,0	S/D
420091100	82,9	S/D
420025600	S/D	S/D

Dados los datos disponibles, el análisis comparativo en relación con la asistencia de los alumnos de MC en los dos espacios ofrecidos por el CAI, se puede realizar en 12 de los 20 CAI. De lo que resulta:

- En el 75% de los CAI (9 instituciones), los alumnos muestran mejor asistencia al espacio de trabajo con el MC que en los talleres. Sólo en 3 CAI (25%) esta relación

se invierte: se incrementa la asistencia al espacio de talleres, observándose que en dos de ellos, la diferencia no resulta muy significativa. Sin embargo, en el tercero se duplica el porcentaje de asistencia al espacio de talleres en relación al ámbito de trabajo con MC.

- Se pueden identificar dos grupos, ambos con 6 CAI: uno con promedios de asistencia a ambas instancias de trabajo relativamente parejos y otro en el que se registra gran diferencia entre ambos espacios.

3.3. Síntesis de los datos estadísticos presentados: Caracterización inicial y asistencia de los alumnos con MC de los CAI de La Pampa

- La mayoría de los niños atendidos por MC son alumnos de la escuela sede del CAI.
- La cantidad de alumnos atendidos por los MC de las escuelas de La Pampa, aumenta según avanza el grado de escolaridad. La mayor cantidad de alumnos atendidos por los MC se concentra en 4º, 5º y 6º
- La casi totalidad de los niños (el 99,1%) atendidos por MC, tiene al **castellano como lengua materna**.
- Aproximadamente el 50,0% del total de los alumnos atendidos por MC tienen un año o más de **sobreedad**, diferenciándose en 30 puntos de la media provincial (20,7%), lo que implica que el criterio de sobreedad es utilizado para la selección de los alumnos atendidos por el MC.
 - Aproximadamente el 40% de los niños con sobreedad ha repetido uno o más grados a lo largo de su escolaridad. Un 12%, aproximadamente, ha acumulado sobreedad por otras razones, por ejemplo, abandono.
- Del total de los alumnos atendidos por el MC con historia de repitencia; más del 70% de los chicos repitieron una sola vez un grado. Los chicos de 6º grado, son los que mayor porcentaje de trayectorias con repitencia múltiple han tenido. El 27% aproximadamente de chicos que cursaron 6º grado en 2010, han repetido más de una vez un grado.
- En los tres años de la escuela primaria el porcentaje mayor de repitencia está en 1º grado.

En cuanto a las actividades extraescolares, “extra CAI” de los chicos atendidos por MC, se observa que:

- El 47% de los chicos no realiza actividades extraescolares “extra CAI”.
- El 31% de los niños atendidos por el MC realiza tareas extraescolares, de los cuales, el 24%, aproximadamente, desarrolla actividades recreativas, culturales, deportivas. Mientras que el 11%, aprox, lleva a cabo tareas

vinculadas con las necesidades familiares (cuidado de hermanos, tareas domésticas, participación en el trabajo de los padres, etc).

- El porcentaje de niños que realiza actividades deportivas, recreativas y culturales es mayor en las localidades pequeñas que en las ciudades más importantes.
- Del 68,6% de niños que realizan actividades extraescolares, el 62,6% está inscripto en talleres, mientras que el 5,9% realiza exclusivamente actividades extra CAI.

En cuanto a la asistencia al espacio de talleres de los chicos atendidos por MC, se observa que:

- El 62,6% de los chicos acompañados por MC, está inscripto en el espacio de talleres.
- Durante 2010, los talleres se desarrollaron de junio a diciembre. Sin embargo, no todos los CAI tuvieron la misma cantidad de encuentros, la variación es de 8 jornadas: el que más instancias tuvo fue de 26, el que menos, 18.
- El porcentaje promedio de asistencia de los niños acompañados por MC que participa del espacio de talleres⁴¹ es del 58,7%.
- Son 6 los CAI que están por arriba del promedio de asistencia, llegando a un porcentaje de 91,8%.
- Se observa una gran dispersión entre los promedios de asistencia por CAI: 91,8% en un extremo, 31,1%, en el otro.
- En 3 de los 5 CAI que logran mayor nivel de asistencia, todos los alumnos del MC asisten al espacio de talleres. En los tres casos se trata de grupos de hasta 15 alumnos.

