

**PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN  
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD**

**FONDO CONCURSABLE  
OREALC / OEI - 2008**

**INFORME FINAL**

**Enero de 2009**

**FUNDACION SES**

**Buenos Aires - Argentina**

## Contenido

|   |                               |
|---|-------------------------------|
| <b>PRESENTACIÓN .....</b>   | <b>4</b>                      |
| <b>1.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>   | <b>6</b>                      |
| <b>2- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>   | <b>10</b>                     |
| <b>2.1.- Marco metodológico .....</b>   | <b>10</b>                     |
| <b>2.2.- Instrumentos y técnicas .....</b>  | <b>10</b>                     |
| <b>2.3.- Etapas de investigación y plan de trabajo desarrollado.....</b>  | <b>11</b>                     |
| <b>3- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS .....</b>   | <b>14</b>                     |
| <b>3.1.- Datos y actividades desarrolladas .....</b>  | <b>14</b>                     |
| <b>3.1.1.- La experiencia santiagueña: Tintina, Aluhampa y Amamá .....</b>  | <b>14</b>                     |
| 3.1.1.1.- Contexto socioeducativo.....  | 15                            |
| 3.1.1.2 Actores que desarrollan la innovación educativa.....  | 17                            |
| 3.1.1.3.- Actividades desarrolladas .....   | 19                            |
| <b>3.1.2.- La experiencia misionera: Barrio Nueva Esperanza - Posadas.....</b>  | <b>22</b>                     |
| 3.1.2.1.- Contexto socioeducativo.....  | 22                            |
| 3.1.2.2.- Actores que desarrollan la innovación educativa.....  | 25                            |
| 3.1.2.3.- Actividades desarrolladas .....   | 26                            |
| <b>3.2. Análisis de los aspectos más relevantes de las experiencias .....</b>   | <b>27</b>                     |
| <b>3.2.1. - Alianzas: lógicas de construcción y de acción .....</b>   | <b>28</b>                     |
| 3.2.1.2 El rol de los actores líderes.....  | 28                            |
| 3.2.1.2.- El arraigo local de los proyectos y de las alianzas que los motorizan.....  | 30                            |
| 3.2.1.3 La sostenibilidad de las experiencias.....  | ¡Error! Marcador no definido. |
| <b>3.2.2.- Las potencialidades para el cambio en los formatos educativos .....</b>  | <b>32</b>                     |
| 3.2.2.1.- Estrategias de enseñanza.....   | 32                            |
| 3.2.2.2.- La articulación con el currículo.....   | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.2.2.3.- Prácticas docentes y relación docente-alumno .....  | 35                            |
| 3.2.2.4.- La gestión institucional.....   | 37                            |
| <b><i>El proceso de creación del Secundario Tintina: una construcción colectiva que ayuda a repensar la escuela .....</i></b> | <b>39</b>                     |
| <b>3.2.3.- Inclusión educativa y construcción de ciudadanía.....</b>  | <b>41</b>                     |
| 3.2.3.1.- La vuelta a la escuela y la mejora de las trayectorias educativas.....  | 41                            |
| 3.2.3.2.- La apropiación de conocimientos relevantes.....   | 43                            |
| 3.2.3.3.- Reconocimiento de derecho y construcción de proyectos .....   | 44                            |
| 3.2.3.3.- La contención afectiva y el fortalecimiento de la autoestima y las pautas de convivencia .....                      | 45                            |
| <b><i>Posadas: la historia de dos jóvenes del Barrio Nueva Esperanza .....</i></b>  | <b>47</b>                     |
| <b>3.3.- El proceso de fortalecimiento de las experiencias.....</b>   | <b>48</b>                     |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4. - LECCIONES APRENDIDAS .....</b>  | <b>50</b> |
| <b>4.1.- El arraigo local de las alianzas construidas entre la escuela y las organizaciones sociales</b>  | <b>50</b> |
| <b>4.2.- La sostenibilidad de las experiencias.....</b>   | <b>50</b> |
| <b>4.3.- La adaptación local de dispositivos y contenidos .....</b>   | <b>52</b> |
| Las posibilidades flexibilizar las homogeneidades curriculares y didácticas .....   | 52        |
| <b>4.4.- Las innovaciones y la enseñanza.....</b>   | <b>53</b> |
| La importancia de la transformación de las prácticas docentes .....   | 53        |
| <b>4.5.- Las experiencias de inclusión y los cambios de formato institucional .....</b>   | <b>54</b> |
| Ciertas innovaciones promueven cambios en la gestión educativa .....  | 54        |
| <b>4.6.- Derecho a la educación y construcción de ciudadanía .....</b>  | <b>54</b> |
| <b>5.- RECOMENDACIONES .....</b>  | <b>55</b> |
| <b>5.1.- Generar espacios de reflexión, debate y toma de decisiones de los que participen la escuela y los actores locales.....</b>               | <b>55</b> |
| <b>5.3.- Establecer seminarios de trabajo que permitan trabajar la interrelación de las escuelas con Organizaciones de la Sociedad Civil.....</b> | <b>55</b> |
| <b>5.4.- Difusión y Transferencia de estas iniciativas a los Sistemas Educativos de la Región.</b>  | <b>56</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>57</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>58</b> |

## PRESENTACIÓN

El presente informe analiza los resultados de la investigación desarrollada en Argentina en el marco del **Fondo concursable para el desarrollo de proyectos de investigación sobre experiencias educativas de segunda oportunidad para adolescentes y jóvenes desertores escolares con alta vulnerabilidad social y educativa**, organizados por UNESCO/OREALC a través de su Red INNOVEMOS y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, durante el año 2008.

El proceso de investigación y fortalecimiento institucional fue coordinado por la Fundación SES, institución asociada a la Red Innovemos de UNESCO. El mismo estuvo orientado a analizar experiencias de segunda oportunidad desarrolladas en dos de las provincias más postergadas del país, cada una de las cuales posee en sí misma un valor singular y arroja valiosas lecciones y aprendizajes acerca del impacto y el significado de los procesos locales de construcción de experiencias de inclusión educativa.

