



1986 - 2006 Cuidemos
a los chicos y chicas
protegiendo sus derechos

asociación civil por los derechos de los chicos y chicas

APORTES PARA EL DEBATE SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Desde la voz de los chicos / as, y desde la experiencia de articulación entre ONG e instituciones educativas; en zona de pobreza estructural.

AGOSTO 2006

INTRODUCCIÓN:

El presente documento busca ser un aporte al debate convocado en torno la Ley de Educación Nacional, elaborado desde la perspectiva y el trabajo en el ámbito educativo de la Asociación Civil El Arca; una ONG de la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires, que lleva adelante distintos proyectos vinculados a la promoción y protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. En ese marco, **partimos de reconocer a la Educación como un derecho, que debe ser garantizado por el Estado.**

Para comenzar, desarrollaremos algunos puntos que consideramos de importancia con relación a la modalidad y los contenidos con los que ha sido propuesto este debate por parte de las autoridades. No es posible ningún debate fecundo sin contextualizar el marco en el que se lo convoca.

En segundo término, nos centraremos sobre el primer eje propuesto por el documento de debate: *“Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo”*. Incluiremos las opiniones al respecto de los chicos / as de primer ciclo de EPB de dos escuelas públicas de Cuartel V; y reflexionaremos sobre algunas prácticas favorecedoras de la inclusión que desarrollan centros comunitarios y escuelas de la zona.

Finalmente, presentamos algunas conclusiones relacionadas con aquellos aspectos que a nuestro criterio debiera contemplar una política educativa con verdadero espíritu inclusivo.

Desde nuestra experiencia de trabajo junto a diferentes instituciones educativas, en una de las áreas más pobres del conurbano bonaerense, (en el que, según el censo de 2001, el 93% de los jóvenes de entre 15 y 19 años con NBI no alcanzan más que un nivel educativo de "secundaria incompleta"¹); el debate participativo y la elaboración de medidas estructurales que garanticen la inclusión real² nos parecen cruciales para una política educativa que verdaderamente se proponga garantizar “una educación de calidad para una sociedad más justa”³.

1 Sirvent, M. T; Toubes, A.; Llosa, S. y Topasso, P. 2006: **Nuevas leyes, viejos problemas en educación de jóvenes y adultos. Aportes para el debate desde una perspectiva de Educación permanente y Popular.** IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. p. 2

2 Tomamos el concepto de “inclusión real” tal como ha sido planteado por Silvia Brusilowsky en la mesa central: “La Educación como derecho social: ¿Bien público o mercancía?” el día 5 de mayo en el Foro Mundial de Educación, Buenos Aires, 2006. Se refiere a la posibilidad de que los alumnos no sólo asistan a la escuela, sino que puedan realmente aprender en ella.

3 **Ley de Educación nacional. Documento para el debate.** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Mayo 2006. Portada.

¿QUÉ DEBATE SE NOS PROPONE?

El punto de partida

A pesar de la gran cantidad de estadísticas disponibles sobre el funcionamiento del sistema educativo, y sobre la trayectoria de los argentinos de diferentes franjas etáreas en su interior (ver datos del SIEMPRO, censo 2001); el documento de debate propuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología carece de datos que permitan visualizar la situación nacional de la educación, o identificar los problemas más acuciantes a los que debería dirigirse la política educativa. Tal como señalan Sirvent y otros (2006)⁴, esto constituye una gravísima atemporalidad y ahistoricidad en el planteo del debate, y de la propia Ley de Educación Nacional. Es impensable que se convoque a aportar ideas para dicha ley desde el completo vacío de información sobre la situación educativa real de los argentinos. No se proporciona, pues, un punto claro de partida para el debate. Tampoco se busca incluir como tal las opiniones, vivencias y experiencias de los sujetos que actúan en diferentes ámbitos relacionados con lo educativo. Se proponen simplemente ejes de debate vinculados a un diseño pre-fabricado de medidas con poca articulación orgánica entre sí, que parecieran responder al mismo tipo de lógica fragmentaria de la tan discutida Ley Federal de Educación.

El punto de llegada propuesto

Así, lo planteado en los ejes de debate propuestos por el documento reviste un nivel de generalidad tal que podría ser aplicable a cualquier época, a cualquier contexto y desde cualquier política educativa. Al no situar la realidad de la educación en nuestro país, no permite ni dilucidar los principales problemas ni delinear sobre bases empíricas estrategias posibles para su abordaje.

Esto lleva a la engañosa sensación de que los problemas que se plantean hoy en la educación argentina tienen un carácter “natural”, o responden a “errores de implementación” de la ley federal de educación. No se propone ni habilita la reflexión crítica acerca del modelo neoliberalista y neoconservador (“neo – neo”) al que respondió la reforma educativa argentina de los noventa, al igual que el resto de las reformas educativas latinoamericanas de esa década⁵. ¿Será realmente posible que, al interior de dicho modelo, pueda existir una educación que garantice la equidad?. Las cifras de la población en “situación educativa de riesgo”⁶ (es decir, todos aquellos que fueron expulsados del sistema educativo formal antes de completar la educación secundaria), como por ejemplo el 71% de los jóvenes de 15 a 24 años del país, según datos del censo 2001, demuestran taxativamente que no.

Como no se orienta el debate a una discusión verdadera acerca de hacia qué modelo de país y de ciudadano queremos apuntar con nuestra política educativa, la educación queda despojada de su carácter político, y planteada como una serie de acciones y estrategias fragmentadas. Ellas no responden a una política educativa orgánica, que garantice mecanismos estructurales conducentes al acceso a una educación permanente para todos los habitantes. En otras palabras, el debate propuesto pareciera apuntar una vez más a cambios de forma y no de estructura; inscriptos sobre un sistema “neo – neo” que permanece intacto. Esto permite suponer que el punto de llegada será exactamente el mismo punto en el que estamos hoy tan dolorosamente parados.

4 Op. cit. p. 1

5 Al respecto, ver: Rigal, L. 2004: **El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano**. Buenos Aires. Miño y Dávila. Cap. 3

6 Ver Sirvent et. al, op. cit. pp. 1 y 2.

¿Un debate amplio y fecundo?⁷

La convocatoria al debate ha generado, ciertamente, que actores de diferentes sectores vinculados a la educación se reunieran a discutir sus puntos de vista o los expresaran y difundieran. Asociaciones y agrupaciones de la comunidad, académicos, gremios, asociaciones civiles, ciudadanos, hacen circular sus voces y opiniones. En la provincia de Buenos Aires, el ministerio de educación ha convocado diferentes actores a mesas de debate sobre temáticas focalizadas. Es realmente valiosa la reflexión y el “movimiento” con relación al tema que la convocatoria al debate ha generado. Señala ciertamente que la demanda social por una educación que garantice el crecimiento de los individuos y del país es muy real (sabemos que para ello la política educativa debe ir acompañada de fuertes cambios en la política social, económica y de salud).

Sin embargo, ni los tiempos ni la forma en que ha sido convocado el debate permiten que sea verdaderamente “amplio y fecundo”. Mucho menos, que sea realmente participativo:

- **Los tiempos:** El cronograma propuesto por el documento de debate prevé un mes para el “debate general, encuestas de opinión, jornadas en escuelas” (p.56). En el caso de los docentes, esto se plasmó en la práctica en una o a lo sumo dos jornadas en las que se los convocó a “debatir” en torno a los ejes propuestos por él. Pero al menos en la provincia de Buenos Aires, dicho documento llegó a las escuelas con sólo dos días de anticipación a la jornada prevista. Las opiniones e impresiones que hemos relevado al respecto en diferentes ámbitos⁸, van desde el desgano y la falta de interés a la indignación de los maestros. Señalan con razón que es imposible participar realmente de debate alguno si no se prevén tiempos que permitan la lectura profunda de los ejes propuestos. Se sienten involucrados en un “como si” de debate que entra en la cadena del “más de lo mismo”. En cuanto a los padres de alumnos, la jornada prevista para que sumaran su opinión (la cual además no ha sido “enriquecida” por documento alguno, sino relevada a través de una encuesta) fue suspendida en la provincia de Buenos Aires. Docentes de otras provincias relatan situaciones similares. Esto sucede tanto en el ámbito de las escuelas públicas como en el de las privadas. Una verdadera inclusión participativa de la comunidad en este proceso supondría tiempos para plantear las propias ideas al respecto de la temática, tiempos para debatirlas (incluyendo las ideas propuestas por los actores gubernamentales, pero situándolas en el concierto de las posibles), tiempos para relevar la situación de la que se parte, tiempos para informarse, tiempos para reflexionar sobre los fundamentos de la política educativa que se desea (no simplemente sobre algunos puntos aislados), tiempos para tomar decisiones. Garantizar esos tiempos supone planificar y sostener un “debate” de al menos un año. En el mes escaso previsto para la “consulta”, es imposible que la participación real acontezca.

- **La forma:** Los instrumentos mediante los que supuestamente se abrió el debate a la comunidad fueron una encuesta de opinión y el foro habilitado en el sitio web del ministerio de educación. En el primer caso, se

⁷ Así caracterizan el debate para la Ley de Educación Nacional D. Filmus y N. Kirchner en la convocatoria que hacen a él. **Documento para el debate** (op. cit). p. 3

⁸ Conversaciones con docentes de distintas escuelas de la provincia, a veces en las escuelas, a veces en otros espacios; y charlas – debate de las que hemos participado, convocadas tanto por el Ministerio de Educación Provincial como por otros actores institucionales del ámbito educativo en la provincia y en la ciudad de Buenos Aires.

trató de preguntas centradas sobre algunos aspectos de interés para los encuestadores, que por su forma cerrada y dirigida no permitían relevar los intereses de los encuestados. En el segundo, es una obviedad señalar que sólo una minoría de la población tiene acceso a la tecnología y los conocimientos que les permitan sumarse de esa manera. También cabe volver aquí sobre la falta de diagnóstico sobre la situación educativa del país: sin información ni reflexión sobre ella no hay debate posible.