En cuanto a la asistencia al espacio de trabajo con el MC, se advierte que:

- En el 60% de los CAI, las actividades del MC con alumnos comenzó en junio.
- En cuanto al mes de finalización, en el 80% de los CAI los MC continuaron la tarea de enseñanza hasta diciembre mientras que en el 15% en noviembre, lo cual implica –para quienes comenzaron en junio– 24 semanas de trabajo (descontando vacaciones de invierno y 15 días de diciembre) para los primeros y 22 para los segundos.
- La cantidad de días en las que los MC convocaron a sus alumnos, varía entre 9 y 69, lo que implica que hubo alumnos que no tuvieron ni un encuentro semanal para trabajar con el MC.
- En algunos CAI, la cantidad de días que los MC convocan a sus alumnos es la misma en todo el grupo de alumnos, mientras que en otros, varía según los alumnos.

⁴¹ El porcentaje se calcula sobre los alumnos inscriptos en el espacio de talleres que han participado por lo menos una vez (317 alumnos) dado que es posible que algunos CAI hayan decidido no incorporar en la lista de asistencia a aquellos alumnos que se inscribieron pero no asistieron nunca.

- El CAI, con mayor porcentaje de asistencia de sus alumnos al espacio de trabajo con el MC, alcanza al 90,7%; el de menor sólo logra el 41%.
- En el 75% de los CAI (9 instituciones), los alumnos tienen mejor asistencia en el espacio de trabajo con el MC que en el espacio de talleres.
- Al comparar la asistencia entre ambos espacios: trabajo con MC y talleres, se observa que en el 75% de los CAI, los alumnos tienen mejor asistencia en el espacio de trabajo con el MC que en el espacio de talleres.

3.4 Comentarios finales

La comunicación y el análisis de lo que acontece en los CAI, tanto en términos de los sujetos destinatarios como de las prácticas desarrolladas, constituye un camino ineludible y sumamente productivo para la construcción de saber pedagógico. Éste fue el sentido que guió la realización del estudio encarado y del presente informe: contribuir, partiendo del análisis del caso de la Provincia de La Pampa a la reflexión continua que se está llevando en los distintos niveles de implementación de la política CAI. En este sentido, el balance global a partir del relevamiento y análisis de la información producida por los actores del CAI, permite sostener que:

- *Parecería necesario mejorar las condiciones para el relevamiento y sistematización de la información.* Las dificultades detectadas en los 13 CAI que no lograron construir y comunicar toda la información solicitada o bien mostraron ciertas ausencias o inconsistencias en los datos relevados, son parte del problema sobre de la construcción de información a partir de datos estadísticos. Uno de los aspectos a considerar, es la comunicación entre el agente que solicita la información y el agente que debe producirla. Posiblemente para los responsables del relevamiento de la información, esta tarea no revista demasiada importancia o interés; el contacto directo con los niños y sus condiciones escolares y de vida, genera la percepción de que cada docente como cada equipo CAI tiene la información necesaria para intervenir, pues a nivel CAI se conoce quiénes son sus alumnos, qué grados repitieron, cuántos años tienen, etc, con lo cual, desde la perspectiva de los actores, hacerse percibirse como una formalidad o una acción sin sentido.

El presente informe, intenta mostrar el sentido de esa tarea realizada que trasciende lo que sucede en cada CAI. En este sentido, se espera que la “devolución” a través de una sistematización y un análisis sobre los datos presentados, más allá de constituirse en un procedimiento correspondiente a toda tarea investigativa y evaluativa, pueda ser útil para la necesaria toma de distancia en el análisis crítico de la realidad institucional del CAI como de cada uno de los niños con MC que atiende. Posiblemente, si el presente escrito logra constituirse en una herramienta más para dicho análisis, esto aporte a comunicar el sentido de la tarea solicitada y servir así de experiencia para los próximos pedidos de información.

- Partiendo de lo manifestado por los diversos actores consultados, podría señalarse que *las escuelas de la provincia de La Pampa estarían*

disponiendo, ya desde esta primera etapa de implementación de los CAI, de muy buenas condiciones materiales e institucionales para el desarrollo del proyecto, a las que se le suman las que se han generado en el marco de esta política.

Entre las condiciones materiales preexistentes es preciso mencionar, siempre retomando lo informado en el marco de este trabajo: la infraestructura disponible, el buen estado de los edificios escolares, los recursos destinados para la enseñanza como así también los dispositivos de apoyo a la escuela común a través de las políticas de inclusión educativa. A dichas condiciones, se le sumó la conformación de un equipo de coordinación para efectuar el seguimiento y acompañamiento de la experiencia CAI, los perfiles profesionales que integran los equipos CAI a nivel institucional, la cantidad de alumnos destinatarios de las acciones del MC que permite efectivamente realizar una tarea personalizada y las prácticas de trabajo con otros actores del sistema como así también con otras instituciones comunitarias.

