

37.014  
A37com

# Contar pedagogías

## Experiencias de política pública

### Trazar puentes para la inclusión

■ *Programa Nacional de Inclusión Educativa*



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CIENCIA Y  
TECNOLOGÍA

Gestión 2003 | 2007

Ministerio de Educación  
Biblioteca del Ministerio  
2007

Trazar puentes para la inclusión. - 1a ed. - Buenos Aires:  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación,  
2007.

88 p. ; 24x21 cm. (Contar pedagogías)

ISBN 978-950-00-0654-5

1. Formación Docente.  
CDD 371.1

# Contar pedagogías

## Experiencias de política pública

033469

37.014

A 37 con

## Trazar puentes para la inclusión

### ■ Programa Nacional de Inclusión Educativa

Centro Nac. Información  
Documental Educativa  
Pizzurno 935 Sub. Suelo  
(1020) Ciudad Autónoma de Bs. As.  
República Argentina



Gestión 2003 | 2007

---

**Presidente de la Nación**

Dr. Néstor Kirchner

**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología**

Lic. Daniel Filmus

**Secretario de Educación**

Lic. Juan Carlos Tedesco

**Subsecretaría de Equidad y Calidad**

Lic. Alejandra Birgin

**Directora de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

**Directora Nacional de Programas Compensatorios**

Lic. María Eugenia Bernal

---

**Programa Nacional de Inclusión Educativa**

**Coordinadora General:** Gladys Kochen

**Subcoordinador de Gestión:** Guillermo Pellerano

**Coordinadores Nacionales de Región**

Mónica Barromeres, Marcela García Giorno,  
Eugenio Perrone, Isabel Puente, Rita Torchio

**Referentes Nacionales**

Zulma Alarcón, Victoria Engels,  
Gabriela Fiotti, Humberto Irahola,  
Marcelo Amadeo Rolandi

**Área de Comunicación**

Mariana Bernal, Betina Bracciale, Irene Strauss

**Asistentes Técnicos**

Paola Campa, Cristian Carmona Patiño, Hernán De Brasi,  
Marianela Lencina Rampotis, Pablo Félix Martín,  
Andrea Naveiro

Agradecemos a Oscar Cardosi, Pablo Iturrieta, Patricia Salti  
y Jaime Perczyk (Subcoordinador hasta 2006) por su  
compromiso durante el tiempo que trabajaron en el  
Programa.

**Desarrollo editorial**

Máximo Eseverri  
Lili Ochoa De la Fuente  
Laura Isod

**Corrección de estilo**

Carolina Fernández

**Diseño gráfico**

Ángel Sánchez  
Daniel Balado

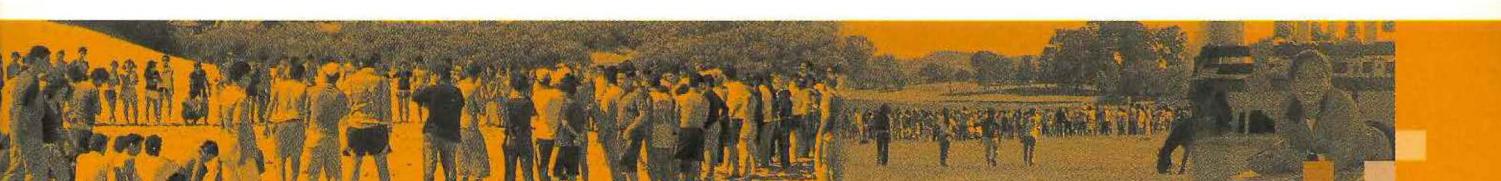
**Con la colaboración de**

Malena Cafiero  
Javier Cofiño  
Paola Llinás



# Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>	• El derecho a la educación de niños y jóvenes con causas judiciales .....	55
<b>La importancia de documentar .....</b>	<b>7</b>	• El Programa en el ámbito rural .....	60
<b>1. Puentes .....</b>	<b>13</b>	<b>7. La gestión asociada .....</b>	<b>64</b>
<b>2. Antes del relato .....</b>	<b>17</b>	• Gestión asociada con otras áreas del MECyT .....	64
<b>3. El surgimiento del Programa .....</b>	<b>20</b>	- Contra la deserción en zonas urbanas desfavorecidas .....	64
• Una realidad que invitaba a la acción .....	20	- Un acercamiento a la lectura y la escritura .....	65
• Imaginar juntos un futuro de igualdad .....	21	• Gestión asociada con otras áreas de gobierno .....	67
• ¿Por qué dejan la escuela? .....	23	- El derecho a la identidad .....	67
• Aprender de otras experiencias .....	25	- Lejos del "poco" y dentro de las aulas .....	69
<b>4. Cómo reinvitarlos a la escuela .....</b>	<b>26</b>	<b>8. Sobre viajes, intercambios y horizontes posibles .....</b>	<b>71</b>
• Decisiones iniciales .....	26	• Capacitaciones y jornadas .....	71
• Un espacio distinto para recorrer .....	29	• Viajes educativos .....	72
• La tarea de acompañar a los chicos .....	34	- Chapadmalal: crónica del encuentro .....	74
• Por un nuevo clima de aprendizaje .....	37	- Embalse Río Tercero: un abrazo entre todos .....	75
<b>5. Cómo nos organizamos .....</b>	<b>40</b>	<b>9. Por una escuela que reciba a todos .....</b>	<b>77</b>
• Nuestra manera de armar un equipo .....	40	• La escuela que soñamos .....	77
• La Nación y las provincias suman esfuerzos .....	40	• Logros y desafíos del Programa .....	79
• Las organizaciones sociales en los proyectos de inclusión .....	43		
• Construir una red con las organizaciones ..	46		
• Tensiones entre lo pedagógico y lo administrativo .....	49		
• Comunicación: Una herramienta pedagógica y de gestión .....	51		
<b>6. Distintas problemáticas, distintas respuestas .....</b>	<b>52</b>	<b>Anexo</b>	
• De Todos a Estudiar a las nuevas líneas de acción .....	52	Datos del Programa Nacional de Inclusión Educativa .....	82
• Volver a la Escuela .....	52	Sobre el DVD que acompaña a este texto ....	83
		<b>Bibliografía .....</b>	<b>84</b>



## Introducción

En mayo de 2003 nos hicimos cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco de una de las crisis más brutales que atravesó la sociedad argentina. Altísimos niveles de injusticia y fragmentación social, profunda desconfianza en la política y en el Estado, marcaban ese tiempo.

La tarea ha sido enorme. Lo pendiente también lo es. Construimos las políticas educativas sabiendo que buena parte de sus efectos son mediatos. Y a ellos apostamos.

Culminando ya esta gestión de más de cuatro años, nos propusimos documentar experiencias de gestión, aunque ésta no sea una práctica pública habitual. A partir de preocupaciones compartidas por los distintos equipos de trabajo, surge la iniciativa de registrar algunas políticas educativas llevadas adelante y documentar sus procesos de construcción y desarrollo; los debates, dificultades y conflictos que acompañan a los momentos de decisión; los rumbos y sentidos que van cobrando esas experiencias; y las tareas de ajuste y reflexión que transitan junto a ellos.

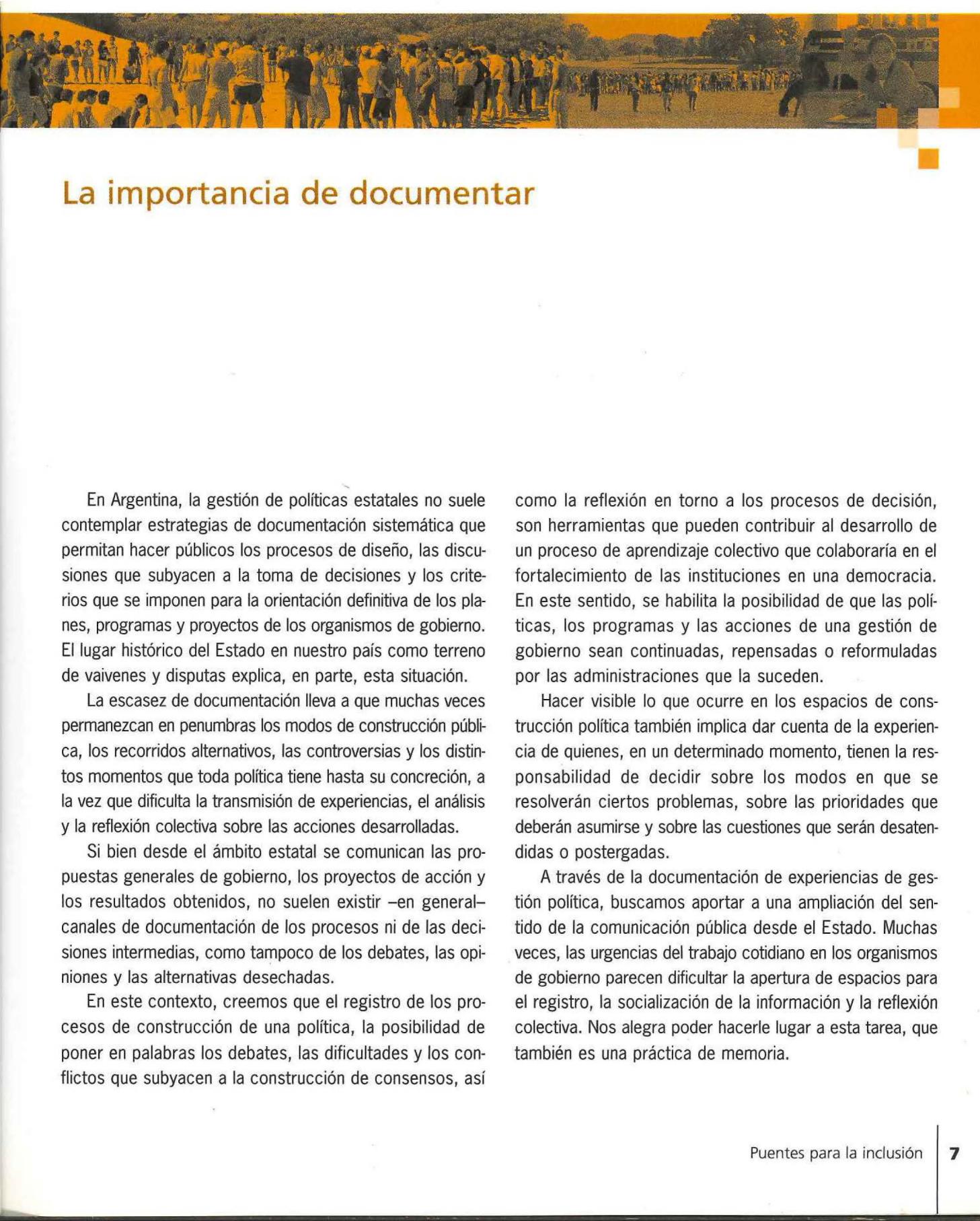
En este libro, se presenta el *Programa Nacional de Inclusión Educativa*, cuyo objetivo principal es inclusión y finalización de la escolaridad de aquellos niños, niñas y adolescentes de 6 a 18 años que, por diversos motivos, nunca ingresaron a la escuela o que abandonaron los estudios. El

Programa constituye una política de Estado que busca asegurar la igualdad de oportunidades, partiendo de la convicción de que todos los niños y jóvenes tienen el derecho de ir a la escuela. Para abordar el problema de la exclusión educativa y social de aquellos que se encuentran fuera del sistema escolar, se desplegaron diversas acciones en el marco de una construcción colectiva basada en las realidades locales. El trabajo conjunto entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil, en las instancias nacional, jurisdiccional y local, ha sido el modelo de gestión del Programa que nos permitió acercarnos a los objetivos buscados.

Este trabajo de escritura, crítica e interpretación hace posible aprender de lo hecho, compartir las experiencias, y comunicarlas de modos más amplios a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Facilitar a quienes llegan a la gestión el conocer, revisar o dar continuidad a las acciones que emprendemos es nuestra responsabilidad política y ciudadana. Creemos que esta colección es un paso en el camino que nos lleva a comprender las políticas educativas como políticas de Estado y a fortalecer, de este modo, la institucionalidad democrática.

**Daniel Filmus**

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.



## La importancia de documentar

En Argentina, la gestión de políticas estatales no suele contemplar estrategias de documentación sistemática que permitan hacer públicos los procesos de diseño, las discusiones que subyacen a la toma de decisiones y los criterios que se imponen para la orientación definitiva de los planes, programas y proyectos de los organismos de gobierno. El lugar histórico del Estado en nuestro país como terreno de vaivenes y disputas explica, en parte, esta situación.

La escasez de documentación lleva a que muchas veces permanezcan en penumbras los modos de construcción pública, los recorridos alternativos, las controversias y los distintos momentos que toda política tiene hasta su concreción, a la vez que dificulta la transmisión de experiencias, el análisis y la reflexión colectiva sobre las acciones desarrolladas.

Si bien desde el ámbito estatal se comunican las puestas generales de gobierno, los proyectos de acción y los resultados obtenidos, no suelen existir –en general– canales de documentación de los procesos ni de las decisiones intermedias, como tampoco de los debates, las opiniones y las alternativas desechadas.

En este contexto, creemos que el registro de los procesos de construcción de una política, la posibilidad de poner en palabras los debates, las dificultades y los conflictos que subyacen a la construcción de consensos, así

como la reflexión en torno a los procesos de decisión, son herramientas que pueden contribuir al desarrollo de un proceso de aprendizaje colectivo que colaboraría en el fortalecimiento de las instituciones en una democracia. En este sentido, se habilita la posibilidad de que las políticas, los programas y las acciones de una gestión de gobierno sean continuadas, repensadas o reformuladas por las administraciones que la suceden.

Hacer visible lo que ocurre en los espacios de construcción política también implica dar cuenta de la experiencia de quienes, en un determinado momento, tienen la responsabilidad de decidir sobre los modos en que se resolverán ciertos problemas, sobre las prioridades que deberán asumirse y sobre las cuestiones que serán desatendidas o postergadas.

A través de la documentación de experiencias de gestión política, buscamos aportar a una ampliación del sentido de la comunicación pública desde el Estado. Muchas veces, las urgencias del trabajo cotidiano en los organismos de gobierno parecen dificultar la apertura de espacios para el registro, la socialización de la información y la reflexión colectiva. Nos alegra poder hacerle lugar a esta tarea, que también es una práctica de memoria.



## Escribir sobre nuestra experiencia

Hacia el año 2003, tras la crisis de fin de siglo en nuestro país, la pérdida de legitimidad del Estado y el debilitamiento del lazo de confianza con las instituciones complejizaban la posibilidad de pensar en una educación pública para todos. En este contexto, los principios estratégicos definidos por este Ministerio para orientar sus propuestas de política pedagógica buscaron –de modo fundamental– reconstruir la trama de aquel tejido, junto a otros actores que también trabajaron en el mismo sentido.

¿Cómo construir algo distinto? ¿Cómo instituir para la educación un sentido de futuro? ¿Cómo jerarquizar a docentes simbólicamente desprestigiados y expresar públicamente la relevancia de su tarea? ¿Cómo ayudar a recuperar la confianza en las instituciones para encarar un trabajo conjunto? ¿Cómo dar nueva vida al debate sobre el currículum y la enseñanza? Estas son algunas de las preguntas que acompañaron los inicios de nuestra gestión y acabaron convirtiéndose en los cimientos de diversas propuestas.

Creemos que vale la pena hacer un alto en la tarea y observar el camino recorrido. Frente a las marcas que dejaron las últimas décadas, en estos años hemos desarrollado diferentes acciones en la búsqueda del sostenimiento y renovación de nuestra educación pública, así como también de la transmisión y recreación de nuestra cultura. En este proceso, buscamos acercarnos a otros modos de hacer política; modos sensibles a los contextos en los que se trabaja, al entusiasmo de las personas que intervienen, a la búsqueda de dispositivos participativos. El desarrollo de esas experiencias intenta apartarse de las “recetas” a priori para ponerse a trabajar junto con los gobiernos provinciales, los docentes, los estudiantes y sus comunidades en la producción conjunta, a partir de lineamientos del Estado nacional que funcionaban como marco de esos discursos y prácticas político-pedagógicas. Nuestro interés

se centraba en revisar y apoyarnos en los enunciados, prácticas y saberes de quienes han construido el sistema educativo en nuestro país y sus prácticas políticas.

Buscar las razones que explican los rumbos y sentidos que han cobrado esas experiencias, explicitarlas, dar cuenta de ellas públicamente, puede ser un modo de fortalecerlas, potenciarlas, explorarlas, tanto en sus notas más originales como también en sus rasgos históricos, entendiendo que ninguna política es por definición “inédita” ni se produce en el vacío sino que resulta de construcciones en el tiempo y lleva sus marcas.

Nos preocupa el discurso público acerca de la educación, así como la relación entre los discursos, los propósitos explícitos, y las acciones o intervenciones concretas. Nos importa conocer los efectos sociales, políticos y culturales que se producen, y las tramas que se construyen a través de estas intervenciones del Estado en el tejido social e institucional de los sistemas educativos y las comunidades locales. Queremos fortalecer el proyecto cultural y político que orienta estas propuestas, si es que ello contribuye a democratizar las relaciones en el campo pedagógico. Buscamos construir otros modos y estrategias para nombrar y para impulsar el cambio educativo, dando cuenta tanto de sus posibilidades como de sus límites. Y en esta búsqueda y frente a estas preocupaciones, creemos que la escritura ocupa un lugar importante.

Nos preguntamos si éstas son iniciativas aisladas, que surgen de encuentros y trayectorias personales, o si constituyen formas renovadas de intervención, participación e interpellación de los sujetos en el campo educativo que permiten hacer lugar a necesidades presentes en las comunidades. Si observamos las formas de planeamiento e intervención emparentadas con las modalidades más tecnocráticas de gestión instaladas desde mediados de siglo, encontramos una relación inseparable entre los modos de pensar la acción estatal y los modos de escribir respecto de estas acciones. Las planificaciones por objetivos



o metas, los parámetros estadísticos, la distribución finamente estipulada de las acciones en el tiempo, y la evaluación de los logros de acuerdo con el grado de correspondencia con metas previamente establecidas, dan cuenta de una epistemología singular, que considera ese tipo de registro escrito como soporte fundamental de trabajo.

Hoy queremos proponer otro lugar para la escritura en los procesos de gestión política. Escritura en tanto soporte del pensamiento y la comunicación, de registro, de evaluación, de reflexión. Escritura en el sentido de documentación de una historia, de valoración del presente y del legado. Escrituras múltiples, escrituras en plural, que nos permitan narrarnos e inscribirnos en la historia en común, así como también habilitar la posibilidad de que otros se inscriban en nuestra historia en el porvenir. ¿Cómo nombrar y transmitir la experiencia transitada? Queremos otorgarle a esta experiencia la posibilidad de un lenguaje propio, construido al ras del hacer cotidiano en un trabajo de crítica e interpretación, que sea capaz de comunicar en proyección al futuro.

## Esta colección

Los distintos fascículos que componen esta publicación son producto de una iniciativa que se propuso registrar, documentar y analizar algunas de las experiencias de política educativa desarrolladas en los últimos años por este Ministerio. Dicha iniciativa surgió de un conjunto de preocupaciones compartidas entre distintos equipos involucrados en la actual gestión.

En primer lugar, quienes nos encontrábamos desarrollando un proyecto o una intervención que podía resultar interesante, rica o potente, nos enfrentábamos a menudo con el hecho de que esas acciones y el trabajo que había detrás de ellas permanecían relativamente “invisibles” para la comunidad educativa que no participaba directamente y para la gente en general.

Un desafío, entonces, imponía el primer objetivo: mirar

lo que estábamos haciendo para tornarlo visible; encontrar las palabras que nos faltaban para contar los proyectos desde una mirada que no se encorsetara en la constatación del cumplimiento de sus metas en los tiempos previstos, sino que se sumergiera en las convicciones a partir de las que ellos nacían, en el despliegue de la experiencia, en las dificultades que se nos presentaron, en los modos de abordarlas, en sus potenciales laterales, en las sensibilidades que nos despertaban con fuertes dosis de utopía e incertidumbre. Esto no implica que los proyectos desarrollados no hayan sido pensados, discutidos, planificados, fundamentados en hipótesis de trabajo, bases teóricas y estadísticas sólidas y, a su vez, posibles de ser evaluados.

Queríamos que todo ello pudiera contarse, decirse y hacerse visible. Para eso, teníamos que atrevernos a bucear, abrir, y compartir los sentidos de esas acciones para ir más allá de definiciones y lecturas simplistas acerca de la cuestión educativa, que invitaran a explorar sus contradicciones y tensiones.

Concentrarnos en dar cuenta públicamente de este trabajo conllevaría el diseño de otra estrategia que nos obligaba a abandonar la seguridad que nos ofrecía manejarnos en un registro de comprensiones tácitas al interior de nuestros equipos de trabajo, y avanzar en la uso de un lenguaje que permitiera dar cuenta públicamente de nuestras experiencias, yendo un paso más allá de ellas, incorporando diferentes soportes, formas de registro e interpretación, y transmitiendo el haber estado allí, haciendo y pensando.

En segundo lugar, existía un terreno donde la tarea podía ser definida como una responsabilidad institucional. Como sabemos, la historia educativa en el continente, y en Argentina en particular, se halla atravesada por pugnas complejas entre intentos democratizadores, igualitarios, integradores, e intereses autoritarios, excluyentes. Estas tensiones están en la base de nuestro sistema educativo y de las prácticas escolares, pero también atraviesan al Estado.



Ser conscientes del lugar que ocupamos supone asumir que, en el marco de los tiempos de las gestiones democráticas, también es nuestra responsabilidad pasar la posta. Y en tal sentido, documentar las experiencias, participar en la construcción de un saber al ras de ellas que les permita trascender institucionalmente, es un camino que otros podrán continuar y renovar.

Si existen otros modos de pensar y hacer políticas educativas, entonces hace falta que sean dichos, presentados y enseñados. En un país con poca tradición en la formación de cuadros para la administración pública, con escasos recursos para la documentación permanente y la reflexión política, las recetas y los mecanismos ya instalados en el funcionamiento de las burocracias creemos que se vuelven potentes al momento de legitimar el accionar estatal. En tal caso, construir un espacio que permita dar proyección a nuestro trabajo en términos de aprendizaje institucional se muestra como una responsabilidad estratégica e irrenunciable y ayuda a poner en cuestión la idea de que siempre el Estado comienza de cero. Al documentar se hace posible que el otro, el que viene, “agarre la posta” para mejorarlala, profundizarla, evaluarla, y abona a la idea de un país que continúa, de generaciones que pueden tomar lo mejor de las otras, de grupos políticos que no necesitan pertenecer a la misma gestión para aprender de lo hecho, de administraciones que terminan pero quieren allanarle el camino a las otras porque hay escuelas, niños, jóvenes, maestros que están trabajando cotidianamente.

Por último, la creación de un proyecto específicamente dedicado a la tarea de registro de experiencias dentro del Ministerio conlleva un propósito que engloba el conjunto de estos objetivos: construir modos de sistematización y análisis de los fundamentos y los debates que subyacen a las actuales propuestas de política, y que sospechamos traen consigo nuevas preguntas y posibilidades para pensar la gestión, de manera de tornar estas cuestiones públi-

camente disponibles a fin de promover otros debates en el campo de la pedagogía y la política educativa.

Las formas de escritura que asumimos para ello de ningún modo pueden proponerse agotar en su totalidad la realidad de los hechos que se fueron sucediendo. Por el contrario, son escrituras en perspectiva, previamente asumidas como incompletas y parciales. Escrituras que buscan dar cuenta del punto de vista de los actores involucrados, que desean atesorar la multiplicidad de voces, sean éstas individuales o colectivas; una textualidad necesariamente comprometida y decididamente subjetiva.

Estas escrituras pueden convertirse en plataformas para la documentación de la historia y el desarrollo de cada propuesta, a la vez que en instrumentos para su fortalecimiento. Textos inconclusos, ya que intentan hacer la historia de experiencias en proceso, aún no finalizadas, y esperemos que nunca clausuradas. Textos en distintos soportes y registros, abiertos a posteriores re-escrituras, alejados de los “informes de acciones realizadas”. Escrituras que permitan tornar visible aquello que, por distintos motivos, pareciera que sólo concierne a unos pocos. Textos que construyan memoria: lugares donde guardar lo que no queremos que se pierda.

La dificultad de pensar una escritura al ras de la experiencia reside en la necesidad de ir construyendo lenguajes mientras la realidad nos invade. Un primer paso resulta de dar a esta tarea un rol protagónico en el trabajo cotidiano. Ver y oír para contar lo que sucede, estar atentos a los momentos que por alguna razón nos resultan significativos, detenernos a interpretar aquellas dimensiones de la experiencia que creemos que merecen ser transmitidas. Y, a su vez, escuchar las diferentes sensibilidades, sentidos y percepciones que se despiertan en todos aquellos que participan de ellas, que nos permitan alentar escrituras múltiples, abiertas, inacabadas. Sin esta apertura a la interpretación del sentido de las experiencias, ellas se dispersarían, y no podríamos atraparlas.



Atrapar las experiencias necesariamente exige que somos capaces de hacerlas *morir un poco*, ya que toda definición supone fijar límites a nuestras ideas, enmarcar y remarcar nuestra experiencia. En este sentido, es riesgoso hablar de lo que hacemos, porque nos enfrenta con la distancia respecto de aquello que pensamos y deseamos pero no logramos hacer. Por eso es importante también detenernos a contar lo que pensamos y deseamos, para luego comprender cuáles son los límites que tenemos para realizarlo, y que no sabemos o no supimos superar. La escritura requiere de cierta distancia con lo que hacemos; la vorágine de la gestión, las complicaciones, a veces suelen actuar como “excusas perfectas” para no poder tomarnos ese respiro y analizar lo que estamos llevando adelante. Escribir, hacer público, publicar es exponer las dificultades, compartir los logros y ubicar los desaciertos.

A continuación se presentan documentaciones de las experiencias del Programa Integral para la Igualdad Educativa, el Programa Nacional de Inclusión Educativa, del Programa Intercultural Bilingüe de Frontera, del Plan Nacional de Lectura, del Programa Federal de Turismo Educativo, del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, del Proyecto “A Treinta años”, del Proyecto “Subíte al Colectivo”, del Programa “Elegir la Docencia”, de Apoyo a quinto año del secundario, de las acciones del área de Enseñanza Superior, Tecnicaturas Humanística y Social y del área de Desarrollo Profesional Docente.

Estas experiencias comparten una búsqueda por renovar para la escuela su dimensión profunda y constitutiva, aquello que la liga al futuro de nuestra sociedad. Por esto, uno de nuestros nortes ha sido mejorar sus condiciones materiales y pedagógicas para que fuera posible volver a hacer de ella un lugar de transmisión intergeneracional, de inscripción de los jóvenes en la historia colectiva y un espacio para pensar el futuro. Esas acciones estuvieron indisolublemente atravesadas por la búsqueda de la igualdad,

porque entendimos que resultaba un componente central para lograr una buena educación para todos.

Bajo estas coordenadas, se desarrollaron experiencias para producir una renovación de los vínculos entre docentes y estudiantes, y de los modos de producción y circulación de los saberes en la escuela, apostando a la renovación de prácticas y sentidos en torno a la experiencia educativa. Buscamos acompañar a los docentes en su tarea de habilitar en las aulas la reflexión y la crítica de la sociedad que nos rodea y de hacer de la educación una estrategia para transformarla. Al mismo tiempo, por medio de la generación de otros espacios de producción conjunta con estudiantes y con educadores, buscamos poner a su disposición diversos y renovados lenguajes artísticos y científicos.

De este modo, apostamos a la generación de lazos y sentidos dando un lugar para la promoción de un espacio público en el que alumnos y docentes sean reconocidos. Aquello implicó el desafío de avanzar en el análisis del lugar que ocupa la experiencia escolar en las vidas de los estudiantes y, a su vez, de renovar los modos en que la escuela los recibe y los acompaña en la construcción de sus proyectos de vida.

En los fascículos que componen esta colección, que constituyen sólo una selección arbitraria de las políticas que entendemos pueden resultar potentes para aportar a construir nuevas pedagogías, se narra cómo estas líneas de las que partimos y por las que trabajamos fueron cobrando formas particulares. La decisión de hacerlas públicas se explica tanto por la importancia que pensamos que tiene el ponerlas a disposición de todos como, también, por la búsqueda de que este movimiento permita habilitar algo del orden de lo común, que de algún modo incite a construir un proceso de escrituras en plural.

**Alejandra Birgin**  
Subsecretaria de Equidad y Calidad



## Puentes

*Muchas piedras encontré en mi camino por ser un chico pobre pero eso no me quita ningún derecho a seguir adelante.*

Ariel, Provincia de Jujuy.

*Cuando me dijeron "Tenés esta posibilidad", mi vieja vino a hablar. Y esas siete cuadras que tuve que caminar después de no venir por mucho tiempo... Uno empieza a valorar mucho más el camino. Yo no tenía la misma rutina. Me levantaba, comía, iba a laburar y llegaba de vuelta a la noche, arruinado. Cuando uno cambia la rutina, ese primer día, las siete cuadras se disfrutan más. Vas pensando: "¿Cómo estará éste o cómo estará aquél?" Los amigos, aunque los veía en el barrio, no era lo mismo: los iba a volver a ver en el aula.*

Mauro, Lanús, Provincia de Buenos Aires.

*A mí me gustaría que nunca nadie más nos engañe por no saber leer o no saber contar, que las chicas somos respetadas y sepamos que nadie nos puede faltar el respeto y nadie es más ni mejor que nosotras porque todos tenemos los mismos derechos a aprender.*

Beatriz, ciudad de Corrientes.

Como Ariel, Mauro y Beatriz, 101.437 niños, niñas y jóvenes volvieron a la escuela a través del Programa Nacional de Inclusión Educativa.





Dentro de mis limitaciones, mis errores, mis debilidades, intenté ante todo dar lo mejor de mí. Al principio no entendí el Programa pero después me enamoré... creo que estaría horas escribiendo y llorando.

Maria Fernanda Bonavia, Escuela N° 4039, Cruz de Piedra,  
Maipú, Provincia de Mendoza.

En la sociedad en que vivimos, aunque ahora se está queriendo cambiar, hay un tabú de que no le podés decir nada a nadie, el "no te metás". Yo he empezado a cambiar eso, he empezado a involucrarme. Hay que jugarse. Si yo no me juego, ¿voy a esperar que el otro se juegue? No, me juego yo.

Rafael Martinis, Escuela "San Francisco Solano", San Isidro de Lules, Provincia de Tucumán.

María Fernanda Bonavia y Rafael Martinis son dos de los 5.696 docentes que cumplen el rol de facilitadores pedagógicos y están a cargo de los espacios de inclusión que llamamos espacios puente.