Finalmente, quisiéramos señalar que no se ha previsto en la convocatoria a debate sobre la Ley de Educación Nacional el generar los espacios y las estrategias pertinentes para que puedan sumar su voz por un lado aquellos que cotidianamente vivencian los efectos de su funcionamiento (especialmente los niños / as y jóvenes que transitan las instituciones educativas); y por el otro las personas que por diferentes motivos han sido expulsadas del sistema educativo o nunca fueron incluidas (por ejemplo, el 71% de los jóvenes de 15 a 24 años del país, según citábamos arriba) y que, justamente por ello, tienen mucho para aportar a la construcción de la política educativa.

La participación real supone tiempos y formas que habiliten a los diferentes sujetos a sumar sus diferentes saberes, y a tener parte en la toma de decisiones⁹ sobre una determinada temática. El debate así planteado, pues, no es ni amplio, ni fecundo, ni participativo. Si se lo quisiera pensar desde el ángulo de la participación, la propone sólo de manera engañosa.

Es importante también advertir que se trata, al fin, de un debate improductivo (por lo menos para los fines para los que se lo convoca): no permite relevar realmente las opiniones e ideas de los diferentes actores acerca de la política educativa. Además, produce en las personas un efecto de enojo por ser convocadas a una participación ficticia, y realimenta la sensación de desencanto y hastío que opera como obstáculo frente a cualquier propuesta de cambio: “total, no va a cambiar nada... es siempre lo mismo... mucho palabrerío, pero después no te dejan”¹⁰.

PENSANDO DESDE LA VOZ DE LAS CHICAS Y LOS CHICOS

No resulta curioso, aunque a un observador ajeno por completo a la lógica escolar posiblemente le llamaría fuertemente la atención, el que no se busque de forma sistemática y esforzada incluir la voz de los chicos y las chicas en el debate por la Ley Educativa Nacional. Ellos son la mayoría de las personas a las que las prácticas educativas y una ley que las regule y ampare están destinadas. Pero no resulta curioso el que no se los consulte porque, tal como señala agudamente Ignacio Lewkowicz (2004) al referirse a la producción del concepto de “niño” por parte de las instituciones modernas¹¹: “los niños están excluidos del pensamiento... el niño está tutelado porque nace desamparado y las instituciones lo amparan... en tanto que niños están excluidos pues sólo están incluidos en tanto portadores de madurez posterior. (...) Así, las instituciones (...) no reconocen una voz propia de los chicos, sólo pueden interpelarlos desde su relación con un adulto”¹².

Pero las chicas y los chicos sí tienen una voz propia, “clara y distinta”. Para que puedan expresarla y construir pensamiento y decisiones junto al resto de los actores involucrados, es necesario que los adultos generemos el espacio y los dispositivos

9 Sirvent, M. T. et al, op.cit.

10 Parfraseando expresiones que escuchamos cotidianamente de muchos docentes, directivos y miembros de los EOE de diferentes escuelas.

11 En este caso, la familia y la escuela.

12 Lewkowicz, I. 2004: ¿Existe el pensamiento infantil? En: C. Corea e I. Lewkowicz: **Pedagogía del aburrido**. Buenos Aires. Paidós. p. 127.



apropiados. No es de la misma manera que debatimos los adultos y los chicos / as, ni el poder de hacer oír y ser tenida en cuenta nuestra voz o nuestras opiniones está igualmente repartido.

La Convención Internacional de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes¹³ establece que ellos son “Sujetos de derecho” capaces de opinar y participar en las decisiones relacionadas con asuntos que los afectan (arts. 12 y 13). Se trata de un derecho que les debe ser reconocido. Pero que esto no haya sido considerado en un sistema que los denomina “alumnos” no resulta curioso. ¿Qué claridad es esperable de alguien a quien se concibe “sin luz”, sin saberes ni ideas propios? El niño y el alumno coinciden en la lógica de la modernidad como construcciones que se retroalimentan entre sí, y de ninguno de ellos se espera pensamiento.

Pero, caída la modernidad como productora de sentido, si nos corremos de esa lógica, va de suyo incluir en el debate para una ley que garantice “una educación de calidad para una sociedad más justa” la opinión de los chicos y chicas que asisten a las escuelas. Queremos reseñar brevemente lo expresado por ellos / as en un taller realizado en el primer ciclo de dos escuelas públicas de Cuartel V¹⁴, una zona de pobreza estructural ubicada en el partido de Moreno (cono urbano bonaerense). Participaron del taller ocho divisiones de 1er año de EPB, nueve de 2do y ocho de 3ro. En cada división hay aproximadamente 35 chicos / as.

Se trabajó sobre el primer eje del documento de debate para la Ley Educativa Nacional: “*Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo*”, mediante dos dinámicas diseñadas para permitir a los chicos / as expresar su pensamiento al respecto. Se les presentaron imágenes y se les pidieron dibujos¹⁵. Se seleccionó este eje pues a nuestro criterio atraviesa a todos los demás ejes propuestos para el debate, y porque además resulta lo suficientemente cercano a los chicos para poder emitir opiniones fundadas en su vivencia cotidiana del “poder ir a la escuela” y de la escuela a la que van.

Presentamos una breve descripción y un somero análisis de las opiniones de los chicos / as relevadas. Queremos destacar que los datos en que nos apoyamos para ello constituyen lo que, en el marco de un taller, hemos podido construir a partir de las verbalizaciones y producciones gráficas de los chicos / as. Corresponden a las representaciones que los chicos / as han ido construyendo en su paso por la escuela y a la posibilidad de inferirlas de quienes sistematizamos el material.

Para poder ir a la escuela¹⁶

Lo primero que constatamos a través de sus intervenciones, es que los chicos / as cuentan con mucha información acerca de las problemáticas sociales que entran en el problema de la inclusión.

Para ellos, la pobreza y las situaciones que trae aparejadas son el mayor condicionante de la posibilidad de asistir y permanecer en la escuela. Lo relacionan principalmente con poder adquirir ropa y útiles. No hacen ninguna referencia a una concepción del Estado como proveedor de alguno de estos elementos. La responsabilidad de ello recae sobre los padres (en algunos casos, el padre varón), y los chicos / as sugieren el cartoneo como forma de “trabajar” para “poder comprar” los elementos que necesitan. Es interesante pensar que estas representaciones de los

13 Ratificada por el Congreso Argentino en septiembre de 1990 e instituida como Ley Nacional numero 23849; e incorporada en el artículo 75 de la nueva Constitución Argentina en agosto de 1994.

14 Caracterizaremos la situación educativa de Cuartel V en el siguiente apartado. Llamamos aquí la atención sobre esto, pues los datos cobran sentido con relación al contexto en que se los construye.

15 Para una descripción de las dinámicas, ver la parte titulada “metodología” en los Anexos 1 y 2.

16 Para ver una sistematización de las opiniones de los chicos / as, ver Anexo 1.

chicos / as están construidas sobre su cotidianeidad, y que si bien tienen información sobre la problemática de “los pobres”, no aparece en sus opiniones información sobre las responsabilidades del Estado para con ellos, ni tampoco de los mecanismos que se supone hay en funcionamiento para aliviar la situación (por ejemplo, los materiales didácticos que llegan a las escuelas por diferentes planes educativos o que, en este caso particular, provee la ONG con la que articulan algunos proyectos). Podríamos hipotetizar que ni estos niños ni sus padres activan colectivamente formas de garantizarse los medios para que puedan asistir a la escuela más allá de la posibilidad personal de conseguirlos o no; al menos no de tal forma que “melle” las representaciones de los chicos / as al respecto. Nos preguntamos por la manera en que la escuela y particularmente el Estado ponen esta información a disposición de la comunidad.

Proponemos que la Ley de Educación nacional garantice, sobre todo en poblaciones que viven en condiciones de pobreza estructural, la posibilidad de que todas las aulas cuenten con el material necesario para que los niños / as que asisten a ellas puedan utilizarlo colectivamente para el trabajo que allí se les propone. Esto requiere no simplemente la entrega a las escuelas de material didáctico pertinente y suficiente, sino también la posibilidad de diseñar estrategias que garanticen que este esté disponible en las aulas para el uso común de los chicos / as. Ello se articula con la necesidad de garantizar en las escuelas espacios de reflexión sobre las prácticas para los equipos directivos y los cuerpos docentes, previendo horas pagas para ello.