- En este punto, se delinean tres grandes temas o tres grandes desafíos que se desprenden del análisis realizado y que requieren ser abordados desde los distintos niveles de concreción de la política, se vinculan con:
 - *Las condiciones para la atención de la sobreedad. Las escuelas que mayores índices tienen de sobreedad también cuentan con mayor cantidad de alumnos a ser atendidos por los MC.* Al no distribuirse los recursos de los MC por cantidad de alumnos que requieren de dicho acompañamiento, las condiciones en la atención de la problemática resultan desiguales según las instituciones: es decir, en las que cursan muchos alumnos en situación más desaventajada disponen de la misma cantidad de MC para un grupo muy numeroso de chicos. Concretamente, mientras que la escuela que presenta el menor índice de sobreedad registra 12 alumnos atendidos por dos maestros comunitarios, las dos instituciones con tasas de sobreedad superior al 40% cuentan con 53 y 60 alumnos a cargo de MC:
 - *El sentido del CAI en las instituciones donde los niños seleccionados para trabajar con MC no están participando asiduamente en los distintos espacios destinados para ellos: trabajo con el MC y talleres.* Si bien en algunos informes se explicitó que el acercamiento de los niños al espacio de talleres fue paulatino – lo que podría pensarse también para el espacio de trabajo con el MC- parece necesario alentar el logro de la participación efectiva de los niños acompañados por el MC a ambos espacios formativos.
 - *Las condiciones que es necesario generar desde la enseñanza para que todos los niños avancen en el conocimiento y aprendan los saberes socialmente válidos que les permitan seguir aprendiendo dentro y fuera de la escuela.* Entre estas condiciones, el tiempo dedicado a la enseñanza es un factor fundamental a ser considerado. El análisis sobre la cantidad de tiempo destinado al trabajo con el MC podría resultar insuficiente en el caso de alumnos que no tienen ni un encuentro semanal garantizado. Si a esto se le suman las inasistencias, el escaso tiempo real de enseñanza no genera las condiciones mínimas para hacer posible el logro de ciertos aprendizajes fundamentales. Por otra parte, la noción de reorganización de las trayectorias va más allá de “dejar de repetir”, sino que apunta a que los chicos logren otro

vínculo con el conocimiento, con la escuela. Para el logro de dicho propósito el lugar de la enseñanza de los contenidos básicos también es fundamental. En este sentido, parecería necesario revisar qué condiciones se generan desde el proyecto para que la problematización sobre qué y cómo se enseña, tenga un lugar prestigiado en el quehacer institucional del CAI, ante la hipótesis de que el tiempo destinado para la planificación y reflexión sobre la labor pedagógica podría estar más al servicio del diseño, organización y puesta en marcha de los talleres, que del espacio específico de enseñanza del MC.

Para finalizar, es preciso señalar que, al igual que lo relevado en los cuestionarios a directores, coordinadores y MC, en los informes presentados se expresa la confianza depositada en el programa en tanto su capacidad para intervenir en la historia de los niños, que va más allá de lo estrictamente escolar. En uno de los informes, esta confianza y expectativa se pone de manifiesto del siguiente modo:

“ ‘El futuro es sobre todo ilusión’ dice Freud. No es verdadero o falso, sino que es una creencia que está empujada por la fuerza del deseo. El CAI representa el deseo de una sociedad mejor, más abierta a otras experiencias y más protegida de las inclemencias sociales. Creo que en esa ‘FUERZA’, está el éxito de lo que estamos haciendo.”

4. Reflexiones finales

Tal como fue planteado, la evaluación de la primera etapa de implementación del Proyecto Centro de Actividades Infantiles “CAI” cuyos resultados aborda el presente informe, se orientó tanto a producir información para la toma de decisiones en el proceso de desarrollo del Programa CAI en esta etapa de implementación de la propuesta, como a anticipar la producción de información relevante para evaluar el programa en futuras instancias y en el momento de cierre. En este marco se inscriben, en carácter de aporte, las reflexiones que a continuación se presentan.

Como parte de “una política educativa nacional orientada a la justicia social”⁴², los CAI plantean el propósito de mejorar y transformar la escuela pública de modo de hacer efectivo el derecho que tienen los sectores más postergados de la sociedad a recibir una buena educación. Entendiendo que una buena educación es aquella que amplía y fortalece las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes, el CAI – en tanto proyecto- se plantea tres objetivos, que tal como se ha desarrollado a lo largo del informe, vertebran el diseño y el desarrollo de la propuesta.

Para ello, el CAI crea un nuevo dispositivo pedagógico orientado a regular la experiencia formativa de los niños. Dicho dispositivo pretende generar procesos mediadores entre el sistema social y el educativo, lo que permitiría tal como expresa Varela (1994:4. En Padawer, A. 2008) resquebrajar la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa. En otros términos, se trata de instalar una “nueva forma de hacer escuela” dentro del sistema escolar, de modo tal que los niños logren los aprendizajes socialmente valorados.