La primera de estas iniciativas la impulsa el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE V.C) junto a las escuelas de la localidad de Tintina, Aluhampa y Amamá (Santiago del Estero); la segunda la lleva adelante el Movimiento Juvenil Andresito en conjunto con el Centro de Educación Polimodal N 5 del Barrio A-4 de Posadas (Misiones). Ambas están orientadas a generar el reingreso y la permanencia de los adolescentes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad al sistema educativo. Cada una de estas experiencias se encuentran sistematizadas y presentadas en el ANEXO 1 que se adjunta a este Informe.

Del desarrollo de la investigación participaron los equipos coordinadores de la ICN, dos investigadores designados por la institución para realizar el trabajo de campo y los informes por localidad y un referente-investigador local de cada una de las experiencias analizadas, quienes colaboraron con el proceso de investigación y fueron responsables del desarrollo de los planes de fortalecimiento institucional<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Equipo de trabajo: Lic. Marcelo Krichesky (Coordinación general – Fundación SES); Lic. Roberta Ruiz (Coordinación metodológica – Fundación SES); Lic. Mariana Ruiz (investigadora – experiencia Santiago del Estero); Lic. Alejandro Gaggero (investigador – experiencia Misiones); Fabián Del Bueno (investigador local Tintina) y Adelio Gottens (investigador local Posadas)



Este informe describe y compara los resultados más significativos y las lecciones aprendidas en el marco de las experiencias analizadas, en virtud de los dos focos de análisis que guiaron el proceso de indagación: la construcción de alianzas entre escuela y organizaciones sociales; las estrategias pedagógicas desplegadas y sus aportes a la transformación de los formatos escolares, y la mejora de las trayectorias educativas de los jóvenes. Posteriormente, y en función de los resultados obtenidos, se realiza una serie de recomendaciones para la articulación de este tipo de iniciativas y de políticas que fomenten su desarrollo a escala en los Sistemas Educativos de la Región

## 1- Fundamentación Teórica

La investigación sobre experiencias innovadoras de segunda oportunidad, y o para el reingreso a la escuela, que apoya el Fondo Concursable de la OREALC (2008) a FUNDACION SES, se desarrolla considerando un contexto crítico respecto de los procesos de exclusión educativa que persiste en la franja de Adolescentes y Jóvenes en la Argentina. Por otra parte, este proyecto reside en dos focos de análisis: *la constitución de las alianzas entre Escuelas y Organizaciones Sociales; y el desarrollo de dispositivos didácticos y pedagógicos en su aporte a la construcción de formatos escolares; y la mejora de las trayectorias educativas de los alumnos.*

En la Argentina, al igual que la mayoría de los países de la región el nivel medio se ha convertido en condición necesaria y obligatoria a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) pero no suficiente, para integrar socialmente a las personas. Por tal motivo, el acceso y la finalización del mismo constituyen hoy por hoy el piso mínimo que las políticas públicas deben garantizarles a los jóvenes. Desde esta perspectiva, podemos identificar distintas problemáticas que afectan particularmente a los jóvenes con menos oportunidades y recursos, todas ellas vinculadas con el acceso a una educación media de calidad, y a la finalización de este ciclo.

En primer lugar, decimos que se encuentran en una situación de “**exclusión educativa**” aquellos jóvenes que, a pesar de que por su edad deberían encontrarse dentro del sistema educativo, no asisten a la escuela y no han alcanzado a completar el nivel medio. Por otro lado, podemos identificar una situación de “**vulnerabilidad educativa**” en la que se encuentran aquellos adolescentes que asisten a la escuela y cursan en años inferiores a los que les correspondería teóricamente según su edad, sea por efecto de la repitencia, la deserción temporal y/o el ingreso tardío al sistema educativo.

Los datos del Censo 2001 nos muestran que un 17,4% (500.000) de los jóvenes de 14 a 17 años de nuestro país se encontraba en una situación de exclusión educativa (fuera del sistema educativo) y un 24% en una de vulnerabilidad educativa, es decir, **cuatro de cada diez jóvenes se veían afectados por alguna de estas problemáticas**. Si bien esta situación es sensiblemente mejor a la registrada en el Censo 1991<sup>2</sup>, aún siguen siendo muchos los alumnos que no finalizan la educación secundaria. Si analizamos estas problemáticas teniendo en cuenta su distribución territorial, o entre sectores con diferentes niveles de ingreso, podemos verificar además una marcada **desigualdad en el acceso de los jóvenes al sistema educativo**. Así, mientras en las provincias del norte la exclusión o la vulnerabilidad educativas afectaban en el año 2001 a tres de cada cinco jóvenes, en otro grupo de provincias -algunas de las zonas pampeana y patagónica- sólo uno de cada cuatro jóvenes se encontraba en alguna de estas situaciones. En igual sentido, en los hogares pertenecientes al 10% más rico de la población, el nivel de asistencia de los jóvenes a la escuela alcanzaba, en el año 2002, al 100%, en tanto entre los

---

<sup>2</sup> La comparación de la información censal en el período 1991–2001, permite verificar un incremento del 25,6% en la escolarización de jóvenes de 15 a 19 años. Fuente: elaboración de la Fundación SES en base a datos de los Censos de Población y Vivienda 1991 y 2001. INDEC

pertenecientes al 10% más pobre, era del 79,7%<sup>3</sup>. Si bien esta situación es sensiblemente mejor a la registrada en el Censo 1991<sup>4</sup>, *aún siguen siendo muchos* los alumnos que no finalizan la educación secundaria. Efectivamente, a partir del análisis intercensal (1991-2001)<sup>5</sup> se observa que en la Argentina se incrementó un 20,5% el porcentaje de asistencia de los jóvenes a la escuela media, llegándose a lograr en 2001 una tasa neta de escolarización del 71,5%<sup>6</sup>.

Este incremento no llega a revertir, sin embargo, las diferencias y desigualdades regionales que atraviesan a nuestro país<sup>7</sup>; a pesar que en consonancia con políticas desarrolladas en la mayoría de los países de la región<sup>8</sup> se promovieron durante la última década Programas e Iniciativas orientadas a atender la cuestión de la equidad. Desde el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, se desarrolla desde hace más de diez años políticas compensatorias, y desde el 2004 hasta la fecha el Programa Nacional de Inclusión Educativa cuya cobertura es de un universo cercano a 2500 escuelas secundarias del país.