Otros aspectos vinculados a la problemática social que aparecen en las opiniones de los chicos / as son el trabajo infantil y las enfermedades, que les impiden asistir a la escuela. Los chicos se pronuncian contra del trabajo infantil, reivindicando como obligación propia el juego y el ir a la escuela. Rescatando estos aportes de los chicos / as, pensamos que una Política Educativa verdaderamente inclusiva debiera tener un fuerte acento en la implementación de formas estructurales y coordinadas de incluir a los chicos / as que quedan excluidos por estas u otras causas. Vemos que hay intentos de hacerlo (como el plan “todos a estudiar”), pero al ser fragmentarios y “satelitales” con respecto a las instituciones en las que se los implementa, y contar con muy poco sostén estructural por parte del sistema educativo, no cumplen con sus objetivos y se transforman en un cúmulo de intentos y formalismos. *El problema de “los que están fuera de la escuela” debiera ser parte integrante del trabajo cotidiano de todos los actores institucionales, pero solo podrá serlo si es sostenido en mecanismos estructurales garantizados por la política educativa. Volvemos a señalar aquí la importancia de la articulación de esta con la política social, la política de salud y la política económica. Dice Patricia Redondo (2004): “Las estrategias institucionales para retener a estos alumnos que desertaron en algún momento de su trayectoria escolar no siempre logran su cometido. La mayoría de las veces este objetivo queda limitado a los esfuerzos aislados por parte de los maestros y la escuela. Se diluye, entonces, el lugar del Estado y su capacidad de intervención para garantizar la escolaridad de esta franja de la niñez en condiciones de pobreza extrema y el maestro queda como única expresión de aquél con posibilidades de acción e intervención, aunque limitadas a las de cada escuela”¹⁷.*

Otro gran núcleo de problemáticas que se recortan en la opinión de los chicos sobre el ir a la escuela es la posibilidad o no de cumplir con las normativas escolares. Es interesante que las normas aparecen como inamovibles, y condicionan la posibilidad de asistencia. Nos llama profundamente la atención cómo, en las representaciones de los chicos / as, las normas funcionan como un parámetro de inclusión / exclusión. El que no hace la tarea, se porta mal o repite termina dejando de

¹⁷ Redondo, P. 2004: *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós. p.136

ir a la escuela. Es curioso cómo la responsabilidad del hecho queda, para ellos, del lado del niño / a. Nos hace preguntarnos por las posibilidades de la institución escolar de co-pensar con ellos en torno a qué pasa con las reglas, para qué sirven, qué alternativas a la exclusión hay para los que no las cumplen, y sobre quiénes recae fundamentalmente la responsabilidad de que su cumplimiento garantice a todos la posibilidad de aprender... ¿Estar incluido depende de poder cumplir con la tarea, de tener buena conducta, de pasar de grado? ¿Puede la ley educativa nacional habilitar mecanismos que ayuden a la institución escolar a imaginar otras formas, creativas y atentas a la diversidad, que incluyan de manera “real” (es decir, más allá de la mera asistencia del niño / a)? Son preguntas que atraviesan todos los días las prácticas de quienes trabajan en el ámbito educativo, y que *la política educativa debiera apuntar a responder instalando una lógica de la participación que favorezca la inclusión real.*

Ciertamente no desconocemos la dificultad que plantea a los maestros el trabajo con grupos de más de 30 alumnos /as, lo cual hace casi imposible atender a la diversidad y tiempos de aprendizaje de cada uno. Pensamos que *una ley nacional de educación debiera garantizar la infraestructura y presupuesto necesarios (incluyendo los nombramientos y salarios docentes) para concretar la normativa de divisiones de no más de 25 alumnos, y habilitar la reflexión de los actores institucionales sobre la responsabilidad propia de la institución para incluirlos de tal forma que realicen un paso exitoso por sus aulas. También debiera garantizar a las escuelas los espacios, infraestructura y recursos humanos necesarios para poder elaborar propuestas transformadoras que ofrecer a los chicos / as que no “encajan” en lo que la institución escolar define como norma (grado acelerador, proyectos áulicos alternativos, seguimiento a través de la reflexión informada de los equipos docentes, talleres, etc.).*

Los chicos /as se ubican en un lugar de dependencia de los adultos para poder garantizar la posibilidad de asistencia a la escuela. Si los padres no los llevan, claramente no pueden asistir. Es interesante cómo la posibilidad de los padres de llevarlos aparece vinculada a las problemáticas de su vida cotidiana que a veces les impiden hacerlo: la falta de recursos para proveer alimentos o útiles, la distancia (que, en el caso de estos niños, muchas veces está representada por la intransitabilidad de las calles que deben recorrer para llegar), los padres que no están porque trabajan los dos.

Pensamos que la inclusión escolar no puede quedar librada a la “voluntad” de padres que viven en condiciones de pobreza estructural, y que el tipo de discurso que la atribuye a ella es perverso y engañoso. El estado tiene la obligación de prever y garantizar mecanismos sociales / institucionales que los ayuden a sostener la escolaridad de sus hijos (micros, asfalto, relevamiento de necesidades reales, inclusión de los padres en la gestión de los recursos de las escuelas para pensar estas problemáticas y resolverlas conjuntamente de formas que realmente les sean útiles).

Una escuela a la que poder ir¹⁸

Al dibujar “la escuela ideal, para que todos los chicos puedan ir”, los chicos / as se centran en cuestiones de infraestructura más que de contenido. La gran mayoría dibujó la escuela que tienen, no la que les gustaría, y lo que dibujaron es el edificio escolar. Algunos agregan a ese edificio otras características diferentes a las que la escuela “real” a la que asisten posee. En sus verbalizaciones al respecto, aparecen muchas referencias a cómo les gustaría que fuera la escuela, sobre todo respecto de las relaciones maestra / o – niños / as, a las relaciones entre compañeros / as y a lo que le agregarían al edificio de la escuela. También aparecen referencias al tipo de

¹⁸ Para ver una sistematización de lo que pudimos ver en los dibujos de los chicos y lo que dijeron de ellos, consultar el Anexo 2.

infraestructura con la que les gustaría contar en la escuela (biblioteca, cancha de fútbol, museo), y a lo que les gustaría que la escuela les brinde o les proponga hacer.

Si bien la propuesta de dibujo fue dirigida a grupos de seis chicos, entregando un afiche por grupo, una cantidad significativa de los chicos / as trabajaron de manera individual: cada uno dibujó una escuela en un pedazo del afiche. En una menor cantidad de casos, los niños / as lograron ponerse de acuerdo para la realización de una producción grupal.

Haciendo un análisis “a vuelo de pájaro” de estos datos, vemos que en las representaciones de los chicos / as de primer ciclo vinculadas a “la escuela ideal”, se mezclan las condiciones concretas de la escuela a la que asisten con la posibilidad de imaginar otra escuela posible. Pensamos que es necesaria la posibilidad de vivenciar en alguna medida experiencias diferentes para poder imaginarlas, y nos consta que en el caso de la mayoría de estos niños / as el acceso a ellas es muy limitado por diversas razones. También es limitada la posibilidad de la escuela de ofrecérselas, y sin embargo es enorme la potencialidad que tiene para ello. Una Política Educativa verdaderamente inclusiva debiera garantizar y arbitrar todos los medios posibles para que esa potencialidad se transforme en acto.

Queremos dejar constancia de algunas observaciones que sirvan de punto de partida para pensar cómo ofrecer a los chicos / as una escuela “en la que todos estén incluidos”:

- En las representaciones de la escuela expresadas por los chicos (tanto gráfica como verbalmente), el “edificio” cobra mayor relevancia que las interacciones entre las personas.
- Esas interacciones están en su mayor parte vinculadas al “trabajo escolar”, y son muy limitadas, cobrando mayor relevancia el producto de dicho trabajo (cuaderno, pizarrón) que el proceso de aprendizaje.
- Los chicos / as agregarían a la escuela espacios vinculados a las modalidades de aprendizaje propias de su edad: el juego, la investigación, la exploración de acuerdo al propio interés. Es sumamente interesante este “llamado de atención” que nos hacen a los adultos: para aprender, los chicos / as lo hacen jugando, explorando (y no copiando, ni repitiendo...). Esto que señalan ellos es sumamente coherente con las teorías genéticas del aprendizaje¹⁹, que ellos no conocen, y que tanto se han propuesto en las capacitaciones docentes.
- Les preocupan las interacciones armoniosas con maestras y compañeros.
- La comunidad (padres) casi no aparece representada como actor vinculado a la escuela.
- En todos los dibujos de los chicos aparece el deseo de que en la escuela haya espacios verdes, con juegos, con animales... que permitan vincularse con la naturaleza.

Tomar en cuenta estas opiniones de los chicos / as para pensar la política educativa, la ley nacional y las prácticas posibles en las que ésta se plasme supone apartarse de la lógica que guía los cambios en política educativa latinoamericana. El mercado, lo económico y lo tecnocrático ya no pueden ser elegidos como faros que guían la política educativa argentina. Para una verdadera “educación de calidad”, y mucho más si realmente hay voluntad política de construir “una sociedad más justa”, *se deben priorizar la participación, la escucha de los sujetos y habilitación de oportunidades de crear, transformar y decidir de acuerdo a sus capacidades y*

¹⁹ Especialmente la teoría psicogenética de Jean Piaget, y la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky.

posibilidades, habilitando los espacios, recursos e infraestructura necesarios para que todos / as puedan hacerlo.

DEBATIR SOBRE LA INCLUSIÓN

Un botón de muestra:

El Proyecto “Escuela para todos” de la Asociación Civil El Arca trabaja con diferentes instituciones educativas (centros comunitarios y escuelas públicas) de la localidad de Cuartel V, partido de Moreno; con el objetivo de “mejorar la inclusión educativa de los niños y niñas”.