Es por ello que para el fortalecimiento de las trayectorias escolares y educativas se generan condiciones pedagógicas particulares que le dan identidad al CAI: la incorporación de nuevos roles -MC, talleristas y coordinadores del centro- y la reformulación de los determinantes duros de la escuela que se interpretan como obstaculizadores para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los rasgos distintivos del CAI como dispositivo pedagógico pueden reconocerse fácilmente al compararse con las características de la escuela primaria⁴³, especialmente los referidos **al espacio y al tiempo**. Así, mientras la institución escolar define al aula como espacio privilegiado, el CAI propone incorporar nuevos espacios en los que habitan otros interlocutores: la casa de los alumnos, centros comunitarios, el propio espacio del CAI los sábados, etc.

En cuanto al tiempo, no sólo se produciría un cambio al extender la carga horaria escolar – contemplando el trabajo con los niños en el contraturno y los sábados- sino que el cambio también se expresa en una concepción flexible del tiempo escolar. En otros términos, a una organización rígida del tiempo, en la cual la enseñanza se encorseta en un tiempo didáctico preestablecido e inmodificable, lo que conduce a la

⁴²ME (2010 a). Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. Cuaderno e Notas I. Proyecto Centros de actividades infantiles- CAI-

⁴³ Para ampliar, ver Terigi (2006) “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”.

fragmentación del conocimiento, se le opone una organización más flexible en la que el tiempo es un recurso al servicio de la enseñanza. Asimismo, en los documentos se instala una concepción no lineal del tiempo, en términos de que, en el marco de la enseñanza de un determinado contenido, es esperable que se produzcan diversos aprendizajes a propósito de los distintos saberes en juego –tanto en relación con el contenido enseñado como los que atañen al oficio de alumno o bien los que se vinculan con la participación en el diálogo como forma prestigiada en la transmisión cultural.

En este sentido, la sistematización y análisis comunicados en este informe dan cuenta de que las prescripciones en relación con estos dos aspectos han sido llevadas a la práctica en forma muy disímil a nivel inter e intrajurisdiccional. Aunque se trata de una situación que podría vincularse al estado de desarrollo del Programa, resulta de todas formas atendible desde una preocupación prospectiva.

En relación con los espacios, es interesante mencionar aquellas experiencias que evidencian un trabajo con otras organizaciones con el fin de complementar y complejizar los saberes. Ejemplos de esto son las iniciativas con el INTA para llevar a cabo la realización de la huerta o bien la tarea llevada a cabo con la radio barrial para hacer un programa con los niños del CAI.

Asimismo, el espacio de talleres se ha instalado los sábados en todos los CAI conformando un ámbito de enseñanza no sólo para los talleristas sino también para muchos MC. En efecto, para los MC se constituyó en un nuevo lugar para la enseñanza tanto en el sentido de constituir una pareja pedagógica con los talleristas, como cuando desarrollan una propuesta de enseñanza bajo dicha modalidad organizativa.

Por último, si bien una cuarta parte de los MC expresa haber trabajado en los hogares de los niños, no ha sido posible relevar en qué medida los docentes pudieron avanzar hacia la creación de un ámbito de estudio en el contexto familiar. Las referencias vinculadas con este aspecto dan cuenta de una primera aproximación a los domicilios, lo que les permite conocer el contexto familiar en el que vive el niño, pero no se muestran indicios para comprender en qué sentidos éste se ha constituido un espacio para lo escolar. Posiblemente, el tiempo transcurrido entre el inicio del proyecto y el relevamiento de la información no fue suficiente para dar cuenta de este aspecto. Por otra parte, es preciso revisar las condiciones que es necesario crear para viabilizar el trabajo en los hogares en los casos de niños que viven en contextos de extrema pobreza. Se está refiriendo a la dificultad que podría implicar para los MC llegar a las viviendas cuando éstas se encuentran en barrios urbano marginales, así como a las condiciones mínimas requeridas para llevar a cabo la tarea pedagógica que se propone en viviendas que podrían no reunirlos.

En cuanto al tiempo destinado a la enseñanza –otro de los organizadores del dispositivo pedagógico–, es posible advertir una gran variación en esta primera etapa de implementación. Si bien en los documentos del proyecto se apela a la necesidad de adherir a una concepción flexible del tiempo, lo que han comunicado los referentes institucionales del CAI a través de los instrumentos de relevamiento, muestra una organización del centro bajo los mismos criterios que suelen organizar la jornada escolar: definir las franjas horarias con independencia del contenido que se enseña. De esta manera, la mayoría de los talleres de un mismo CAI tienen la

misma duración independientemente de la disciplina, de la cantidad de niños, de sus edades, etc. Si bien la flexibilidad en el uso del tiempo se puede lograr a través de la organización de la enseñanza –por ejemplo a través de proyectos que trasciendan el límite del tiempo que se establece por jornada-, queda pendiente la posibilidad de imaginar otras formas de organizar el tiempo, especialmente en lo referido al desarrollo de los talleres.