En la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires también se promovieron desde sus propios Organismos de Gestión, Políticas para la Inclusión centradas en becas, generación de espacios extracurriculares, articulación con Organizaciones Sociales, cambios de normativas, mayores dispositivos de apoyo escolar y acompañamiento para las mesas de exámenes junto con períodos compensatorios, estrategias de aceleración de aprendizaje, promoción de esquemas tutoriales para los primeros años del nivel medio e inclusive, especialmente en el caso de la Ciudad de Bs As, la generación de ofertas específicas que faciliten el reingreso al sistema educativo<sup>9</sup>.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente más allá del escenario de las políticas, la subjetividad de los actores y la propia cultura institucional constituyen dimensiones de peso, que definen la posibilidad de construcción de prácticas inclusivas en la escuela que se instituye en un escenario social de alta **fragmentación**, con circuitos educacionales altamente diferenciados y en ciertos casos “fragmentos autonomizados del

<sup>3</sup> Fuente: elaboración de la Fundación SES en base a datos del Censo de Población y Vivienda 2001 y la Encuesta Permanente de Hogares (onda Mayo 2002) INDEC.

<sup>4</sup> La comparación de la información censal en el período 1991–2001, permite verificar un incremento del 25,6% en la escolarización de jóvenes de 15 a 19 años. Fuente: elaboración de la Fundación SES en base a datos de los Censos de Población y Vivienda 1991 y 2001. INDEC

<sup>5</sup> Fuente: <http://www.flacso.org.ar/educacion/cuadros/c45.pdf>. Grupo de trabajo *Indicadores Educativos* de la FLACSO.

<sup>6</sup> La tasa neta es la relación porcentual entre la población que asiste al nivel medio y tiene la edad teórica para asistir a ese nivel (13-17 años) y la población total que se encuentra dentro de ese rango de edad.

<sup>7</sup> De acuerdo a la magnitud de los niveles de exclusión educativa de las provincias, según los datos del censo 2001, se pueden determinar tres grupos. Un primer grupo, compuesto por las provincias que no superan el 60% de tasa neta de escolarización en el nivel medio: Santiago del Estero (50,4), Misiones (52,9), Chaco (55,2), Corrientes (57,2) y Tucumán (59,4). Un segundo universo de provincias que se ubican en un nivel intermedio, entre el 60-70% respecto a esta tasa: Formosa (60,1), San Luis (65,9), Córdoba (67,0), Entre Ríos (67,1), San Juan (67,7), La Rioja (67,9), Río Negro (68,3), Salta (69,0) y Neuquén (69,7). Por último, un tercer grupo que supera el 70% de tasa neta de escolarización: Catamarca (70,5), Mendoza (70,8), Jujuy (72,1), Santa Fe (72,7), La Pampa (73,7), Chubut (75,1), Santa Cruz (75,8), Bs. As. (78,8) y Tierra del Fuego (84,3).

<sup>9</sup> Desde la Ciudad de Bs. As, junto a una política de becas, a partir del 2004 se promovió a partir de la Ley de Obligatoriedad del Nivel Medio Ley N° 898, y la Resolución 814/04 que crea ocho establecimientos de Reingreso al Sistema. Ver Krichesky, M (coord.) (2007)

centro de la gestión” en materia pedagógica, según el tipo de población que atienden, o en base a sus condiciones de infraestructura y docentes disponibles .

Atendiendo a este breve diagnóstico es que este proyecto pretende mirar a las experiencias de segunda oportunidad y o de reingreso, a la luz de dos ejes que a diferente escala (**institucional y pedagógica**) les otorgaría a esas experiencias posibilidad de lograr instancias de reingreso escolar. Estos son: el entramado de alianzas entre Escuela-Organizaciones Comunitarias de la Sociedad Civil; y el desarrollo de dispositivos didácticos y pedagógicos que potenciarían cambios en el formato tradicionalmente escolar, y en las experiencias educativas con trayectorias más duraderas y significativas para adolescentes y jóvenes de sectores sociales altamente vulnerables.

- A) La constitución de las *alianzas entre Escuelas y Organizaciones Sociales*, en tanto proceso de gestión asociada que puede habilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje inclusoras, en las que alumnos y profesores son miembros plenos de la comunidad y también personas, sujetos sociales, agentes comunitarios, ciudadanos. (Torres, R. M, 2001). En esta investigación estamos hablando de un grupo social con base en un territorio, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural. Se intenta desarrollar iniciativas desde una perspectiva cooperativa y solidaria, aprovechando los recursos humanos y materiales que existen en el territorio.
- B) Por comunidad de aprendizaje (CA) se entiende una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto cultural y educativo propio, para educarse a si misma, a sus niños, jóvenes y adultos en el marco de un proceso endógeno, cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.”<sup>10</sup> La modalidad de gestión de una Comunidad de Aprendizaje es básicamente participativa, se centra en la modificación de los modos de tomar decisiones desde una perspectiva más tradicional, par pasar a una toma de decisión que involucre a actores centrales de la comunidad en conformación.
- C) El desarrollo de dispositivos didácticos y pedagógicos utilizados para el logro del reingreso y la permanencia producen en ciertos casos ciertas modificaciones que comienzan a suceder en la composición social de escuelas y o formato (Tiramonti, G, Montes, N, 2007) - en ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad<sup>11</sup>. En esta investigación se entiende por “dispositivos” a un conjunto heterogéneo que implica discurso, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, y establece una red entre elementos discursivos y no discursivos”. Los bancos, la disposición tiempos y espacio, es decir formas de hacer, formas de

---

<sup>10</sup> Torres, María Rosa, Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001

<sup>11</sup> Históricamente la escuela se constituyó con una modalidad en la que “la organización, el espacio escolar y los planes de estudio se asocian con el formato de clase única, recorrido fijo y enseñanza simultánea” (Feldman, D, 2005, en Krichesky, M, 2005).



decir las cosas que hacen que, en el caso de la modernidad, los cuerpos se hayan disciplinado, hayan adquirido cierta docilidad para incorporarse a la vida ciudadana. Y ese dispositivo de la escuela moderna es omnipotente.