Las estadísticas de deserción y repitencia de Cuartel V, al momento de comenzar el proyecto (año 2003 con los centros comunitarios, y 2004 con las escuelas), no diferían de las correspondientes al resto del país²⁰. Cada año, figuraban como desertores el 10% de los chicos / as inscriptos en los registros de primer ciclo. Asimismo, repetían entre el 20 y el 25 % de los niños / as que cursaban este ciclo. Esto quiere decir que, cada año, cada escuela terminaba el año con aproximadamente 25 niños / as “repetidores” en primer ciclo (¡un grado completo!), y con aproximadamente 36 chicos / as que, habiendo comenzado el año lectivo en algún curso de primer ciclo, habían dejado de concurrir²¹.

Si bien la actual Ley Federal de Educación establece la obligatoriedad de cursar sala de 5 años (nivel inicial), 13 años después de su promulgación el Estado aún no garantiza la oferta de este nivel para todos los niños / as en edad de cursarla. En Cuartel V funciona sólo un establecimiento estatal de nivel inicial, que abrió sus puertas en el año 2004, con matrícula para aproximadamente 40 niños / as de “sala de cinco”. Considerando que cada año ingresan en 1º año de la escuela pública unos 400 niños / as; la cobertura se ofrece, pues, solamente al 10% de los niños / as que la requieren²². Son los centros comunitarios del barrio los que ofrecen servicios de “jardín de infantes” para la inmensa mayoría de los chicos / as.

Los seis centros, durante 2005 tuvieron entre todos una matrícula total de 547 chicos / as: de ellos desertaron durante el año 142 niños / as (26%)²³. Con relación a las elevadas inasistencias (considerada como ocho o más faltas por mes), hubo en esa situación 167 chicos / as, conformando un 41% de la matrícula total (restándole a ésta los 142 chicos / as que desertaron)²⁴.

Prácticas favorecedoras de la inclusión real

El punto de partida para el trabajo con cada institución contempló la situación expuesta arriba, y comprometió a los diferentes actores a reflexionar sobre sus causas y las prácticas posibles tendientes a disminuirlas. Por supuesto, la repitencia y la deserción no dependen únicamente de causas relacionadas con las prácticas de las instituciones educativas. Mucho menos en un contexto de pobreza estructural, en el

20 Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV-2001) publicada por el SIEMPRO, del total de niños de 6 a 14 años que cursan o cursaron primaria o su equivalente en EGB (El primer ciclo pertenece a la EPB: Educación primaria básica, a partir de 2006), el 14% repitió algún grado. Para el primer quintil de ingresos, dicho porcentaje aumenta al 24%. De la población de 15 a 24 años que cursa o cursó secundaria o su equivalente en EGB/Polimodal, el 43,3% repitió algún año o abandonó los estudios antes de terminar.

21 Datos construidos por las Escuelas públicas de Cuartel V, sobre la base de sus registros de asistencia. Nótese que en el caso de los chicos que dejaban de concurrir, la escuela no contaba con información sobre las causas de ello para la gran mayoría de los casos.

22 No estamos contando aquí a los niños y niñas que concurren a las escuelas privadas de la zona, tanto en el nivel inicial como en el primario. Nos preocupa relevar la situación de aquellos que no pueden acceder al sistema formal de educación a menos que se les garantice este derecho entre otras cosas, mediante la oferta gratuita.

23 Para una descomposición de este dato según las causas de deserción, ver Anexo 3.

24 Para una descomposición de este dato según las causas que llevaron a la elevada inasistencia, ver Anexo 4.

que la comunidad no tiene garantizadas las necesidades básicas²⁵. Sin embargo, estas prácticas son las que, en muchos casos, pueden contribuir a producirlas o a revertirlas. Para un abordaje real de la problemática de la inclusión, es la *política educativa* la que debiera prever *mecanismos estructurales* capaces de alojar y sostener prácticas favorecedoras de inclusión. En una situación de emergencia educativa como la que señalan las cifras arriba citadas, esto no puede dejarse librado a la voluntad y capacidades de los actores particulares, ya sean éstos individuales, institucionales o jerárquicos²⁶.

Las diferentes instituciones educativas con las que articulamos nuestro trabajo van realizando un proceso de reflexión sobre sus prácticas y construcción de estrategias que favorezcan la inclusión real de los niños / as que asisten, e incluso la de aquellos que dejaron de asistir o (en el caso de los centros comunitarios) de los que aún no están asistiendo. A continuación, relataremos algunas:

En las Escuelas públicas:

- Implementación de un espacio semanal para la capacitación en servicio de los docentes de primer ciclo. Dicho espacio de capacitación no se estructura meramente en torno a contenidos, sino que contempla la reflexión sobre la propia práctica, la conformación de los docentes en equipos de trabajo, la selección de problemas a trabajar, la construcción de estrategias para abordarlos y su evaluación en proceso, el estudio de contenidos teóricos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza en el dominio de la lecto-escritura²⁷, la elaboración de proyectos didácticos y su evaluación en proceso. De este espacio, los docentes rescatan sobre todo la posibilidad de trabajar en equipo como un elemento favorecedor de su tarea. Una de las escuelas, que tomó como eje el problema de la repitencia, en dos años de trabajo ha logrado disminuirla en un 90% para los niños / as de primer y segundo año de EPB (50 niños / as en 2004, y 5 niños / as en 2005). Esto está sensiblemente relacionado con las posibilidades que tuvieron los docentes de pensar sobre sus prácticas de evaluación, y de transformarlas de manera que se ajustaran mejor a la enseñanza proporcionada por ellos y a los procesos de aprendizaje propios y de los chicos / as.

- Articulación con otros actores de la sociedad civil. No contamos con cifras que nos permitan evaluar el impacto del trabajo conjunto de las escuelas con otros actores de la sociedad civil. Sí podemos dar cuenta de que permite a las escuelas elaborar proyectos mediante los cuales los chicos / as reciben mayor oferta de actividades posibles, tienen docentes que se capacitan, cuentan con bibliotecas equipadas, con acceso a la alfabetización informática, con materiales didácticos, y, sobre todo, con instituciones educativas que están en un permanente proceso de reflexión sobre las prácticas posibles de mejorar su inclusión educativa.

25 Baste para sustentar esta afirmación el hecho de que el 49,70 % de los chicos / as que presentaron elevadas inasistencias en los Centros Comunitarios durante 2005 lo hicieron por problemas bronquiales. (Dato construido por las educadoras de los centros comunitarios y el equipo de El Arca).

26 Mediante el término "jerárquicos" nos referimos a los diferentes puestos de gestión del sistema educativo: inspectores distritales, regionales, sub-secretarios, ministros, etc .

27 Se selecciona este dominio por ser para los docentes el más sensible para determinar la promoción o repitencia de un niño / a.

- Seguimiento de los niños / as con elevada inasistencia²⁸ Este trabajo, de alto impacto en la disminución de la deserción en los Centros Comunitarios, no ha tenido el mismo efecto en las escuelas públicas. Tres diferentes escuelas articularon durante 2005 con nuestra ONG en un total de 164 casos de alumnos / as de primer ciclo (además, dos de ellas demandaron articulación para el trabajo con otros 5 casos no relacionados con problemas de inasistencia). Los resultados de este trabajo no fueron los deseables ya que varios factores relacionados con el modo de funcionamiento de las escuelas han operado como obstaculizadores. Los más destacables son: 1. Lo difuso de las normativas, que recomiendan la articulación de las escuelas con ONG, pero no establecen márgenes normativos posibles (¡y flexibles!) para dicha articulación, lo cual genera profundos temores acerca del encuadre de legalidad que la contiene, y la deja sujeta a la voluntad de las autoridades jerárquicas y actores de turno. 2. La lógica de “modelo médico” (atención de “casos” individuales en los que se deposita la “patología”, con escasa posibilidad de pensar en el propio contexto escolar como parte integrante de la problemática) imperante en la manera en que el sistema educativo aborda los problemas que se recortan en la escuela. Esta lógica lleva necesariamente a un “no dar abasto” de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), pues en una situación de pobreza estructural casi todos los alumnos / as se constituyen en “casos”. 3. La falta de información clara y a tiempo sobre la situación de asistencia de los niños / as, ya que los registros no son utilizados como herramienta para ello en la cotidianeidad escolar y el “desborde de casos” limita grandemente los tiempos disponibles para reunirse a reflexionar sobre las prácticas de intervención y desarrollarlas. 4. La enorme dificultad de los miembros de los EOE, de los directivos y de los docentes para sostener espacios formales de reunión previamente acordados con ellos (dado que, sobre todo en los dos primeros casos, abundan las “citaciones” y el “afectarlos” a diferentes instancias administrativas y planes paralelos del sistema educativo, por lo que terminan no estando en la escuela en los horarios previstos para ello).
- Oferta pedagógica alternativa para los alumnos / as. En la actualidad, si bien la normativa establece que los niños / as de primer ciclo deben recibir al menos un estímulo semanal de educación física y otro de educación artística, en las escuelas públicas de Cuartel V el Estado provee solamente el de educación física. Las escuelas con las que articulamos han elaborado proyectos con relación a la oferta pedagógica para sus chicos / as, sumando talleres de recreación, juego, computación, cine, teatro, folklore y deportes no convencionales. Una de las escuelas ha desarrollado también un proyecto de grado acelerador para el trabajo específico con los chicos “con sobre – edad”²⁹ y sus familias. Si bien tampoco contamos con datos cuantitativos acerca del impacto de estas ofertas pedagógicas, si las tomamos como “estudio de caso” desde una perspectiva

28 Consideramos “elevada inasistencia” a la condición de aquellos chicos que tienen 8 o más faltas en un mes. Si el abordaje de estos casos no se realiza durante la primera mitad del año, tienen altas probabilidades de desertar, o sea, de ser expulsados del sistema educativo porque éste no ha arbitrado los medios para su inclusión real.