El tiempo dedicado a la enseñanza a cargo del MC se distribuye, como se anticipó, en diversos espacios: talleres, a contraturno de la escuela, en el turno –dentro del grado-, con las familias. En el marco de la gran dispersión registrada, se observan situaciones en las que aún parece necesario replantear el escaso tiempo que una gran proporción de MC informan destinar a la enseñanza⁴⁴ contrastado con la expectativa del Proyecto de generar a través de esta propuesta el fortalecimiento de la escolaridad de los alumnos. Esta cuestión lleva a interrogar acerca de la conveniencia de establecer criterios que permitan decidir una carga horaria acorde con esta expectativa.

Otro de los rasgos del dispositivo escolar que el CAI se propone problematizar refiere a los roles de docentes y alumnos. En este sentido, si bien recupera la tarea de enseñanza como actividad central para la escuela –como lo fue desde su mandato fundacional- y por lo tanto para el CAI, la concepción que se sostiene invita a establecer un vínculo pedagógico que difiere del concebido por la enseñanza usual, dado que se espera que esté signado por la “confianza como forma de relación” (Cornú en *Cuaderno de Notas IV*) al sostener la igualdad de los sujetos no como punto de llegada sino como punto de partida (Rancière en *Cuaderno de Notas IV*)⁴⁵.

Esta direccionalidad dada al proyecto en términos de discurso pedagógico, tiene como premisa el supuesto de que el espacio del CAI puede constituirse en una configuración particular en la cual se favorezca la **construcción de nuevas relaciones sociales**. En otros términos, se espera que los niños aprendan otras formas de vincularse con los otros, con el saber y consigo mismos (Charlot, 2006). En este sentido, las opiniones de los MC, directores y coordinadores resultan alentadoras a la hora de pensar que los CAI estarían promoviendo esas nuevas formas de relación que le permiten a los niños recuperar la confianza en sus posibilidades de aprender. Asimismo, en los informes presentados por los CAI de La Pampa ha sido posible advertir acciones concretas motorizadas por el CAI que muestran prácticas inusuales para la escuela. Por ejemplo, el hecho de ofrecerles a los chicos materiales y juegos para que se lleven a sus casas en carácter de préstamo o bien convocarlos a partir de lo que se interpreta como objeto de deseo y/o necesidad por parte de un grupo escolar.

No obstante, y a pesar de primar en el discurso de los actores institucionales del CAI una cierta apropiación de lo enunciado y sostenido por la Coordinación Nacional, fue posible advertir en las descripciones relevadas, referidas tanto a la población que

⁴⁴ La información se construye a partir de lo relevado en las encuestas a MC y del análisis del registro de asistencia de la participación de los niños al espacio de trabajo con el MC, que fue realizado en la jurisdicción seleccionada como caso.

⁴⁵ ME, (2010c) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. “Cuaderno de Notas IV. Maestros/as Comunitarios/as”.

asiste al CAI como a los problemas que se enfrentan en las escuelas, la presencia de rasgos propios de los discursos sociales estigmatizantes. No parece que estos discursos sean percibidos por los sujetos que los enuncian como contradictorios con los que se comunican en el marco del CAI ni como contrastantes con sus relatos de sus propias prácticas docentes. De allí, la relevancia de profundizar el trabajo en torno a los supuestos que operan en dichos enunciados, de forma tal que sea posible problematizar una cierta idea determinista sobre la relación entre contexto familiar y éxito escolar.

Otro de los problemas directamente vinculado con los propósitos del CAI está en relación con los contenidos que se enseñan en los centros, tanto en el espacio de talleres como en el contexto de trabajo con el MC. En relación con la propuesta de talleres, la Coordinación Nacional ha tomado para el segundo año de implementación del proyecto este problema como objeto de trabajo. En el caso de lo que enseñan los MC, los docentes cuentan con un material especial y cuidadosamente producido para el trabajo con niños que no han tenido buenas experiencias escolares. Sin embargo, al igual que lo que sucede con el conjunto de los materiales didácticos, los textos elaborados por la Dirección de Nivel Primario no pueden considerarse como autosuficientes. Los mismos pueden constituirse en herramientas para la acción en la medida en que se anclan en prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque de la enseñanza que estos materiales sostienen. De allí que resulte necesario, destinar mayores esfuerzos en la propuesta pedagógica didáctica que llevan a cabo los MC.