- D) Hoy podemos decir que aparecen una serie de dispositivos que adquieren cierta hegemonía en el sistema, para favorecer la inclusión, entre ellos la distribución de becas para la asistencia a clases (becas/ subsidios); insumos para mejorar las condiciones de asistencia a clases (alimentación, útiles escolares, textos); Fondos para traslado, boleto/ bicicletas para facilitar la asistencia a clases (movilización); insumos para mejorar las condiciones de aprendizaje (equipamiento computacional, bibliotecas, incentivos a docentes de escuelas sectores pobres); incremento del tiempo escolar (reforzamiento educativo, actividades de verano); Fondos para docentes y proyectos destinados a la retención y o reingreso al Sistema Educativo centrados en tutoría, apoyo escolar, deporte, arte, formación para el trabajo; vinculación con la Comunidad;
- E) Los cambios de formato se expresan en cambios de la gramática escolar (Viñao Frago, 2002; Tyack y Cuban, 1997)<sup>12</sup>, la subjetividad de algunos actores que participan de la vida escolar y de integración de espacios de educación no formal a los formales, y o formas de relación en términos de redes y o alianzas- entre escuelas y organizaciones de la comunidad. Estos cambios de “formas, estilos, modos” de hacer escuela vienen promovidos en algunos países de la Región<sup>13</sup>, desde las mismas políticas públicas y o de la gestión central. Esto no excluye que existan iniciativas institucionales que con el afán de incluir, y con un cierto espíritu trasgresor van rompiendo en lo cotidiano en establecimientos de distintas provincias (Ávila, O, 2007)<sup>14</sup>, – los moldes preestablecidos del aparato escolar.
- F) Parecería que estos cambios de formato de la organización institucional inciden en la constitución de experiencias educativas de reingreso con aprendizajes más significativos para adolescentes y jóvenes y con una trayectoria escolar con menores posibilidades de una nueva deserción del espacio educativo formal.

---

<sup>12</sup> El término *gramática* remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. La gramática esta conformada por la organización graduada de los alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades, la clasificación de los saberes en materias y o disciplinas, y el otorgamiento de certificaciones para validar los aprendizajes

<sup>13</sup> En **Tiramonti, G.** (coord.) 2007- Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina (FLACSO) se desarrollan aportes acerca de la vigencia de nuevos formatos que se comienzan a dar en la Educación Secundaria. En Uruguay y Chile se comienzan a desarrollar estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción; en México se encuentra la propuesta de Telesecundaria, con clases desarrolladas por un único maestro que orienta y motiva a los estudiantes con clases televisadas y en materiales impresos. En la *Ciudad de Bs. As, junto a una política que crea Escuelas de Reingreso* existen experiencias denominados *Bachilleratos Populares*. Se trata de escuelas secundarias, gestionadas por Organizaciones Sociales que funcionan dentro de algunas fábricas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Bs. As. Actualmente existen cerca de catorce experiencias en curso

<sup>14</sup> Ávila, O, S. Reinventaciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. EN Baquero, R, Diker, G, Frigerio, G (**comps.**). Las formas de lo escolar. Del Estante. Editorial. experiencias del Noreste, Santiago del Estero y Córdoba, emergentes de formatos plurales de construcción escolar

## 2- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### 2.1.- Marco metodológico

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa a través de la cual se busca incluir en la reflexión de la propia práctica a los actores participantes de la experiencia, con el objetivo de complementar la conceptualización y teorización acerca de los objetos de estudio con herramientas que posibiliten volver a la práctica y transformarla, poniendo el énfasis en cuatro ejes de análisis 1) el contexto en el que se desarrollan las experiencias; 2) la historia de cada proyecto y el rol de los actores involucrados en los mismos; 3) los impactos de las innovaciones en los formatos educativos y 4) las trayectorias educativas de los jóvenes participantes y su apropiación de las experiencias.

Esta metodología se desarrolla a partir de una estrategia de sistematización de experiencias que consta de cinco momentos principales que se recorren en forma espiralada implicando un proceso de reflexión desde la práctica, pasando a un momento de conceptualización y teorización, para luego volver a la práctica y transformarla. Estos momentos son.

1. El punto de partida
2. Las preguntas iniciales
3. La recuperación del proceso vivido
4. La interpretación crítica
5. Formulación de conclusiones y recomendaciones

### 2.2.- Instrumentos y técnicas

Para cumplir con los objetivos de la investigación y lograr un abordaje integral de las experiencias se optó por utilizar distintos tipos de **instrumentos** de recolección de la información<sup>15</sup>, con el fin de dar cuenta de los ejes de investigación planteados tanto a partir de la voz y las visiones -coincidentes o alternativas- de los distintos actores involucrados en cada experiencia, como de la observación y evaluación de distintos indicadores que nos brindan una aproximación al impacto que han tenido éstas sobre las prácticas de escuelas y organizaciones, así como en las trayectorias educativas y las competencias adquiridas por los adolescentes y jóvenes participantes:

---

<sup>15</sup> Los instrumentos utilizados se adjuntan en el Anexo 3

- **Entrevistas semi-estructuradas en profundidad a referentes de las organizaciones, directivos y docentes de las escuelas:** el objetivo de las mismas fue conocer y comparar las visiones, percepciones y el universo de significados que los diferentes actores de la experiencia le asignan a la misma, con el objetivo de abordar los focos de investigación
- **Entrevistas en profundidad con alumnos participantes de las experiencias:** destinados a acceder a su mirada y formas de vida, al modo en que evalúan su paso por la experiencia de inclusión y los significados que le atribuyen.
- **Encuestas:** se destinó a obtener información sociodemográfica acerca de los jóvenes que participan de las experiencias de inclusión y a recaba las opiniones de los docentes de las escuelas participantes acerca de las innovaciones educativas.
- **Guías de observación** de contexto y registro de actividades desarrolladas en el marco de las experiencias.
- **Observación participante** de las actividades desarrolladas en el marco de las innovaciones
- **Registro fotográfico** de las experiencias, los espacios en las que se desarrollan y los actores que las llevan a cabo.

Complementariamente, se utilizaron distintas **fuentes secundarias** destinadas a obtener información cuantitativa del contexto socio educativo, ocupacional de cada localidad.