Cada día puedo ver a un grupo hermoso de jóvenes que estudian, interactúan con sus pares, se divierten y se capacitan para la vida. Siento que como institución nos sentimos realizados por estos jóvenes que hoy tienen esta oportunidad de volver a estudiar, de superarse, de plantear su propio proyecto de vida con dignidad y en un contexto de afecto.

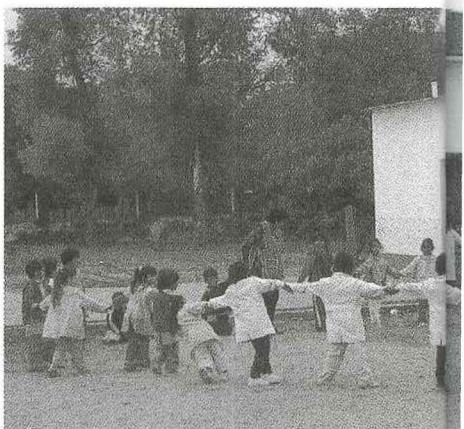
Maria del Valle Navarro, Directora de la Escuela N° 772

"Leopoldo Lugones", Ojo de Agua,  
Provincia de Santiago del Estero.



Escuela N° 305 "Evita", Aguilares, Provincia de Tucumán.

Escuela N° 4052  
"20 de Febrero" y  
Colegio N° 5151  
Polimodal Rural,  
General Pizarro,  
Departamento de  
Anta, Provincia de  
Salta.





Las escuelas "Leopoldo Lugones", "Evita" y "20 de Febrero" son tres de las 2240 instituciones que reciben anualmente un Subsidio para Proyectos Educativos de Inclusión con el fin convocar a niños y jóvenes para que retomen su escolaridad. Además, son 6492 las escuelas que tienen alumnos becados en el marco del Programa.

*Hay que sumarse al Programa de Inclusión porque vamos a potenciar lo que hacemos, porque nos vamos a dar cuenta de que lo que hacíamos en forma separada, si lo hacemos en forma conjunta, rinde muchísimo más con el mismo esfuerzo.*

Juan Carlos Duca, Federación de Organizaciones Comunitarias (FOC) de la Provincia de Formosa.

*Aprendimos como grupo a compartir y a escuchar. Ya no somos instituciones aisladas, se trata de una red. A veces no es fácil. Cada institución tiene sus ideas. Entonces hay que ir viendo, aceptando las ideas de los otros. A veces los jóvenes se entienden con los jóvenes, y nosotros, los viejos, lo vemos desde otro punto de vista, pero nos complementamos.*

Rosa Escobar, Cáritas, integrante de la mesa de coordinación local (Mecol) de la Escuela "San Francisco Solano", San Isidro de Lules, Provincia de Tucumán.

*Si queremos plantear algo distinto tenemos que reconocernos desde la diversidad pero también delinejar un objetivo común. Eso es un proceso y en eso estamos.*

Pablo Rivoira, Iglesia Evangélica Valdense, integrante de la Mecol de la Escuela Superior de Comercio N° 43, Reconquista, Provincia de Santa Fe.

Juan Carlos Duca, Rosa Escobar y Pablo Rivoira son miembros de tres de las 1800 organizaciones de la comunidad que integran mesas de coordinación local (Mecol) y gestionan, junto con las escuelas, los proyectos de inclusión educativa en todo el país.





## Antes del relato

*Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente un puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente.*

*Julio Cortázar, El libro de Manuel*

El Programa Nacional de Inclusión Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 18 años que se encuentran fuera del sistema escolar. El objetivo es la inclusión y finalización de la escolaridad de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron a la escuela o que abandonaron los estudios.

Desde un principio entendimos que era necesario generar una política de Estado que tendiera a asegurar la igualdad de oportunidades en el marco de una política universal. Partimos de la base de que todos los niños, niñas y jóvenes tienen el derecho y la obligación de ir a la escuela y, sin embargo, por diferentes causas, algunos no accedían a ese derecho. Por ello, decidimos diseñar un proyecto que incluyera diversas estrategias para cumplir con el objetivo propuesto.

Una de las principales características de este programa es que no fue diseñado desde un escritorio, sino que fue producto de una construcción colectiva basada en una atenta lectura de las diversas realidades y necesidades locales. Pensamos, de forma participativa, en las maneras de producir un impacto sobre la exclusión

educativa y social en todo el país. Buscábamos incluir la mayor cantidad de chicos, instalar en la agenda del sistema, las escuelas y las comunidades el tema de la inclusión, y dejar un camino recorrido para ponerle un freno a la deserción escolar.

Para ello, el Programa presenta un modelo de gestión en el que el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil trabajan en forma asociada, en las instancias nacional, jurisdiccional y local. En este sentido, establece una mesa de coordinación nacional, donde se integran la Federación de Organizaciones Comunitarias (FOC), la Fundación Sustentabilidad, Educación, Solidaridad (SES) y el Movimiento Barrios de Pie, y propone que se replique en el nivel provincial y en cada comunidad, al vincular los organismos estatales con las organizaciones. La base del funcionamiento del Programa se da en las mesas de coordinación local, encargadas del diseño e implementación de los proyectos de inclusión. Para su conformación la escuela debe invitar a representantes de organizaciones de la comunidad. Un docente de la escuela, el facilitador pedagógico, encargado del acompañamiento de los alumnos que retoman la escolaridad, también participa en esta mesa de manera activa.



## Programa Nacional de Inclusión Educativa

El Programa propone estrategias de intervención para responder a las distintas causas de la exclusión, tanto externas –vinculadas especialmente con problemas socioeconómicos– como intrínsecas al sistema educativo, debido a las características expulsivas de algunas escuelas y de las situaciones frecuentes de sobreedad, repitencia y abandono de los alumnos, entre otras.

Es por eso que no sólo se trata de un programa de becas para los alumnos, sino que se incluyen orientaciones y subsidios para proyectos de inclusión, un plus monetario para los facilitadores pedagógicos (que son los docentes responsables del acompañamiento a los alumnos) y viáticos para los promotores de inclusión pertenecientes a la red de organizaciones de la comunidad. El Programa contiene un fuerte componente de capacitación docente y elaboración de materiales pedagógicos, así como espacios de intercambio juvenil.

Una de las innovaciones de este Programa es la no exigencia de la nacionalidad argentina ni de la posesión del Documento Nacional de Identidad de los alumnos como requisitos para otorgar becas. Además intenta ayudar a lograr desde la escuela la tramitación de la documentación, así como el respeto por la identidad y la diversidad cultural de todos los residentes de nuestro país.

El Programa depende de la Secretaría de Educación y cuenta con aportes de las tres Direcciones Nacionales: la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, que interviene en el diseño de las capacitaciones y especialmente en la elaboración de materiales de apoyo pedagógico; la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, que centra su tarea

en la evaluación y el seguimiento de las acciones; y la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, que trabaja conjuntamente con el equipo de coordinación nacional en el desarrollo de la logística y de la gestión operativa y administrativa.

A medida que se detectaban necesidades, se fueron abriendo diferentes líneas de acción para responder a diversas situaciones que requerían cierta especificidad en las respuestas: poblaciones rurales, pueblos originarios, chicos con causas judiciales, jóvenes en diversos contextos de encierro, chicos que trabajan, etc. En cada caso, se establecieron relaciones con distintas áreas y programas del Ministerio y de otros organismos nacionales para maximizar los recursos públicos, brindar mejores respuestas ante situaciones complejas y apostar a un proyecto colectivo común.

Hoy contamos con una Ley de Educación Nacional<sup>1</sup> que impulsa la igualdad educativa y promueve cambios importantes que sin duda favorecerán la inclusión escolar.

El gran desafío del Programa es volverse innecesario en la medida que cumpla con sus objetivos. Por eso, el mayor de sus riesgos es perpetuarse y convertirse, paradójicamente, en un espacio que legitime la estigmatización y la fragmentación socioeducativa.

En clara oposición a las políticas compensatorias de los noventa, buscamos dar más a quienes tienen menos pero con la firme intención de recuperar las políticas universales. La idea no es crear circuitos educativos paralelos y estigmatizadores, sino dar a todos lo mismo pero reforzar la ayuda a quienes están en un punto de partida desventajoso. Ya no se trata de compensar sino de *promover la igualdad*. Contra las políticas asistenciaistas en las cuales el “beneficiario” es un receptor pasi-

■ 1 | Ley 26.206, sancionada el 28 de diciembre de 2006.



vo, el Programa Nacional de Inclusión Educativa es una política de promoción social donde niños, jóvenes y comunidad se comprometen a realizar un esfuerzo por mejorar sus condiciones de vida, pero con el respaldo y la responsabilidad última del Estado como garante de los derechos para todos.

En este relato, elaborado de forma colectiva, intentamos dar cuenta de un recorrido histórico y, a la vez, analizar las principales fortalezas y dificultades que advertimos a lo largo del desarrollo del Programa. Pensamos que es fundamental sistematizar la experiencia de una política de Estado y legitimarla con la palabra. Si dejamos huellas, propuestas y estrategias claras para que los chicos se incluyan, esta práctica educativa va a tener continuidad en el futuro.

El sentido de este texto es recuperar no sólo los debates que provoca el devenir de una política de inclusión social y educativa, sino también las voces de sus protagonistas: autoridades, docentes, integrantes de organizaciones sociales, y niños y jóvenes que vuelven a estudiar. Al empeño y el entusiasmo de estos chicos, y a los maestros y ciudadanos de nuestro país que nos acompañan en el trabajo de garantizar el derecho a la educación, dedicamos las siguientes páginas.

**Gladys Kochen<sup>2</sup>, agosto de 2007**

■ 2 | Coordinadora Nacional del Programa Nacional de Inclusión Educativa.



## El surgimiento del Programa

### Una realidad que convocó a la acción

El siglo XXI comenzó con una de las mayores crisis en la historia de nuestro país, que se acopló a las transformaciones de corte neoliberal que se desplegaron en gran parte del mundo occidental en la década de los noventa. Inmersos en la lógica del mercado y afectados por la crisis de 2001, presenciamos la potenciación de las desigualdades y la profundización de la brecha entre las condiciones de privilegio para algunos, y de desventajas para otros.

En nuestro país, en el momento en que el Programa empezaba a ser pensado, la situación económica había afectado el nivel de vida de millones de argentinos. La fragmentación y la polarización social que caracterizaban –y aún caracterizan– a nuestra sociedad constituyan un obstáculo para pensar un futuro común para todos. La desigualdad no sólo se observaba en el abrupto incremento de la pobreza y en el desequilibrio en la distribución de los recursos económicos, sino también en el acceso a los bienes culturales y en las posibilidades de integración y participación ciudadana.

El deterioro de las condiciones de vida, agravado por la crisis económica de 2001-2002, acarreó una secuela de desempleo y precariedad laboral. En 2003

alrededor del 50% de los ciudadanos argentinos se encontraban bajo la línea de pobreza y, dentro de este porcentaje, poco más de la mitad pertenecía a hogares en estado de indigencia, es decir, que sus ingresos no alcanzaban a cubrir la canasta básica de alimentos.

En el caso de los jóvenes los datos de 2003 eran particularmente duros: el 57.3% de los adolescentes entre 13 y 15 años eran pobres<sup>3</sup> y el 42.7%, indigentes. Esta situación acentuaba la presión para su ingreso al mundo laboral<sup>4</sup>. Los porcentajes de finalización del nivel secundario ejemplificaban ese fenómeno: entre los alumnos que pertenecían a familias con menores ingresos, sólo el 27.3% terminaba el colegio, mientras que egresaba el 73.1% de los chicos de clase media. Esta diferencia reforzaba la convicción de que se debía asegurar una mejor distribución de los recursos públicos y otorgar igualdad de oportunidades para todos.

Si bien en 2004 el Gobierno Nacional había logrado bajar este promedio a 40.2%<sup>5</sup>, las condiciones de vul-

■ 3 | En las provincias del Noroeste esta cifra llegaba a un pico del 82%.

■ 4 | INDEC, 2003.

■ 5 | INDEC, 2004.



nerabilidad social aún repercutían severamente en las posibilidades de los jóvenes para mantener una escolarización regular. Alrededor del 70% de la población que tenía entre 5 y 18 años provenía de familias pobres.

En ese contexto fue necesario retomar un principio fundamental para la construcción de una sociedad justa: la escolaridad como derecho inalienable de todos los ciudadanos y la obligación del Estado de garantizar su acceso universal. La gestión del Ministro de Educación, Daniel Filmus, durante la presidencia de Néstor Kirchner<sup>6</sup>, concibió a la educación como un instrumento privilegiado de integración social, que forma parte de un dispositivo político democratizador que debe potenciar la igualdad y la justicia social.

Aunque el principio de igualdad estuvo presente en los discursos educativos de diferentes momentos históricos, no siempre ha tenido el mismo significado, e incluso en algunas ocasiones ha funcionado para justificar las desigualdades sociales, políticas y económicas en el tiempo presente y ha dejado postergada la igualdad para un futuro demasiado lejano. Para esta gestión resulta clave abordar este concepto de manera integral. Esto implica asociar las políticas educativas con aquellas políticas sociales que desde el trabajo interministerial se encuentran orientadas a la inclusión de la infancia y la adolescencia en materia de salud, vivienda y desarrollo social, entre otras.

Desde un principio pensamos que la escuela debía volver a ser un lugar que recibiera a todos. Ése fue el motor de diferentes políticas del Ministerio de Educación, por las que se impulsó la creación del Programa Nacional de Inclusión Educativa. Su meta, desde entonces, es lograr que los chicos con diferentes trayectorias sociales y escolares, que nunca fueron a clase o abandonaron sus estudios, vuelvan, permanezcan y culminen su escolaridad obligatoria.

## Imaginar juntos un futuro de igualdad

Al analizar las estadísticas se observaba que la asistencia escolar era prácticamente universal en los primeros años pero comenzaba a decrecer a partir del tercer ciclo de la Educación Primaria. Resultaba imprescindible idear políticas de inclusión y retención destinadas a los chicos que atravesaban ese tramo de la escolaridad.

Tras ese objetivo se empezó a conformar nuestro equipo de trabajo en el seno del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Pocos meses más tarde cobró autonomía bajo el nombre de Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar* y pasó a depender directamente de la Secretaría de Educación de la Nación. En 2007 pasó a llamarse Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) y el nombre *Todos a Estudiar* quedó como denominación de una de sus líneas de acción.

Quedaba demostrado que una meta tan ambiciosa como garantizar el acceso y la continuidad de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo necesitaba una estructura propia y no podía ser una línea dentro de otro programa. Además, el PIIE se orientaba especialmente a Educación Primaria y no a los años de escolarización sobre los que inicialmente debíamos trabajar.

A su vez, miembros de las organizaciones Fundación de Organización Comunitaria (FOC) y Sustentabilidad, Educación, Solidaridad (SES) se pusieron en contacto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) para compartir los emprendimientos que tenían en marcha para lograr el retorno a la escuela de jóvenes de los sectores más vulnerables. Proponían articular algunas de sus acciones con el Ministerio. Más tarde, integrantes de UNICEF Argentina se sumaron a estos encuentros motivados por las

■ 6 | El mandato presidencial de Néstor Kirchner se extendió entre 2003 y 2007.



mismas inquietudes. Esta última organización acompañó la gestión del Programa y lo evaluó a fines de 2006<sup>7</sup>.

*Las Organizaciones de la Sociedad Civil nos encargamos de asuntos públicos y tenemos una necesidad de colaborar en la solución de los problemas de nuestra sociedad. El trabajo asociado forma parte de una vocación porque entendemos que en estos temas el mejor lugar de las organizaciones es junto al Estado, aportando todo lo que podemos.*

Alberto Croce, Presidente de la Fundación SES.

De esta manera quedó constituida la *mesa de coordinación nacional*, a la que en 2006 se sumaría el Movimiento Barrios de Pie. Entre todos –las organizaciones y el equipo de coordinación nacional del Ministerio– comenzamos a proyectar un trabajo conjunto. Coincidíamos en la importancia de la cogestión entre el Ministerio y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para lograr el regreso a las aulas de niños y adolescentes que estaban afuera. Por otro lado, en las primeras reuniones con miembros de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente hubo una puesta en común de ideas y orientaciones para las futuras capacitaciones del Programa.

Durante los primeros meses se analizaron datos estadísticos y se decidió lanzar el Programa en cinco núcleos urbanos: Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, San Miguel de Tucumán, Rosario (Provincia de Santa Fe), la ciudad de Córdoba y el eje que une a Corrientes capital con Resistencia (Provincia de Chaco). Desde la mesa de coordinación nacional elaboramos una matriz de estrategias posibles y en agosto de 2004 convocamos a representantes de estas jurisdicciones para comenzar a debatir las formas de construir la igualdad educativa. Participaron de las primeras reuniones los ministros de las distintas jurisdicciones, quienes más tarde nombraron referentes provinciales y delegaron en

ellos la discusión y el diseño de propuestas. Si bien había lineamientos provenientes de la política ministerial y del Gobierno Nacional, nos proponíamos producir una toma de decisiones basada en el consenso.

Tras la definición de los objetivos, el 23 y 24 de septiembre de 2004 convocamos a las autoridades educativas de todas las jurisdicciones para el lanzamiento del Programa en todo el país. Allí se expresó una firme vocación del Estado Nacional por resolver el problema de la inclusión educativa y social.

*Un derecho que es madre y llave de los otros derechos es el de la educación. Si los pibes no pueden acceder al derecho a la educación, no pueden acceder a ningún otro. Siempre lo relaciono con una frase de Dante en La Divina Comedia. Hay una inscripción en las puertas del infierno: "Perded la esperanza los que entráis". Yo diría: "Perded la esperanza los que se van de la escuela". Los chicos sin educación no tienen la menor esperanza de construir ningún destino digno. Y ése es un problema nuestro, como adultos y como sociedad.*

Alberto Sileoni, Secretario de Educación, durante el lanzamiento del Programa, 23 de septiembre de 2004.

Este lanzamiento se replicó en diversas ciudades del país. En cada caso se organizaron jornadas que reunieron autoridades y referentes provinciales, supervisores, directores, docentes y miembros de organizaciones

■ 7 | Los resultados de la evaluación fueron volcados a un documento que fue uno de los insumos a la hora de producir el presente texto. Además de UNICEF, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), dependiente del MECyT, evaluó al Programa en sus primeros tres años de gestión y éste tuvo diversas auditorías realizadas por la Unidad de Auditoría Interna. A su vez, el Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SIEMPRO) realiza constantes monitoreos.



comunitarias. Constituyeron, además, instancias iniciales de capacitación e intercambio de experiencias.

## ¿Por qué dejan la escuela?

Los primeros interrogantes que surgieron en la mesa de coordinación nacional fueron acerca de los destinatarios de esta política. ¿Quiénes eran los chicos que estaban afuera del sistema? ¿Dónde se encontraban? ¿Por qué habían dejado de estudiar? ¿Cómo convocarlos para que volvieran a la escuela si ella misma los expulsaba o no lograba atraerlos? Al pensar en estas preguntas y rastrear en las múltiples investigaciones y antecedentes que reflexionaban sobre el tema arribamos a algunos acuerdos para fundamentar el trabajo.

Coincidíamos en que la permanencia de niños y adolescentes fuera de las aulas consolida su situación de vulnerabilidad, porque el hecho de no compartir un universo simbólico común con el resto de la sociedad les imposibilita pensar proyectos a futuro, ya que no pueden planificar un recorrido educativo en función de los probables beneficios para una posterior inserción social. Resulta central la percepción que cada uno tiene de sí mismo y de sus lugares de pertenencia y filiación, que se crea en diálogo con las imágenes que devuelven los otros. Es por eso que, para muchos chicos, la escuela –además de ser la única presencia de lo estatal que persiste en su cotidianidad– se torna fundamental como espacio institucional de construcción de los lazos sociales.

En función de esta preocupación resultaba imperioso analizar las causas de la llamada deserción escolar para ofrecer alternativas acordes a cada situación. Si bien imaginábamos una política cuya implementación sería diferente en cada uno de los lugares donde íbamos a intervenir, pudimos identificar problemas comunes a todas las jurisdicciones.

La explicación de por qué un chico no concurre a la escuela o deja de estudiar es muy compleja. Por lo tanto, el diseño de un plan de inclusión no puede consistir en abordajes simplistas. Como resultado de reflexiones grupales, consultas, participación en experiencias y lecturas establecimos dos grandes ejes<sup>8</sup> que sirven para ordenar las razones del abandono escolar: causas externas a la escuela, vinculadas con la situación económica, sociocultural, comunitaria y familiar de los jóvenes; también causas internas, generadas por la propia dinámica de la institución educativa. Pensamos que lo central para entender esta problemática se da en la interrelación entre ambos ejes.

Al detenernos en las causas externas de deserción sabíamos que en algunos casos los apremios económicos empujan a niños y adolescentes a abandonar la escuela para ingresar al mercado laboral; en otros, las carencias materiales les imposibilitan alcanzar, de manera satisfactoria, los objetivos mínimos de aprendizaje. Trayectoria escolar nula, irregular o trunca y trayectoria social vulnerable se refuerzan mutuamente. Son dos caras de la misma moneda que consolidan la ausencia de horizontes y la exclusión.

*La mayor causa de abandono es para quedarse en la casa a cumplir el rol de jefe de hogar. Tienen que hacerse cargo de sus hermanitos y de la limpieza. Los padres salen a trabajar, el hermano de 16 también y al de 13 le toca cuidar a los más chicos. Ése es el que deja la escuela.*

*Patricia Micciuli, facilitadora pedagógica, Colegio N° 775,*

*Puerto Madryn, Provincia de Chubut.*

■ 8 | Estos ejes están definidos en el documento *Lineamientos Generales del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar*, MECyT, 2005.



Entre las problemáticas que atraviesan a la sociedad en su conjunto y –por lo tanto– al sistema educativo, y que complejizan el sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, es posible mencionar los contextos de pobreza en los viven amplios sectores de la población, la necesidad de trabajar, los embarazos adolescentes, los problemas de adicciones y las enfermedades, entre otros.

*Llegué a este proyecto para terminar mis estudios, ya que en la escuela anterior mis compañeros me discriminaban porque estaba embarazada. Durante estos dos años aprendí mucho, me hice de muchos amigos. No hablo sólo de los chicos, sino también de los profesores. Ellos nos enseñaron que, aunque te caigas, te tenés que volver a levantar porque no estás vencido ni derrotado.*

Tamara, alumna, Provincia de La Pampa.

*Cuando me incorporé al proyecto creí que iba a ser complicado pero no fue así. A pesar de que estoy embarazada me aceptaron muy bien y lo que más me sorprendió fue que para el Día de la Primavera mis compañeros me eligieron reina del curso. Eso me gustó mucho.*

Marcela, alumna, Río Gallegos, Provincia de Santa Cruz.

*En las escuelas anteriores andaba todo el tiempo solo. Me discriminaban no sólo por mi problema de salud sino por ser pobre. Me cargaban por la ropa que usaba, el calzado... Ahora con la beca me compro las cosas que necesito y me entran a valorar los otros.*

Mauro, alumno, Provincia de Chubut.

*El miedo de los pibes es al ataque, a la discriminación, al prejuicio, la explotación. Los chicos no tienen miedo a ser queridos, tienen miedo a la realidad que viven.*

Silvia Sarquis, facilitadora pedagógica, Escuela N° 2 del Distrito Escolar 4, Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, el papel histórico de la escuela –y particularmente la media– que se centraba en introducir progresivamente a los niños y a los adolescentes en los saberes, la cultura y el mundo adulto y, de este modo, ir preparándolos para su integración a la sociedad, se ha ido modificando. Las transformaciones de la contemporaneidad en términos sociales, económicos, culturales, tecnológicos y políticos plantean redefiniciones de la escuela tal como fue concebida por la Modernidad.

Este fenómeno tiene características globales. En las últimas décadas se multiplicaron los espacios de socialización y circulación de saberes, y hoy la escuela ya no detenta el monopolio de la producción, apropiación y distribución de bienes culturales. En la vida de niños y adolescentes, otros espacios físicos o simbólicos cobraron una fuerza inédita en la constitución de sus identidades. La calle, la esquina, el ciber, el comedor, la televisión son algunos de los más frecuentados.

Los jóvenes de bajos recursos son quienes hallan más complicaciones a la hora de permanecer y progresar dentro de los establecimientos educativos. Podría decirse que el divorcio entre la cultura escolar y la juvenil se profundiza en las escuelas que atienden a los sectores populares. En ellas aumenta la distancia entre los contenidos curriculares y los códigos, costumbres y horizontes de expectativas de los estudiantes.

Al diseñar el Programa resultaba indispensable repensar la relación entre la escuela y la comunidad. Juntos –la Nación, las provincias y las organizaciones– avanzamos con la convicción de que la educación no involucra sólo a la escuela. Ya no es posible circunscribir los ámbitos de enseñanza a una institución que espera que los alumnos acudan a ella, especialmente en lo que atañe a los chicos en situación más vulnerable.

Creemos que es responsabilidad de todos desplegar nuevas acciones que se desplacen a los lugares por



donde transitan los jóvenes, que vayan a buscarlos y los convoquen a estudiar. Desde un principio pensamos en un programa que tendría que promover un entorno educativo que se extendiera más allá de las paredes de la escuela, que fuese una instancia de participación comunitaria y que fortaleciera la tarea de enseñar.

### **¿Podremos parar la puerta vaivén?**

El desafío que se nos planteaba, y que aún subsiste, era la urgencia por frenar la salida de los chicos del sistema educativo. La figura de la "puerta vaivén" nos remite a una situación paradójica: mientras que por un lado "entran" chicos a la escuela a través del Programa, por el otro salen empujados tanto por la escuela como por las causas externas a ella. ¿Cómo dar respuesta a una problemática que nos excede pero que no podemos ignorar?

*La Vega: Un barrio movilizado en torno a su propio proyecto educativo y cultural (Caracas).*

Asimismo, recuperamos aspectos valiosos de políticas –vigentes o previas– implementadas por el MECyT. Resultó enriquecedor, además, rescatar experiencias jurisdiccionales –gubernamentales y comunitarias– que, ideadas o no con el objetivo explícito de lograr la inclusión educativa, trabajaban en ese sentido con resultados alentadores. Podemos mencionar las siguientes: *Todos en la Escuela y Patios Abiertos*, Provincia de Buenos Aires; *Deserción Cero, Aceleración de Grados, Grados de Nivelación y Zonas de Acción Prioritaria, Puentes escolares*, Ciudad de Buenos Aires; *Proyecto Desafío*, Partido de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires; *Escuela por el Cambio*, Estación Padilla, Departamento de Famaillá, Provincia de Tucumán; el proyecto de la escuela *CENS 3-415 "Jorge Paschcuan"*, Barrio Jardín Aeroparque, Departamento de Las Heras, Provincia de Mendoza; *La Escuela orientada a la Inserción de los 'Autoexcluidos' del Sistema Educativo*, Barrio de Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires; el trabajo del *Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCA-SE)*; la *Red QuePu*, Provincia de Jujuy; y la *Fundación "Padre Martearena"*, Provincia de Salta<sup>9</sup>.

## **Aprender de otras experiencias**

Conocer prácticas, proyectos y políticas de inclusión social y educativa fue uno de los puntos de partida de la mesa de coordinación nacional. Por un lado, los integrantes de las OSC proveyeron datos de los relevamientos que habían realizado en este campo. Por otro lado, establecimos contacto con responsables de programas similares en otros países –como Venezuela, Brasil y México– y revisamos la bibliografía disponible para conocer cómo habían resultado estas experiencias en contextos diversos.

De los países hermanos, entre las iniciativas que se tuvieron en cuenta, por las innovaciones que produjeron en el desarrollo educativo local, se destacan la *Red de Comunidades de Aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía en comunidades indígenas y campesinas en México* y el *Proyecto*

Fuimos detectando escuelas y docentes en todo el país que, contra la adversidad y de manera creativa, desarrollaban estrategias para convocar y contener a los jóvenes. A medida que visitábamos jurisdicciones advertíamos que estas experiencias innovadoras eran muchas más de las que imaginábamos. Nuestro objetivo, en estos casos, era aprender de estos emprendimientos a la vez que sumarnos a esos esfuerzos y apoyar las iniciativas preexistentes en cada comunidad.

■ 9 | Se enumeran sólo algunas de las experiencias sistematizadas por las organizaciones que inicialmente participaron en la Mesa de Coordinación Nacional: SES, FOC y UNICEF Argentina.



## Cómo reinvitarlos a la escuela

### Decisiones iniciales

Tras analizar las estadísticas, las causas internas y externas del abandono escolar y algunas experiencias de inclusión internacionales o jurisdiccionales, tomamos las primeras decisiones.

Inicialmente se decidió que el Programa iba a estar dirigido a adolescentes de 14 a 18 años. Al poco tiempo se bajó a 11 años la edad mínima. El cambio se debió a que los referentes provinciales explicaban que, más que pensar en garantizar la continuidad en la secundaria, debíamos primero tener en cuenta que se detectaban niños y niñas que habían dejado la escuela y teníamos que tratar de reiniciarlos en las aulas. Finalmente, en el año 2006, cuando se creó la línea de acción *Volver a la Escuela*, se amplió la franja de edades y el Programa abarcó a todos los niños y niñas desde los 6 años de edad.

Nuestro desafío era “invitar” a quien se fue o nunca entró al sistema. Siempre fuimos conscientes de que era necesario generar cambios institucionales profundos para volver a “enamorar” a los chicos de una escuela diferente a la que los llevó a irse, pero también sabíamos que nos enfrentábamos a condiciones sociales

duras de pobreza y exclusión que enmarcaban y condicionaban las trayectorias escolares de esos chicos.

Advertimos, al analizar las causas externas, que era importante establecer condiciones socioeconómicas y culturales adecuadas para que los jóvenes pudieran permanecer en el sistema educativo y efectivamente aprender. En este sentido, comenzamos a pensar que el otorgamiento de becas lograría la resolución material de determinadas situaciones que imposibilitaban la escolarización y que, una vez resueltas, podían favorecerla. En ese entonces, el Ministerio no contaba con un sistema de becas para quien no fuera alumno regular, sino sólo para estudiantes de bajos recursos que ya estuvieran en la escuela.

Si bien en las condiciones económicas del país la beca es un apoyo y estímulo para los chicos y sus familias, sabíamos que no sería suficiente para que los jóvenes se incluyeran al sistema educativo y mucho menos para que permanecieran en él. Las razones por las que los niños y adolescentes vuelven a estudiar son mucho más amplias que el cobro de un estipendio mensual. Reanudar los estudios implica plantearse proyectos de vida que requieren energía, esfuerzo y paciencia y cuyos logros recién se verán a mediano plazo.