29 Señalamos cómo esta categoría, al igual que las de “repetidor” y “desertor”; corresponden a construcciones de un sistema escolar expulsivo que rotula a los sujetos que no se ajustan a lo que construye como “normal”, en lugar de poder pensar cómo revisar sus prácticas y transformarlas en función del aprendizaje de los sujetos.

cualitativa, podemos aventurar que la participación de los chicos / as en ellas permite al menos: 1. La posibilidad de encuentro de los chicos / as con sus propias posibilidades de aprendizaje desde diferentes ámbitos que les permiten resignificarlas. 2. La participación de los chicos / as aumenta a medida que el espacio se sostiene en el tiempo, y logran desarrollar estrategias de trabajo conjunto, exploración y construcción de aprendizajes. 3. El intercambio entre docentes de diversas áreas o ámbitos les permite contrastar visiones de cada chico / a en actividades distintas, lo cual ayuda a desnaturalizar visiones estigmatizadoras y a disminuir la posibilidad de que los chicos / as queden “atrapados” en rótulos inhibidores de sus aprendizajes.

Señalamos que el impacto de estas prácticas depende altamente de la posibilidad de que sean *sostenidas en el tiempo*. Suponen una lógica de proceso que requiere un tiempo no menor a tres años de trabajo como parte inicial del proyecto, y al menos tres más para el cumplimiento de objetivos a largo plazo, pues “el cambio social es un proceso complejo y por lo tanto necesita consolidación a largo plazo”³⁰. Parte del proceso implica poder romper con lógicas y prácticas fuertemente instaladas y poder construir otras que sean alternativas, y transformadoras.

A la luz de estas prácticas de las escuelas:

Consideramos que, desde una Política Educativa verdaderamente favorecedora de la inclusión, la Ley de Educación Nacional debe *garantizar horas pagas para que los docentes trabajen en equipos, y puedan capacitarse en una modalidad formalizada, frecuente y sostenida que contemple la reflexión sobre su propia práctica* como punto de partida. Una jornada mensual no es suficiente para ello, pues no genera una continuidad de trabajo colectivo capaz de producir cambios en las prácticas o la situación de los chicos / as.

Además, es fundamental la inclusión de los directivos en estos espacios, pues para que el proceso tenga efectos positivos sobre la inclusión de los chicos / as, debe ser *construido, sostenido y evaluado de forma institucional. La ley debe garantizar mecanismos estructurales que permitan a los directivos estar involucrados en estas tareas*. Se deberá contemplar, pues, cómo se resuelve la enorme cantidad de tiempo y esfuerzo que demandan las tareas administrativas.

Disponer de estos espacios, sin embargo, no garantiza sus efectos positivos. Es fundamental remitirse a la *reflexión sobre las prácticas como único marco pertinente para incluir los contenidos que se proponen*. También es fundamental la puesta a prueba de las estrategias y conocimientos construidos por los participantes en el mismo marco de la propia práctica. Es sabido que una capacitación que se limite a lo teórico, a lo técnico o a lo administrativo no logra efectos sobre los problemas que intenta atacar³¹.

Lo anterior no puede ir desvinculado de una fuerte mejora en las condiciones de trabajo docente. Vemos que se está abordando el tema del salario. Es necesario también atender a factores que afectan tanto a docentes como alumnos, atentando contra la posibilidad de inclusión real de estos últimos: las aulas superpobladas, la escasez de materiales didácticos, la falta de horas pagas para trabajar en equipo y capacitarse en servicio. Pensamos que todo ello se relaciona con un problema grave

³⁰ Como se señala agudamente en: Arango, M. M y Nimnicht G. 1990: **Participación de los padres en la creación de ambientes apropiados para el sano desarrollo de niños en riesgo**. Serie Documentos Ocasionales. CINDE. Medellín.

³¹ Al respecto, se puede consultar el texto de Elichiry, N. 2001: Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En C. Castorina (Comp.) **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires. Eudeba. pp.325 – 356.

que padecen las escuelas públicas: los elevados índices de ausentismo docente (que es motivo de gran enojo para los padres, por la inmensa cantidad de horas de clase que pierden sus hijos).

Es indispensable que el Estado garantice la oferta de “materias especiales” prevista para cada ciclo, mediante la incorporación a las plantas funcionales de las escuelas de profesionales ad hoc. También la alfabetización informática, herramienta clave de inclusión en la sociedad actual. Por otro lado, es fundamental formalizar las posibilidades de proporcionar la oferta de tránsitos alternativos para los chicos / as que no se ajustan a las “normas” arbitrarias construidas por la escuela. Si se busca que estos espacios sean eficaces, deben ser necesariamente construidos junto a los actores institucionales, los padres y los chicos / as de cada escuela (por oposición a los planes y medidas fragmentarias y de duración limitada que suelen “pre – fabricarse” por parte del Estado).

En el presente, el sistema educativo no prevé ni tampoco permite fácilmente la construcción de estos espacios y prácticas transformadores. Algunas escuelas pueden implementarlos trabajando en articulación con otros actores de la sociedad civil. Sin embargo, es importante señalar que *las actuales normativas, si bien recomiendan la articulación con ONG para abordar las problemática educativas y / u ofrecer diferentes propuestas pedagógicas a los chicos / as, no sólo no garantizan los mecanismos estructurales para que esta sea posible con márgenes claros que la sostengan, sino que por su ambigüedad dejan el campo libre a aquellos que por diferentes motivos la obstaculizan.*

La política educativa debe *garantizar la posibilidad estructural de que las prácticas transformadoras que proyecten las instituciones se sostengan en el tiempo* (garantizando reglamentaciones flexibles y procesos menos burocratizados que permitan agilizar la inclusión de diferentes actores en la planta orgánica funcional de las escuelas, financiación para proyectos transformadores elaborados participativamente por cada comunidad educativa, personas capacitadas para acompañarlos y mecanismos pertinentes de evaluación en proceso, centrada sobre el impacto de las prácticas sobre el aprendizaje de los chicos / as). En la actualidad, asistimos a la implementación de proyectos fragmentados, no participativos, aislados, cuya financiación es escasa y llega a destiempo, y cuya duración es demasiado acotada como para producir cambios. Esto tiene además el efecto contraproducente de generar en los diferentes actores la sensación de que este tipo de emprendimientos está siempre condenada al fracaso, lo cual revierte en la falta de iniciativas, el desencanto, el descreimiento... y la continuidad de la situación de exclusión de los chicos / as.

En los Centros Comunitarios:

- El eje de las decisiones y las prácticas son los niños / as. Es en función de que sus chicos / as “estén mejor” que los equipos de educadoras de los Centros Comunitarios van revisando y replanteando sus proyectos de trabajo y sus prácticas. El acento y la mirada están puestos sobre el proceso de cada niño / a y su familia, sin olvidar que la interacción con los distintos actores del Centro Comunitario también es parte de ese proceso. Por ello, si bien existen los proyectos áulicos y los contenidos de enseñanza previstos para cada salita o cada espacio (por ejemplo talleres o “apoyo escolar”), hay un ejercicio constante de pensamiento en los chicos / as, que evita que esos proyectos y contenidos se conviertan en algo más importante que los procesos de aprendizaje y apropiación que realizan los sujetos.

- Consulta a los chicos / as, escucha de sus ideas y opiniones. Los chicos / as son considerados como sujetos de derecho, capaces de opinar

y decidir, dentro de sus posibilidades, acerca de las cosas que los afectan. Es junto a ellos que se van decidiendo muchas de las prácticas cotidianas de los Centros Comunitarios.

- Lo anterior redunda en la posibilidad de tomar decisiones e ir modificando los proyectos en función del proceso de los chicos / as y las familias. No existe en los Centros Comunitarios la altísima burocratización de las decisiones que se observa en la escuela. Esto les permite instalar y probar dispositivos que se estiman favorecedores de la inclusión real de los chicos / as con gran flexibilidad.

- Reflexión y planificación conjunta con la comunidad. Los Centros Comunitarios van buscando las formas de incluir cada vez más a las familias de sus chicos / as en instancias que permitan ir diseñando con ellos el proyecto de trabajo. Esto se realiza desde la idea de que, cuanto más involucradas estén las familias en la institución educativa, mejor podrán sostener el proceso de sus hijos / as en ella. También desde el intento de proporcionar a padres e hijos diferentes espacios en los que poder compartir juegos, aprendizajes, etc.

- Acompañamiento cercano a las familias. Los equipos de educadoras se organizan para realizar visitas domiciliarias y diseñar estrategias de intervención, especialmente con las familias de los niños / as que presentan alto ausentismo o manifiestan algún problema específico. Si estiman que no pueden abordar solas alguna situación, articulan su trabajo con otras organizaciones e instituciones del barrio. Siempre trabajan de tal forma que la familia es parte de la reflexión sobre el problema y de la toma de decisiones con relación a él.

- Flexibilidad en la posibilidad de articular con organizaciones de la sociedad civil y otros actores sociales que acompañen sus proyectos. Las coordinaciones de los Centros Comunitarios operan con una lógica de diálogo, tanto al interior de sus equipos como con otros actores de la sociedad civil. Una lógica tal permite articular fácil y creativamente estrategias y proyectos que favorezcan a los chicos / as. Esta es una valiosa posibilidad que el sistema escolar, a pesar de expresar la voluntad de incorporarla, no logra generar del todo por su lógica rígidamente jerárquica de obediencia y subordinación.