- Censo Nacional de Población y Viviendas 2001
- Informes de las Direcciones Provinciales de Estadística
- Diagnósticos Participativos Locales
- Registro de la matrícula escolar
- Relevamiento anual de establecimientos del Ministerio de Educación de la Nación

### **2.3.- Etapas de investigación y plan de trabajo desarrollado**

Esta investigación se desarrolló a través de tres etapas centrales, con distintas actividades (ver plan de trabajo) de las cuales participaron conjuntamente los equipos de la Fundación SES y los investigadores-referentes locales, logrando de este modo un permanente enriquecimiento de las miradas, análisis, y posibilidades de fortalecimiento de las experiencias:

- Etapa 1 de **puesta en marcha del proyecto** en el que se definieron los focos y ejes de análisis de las experiencias en conjunto con todo el equipo.
- Etapa 2 de **relevamiento de información** tanto primaria como secundaria de cada experiencia, a través del trabajo de campo realizado en el lugar por los investigadores de la Institución Coordinadora Nacional (Fundación SES) y los referentes-investigadores de las experiencias locales.
- Etapa 3 de **reflexión y análisis** de cada experiencia y de análisis comparado de las dos experiencias para la formulación de recomendaciones y conclusiones que permitan alimentar estas innovaciones así como otras que se estén llevando adelante en materia de inclusión educativa.

Paralelamente al trabajo de investigación, se elaboró y llevó a cabo -en cada una de las experiencias- un **Plan de Fortalecimiento Institucional**, en el marco del cual se desarrolló una serie de actividades tendientes a incorporar distinto tipo de recursos en los proyectos de reinclusión educativa desarrollados. Tal como se desarrolló en el informe de avance elaborado en noviembre de 2008, la estrategia elegida se funda en que se considera que el doble propósito del proyecto (investigación y fortalecimiento) llevado a cabo conjuntamente, redundará en un mayor involucramiento y compromiso de los actores que llevan adelante las innovaciones educativas con la propuesta

Asimismo, el **Encuentro IDE-AR (Innovaciones sobre el derecho a la educación en la Argentina)** llevado a cabo en Buenos Aires los días 20 y 21 de noviembre de 2008 posibilitó el encuentro, intercambio y trabajo conjunto de los equipos de la ICN (Fundación SES) y los referentes de las experiencias analizadas, así como con otras prácticas innovadoras que se llevan adelante (especialmente del nivel inicial y la formación docente) y que desde SES aún no se sistematizaron. Allí se realizó la presentación de las mismas, utilizándose para ello como insumo el trabajo realizado conjuntamente en el marco de esta investigación.

**CUADRO 1**  
**Plan de trabajo desarrollado**

| Etapa |  | Actividad  | Fecha                             | Responsables   |
|-------|--|--|-----------------------------------|--|
| 1     | Puesta en marcha del proyecto          | Definición de ejes e instrumentos de relevamiento  | Agosto de 2008                    | Equipo de la ICN – referentes-investigadores locales   |
|       |  | Elaboración de convenios de fortalecimiento de experiencias y planes de fortalecimiento  | Agosto de 2008                    | Equipo de la ICN – referentes locales                  |
| 2     | Trabajo de relevamiento de información | Relevamiento de información complementaria por cada experiencia (bibliografía, datos de contexto, datos estadísticos y mapa de actores y políticas públicas) | Agosto – septiembre de 2008       | Investigadores ICN – referentes-investigadores locales |
|       |  | Trabajo de campo en cada experiencia   | Septiembre de 2008                | Investigadores ICN – referentes-investigadores locales |
|       |  | Reuniones parciales y reuniones generales a distancia del equipo de investigación  | Septiembre – octubre de 2008      | Equipo ICN – referentes-investigadores locales         |
| 3     | Análisis y recomendaciones             | Encuentro presencial de intercambio  | Noviembre de 2008                 | Equipo ICN – referentes-investigadores locales         |
|       |  | Elaboración de informes por cada experiencia   | Octubre – noviembre de 2008       | Investigadores ICN                                     |
|       |  | Elaboración de informe final   | Diciembre de 2008 – enero de 2009 | Equipo coordinador ICN                                 |

### 3- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS

En este apartado se presenta en primera instancia una breve descripción del contexto socioeducativo de implementación de las experiencias, los actores que las llevan adelante y las actividades que se desarrollan en el marco de cada una de las mismas.

Posteriormente, en virtud de de los ejes y categorías de análisis propuestos, y recuperando las voces y percepciones de los actores protagonistas de las innovaciones, se presenta un análisis comparativo de sus aspectos más relevantes.

#### 3.1.- Datos y actividades desarrolladas<sup>16</sup>

*Contexto, actores y actividades*

La investigación realizada analizó dos experiencias: la que impulsa el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE V.C) con las escuelas de la localidad de Tintina, Aluhampa y Amamá (Santiago del Estero) y la que lleva adelante el Movimiento Juvenil Andresito en conjunto con el Centro de Educación Polimodal N 5 del Barrio A-4 de Posadas (Misiones), ambas orientadas a generar reingreso y permanencia de jóvenes con menos oportunidades al sistema educativo en regiones de la Argentina fuertemente afectadas por la pobreza y la exclusión y vulnerabilidad educativa.

##### 3.1.1.- La experiencia santiagueña: Tintina, Aluhampa y Amamá

*Hacer escuela, construir ciudadanía*

La innovación educativa analizada se desarrolla en diferentes escuelas del departamento rural de Moreno (Santiago del Estero), que junto con el MOCASE VC dieron lugar a la experiencia de inclusión educativa que culminó con la creación del Colegio Secundario Tintina, **primer establecimiento público de la zona.**

Esta experiencia impulsada por el MOCASE VP tiene como puntos de **inicio institucional** el vínculo constituido con el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”<sup>17</sup> (PNIE) (entre el

---

<sup>16</sup> Los informes por localidad, que se adjuntan en el Anexo 1, desarrollan más extensamente las actividades e historia de los proyectos, las alianzas que los llevan adelante y sus resultados.