*Uno dice la plata no hace milagros pero la plata es muy útil. Yo no puedo ir a comprarme un cuadernillo si no tengo la plata.*

Maria Emilia, alumna, Provincia de Santiago del Estero.

*A los pibes les viene bien la beca, les sirve, pero no creo que estén dentro del Programa por la beca.*

Silvia Sarquis, facilitadora pedagógica.

*Creo si bien hay un interés en la beca, que tampoco es un dinero que les va a cambiar la vida mensualmente, eso pasó a segundo plano. Ellos tienen muchas cosas acá, tienen su propia biblioteca, comprada por el Programa, tienen sus propios mapas, los materiales didácticos, tienen elementos para cocinar, para hacer deporte; lo que necesitan, el Programa se lo da.*

Gladys Posse, Directora.

*El día de mañana quiero salir de acá y ser alguien, no ser un "pendejo", así como era antes, que andaba por la calle. Quiero terminar mis estudios, recibirme, trabajar en algo y poder ayudar a mi familia. Porque si yo soy un papá ignorante, ¿qué le voy a enseñar a mi hijo?*

Ramón, alumno, ciudad de Corrientes.

*Sinceramente la beca es un aporte, es un aliado que tenemos. En primer lugar, con la beca, sentí que a mi papá lo podía ayudar. Es el único que mantiene la casa y yo al estar estudiando voy a ser lo que yo quiero y lo voy a poder ayudar. Entonces ya vamos a ser dos. Lo segundo que pensé es que, al estudiar lo que yo quería, se iba a cumplir un sueño: voy a saber más que los demás, voy a estar a la estatura de alguien.*

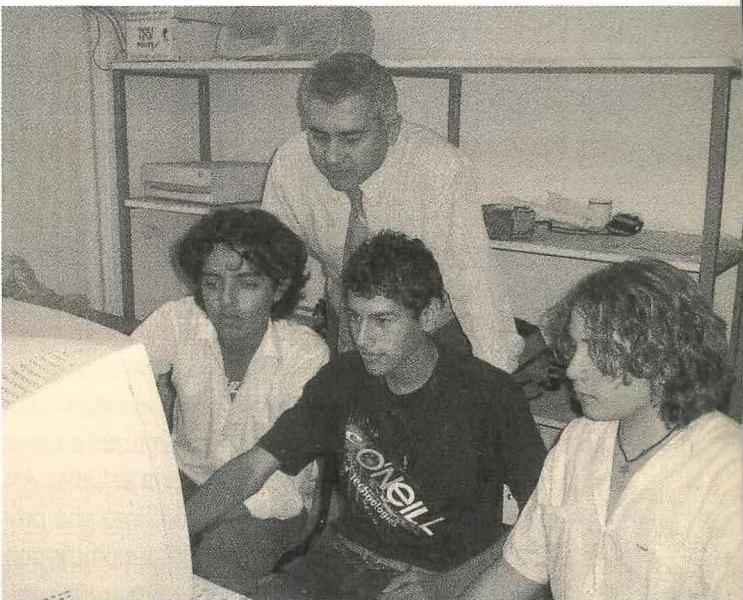
Pamela, Pocitos, Provincia de San Juan.

*Gracias a las becas podemos seguir dándole educación a nuestros hijos, ayudándolos a concurrir a la escuela, ya que tienen para el material educativo y el transporte.*

Benedicto Ardiles, padre de la Escuela N° 1220 "Paul Harris", Fernández, Provincia de Santiago del Estero.

A la innovación que significó dar becas a quienes no eran alumnos se sumó la no exigencia de Documento Nacional de Identidad ni la de ser argentino para recibir la. La presentación del DNI en algunas provincias todavía es una obligación para inscribirse en la escuela y esto funciona como una de las causas internas de exclusión educativa para las familias y los chicos que no pueden gestionarse su documentación. Por eso, nuestra apuesta era flexibilizar estas cuestiones.

Con el objetivo de facilitar la tramitación del Documento Nacional de Identidad a los niños y jóvenes que participan del Programa, en noviembre de 2006 el MECyT firmó un convenio de cooperación con el ReNaPer.





El acuerdo establece la gratuitidad del trámite de documentación para todos aquellos chicos que tienen partida de nacimiento pero no poseen su DNI o necesitan actualizarlo. El convenio se comenzó a aplicar en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que tiene la mayor cantidad chicos que no poseen documento.

Además, decidimos promover en las jurisdicciones la flexibilización de otras exigencias que muchas veces impiden el retorno a la escolaridad o su continuidad. En algunas provincias se modificaron los regímenes de asistencia, el momento de acreditación y los horarios de cursada, ampliándose, en algunos casos, al día sábado.

*Los profesores de EGB 3 no se concientizaban del cambio que tenían que hacer. Estaban acostumbrados, como todo profesor "taxi" que cumple su horario y tiene que salir corriendo para otra escuela, a no prestarles atención a los chicos. Hemos hecho un trabajo detallado con cada uno, no sólo yo sino toda la mesa de coordinación, sobre todo los facilitadores. Hablamos con ellos para que flexibilizaran los programas. Hay alumnos que dejan de estudiar, se van a la cosecha y regresan a la escuela. Esas inasistencias no las hacemos valer para que puedan llegar a fin de año, hacer una recuperación y rendir las materias. Ése ha sido el gran cambio. A mí me interesa, más que la rigidez de un programa que viene de arriba, que el chico termine el año sabiendo, que pase a otro nivel con una base firme.*

Susana Medina, Directora de la "Escuela San Francisco Solano", San Isidro de Lules, Provincia de Tucumán.

Nuestro análisis de las causas internas de deserción escolar nos condujo también a pensar en un ámbito escolar distinto, que tentara a los chicos a volver a estudiar. Así surgió el *espacio puente*. Éste fue ideado como una propuesta educativa en sentido amplio que debía cumplir con dos objetivos principales: ser una puerta de entrada para

la inclusión de niños, niñas y adolescentes en la escuela, a través de actividades no formales, y también preparar a los chicos para ingresar al sistema educativo formal, luego de haber acreditado los saberes específicos.

De las charlas entre miembros de la mesa de coordinación nacional con representantes de las provincias se desprendió también la necesidad de contar con un docente que acompañara a los jóvenes en el proceso de reinserción escolar. Pensamos en la figura del *facilitador pedagógico*, quien sería, a la vez, la persona responsable del espacio puente y un referente adulto cercano, tanto a la trayectoria escolar como a la vida cotidiana de los chicos.

Nos faltaba saber dónde estaban los chicos y pensamos que las organizaciones podían cumplir una función importante: para que la deserción no se extendiera más se tornaba vital su participación no sólo en la búsqueda de los chicos que estaban afuera de la escuela, sino también en el seguimiento de sus estudios y en el diseño de proyectos que fortalecieran su permanencia dentro de las aulas.

Para acompañar de manera integral con distintos componentes económicos a las escuelas y a los chicos, y gestionar los fondos de manera transparente y eficiente, creamos el Fondo Escolar para la Inclusión Educativa (FEIE), cuyos componentes incluían: una beca para cada chico; un *plus monetario* para los facilitadores pedagógicos; apoyo económico para que cada escuela desarrollara una propuesta pedagógica de inclusión y una suma destinada a material didáctico y equipamiento.

Las propuestas pedagógicas y administrativas de funcionamiento quedaron plasmadas en los *Lineamientos Generales del Programa Nacional de Inclusión Educativa*. Ese documento es un marco normativo flexible capaz de contemplar la enorme diversidad y, a la vez, los problemas comunes a todas las jurisdicciones. Allí se asientan nuestros fundamentos político-pedagógicos, los objetivos generales y específicos, y se brinda información estadística.



## Un espacio distinto para recorrer

Fue necesario pensar cómo retornarían a clases estos chicos y chicas que hacía tiempo se habían alejado de las aulas. Si se fueron... ¿por qué habrían de regresar? ¿Sólo por una ayuda económica? ¿No volverían a dejar a cambio de salir a trabajar, algo que muchas veces es más redituable económicamente que la beca? Teníamos que idear la manera de incluir a niños, niñas y adolescentes, en forma gradual, a las alternativas escolares más adecuadas a su edad. Esto debía realizarse en una institución que a menudo los había expulsado directa o indirectamente y, por lo tanto, significaba un gran reto. Era necesario recibir a estos chicos a través de una estrategia pedagógica más participativa, que recuperara los saberes previos y la cultura juvenil, y que lograra la inclusión progresiva de los chicos a las aulas.

El problema de la sobreedad de la mayoría de los alumnos, por ejemplo, hacía necesario diseñar una herramienta que ayudara a los chicos a sistematizar saberes incorporados fuera de la escuela y que, en muchos casos, les servirían para acercarse a un grado superior al que habían abandonado. Entendíamos que era necesario trazar un puente entre la cultura escolar y la del afuera, establecer un punto de contacto entre la institución y el contexto sociocultural de los chicos.

Asimismo, el nuevo espacio debía dar primero confianza a los alumnos, elevar su autoestima, conectarlos con una rutina y con compañeros que estuvieran en la misma situación para comenzar a transitar juntos el camino hacia la educación formal.

*Lo primero que se trabajó con los chicos es la autoestima. Les dijimos: "Vos volvés y nadie te va a discriminar. Tenés derecho a estar acá, hay un programa."*

Gladys Posse, Directora.

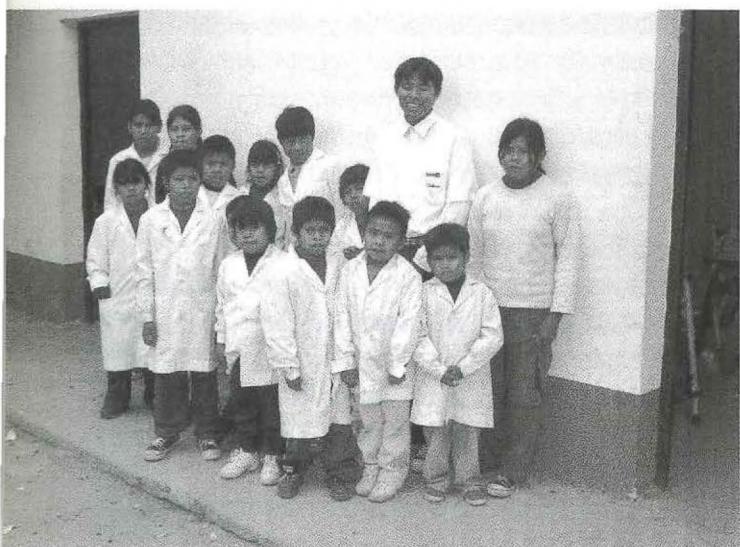
*Dejamos la escuela hace mucho y ahora empezamos a acordarnos de cosas que habíamos olvidado. Recordé lo que era reunirme con mis compañeros, salir a un recreo, pasar al pizarrón a compartir los deberes. Empecé de nuevo a acompañar a la escuela a los actos en la plaza.*

*Marilin, alumna, Provincia de Santiago del Estero.*

Fue por eso que concebimos al espacio puente entendido como un espacio simbólico o físico generado por la escuela para recibir a los chicos que se encontraban fuera de la misma. Allí se realizarían distintas actividades para lograr la inserción de los alumnos en el nivel de escolaridad correspondiente.

Es fundamental pensar el paso por este ámbito como transitorio. Los jóvenes deben participar del mismo durante el tiempo que demande su plena incorporación al aula común. Si bien esto varía según las posibilidades, requerimientos y trayectorias escolares de cada chico, existe un límite establecido para evitar la permanencia de niños y adolescentes en circuitos escolares paralelos, donde no pueden acreditar sus saberes. En este sentido, se estableció en los Lineamientos Generales del Programa (2005) que: *Los niños, adolescentes y jóvenes permanecen como máximo un año en el espacio puente, donde se les brinda contención y la formación pedagógica necesaria para su inclusión en la escuela. Este tiempo se cumple en todos los casos, salvo excepciones debidamente justificadas. Una vez incorporados a la escolaridad común los chicos tienen la opción de permanecer un año más en el espacio puente para realizar actividades no formales e incentivar su participación en la cultura escolar.<sup>10</sup>*

■ 10 | Lineamientos Generales del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, MECyT, 2005.



Para que los alumnos se integren en las clases regulares de la mejor manera es fundamental que se desplieguen estrategias de fortalecimiento curricular. Es por ello que en los espacios puente existen clases de apoyo individuales o grupales y se realiza un acompañamiento pedagógico para aquellos alumnos que adeudan materias. Se busca de este modo que incorporen paulatinamente contenidos curriculares, conocimientos sistemáticos, metodologías de estudio y un ritmo de trabajo similar al escolar. En los casos en los que los alumnos ingresan directamente al curso regular el espacio puente es simplemente un momento de encuentro entre el facilitador pedagógico y el alumno para analizar juntos su evolución en el aula.

En los espacios puente se despliegan dos tipos de estrategias pedagógicas que se complementan: por un lado, aquellas que apuntan a fortalecer el aprendizaje de contenidos en las áreas curriculares y, por otro, se desarrollan actividades de capacitación laboral, productivas, artísticas, de comunicación, y deportivas, entre otras, cuyo objetivo es atraer a la escuela a niños y adolescentes que abandonaron o nunca fueron a clases.

*Los chicos están aprendiendo a ejecutar guitarra, bombo y flauta. El que aprende más rápido le enseña al otro. Me agrada ver cómo ellos mismos se pueden enseñar.*

*Hay un pizarrón de chapa y allí copiamos la canción que ensayamos. Al que no sabe escribir o leer, el compañero lo ayuda y mi función es de controlar que lo hagan bien.*

*El paso siguiente es alfabetizar a todos. No lo hicimos al comienzo porque se resistían pero ahora ellos mismos ven que es importante.*

José María Gómez, facilitador pedagógico, Escuela N° 930, Guampacha, Provincia de Santiago del Estero.

*La profesora de ciencias naturales está a cargo del taller de fabricación de detergentes, jabones y limpiadores multiuso. Además de hacer los productos, ven la parte química, el proceso de saponificación. Es toda una experimentación la clase.*

Patricia Micciuli, facilitadora pedagógica.

*Algunos se preparan para terminar 7º, 6º y 5º y tienen clases de lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales; otros preparan materias para insertarse nuevamente el EGB o en el Polimodal. Como la mayoría trabaja en el obraje o haciendo carbón, aprovechan el sábado para realizar los talleres de vivero, manualidades, o carpintería. También participan en competencias deportivas organizadas desde el colegio y en campamentos, donde intercambian experiencias con otros alumnos.*

Mónica Mabel Guzmán, Rectora del Colegio Secundario Papa Juan XXIII, Los Pirpintos, Departamento Copo, Provincia de Santiago del Estero.

Existe una multiplicidad de propuestas pedagógicas por parte de las escuelas del Programa. La diversidad está en relación directa con las necesidades de los chicos. La libertad implícita en la concepción del espacio



puente se relaciona con la intención de encontrar los mejores caminos para que los jóvenes realicen experiencias educativas significativas, y que construyan su tránsito hacia la escolaridad.

*Les preguntamos qué les gustaría hacer, cómo querían reinsertarse en el establecimiento y nos dijeron que a través de algo dinámico, tipo taller. "A ver: ¿qué talleres les gustaría hacer?", les dijimos. Y nos comentaron que primero era el folklore, la música. ¿Qué hicimos? Buscar un profesor de folklore. Otros nos pidieron cocina como una salida laboral. Por el impacto que tuvieron los talleres en el espacio puente los hicimos extensivos a todos los alumnos de la escuela y también a los padres.*

Ramona Vides, Directora de la Escuela "Evita", Aguilares, Provincia de Tucumán.



## Experiencias en el espacio puente

Hay talleres relacionados con formación profesional, proyectos productivos y capacitación laboral; solidaridad y formación ciudadana; lectura y escritura; arte y medios de comunicación; rescate del patrimonio cultural; deportes y recreación. Sin pretender ser exhaustivos, entre los primeros es común encontrar cursos de informática, carpintería, electricidad, plomería, cocina, soldadura, panadería, reciclado, corte y confección, electricidad del automóvil, marroquinería, elaboración de dulces y conservas, y peluquería.

En algunas jurisdicciones se realizan proyectos relacionados con la producción agropecuaria, como vivero, huerta o granja. Podemos citar algunos ejemplos: la Escuela Agrotécnica "Juan B. Alberdi" (Juan B. Alberdi, Provincia de Tucumán) tiene un espacio puente de producción de embutidos y chacinados; la Agrotécnica N° 1 "José Manuel Estrada" (Pozo Hondo, Provincia de Santiago del Estero) lo dedica a la producción apícola; la "Gobernador José Crito" (ciudad de San Miguel de Tucumán) cuenta con un proyecto de forestación que se complementó con visitas al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA); y la Escuela de Operadores Topógrafos (General San Martín, La Rioja) ofrece un curso de topografía para los alumnos de inclusión.

A partir de esta capacitación laboral en algunos sitios los jóvenes crearon cooperativas de trabajo, como en la Escuela Técnica N° 1 (Famaillá, Provincia de Tucumán) donde fabrican mobiliario para el establecimiento y para otras escuelas de la zona. Allí los facilitadores pedagógicos les brindan asesoramiento sobre cooperativismo para afianzar el sentido y los objetivos del emprendimiento.

En similar sentido, en el taller *Cuidando la economía de mi hogar*, del espacio puente del Colegio Polimodal N° 69 (Santa Rosa, Provincia de Catamarca) los alumnos aprenden nociones básicas de economía y aprovechan las frutas de estación y las regionales para producir y comercializar dulces caseros. En otros espacios puente hay talleres sobre adolescencia, sexualidad, autoestima y derechos, como sucede en la Escuela "Docencia Tucumana" (Las Talitas, Provincia de Tucumán) donde se trabaja sobre leyes y normas de convivencia, derechos humanos y derecho internacional.

La solidaridad no queda afuera de estos nuevos ámbitos de aprendizaje. En la EGB N° 38 (Claypole, Provincia de Buenos Aires) se imprimen cuentos para los chicos de las salas de espera del hospital zonal; en el proyecto *Manos Creativas, Corazones Solidarios*, del Bachillerato

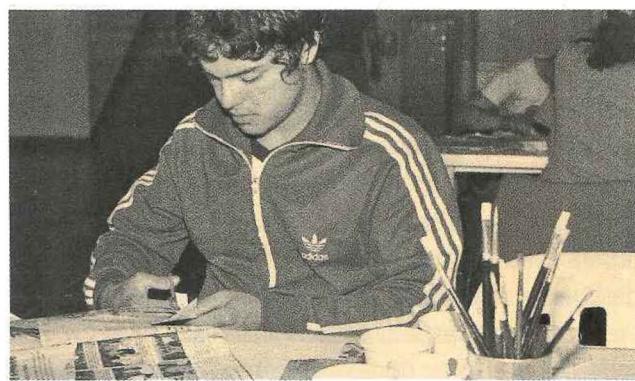


Polivalente Nº 31 (Los Helechos, Provincia de Misiones), se confeccionan sábanas, frazadas y ropa de niños que son donadas a un hospital de Oberá, la ciudad más cercana a esta comunidad rural. Los medios de comunicación local acompañan esta iniciativa y las familias pueden observar la actividad de sus hijos, a veces de origen tan humilde como los destinatarios de los abrigos.

Uno de los tópicos donde el Programa centra su atención es el desarrollo de las competencias de la lectura y escritura. Para ello en diversos espacios puente se dictan talleres literarios, de análisis de textos y de lectura comprensiva. En algunos casos la expresión oral y escrita se trabaja desde el periodismo gráfico, la radio o la redacción de guiones para cortometrajes o publicidades.

En la Escuela "Benjamín Zorrilla" (Santa Lucía, Monteros, Provincia de Tucumán), tras la lectura de relatos de mitos y leyendas, se realizan dramatizaciones que luego se escriben y se convierten en guiones que son transmitidos por la radio local.

El teatro también puede ser una vía para mejorar el desempeño oral y escrito. En el Colegio Secundario Nº 5024 "Sargento Cabral" (Villa Mitre, Ciudad de Salta) los alumnos del espacio puente representaron la obra *El Jorobado de París*. Esto implicó la lectura y el análisis del texto, la adaptación del guión, además de la actuación y la creación de la escenografía y el vestuario.



Otros talleres de arte que es habitual encontrar en los espacios puente son los de danzas (folklóricas, contemporánea, tango, árabe, etc.), expresión corporal, canto, ejecución de instrumentos musicales, artes plásticas (escultura, dibujo, pintura y fotografía), títeres, murga y video.

Son variadas las experiencias de espacios puente que rescatan la identidad cultural de una región. Esto sucede, por ejemplo, en la Escuela de Comercio Nº 10 "Bicentenario del Natalicio del General San Martín" (Santa Ana, Provincia de Misiones) donde el proyecto de inclusión es parte de una propuesta institucional en la cual la escuela busca formar promotores de turismo para la explotación por parte de la comunidad de las ruinas jesuíticas del lugar.

Por otro lado, en la Escuela Nº 3 del Distrito Escolar 19 (Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires) la organización de festivales de rock sirvió para ofrecer una imagen alternativa a aquella que a menudo presentan los medios de comunicación masiva, donde se menciona al barrio sólo para referirse a problemas de narcotráfico. Para revertir esta mirada simplista y estigmatizante, los jóvenes, impulsados por los facilitadores pedagógicos, montaron espectáculos de bandas bajo la propuesta "En Bajo Flores pasan otras cosas".

También existen algunos espacios puente donde se dictan talleres de lengua y cultura de los pueblos originarios. En la Escuela Nº 895 (General San Martín, Provincia de Chaco), a la que asisten numerosos alumnos tobas, se trabaja en el mantenimiento del idioma y los hábitos culturales de esta comunidad. Por su parte, en la Escuela "Padre Mugica" (barrio de Retiro, Ciudad de Buenos Aires), un establecimiento al que concurren muchos inmigrantes de comunidades originarias, se dictan talleres de las lenguas quechua y guaraní y de artesanías en cerámica.



Por último, queremos mencionar los talleres de ajedrez y deportes que se extienden por todo el país. En algunos espacios puente un partido de fútbol, voley o una competencia de tae-kwon-do pueden ser –además de actividades físicas valiosas en sí mismas– la forma de generar un lazo con la escuela y los pares, e integrar un proyecto colectivo.

Es importante mencionar que si bien en gran parte de las escuelas los espacios puente fueron creados especialmente para acompañar a los nuevos alumnos en su proceso de inclusión, hay establecimientos educativos que cuentan con actividades que forman parte de sus proyectos institucionales. Estos actualmente funcionan como espacios puente o se vinculan con su actividad porque el Programa vino a reforzar, acompañar y brindar recursos a talleres y proyectos que lo precedían.

En este sentido, podemos mencionar un proyecto de la Escuela Media Nº 17 (Lanús, Provincia de Buenos Aires). Éste cuenta con un galpón en la parte trasera del patio donde desde hace unos años los estudiantes, junto con docentes y ex alumnos, están preparando un museo. El proyecto tiene como objetivo organizar un corredor evolutivo y se investigan temas relacionados con la paleontología, la astronomía y el acuarismo. La intención es preparar el recinto para la visita de chicos de otras escuelas y que los mismos alumnos sean los responsables de las explicaciones. El proyecto del museo se nutre también de otros talleres extracurriculares. El taller de efectos especiales se encarga de confeccionar las maquetas de las eras geológicas y reproducciones de animales prehistóricos, así como de ambientar las diferentes secciones del corredor. Los alumnos del Programa se incorporaron a las diferentes actividades que demanda el armado del museo escolar.

Hoy, tras un camino recorrido, podemos ver el impacto que el espacio puente deja en los chicos que parti-

cipan del mismo. En la mayoría de los casos los jóvenes expresan<sup>11</sup> que los talleres constituyen un lugar donde es posible pensar y desarrollarse como personas; divertirse y pasarla bien; vincularse y compartir con otros; aprender cosas que sirven para el futuro laboral; complementar los conocimientos de la escuela con apoyo escolar; y estar en contacto con un docente comprensivo y “amistoso”.

Desde el Programa advertimos una disociación entre la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela. No alcanzaba con que la escuela volviera a abrir sus puertas para el reingreso de los chicos. Consideramos necesario, en el marco de los diferentes contextos socioculturales, hacer un diagnóstico participativo local, pensar quiénes eran los jóvenes excluidos y diseñar un proyecto de inclusión que tuviera en cuenta los recursos de la comunidad, su cultura y sus intereses. Al analizar estas variables debíamos diseñar propuestas pedagógicas atractivas que generaran identidad local, individual y colectiva.

La totalidad de las propuestas de espacio puente fueron aceptadas, ya que presentaban instrumentos, herramientas y acciones que funcionaban como conectores entre la escuela y los jóvenes. En algunos casos las iniciativas partieron de los facilitadores pedagógicos o de la Mecol y en otras se les preguntó a los chicos qué actividades les habría gustado hacer para volver a la escuela.

Partiendo del respeto por la diversidad, el Estado se comprometió a acompañar los procesos de inclusión con asistencia técnica y capacitación a los equipos provinciales y con recursos específicos a las escuelas.

■ 11 | Las opiniones de los alumnos en torno al espacio puente fueron recabadas a partir de la evaluación del Programa que hizo UNICEF en 2006 y de los encuentros juveniles y cartas de los jóvenes, sus docentes y sus padres.



## La tarea de acompañar a los chicos

Para la coordinación de los espacios puente se definió un rol fundamental: el de *facilitador pedagógico*, docente encargado de promover y acompañar el proceso de inclusión de los jóvenes. Se trata de un referente adulto que recibe a los chicos y que con frecuencia es también quien los trae a la escuela. El facilitador los escucha y contiene, y es responsable de su aprendizaje, tanto en las clases de apoyo para las materias curriculares como en los talleres. Con este docente los alumnos transitan la primera etapa de contacto con la institución y él es quien asume la tarea de sensibilizar a los demás docentes acerca de la importancia de la tarea de inclusión.

La creación de este rol se trabajó desde los primeros encuentros entre el equipo de coordinación nacional y los provinciales. Posteriormente, en distintas capacitaciones, su perfil se fue definiendo de manera conjunta con directivos y docentes de todas las jurisdicciones. Desde un principio se hizo hincapié en que su papel cobraría sentido sólo si se desarrollaba dentro de un proyecto institucional que contemplara la inclusión como uno de sus ejes, en el marco de las políticas socioeducativas de cada provincia.

*En el colegio donde estoy como facilitador el Programa trajo consigo una movida de conciencias. Lentamente muchos profesores fueron entendiendo el proceso y hasta cambiaron de humor.*

*El grupo de chicos –con sus amigos también fuera del sistema– llegó como “invasores” y ocupó los pasillos, el aula, el patio, el escenario. Se mezclaron con sus ex compañeros y con compañeros nuevos que llevaban guardapolvos.*

*Los adultos primero preguntaron quiénes eran. Más tarde dijeron que el perfil de esos jóvenes pobres no le*

*haría nada bien al statu quo del establecimiento. Incluso hubo quien llamó a la Policía. Sin embargo, finalmente fueron aplaudidos.*

*Guillermo Escalante, facilitador pedagógico, Colegio Secundario N° 5024 “Sargent Cabral”, ciudad de Salta.*

La idea inicial respecto de las funciones y responsabilidades de los facilitadores pedagógicos fue presentada de tal manera que el rol pudiera ser construido a partir de las situaciones particulares de cada provincia, de cada barrio, de cada escuela. Sólo se propuso una serie de orientaciones generales para delinear el perfil de estos docentes. Éstas consideraban las preocupaciones planteadas por los referentes provinciales en relación con la relevancia que el buen desempeño del facilitador tendría en el éxito del Programa y en la necesidad de contar con recursos –tanto económicos como de capacitación– para sostener su labor. En función de las necesidades y demandas, se decidió asignar a cada facilitador un plus monetario. Con el tiempo se hizo necesario incrementar el número de estos docentes debido a la cantidad de alumnos incluidos.

Respecto de la designación de los facilitadores pedagógicos, el Ministerio Nacional propuso que fueran nombrados por la mesa de coordinación local (Mecol) de cada escuela. Se plantearon como requisitos que fueran docentes (aunque no estuvieran ejerciendo en ese momento), reconocidos por su buen desempeño, tanto en la escuela como en la comunidad, y que estuvieran dispuestos, cuando el proyecto lo requeriera, a trabajar fuera del edificio escolar, en los lugares por donde los jóvenes transitan (organizaciones de la comunidad, clubes, cybers, etc.).

Se sugirió el nombramiento de docentes que confiaran en las potencialidades de los chicos para aprender y planificar un proyecto de vida; que fuesen responsa-



bles de la situación de enseñanza; capaces de construir vínculos de confianza con los niños y adolescentes; que pudieran trabajar con otros adultos de la escuela y de las organizaciones de la comunidad; que lograran asociar los recursos disponibles para lograr la inclusión; que promovieran la creación de espacios institucionales de consulta y coordinación de acciones; y que estuvieran dispuestos a abordar la diversidad cultural, a partir de la incorporación de las distintas historias de vida de los chicos y el respeto por las identidades.

En muchos casos se logró encontrar el perfil que buscábamos pero no siempre esto resultó fácil, lo cual motivó, en algunas situaciones, transgredir la norma y designar docentes que tenían mayor experiencia en el campo de la educación popular y que estaban más ligados a las organizaciones comunitarias que al funcionamiento de la propia escuela. Esto generó ciertos problemas administrativos y roces entre la escuela y las organizaciones sociales que se fueron resolviendo de manera particularizada, a partir del análisis de cada caso. Éste es un ejemplo más de que en el transcurrir de un programa se visualizan mejor algunos desaciertos en el diseño de las propuestas, y que esto determina idas y vueltas propias de una gestión que se propone participativa y respetuosa de las particularidades locales.

*Al principio venían a las clases luego de recoger basura y los recibíamos así. Nos besaban, nos abrazaban. Se sienten muy contenidos. Lo importante es que van saliendo. Eso nos pone bien. Aprendemos de ellos como ellos de nosotros cada día.*

Cecilia Campizzi, facilitadora pedagógica, Escuela "Delfín Jijena", barrio Los Vázquez, San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán.