Durante lo que va del año 2006, los centros comunitarios han logrado disminuir en una medida auspiciosa las cifras de deserción y elevada inasistencia relevadas en 2005. De los 507 chicos / as inscriptos sumando el total de las seis instituciones, han dejado de concurrir solamente 42 (el 8%)³². La mayoría de ellos, en las salas de dos y tres años, pues sus padres consideraron que eran muy pequeños como para insistir demasiado en su adaptación. Por otro lado, vienen presentando elevadas inasistencias 146 chicos / as (el 29%)³³. En todos los casos se tienen datos acerca de las causas de su inasistencia y se está realizando un seguimiento mediante visitas domiciliarias y entrevistas con las familias y los chicos / as.

Estas prácticas de los centros demuestran la posibilidad real de existencia de instituciones educativas participativas y abiertas (abiertas en tanto que permeables a que la comunidad, los saberes, la vida cotidiana en otros ámbitos, etc., circulen por sus prácticas “con pleno derecho”), que en poco tiempo de trabajo logran modificar sus prácticas y que estas tengan un efecto positivo sobre la disminución de los problemas

³² Para ver la descomposición de este dato según las causas por las que los chicos / as deharon de concurrir, ver Anexo 3

³³ Para la descomposición de este dato según las causas por las que los chicos / as asisten irregularmente, ver Anexo 4

más serios que afectan la posibilidad de inclusión de sus alumnos. Bajo su luz, pensamos que:

Una política educativa verdaderamente inclusiva debe *asegurar que en el centro de sus enunciaciones y de los objetivos del sistema educativo esté el afán por mejorar la situación de los sujetos que atraviesan las instituciones que conforman a este último*. Ni los contenidos, ni los proyectos institucionales, ni la formación docente, ni mucho menos las normativas pueden seguir rigidizándose a tal punto que se convierten en prioridades en sí mismas, haciendo perder de vista el propósito manifiesto de la educación escolar.

Asimismo, una política que verdaderamente busque mejorar la inclusión educativa, debe *garantizar la posibilidad de mecanismos de participación real* que permitan a chicos / as y familias tomar parte en la planificación y las decisiones institucionales, y en el abordaje de los problemas que los afectan, según mecanismos y dispositivos que lo hagan posible. Es fundamental destacar que uno de esos mecanismos *supone generar espacios formalizados y sostenidos en el tiempo en los que chicos / as, docentes y padres puedan informarse, pensar, decidir, proyectar y evaluar juntos*. Ejemplos de este tipo de espacios son las asambleas áulicas, los talleres de planificación conjunta con los padres sobre temas que a ellos les preocupen con relación a la educación de sus chicos, etc.

El *trabajo con las familias, especialmente con aquellas que atraviesan situaciones de precariedad por el motivo que sea, es imprescindible para garantizar una mejora en la inclusión educativa de los chicos / as*. EOEes compuestos por 3 integrantes en escuelas con matrículas de casi 1000 alumnos, y que además muchas veces se ven obstaculizados en sus intentos de realizar prácticas que trasciendan el infructuoso “modelo médico”; maestros con más de 25 chicos / as (a veces hasta 45) por aula; directivos eternamente “afectados” al cumplimiento de tareas administrativas; dan cuenta de que la lógica actual del sistema educativo directamente no permite que esto ocurra. Tomando en cuenta el efecto verdaderamente inclusivo de prácticas como las de los Centros Comunitarios, la política educativa debiera apuntar a *instalar una lógica de la participación, desde la cual las instituciones educativas pudieran articular con otros actores de la comunidad (especialmente las propias familias) para instrumentar esto*.

CONCLUSIONES

Se nos impone señalar que las prácticas que desarrollan los centros comunitarios garantizan a sus chicos / as la posibilidad de inclusión real y permanencia mucho más que las que generalmente desarrolla la escuela. Esto es llamativo, si comparamos por ejemplo la formación que han recibido para ello los actores que operan en uno y otro tipo de institución. La gran mayoría de las educadoras de los centros carecen de formación docente específica. Incluso, algunas de ellas se encuentran dentro de la población en “situación de riesgo educativo”³⁴, que ha sido expulsada del sistema de educación formal antes de terminar la secundaria (o el polimodal)³⁵. Este hecho requiere la consideración de múltiples factores para su análisis, quisiéramos aquí destacar dos que señalan las diferentes lógicas que subyacen a nuestra actual política educativa, por un lado; y a los principios de la

34 Sirvent et al. op. cit.

35 Elegimos aquí el término “expulsión” pues nos interesa señalar que “La exclusión nos habla de un estado (...) en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social, en cambio, refiere a la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible (...) Más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social.” Duschatzky, S. y Corea, C. 2002: Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires. p. 18

educación popular por el otro (corriente con la que se identifican la mayoría de los centros comunitarios junto a los que trabajamos).

- Los centros comunitarios orientan sus prácticas de acuerdo a proyectos institucionales elaborados y acordados con la participación de todo su equipo, de los chicos / as, de las familias y de otras organizaciones de la sociedad civil con las que los articulan. Sus acciones tienen una direccionalidad que apunta directamente a los objetivos que entre todos se han propuesto, y adquieren sentido en ese marco. Esto tiene el efecto no menor de que las diferentes prácticas de las que participan los sujetos, los chicos / as incluidos, son vividas como propias y tienen para ellos un sentido habilitador del aprendizaje. En la escuela, en cambio, el PEI no pareciera ser una herramienta consensuada y utilizada por todos, por lo que no favorece cohesión en los esfuerzos de los diferentes actores. Los proyectos son áulicos, y en general no remiten a acuerdos entre todos los actores de la “comunidad educativa” sobre la educación de los chicos / as sino a los criterios y saberes personales de cada docente. Cuesta la transversalidad, y cada cosa va como por “carriles paralelos”. Para los chicos / as y las familias, se trata en la mayoría de los casos de una imposición de sentidos que no les son propios, en lugar de una construcción conjunta de conocimiento.
- En los centros comunitarios, los educadores trabajan como equipos y ponen el acento en la reflexión sobre sus propias prácticas y los efectos que producen. En la escuela, cada docente trabaja aisladamente y pone el acento en la evaluación de resultados. El sistema educativo no favorece la reflexión sobre las propias prácticas, y favorece en cambio capacitaciones de baja calidad que en general no las transforman, a cambio de puntajes. Las posibilidades y formas de articulación con otros docentes dependen de la voluntad y ganas de hacerlo, pero ello no tiene cabida en el cronograma escolar cotidiano. En el caso de las escuelas cuyos actores tienen estas “ganas” y lo instalan, esto depende de que alguna otra organización articule con ellas y contribuya con el proyecto proporcionando recursos humanos y económicos. Pero como no existe normativa al respecto, el sostén de tales proyectos por parte del sistema es sumamente frágil, aún en los casos en que se va constatando un efecto favorable sobre la inclusión real de los chicos / as³⁶.

Estas reflexiones nos llevan a concluir que es fundamental, si verdaderamente se desea generar “una educación de calidad para una sociedad más justa”, que “garantice que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo”, reflexionar sobre cuál es el PROYECTO POLÍTICO que subyace. ¿En qué marco cobran sentido nuestras prácticas? ¿El del mercado y los dictados de los Organismos Internacionales, o el de un país libre y autónomo, conformado por ciudadanos con capacidad de pensamiento crítico y con acceso a los diferentes medios que les permitan construir ese país? La elaboración de una Ley Educativa Nacional habrá de sustentarse en la decisión política que se haga al respecto.

Tal como señala Luis Rigal: “La pregunta central para nuestra escuela es profundamente cualitativa: *qué educación para quiénes*; pregunta que en la simplicidad de su enunciación expresa también la complejidad de su abordaje: el *qué*

³⁶ En nuestra experiencia, nada garantiza que estos efectos sean tenidos en cuenta en las emisiones de criterio de los actores jerárquicos.

Pueden considerarlos para ello, o bien centrarse en aspectos administrativos o de “competencias”. Esto no favorece la posibilidad de reflexionar sobre y / o de desarrollar prácticas transformadoras desde una evaluación de su proceso y de su impacto sobre los aprendizajes de los chicos / as.



1986 - 2006 Cuidemos
a los chicos y chicas
protegiendo sus derechos

asociación civil por los derechos de los chicos y chicas

nos remite a un modelo de sociedad y al papel de la educación en él; el *para quiénes* refiere a la singularidad histórica y cultural de los sujetos de la educación y al imperativo de atenderlos pedagógicamente de acuerdo a sus diferentes necesidades e intereses³⁷.

La inclusión real está muy lejos de ser lograda por la mera extensión de la obligatoriedad. Además de los contrasentidos en aquellos casos en que se promulga la obligatoriedad pero no se proveen instituciones físicas en las que cumplir con ella, recordemos que la obligatoriedad no garantiza los aprendizajes. Constituye simplemente un mecanismo de control social si no se hace hincapié, insistimos una vez más, en garantizar lógicas y mecanismos estructurales que permitan sostener en el tiempo prácticas que incluyan los saberes, opiniones, procesos y decisiones de los diferentes actores.

Esa lógica, largamente cultivada por quienes se dedican a la educación popular, es la de la participación real. Lejos de una participación engañosa como la que propone este debate sin diagnóstico, ni tiempos suficientes, ni habilitación de todas las voces; la participación real supone arbitrar la posibilidad de que docentes, padres, madres, chicos / as, “los que quedaron afuera de la escuela”, etc., *decidan juntos*. Esto supone pasar de “un sistema que baja”³⁸ a un “sistema que se piensa y se construye entre todos”. Para ello, hace falta un *dónde* pensar juntos. Convertir a la escuela y a las diferentes instituciones educativas y vinculadas a la educación (de niños, de jóvenes, de adultos) en una red que constituya ese DÓNDE, plasmado en instancias formalizadas para ello y normativas que las sostengan, es el gran desafío que enfrenta una política educativa realmente inclusiva.