<sup>17</sup> Programa del Ministerio de Educación de la Nación de gestión asociada con Fundación SES y Fundación FOC, que promovía la vuelta a la escuela de adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios, a través de dos componentes: el otorgamiento de becas y el desarrollo de “Espacios Puente”, es decir, distinto tipo de actividades que propician la

Ministerio Nacional y la Provincia de Santiago de Estero, y dicha gestión provincial con la escuela 748), por lo cual en el 2005 se conformó la Mesa Coordinadora Local. En esta participaban los siguientes actores: la escuela N° 784 “Sor María Antonia de Paz y Figueroa”– Tintina- , Promotores y Facilitadores del MOCASE VC, el Centro de Estudios Básicos para Adultos (CEBA), las iglesias de la zona, la escuela N° 1020 “Madre de Ciudades” - Aluhampa -, los dos clubes de la zona, el centro de jubilados, tutores interculturales del INAI, la radio comunitaria Sacha Huira y el equipo de investigación del Instituto de Formación Docente N°23.

Decimos que este punto de partida es institucional ya que la participación de la escuela y el MOCASE en el PNIE le otorgó cierta legitimidad a alianzas entre escuelas y organizaciones locales preexistente a dicha programa , e instrumentos para desarrollar las estrategias de inclusión educativa, el proyecto llevado a cabo en Tintina y las localidades rurales aledañas se funda en un trabajo, que antecede a este Programa Nacional, con fuerte arraigo en la comunidad local, su historia, su cultura y sus prácticas.

### 3.1.1.1.- Contexto socioeducativo

Escenarios rurales atravesados por la pobreza estructural y la escasez de servicios

Santiago del Estero es una de las provincias más pobres de la Argentina: durante el primer semestre de 2008 el 31% de su población se encontraba en situación de pobreza<sup>18</sup>, cifra muy superior a la media nacional, de 17,8% para el mismo período. Asimismo, según el Censo de 2001, asistía a la escuela el 86% de los adolescentes de 12 a 14 años, el 59% de aquellos que tenían de 15 a 17 años y el 25% de los jóvenes de 18 a 24 años. Finalmente, el 63,66% de la población sólo contaba con los servicios públicos como cobertura médica<sup>19</sup>

En la zona semi-urbana se localizan familias semiasalariadas cuyo ingreso se basa en dos pilares: autoproducción de alimentos y venta de su mano de obra en trabajos temporarios y changas. En el área rural se afincan familias productoras minifundistas cuya producción es altamente diversificada y orientada al autoconsumo. En la zona, se extiende la presencia de empleos ocasionales o temporarios de 1-2 meses en tareas de albañilería, estiba, y otros empleos fijos en el servicio doméstico, la actividad comercial y el empleo público.

---

reinclusión, diseñadas por una Mesa Coordinadora Local (MECOL) de la que participan la escuela y otros actores de la comunidad local. (2005-2007)

<sup>18</sup> Fuente: EPH/INDEC, primer semestre de 2008.

<sup>19</sup> Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

**Cuadro 1: Distribución de la ocupación por sector. Año 2001**

|                        | Total de Empleados |     | Empleo Público |      | Empleo Privado |       | Cuenta Propia |       | Patrón y Trab. Familiar |      |
|------------------------|--------------------|-----|----------------|------|----------------|-------|---------------|-------|-------------------------|------|
|                        | Nº                 | %   | Nº             | %    | Nº             | %     | Nº            | %     | Nº                      | %    |
| <b>Moreno</b>          | 3.983              | 100 | 1081           | 27   | 1645           | 41,30 | 926           | 23,25 | 331                     | 8,31 |
| <b>Sgo. del Estero</b> | 186.446            | 100 | 49.398         | 26,5 | 67.522         | 36,5  | 50.345        | 27,0  | 19.181                  | 10,3 |

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

La localidad rural de Tintina está ubicada a 200 kilómetros de la ciudad capital de la provincia de Santiago del Estero y a unos 100 de la cabecera del departamentote Quimilí. Cuenta con una población aproximada de 7000 habitantes. Su zona de influencia (unos 35 parajes y localidades vecinas del sector norte y oeste del Departamento de Moreno y sur del departamento de Alberdi), tiene una población de 5800 habitantes. Más del 50% de esta población se encuentra en situación de pobreza estructural<sup>20</sup> y muchos de ellos, desempleados, reciben planes sociales.

La localidad de Aluhampa se encuentra a 20 kilómetros de la ciudad de Tintina. Cuenta con alrededor de 800 habitantes, el 93% de ellos con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La mayoría de sus pobladores son obreros forestales, changarines, hacheros, jornaleros o reciben planes sociales.

La comunidad de Amamá, se ubica a 40 kilómetros de la localidad de Tintina. Allí viven aproximadamente 100 familias que quedaron encerradas por un establecimiento latifundista en un predio de 60 hectáreas. La imposibilidad de criar animales y sembrar de las familias, actividades que se desarrollaban antes del establecimiento de dicho latifundio, las ha condenado a la pobreza, por lo que en la actualidad, muchas de ellas están ocupadas en las explotaciones forestales, realizan changas o trabajos golondrinas o son beneficiarios de planes sociales.

<sup>20</sup> Las necesidades básicas insatisfechas (pobreza estructural) fueron definidas según la metodología utilizada por el INDEC (1984). Los hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) son los que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1-Hacinamiento: hogares que tuvieron más de tres personas por cuarto. 2-Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento) 3-Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún retrete. 4-Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela. 5-Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además cuyo jefe no haya completado tercer grado de escolaridad primaria.



Los servicios educativos de la zona son escasos y se encuentran distantes de las zonas rurales más postergadas. Hasta mediados de 2008 (cuando se inauguró el Secundario Tintina) la zona contaba con un solo establecimiento secundario ubicado en Tintina, de gestión privada y con una matrícula reducida.

### 3.1.1.2 Actores que desarrollan la innovación educativa

Organizaciones y escuelas con arraigo en la comunidad local

- El Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE VC)

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero encuentra sus orígenes hacia fines de 1989, como resultado de un largo proceso en el que las embrionarias organizaciones campesinas existentes en Santiago del Estero se autoconvocaron en Los Juríes, con la intención de dar impulso a la idea de compartir experiencias y coordinar acciones para conformar un movimiento de carácter provincial. Los campesinos santiagueños agrupados en el MOCASE VC resisten el desalojo de la tierra en la que nacieron, para ello, su principal herramienta jurídica es la ley de posesión veinteañal contemplada en la Constitución Argentina y en el Derecho Internacional, así como la legítima autodefensa contemplada en el Código Civil, en sus artículos 2468-2470.