*Son chicos excluidos, a los que nadie les tiene confianza, de los que todos piensan que son negativos para*

*la sociedad. Sin embargo, para mí no. Uno tiene miedo a lo que no conoce hasta que lo conoce. Después se pierde ese miedo.*

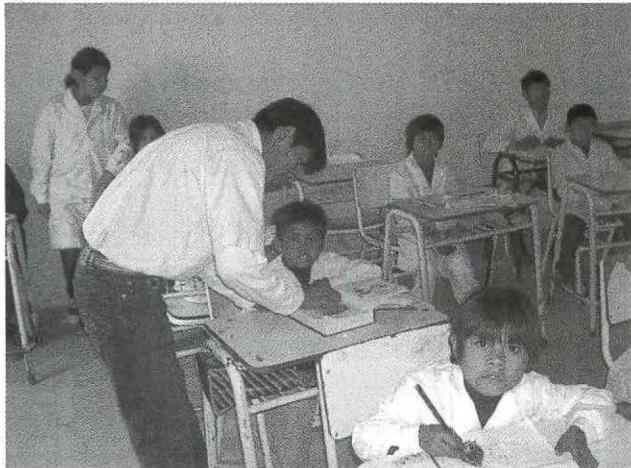
Maria Pérez, facilitadora pedagógica, Escuela N° 35 "Nicolás Avellaneda", Villa Caraza, Partido de Lanús, Provincia de Buenos Aires.

El Programa organizó jornadas regionales, provinciales y nacionales para reflexionar sobre el sentido, los objetivos y las necesidades del facilitador pedagógico. Entre ellos, se destaca el *Primer Encuentro Nacional de Prácticas Docentes e Inclusión Educativa*, realizado los días 26 y 27 de octubre de 2005 en la Ciudad de Buenos Aires. Allí estuvieron presentes docentes, directivos y representantes provinciales de todo el país.

Las primeras preocupaciones planteadas por directores y facilitadores pedagógicos consistía en la necesidad de construir un nuevo rol docente que afrontara una tarea para la que la escuela no tenía actividades definidas, puesto que la inclusión educativa no solía ser uno de los ejes principales del proyecto institucional. Su papel se presentaba, entonces, como desafiante e incierto. Sin embargo, la gran apertura respecto a las modalidades pedagógicas que puede adoptar el espacio puentó permitió libertad de acción al facilitador.

*El gran aporte fue la libertad de elegir la estrategia más conveniente. Al principio me asustó pero hoy agradezco no tener un instructivo que diga: "Hacé esto, hacé lo otro, hacé lo de más allá". Creo que hace falta dejar hacer al docente que tiene ganas de trabajar, que es creativo, que tiene pilas, que se compromete. Hay que darle la libertad para crear, porque los docentes que están en el salón conocen la manera más positiva de llegar al objetivo. Eso, si lo tengo que resumir en una palabra, diría que es libertad.*

Patricia Micciuli, facilitadora pedagógica.



Para apoyar a estos docentes, que manifestaban que la formación del profesorado era inadecuada o escasa para abordar la inclusión de niños y jóvenes, se brindaron capacitaciones específicas provinciales y nacionales.

La aceptación de la mayor parte de las actividades de los espacios puente fue tan grande que algunos padres expresaron el deseo de que sus hijos permanecieran en los talleres o en las clases de acompañamiento pedagógico más tiempo del estipulado inicialmente.

Vale mencionar que algunas jurisdicciones decidieron fortalecer estos espacios acompañando con recursos económicos al MECyT, a través de, por ejemplo, la designación de cargos docentes en Misiones, horas cátedra en Mendoza, la creación de la figura de un coordinador por escuela para que acompañara y fortaleciera los proyectos de gestión en Chubut, el *aula puente* como espacio pedagógico curricular que trabaja para nivelar y acelerar aprendizajes en alumnos con sobreedad en Neuquén, etc. Así se logró aumentar la cantidad de horas destinadas a talleres y a clases de apoyo, a la vez que muchas veces esto redundó en la mejor retribución del docente responsable y el nombramiento de nuevos cargos.

### ¿El facilitador está solo?

Con frecuencia, el facilitador pedagógico trabaja sin el apoyo de los directivos ni del resto de sus colegas. Al recorrer escuelas escuchamos frases como “estoy solo”, “parecemos los distintos”, “nos tiran todos los problemas de los chicos encima como si fuéramos los únicos responsables”. En algunas escuelas, el espacio puente no es visto como parte de la escuela, y el docente facilitador, como si no formara parte del equipo de la institución. ¿Cómo hacer para que este docente no se convierta en un docente excluido? ¿No corremos el riesgo de estigmatizar este rol y los espacios puente?

Desde la gestión del Programa promovemos que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) contemplen los proyectos de inclusión educativa. Asimismo, en algunas escuelas todos los docentes fueron invitados a participar de encuentros, seminarios y capacitaciones para discutir y reflexionar sobre esta temática.



## Por un nuevo clima de aprendizaje

De acuerdo con las evaluaciones hechas por UNICEF y por las acciones de sistematización y asistencia técnica realizadas desde el Programa, en la mayoría de los casos se observa una valoración positiva de los chicos respecto al clima personalizado y sin presiones que ofrece el espacio puente. Los jóvenes resaltan el vínculo de confianza con el facilitador pedagógico y un manejo de los tiempos y de las actividades adecuado a las expectativas y posibilidades particulares de cada uno.

Es importante resaltar que gran parte de los chicos del Programa son adolescentes y jóvenes y el deseo de transgredir reglas, la falta de continuidad en lo que emprenden y el cambio permanente de intereses son características comunes a esta etapa de sus vidas. Sin embargo, según manifiestan ellos mismos, la inclusión en el espacio puente ha sido una experiencia significativa de aprendizaje que les ha permitido compartir problemas y vivencias con otros jóvenes y con un adulto que los ayuda y contiene.

*Por ahí se te van los chicos y hay que ir a traerlos. Eso no es ir a golpear la puerta y decirles: "Vení, vago". Hay que encontrarlos, charlar y preguntarles: "¿Por qué dejaste? ¿Qué es lo que te pasa?"*

Natividad Gatica, facilitadora pedagógica, Centro Educativo N° 10 "Ramiro Podetti", Villa Mercedes, Provincia de San Luis.

Los jóvenes expresan que "la escuela se acordó" de ellos y los fue a buscar, lo que significa un reconocimiento de su individualidad y de su situación, a diferencia de lo que sucede con frecuencia. Esto también es percibido por las familias de los niños y jóvenes. Los jóvenes y sus familias, más que al Programa, perciben a la escuela como la que los fue a buscar y les prestó atención. Esto habla de cómo el proyecto de inclusión se integra a la institución.

En casi todas las provincias los familiares advierten

cambios favorables en los chicos a partir de su incorporación al Programa y a la escuela. Observan en ellos algunas conductas diferentes y positivas frente a la escuela y al estudio. Esto se manifiesta en un mayor compromiso con la institución, una mejor utilización de su tiempo y más dedicación a las tareas escolares.

De acuerdo con el análisis que hacen algunos referentes provinciales, los aportes de esta propuesta pedagógica consisten en lograr que los chicos se integren con sus pares, incorporen los conocimientos necesarios para retomar su escolarización y adquieran o retomen el gusto por el estudio.

Los facilitadores sostienen que uno de los logros del espacio puente es la manera en que ha elevado la autoestima y afirmado la identidad de niños y adolescentes. Según ellos, los alumnos se sienten cómodos dentro del nuevo ámbito escolar, al que ven como un lugar que les permite aliviarse de sus problemas cotidianos.

Estos docentes acompañan a los alumnos para que salgan adelante en los diversos planos de su vida. En general, los jóvenes expresan que pueden contar con ellos: sienten que "están ahí", que pueden escucharlos, que se esfuerzan por ellos y creen en su potencial. Esta relación nos lleva a descubrir las ansias de los jóvenes por re establecer vínculos confiables o estables con los adultos.

*Dejé la escuela cuando tenía 13 años pero tres años después tuve la posibilidad de volver a estudiar, junto con la señora María Navarro, quien se tomó el trabajo de incorporarme y me incentivó para que estudiara nuevamente. Hoy me siento incluido en la sociedad y con mis compañeros de 8º año, que son maravillosos. Este Programa también me permitió integrar una orquesta que se llama Impacto Estudiantil, ya que me encanta la música. Es hermoso estudiar porque me permitirá tener un gran futuro.*

Fernando, alumno, Ojo de Agua, Provincia de Santiago del Estero.



*Un día en la radio informaban de un proyecto para chicos que dejaron el colegio. Fuimos a preguntar y en ese mismo momento me aceptaron. Fue cuando conocí a la profesora Patricia Herrera, quien me ayudó mucho. Cuando le conté por qué abandoné el colegio, recibí su apoyo. Es la encargada del funcionamiento del proyecto y solucionó cada dificultad que surgió con el papeleo. Hoy estoy cursando el 2º año del Polimodal. Pongo todas mis ganas en el estudio, ya que ella creyó en mí.*

Cristian, alumno, Campo Quijano, Provincia de Salta.

La relación con los facilitadores es vista por los alumnos como “diferente” por diversos motivos, entre ellos porque sienten que se tienen en cuenta sus tiempos para el cumplimiento de las consignas y se sienten acompañados. El espacio puente representa un lugar de pertenencia con reglas más flexibles que el aula regular. Este ámbito escolar no es vivido por los chicos como una exigencia de rendimiento o de disciplina, ya que los contenidos y la dinámica de funcionamiento se establecen de manera más consensuada que en las clases regulares.

*Con Todos a Estudiar estamos viviendo una de las mejores experiencias porque recibimos la comprensión de Hugo, el facilitador pedagógico. Él no sólo nos ayuda con las materias en que tenemos problemas, sino que también podemos charlar, contarle cosas de nuestra vida y por qué abandonamos la escuela. Las clases se dan en una pieza de la municipalidad. El lugar es chiquito pero lo mismo está bueno porque Hugo trae el mate, a veces compra galletas y nos ponemos a tomar mate mientras hacemos ejercicios de matemática.*

Alumnos del Colegio Secundario “Sumampa”, Sumampa, Departamento Quebrachos, Provincia de Santiago del Estero.

Las historias de vida de los chicos son muy diversas. El facilitador, a menudo con el acompañamiento de

distintas personas de la institución, establece un “contrato” con cada uno en particular para poder estimularlo y saber qué hacer para que vuelva a la escuela.

*Traigo todo preparado porque no puedo improvisar. Tengo alumnos de 4º, 5º, 6º, 7º, 8º y 9º. Hay chicos que no saben leer ni escribir, uno con capacidades especiales, otro con una causa judicial. Todos tienen distinta tarea.*

Maria Pérez, facilitadora pedagógica.

Es importante apuntar que la imagen de la escuela que los chicos van construyendo en su proceso de inclusión está determinada en gran medida por el espacio puente, por eso sería conveniente trabajar las cuestiones referidas al clima del aprendizaje en el conjunto de la escuela, con el objeto de que este nuevo ámbito escolar pueda compatibilizarse con el aula regular.

También merece destacarse que muchas escuelas de diversos puntos del país ya tenían una fuerte trayectoria inclusiva con proyectos solidarios, asociados a la comunidad, con experiencias de aprendizaje en servicio. Muchas de estas escuelas se incorporaron al Programa y pudieron crecer y darle continuidad a lo que ya venían haciendo.



### ¿Quedarse a vivir en el espacio puente?

En algunas escuelas los chicos se sintieron tan bien en estos espacios que volvieron a encontrarle sentido a estudiar. Sabemos que el papel de los facilitadores fue decisivo: lograron proponerles una manera distinta de relacionarse con los adultos, un vínculo basado en la confianza, la comprensión y la responsabilidad mutua. Así, muchos alumnos se entusiasmaron con ir a la escuela, participar de talleres y compartir actividades con sus compañeros. Esto, sin duda, es positivo pero nuestra preocupación es que los niños y jóvenes no permanezcan más tiempo del estipulado en los espacio puente. Cuando llega el día de volver al aula común, ¿con qué se encuentran? Comienzan las inquietudes: "¿cómo me recibirán los nuevos profesores y los compañeros?" "¿Podré ir al mismo ritmo que los demás?" Recién entonces comenzará la inclusión definitiva y en dicho proceso será decisiva la actitud del resto de la institución escolar. Deberíamos lograr que el vínculo de cariño, contención y acompañamiento que vemos en los espacios puente se genere en todas las escenas de aprendizaje.



## Cómo nos organizamos

### Nuestra manera de armar un equipo

Para producir los cambios esperados y crecer era necesario conformar un grupo de trabajo con capacidad y experiencia en distintas disciplinas y ámbitos. Ahí estuvo la clave: formar un equipo interdisciplinario cuyos integrantes pudieran aportar diferentes visiones y que compartieran la necesidad y el compromiso de trabajar desde un Estado que se hiciera cargo de realidades injustas y desiguales. Así se convocaron colegas con un saber adquirido en el terreno: maestros, profesores, directores y rectores. Venían de trabajar en escuelas y en experiencias de educación no formal en contextos de pobreza de diversas regiones del país. Ellos proporcionarían una mirada de realidad que aportaría nuevas ideas y las articularía con posibilidades concretas de implementación. Por otro lado, nos pareció importante incorporar profesionales con perfiles académicos, provenientes de Ciencias de la Educación y de otros campos de las Ciencias Sociales, con experiencia en pedagogía y en didáctica.

Para organizar las tareas se conformó un área de asistencia técnica, encargada de la gestión administrativa, y otra pedagógica, que fueron pensadas de mane-

ra integrada. El área pedagógica mantiene una relación personalizada y fluida con los referentes provinciales y las *mesas de coordinación provincial* y además establece conexiones entre los aspectos específicos de la gestión y las cuestiones pedagógicas. Los referentes nacionales de cada región, acompañados por los referentes provinciales, recorren escuelas en todas las provincias y toman contacto con las *mesas de coordinación local* (Mecol), los espacios puente, los facilitadores pedagógicos y los chicos que retoman sus estudios. La asistencia técnica acompaña esta tarea desde los aspectos técnicos y administrativos para que pueda realizarse la gestión de las becas, y la organización de capacitaciones, encuentros, viajes, y otras actividades.

### La Nación y las provincias suman esfuerzos

Este programa está construido y sostenido desde un entramado social e institucional con participantes activos en el nivel local, provincial y nacional. Esta red funciona como contralor social e impide las decisiones arbitrarias o injustificadas. Esta lógica de trabajo, a largo plazo y con transparencia, genera mayores posibilidades de sos-



tener en el tiempo la tarea de inclusión educativa.

Desde el inicio del Programa se previó una gestión conjunta entre la Nación y las jurisdicciones. El MECyT coordinaría el trabajo con las provincias y éstas se vincularían con los establecimientos escolares.

El referente provincial se pensó como el nexo entre la jurisdicción y el Programa. Esta tarea implicaba diferentes dimensiones administrativas y organizativas –en especial las vinculadas al otorgamiento de becas– pero también una mirada sociopedagógica apropiada para trabajar en la inclusión educativa de niños y jóvenes y para abordar la relación con las organizaciones de la comunidad. Entre las personas elegidas por los ministros jurisdiccionales como referentes había distintos perfiles: algunos más inclinados hacia lo pedagógico, otros hacia lo social y otros hacia lo administrativo. Era importante que el referente pudiera contemplar todos estos aspectos y era mejor aún si la jurisdicción lograba conformar un equipo con trayectorias profesionales complementarias. Pero el referente no trabajaría solo, sino de manera conjunta con la mesa de coordinación provincial, algo que no siempre pudo conformarse de la misma manera en todas las jurisdicciones.

*Cuando empecé estaba sola y de a poco se ha podido conformar, con apoyo de la provincia, un equipo de trabajo. Primero conseguí que viniera a trabajar conmigo alguien en la parte administrativa. El año pasado la subsecretaría provincial me propuso que el área de becas tomara la parte operativa, de las rendiciones. Y este año solicité contar con una persona para Volver a la Escuela y me dijeron que sí. Se incorporó una chica, que se ocupa de comunicarse con los municipios, con las comarcas, con las escuelas, para ver cómo hacemos para llegar a los chicos que nos falta incluir.*

Teresa Peralta, referente de la Provincia de Chubut.



La tarea pedagógica que debe cumplir el referente tiene múltiples aspectos: el funcionamiento de las escuelas, las autoridades, los docentes, el facilitador, los alumnos, las normas que se tienen que adecuar para que los chicos acrediten saberes, etc.

Nuestra propuesta implicaba que el modelo de gestión del Estado con las OSC, plasmado en la *mesa de coordinación nacional*, se replicara en las jurisdicciones. Es decir, en cada provincia se debía formar una mesa de coordinación provincial para abordar el tema de la inclusión socioeducativa. En ella debía estar representado el ministerio o secretaría de educación de la provincia, organismo encargado de elegir a los demás miembros de la mesa, ya fueran organizaciones de la sociedad civil o integrantes de otros ministerios que desarrollaran políticas destinadas a la niñez y la adolescencia. Por ejemplo, en la provincia de Tucumán, por Resolución Ministerial, se conformó una mesa integrada por la Secretaría de Educación, el Sistema Provincial de Salud (SIPROSA), el Ministerio de Seguridad Ciudadana, la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la



Fundación “La Ventana”, el Observatorio de la Mujer, la Alianza Latinoamericana para la Familia (ALAFA) y otras organizaciones. En la Provincia de Mendoza, la mesa de coordinación provincial fue conformada por la Dirección de Orientación Psicopedagógica Comunitaria de la Secretaría de Educación, la Escuela de Psicología Social “Pichón Rivière” y dos OSC con experiencia en proyectos educativos: la Asociación de Voluntarios del Menor (AVOME) y Kairos.

*En Tucumán, con el apoyo de la Secretaría de Educación, se conformó una mesa con gente que se reúne a discutir y proponer acciones en temáticas de juventud, género, derechos humanos, memoria. Se tejió una red donde cada uno aporta al trabajo en el territorio. Se pudo consolidar un plan que contiene los proyectos y los sueños de todos.*

*Juan Pablo Amichetti, Director del Equipo Técnico de la Federación de Organizaciones Comunitarias (FOC).*

En algunas jurisdicciones, las mesas de coordinación provincial, conformadas por equipos interdisciplinarios e interministeriales, pudieron generar proyectos, capacitaciones y materiales que no fueron promovidos directamente desde el Ministerio Nacional.

Por un lado, se produjo material de uso en las aulas. La provincia de La Pampa, por ejemplo, elaboró documentos para capacitar a los docentes en narración, con el fin de que pudieran registrar sus experiencias de inclusión educativa. Además, la misma jurisdicción generó módulos de trabajo para que los facilitadores abordaran las disciplinas curriculares (matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales). Este trabajo está disponible en la página web<sup>12</sup> para ser consultado por otras provincias, al igual que otros valiosos materiales de capacitación producidos en Misiones, Mendoza, Buenos Aires, San Luis, Salta y en la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, se realizaron encuentros interprovinciales de jóvenes, como el de Tucumán de 2006. Los

docentes y directivos de las escuelas “Eva Perón” (ciudad de San Luis) y “Fray Mamerto Esquiú” (La Paz, Catamarca) se conocieron en el Encuentro Regional de Capacitación de Cuyo, que se realizó en la Provincia de San Juan en abril de 2005, y allí se animaron a pensar en una visita futura. Fue así como el 24 y 25 de agosto los chicos de Catamarca viajaron a San Luis, compartieron el acto aniversario de la provincia y pasaron un día de sol y montaña en Potreros de Los Funes. El objetivo era que los alumnos se conocieran y que los referentes provinciales y los docentes pudieran compartir reflexiones y estrategias de trabajo.

En algunas jurisdicciones el Programa ayudó a potenciar el trabajo en red que venían realizando las escuelas, como sucedió en La Rioja y en Córdoba. Por ejemplo, en esta última provincia, los IPEM N° 152 y 161, ambos de la capital, conformaron en conjunto su mesa de coordinación local. Allí el espacio puente se organizó con dos facilitadores pedagógicos que trabajan en ambas escuelas. Uno de ellos se dedica al área de ciencias sociales y el otro, al de ciencias naturales. Los sábados los chicos de ambos establecimientos comparten talleres y actividades deportivas.

Asimismo, en algunas provincias, a causa de la gran cantidad de chicos incorporados a las aulas, se hizo necesario ampliar la infraestructura escolar, hecho que, si bien no estaba contemplado entre los objetivos específicos del Programa, se tornó imprescindible para su funcionamiento. Por esta razón en algunos casos se plаниficó la construcción de aulas y en otros escuelas, en especial polimodales. Un ejemplo de esto fue lo sucedido en las Islas Lechiguanas (Departamento Gualeguay, Provincia de Entre Ríos), donde la comunidad informó al Programa que había muchos niños y niñas que no

■ 12 [http://www.me.gov.ar/todosaestudiar/inclusion\\_capacit.html](http://www.me.gov.ar/todosaestudiar/inclusion_capacit.html)



asistían a la escuela, desde que una crecida del río Paraná había tapado la Nº 31 en 1983. En conjunto con las autoridades jurisdiccionales se impulsó la construcción de la Escuela Flotante Nº 77 que se inaugurará en el ciclo lectivo del año 2008.

#### **¿Existe la mesa provincial?**

Entre las mesas de coordinación provincial hay diferencias: algunas jurisdicciones constituyeron grupos muy activos y participativos y en otras hubo grandes dificultades para organizar mesas estables. También reconocemos que hay experiencias muy interesantes con resultados positivos en provincias donde no se conformó la mesa provincial. Esto nos lleva a preguntarnos si ésta ha sido la mejor manera de gestionar el Programa o si se deben aceptar diferentes modelos de gestión de acuerdo con lo que propone cada provincia.

Nos propusimos generar un encuadre de trabajo cuyos objetivos fuesen lo suficientemente claros y consistentes como para que las diferentes jurisdicciones pudieran apropiarse del formato del Programa, contemplando a la vez las necesidades locales y las variaciones necesarias que se ajustaran a las normativas provinciales. No podríamos decir que el Programa funcionó en todas las jurisdicciones del mismo modo, así como tampoco ha existido la propuesta de un proyecto único para ser replicado en todas las escuelas. Sin embargo, hubo un eje vertebrador común que atravesó a todas las experiencias de inclusión que se visualizan en todo el país: lograr que los chicos volvieran a la escuela, que la escuela recibiera a los chicos, que lograran recibir un aprendizaje de calidad, recuperar la identidad y el sentido de pertenencia escolar, y que, básicamente, pudieran comenzar a pensar en sus propios proyectos de vida.



#### **Las organizaciones sociales en los proyectos de inclusión**

El Programa presenta un nuevo modelo de gestión en que el Estado y las organizaciones de la sociedad civil trabajan juntas, tanto en la instancia nacional como en la jurisdiccional y en la local. Establece una mesa de coordinación nacional y sostiene la intención de que este tipo de gestión asociada se organice en la instancia provincial y luego en cada localidad. En el ámbito local se integran organismos estatales con organizaciones comunitarias en las *mesas de coordinación local* (Mecol). La escuela debe convocar a esta mesa a representantes de, al menos, dos organizaciones sociales. Éstas pueden ser cooperativas, uniones vecinales, asociaciones juveniles, clubes, bibliotecas populares, organizaciones de piqueteros, grupos religiosos, comedores comunitarios, fundaciones, por nombrar sólo algunos ejemplos. En todos los casos, se trata de invitar a acercarse a la escuela a todos aquellos referentes o promotores comunitarios que se interesen en acompañar el proceso de inclusión de los chicos. Asimismo, es dese-



able que los padres y los integrantes de la asociación cooperadora formen parte de la Mecol. El facilitador pedagógico, el director de la escuela y otros docentes designados por la institución son miembros activos de la misma.

Éste es un programa donde todos nos incluimos porque estamos aprendiendo a escucharnos y a compartir no solamente en la mesa nacional, sino en cada espacio. Se trata de abrir un espacio colectivo y poner la mirada en nuestros chicos, que son el futuro.

Elisa Pineda, Directora de la Fundación FOC.

El modelo de concentración económica y política, iniciado a mediados de la década de 1970 y profundizado en la década de 1990, estuvo caracterizado, entre otras cosas, por una redefinición del lugar y funciones del Estado. En ese contexto, muchas organizaciones comunitarias avanzaron en el desarrollo de tareas que antes eran exclusivamente estatales. Hoy, desde el Estado –y en particular en este Programa– se promueven acciones conjuntas entre el Estado y las organizaciones.

*Surgimos cuando el país era un caos y el Estado estaba totalmente borrado. Fue en ese momento que los vecinos armamos este tipo de organizaciones y algunas escuelas nos abrieron sus puertas para trabajar juntos.*

Osvaldo Alejos, integrante de la Biblioteca Popular "Germán Abdala", Villa Caraza, Lanús, Provincia de Buenos Aires.

*La apertura a las instituciones siempre la hicimos y ahora, por suerte, vemos que desde el Estado se plantea lo mismo. Es importante que una institución escolar no se quede con el director y el grupo de conducción sino que empiece a abrirse a la comunidad, que otros actores puedan participar en la toma de decisiones. Durante muchos años las organizaciones han apoyado a la educación. Y ahora es mejor porque también*

*hay apoyo estatal para la participación de las organizaciones en los proyectos escolares.*

Jorge Montero, Director de la Escuela Media N° 17, Lanús,  
Provincia de Buenos Aires.

*Soy facilitadora del Plan Nacional de Inclusión Educativa y participo en la mesa local de La Boca-Barracas. Estoy trabajando en esto porque por primera vez encontré que el Estado decide hacerse presente en el tema de la inclusión y abre el espacio a las organizaciones sociales.*

Silvia Sarquis, facilitadora pedagógica.

En esta tarea compartida se requiere que cada uno asuma su papel y sus responsabilidades. Las escuelas no podían ir a buscar a los chicos que interrumpieron los estudios. El Estado nacional, por sí solo, no lograba llegar a cada localidad, a cada casa, a cada familia para encontrar a los chicos que no asistían a clases. Advertimos esta necesidad de trabajar juntos: el Estado, de manera asociada con las organizaciones, debía ser capaz de hallar los mecanismos únicos e irrepetibles que eran útiles en cada comunidad para ayudar a los que menos tienen.

*La importancia de organizarnos nace de nosotros mismos porque yo también soy un adolescente y no quiero estar tirado en una esquina con una birra o fumando un faso. Quiero estar en la esquina de otra manera y está bueno porque me ayudaron a organizarme a mí y yo ahora puedo organizar a mis amigos para otras cosas, como microemprendimientos, talleres de derecho, cultura, deportes, todo lo que nos interesa a nosotros."*

Claudio Sosa, miembro de la Red de Jóvenes Unidos,  
Villa Caraza, Lanús, Provincia de Buenos Aires.

El sentido de trabajar con las organizaciones es facilitar que las escuelas se abran a la comunidad, recupe-



rar prácticas de educación popular, fortalecer estrategias de articulación entre la educación formal y la no formal, y generar mecanismos de participación en distintas instancias. Como funciones más específicas se encuentra la realización de un diagnóstico socioeducativo para relevar la situación escolar de los chicos de la comunidad, y la participación en las actividades que se lleven adelante. Las organizaciones también acompañan los procesos de inclusión que realizan los alumnos y constituyen una ayuda para el docente a cargo del espacio puente.

*En el Programa Nacional de Inclusión Educativa realizamos tareas de difusión en los barrios, relevamiento educativo, inscripción de alumnos, talleres con adolescentes y jóvenes, charlas para las familias, apoyo escolar y recreación infantil, organización de espacios puente en catorce provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También participamos de la mesa nacional, donde aportamos observaciones vinculadas con la experiencia desarrollada para fortalecer al Programa y construir espacios y mecanismos de inclusión social y educativa.*

Laura González Velasco, Coordinadora Nacional del Área de Educación Popular, Movimiento Barrios de Pie.

No hay recetas iguales para todos pero sí una base común cuyo objetivo es la inclusión. Sobre ésta se elabora cada alternativa en el lugar donde están los problemas. De esta manera, cada escuela, a través de su mesa de coordinación local, diseña un proyecto de inclusión. Allí se hace el relevamiento de los jóvenes que están fuera del sistema, se discuten las acciones a desarrollar, se evalúa el progreso del plan general y de cada alumno en particular y se realizan los ajustes necesarios. La Mecol participa en todas las etapas de ejecución del Programa.

*Nuestro proyecto de inclusión se basa en actividades de integración grupal, barrial y comunitaria. Vemos que los adolescentes de la zona en la que se encuentra*

*enclavada la escuela han sido o son protagonistas de hechos de violencia social. Creemos que entre todos debemos aprender a resolver los conflictos de otra manera, menos dañina y más constructiva, tanto para nuestra propia interioridad, como para las relaciones interpersonales. En este sentido, los miembros de la institución atendemos constantemente a esta problemática intentando posicionarnos desde un lugar de apertura y de escucha flexible pero no endeble. Esto también es un trabajo para nosotros, ya que implica la revisión constante de nuestras prácticas y del lugar que ocupamos frente a los chicos, sus familias y su realidad social. Tratamos de no justificar acciones, sino de comprenderlas y de orientarlas, a partir de un análisis de sus causas y de la situación. Intentamos que los alumnos puedan encontrar en la escuela un lugar de anclaje, un sitio válido donde desplegar su subjetividad.*

Verónica Roa, facilitadora pedagógica, Escuela Nº 24 "Coronel Luis Jorge Fontana", Esquel, Provincia de Chubut.





Aquí tenemos un ejemplo clarito de cómo una organización territorial ha podido imaginarse un espacio de inclusión que va más allá de la beca, que tiene un proyecto cultural –porque toca las raíces del correntino, que son los carnavales– y todo el sentido de apropiación popular. Esta es una comunidad muy humilde, los pobladores son, en su mayoría, pescadores malloneros, y con creatividad y esfuerzo han podido sostener a los chicos que estaban fuera de la escuela en una actividad como la comparsa.

Emiliano Aguirre, Centro Integral de Apoyo Educativo (CIAE),  
Provincia de Corrientes.

Las escuelas santiagueñas Nº 784 (Tintina) y la EGB Nº 1020 "Madre de Ciudades" (Alhuampa) tienen un proyecto conjunto llamado "Descubriendo nuestra Identidad", donde participa el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE). Éste tiene como eje la realización de viajes para que los chicos conozcan la realidad de su región, intercambien experiencias con otras escuelas de la zona y revaloricen el patrimonio cultural, histórico y antropológico provincial.



De ninguna manera imaginamos que este Programa se desarrolla igual en todas las escuelas. Creemos que en cada lugar, en cada escuela, en cada jurisdicción, ocurre algo diferente. Las mesas de coordinación local son muy diversas y dependen de las necesidades y los recursos disponibles en cada comunidad. Así, en la Mecol de la Escuela CEP Nº 91 (Isla del Cerrito, Provincia de Chaco) participan el intendente, el Consejo Municipal y representantes de diferentes cultos. Para evitar las inasistencias, allí se decidió ir a buscar a los chicos a sus casas, a 10 kilómetros a la redonda de la escuela, en la camioneta del intendente.