*Carola Arrúe, Cristian Consoli, Edgardo Consoli, Silvana Estrada, Soledad Vila.
Equipo del Proyecto “Escuela para Todos”. Asociación Civil El Arca.*

37 Rigal, Luis. Op. cit. p.168. Bastardillas en el original.

38 Es muy común oír de los actores del sistema educativo: “Bajaron esta normativa”, o “Esto baja el ministerio”, y expresiones similares.

REFERENCIAS

- Arango, M. M y Nimnicht G. 1990: Participación de los padres en la creación de ambientes apropiados para el sano desarrollo de niños en riesgo. Serie Documentos Ocasionales. CINDE. Medellín.
- Brusilowsky S. 2006: Intervención en la mesa central: “La Educación como derecho social: ¿Bien público o mercancía?” el día 5 de mayo en el Foro Mundial de Educación, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea, C. 2002: Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Paidós.
- Elichiry, N. 2001: Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En C. Castorina (Comp.) Desarrollos y problemas en Psicología Genética pp.325 – 356. Buenos Aires. Eudeba.
- Lewkowicz, I. 2004: ¿Existe el pensamiento infantil? En: C. Corea e I. Lewkowicz: Pedagogía del aburrido. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación nacional. Documento para el debate. Mayo 2006.
- Redondo, P. 2004: Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires. Paidós.
- Rigal, L. 2004: El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Llosa, S. y Topasso, P. 2006: Nuevas leyes, viejos problemas en educación de jóvenes y adultos. Aportes para el debate desde una perspectiva de Educación permanente y Popular. IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

ANEXO 1.

Opiniones de los chicos / as de primer ciclo de dos escuelas públicas de Cuartel V acerca de “Qué chicos pueden ir a la escuela”.

Metodología: En grupos de cuatro a seis chicos / as, se les entregaron fotos en las que aparecían chicos / as en diversas situaciones (en la calle, con su familia, con otros chicos / as, etc.) y se les pidió que “adivinaran” o que “pensaran” si estos chicos iban o no a la escuela. Luego de la discusión de los chicos en pequeños grupos, se pasó a una discusión en plenario, en la que se puso el acento sobre por qué pensaban que no iban a la escuela los que les pareció que no iban; si conocían algún chico que no fuera a la escuela y por qué no iba, etc.

Ir a la escuela	Opiniones de los chicos	Datos
- Obligaciones de los chicos / as	“Los nenes no tienen que trabajar, sino que tienen que ir a la escuela”... “Un niño no tiene que trabajar, los padres deben”. “Los chicos tienen que ir a jugar”.	. Jugar . Ir a la escuela
- Para qué ir a la escuela	“Para que puedan aprender, jugar y crecer”. “Que nos enseñen, nos den cariño”.	. Aprender, jugar, crecer . Recibir enseñanza, cariño.
- Los que no van a la escuela	“Hay una nena cerca de mi casa que no va a la escuela porque le queda lejos”. “Un nene que está en silla de ruedas y no puede ir a la escuela porque no puede pasar”. “Los nenes chiquitos no van a la escuela”. “Un compañero dejó de venir. Tendría que estar en 5º pero repitió y está en segundo”. “Los chicos pobres no pueden ir a la escuela”. “El que está enfermo no viene”. “El que se muda”. “El que falta mucho lo echan”... “Lo suspenden”. “El que no hace la tarea no viene, dijo la seño”.	. Les queda lejos . No pueden acceder porque no está preparada para ellos . No tienen la edad mínima necesaria para ir . Repiten . Desertan . Son pobres . Están enfermos . Se mudan . No cumplen con las exigencias de la escuela
- Por qué no van los que no van	“La mamá de ella no la quiere traer”... “Hay mamás que no los mandan”... “Nadie los puede traer si los dos papás trabajan”... “Hay una nena cerca de mi casa que no va a la escuela porque”	. Los papás no los llevan

Ir a la escuela	Opiniones de los chicos	Datos
	<p>cerca de mi casa que no va a la escuela porque le queda lejos”.</p> <p>“Un nene que está en silla de ruedas y no puede ir a la escuela porque no puede pasar”.</p> <p>“Tienen miedo de mandarlos solos porque encontraron un nene desnudo y golpeado”.</p> <p>“Los nenes chiquitos van al jardín”.</p> <p>“Se portaba mal y le pegaba a los compañeros”.</p> <p>“No tienen plata para pagar”... “Son pobres y no tienen nada”... “Su papá no trabaja y no tienen para comer ni para comprar ropa para venir a la escuela”...”Los nenes pobres no pueden ir porque no tienen plata para comprar guardapolvo, mochila”.</p> <p>“No tienen zapatillas”.</p> <p>“Trabajan en vez de estar en la escuela”.</p> <p>“El que falta mucho lo echan”... “Lo suspenden”.</p> <p>“El que no hace la tarea no viene, dijo la seño”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Distancia . No está previsto el acceso para personas con movilidad reducida . Mala conducta . Pobreza: Falta de ropa y calzado . Pobreza: Falta de útiles . Trabajo infantil . Sanciones escolares
<p>- Qué hace falta para poder ir a la escuela</p>	<p>“Vengo porque mi mamá me trae”.</p> <p>“Zapatillas y guardapolvo, mochila y cartuchera”.</p> <p>“Pueden ir si le compran la mochila y los útiles (que los papás trabajen: se pueden juntar botellas, basura...)”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Padres (adultos) que los lleven . Ropa, calzado y útiles

ANEXO 2

Opiniones de los chicos / as de dos escuelas públicas de Cuartel V acerca de “Una escuela a la que todos / as los chicos /as puedan ir”.

Metodología: La segunda dinámica propuesta a los chicos / as apuntaba a relevar sus opiniones acerca de la “escuela inclusiva”, de cómo tendría que ser la escuela para que todos los chicos / as pudieran estar incluidos. Se les entregó a los mismos grupos de trabajo un afiche, con la consigna de que dibujaran “cómo sería la escuela para que todos los chicos puedan ir”, o “cómo les gustaría que fuera la escuela”, o “cómo sería la escuela ideal”. A medida que los chicos / as dibujaban, se les preguntaba sobre la producción que estaban realizando.

Cómo les gustaría que fuera la escuela (para que todos los chicos / as puedan ir)	Opiniones de los chicos, verbalizadas o representadas gráficamente	Datos (representaciones de los chicos / as sobre la escuela a la que poder ir)
El dibujo de la escuela	<p>En la inmensa mayoría de los dibujos el edificio de la escuela es representado mediante un rectángulo al que se le agregan puertas (cerradas, en todos los casos) y ventanas (en la mayoría de los casos, con rejas). La gran mayoría dibujan los tanques de agua en el techo, similares a los que tienen las escuelas a las que asisten. Algunos dibujan un edificio “estilo casa”.</p> <p>Todos incluyen una bandera en el dibujo.</p> <p>Alrededor de este edificio muchos agregan flores, árboles, juegos, canchas de fútbol o (en tres casos) de tenis.</p> <p>Algunos representan personas alrededor de este edificio, aunque no todos.</p> <p>Algunos utilizan transparencias y representan lo que ocurre dentro del aula.</p> <p>“Una escuela de dos pisos... que sea más grande para que puedan venir más chicos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Las escuelas son edificios cerrados y enrejados. . (En menor medida): las escuelas son edificios en los que hay aulas en las que se hacen cosas . Les gustaría que los edificios escolares tuvieran en sus patios y alrededores plantas y juegos, canchas de fútbol o tenis. . Las escuelas tienen banderas. . La posibilidad de que asistan más chicos depende del tamaño del edificio
La infraestructura (qué hay en la escuela)	<p>“Museo de dinosaurios”</p> <p>Kiosco</p> <p>Ventiladores</p> <p>Baños limpios</p> <p>Ventanas limpias</p> <p>Sillas, mesas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Museos, bibliotecas, televisión, computadora, juguetes, animales: espacios vinculados con la posibilidad de investigación y exploración de acuerdo al interés de

Cómo les gustaría que fuera la escuela (para que todos los chicos / as puedan ir)	Opiniones de los chicos, verbalizadas o representadas gráficamente	Datos (representaciones de los chicos / as sobre la escuela a la que poder ir)
	<p>Biblioteca</p> <p>Televisión</p> <p>Video</p> <p>Computadora</p> <p>Adornos</p> <p>Juguetes</p> <p>Un patio con juegos, un patio más grande... una cancha pintada en el patio.</p> <p>Cancha de fútbol</p> <p>Árboles, flores</p> <p>Cancha de tenis</p> <p>Letras y números (En pocos dibujos)</p> <p>Botiquín</p> <p>Animales</p> <p>“Con pasto en vez de barro en el patio”.</p> <p>“Tiene que ser linda para que los chicos vengan a estudiar”.</p> <p>“Que haya más útiles”.</p> <p>“Tiene que estar preparada para chicos inválidos”.</p> <p>“Con música para escuchar rock”.</p> <p>“Un lugar para los nenes hippies”.</p>	<p>los chicos / as.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Infraestructura edilicia que torne agradable al ambiente (ventiladores, mesas, sillas, adornos, pasto, árboles, flores) . Espacios destinados al juego y el esparcimiento (canchas, patios con plantas, televisión, música, video, juguetes) . Kiosco . Contenidos de aprendizaje . Previsiones por si alguno se lastima . Abierta a la diversidad: Previsiones para el acceso de chicos / as con necesidades especiales, con lugar para “nenes hippies”. . Con los materiales necesarios para el trabajo escolar (útiles). . Espacios vinculados al contacto con la naturaleza (animales, árboles, flores...)
Relaciones maestra / o – niños / as	<p>En algunos (pocos) dibujos aparecen representados maestra y alumnos. En esos casos, la maestra está de pie frente al pizarrón o al lado de él, o sentada en el escritorio.</p> <p>En las verbalizaciones (se les preguntó cómo era la maestra de la escuela dibujada) aparecen más referencias a los</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Las maestras son un “ente separado” de los chicos / as. . Aparecen vinculadas a elementos asociados a su rol: pizarrón, escritorio.