Los avances observados en la puesta en marcha del proyecto en dirección a las expectativas que el mismo sostiene, hace necesario precisar las **condiciones** en las cuales se implementa esta política. Entre las cuales se pueden mencionar:

- Constituirse en una política que continúa y profundiza otras líneas de acción que se vienen desarrollando en el Ministerio de Educación de Nación desde el año 2003: Programa Integral para la Igualdad Educativa –PIIE; Programa Nacional de Inclusión Educativa –PNIE y su línea Volver a la Escuela –VAE y Programa Centros de Actividades Juveniles –CAJ⁴⁶. En este sentido, el CAI cuenta con un marco de referencia compartido que facilita la construcción de acuerdos en la acción y en el sentido de la misma –especialmente en aquellas provincias cuyos referentes jurisdiccionales han implementado o implementan otros proyectos de políticas socioeducativas nacionales.
- La articulación, a nivel nacional y jurisdiccional, entre las Direcciones de Nivel Primario y de Políticas Socioeducativas. A nivel nacional, se traduce en un acuerdo programático, al concebir que las políticas socioeducativas tienen como propósito fortalecer las trayectorias escolares. Esto significa para los distintos sectores involucrados acordar los sentidos acerca de qué y cómo se enseña en dicho espacio, al mismo tiempo que se define cómo se incorpora a la dinámica de la escuela sin que ello signifique subsumirse a las concepciones y prácticas que usualmente se sostienen en la institución

⁴⁶ ME, (2010a) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. “Cuaderno de Notas I. Proyecto Centros de actividades infantiles- CAI-“

escolar y a las que el CAI está “llamado” a problematizar⁴⁷. Este acuerdo a nivel nacional marca, desde la perspectiva de la Coordinación Nacional CAI una direccionalidad para que el trabajo en este sentido se replique a nivel jurisdiccional.

- El acompañamiento que se realiza sobre la marcha del proceso de implementación, tanto desde los equipos provinciales como desde el equipo nacional, resulta altamente reconocido por los docentes y coordinadores del CAI consultados, quienes se sienten valorados al ser escuchados al mismo tiempo que se los interpela como educadores al analizar sus producciones, problemas, logros. En este sentido, y en consonancia con la articulación entre las Direcciones de Nivel Primario y de Políticas Socioeducativas, sería interesante profundizar la línea de acción iniciada por algunas jurisdicciones en las que se convoca al supervisor escolar para acompañar el seguimiento del CAI en tanto política al servicio de mejorar la escuela primaria.
- Por último, una de las condiciones que incidirían favorablemente en el nivel de apropiación que los actores han logrado de los propósitos que se plantea el CAI es el sentido que se le imprime a la tarea de educar. Por un lado, se concibe la acción pedagógica como tarea colectiva; por otro, se responsabiliza a todos los actores involucrados en esta política –en los distintos niveles de implementación- de arbitrar los medios necesarios para hacer posible que todos los niños aprendan. En este sentido, podría plantearse que cada sujeto se suma a un proyecto colectivo que apela a fortalecer el lugar de la escuela en la construcción de una sociedad más justa.

⁴⁷ En este sentido, la Coordinación Nacional CAI, cita como ejemplo paradigmático de esta articulación el trabajo en torno a los materiales de *Piedra Libre* producidos por la Dirección de Primaria que, especialmente destinados para acompañar a los niños más desfasados escolarmente, articula con el CAI para que sean especialmente los MC quienes dispongan de dicho material como herramienta para la enseñanza.

Bibliografía y documentos consultados

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Ezpeleta, Justa (2007) Entrevista a la pedagoga Justa Ezpeleta, en http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=165162

Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2003) La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Buenos Aires. Secretaría de Educación.

--- (2005) La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Gather Thurler, M. (2005) Innovar en el seno de la institución escolar. Grao. España.

Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Homo Sapiens. Rosario.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En: Escuela, Poder y Subjetivación. Las ediciones de la Piqueta.

Lerner, D. (2003) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México, DF.

Padawer, A. (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos. Teseo. Buenos Aires.

Padawer, A., Pitton, E. y Di Pietro, S. (2007). Diversificación de la propuesta formativa en el nivel primario en establecimientos de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del proyecto de intensificación en lengua materna y extranjeras, en tecnologías de la información y la comunicación, en artes, en actividades científicas y educación física. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Pascual, L. (2006) "La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos?". En Terigi, F. comp. Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E, Meo, A y Gunturiz, A. Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Equipo de trabajo: Analía Inés Meo y Angélica Gunturiz. IIPE-UNESCO Buenos Aires. Junio de 2010.