La Escuela Superior de Comercio Nº 43 (Reconquista, Provincia de Santa Fe), cuyo proyecto de inclusión se centra en el regreso a la escolaridad de adolescentes embarazadas que abandonaron las clases, tiene una Mecol constituida por el Club de Leones, la Iglesia Evangélica Valdense, la Pastoral Aborigen, el Hogar de Transición "Doña Tina", la Asociación Amigos del Aborigen, la ONG "Promur" –que trabaja con mujeres golpeadas–, la Fundación San José, el Instituto de Cultura Popular (INCUPO), Justicia y Paz –organismo de la iglesia católica– y el Sindicato Municipal.

### Construir una red con las organizaciones

La tarea emprendida juntos produjo tensiones y una discusión fértil y productiva. Por un lado, parecía necesario reforzar el protagonismo de las organizaciones en las mesas de coordinación local y, por otro, resultaba igualmente imprescindible definir sus funciones y trabajar con las escuelas para que aprovecharan este potencial que aportaba el acercamiento a distintos actores de la comunidad. Si bien el Programa avanzaba, no teníamos los resultados que aspirábamos. A principios de 2006, en las reuniones de la



mesa de coordinación nacional y en la evaluación anual, definimos que teníamos que apoyarnos en una red de organizaciones de la comunidad, articuladas a las organizaciones de la mesa de coordinación nacional y que debíamos establecer con claridad qué papel iban a tener.

Entonces, entre junio y julio de 2006, se definió destinar fondos para apoyar a las organizaciones más dinámicas que actuaban localmente y conformaban las mesas de coordinación local. El objetivo era aumentar la cobertura en la difusión del Programa y la convocatoria a niños y jóvenes. Comenzamos a trabajar en esta dirección con las organizaciones de la mesa de coordinación nacional (FOC, SES y Barrios de Pie) y con la Asociación de Padrinos y de Alumnos de Escuelas Rurales (APAER).

Al pensarse la red se definió que las organizaciones que la integraran recibirían un subsidio para la promoción de la inclusión educativa en sus comunidades, como una forma de acompañar el trabajo que realizaban. De a poco fuimos identificando a las organizaciones de base más activas y comprometidas con el Programa. El primer paso fue armar una base de datos de las organizaciones.

*La organización SES, con quien tenemos una comunicación fluida, le dijo a la provincia que armara una red de seis organizaciones locales para que empezaran el trabajo en el campo con pibes en situación de abandono. Al elegirlas preferimos la diversidad: hay una organización de base, otra con mucha trayectoria, otra que recién empieza. Entre ellas se dividen el territorio: hay una de Madryn, dos de Trelew, una de Esquel, una de Comodoro Rivadavia y una de Rawson. La red provincial tiene una organización coordinadora y, a la vez, desde la Secretaría de Educación participamos de ella y somos un medio vinculante.*

Teresa Peralta, referente de la Provincia de Chubut.

Finalmente, el 14 y 15 de diciembre de 2006 se presentó la *Red de Organizaciones Sociales para la Inclusión Educativa*. De ésta participan 220 OSC de todas las provincias. Para estas jornadas, las organizaciones de la mesa nacional elaboraron un documento que avanzó en definiciones fundamentales acerca del trabajo concreto de las OSC. Allí se definió el papel del *promotor de inclusión*, aquella persona perteneciente a la organización social que se encargaría de promover la inclusión educativa en una zona específica. Se hizo hincapié en la centralidad de su figura porque era quien buscaría a cada uno de los chicos que no asistían a la escuela para que retomaran su escolaridad.

*Yo sé que la señora tiene un hijo y me acerco. Le pregunto: "¿Qué edad tiene? ¿Va a la escuela? ¿Quiere volver a estudiar?" Los vecinos no saben mucho del Programa. Yo voy a hacer la propaganda en el barrio, entre los parientes, busco los nietos que quieran estudiar.*

Marcial Moroz, presidente de la Unión Vecinal, integrante de la Mecol de la Escuela Media N° 17, Lanús, Provincia de Buenos Aires.

*La Red es un espacio en el que se valoriza la labor de quienes hace mucho tiempo trabajan con el prisma de la solidaridad y el objetivo de la igualdad. Requiere de tiempo y esfuerzo para sostenerse. Existen organizaciones en cada comunidad con amplia inserción territorial y vasto conocimiento. Deseamos rescatar esa experiencia y desde allí construir lazos sociales porque las OSC son canales de participación ciudadana y el pueblo argentino las ha elegido para edificar también desde ellas una sociedad para todos.*

Juan Pablo Amichetti, Director del Equipo Técnico de FOC.

Durante las jornadas de lanzamiento de la Red de OSC se discutió también acerca de la potencialidad y las tensiones en el trabajo conjunto entre escuela y las



organizaciones. La pregunta era cómo lograr una labor en equipo real y efectiva. Algunos referentes provinciales insistían en que para trabajar con las OSC era necesario establecer con claridad los límites y responsabilidades de la escuela y las organizaciones porque percibían que hay cuestiones culturales e ideológicas instaladas que dificultan esta articulación.

*Me parece bien que las OSC trabajen con la escuela porque ésta sola no puede solucionar el problema. Pero es importante que trabajen con la escuela y no que vayan como un veedor de aquello que la escuela hace mal, como una crítica mirada desde afuera. Deben sumarse y cuando lo hagan se darán cuenta de que no todas las cosas son fáciles. No hay que forzar la articulación porque si la escuela se siente invadida se cierra. Entonces es un doble trabajo. Y algunas organizaciones, no todas, tienen orígenes muy confrontativos. Entonces, si hay una escuela cerrada y una organización que sale a confrontar... ¿qué pasa con los chicos que quedan en el medio? Cuando uno hace un acompañamiento más paulatino y le demuestra a la escuela lo que es posible lograr juntos, ésta ve que es posible trabajar con el otro y la organización se da cuenta de que la escuela no es todo lo mala que creía. Entonces, el resultado es mejor.*

Mirta Zeballos, referente de la Provincia de Chaco.

Más allá de estas preocupaciones y prejuicios, en general vinculados al temor a la pérdida y ocupación de espacios de poder, en algunas escuelas se registran experiencias de inclusión muy positivas como consecuencia del trabajo de las instituciones educativas y su iniciativa de relacionarse con las organizaciones.

*Trabajamos con la Biblioteca "Germán Abdala". Los chicos van allí y tienen un espacio donde continuar la tarea que comenzaron en la escuela. Luego se sumó el*

*Centro Comunitario Como el Árbol, de Villa Ilassa. Los chicos han pintado murales en la Estación Lanús, en Caraza, Ilassa, Villa Jardín y Diamante. Es un trabajo con muchas redes en el barrio.*

Nora González, Directora de la Escuela N° 64, Villa Caraza, Partido de Lanús, Provincia de Buenos Aires.

Desde el Programa sabemos que hay que romper con la sensación de intromisión que las organizaciones generan a la escuela, ya que este trabajo conjunto es un aporte enriquecedor al objetivo de la inclusión. El reconocimiento a las OSC no viene a generar un espacio de batalla, sino a favorecer y potenciar una capacidad ya instalada en la institución, viene a promover nuevas herramientas y mecanismos; las OSC se incorporan a las escuelas que, por sus trayectorias, las habilitan.

*Las organizaciones sociales y comunitarias están insertas en los barrios populares y tienen una valiosa experiencia en la demanda por los derechos sociales y en la construcción de ciudadanía. Por eso es imprescindible sumarlas no sólo a la ejecución sino también al diseño de políticas públicas que hoy inicien un retorno del Estado a su rol social. Tender puentes entre estas experiencias educativas barriales y la escuela pública permite revalorizar el rol de la escuela.*

Laura González Velasco, Movimiento Barrios de Pie.

*Somos defensores de la escuela pública, porque sabemos que es la única que les va a garantizar a los chicos de nuestra Patria el poder tener la educación que necesitan. No hay escapatoria. Sabemos que esto es así, desde hace mucho venimos trabajando y lo vamos a seguir haciendo en este momento con un Estado que quiere lo mismo que nosotros.*

Alberto Croce, Presidente de la Fundación SES.



## Tensiones entre lo pedagógico y lo administrativo

La gestión de un programa que tiene, como dos de sus componentes, fondos y becas implica múltiples cuestiones administrativas que deben funcionar con rapidez y eficacia para que no se produzcan problemas que distraigan a los participantes de su principal objetivo, que en este caso es la inclusión de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

En encuentros de asistencia técnica y en diversas jornadas de capacitación pudimos producir un fructífero intercambio con los referentes provinciales, quienes insistieron en algo que habíamos detectado también desde el MECyT: que el envío de fondos para el pago de becas se demoraba y eso generaba que, durante todo el año, los docentes y los directivos de cada escuela, junto con el equipo provincial, debieran idear nuevas estrategias para mantener a los chicos dentro de los establecimientos educativos. Esta situación era muy difícil para los facilitadores pedagógicos, que eran quienes mantenían la relación cotidiana y personal con los jóvenes y sus familias. Los representantes de las provincias señalaban que, si el dinero llegara sin retraso, la gestión sería menos conflictiva.

Es fundamental entender que el desarrollo del Programa requiere que la gestión administrativa y la práctica pedagógica estén articuladas. Creemos que una gestión eficiente no va separada de las preocupaciones políticas y pedagógicas. Si se agilizan cuestiones burocráticas, los docentes trabajan mejor y los chicos tienen en tiempo y forma lo que les corresponde.

*Debemos agilizar la gestión administrativa, desburocratizar algunos trámites, simplificar las formas de rendición todo lo que se pueda. Así como nosotros pensamos en cambiar normativas en las escuelas para que*

*los chicos se queden, puedan pasar de año, promocionar o acreditar saberes, también veamos qué podemos modificar en el área contable para asegurar que los objetivos del Programa se cumplan. A veces todo se puede arruinar por estas cuestiones burocráticas.*

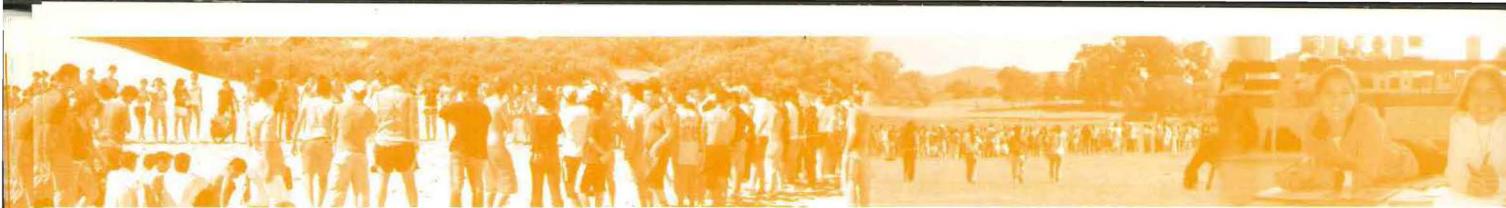
*Mirta Zeballos, referente de la Provincia de Chaco, diciembre de 2006.*

La exigencia de modificar la normativa del Programa era un pedido de distintas provincias. En general, se detectó como problema el tiempo que llevaba cumplir correctamente con los aspectos contables, que impedía a los referentes ocuparse mejor del seguimiento pedagógico. A los inconvenientes que acarreaba el retraso de fondos se sumaba la dificultad para el llenado de la inscripción y la entrega de documentación.

*El tiempo que insume lo administrativo-contable hace descuidar, al interior de las escuelas y en nuestro contacto con los directivos, cosas importantes que ayudan al cambio de la cultura escolar hacia una cultura inclusiva.*

*Maria de los Ángeles Quinteros, referente de la Provincia de La Rioja, diciembre de 2006.*





Al tomar en cuenta las sugerencias, produjimos cambios importantes, como la agilización de los pasos en el MECyT para el envío de fondos. Dentro del Ministerio se mejoró la comunicación entre las distintas áreas involucradas en el funcionamiento del Programa. Asimismo, se avanzó en el trabajo conjunto con las jurisdicciones para chequear registros de deuda y poner al día las rendiciones vencidas. Actualmente el proceso administrativo está más organizado y se afianzó un equipo de trabajo sólido.

Con respecto al trámite de inscripción, en 2006, tras advertir con representantes provinciales que el software diseñado por el Programa dificultaba el proceso, decidimos utilizar una herramienta informática conocida que simplificó el llenado de las solicitudes.

Inicialmente se buscó hacer eficiente el manejo del dinero a partir de la toma de decisiones colectiva en el marco de la Mecol, que es, además, un medio para el ejercicio del control social y pretende mejorar la transparencia en el uso de los fondos públicos. Pensamos que la escuela, a través de esta mesa, recibiría los fondos para la inclusión educativa y otorgaría las becas en base a un diagnóstico participativo local realizado por las organizaciones que componen la mesa local.

Desde 2007, sin embargo, la beca no se entrega más a través de las escuelas. Las instituciones educativas sostenían que la forma en la que trabajábamos tenía la ventaja –que se mantiene– de que cada establecimiento educativo y cada Mecol conocía a los chicos de su comunidad y podía proponer quiénes eran los alumnos que necesitaban la beca. No obstante, esa primera modalidad de trabajo tuvo el defecto de hacer responsable al director de un monto muy grande de dinero, ya que en algunas escuelas la cantidad de jóvenes incluidos era mucho mayor que diez.

Esta forma dificultaba la posibilidad de tener datos necesarios para el otorgamiento de la beca y es por

eso que en una evaluación del Programa se decidió modificar la administración a través de la nominalización de las becas. Esto posibilitó armar una base de datos de los inscriptos y mejorar los recursos de información.

La nominalización fue una solución para simplificar cuestiones administrativas como la inscripción y la rendición de las becas, y permitió reorganizar las tareas para que la escuela y la mesa local se centraran en la búsqueda y acompañamiento de los chicos y no en el llenado de planillas.

Es importante resaltar el hecho de que, al ser la beca nominal, se facilita la tarea de seguimiento en el caso de que el grupo familiar se desplace a otra localidad. En esas circunstancias la beca acompaña a los chicos para que puedan cumplir con la finalización de su escolaridad obligatoria.

Cabe destacar que se trata de un sistema nuevo y hubo que construir procedimientos administrativos nuevos entre la Nación y las jurisdicciones en el marco de una sospecha sobre los procedimientos utilizados por el Estado en las últimas décadas y, además, implementarlos en sistemas provinciales que varían entre sí. En todos los casos, el mejoramiento de la gestión se produjo gracias a la comunicación mantenida de forma permanente con los diferentes actores involucrados. Hubo que modificar normativas y crear nuevos mecanismos administrativos entre las provincias y la Nación. La decisión de que los fondos se transfirieran a las mesas locales generó la posibilidad de constituir una modalidad administrativa más transparente y con mayor contralor social, ya que en las Mecol no sólo participan las autoridades escolares sino también representantes de las organizaciones de la comunidad.



## Comunicación: una herramienta pedagógica y de gestión

La comunicación de un programa es la manera en que se invita al diálogo, se reúnen visiones, se intercambian opiniones, se suman aportes, se dan los debates, etc. Es una problemática en sí misma y debe ser abordada en su verdadera dimensión. También es la forma en que se organiza la información, se hace circular en las jurisdicciones y en las escuelas o se dan a conocer experiencias locales en la esfera nacional. Hacer que la circulación de la información sea eficaz y tenga un sentido democrático, productivo y alineado a los objetivos que buscábamos fue un desafío desde los primeros días de funcionamiento del Programa.

No dimensionar, en el marco de una política pública, el papel de la comunicación, puede conducir a no cumplir de manera cabal con los objetivos propuestos, ya que es difícil llegar a cada escuela, a cada casa, en la amplia y diversa geografía nacional.

Queríamos que todas las familias y los chicos supieran que existía una beca, tanto los que vivían en ciudades como los que habitaban parajes alejados en el monte, en las islas, en la montaña. En ocasiones, lo logramos. Sin embargo, somos conscientes de que los resultados habrían sido mejores con una campaña de difusión más intensiva que la realizada.

La conformación de un área de comunicación quiso responder a esta dificultad. La información que generaba y recibía el equipo de coordinación nacional era y es de distinta índole; había materiales de difusión que tenían que llegar a la ciudadanía para informar acerca de la existencia del Programa y lograr la incorporación de más niños y jóvenes, pero también queríamos llegar a los mismos chicos ya incluidos, a los facilitadores pedagógicos, directores, referentes provinciales, organiza-

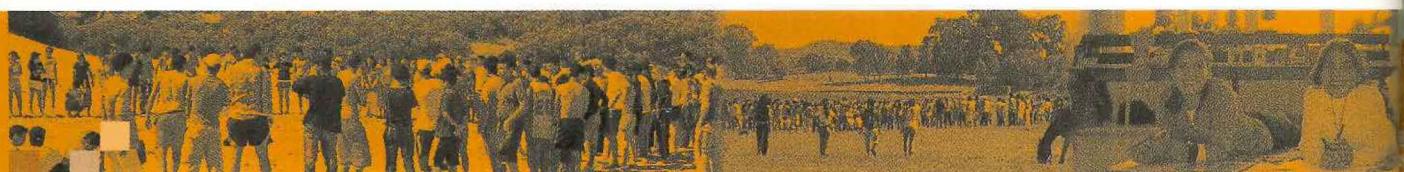
ciones sociales, a otros organismos públicos con los que trabajamos, a otras dependencias del Ministerio de Educación y a compañeros del equipo de coordinación nacional. Esta cuestión sigue siendo compleja y resulta necesario pensar estrategias para optimizar la comunicación entre todos los eslabones del Programa: los referentes provinciales y la mesa provincial, así como los supervisores, los directivos, los facilitadores y la Mecol.

Las reuniones semanales del equipo nacional, las de la mesa de coordinación nacional, los encuentros provinciales y regionales y las capacitaciones fueron espacios donde la comunicación tuvo un lugar privilegiado en vistas a mejorar nuestro trabajo. En ellos definimos acciones y compartimos información y preocupaciones.

Además de la interlocución cara a cara, el área de comunicación del Programa tuvo a su cargo la realización de diversas publicaciones impresas y digitales, como el boletín electrónico, folletos, página web, documentales audiovisuales, afiches para las escuelas y centros barriales, entre otros materiales gráficos y audiovisuales.

El boletín *Noticias del Programa* se propone como un espacio periódico y como canal de intercambio de ideas, reflexiones, experiencias e información entre las personas involucradas en el Programa. Éste comenzó a distribuirse a través de correo electrónico en marzo de 2005 y desde mediados del mismo año también se publica en la página de Internet del MECyT.

Por último, desde 2007 esta área establece un nexo y presencia permanentes con el Canal Encuentro, a través de la realización de microprogramas que se emiten diariamente y que proponen una reflexión en torno a la inclusión educativa y social, a través de las voces de sus protagonistas entrevistados: alumnos, docentes, autoridades, etc.



## Distintas problemáticas, distintas respuestas

### **De Todos a Estudiar a las nuevas líneas de acción**

Con el objetivo de ampliar la cobertura y garantizar el derecho a la educación, en 2006 se crearon nuevas líneas de acción que se sumarían a la original *Todos a Estudiar*. Esta decisión respondía, en parte, a que recibíamos muchos pedidos de becas que no se ajustaban a la normativa vigente y que reflejaban necesidades particulares que no estaban contempladas. Por eso, el Programa se diversificó en líneas de acción específicas. Éstas estaban destinadas a enfrentar diversas condiciones de injusticia, marginación o estigmatización, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole, que dificultaban el acceso de los chicos a la escuela y afectaban el ejercicio pleno del derecho a la educación. Sin dejar de lado la línea *Todos a Estudiar*, se sumó *Volver a la Escuela*, *PNIE Rural e Inclusión de Chicos con Causa Judicial*. Las nuevas líneas ampliaron el rango de edad de 6 a 18 años y cada una atendía situaciones diferentes, aunque todas con el mismo objetivo de conseguir la inclusión para garantizar la igualdad educativa.

Mediante una Resolución Ministerial<sup>13</sup>, el 28 de mayo

de 2007 quedó establecido que el Programa Nacional de Inclusión Educativa constaba de cuatro líneas de acción. Se modificó y simplificó el reglamento operativo y se fijaron criterios de aplicación para cada una de ellas. Asimismo, se incorporó el componente de gastos operativos para apoyar la gestión de los equipos jurisdiccionales.

Estas líneas se distinguen por la población a la que se dirigen y el universo de escuelas con el que trabajan, pero en cuanto a los componentes (becas, plus monetario para facilitadores pedagógicos, financiamiento de propuestas pedagógicas), el tratamiento y la gestión de los fondos es el mismo en todos los casos<sup>14</sup>.

■ 13 | Resolución N° 677.

■ 14 | Tras los cambios incorporados en 2007 el FEIE pasó a ser recibido por aquellas escuelas que tienen diez o más alumnos becados. Este fondo se utiliza para el desarrollo de propuestas pedagógicas, incorporar facilitadores –según un criterio de asignación establecido para cada línea– y comprar equipamiento. Además, el financiamiento de los proyectos pedagógicos se fijó en \$2000 anuales para las escuelas que posean entre diez y veinte becados, \$3000 anuales para las que cuenten con más de veinte alumnos de inclusión y se contempla un complemento si una institución logra el retorno a la escolaridad de cien o más alumnos.



## Volver a la Escuela

El Programa –que comenzó por dirigirse exclusivamente a jóvenes de entre 11 y 18 años, con una cantidad acotada de escuelas y de becas para cada jurisdicción– terminó ampliándose a todos los niños y adolescentes que estuvieran fuera del sistema educativo, a través de una nueva línea de acción: *Volver a la Escuela*. Ésta fue ideada para promover la incorporación, reinserción, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 14 años<sup>15</sup>, que no fueron o no completaron el ciclo lectivo anterior, o no asisten a la escuela desde fechas anteriores. Se propone complementar los propósitos planteados en *Todos a Estudiar*, línea iniciada en 2004 y dirigida a niños y jóvenes de entre 11 y 18 años.

La ampliación de la franja de edades busca asegurar que todos los chicos puedan finalizar sus estudios obligatorios. La experiencia del Programa demostró que era necesario bajar la edad para el otorgamiento de las becas porque había niños de 11 años que habían dejado las aulas hacía dos años y teníamos que intentar que regresaran a la escuela.

La idea de la nueva línea surgió en enero de 2006 cuando desde el Poder Ejecutivo Nacional se pidió al MECyT un plan para que no quedara ningún chico fuera de la escuela. No es casual que el nacimiento de *Volver a la Escuela* fuera simultáneo al del *Plan Familias*, que dependía del Ministerio de Desarrollo Social y constaba de un componente para los padres y otro para financiar la escolaridad de los hijos. La apuesta del Ejecutivo era pasar gradualmente de políticas asistenciales –surgidas en 2002 como paliativo para la crisis económica– a políticas sociales de inclusión y formación. El padre o la madre que accedía al *Plan Familias* e incorporaba a sus chicos en *Volver a la Escuela* podía percibir mayores ingresos a partir de una acción de inclusión social para el grupo familiar.



Durante el lanzamiento de esta línea, realizado en Casa de Gobierno el 15 de febrero de 2006, se destacó la importancia de la inclusión educativa dentro de la política de gobierno y la convicción de que ésta ayudaría a bajar los índices de pobreza, indigencia y desempleo y apuntalaría el crecimiento del país. Asimismo, en aquella oportunidad se señaló que la Ley de Financiamiento Educativo, aprobada por el Congreso Nacional en 2006, establecía como objetivo educativo que hacia el 2010 todos los niños y jóvenes en edad escolar obligatoria estuvieran dentro del sistema educativo.

Para el momento de presentación de *Volver a la Escuela*, el PNIE –a través de *Todos a Estudiar*– ya había reincorporado a la escuela a 32.000 niños y adolescentes que habían abandonado sus estudios. Sin embargo, no era suficiente.

■ 15 | En esta línea la edad de alumnos puede ser extensible hasta 18 años sólo en dos casos: para aquellos con necesidades educativas especiales cuya educación puede desarrollarse en una escuela común, con apoyo de un equipo integrador interdisciplinario, y para quienes ingresan directamente a escuelas de la modalidad Educación Especial. Estos establecimientos se incorporan al Programa a partir de *Volver a la Escuela*.



*Todavía tenemos un poco más del dos por ciento de los chicos de entre 6 y 14 años afuera de la escuela, lo que representa 177.000 alumnos. Aunque desde 2003 ha bajado medio punto la deserción escolar, si se mantiene el ritmo de los últimos años, no llegaremos a reincorporar a todos los niños si no asumimos políticas activas como la que proponemos a través de este Programa.*

*Ministro Daniel Filmus, 15 de febrero de 2006,  
lanzamiento de la línea "Volver a la Escuela".*

Para lograr una masiva inclusión, uno de los cambios que introdujimos consistía en que la nueva línea no se restringía a trabajar con escuelas seleccionadas por las provincias –como en *Todos a Estudiar*– sino que otorgaba becas nominales a las que podía aspirar cualquier chico del país que deseara retomar su escolarización.

La inscripción, entonces, se abrió en todas las escuelas argentinas mediante una convocatoria nacional a través de los medios de comunicación masiva, en contacto con cada municipalidad del país, carteleras en las escuelas y trabajo territorial desarrollado por las organizaciones sociales de cada comunidad.

La propuesta establecía que quienes percibieran esta ayuda, continuarían recibiéndola anualmente hasta completar el ciclo de escolaridad obligatorio, siempre que al finalizar el año presentaran la certificación de alumno regular, y mientras las condiciones socioeconómicas del alumno y de su familia hicieran necesaria la persistencia de la misma.

Al idear el Programa advertimos que había niños y jóvenes que no podrían inscribirse por no poseer su Documento Nacional de Identidad (DNI). Fue por ello que decidimos flexibilizar este requisito. En *Volver a la Escuela*, al igual que en *Todos a Estudiar*, no es condición ser argentino ni estar documentado. Esto constituye una innovación frente a otras becas que existieron y existen en el país. Sólo debe portar documentación el

adulto responsable (padre o tutor) que cobra la beca, en el banco, con la orden de pago que retira en la escuela. Además, el Programa, a través de un convenio firmado con el Registro Nacional de las Personas, facilita la obtención de la documentación.

Esta línea de trabajo reconoce como antecedentes otras experiencias nacionales y provinciales: *Aceleración de Grados y Grados de Nivelación* (Ciudad de Buenos Aires) y *Servicio Social* (Provincia de Mendoza). Éstos y otros programas han desarrollado políticas socioeducativas que flexibilizan la normativa de asistencia y evaluación; que no exigen la documentación de los alumnos para la inscripción, y que, al mismo tiempo, facilitan su tramitación; y que abren las fechas de inscripción para que niños y adolescentes puedan ingresar al sistema educativo durante todo el año.

A diferencia de *Todos a Estudiar*, en *Volver a la Escuela* cada jurisdicción debió adjuntar a su pedido de becas un plan estratégico. Éste podía proyectar diversas actividades: la formación de espacios puente; la conformación de redes escolares con una escuela cabecera en la que se ejecutaran los principales procesos de gestión administrativa; mesas de trabajo que reunieran a las escuelas con las organizaciones de la comunidad con el fin de incluir a los chicos de una comunidad; etc.

La aparición del espacio puente permite replantearse la posibilidad de una escuela más democrática e inclusiva, y abre el debate acerca de la función social de las instituciones educativas en la actualidad.

*Trabajamos con espacios puente y nos cuesta muchísimo porque los docentes tienen una formación muy de maestra de grado, como si el espacio puente fuera sólo para hacer los deberes. Y no es así. La inclusión no pasa por saber los contenidos curriculares sino por dárles las herramientas que les enseñen a pensar y abrirles las puertas al conocimiento.*



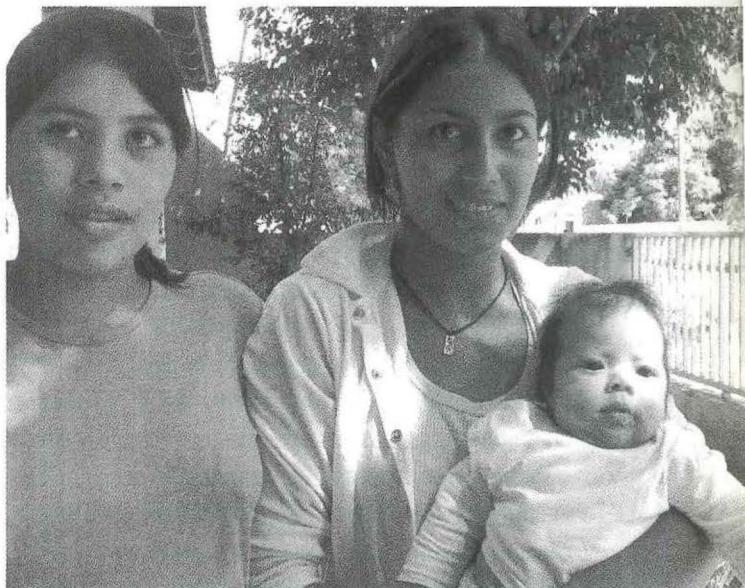
*Hay una estructura muy vertical. Todo tiene que pasar por el monitoreo y el control del supervisor. Es difícil trabajar con el concepto de una escuela inclusiva y democrática, con la resignificación de dos recursos importantes dentro de la educación, como el tiempo y el espacio, porque todo se maneja con horarios mosaico, como la hora de lengua o la de matemáticas, sin potenciar y optimizar los recursos que cada uno tiene. Éste es un proceso de cambio muy lento. Ya se comenzó y hay que seguir.*

Rosario Rodríguez, referente de la Provincia de Tucumán.

## **El derecho a la educación de niños y jóvenes con causas judiciales**

La línea *Inclusión de Chicos con Causa Judicial*, dirigida a los niños y jóvenes en conflicto con la ley o con intervención judicial por motivos sociales, comenzó a implementarse en 2006 y tiene por objetivo promover el retorno a las aulas, la permanencia y el egreso de chicos de entre 6 y 18 años que se encuentren en esa situación y residan en instituciones de encierro, hogares, con su familia o con una familia sustituta.

La gestión de esta línea se articula con el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro del MECyT que, entre otros aportes, brinda valiosa información acerca de establecimientos educativos apropiados para recibir a estos niños y adolescentes en cada provincia. En el marco de este trabajo conjunto, se ha implementado una serie de capacitaciones destinadas a los docentes que tienen a cargo la coordinación de los proyectos de inclusión de las instituciones incorporadas a esta línea de acción. Además, este trabajo se vincula con otras áreas del Estado, dentro y fuera del Ministerio, como el Plan Nacional de Lectura, la Campaña Nacional de Alfabetización y el Programa “Aprender Enseñando” del MECyT; la Dirección Nacional de la Juventud (DINA-



JU), la Secretaría Nacional de la Niñez, la Adolescencia y la Familia (SENAF) y el Consejo Nacional del Menor y la Familia del Ministerio de Desarrollo Social.