Cómo les gustaría que fuera la escuela (para que todos los chicos / as puedan ir)	Opiniones de los chicos, verbalizadas o representadas gráficamente	Datos (representaciones de los chicos / as sobre la escuela a la que poder ir)
	<p>dibujada) aparecen más referencias a las maestras:</p> <p>“La maestra es buena, no grita”.</p> <p>“Ayuda a una señora a hacer la reunión”.</p> <p>“Ayuda a los chicos a trabajar en equipo”.</p> <p>“La maestra sabe escribir, escribe en cursiva”.</p> <p>“Ayuda a los chicos a escribir”.</p> <p>“Que le hagan caso a la seño”.</p> <p>“Hay maestras buenas que se preocupan que estudien, de lo que nos pasa...”</p> <p>“Las maestras son malas: gritan cuando nos portamos mal, nos ponen mala nota cuando no estudiamos, se enojan cuando nos peleamos o no hacemos la tarea”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Las maestras buenas no gritan. . Las maestras ayudan a los chicos a escribir, a trabajar en equipo. . Las maestras ayudan a gente de la comunidad a hacer reuniones. . Las maestras se preocupan de lo que les pasa a los chicos. . Las maestras saben escribir. . Los chicos / as deben obedecer a la maestra. . Las maestras “malas” gritan, sancionan, se enojan.
<p>Relaciones entre compañeros / as</p>	<p>En la mayoría de los dibujos en los que aparecen niños / as representados, no se observan relaciones entre ellos. Son graficados por fuera del edificio escolar, parados, izando la bandera, o en hileras de frente a quien mira el dibujo. En los casos en que están en las aulas, aparecen enfrentados compartiendo una mesa, o bien en bancos de a uno, cada uno con su cuaderno.</p> <p>En las verbalizaciones hay mayores referencias a la interacción entre los compañeros / as:</p> <p>“Que no se peleen”.</p> <p>“Que no se peguen”.</p> <p>“Que no digan malas palabras”.</p> <p>“Los compañeros se ayudan”.</p> <p>“Los compañeros se cuidan las cosas”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . La escuela promueve cierta interacción con formas particulares de trabajo con contenidos (expresadas en los cuadernos y los pizarrones), más que con las personas (especialmente otros niños / as) . Aparece vinculado a las relaciones entre compañeros / as el cumplimiento de normas básicas de convivencia (no pegar, no pelear, no insultar).

Cómo les gustaría que fuera la escuela (para que todos los chicos / as puedan ir)	Opiniones de los chicos, verbalizadas o representadas gráficamente	Datos (representaciones de los chicos / as sobre la escuela a la que poder ir)
		<ul style="list-style-type: none"> . Aparecen relaciones de ayuda mutua. . Aparecen relaciones de solidaridad (se cuidan las cosas).
<p>Qué se hace en la escuela</p>	<p>En las representaciones gráficas en que aparecen personas, éstas están:</p> <ul style="list-style-type: none"> - paradas (maestra) o sentadas (maestra o alumnos / as) en el aula - paradas afuera del edificio – escuela <p>En algunos dibujos los alumnos tienen cuadernos que dicen (o el pizarrón dice): “Día... Mi nombre es... Mi seño es...”</p> <p>En pocos dibujos, aparecen dibujados “afuera” de edificio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jugando (en un caso, en la plaza contigua) - izando la bandera <p>En un dibujo, aparecen representados “adentro” del edificio dos personas tocando instrumentos musicales.</p> <p>En las verbalizaciones y producciones escritas aparecen referencias a lo que se hace o les gustaría hacer en la escuela: “A mí me gustaría divertirme mucho” “Todos estamos para aprender” “A los nenes les gusta mucho trabajar”. “Los nenes juegan en el recreo”. “Te enseñan”. “Es linda porque tomo la leche”... “Dan mate cocido, mermelada”... “Que den yogurt con cereales”...</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Dentro de la escuela se trabaja, sin interactuar casi. . El trabajo escolar es algo que debe gustar a los chicos / as. . Fuera de la escuela se juega. . En la escuela hay un tiempo previsto para jugar: recreo. . Podrían tocarse instrumentos. . Les gustaría que la escuela fuera un lugar en el que divertirse. . A la escuela se viene a aprender. . Aprender en la escuela es hacerlo de una forma particular (con cuadernos, de acuerdo a determinado formato, “Trabajando”). . En la escuela enseñan. . En la escuela dan de comer (les gustaría que fuesen cosas que a ellos les gustan)
<p>Quiénes están en la escuela</p>	<p>En la mayoría de los dibujos en los que aparecen personas son chicos / as o maestras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Chicos / as . Maestras / os . Una señora que



1986 - 2006 Cuidemos
a los chicos y chicas
protegiendo sus derechos

asociación civil por los derechos de los chicos y chicas

Cómo les gustaría que fuera la escuela (para que todos los chicos / as puedan ir)	Opiniones de los chicos, verbalizadas o representadas gráficamente	Datos (representaciones de los chicos / as sobre la escuela a la que poder ir)
	<p>En un dibujo aparece una mamá, aparentemente en su casa. En otro, “hombres que trabajan con un carro para comprarles cosas a sus hijos”.</p> <p>En una verbalización, “la maestra ayuda a una señora a hacer la reunión”.</p>	<p>hace una reunión.</p> <p>. Los padres aparecen vinculados a la escuela de forma “periférica”, y en solo dos casos.</p>

ANEXO 3

. Descomposición del dato de los chicos / as que dejaron de concurrir en seis centros comunitarios de Cuartel V durante 2005 y entre marzo y julio de 2006, según causa ello. Datos construidos por los equipos de educadoras de estos Centros Comunitarios y miembros del equipo del proyecto “Escuela para todos” con los que articulan sus proyectos. Nótese la disminución de la cantidad de niños que dejan de concurrir en general, y en particular de la disponibilidad de datos acerca de las causas. Se atribuye esta mejora en la inclusión de los chicos / as al trabajo sostenido de seguimiento y reflexión sobre las propias prácticas que realizan las educadoras de los centros.

Año		2005	2006 (marzo a julio)
Matrícula total de los seis centros		547 chicos / as	507 niños / as
Chicos que dejaron de concurrir		142 chicos / as	42 chicos / as
Causas	Se desconoce la causa	83 niños / as (58,45 %)	10 chicos /as (23%)
	No se adaptaron	16 niños / as (11,26 %)	4 chicos / as (9,52%)
	La familia decidió dejar de llevarlos	14 niños / as (9,85 %)	21 chicos /as (50%)
	Falta de un referente adulto que pueda ocuparse de llevar y / o retirar a los chicos / as	15 niños / as (10,56 %)	3 chicos / as (7,14%)
	Problemas de salud	10 niños / as (7%)	3 chicos / as (7,14%)
	Problemas familiares	4 niños / as (2,81%)	—
	Se anotó pero no concurrió	—	1chico / a (2,38%)

ANEXO 4

. Descomposición del dato de con elevada inasistencia (8 o más faltas en un mes) sobre la matrícula de 2005 y de marzo a julio de 2006 en seis centros comunitarios de Cuartel V; según las causas de ésta. Datos construidos por los equipos de educadoras de estos Centros Comunitarios y miembros del equipo del proyecto “Escuela para todos” con los que articulan sus proyectos. Nótese la disminución de la cantidad de niños que dejan de concurrir en general, y en particular de la disponibilidad de datos acerca de las causas. Se atribuye esta mejora en la inclusión de los chicos / as al trabajo sostenido de seguimiento y reflexión sobre las propias prácticas que realizan las educadoras de los centros.

Año		2005	2006 (marzo a julio)
Matrícula total de los seis centros		547 chicos / as	507 niños / as
Chicos que tuvieron asistencia irregular (8 o más faltas en un mes)		167 chicos / as	146 chicos / as
Causas	Se desconoce la causa	20 chicos / as (11,97%)	5 chicos / as (3,42 %)
	No se adaptaron	–	1 chico / a (0,68 %)
	La familia decidió dejar de llevarlos	11 chicos / as (6,58 %)	11 chicos / as (7,53%)
	Falta de un referente adulto que pueda ocuparse de llevar y / o retirar a los chicos / as	44 chicos / as (26,34 %)	43 chicos / as (29,45 %)
	Problemas de salud (bronquiales)	83 chicos / as (47,70 %)	73 chicos / as (50%)
	Problemas familiares	9 chicos / as (5,38 %)	10 chicos / as (6,84 %)
	Falta de calzado	–	3 chicos / as (2 %)