Actualmente, el Movimiento agrupa unas **ocho mil familias** campesinas sobre un total de 16 mil habitan la provincia. Su accionar está basado en la lucha por la tierra y el desarrollo de emprendimientos productivos autónomos.

En el año 1998, se creó la Casa Campesina de Tintina, central que nuclea a distintas comisiones de base de las localidades aledañas. Dentro de infraestructura de la Casa Campesina funcionan distintos microemprendimientos productivos, la radio comunitaria Sacha Huiru y el CEA (Centro de enseñanza y acceso informático). En particular, la radio cumple un rol de difusión, comunicación entre zonas rurales alejadas y acceso a la información y reivindicación de la cultura local.

- Las escuelas que participan de la Innovación Educativa: población que reciben, indicadores educativos y proyectos implementados

De la experiencia participan tres establecimientos educativos de la zona: La escuela N° 784, “Sor María Antonia de Paz y Figueroa” (que comparte sus instalaciones con el Instituto de Formación Docente N° 23, el Centro de Estudios Básico para Adultos CEBA y el Secundario Tintina), ubicada en

el centro de la localidad de Tintina; la escuela N° 1020, “Madre de Ciudades”, de la localidad de Aluhampa y la comunidad educativa de la escuela de Amamá.

Como se observa en el cuadro 2, los indicadores educativos de los establecimientos educativos dan cuenta de importantes niveles de repitencia y sobreedad entre los niños y adolescentes que asisten a los Educación General Básica en sus tres niveles.

**Cuadro 2: Indicadores educativos (establecimientos educativos de Tintina y Aluhampa 2007)\***

| Escuela         | Nivel           | Matrícula<br>2007 | Repitencia<br>(en %) | Sobreedad<br>(en %) |
|-----------------|-----------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| 784 (Tintina)   | EGB I, II y III | 799               | 6,1                  | 9,4                 |
| 1020 (Aluhampa) | EGB I, II y III | 139               | 18                   | 13,2                |

Fuente: establecimientos educativos

\* Los directivos de la escuela de la localidad de Amamá no suministraron esta información

A su vez, todas las escuelas reciben alumnos provenientes de las zonas semi-rurales y rurales, atravesados por importantes problemáticas sociales que impactan en sus trayectorias educativas. Así lo reflejan los testimonios de directivos y docentes:

*“La característica principal es que pertenecen a un bajo nivel socio-económico. Los casos de abandono y repitencia se deben principalmente a este factor, además de problemas de familias desintegradas y violencia. Muchas veces los padres al no tener recursos económicos, mandan a sus hijos a trabajar, hay además falta de contención familiar”* (directora de la Escuela 784)

*“Son de bajo nivel socioeconómico, la mayoría trabajan en sus casas realizando tareas como cortar leña, acarrear agua, cuidar los animales, responsabilizarse de sus hermanos menores, otros son explotados, hijos de familias numerosas y padres analfabetos con problemas de alcoholismo, violencia familiar e indigencia”* (directora de la Escuela 1020)

*“Los chicos pertenecen a los sectores populares, la mayoría de sus familias son campesinas. En general, deben insertarse tempranamente en el trabajo. También hay muchas situaciones de embarazos no deseados. Todo esto hace que los chicos no piensen en el futuro”* (docente de la Escuela de Amamá)

Existe una importante diversidad en las experiencias que tienen los establecimientos educativos en el desarrollo de iniciativas de inclusión educativa y sostenimiento de la escolaridad.

- La Escuela N° 784 desarrollò diversas experiencias antes de sumarse a la Mesa Coordinadora del PNIE en 2005 (actividades enmarcadas en el Programa Nacional de Inclusión e Igualdad Educativa –PIIE<sup>21</sup> - entre otras)

- La Escuela N° 1020 de Aluhampa en este tipo de iniciativas comenzó cuando sus autoridades se sumaron al PNIE con el objeto de *“reformular nuestras políticas educativas y programas educativos, que a través de acciones concretas hagamos una escuela para todos, pluralista e igualitaria”* (directora de la Escuela).

- La escuela de Amamá no contaba con vinculaciones institucionales con otros actores sociales. En la zona, una de los pocos actores que tienen presencia en el territorio es el MO.CA.SE. VC que congrega a varias de las familias que reside en la localidad

### 3.1.1.3.- Estrategias Educativas

Los referentes de la escuela, miembros del movimiento y la trama de relaciones que se consolidó a partir del trabajo en red entre las distintas localidades, diseñaron conjuntamente distintas actividades que coordinan docentes-facilitadores de las escuelas y miembros del MOCASE VC, y que se llevan a cabo tanto en los establecimientos escolares como dentro de la infraestructura de la Casa Campesina de la organización.

Los objetivos de estas actividades se relacionan con la promoción de la utilización del tiempo libre y la generación de espacios que permitan el desarrollo de las potencialidades de sus participantes. Asimismo, están orientadas a la contención, a favorecer el trabajo en grupos, a fomentar la expresión y reflexión, con el fin de facilitarles y promover el sostenimiento de la continuidad en el sistema educativo. A su vez, en los diferentes talleres hay una temática transversal: el reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio. El siguiente cuadro resume las principales características de las actividades y o estrategias desarrolladas.

---

<sup>21</sup> Refiere al respecto la directora del establecimiento: “Este proyecto PIIE estaba destinado pura y exclusivamente para los alumnos que estaban regularmente matriculados dentro de la institución, es decir que asistían regularmente a clases”.