La necesidad de crear esta línea se generó en el terreno, en diálogo con quienes trabajaban a diario en cada provincia y en cada comunidad. Concretamente la idea comenzó a cristalizar tras una visita que realizamos, junto al referente de la Provincia de Misiones, al Instituto Correccional de Menores de la Unidad Penitenciaria IV de Posadas. Allí advertimos que la democratización del acceso a la educación de estos chicos debía ser una prioridad del Programa pero no contábamos con suficiente información sobre la situación de niños y adolescentes que viven en instituciones ni de sus necesidades específicas. La labor conjunta con el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro significó un gran aporte en este sentido, ya que esta área comenzó a diseñar un mapa nacional con datos estadísticos que tomó como insumo un relevamiento realizado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.



En marzo de 2005 se realizó la Primera Mesa Nacional de *Educación de Menores en Conflicto con la Ley* con el propósito de empezar a diseñar políticas para el acceso a la educación de niños y adolescentes en esta situación. Este encuentro dejó en evidencia la falta de referentes en la materia en la mayor parte de las jurisdicciones. En dicha oportunidad acordamos la necesidad de construir espacios para la inclusión y planificamos una agenda de trabajo compartido entre diferentes organismos gubernamentales.

Al igual que en las demás líneas, el Programa contribuye al trabajo de inclusión a través de la creación o el apuntalamiento de los espacio puente y del estímulo financiero de la beca. El desafío va más allá de las aulas: busca promover la construcción de redes sociales que aseguren la inclusión educativa y social de estos niños y adolescentes tanto dentro de las instituciones como al momento de recuperar la libertad, en aquellos casos que estén bajo régimen cerrado o semi-cerrado.

Los chicos que están bajo una intervención judicial han sufrido algún tipo de daño físico, moral o emocional y, como la familia no puede contenerlos, un juez dispone de ellos y busca las medidas que les permitan un desarrollo digno. En septiembre de 2005 se sancionó la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes<sup>16</sup>, que sigue los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño<sup>17</sup>.

*Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo (...) respetando el desarrollo máximo de sus competencias individuales, fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.*

Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.061), Artículo 15.

En lo concerniente a la población institucionalizada, la nueva norma prohíbe la privación de la libertad como medida de protección para niños y adolescentes en situación de riesgo social. Esos chicos en ningún caso deben ser llevados a institutos de encierro, sino albergados en hogares de puertas abiertas, familias sustitutas o cualquier otra alternativa que implique la posibilidad de ambulir. Desde el Estado se debe acompañar el proceso de desinstitucionalización de estos jóvenes y garantizar para ellos mecanismos de inclusión, tanto en las instituciones educativas como en las redes sociales de su comunidad. No obstante, llevará un tiempo que cada provincia adapte su legislación a la ley nacional.

Hasta la sanción de la nueva ley, la normativa que regulaba la situación de los menores judicializados era la Ley de Patronato de Menores o "Ley Agote"<sup>18</sup>, de 1919, surgida en un contexto económico, político y social muy diferente al actual. Esta legislación sostenía el tratamiento tutelar del menor, considerándolo como objeto de intervención de leyes y medidas asistenciales, menospreciando sus potencialidades como sujeto de derechos. Asimismo, otorgaba atribuciones ilimitadas a los jueces de menores para decidir discrecionalmente la internación de niños con fines asistenciales. Es decir, ser pobres y estar desamparados podía ser motivo de institucionalización. Pese a la caducidad de dicha ley, aún se observan pautas de conducta arraigadas en la idiosincrasia que provocan prácticas institucionales –tanto en la justi-

■ 16 | Ley 26.061.

■ 17 | La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En 1994 adquirió jerarquía constitucional en nuestro país. La Convención define un conjunto de políticas que consideran al niño y al adolescente como un sujeto activo de derechos a lo largo de todo su crecimiento.

■ 18 | Ley 10.903.



cia como en los institutos y en las escuelas– que reproducen esta visión sobre los niños y los adolescentes.

Por otro lado, este paradigma tutelar acentuaba la peligrosidad de los chicos con causas penales y la asimilación entre pobreza, desamparo y delincuencia. Se consideraba que este proceso sólo podía ser controlado y eliminado por medio del encierro. De esta manera, no se tomaba en cuenta la condición de cada joven y se ponía en riesgo su posibilidad de construir un proyecto de vida que le permitiera ser parte de la sociedad y optar por una trayectoria personal que no involucrara el delito.

Desde el Programa pensamos que había que instalar una nueva mirada que concibiera a los niños o jóvenes que hubieran cometido un delito, o al que sufriera una intervención judicial por una causa social, como sujetos de derecho a la educación, a la salud y al desarrollo en un medio familiar favorable. Estamos convencidos de que es función del Estado asegurar, a través de la generación de políticas de inclusión e igualdad, las condiciones para el ejercicio de esos derechos.

*El Estado debe trabajar para saldar la deuda educativa y pensar en una inclusión justa. La educación pelea contra aquello que parece inexorable y puede hacer la diferencia. La educación es una apuesta a que el destino no está escrito, sino que podemos escribirlo. Esa convicción implica creer en que el sujeto que vamos a educar puede ser otro, con lo que es, con lo que fue y con lo que haga con lo que le “pasemos”.*<sup>19</sup>

Alejandra Birgin, Subsecretaria de Equidad y Calidad.

El conjunto de acciones que encaramos tiene un fundamento político. Tal como postula Gabriel Kessler<sup>20</sup>, diferentes estadísticas han demostrado la ineeficacia de las políticas de “mano dura”, basadas en el supuesto de que los actores que delinquen siguen una lógica racional y utilizan el cálculo costo-beneficio y serán disuadi-

dos con el aumento de las penas y de la probabilidad de ser aprehendidos. Por el contrario, la mayoría de los jóvenes que cometen delitos operan bajo una lógica de satisfacción inmediata de las necesidades, la cual no contempla cálculos racionales, ni evalúa potenciales penas. Así, en aquellos países donde los índices de delincuencia infanto-juvenil son bajos, se debe a una transformación real de las condiciones de vida de los sujetos, con altos índices de inversión educativa y una distribución más equitativa de la riqueza, más que al endurecimiento de la ley penal.

A pesar de no establecer una relación directa entre delincuencia y pobreza, resulta necesario comprender que la situación actual de los adolescentes y jóvenes institucionalizados es el resultado de largos procesos económicos, políticos, culturales y sociales que han causado el empobrecimiento económico y simbólico de gran parte de la sociedad, junto al vaciamiento y debilitamiento de sus instituciones (fundamentalmente el trabajo, la familia y la escuela). Así, la trasgresión a la ley en este grupo poblacional aparece como el resultado de múltiples factores, más que como consecuencia directa de un atributo personal o de una condición de pobreza económica.

En algunas provincias resultaba –y resulta– difícil convocar docentes para trabajar con chicos que viven en instituciones cerradas pero, en realidad, pensamos que el límite entre estar bajo una intervención judicial por motivos sociales y cometer un delito es muy difuso. En ambos casos existe el niño o joven que se encuentra sin referentes, en una franja de vulnerabilidad social, econó-

■ 19 | Birgin, A.; Palabras de Apertura a las “II Jornadas Nacionales de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad: La articulación como estrategia de gestión”, MECyT, DNGCyFD, septiembre de 2004.

■ 20 | Kessler, G.; *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.



mica y cultural. Aquel chico que hoy está en un hogar de contención por un motivo social, a las dos semanas puede ser alojado en un instituto de régimen cerrado por ser hallado responsable de un hecho delictivo.

Creemos que la educación constituye el eje para la implementación de políticas de inclusión. La experiencia educativa en contextos de encierro se presenta como una oportunidad privilegiada para que los niños y adolescentes transiten la vivencia de un espacio de libertad, aprendizaje y construcción/reconstrucción de un lazo social en algunos casos deteriorado, en otros inexistente.

*De esta institución no, pero de la otra me fugué como diez veces. Entré a los 9 y me fugué por diferentes motivos. Me sentía muy solo. Eran otros tiempos y no había el mismo régimen que tenemos acá de que los más grandes cuidan a los más chicos. Allá jodían a los más chicos y una vez un celador me pegó unos cuantos tongos porque no quise comer las facturas. Yo agarré y salí corriendo.*

*Cuando iba del hogar a la escuela aprovechaba para fugarme. Nos llevaba el celador. Yo entraba a la escuela y me fugaba. No me adaptaba porque era un desastre con los cálculos. Desaprobaba todo. No me sentía bien y me fui.*

Ramón, alumno, provincia de Corrientes.

Para lograr una satisfactoria reinserción fue necesario habilitar espacios adecuados dentro del ámbito escolar que favorecieran la participación de los jóvenes y posibilitaran revertir su situación de vulnerabilidad para poder pensar en la construcción de un proyecto de vida a mediano y largo plazo. Creemos que los educadores deben ofrecer una mirada diferente sobre el joven que circunstancialmente se encuentra en situación de encierro: lejos de concebirlo como un “peligro”, acercarse al alumno, conocer lo que no se sabe de él, confiar y apostar.

Bajo estas premisas se abrieron espacios puente dentro de institutos de menores, hogares, escuelas y en otras instituciones sociales que recibieron a los chicos y chicas. En este caso específicamente, si la escuela tiene entre diez y veinte becados, recibe los aportes correspondientes a un facilitador, si tiene entre veintiuno y treinta becados puede contar con dos y así sucesivamente, aumentando en uno cada diez alumnos.

Una experiencia que merece ser citada para pensar en algunas condiciones en las que puede desarrollarse nuestra tarea, es la que se presenta en la Escuela Especial N° 21 de la Unidad N° 4 del Correccional de Menores de Posadas. Este instituto alberga a adolescentes varones de entre 15 y 18 años y tiene un funcionamiento cercano al de los penales de adultos. Los adolescentes están vigilados por guardias del Servicio Penitenciario. En ese contexto, funciona una escuela a la que los adolescentes asisten tres veces por semana, ya que por un tema de seguridad no pueden ir todos al mismo tiempo a tomar clases, sino que se turnan. Este caso muestra con claridad como, a veces, la lógica de seguridad condiciona la lógica pedagógica.

Allí se creó un espacio puente, a cargo de un profesor de letras, que combinaba talleres de lectura con actividades recreativas y pedagógicas. A fines de 2006 participaban 25 jóvenes. Asimismo, junto con la DINAJU se formó un emprendimiento de fideería y panadería, donde los chicos recibían una oferta de formación profesional y producían pan y fideos para todas las unidades penitenciarias de la provincia. Estos espacios contribuyeron a contrarrestar los efectos subjetivos del encierro.

Algunas provincias tienen un sistema de institutos de menores con una organización más orientada por pautas penitenciarias que otras. El caso citado depende del Ministerio de Justicia provincial. En otros siguen directivas del Ministerio de Desarrollo Social o de Desarrollo Humano.



En cada provincia este tipo de instituciones adquiere distintos nombres y características: Cárcel, Unidad de Menores, Instituto de Régimen Cerrado de Máxima Seguridad, Instituto de Régimen Cerrado de Mediana Seguridad, Centro de Orientación Socio Educativa (COSE) o Granja de Menores.

Los establecimientos de tipo COSE, que funcionan en Mendoza y Chubut, promueven más los aspectos sociales, tienen talleres y un espacio escolar importante, que incluye aulas.

Las Granjas de Menores se crearon con el sentido de permitir el contacto con la naturaleza y el aprendizaje de oficios del campo. Constituyen una estrategia que utilizan los jueces para evitar la internación de los chicos en instituciones cerradas. Éste es el caso de la Granja Siquem (Río IV, Provincia de Córdoba), donde los chicos desarrollan su vida cotidiana en torno a las tareas rurales y asisten a las escuelas primaria y secundaria que funcionan dentro del establecimiento.

En este mismo sentido, podemos mencionar la labor que se realiza en el Complejo "Esperanza", ubicado en las afueras de la ciudad de Córdoba. Si bien éste nuclea a varias instituciones de encierro de menores, en su interior se desarrollan variados proyectos relacionados con tareas rurales, deportes y recreación y aprendizaje de oficios. A su vez, los jóvenes asisten a clases en la escuela secundaria que funciona allí.

Además de las provincias mencionadas, *Inclusión de Chicos con Causa Judicial* avanzó en Tucumán, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Esta línea funcionó de manera más satisfactoria en aquellos casos en que se pudo constituir un buen equipo entre los referentes jurisdiccionales de nuestro programa junto al de Educación en Contextos de Encierro. El desafío ahora es ir más allá de este trabajo asociado y conformar en cada jurisdicción una mesa intersectorial con representantes de Minoridad y Familia, del Poder Judicial y de organizaciones de la sociedad civil.

*Empezamos inscribiendo chicos con problemas judiciales que nos daba el juzgado, que según los estudios que ellos hacen –una serie de estudios muy complejos: psiquiátricos, psicológicos, ambientales– eran quienes podían seguir con este estímulo. Y así nos dan los diez primeros chicos, de los que hoy podemos decir que están todos insertos en diferentes escuelas comunes de la capital.*

Silvia Jiménez Aranda, Asociación Sin Fronteras, integrante de la Mecol de la Escuela "Fray José de la Quintana", ciudad de Corrientes, abril 2006.

Es necesario que el facilitador no sólo realice funciones de apoyo escolar, sino que sea un referente social y afectivo que permita a los chicos aprovechar la oferta educativa a la que tienen acceso, y ayudarles a construir algún proyecto de vida para el momento del egreso. La tarea de este docente es muy compleja, ya que debe contemplar las cambiantes situaciones por las que pasan los jóvenes y ofrecerles una experiencia educativa significativa. Aquí la figura del facilitador tiene algunas particularidades en relación con las demás líneas del Programa. Aunque sería lo deseable, no es requisito que sea un docente de la escuela. Sí es indispensable que tenga formación y experiencia para acompañar a los chicos en el proceso de recuperación de su libertad y que sea capaz de crear un vínculo de empatía con ellos. Debe estar dispuesto a desplazarse porque, a menudo, los institutos de menores se encuentran a kilómetros de los hogares y las escuelas de origen de los jóvenes. El docente debe tomar contacto con los establecimientos educativos y ayudar a cada chico a construir su perfil de estudiante. Esta tarea es fundamental porque al reintegrarse en la sociedad les es difícil sostener la escolarización compulsiva que recibían dentro de las instituciones. Por estos motivos, en algunas provincias resultó complejo convocar a facilitadores peda-



gógicos para trabajar con niños y adolescentes que viven en instituciones cerradas.

En algunas provincias el trabajo del facilitador se combina con la labor del Programa *Aprender Enseñando*<sup>21</sup> del MECyT, a través del cual alumnos del profesorado realizan prácticas de tutoreo del aprendizaje de los chicos. Estos futuros docentes en general trabajan en los espacios puente para reforzar sus aspectos curriculares. Para su formación, los facilitadores pedagógicos de esta línea pueden asistir a los Trayectos Técnicos Formativos del Programa de Educación en Contextos de Encierro, que se dictan en diversas provincias. Asimismo, hay iniciativas provinciales, como la de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que creó el Posgrado de Formación Docente sobre Educación en Contextos de Vulnerabilidad, donde miembros del equipo nacional del Programa han brindado capacitación.

Como los chicos de esta línea están al cuidado de la justicia, en muchos casos las jurisdicciones firmaron acuerdos con los juzgados y los jueces pueden valerse de las herramientas que brinda el Programa a la hora de exigir la inclusión educativa de niños y jóvenes con causas judiciales.

*Cuando a las manos del juez llega un informe socioambiental, ya sea que se haya ordenado en la Secretaría Correccional, o sea, de menores en conflicto con ley penal o de la Secretaría Prevencional, que son menores víctimas –o sea que han estado en situación de riesgo físico, moral o material–, ese informe nos da la información precisa de cómo está conformado el grupo familiar, cuáles son las carencias del niño, cuáles son los derechos del niño que están siendo conculcados, ya sea por negligencia, por ignorancia o por falta de recursos económicos de sus progenitores. De este informe surge la gran cantidad de menores que no asisten a la escuela. Entonces... ¿qué de positivo tiene el Programa de Inclusión*

*Educativa para mí? Que yo, al detectar y tener un papel que me está indicando que un niño o un adolescente no va al colegio porque no tiene dinero yo, gracias a la intervención del Ministerio y su preocupación, voy a lograr hacer algo para que este niño reciba el aporte necesario para que continúe con su escolaridad. Hoy quizás no podamos verlo pero a futuro vamos a ver el resultado y esto me llena de esperanza por mejorar la Argentina.*

Rosa San Lorenzo, jueza del Juzgado N° 1, Provincia de Corrientes.

## El Programa en el ámbito rural

En sus comienzos, la línea *Todos a Estudiar* se desarrolló específicamente en escuelas de zonas urbano marginales, pero las diferentes jurisdicciones comenzaron a plantear que existían otros niños y jóvenes que no concurrían a la escuela, o que no habían continuado sus estudios luego de finalizar la escuela primaria, y que pertenecían a escuelas rurales o que trabajaban con sus familias en el campo, cuyas necesidades no estaban contempladas en el programa.

Lo primero que se sugirió fue que los niños que terminaban la primaria, por razones de distancia no continuaban la secundaria. El programa solo apoyaba a niños que hubieran abandonado sus estudios por lo menos un año antes, entonces la pregunta fue: ¿debemos esperar que abandonen un año para darles la beca y apoyarlos en la continuidad escolar o debemos modificar algunas normas y adecuar el programa a las necesidades propias de un sector de la comunidad?

Lo primero fue sentarnos a pensar, discutir y diseñar

■ 21 | El Programa Nacional Aprender Enseñando trabaja con alumnos de los institutos de formación docente que son tutores de chicos de 6 a 18 años y realizar un acompañamiento sociopedagógico.



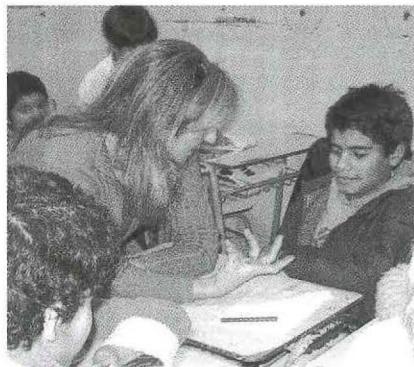
una propuesta junto al Programa del Área de Educación Rural de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, quienes desde su experiencia nos ayudaron a diseñar la propuesta y continuamos trabajando juntos.

Al considerar algunas características de las escuelas rurales –alto grado de deserción, menor oferta educativa, niños en situación de sobreedad, extensas distancias que impiden la continuidad de la asistencia a clases– se elaboró una propuesta que intentó responder a las necesidades particulares para ayudar a que los alumnos pudieran completar la escolaridad obligatoria.

Desde 2006 la línea *PNIE Rural* otorga becas a niños que concurren a 4º, 5º o 6º grado y presentan un estado de sobreedad avanzada (tres o más años de desfase entre su edad cronológica y el año de escolaridad que cursan) y a aquellos que finalizaron EGB 2 en establecimientos rurales y no pudieron iniciar EGB 3. Este trabajo se articula con el Programa Nacional Aprender Enseñando y con el Área de Educación Rural del Ministerio de Educación.

La decisión de abrir esta línea estuvo motivada por la realidad concreta del contexto de ruralidad de diversas jurisdicciones. Por ejemplo, en la Provincia de Chaco, donde entre un 60 y 70% de las escuelas primarias están radicadas en el ámbito rural, durante los primeros meses de 2006 se recibieron formularios de inscripción a las becas de chicos que asistían de manera regular a la escuela pero que tenían dos o tres años de sobreedad. Al no existir una línea que diera una solución específica a estos alumnos, los jóvenes no recibieron apoyo financiero. Esto se revirtió a mediados de ese año, cuando el MECyT modificó la normativa para el otorgamiento de becas y se creó la línea de ruralidad dentro del Programa.

En distintas provincias hay muchas escuelas rurales alejadas, con dificultades de acceso a los centros poblados más cercanos y chicos que se incorporan tempranamente a las actividades de los adultos. Estos niños se ven obli-



gados a colaborar con la economía familiar, tanto en puestos de ganado como en la agricultura. Esta situación genera una concurrencia discontinua a la escuela.

En otros contextos los niños comienzan con retraso su escolarización porque las grandes distancias hacen que los padres decidan que su hijo, cuando tiene 5 ó 6 años, no vaya solo a la escuela, que puede quedar a más de 10 kilómetros del hogar familiar. En estos casos los hermanos mayores tienen que esperar que los menores alcancen la edad escolar para desplazarse juntos hasta las aulas y, en consecuencia, ingresan con sobreedad a los establecimientos educativos.

A partir de la incorporación de estos chicos a la escolaridad surgió una nueva demanda: la creación de escuelas. Aparecieron casos de chicos que habían terminado 6º grado en el ámbito rural y no tenían posibilidad de seguir estudiando en su zona de residencia. Entonces se hizo necesario fundar escuelas secundarias para jóvenes y adultos que funcionaran en horarios diferentes a los habituales.

*La primaria la hice en El Candelario. Siempre anduve bien en el estudio pero me era muy difícil seguir la secundaria, ya hacia cuatro años que había dejado la escuela. Ahora estoy estudiando en el Colegio Konrad Adenauer de Salavina y me gusta muchísimo. Mis profes y el preceptor Claudio nos enseñan re bien.*

*Desde donde vivo hasta el pueblo tengo 15 kilómetros y voy al colegio en bicicleta. Donde vivo yo es campo. No pasa la luz eléctrica, el fuego lo hacemos con leña,*



*no se compra carbón. Tenemos animales –vacas, cabras, chanchos, gallinas y ovejas– y la producción que nos dan –carne, leche, huevos, cueros y lana–. Hay plantas de árbol blanco y negro, chañar, vinal, mistol y otras parecidas. Los caminos son de tierra. Cuando llueve se ponen intransitables y la gente sale a caballo o en sulky.*

Rebeca, Paraje El Candelario, Provincia de Santiago del Estero.

Por otro lado, si bien PNIE Rural, tal como las demás líneas, cuenta con espacios puente, ciertas escuelas de zonas alejadas carecen de facilitador por no tener, al menos, diez alumnos becados. En cada jurisdicción los referentes provinciales decidieron la manera de solucionar este inconveniente que obstaculiza el cumplimiento de los objetivos. Así, muchas escuelas se organizaron en red según el número de chicos inscriptos. Allí los facilitadores no trabajan con los alumnos sino que apoyan y acompañan la labor de docentes de diversas instituciones que se reúnen una o dos veces por mes para capacitarse o compartir experiencias.

En la Provincia de Entre Ríos se encaró el desafío de garantizar la terminalidad del nivel secundario en la zona rural y para eso se desarrolló una modalidad de multaño en el que trabajan de manera articulada un tutor de los alumnos y los docentes de las distintas disciplinas. La escuela Nº 16 implementa esta estrategia en la zona de monte de Lucas Sud, Departamento de Villaguay. La institución se incorporó al Programa y nuestro trabajo refuerza el carácter inclusivo de la iniciativa local y provincial.

Desde el Ministerio se ofrece apoyo pedagógico y financiero para el desarrollo de proyectos de inclusión en cada jurisdicción. En las propuestas de los docentes de escuelas rurales aparece la necesidad de que sus alumnos tomen contacto con universos culturales diversos y a la vez hay una fuerte mirada puesta en la

revalorización de su identidad. En este sentido, podemos destacar la tarea realizada en la Escuela Bilingüe “Niño Mocoví” (San Bernardo, Provincia de Chaco). Ésta cuenta con un espacio puente donde un docente aborigen trabaja con sus alumnos en el rescate de su cultura. Se formó un grupo que recupera los cantos y la música tradicional y, a la vez, los chicos se han convertido en *luthiers* de sus propios instrumentos.

La relación de la escuela con la comunidad tiene características peculiares en las zonas rurales. En general, estas instituciones ya tenían propuestas para retener a sus alumnos antes del surgimiento del Programa. Muchas de ellas contaban con talleres de danzas, de cooperativismo, huertas o bandas musicales. La mayoría de las instituciones educativas que salieron a buscar chicos y los incluyeron tenían una extensa trayectoria de trabajo con las organizaciones de la sociedad civil, tanto fundaciones nacionales –como APAER– como pequeñas organizaciones locales.

*En las escuelas rurales no cuesta tanto armar la mesa local como en las ciudades. Aunque parezca una contradicción, el aislamiento trae mucho más acercamiento y solidaridad porque todos saben que en algún momento van a necesitar de quien está al lado. Además, la vinculación de los padres con la escuela es diferente a la de los centros urbanos. Hay talleres de folklore donde concurren los papás con sus hijos porque la escuela sigue siendo el eje cultural de la zona, una especie de centro cívico. Se hacen campeonatos de fútbol donde participan los clubes de los distintos parajes y en las fiestas patrias todos los vecinos concurren a la escuela, y se baila y se canta, como en esas postales viejas de la Argentina. Ahí la comunidad misma funciona como espacio puente.*

Mirta Zeballos, referente de la Provincia de Chaco.



La historia y la modalidad de vínculo de la escuela rural con la comunidad tensionó algunas hipótesis de trabajo, planteó nuevos problemas no previstos o anticipados y generó nuevas paradojas.

No era necesario armar una mesa local en cada escuela y pensar en un promotor de inclusión que saliera a buscar a los chicos, ya que es un uso habitual que el docente salga a buscar a los chicos a sus casas, pero sí fue interesante, en el marco de lo que ya se estaba haciendo en las escuelas rurales, la constitución de redes entre escuelas con facilitadores itinerantes.

Nos enfrentamos también con algunos problemas difíciles de resolver en el ámbito del Programa mismo. Por ejemplo, el objetivo es que los chicos terminen la escuela primaria y se les ofrece una beca para que continúen sus estudios, pero no hay disponibilidad de establecimientos educativos de educación media en algunas zonas rurales.

Esto generó la necesidad de trabajar junto a los ministerios de cada provincia y la Dirección de Infraestructura Escolar para analizar las prioridades de construcción de nuevas escuelas medias en las planificaciones futuras.





## La gestión asociada

### Gestión asociada con otras áreas del MECyT

El Programa Nacional de Inclusión Educativa, como parte de una política nacional, se desarrolla en un trabajo en conjunto con otras áreas de éste y otros ministerios. Dentro del MECyT, intervienen con recursos y equipos técnicos tres Direcciones Nacionales: Dirección Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Además, se trabaja de manera asociada con el Programa Integral para la Igualdad Educativa, el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, el Programa Nacional *Aprender Enseñando*, el Área de Educación Media, el Área de Educación Rural, el Plan Nacional de Lectura, el Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación Infantil, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, el canal de televisión Encuentro y el Plan Nacional 700 Escuelas. Describimos algunas experiencias a título de ejemplo de estas iniciativas de trabajo conjunto encaradas por el Programa.

### Contra la deserción en zonas urbanas desfavorecidas

En 2007 el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) y el Programa Nacional para la Igualdad Educativa (PIIE) comenzaron a desarrollar una acción conjunta destinada a alumnos en alto riesgo de abandonar la escolaridad. Esta articulación –que se relaciona con un propósito central del Ministerio de poner la atención en los lugares de mayor necesidad– es un plan piloto destinado a un universo específico: aquellas escuelas que pertenecen al PIIE<sup>22</sup>, forman parte del PNIE a través de *Volver a la Escuela* y cuentan con, al menos, un facilitador pedagógico. Esto significa que en estas institu-

- 22 | Las acciones del PIIE están dirigidas a escuelas estatales, urbanas y primarias a las que asisten niñas y niños en situación de vulnerabilidad social. El Programa apoya a las escuelas en el diseño e implementación de iniciativas pedagógicas (IP) a partir de una problemática, un interés, o una necesidad vinculados directamente con procesos de enseñanza y aprendizaje. Un equipo de asistentes pedagógicos en cada jurisdicción, en coordinación con el equipo nacional, participa, colabora y asesora en las definiciones y desarrollo de la IP en las escuelas. Este acompañamiento pedagógico se complementa con el aporte de recursos materiales.



ciones se está implementando el proyecto institucional de inclusión contemplado en la mencionada línea de acción y ya tienen, como mínimo, diez chicos incluidos.

El objetivo del PIIE es mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas primarias radicadas en los sectores más desfavorecidos de las ciudades. La vinculación con nuestro Programa tiene como finalidad trabajar con los alumnos de estas escuelas que asisten de 4º a 7º grado, tanto con quienes han regresado recientemente a las aulas como con aquellos otros que presentan como mínimo dos años o más de la edad correspondiente al grado en curso. Según diversos estudios, estos alumnos son quienes tienen mayor riesgo de dejar la escuela.

La idea es hacer lugar a nuevos formatos, en espacios y tiempos institucionales, que permitan desarrollar propuestas pedagógicas para estos alumnos –como el taller de estudio– y toda otra estrategia que consolide y afiance la pertenencia al grado de estos chicos. En este sentido, cobran una importancia relevante todas las actividades que involucren a la totalidad de los compañeros que comparten el aula.

La labor que ambos programas desarrollan en estos establecimientos pretende ser fortalecida con esta propuesta y para eso se incorpora un nuevo facilitador, quien se aboca exclusivamente a los niños del Programa que asisten a las escuelas PIIE. Su tarea se vincula con el proyecto de inclusión de la institución; trabaja dentro y fuera del aula, con los jóvenes a los que se destina su tarea o con acciones que involucren a todo el grupo de pertenencia de los chicos. Las actividades están centradas en el trabajo en torno al lenguaje y la comunicación, eje temático que buscamos enfatizar desde 2007.

Como en todas las jurisdicciones hay un referente de cada programa, se prevé que ambos equipos elaboren un plan de acción conjunto. A cada provincia se le

pide una iniciativa pedagógica para estas instituciones, ya que las escuelas del PIIE cuentan con un subsidio anual para el desarrollo de una propuesta de enseñanza y asistentes pedagógicos que tienen como tarea central el acompañamiento en estos proyectos.

Al aporte de ambos programas se agrega, de parte del Programa Integral para la Igualdad Educativa, una biblioteca de 500 libros que llega a cada institución educativa gracias a un convenio con el Plan Nacional de Lectura y también útiles y guardapolvos que complementan la propuesta de enseñanza desde el punto de vista material. Asimismo, como tanto el PIIE como *Volver a la Escuela* tienen instancias de formación nacionales, provinciales, interprovinciales y locales que confluyen en el trabajo conjunto.