Terigi, F (2006). "Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, F (comp). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Documentos

ME (2010 a) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. Cuaderno e Notas I. Proyecto Centros de actividades infantiles- CAI-

ME (2010 b) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. Orientaciones para la Normativa del Proyecto Centros de Actividades Infantiles (CAI) 2010-2011.

ME (2010 c) Coordinación de políticas socioeducativas para la educación inicial y primaria. Cuaderno e Notas IV. Maestros/as Comunitarios/as.

ME, DiNIECE (2009), "Guía para evaluación de programas en Educación", Buenos Aires, Documentos de la DiNIECE. Área de Investigación / Coordinadora: Liliana Pascual, Autora: Magdalena Chiara.

En:

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/GuiaEvaluacionProgramas200820completa.pdf>

ME, "Las trayectorias escolares", Autora: Terigi, F. (2009). En:

http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

Índice de Tablas

<i>Tabla 1: Instrumentos utilizados para la evaluación de la primera etapa de implementación del CAI.....</i>	<i>15</i>
<i>Tabla 2: Cobertura de cuestionarios recibidos en relación con los directores convocados</i>	<i>17</i>
<i>Tabla 3: Antigüedad en el cargo directivo en la escuela sede del CAI</i>	<i>18</i>
<i>Tabla 4: Localización de la escuela sede del CAI, según jurisdicción</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 5: Tipo de jornada</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 6: Tipo de jornada, según jurisdicción</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 7: Proyectos gubernamentales nacionales, según jurisdicción</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 8: Caracterización de la infraestructura edilicia de la escuela.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 9: Apreciación sobre los recursos pedagógicos y didácticos</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 10: Problemas que afectan a la dinámica institucional</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 11: Problemas que afectan a la dinámica institucional, según jurisdicción</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 12: Participación del director en la decisión de implementar el CAI en su escuela</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 13: Posición en relación con la localización del CAI en su escuela</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 14: Participación del director en la elección del coordinador CAI</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 15: Participación del director de la escuela en la elección del coordinador del CAI según jurisdicción</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 16: Cobertura de cuestionarios recibidos de los coordinadores.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 17: Localidad en la que se encuentra la escuela donde se desempeñan los coordinadores que respondieron el cuestionario.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 18: Antigüedad en el cargo de coordinador, según jurisdicción</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 19: Valor en el que se concentra la mayor frecuencia</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 20: Acceso al cargo del coordinador CAI, según jurisdicción.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 21: Coordinadores con otro cargo en la escuela</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 22: Cargo que desempeña el coordinador en la escuela SEDE</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 23: Perfil Educativo- máximo nivel alcanzado-</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 24: Otras experiencias formativas</i>	<i>44</i>
<i>Tabla 25: Carga horaria semanal de funcionamiento CAI, por jurisdicción, según distribución en días hábiles y sábados.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 26: Caracterización de la organización horaria de los CAI</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 27: Duración de los talleres, según jurisdicción</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 28: Propuestas de talleres ofrecidos en CORRIENTES, según CAI.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 29: Propuestas de talleres ofrecidos en LA PAMPA, según CAI</i>	<i>49</i>

<i>Tabla 30: Propuestas de talleres ofrecidos en MISIONES según CAI.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 31: Propuestas de talleres ofrecidos en FORMOSA, según CAI</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 32: Tipos de disciplinas presentes en la propuesta de talleres de cada CAI..</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 33: Perfil del tallerista según formación y experiencia en la disciplina que dicta</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 34: Perfil del tallerista según formación y experiencia pedagógica.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 35: Perfil del tallerista - Es docente de la escuela</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 36: Talleristas voluntarios según jurisdicción por cantidad y tipo de actividad desarrollada.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 37: CORRIENTES. Cantidad de niños por taller según CAI</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 38: LA PAMPA. Cantidad de niños por taller según CAI.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 39: MISIONES. Cantidad de niños por taller según CAI</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 40: FORMOSA. Cantidad de niños por taller según CAI</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 41: CAI que se implementan en instituciones no escolares, según jurisdicción</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 42: SEDES CAI en ámbitos comunitarios según jurisdicción.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 43: Espacio escolar disponible para el desarrollo de los talleres, según jurisdicción.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 44: Disponibilidad de espacios para talleres en el edificio escolar por tipo de espacio disponible según jurisdicción*.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 45: Disponibilidad de Espacios según jurisdicción y CAI</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 46: Disponibilidad de materiales y equipamiento escolar para el desarrollo de los talleres, según jurisdicción.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 47: Cobertura de cuestionarios recibidos en relación con el total de maestros comunitarios según jurisdicción.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 48: Antigüedad de los maestros comunitarios en la docencia según jurisdicción</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 49: MC con otro cargo en la escuela sede del CAI, según jurisdicción</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 50: Antigüedad de los MC en la escuela sede del CAI, según jurisdicción</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 51: Antigüedad de los MC en el cargo según jurisdicción. En meses.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 52: Antigüedad de los MC en el cargo según el rango con mayor frecuencia, por jurisdicción..</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 53: Máximo nivel educativo alcanzado por los MC, según jurisdicción</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 54: Formación inicial de los MC según especialidad/orientación de los títulos terciarios, por jurisdicción.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 55: Formación universitaria de los MC según carreras cursadas, por jurisdicción</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 56: Tareas que realiza como MC del CAI</i>	<i>78</i>
<i>Tabla 57: Cantidad de niños atendidos por cada MC según jurisdicción.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 58: Conformación de los grupos atendidos por los MC según matriculación de los alumnos en la escuela sede CAI, por jurisdicción.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 59: Criterios utilizados para la selección de niños acompañados por MC, según jurisdicción...</i>	<i>84</i>

Tabla 60: Cantidad de MC que atienden niños sin escolaridad previa según jurisdicción.....	86
Tabla 61: Cantidad de MC que tienen niños que han vuelto a la escuela a partir del CAI, según jurisdicción.....	86
Tabla 62: Cantidad de MC que atienden a niños que no asisten a ninguna escuela, según jurisdicción.....	87
Tabla 63: Presencia de alumnos que repitieron en el grupo de niños que atiende el MC según jurisdicción.....	87
Tabla 64: Cantidad de MC que atienden a alumnos con dificultades para asistir regularmente a la escuela, según jurisdicción.....	88
Tabla 65: Cantidad de MC que atienden niños cuya lengua materna no es el castellano, según jurisdicción.....	89
Tabla 66: Lenguas maternas diferentes al castellano de los alumnos atendidos por el MC, según jurisdicción.....	90
Tabla 67: Participación de los alumnos atendidos por el MC al espacio de talleres.....	91
Tabla 68: Motivos por los cuales los niños con MC no participan del espacio de talleres, según jurisdicción.....	91
Tabla 69: Instrumentos para la caracterización inicial de los alumnos atendidos por la MC.....	110
Tabla 70: Instrumentos para el registro y sistematización de la asistencia de los niños acompañados por la MC.....	111
Tabla 71: Cantidad de alumnos que reciben apoyo pedagógico de los MC, según CAI.....	125
Tabla 72: Relación entre MC y cantidad de alumnos, según CAI.....	126
Tabla 73: Niños atendidos por MC según lengua materna.....	127
Tabla 74: Niños atendidos por MC, según edad al 30/06/2010.....	127
Tabla 75 : Alumnos atendidos por MC según edad al 30/06/2010 por CAI.....	129
Tabla 76 : Niños atendidos por MC según sobreedad por CAI.....	130
Tabla 77: Comparación de tasas de sobreedad entre la totalidad de los alumnos de las escuelas y los niños acompañados por MC.....	131
Tabla 78: Porcentaje de Sobreedad según grado, por CAI*.....	132
Tabla 79: Panorama de consistencias y falta de consistencia entre los datos de dos instrumentos de relevamiento: Ficha de Inscripción y Trayectorias Escolares.....	133
Tabla 80: Panorama de niños de los que se pudo reconstruir la Trayectoria Escolar, según CUE/Anexo.....	134
Tabla 81: Total de alumnos con MC según “tipo” de trayectorias escolares, por grado cursado en 2010*.....	135
Tabla 82: Total de alumnos con trayectorias con repitencia según cantidad de veces que ha repetido, por grado cursado en 2010.....	135
Tabla 83: Grados repetidos y cantidad de veces que han cursado un determinado grado los chicos que presentan trayectorias escolares con repitencia*.....	136

<i>Tabla 84: Actividades extraescolares (extra CAI) desarrolladas por los niños atendidos.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 85: Niños atendidos por MC que participan en actividades fuera de la escolaridad obligatoria</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 86: Total de alumnos atendidos por el MC inscriptos en talleres, según distribución en los talleres</i>	<i>144</i>
<i>.....</i>	<i>144</i>
<i>Tabla 87: Total de talleres en los que se inscribieron los niños acompañados por MC que optaron.</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 88: Porcentaje de asistencia a talleres de los niños acompañados por MC</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 89: Asistencia al espacio de trabajo con MC, según CAI</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 90 : Asistencia de los niños acompañados por MC a espacios de trabajo con MC y a talleres</i>	<i>152</i>