### Un acercamiento a la lectura y la escritura

“¿Alguien se ha convertido en insecto alguna vez?” Esta inquietante pregunta, formulada tras la lectura de *La Metamorfosis* de Kafka, genera intensos debates entre los adolescentes que participan en talleres organizados por el Plan Nacional de Lectura en diversas regiones del país. Estos espacios de encuentro y discusión están destinados a chicos que finalizan la secundaria y piensan entrar en la universidad, pero no se articulan con la educación formal. Se realizan los sábados por la mañana y se asiste por libre elección. El entusiasmo que concita el encuentro de los jóvenes con la literatura echa por tierra las visiones pesimistas que enfatizan el desinterés de los chicos por los libros.

*Nos equivocamos con la juventud. La sociedad piensa que a los jóvenes no les interesa nada, que no sienten interés por nada. Sin embargo, te ponés a hablar con los pibes y tienen intereses políticos, sociales, de desarrollo económico, fantasías, sueños... No son cabezas huecas como te los pintan. Lo que pasa es que no*



*encuentran el lugar, tienen una gran necesidad de satisfacer su curiosidad.*

*Mariano Barcalde, Asociación en Defensa de la Comunidad (ADECom), Mecol de la Escuela de Comercio N° 17, Lanús, Provincia de Buenos Aires.*

*A mí me gusta mucho estudiar, leer, escribir y extrañaba mucho esas cosas cuando veía a los chicos que iban a la escuela. Me sentía impotente al no poder ir yo.*

*Es importante tener un conocimiento, saber leer y escribir y, aparte, cómo hablamos delante del otro para saber defendernos.*

*Romina, alumna, San Isidro de Lules, Provincia de Tucumán.*

Todos estos testimonios nos hablan de la complejidad del problema de la lectura y de la manera en que se vincula con los modos de apropiación que alumnos y docentes hacen de los materiales disponibles. El desafío de la disponibilidad que enfrentan las políticas de Estado en el sentido de dotar a las escuelas con libros y bibliotecas supone un segundo desafío que es el de generar las condiciones para que esos libros y esas bibliotecas empiecen a formar parte del cotidiano escolar. Aquí, la promoción y la capacitación docente en lectura es un desafío clave para la construcción de un rol de mediador cultural que potencie al máximo las posibilidades que los textos brindan; la lectura recupera su poder de interpellación en la construcción de la subjetividad y en la posibilidad de hacer de ella una actividad compartida.

*Los jóvenes nos piden que los llevemos al cine. Alguna gente me dice que traiga el cine móvil pero yo quiero que se sienten en una sala de cine tanto los del casco urbano como los que han salido del campo, del monte, del trabajo duro. Hoy tienen posibilidades como ésta.*

*Marta Melussi, Directora del Colegio de Educación Polimodal N° 91, Isla del Cerrito, Provincia de Chaco;*

Para contribuir a transformar esta situación se decidió que durante 2007 el eje pedagógico central del Programa girara en torno al lenguaje, la comunicación, la lectura y la escritura. Se pretendía apuntalar a los participantes con capacitación mediante experiencias que adquirían diversos matices en cada jurisdicción. Como ya mencionamos, en algunas provincias existen espacios puente que trabajan con este eje en talleres literarios, de radio, video o periodismo. Entre ellos podemos citar el caso de la Escuela de Comercio de Santa Ana, Provincia de Misiones, donde está la casa en la que residió el escritor Horacio Quiroga. Allí se realizan prácticas de lectura y escritura en la residencia de este autor, se revaloriza su obra y se trabaja en el fortalecimiento del patrimonio turístico cultural de la región.

Gracias a las tareas conjuntas que este Programa ha venido realizando con el Plan Nacional de Lectura –que cuenta con equipos en todas las jurisdicciones del país– han sido posibles capacitaciones sistemáticas dirigidas a facilitadores o directores de escuelas designados por cada provincia.

Una participación más activa y crítica en el universo de la cultura escrita requiere que el docente pueda apropiarse del libro en su materialidad, pueda tomar en cuenta su diseño, sus tipografías, sus ilustraciones –si las hubiera– y su modo particular de ser manipulado, diferente al de una fotocopia y al de un libro de texto. Es necesario que el maestro recupere una relación cotidiana con ese objeto y, en este sentido, buscamos interpelar también al docente como lector: una historia personal con los libros, muchas veces postergada en su formación, pero con escenas de infancia y adolescencia donde la literatura estaba presente de manera pregnante. Recuperar la propia memoria personal de lectura es el primer paso para la formación de ese docente mediador que pueda hacer de la lectura una práctica cotidiana en la escuela y en la comunidad.



*En el marco del Programa Nacional de Inclusión Educativa estamos reunidos en un grupo de trabajo dentro del taller Escritura, prácticas docentes e inclusión educativa, donde analizamos relatos de nuestras prácticas pedagógicas. Decidimos escribir a partir del diario de clases de Perla, una compañera que es docente facilitadora, porque nos llevó a pensar cómo surgen aprendizajes desde otros lugares, por ahí no pensados por nosotros.*

*Extraído del documento Voces de Maestros Pampeanos, elaborado en la Provincia de La Pampa.*

Porque la lectura es también un puente posible entre la escuela y la comunidad. A través de la articulación entre el PNIE y el Plan Nacional de Lectura se prevé sumar a las instituciones que están alrededor de la escuela –familias, centros culturales, bibliotecas populares, comedores– a trabajar en red en la tarea de promover en los chicos y en adultos el descubrimiento de libros, palabras y textos.

## Gestión asociada con otras áreas de gobierno

Entre las acciones desarrolladas con otras áreas del gobierno externas al MECyT, el Programa ha desarrollado acciones con la Secretaría de Derechos Humanos, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; el Registro Nacional de las Personas (ReNaPer) del Ministerio del Interior; la Administración de Parques Nacionales (APN) de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable; la Secretaría de Turismo de la Nación; la Dirección Nacional de la Juventud (DINAJU), la Secretaría Nacional de la Niñez, la Adolescencia y la Familia (SENAF) y el Consejo Nacional del Menor y la Familia del Ministerio de Desarrollo Social; la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo

Infantil (CONAETI), de carácter interministerial; y la Secretaría de Empleo de la Nación, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Como en el caso de las iniciativas de trabajo conjunto al interior del MECyT, a continuación describiremos algunas acciones desarrolladas con otros organismos.

## El derecho a la identidad

En cumplimiento del derecho inalienable a la identidad de todos los niños, niñas y jóvenes, contemplado en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, el MECyT ha suscripto un convenio con el Registro Nacional de las Personas con el objetivo de facilitar la tramitación del Documento Nacional de Identidad a los niños y jóvenes que participan del Programa.

El mismo fue firmado en noviembre de 2006, y establece la gratuidad del trámite de documentación para todos aquellos chicos que tienen partida de nacimiento pero no poseen su DNI o necesitan actualizarlo. El convenio se comenzó a aplicar en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que tiene la mayor cantidad chicos que no poseen documento.

Esta iniciativa surgió a partir de la implementación del Programa en las diferentes jurisdicciones, que arrojó como dato una gran cantidad de niños y niñas sin documentación y con dificultades para gestionarla.

## Estrategias para combatir el trabajo infantil. Hacia la búsqueda de la inclusión educativa

Argentina ratificó la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1990 y la incorporó a la Constitución Nacional en 1994.

*Se reconoce el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para*



*su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.*

*Convenión Internacional de los Derechos del Niño,*

*Artículo 25, inciso 2.*

En materia laboral, se ratificó en 1996 el Convenio Nº 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en 2001 el Nº 182. En el primero se fijan los 14 años como edad mínima de admisión al empleo, y en el segundo se establece la obligación del Estado de erradicar en forma urgente las peores formas del trabajo infantil, entre las que se incluyen: el trabajo peligroso, la explotación sexual, la pornografía, la venta y tráfico de niños y la esclavitud.

Para continuar este proceso, en octubre de 2005 el Congreso de la Nación sancionó la Ley de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes<sup>23</sup>. Mediante esta nueva ley la Convención se hace efectiva en el territorio nacional.



*Los organismos del Estado, la sociedad y en particular las organizaciones sindicales coordinarán sus esfuerzos para erradicar el trabajo infantil y limitar toda forma de trabajo legalmente autorizada cuando impidan o afecten su proceso evolutivo.*

*Ley de Protección integral de los Derechos de las Niñas,*

*Niños y Adolescentes, Nº 26.061, Artículo 25.*

La nueva legislación exige la implementación de políticas activas que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los chicos. En el año 2000 se constituyó la Comisión Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI), un espacio donde confluyen todos los ministerios nacionales con representantes de la Unión Industrial Argentina (UIA), la Confederación General del Trabajo (CGT) y el Secretariado Nacional de la Conferencia Episcopal Argentina. UNICEF y el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) participan en calidad de asesores. Esta comisión ha fomentado la creación de Comisiones Provinciales para la Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI). Actualmente la mayoría de las provincias cuenta con ellas.

En los inicios del Programa, cuando analizamos las causas por las que los niños y jóvenes abandonaban la escuela, detectamos, entre las causas externas, el trabajo familiar e infantil. En algunos casos, el grupo familiar, con los escasos recursos con los que cuenta, prioriza la supervivencia y relega la escolarización de los hijos. En ocasiones, la cuestión central en la vida de los jóvenes es poder ingresar al mercado laboral, pero la carencia de acreditación escolar condiciona el tipo de puesto al que pueden acceder. El empleo informal, inestable e intermitente, obstaculiza toda posibilidad de elección personal, aprendizaje, crecimiento y progreso.

■ 23 | Ley Nº 26.061.



Con la idea de sumar recursos para erradicar el trabajo de niñas, niños y jóvenes, en el marco de la CONAE-TI, el 26 de junio de 2007 el Ministerio de Educación firmó un convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social con el propósito de lograr la inclusión educativa de los chicos y chicas que no asisten a la escuela debido a su temprana incorporación al mundo laboral.

A partir de la firma de este convenio, el MECyT ha creado una nueva línea de acción del Programa Nacional de Inclusión Educativa para todos aquellos chicos que sean detectados en situación de trabajo por las áreas de inspección del Ministerio de Trabajo o las administraciones provinciales. Este aporte no consiste sólo en una beca sino también en un apoyo pedagógico en las disciplinas curriculares y un trabajo conjunto con las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil.

Por su parte, el Ministerio de Trabajo, a través de la Secretaría de Empleo de la Nación, se compromete a acompañar a los padres o adultos a cargo de estos chicos para que obtengan trabajo en el marco del Programa Nacional de Empleo y a brindarles apoyo para la búsqueda laboral.

*El trabajo y la educación son los dos valores centrales de la inclusión social en la Argentina de hoy y esto se expresa en el permanente trabajo conjunto que realizamos entre el Ministerio de Educación y el de Trabajo. Este convenio apunta a una idea muy clara: para nosotros la mejor política de erradicación del trabajo infantil es que los niños vayan a la escuela y los adultos tengan trabajo. Estamos convencidos de que vamos a lograr el objetivo ansiado por toda la sociedad: que los chicos aprendan la cultura del trabajo en la escuela y viendo trabajar a sus padres.*

*Carlos Tomada, Ministro de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.*

Es importante destacar que muchas jurisdicciones han modificado sus normativas con el objetivo de contemplar las especificidades de la vida rural, el trabajo de las familias y sus traslados. Al tener mayor flexibilidad horaria y ofrecer formas de aceleración o nivelación, muchos jóvenes pudieron incorporarse a la escuela en diferentes épocas del año.

### **Lejos del “paco” y dentro de las aulas**

El 27 de julio de 2007, el Ministerio de Educación y la Asociación Civil *Hay otra Esperanza* suscribieron un convenio destinado a facilitar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes que se encuentran alojados en centros de atención terapéutica con el propósito de recibir el tratamiento necesario para superar sus adicciones.

La mencionada asociación, surgida en el barrio porteño de Bajo Flores y compuesta mayoritariamente por madres, tiene como misión la asistencia a chicos internados por consumo de drogas, en particular de “pasta base” o “paco”. El acuerdo con el Ministerio se formalizó con el objetivo de generar acciones conjuntas para brindar educación a esta población, que se encuentra en instituciones de tipo cerrado en proceso de rehabilitación. Estos chicos no pueden asistir a la escuela y por ese motivo se impone que la escuela vaya hacia ellos.

Para abordar este tema se realiza un trabajo asociado entre los programas nacionales de Inclusión Educativa, de Educación en Contextos de Encierro y *Aprender Enseñando*. Se aportan becas, tutores, materiales bibliográficos y tecnológicos, capacitación docente y se realizan acciones de monitoreo. El facilitador pedagógico, en este caso, se acerca a la comunidad terapéutica y es el nexo con la institución educativa.

El objetivo es trabajar con los chicos que están en recuperación pero también con los que están a su alrededor, en el barrio, con alto riesgo de consumir “paco”.



Se comenzó a trabajar con la Provincia de Buenos Aires, con la institución terapéutica *La Casa del Joven* y con tutores del Instituto de Formación Docente de Monte Grande. La idea es ampliar este trabajo hacia otras jurisdicciones.

*Trabajamos para que los niños y jóvenes tengan, por la positiva, una alternativa a las adicciones. Una parte de lo que hay que hacer es frenar el tráfico, evitar que llegue el paco a los chicos y ésa es una cuestión de seguridad policial. Nosotros, desde la educación, tenemos que generar jóvenes apasionados por el estudio, el arte, la ciencia, el deporte. Eso puede evitar que caigan en este tipo de situaciones. Hay que lograr que los chicos se integren de forma activa a la sociedad y el Estado no puede estar ausente, tiene que estar permanentemente trabajando para que eso ocurra.*

*Daniel Filmus, Ministro de Educación de la Nación.*



## Sobre viajes, encuentros y horizontes posibles

### Capacitaciones y jornadas

Como se ha dicho, desde el Programa ofrecemos a las provincias un conjunto de estrategias pedagógico-sociales para apoyar a las escuelas. Éstas incluyen capacitaciones nacionales, regionales y provinciales, y material didáctico para docentes y alumnos. Asimismo, los equipos jurisdiccionales cuentan con asistencia permanente en aspectos organizativos y administrativos. Los encuentros que generamos integran actividades diversas: asistencias técnicas o pedagógicas, talleres, conferencias, etc. En ellas han participado todos los referentes, los docentes facilitadores y directores de las escuelas que integran el Programa. Se han desarrollado conferencias para abordar temas ligados a la inclusión social, económica y política, a la problemática de la juventud, y a las áreas curriculares, entre otros.

Hay intercambios de diversa índole: seminarios regionales –en Cuyo, el Noroeste, el Noreste, la Patagonia y el Centro del país–, encuentros nacionales de evaluación y planificación al comenzar y concluir cada ciclo lectivo y otros de temas específicos organizados con otras áreas del MECyT, como el Área de Gestión Curricular y Formación Docente, el Programa Integral

para la Igualdad Educativa, el Programa Educación en Contextos de Encierro o el Área de Educación Rural. En algunas jornadas se visitan escuelas para compartir un momento de trabajo con los jóvenes, los facilitadores pedagógicos, los directivos y los miembros de la mesa de coordinación local.

*Hemos logrado hacer redes con otros programas nacionales para capacitar a los facilitadores. Así sumamos esfuerzos y hacemos que los criterios pedagógicos se vayan unificando.*

*Maria Esther Rodríguez, referente de la Provincia de Córdoba.*

No sólo los facilitadores pedagógicos participan de capacitaciones, sino también los referentes, directivos, los miembros de organizaciones de la sociedad civil y en algunos casos los integrantes de las Mecol. La mesa de coordinación local de la escuela “San Francisco Solano” (San Isidro de Lules, Provincia de Tucumán) participó de distintos intercambios como un taller de sensibilización organizado por la mesa de coordinación provincial, encuentros regionales de formación, y viajes a otras provincias en ocasión de seminarios sobre prácticas educativas de inclusión.

Asimismo, el Programa fue convocado para brindar



capacitaciones docentes a diversas áreas del Ministerio ya mencionadas y de las jurisdicciones: seminarios regionales de formación de equipos técnicos y de gestión provinciales, Escuela Itinerante, encuentros nacionales de supervisores, trayectos técnicos de formación del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro y encuentros nacionales y provinciales del Programa Integral para la Igualdad Educativa, entre otros.

Las instancias de intercambio entre los actores involucrados fueron muy valoradas y exigidas desde el inicio del Programa. Habilitaron la reflexión sobre los problemas con los que nos encontrábamos y fueron lugares donde pusimos en común nuestras primeras preocupaciones: a qué jóvenes pretendíamos incluir, qué causas los llevaron a abandonar sus estudios, qué posibilidades tiene la escuela de recibirlos y con qué preparación cuentan los docentes para hacer frente a estas situaciones. Sin embargo, estos encuentros no sólo fueron –y son– espacios donde discutir aspectos políticos y pedagógicos, sino una oportunidad para encontrarnos, contar experiencias, proponer ideas y escucharnos.

*En las jornadas tuve la oportunidad de aprender de y con los otros. Los días compartidos con el resto de las provincias fueron muy provechosos, ya que me permitieron conocer lo real y concreto del Programa. Este encuentro enriqueció mi mirada hacia las posibilidades de trabajo que brinda Todos a Estudiar.*

Tatiana Ibáñez, referente de la Provincia de Santa Fe.

## Viajes educativos

El Programa Nacional de Inclusión Educativa organizó tres encuentros nacionales de jóvenes. Estos se realizaron en los complejos turísticos de Chapadmalal (Provincia de Buenos Aires) y Embalse Río Tercero (Provincia de Córdoba). Asistieron a ellos alumnos, faci-

litadores pedagógicos, referentes provinciales y miembros de organizaciones comunitarias y del equipo de coordinación nacional. La Dirección Nacional de la Juventud, el Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación Infantil y la Red de Jóvenes Unidos<sup>24</sup> participaron de su organización.

Durante 2005, el primer encuentro se realizó del 14 al 17 de noviembre en Chapadmalal, donde se reunieron chicos de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Formosa, La Pampa y Misiones. Del segundo viaje, realizado entre el 21 y el 24 de noviembre en Embalse Río Tercero, participaron estudiantes de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Luis y Tucumán. Ambos recibieron la visita de autoridades del MECyT: el Ministro Daniel Filmus estuvo en Chapadmalal y el profesor Alberto Sileoni, Secretario de Educación en aquel entonces, en Embalse Río Tercero.

Estos viajes favorecieron la convivencia y el intercambio entre los jóvenes de diferentes lugares del país, desarrollaron nuevos procesos de aprendizaje, propiciaron la transferencia de la experiencia a las escuelas de los chicos participantes y, sobre todo, construyeron un gran espacio puente donde los alumnos recibieron una propuesta educativa de calidad. Se ofrecieron talleres de producción artística y cultural (que llamamos *espacios culturales abiertos*), actividades físicas y recreativas, visitas turísticas, y eventos culturales, como la narración de cuentos, baile, guitarreada y proyección de películas.

*Muchas veces, desde la mirada adulta, no se termina de entender la cantidad de experiencias juveniles que son en sí mismas valiosas, complejas, y no tienen lugar en la escuela.*

*En estos días organizamos un trabajo que tiene que ver con el intercambio entre chicos de distintas provin-*

■ 24 | Esta organización trabaja de manera asociada con FOC.



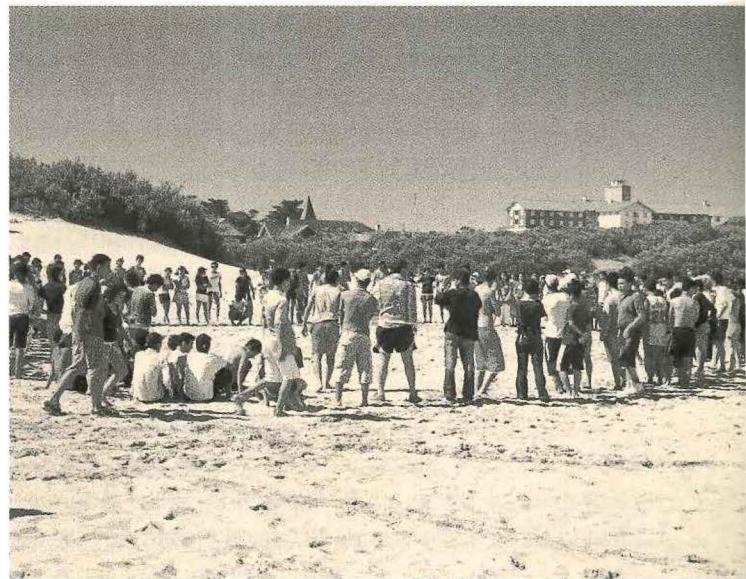
cias, con espacios orientados a encontrarse en las diferencias. Este diálogo con otros que están en la misma situación hace que los jóvenes se sientan parte de algo. Nosotros trabajamos para conformar ese espacio común que es clave para la transformación subjetiva y central para la vuelta a la escuela.

Sergio Frugoni, coordinador de viajes educativos.

En 2006 se realizó el Tercer Encuentro de Jóvenes en Chapadmalal, entre el 6 y el 10 de octubre, del que participaron alumnos y facilitadores de Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Chubut, Jujuy, Salta, Entre Ríos, Santiago del Estero, San Juan, Neuquén, Tierra del Fuego y Catamarca.

A partir de la evaluación de los primeros viajes se dispusieron cambios en la dinámica de las jornadas y en los roles asignados a los profesores. Durante las mañanas se conformaban grupos, integrados por chicos de diferentes provincias, que fueron coordinados por una pareja pedagógica. Los docentes a cargo abordaban variados ejes temáticos: la vida en el mar y sus actividades económicas y recreativas, mitos y leyendas sobre el cielo y la noche, y la identidad adolescente, entre otros. Por la tarde los grupos se reorganizaban. Era el momento en que los chicos podían optar entre los talleres de danzas, teatro, murga, acrobacia y malabares, teatro de sombras, títeres, plástica y poesía. A esto se sumó el espacio de la biblioteca, siempre abierto para descubrir nuevos relatos y aventuras.

Los viajes generaron situaciones de encuentro con chicos y adultos de distintas provincias, con sus historias de vida, experiencias y conocimientos. Hubo cruces y diálogos. Jóvenes de lugares distantes entre sí se encontraron y compartieron juegos y actividades físicas, y también aprendieron los secretos de distintas formas de expresión artística y cultural.



Sin duda, el primer gran desafío fue la misma posibilidad de viajar y la experiencia de conocer lugares y paisajes alejados de la vida diaria. Para muchos chicos fue un hecho nuevo y fascinante subir a un micro con otros chicos de su edad, separarse de su entorno conocido y ver el mar. Muchos volvieron con botellas llenas de agua, arena y caracoles para sus provincias, como recuerdo, pero también como testimonio de la intensidad de una experiencia vital.

*Los viajes juveniles, pedagógicamente, fueron una gran movida acá en la escuela: la organización del bolso de viaje fue un tema; ver si tenían ropa interior, medias; hacer una colecta; preparar un bolso auxiliar para que la docente los ayudara si les faltaba algo y que no pasaran ningún tipo de dificultad, que tampoco hubiera ningún motivo para que pasaran vergüenza. Los chicos decían que el hotel era grande, que el mar nunca se terminaba... y que nunca, nunca se iban a olvidar de que fueron al mar.*

Gladys Posse, Directora.



## Chapadmalal: crónica del encuentro

De las jornadas de trabajo y recreación de Chapadmalal en 2005, uno de los principales aspectos que podemos destacar es el clima emotivo y alegre que primó. La primera provincia en llegar fue Corrientes y los chicos correntinos brindaron a los demás una efusiva bienvenida con cantos y bailes murgueros. Todos, jóvenes y docentes, bailaron y se divirtieron al compás de la música. Y así fueron llegando las distintas delegaciones. La última en arribar fue la de Formosa, tras 20 horas de viaje.

Al día siguiente los chicos disfrutaron de actividades recreativas y de educación física que, gracias al clima favorable, se pudieron realizar en la playa. Además, cuando se hizo una visita a la vecina ciudad de Mar del Plata, los chicos se embarcaron y pudieron observar su geografía desde el mar. Para la mayoría era su primer viaje en barco.

"Vine a aprender y a hacer amigos", dijo uno de los jóvenes en el consejo de representantes, un espacio diario para que un grupo de chicos, elegidos por ellos mismos, discutieran con el equipo de coordinación del viaje la marcha del encuentro y propusieran nuevas actividades o temas de interés.

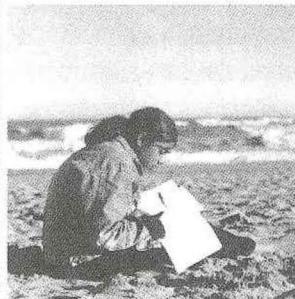
Durante los cuatro días los chicos participaron en talleres, actividades físicas y recreativas y espacios de intercambio, juego y reflexión con otros chicos y adultos. Cada

uno de ellos pudo elegir y participar voluntariamente en las actividades propuestas. Se vincularon con prácticas y objetos culturales diversos: lectura y escritura, teatro de improvisación, plástica, radio, cine documental y de animación, música, danza y teatro de sombras.

En todos estos espacios los chicos tuvieron protagonismo. Trabajaron arduamente para apropiarse de los medios de expresión artísticos, contar sus historias, hacer públicos sus deseos, miedos y preocupaciones. Lograron plasmar sus imaginarios adolescentes en objetos, canciones, voces e imágenes, atravesados por diferentes tradiciones regionales e identidades sociales y culturales.

El teatro de sombras se llenó de lobizones correntinos que perseguían víctimas inocentes, o de hinchas de San Martín de Tucumán, subidos a un micro recortado en cartón para alentar al equipo de sus amores. ¿Cómo calar las figuras de cartón para que parezca que tienen una camiseta? ¿Cómo poner la luz para que el micro parezca bien grande? ¿Le ponemos música? ¿Cómo terminar la historia? ¿Hacemos que los corra la policía? Éstas eran las preocupaciones de treinta chicos inventando y trabajando con cartulinas, luces y celofanes.

El taller de lectura y escritura, por su parte, funcionaba en una biblioteca estratégicamente situada al paso, en un pasillo, sin llaves, con paredes abiertas y estantes llenos de libros y revistas. En ese espacio, los lectores encon-





traban, en palabras escritas lejos en el tiempo o por personas del otro lado del mundo, ecos de sus propias experiencias, las compartían con otros chicos, discutían sus interpretaciones y hablaban de cómo estaban escritos esos cuentos y poemas. También aparecían cada tanto otros lectores que silenciosamente se hacían de un libro y luego de hojearlo por un rato, se lo pedían a las talleristas para llevarlo a la habitación o para la hora de la siesta. Cada viaje tuvo un promedio de cuarenta socios en la biblioteca. Asociarse a una biblioteca también fue parte de los aprendizajes y del puente hacia prácticas culturales que muchos jóvenes tenían negadas. Cuando al final del viaje se le entregó un libro de regalo, un chico chaqueño dijo: "Nunca tuve un libro mío". En esa frase contundente tal vez puede resumirse el significado que tiene para muchos chicos del país una biblioteca abierta y un adulto que ayude –que invite y sepa escuchar– a iniciar un camino de lector.

Estas pequeñas escenas de trabajo y descubrimiento se repitieron en todos los espacios. Tanto en las actividades físicas como en los juegos, siempre se antepuso el trabajo colectivo y los vínculos entre chicos de diversos lugares.

El encuentro nos dejó la huella de un camino posible para la inclusión educativa, preguntas no sólo para imaginar más viajes, sino la posibilidad de un lugar para aquellos a quienes se les ha negado el acceso a horizontes sociales y culturales más amplios y enriquecedores. Diversas problemáticas que afectan al conjunto de la sociedad, atraviesan al sistema educativo, y dificultan el sostenimiento de las trayectorias escolares de muchos estudiantes. En algunas ocasiones, la falta de análisis de las causas profundas y comunes conducen al etiquetamiento de esos alumnos como que "no les interesa" o "no pueden"; estas etiquetas se desmoronan cuando se abren espacios –escolares o que circundan a la escuela– donde los jóvenes son tratados con res-

peto y cuidado y se los invita a tomar la voz y participar desde sus vivencias y preocupaciones.

Para todos, chicos y adultos, el viaje fue una fuerte apuesta que abrió tantos caminos como inquietudes que necesitan ser pensadas, pero, sobre todo, nos llenó de descubrimientos. "No sabía que los chicos tenían ese ritmo", se escuchó mientras los chicos tocaban redoblatas, tambores y zurdos con un ritmo impecable. "Voy a preguntar en el barrio a ver si consigo unos tambores", anunció un docente. La sorpresa apasiona y abre puentes donde parecía que no los había y nos muestra algo que tal vez no habíamos visto. La invitación es a explorar esas posibilidades dormidas en los chicos. Quizás una de las maneras de hacer puente con otros universos sea ofrecerles, invitarlos y acompañarlos en experiencias nuevas, sostenidas en un gesto inicial de confianza sobre lo que ellos son capaces de hacer, sentir y pensar.

### **Embalse Río Tercero: un abrazo entre todos**

El equipo de recreación terminó de vestirse en los pasillos y escaleras para recibirlos, con bombos y platillos, canto y baile:

*¿Tucumán está?*

*¡Sí, está!*

*¿Tucumán está?*

*¡Sí, está!*

*Entonces... ¡mueva!, ¡mueva!*

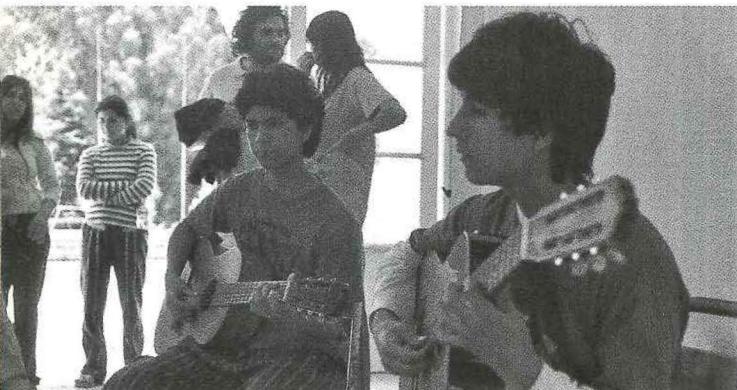
*¡Mueva!, ¡mueva!, ¡mueva!*

A las 11:30 del 21 de noviembre ya se habían instalado todas las delegaciones. Se habilitó el Hotel 6 de la Unidad Turística, que no estaba en las mejores condiciones. No obstante, la enorme estructura de habitaciones cómodas y pasillos espaciosos y ventilados, la dedicación y respeto del personal y la voluntad de todos, supieron cualquier falencia.



La segunda tarde, durante la merienda, bajo los eucaliptos, frente al lago, el Secretario Sileoni habló en tono de disculpas ante los chicos porque la unidad turística no estaba a la altura de lo que fue (y explicó lo que fue). También se refirió al interés de los adultos en ellos: "Esperamos mucho de ustedes". Y se detuvo en las responsabilidades que correspondían al gobierno, como estos viajes, donde jóvenes de lugares diferentes compartían actividades en un lugar pensado para la recreación de toda la población. Fue una experiencia de ciudadanía que ninguna escuela por sí sola hubiera podido ofrecerles. Los chicos lo aplaudieron. Se paró un joven de San Luis y agradeció en nombre de todos, con la formalidad de quien descubre y ejerce por primera vez un nuevo derecho. Más aplausos. No ha pasado desapercibido, por la noche irá a la función de cine de la mano de una compañera.

El martes, Tristán Bauer, director de *Iluminados por el Fuego*, antes de la cena, conversa con un grupo de docentes. Cuenta cómo se filmó la película. Un docente de Mendoza dice: "No estuve en Malvinas, me tocó Puerto San Julián, desde allí salían los aviones y contábamos las horas porque sabíamos cuánto tiempo podían volar. No todos volvían". Bauer comenta: "En Puerto San Julián, filmamos la batalla".



Luego de la cena, en el momento de proyectar la película bajo la luna, en la explanada del hotel, aparecieron tres ex combatientes. Los chicos vieron el film con ellos. El cineasta habló a los jóvenes, luego hablaron los ex soldados y después se abrió el micrófono. Un adolescente se puso de pie y dijo: "Mi abuelo murió en Malvinas antes de que yo naciera. No lo conocí. Quiero abrazar a los combatientes". Fue un abrazo que todos sentimos, con los ojos húmedos.

Hubo un menú variado, abundante y atractivo, que cada chico manejó con bastante libertad. La biblioteca estuvo siempre llena de chicos leyendo, escribiendo, buscando inspiración para un poema. Una noche, de pronto, los hermanos Juárez, de Tucumán, tomaron las guitarras y nos asombraron con *Danza de los Mirlos* y *Pájaro Campana*.

Los chicos tuvieron tiempo para conocerse, disfrutar del hotel, tomar mate con amigos en una habitación, disfrutar de la comida servida tres veces al día o de la merienda con paisaje a elección.

El encuentro cerró con el baile. El primer acorde de la música reunió a los chicos en tumulto sobre la explanada. Con las mejores pilchas, gorras, tatuajes, bijouterie y maquillaje, no dejaron de moverse como una masa compacta, durante dos horas. Después de tres días de mirarse, cada uno sabía ya con quién bailar, y lo hizo, a la manera de los jóvenes: quizás no con ella o él sino entre amigos, a la vista de ella o él.

En la localidad cordobesa se reunieron más de 400 personas de distintos lugares. Tenían entre 10 y 62 años y la mayoría no se conocía. La historia y la geografía del país, nuestra cultura, ganó un espacio de encuentro del que nos sentimos orgullosos.



## Por una escuela que reciba a todos

### La escuela que soñamos

Desde la puesta en marcha del Programa conocimos escuelas que apuestan a la construcción del futuro, en las que la producción de alternativas creativas posibilitan un horizonte de inclusión. Nos propusimos acompañar a estas instituciones y fortalecerlas, además de promover este modo de pensar la escuela donde el proceso aún fuera incipiente.

Con esta idea fuimos trabajando aquellas características de los establecimientos escolares que resultan indispensables para lograr una inclusión real y duradera. Este aprendizaje provino de recorrer escuelas, observar con atención sus múltiples realidades y advertir las novedosas respuestas que aportan para solucionar el problema del abandono escolar. Esto nos permitió avanzar en la definición de algunas propiedades que deben cumplir las instituciones que se mueven en el campo de la inclusión social y educativa.

Uno de los rasgos de estas escuelas es su apertura a la comunidad. En asociación con ella construyen sus proyectos educativos para los jóvenes. Esto permite la ampliación y diversificación de los espacios educativos. Tienen la posibilidad de extender sus acciones a

los sitios por donde los jóvenes transitan, a sus lugares de pertenencia. Es por ello que algunas actividades –talleres, clases de apoyo– se desarrollan fuera del establecimiento. Se trata de propuestas educativas en sentido amplio, orientadas a tender puentes hacia la escolaridad formal, que buscan promover el acercamiento y el diálogo entre niños o jóvenes y adultos, y entre pares.

*El proceso de inclusión educativa necesita incorporar este doble movimiento, acercar a la escuela al barrio y el barrio a la escuela, de modo tal de revertir la distancia entre la institución y las personas excluidas, para apuntar a construir una educación pública popular.*

Laura González Velasco, Coordinadora Nacional del Área de Educación Popular, Movimiento Barrios de Pie.

La práctica pedagógica de las instituciones inclusivas, asimismo, incentiva el protagonismo de los chicos en la construcción de sus proyectos de vida y plantea una relación diferente con cada alumno a partir de reconocer sus particularidades. Éstos son vistos como sujetos de derecho, con intereses y potencialidades propias de su etapa de crecimiento. La escuela, de esta forma, puede ser reappropriada por los alumnos y se convierte en un ámbito donde pueden decir su palabra y hablar de su historia.



*Al que sabe cantar hip hop lo valoramos, al que sabe escribir canciones –aunque las letras sean un poco raras– también lo valoramos. Hay una valoración de la individualidad y a partir de ahí trabajamos lo pedagógico.*

Gladys Posse, Directora.

*Y me decía  
cada vez que me veía  
en la calle andando:  
“Hijo mío, qué pasa, despierta  
la droga te está matando”.  
Hasta que un día tomé la decisión  
de empezar a caminar  
pero como todo el mundo  
no quería continuar  
y no eran suficientes  
los consejos de mi padre terrenal.*

*Esta canción no es pa' pegarme más,  
lo necesario es necesario y lo que no hace falta está  
de más.*

*Me desahogo porque el mundo me provoca,  
me sale por los poros si me tapan esta boca. Y  
empiezo.*

*Yo le contesto que si tengo quince años  
cantándole en contra de las cosas que hacen daño...*

*Fragmentos de canciones escritas por Alan, alumno de la EGB  
Nº 35 “Nicolás Avellaneda”, Villa Caraza, Partido de Lanús,  
Provincia de Buenos Aires.*

Este acercamiento se torna posible porque los docentes aportan una mirada distinta sobre los alumnos, valoran su identidad juvenil y construyen con ella un vínculo positivo. La introducción de conocimientos no tradicionales dentro del aula genera confianza en los jóvenes, ya que pueden relacionar lo aprendido en la

escuela con saberes de su vida cotidiana. La institución, en estos casos, se convierte en un espacio de encuentro y negociación entre la cultura local y la universal, aquella sistematizada (que incluye los conocimientos científicos y las prácticas artísticas que el sistema educativo se ha encargado de transmitir). En otras palabras, la escuela apuesta a ser el punto de contacto con otros mundos posibles, un lugar de análisis crítico tanto de la propia cultura como de la socialmente reconocida y valorada.

*Se trata de conseguir, dentro de lo que sea la revitalización cultural del valle, contener a los chicos, que se identifiquen mejor con lo que son y que busquen salir al mundo. Para eso necesitamos englobar varios proyectos y es lo que estamos tratando de hacer.*

Mario Obeso, Director de la Escuela Media “El Mollar”,  
El Mollar, Provincia de Tucumán.

La adaptación de los tiempos escolares a los de los jóvenes es otra característica de las escuelas inclusivas. Cada estudiante aprende a su propio ritmo. Esto depende tanto de su trayectoria escolar y social como de sus intereses. En estas instituciones se crean estrategias pedagógicas diferenciadas que atienden a una heterogénea población de niños y jóvenes. Con cada uno de ellos se plantean metas a corto, mediano y largo plazo. En este sentido, diversas estrategias han mostrado ser positivas: algunas tendientes a la aceleración en el aprendizaje y a facilitar la asistencia de los jóvenes a uno o más cursos dentro del mismo ciclo lectivo; otras, orientadas a la recuperación de contenidos; y otras, destinadas a cumplir con los requisitos de la evaluación y prepararlos para ingresar al aula en distintos momentos del año.

El Programa recogió y se propuso profundizar la dinámica de las escuelas inclusivas y promover en cada esta-



blecimiento acciones que sustituyeran el concepto de "integración" por una idea de inclusión que diera respuestas a la diversidad. Ésta se basa en el supuesto de que hay que modificar el sistema para albergar a todos los alumnos, en vez de entender que son ellos quienes se tienen que adaptar a la institución. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a los estudiantes pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad.

*No flaquean porque yo les charlo tanto que los hago cambiar de opinión. Para mí ningún alumno puede flaquear si un docente los trata con amor.*

Ramona Vides, Directora.

Nos propusimos presentar alternativas a las escuelas que tuviera a la inclusión como centro de su política institucional. Para esto fue necesario modificar aspectos organizativos del establecimiento y generar estrategias innovadoras de intervención en el aula que permitieran instalar nuevos contratos entre la institución y los chicos.

Al profundizar en las contradicciones del sistema, se advierte que, mientras convocamos a los adolescentes y a los niños a regresar a clases, en las escuelas también se producen procesos que los expulsan. Este problema no puede ser modificado sólo por la intervención del Programa. Requiere acciones en las que esta gestión ministerial está trabajando desde sus inicios.

## Logros y desafíos del Programa

Buscar y construir un equipo que empezó a soñar la escuela y supo poner en obra sus primeras intuiciones y acuerdos, fue uno de los desafíos y podemos decir que es uno de los logros del Programa. Los interrogantes que nos planteábamos al comienzo eran: ¿qué escuela construir para que cobre sentido en la vida de



los jóvenes de nuestro país?, ¿cómo aprovechar esta oportunidad para conformar un espacio que les ayude a mejorar su vida y sea un instrumento significativo para la comunidad?, ¿qué nuevas relaciones pueden plantearse con los docentes de las áreas disciplinarias?, ¿de qué manera pueden sumarse los padres a la propuesta de inclusión?, ¿qué nuevos roles pueden jugar los integrantes de la Mecol?, ¿hasta qué punto están aprovechados los recursos de las organizaciones de la comunidad?; ¿de qué manera se puede resolver el problema de la acreditación de los contenidos con alumnos cuya trayectoria escolar es intermitente?

Las respuestas a estas inquietudes no están cerradas pero la experiencia transcurrida nos da una pauta del camino que debemos recorrer. Sabemos que el Programa produjo cambios en muchas instituciones escolares, entre ellos la posibilidad de revisar sus propias prácticas, y las formas tradicionales de pensar y hacer la escuela.

Partimos de reconocer que los chicos a los que nos dirigíamos tenían algo para decirnos y enseñarnos. Tratamos de desarrollar una actitud de escucha permanente que les permitiera expresar todo aquello que sintieran. Sus testimonios nos sirvieron para comprenderlos y pensar juntos distintas ideas para llevar a la práctica.



Los facilitadores pedagógicos aportaron una nueva mirada sobre los niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. Esto significó un logro sustantivo del Programa. El espacio puente convirtió a la situación de aprendizaje en un momento agradable y, poco a poco, el entusiasmo se contagió y se produjo una mayor aceptación dentro de la escuela, incluso por parte de aquellos docentes que se resistían a la propuesta.

Asimismo, los chicos que retomaron sus estudios se convirtieron en fervientes promotores de la inclusión, función que inicialmente desarrollaron en su familia y en su grupo de amigos. Los jóvenes son capaces de transmitir a sus pares –quizás mejor que nadie– que sienten valiosa la experiencia de volver a estudiar y pueden atraer a otros para que se sumen al Programa.

*Las organizaciones y el Ministerio acompañamos a los jóvenes en un proceso para que puedan sentir que son capaces, para que puedan fortalecerse en todas sus potencialidades y entonces convencer a sus amigos para que vuelvan a los espacios institucionalizados.*

Elisa Pineda, Directora de la Fundación FOC.

*Tengo un hijo pero igual estudio. Por eso quiero que otros chicos lo hagan y que apoyen a sus amigos que quieran estudiar. Así podremos ser alguien en la vida y ayudar a nuestros hijos.*

Estela, alumna, Ciudad de Salta.

*Como no quería andar vagueando por la calle, entonces agarré y me vine a anotar. Después, a los meses, cuando me di cuenta de que estaba solo lo traje a él y él lo trajo al otro y el otro a mi hermano y así nos formamos nosotros. Éramos siete y ahora somos treinta.*

*El me trajo a mí y yo vine acá primero porque había clases de baile. Después me di cuenta que acá tengo más inspiración para hacer lo que yo hago, que vendría a ser poesía.*

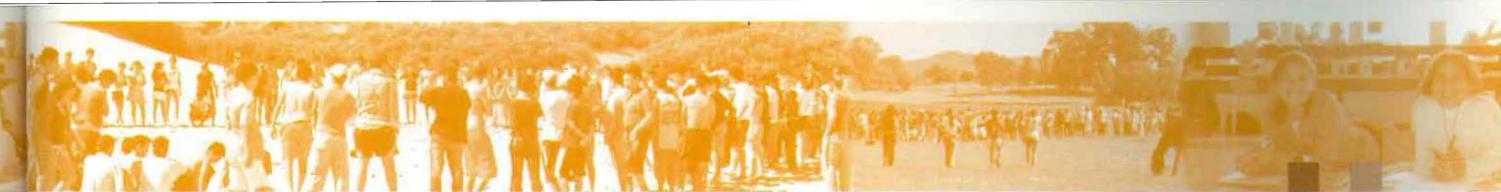
Alan y Ángel, Villa Caraza, Partido de Lanús, Pcia. de Buenos Aires.

Aún es necesario que, como Programa, mejoremos nuestro diálogo con las escuelas y la vinculación del espacio puente con las demás áreas de la institución. El conflicto puede ser productivo si se generan formas de diálogo enriquecedoras. No se trata de eludir el conflicto, sino de sentarnos a pensar juntos los modos de abordarlo.

Por otra parte, el vínculo logrado entre las escuelas y las organizaciones de cada comunidad, si bien debe ser perfeccionado, nos alienta a seguir en esta línea de trabajo asociado. Nuestra tarea está encaminada a involucrar a toda la comunidad y a fomentar su participación. En el trabajo por el retorno a clases de los jóvenes, no hay un único modelo a emular. Las estrategias de inclusión son el resultado de una reunión de personas que se sientan a pensar qué se puede hacer para mejorar las condiciones de vida de la comunidad en la que viven. La inclusión educativa es un tema político que tenemos que resolver entre todos. En este sentido, todas las escuelas del país deben participar del debate, no sólo las del Programa. Incluir es necesitar al otro, quien al aportar lo suyo compone el sentido colectivo de lo que somos como sociedad. Sin su parte no hay colectivo social.

*Estamos compartiendo un sueño y al mismo tiempo construyendo la realidad y el país que soñamos, y creo que un país en donde haya muchos que sueñen y crean que tienen un futuro, tendrá muchas más posibilidades de construirse para todos y para todas. En eso estamos trabajando juntos e invitamos a todos a sumarse en la misma dirección.*

Alberto Croce, Presidente de la Fundación SES.



Si bien entre todos –chicos, familias, escuelas, organizaciones, jurisdicciones, Ministerio– dimos un gran paso, el trabajo resulta modesto en relación con las necesidades que debemos cubrir. Nuestros logros tienen nombre y apellido y una historia de vida atrás. Son cada uno de los niños, niñas y adolescentes que retomaron su escolaridad y hoy ejercen su derecho a estudiar.

*Estudio para el día de mañana tener un buen futuro, que no vayamos por la vida y nos joda toda la gente. Si no tuviéramos un estudio y no supiéramos diferentes cosas que nos enseñan en una escuela, seríamos como un bebé recién nacido que no entiende nada.*

Eloy, alumno, ciudad de Corrientes.

*Vivo en un galpón tomado de Barracas. Mi papá trabaja de vendedor ambulante y no puede conseguir un trabajo estable porque no terminó el colegio. Entonces, a mí me gustaría terminarlo y poder ser alguien.*

Fernando, alumno, ciudad de Buenos Aires.

*Queremos el bien para nosotros: terminar la escuela, tener un título, un laburo seguro para mantener a la familia, una casa y una vida mejor. Antes mi vida era un desastre. Ahora siento que puedo cambiar. Me siento mejor, más tranquilo.*

Alcides, alumno, Reconquista, Provincia de Santa Fe.

Por otra parte, el Programa tiene un valor como analizador de la situación de la educación argentina, de sus fallas y sus aciertos, y también del contexto en el que el sistema educativo se encuentra y al que buscamos cambiar. Hoy podemos decir con más precisión que al principio qué obstáculos hay que remover para que la igualdad sea posible, si bien sabemos que hay circunstancias que exceden a la escuela y también a las voluntades de los y las jóvenes y sus familias.

Desde sus comienzos, el Ministerio de Educación impulsó una política con la convicción de que un proyecto educativo democrático se construye a partir del reconocimiento de la igualdad en los derechos y la creación progresiva de las condiciones para que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades. Hoy la Ley de Educación Nacional otorga el marco jurídico necesario para garantizar este objetivo. La promoción de la igualdad no sólo requiere el sostenimiento de las becas, sino una flexibilización del sistema educativo que tenga en cuenta las diversas trayectorias escolares y sociales de los jóvenes y que les permita cumplir con la obligatoriedad escolar, hasta la finalización del nivel secundario. El reto es pensar una escuela integradora de las diferencias y un espacio de acceso a la formación para toda la ciudadanía. No hay manera de construir una sociedad justa sin lograr que todos los niños, niñas y adolescentes que dejaron la escuela sean incluidos en las aulas, puedan construir su proyecto de vida y luchar por la definición del modelo de sociedad en que desean vivir.



# Anexo

## Datos del Programa Nacional de Inclusión Educativa<sup>24</sup>

### Becas

Año	Becas Pagadas	Montos
2005	25.090	\$ 10.036.000,00.-
2006	104.242	\$ 41.696.800,00.-
2007 <sup>25</sup>	85.403	\$ 34.161.200,00.-

### Total de inversión (2005-2007)

Becas	214.735	\$ 85.894.000,00.-
Facilitadores	12.808	\$ 17.045.300,00.-
Propuestas	6.050	\$ 11.954.800,00.-
Equipamiento		\$ 2.553.000,00.-
Gastos Operativos		\$ 908.844,00.-

### Facilitadores

Año	Facilitadores	Montos
2005	1946	\$ 2.076.800,00.-
2006	4010	\$ 8.020.000,00.-
2007	6852	\$ 6.948.500,00.-

### Propuestas Pedagógicas

Año	Propuestas	Montos
2005	762	\$ 1.141.500,00.-
2006	2114	\$ 5.138.500,00.-
2007	3174	\$ 5.674.800,00.-

■ 24 | Fuente: Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Datos actualizados al 24/10/2007.

■ 25 | Hasta fines de 2007 los chicos becados fueron alrededor de 125.230.

## Sobre el DVD que acompaña a este texto

El DVD que entregamos con este relato constituye una forma de acercarse a las historias cotidianas y tangibles del Programa en algunas escuelas del país. En cada uno de los documentales son los chicos, los docentes facilitadores, los directivos y los miembros de las organizaciones quienes nos cuentan sus inquietudes y la manera particular en que cada comunidad hace suya esta propuesta del MECyT.

Las experiencias que aquí se registran pertenecen a diversas jurisdicciones y no necesariamente reflejan la mejor implementación del PNIE –se podrían haber filmado muchas otras vivencias y pensamos seguir haciéndolo– pero sí abordan temas puntuales que resultan relevantes para comprender el funcionamiento del Programa.

El primer video testimonia una experiencia de inclusión en el Conurbano Bonaerense. Se trata de la Escuela Nº 35 “Nicolás Avellaneda”, de Villa Caraza, Partido de Lanús. Allí la directora, la facilitadora y los alumnos explican cómo se vive la reinserción educativa dentro de la institución.

El siguiente material analiza el rol de las OSC. En él podemos escuchar las palabras de la Coordinadora

del Programa, de las autoridades de las organizaciones que componen la mesa nacional y de otras territoriales que forman parte de distintas Mecol. Este video fue registrado en las provincias de Formosa, Corrientes y Buenos Aires.

Un tercer cortometraje se refiere a la experiencia de la Provincia de Corrientes con la línea del Programa destinada a niños, niñas y adolescentes con causa judicial. Allí se pueden conocer las historias de vida de chicos los hogares “Nuestra Señora de Nazareth” y del “Miguel Magone” que participan del programa, y apreciar el trabajo asociado entre el Poder Judicial, las OSC y el Programa Nacional de Inclusión Educativa.

La aplicación del PNIE en la Provincia de Tucumán es el tema que trata el cuarto video producido por el equipo de coordinación nacional. Se registraron testimonios de la Secretaría de Educación de la Provincia, de la referente jurisdiccional del Programa, de miembros de diferentes mesas locales, de docentes y, por supuesto, de los jóvenes que se integraron a las aulas regulares o a los espacios puente. Para su realización se recorrieron las escuelas “Delfín Jijena” (barrio Los

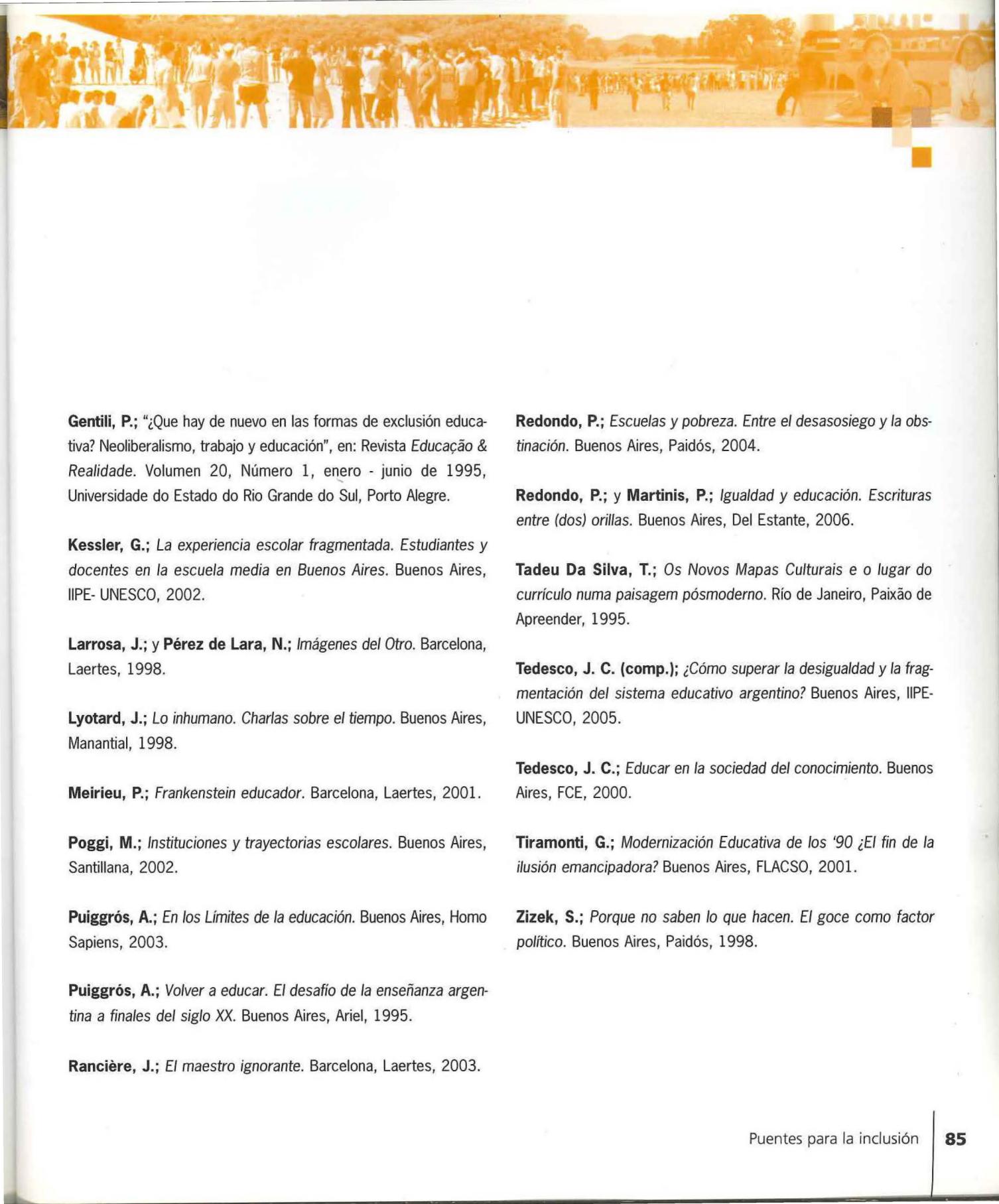
Vázquez, San Miguel de Tucumán), “San Francisco Solano” (San Isidro de Lules), Media “El Mollar” (El Mollar) y “Evita” (Aguilares).

Por último, agregamos en este dossier audiovisual un video sobre el Encuentro Nacional de Jóvenes realizado en Chapadmalal entre el 6 y el 10 de noviembre de 2006. Allí niños, jóvenes y facilitadores pedagógicos de diversas provincias nos cuentan acerca de su primer acercamiento al mar, la experiencia del viaje y la oportunidad de volver a la escuela.



## Bibliografía

- Arendt, H.**; *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Bertaux, D.**; "Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza", en: *Revista Sociedad, Cultura y Política*. Volumen I, Número 1. Buenos Aires, 1996.
- Birgin, A.**; *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Bleichmar, S.**; *Dolor país*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.
- Bleichmar, S.**; *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Buenos Aires, 2005. En <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/conferencia.php>
- Bourdieu, P.**; *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1998.
- Cuadernos de Pedagogía Rosario. Dossier 1: La educación y el cuidado del otro. Dossier 2: Igualdad y libertad en educación**. Año VI, Nº 11, noviembre 2003. Buenos Aires, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Libros del Zorzal, 2003.
- Duschatzky, S. y Corea, C.**; *Chicos en banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps)**; *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Filmus, D.**; *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafío*. Buenos Aires, Troquel, 1996.
- Filmus, D.**; *América Latina 2020. Escenarios, alternativas, estrategias. Educación y desigualdad en América Latina de los noventa ¿Una nueva década perdida?* Buenos aires, FLACSO/UNESCO/Temas Grupo Editorial, 2000.
- Freire, P.**; *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.
- Freire, P.**; *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, 1993.
- Freire, P.**; *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Frigerio, G.**; *Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. Propuesta educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.
- Frigerio, G.**; "La (no) inexorable desigualdad", en: *Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuestas*. Buenos Aires, FAI, 2004.
- Gagliano, R. S.**; "Muertes y transfiguraciones de la vida adolescente en la Argentina de fin de siglo", en: *Revista Propuesta Educativa*. Nº 18. Buenos Aires, FLACSO Argentina, 1998.



**Gentili, P.**; "¿Que hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación", en: Revista *Educação & Realidade*. Volumen 20, Número 1, enero - junio de 1995, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

**Kessler, G.**; *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE- UNESCO, 2002.

**Larrosa, J.**; y **Pérez de Lara, N.**; *Imágenes del Otro*. Barcelona, Laertes, 1998.

**Lyotard, J.**; *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires, Manantial, 1998.

**Meirieu, P.**; *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 2001.

**Poggi, M.**; *Instituciones y trayectorias escolares*. Buenos Aires, Santillana, 2002.

**Puiggrós, A.**; *En los Límites de la educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2003.

**Puiggrós, A.**; *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

**Rancière, J.**; *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003.

**Redondo, P.**; *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

**Redondo, P.**; y **Martinis, P.**; *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante, 2006.

**Tadeu Da Silva, T.**; *Os Novos Mapas Culturais e o lugar do currículo numa paisagem pósmoderna*. Río de Janeiro, Paixão de Apreender, 1995.

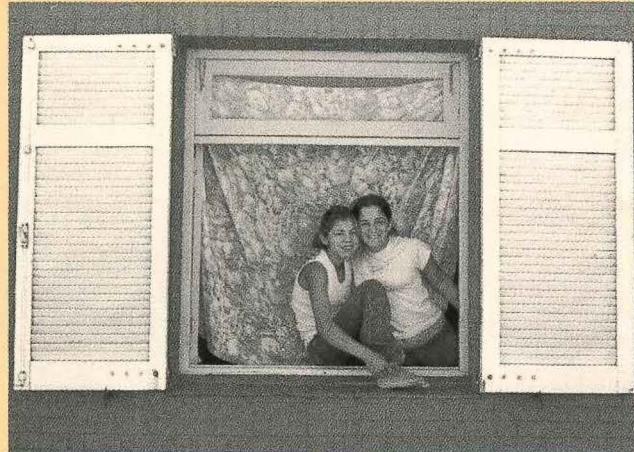
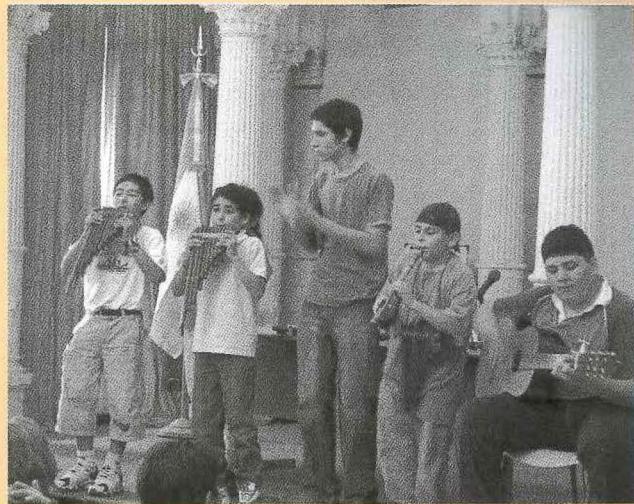
**Tedesco, J. C. (comp.)**; *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE- UNESCO, 2005.

**Tedesco, J. C.**; *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, FCE, 2000.

**Tiramonti, G.**; *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO, 2001.

**Zizek, S.**; *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Buenos Aires, Paidós, 1998.







MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CIENCIA Y  
TECNOLOGÍA

## Contar pedagogías. Experiencias de política pública

### Títulos de la colección

- **Política para una nueva frontera**  
o Cómo transformar una división en una suma
- **Yo quiero ser profesor**
- **Entre el pasado y el futuro, hacia un mapa nacional de la memoria**
- **Para que Juan aprenda mejor**
- **Subite al colectivo**
- **Trazar puentes para la inclusión**
- **Abriendo picadas**  
o Nuevos territorios en la Educación Superior
- **Entonaciones y énfasis de la promoción de la lectura**  
Tácticas y estrategias en veinticuatro provincias
- **Crónica de viaje**
- **De invisibles, olvidados y guardados**
- **El programa de apoyo, una experiencia singular de articulación**
- **Enseñar hoy**  
Capacitación desde el estado para las escuelas de este tiempo  
(Tomos I y II)

Gestión 2003 | 2007