**Cuadro 3: Actividades desarrolladas en el marco de la innovación educativa  
- principales características (Tintina)**

| Actividad  | Descripción  |
|--|--|
| <p><b>Taller de apoyo pedagógico</b></p>             | <p>En estos espacios los facilitadores trabajan principalmente para favorecer la lecto-escritura, la interpretación de texto y el debate en los adolescentes y jóvenes. Con este fin los participantes leen artículos periodísticos y/o cuentos, los analizan grupalmente y luego realizan una puesta en común sobre las conclusiones a que se ha llegado en los diferentes subgrupos.</p>   |
| <p><b>Taller de huerta escolar y cunicultura</b></p> | <p>En estos espacios, los adolescentes y jóvenes realizan todas las actividades necesarias para el cuidado de una huerta. Además, en los talleres hay un eje transversal que implica la implementación del Proyecto “Construyendo saberes para una soberanía alimentaria”.</p> <p>En el taller se articula el trabajo en el aula, donde se estudian conocimientos relacionados con las actividades desarrolladas en la huerta en diferentes asignaturas (matemática, ciencias naturales, tecnología, ciencias sociales), con el trabajo práctico guiado por los facilitadores.</p> <p>Los productos que allí se obtienen se utilizan para el comedor escolar o para realizar mermeladas que son vendidas para solventar viajes de estudios o arreglos en la escuela.</p> |
| <p><b>Taller radiofónico</b></p>                     | <p>Los talleres de radio consisten primordialmente en el desarrollo de la oralidad, la lecto-escritura e interpretación de textos, aunque también trabajan los saberes técnicos (realización de entrevistas, operación técnica, musicalización) y la realización de micros radiales con diversas temáticas que surgen de las otras actividades que desarrollan los jóvenes en el marco del Espacio Puente. Esta actividad se realiza en la radio comunitaria Sacha Huirá, que se encuentra dentro de las instalaciones de la Casa Campesina. En este taller asumen la coordinación del espacio un facilitador y un promotor del MOCASE con experiencia en la realización de programas radiales.</p>  |
| <p><b>Talleres de informática</b></p>                | <p>Esta actividad se realiza dentro de la infraestructura de la Casa Campesina, en el Centro de Enseñanza y Acceso informático (CEA). El espacio tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de las nuevas tecnologías y es coordinado por una pareja pedagógica de facilitadores o un facilitador (Aluhampa, Tintina y Amamá) en</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>conjunto con un promotor del MOCASE. Aquí se retoman, profundizan o investiga acerca de los conocimientos que los estudiantes están desarrollando en el ámbito escolar. Para llevar adelante el taller los facilitadores realizan reuniones con los docentes en las que estos últimos socializan e informan acerca de los contenidos curriculares que se están desarrollando en la escuela.</p>           |
| <b>Viajes de estudios</b>   | <p>Estas actividades surgen como propuesta de los docentes, los facilitadores o los alumnos. En los viajes se visitan lugares históricos o geografías desconocidas para los jóvenes o se realizan encuentros con otros grupos de estudiantes. Para emprender estos viajes se realizan festivales en la escuela o se venden algunos de los productos de la huerta para afrontar los gastos.</p>               |
| <b>Talleres sobre educación sexual</b>                                    | <p>Frente la extensión de las situaciones de embarazo adolescente y de la cantidad de personas portadoras de VIH, desde la escuela, en articulación con los talleres del Espacio Puente, se realizan charlas informativas y de reflexión acerca del cuidado del cuerpo, métodos anticonceptivos, etc. Estos talleres se llevan a cabo varias veces en el transcurso del año escolar.</p>                     |
| <b>Talleres de Defensa de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes</b> | <p>En estos talleres se realiza la promoción de los derechos de los niños/as y adolescentes.</p>   |
| <b>Reuniones periódicas con padres</b>                                    | <p>En las reuniones que se realizan una vez al mes con los padres se abordan distintas temáticas relacionadas con el cuidado y desarrollo de sus hijos o se debate acerca de problemáticas cotidianas que aquejan a la población con el objetivo de buscarles soluciones colectivas. Estos espacios han promovido que los padres se acerquen a la escuela y se involucren en el desarrollo de sus hijos.</p> |
| <b>Competencias deportivas</b>  | <p>En estos espacios se busca que los adolescentes y jóvenes se encuentren contenidos, que se ejerciten físicamente, y que recreen los valores de cooperación solidaridad y trabajo en equipo. Además se trabaja de forma articulada con los docentes de ciencias naturales para abordar los temas nutricionales.</p>  |
| <b>Taller de danza y talleres de arte</b>                                 | <p>Estos son espacios de recreación y expresión de los adolescentes y jóvenes. También se hace hincapié en realizar tareas grupales.</p>   |

### **3.1.2.- La experiencia misionera: Barrio Nueva Esperanza - Posadas**

Apoyo a la inclusión y permanencia educativa

La experiencia analizada es llevada adelante por el Centro de Educación Polimodal N°5 y el Movimiento Andresito/FOVEFOMI alrededor de la problemática de la re-inclusión de jóvenes de zonas suburbanas de Posadas en el sistema educativo. La iniciativa se desarrolla en el barrio A4 (“Nueva Esperanza”), formado por más de 4000 viviendas, construidas por la entidad Binacional Yacyretá para relocalizar a la población que vivía en zonas afectadas por la construcción de la represa.

A partir del año 2003 se viene construyendo un trabajo conjunto entre la organización social y la escuela, que continúa en la actualidad a través de diferentes actividades realizadas en alianza y de la participación en la Mesa Coordinadora Local (MECOL) constituida en el marco del PNIE.

En el tiempo que lleva funcionando la experiencia, la organización ha trabajado junto al CEP N° 5 en el proceso de inclusión de los jóvenes que habían abandonado el sistema educativo. El principal aporte consistió en desarrollar en la institución actividades de apoyo escolar y distintos talleres para contener a esos chicos y lograr que permanecieran en el colegio. En muchos casos, los encargados de dirigir esas tareas son jóvenes estudiantes de profesorado que, además de colaborar, viven esa experiencia como una práctica docente informal.

#### 3.1.2.1.- Contexto socioeducativo

Problemáticas y estigmas de la pobreza urbana

La provincia de Misiones es una de las más pobres de la Argentina<sup>22</sup>: los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del primer semestre de 2008 indican que la pobreza alcanzaba al 32,1% de la población, una proporción mucho mayor a las cifras para el total del país (17,8%). Misiones ostenta la tasa de fecundidad más alta del país: mientras que el promedio nacional es de 2,4 hijos por mujer, en esa provincia asciende a 3,4 hijos. La provincia también se destaca por el pobre nivel de infraestructura sanitaria: sólo el 11,1% de su población cuenta con desagües cloacales, mientras que a nivel nacional esa cifra es del 42,5%

---

<sup>22</sup>El empleo público, el turismo y los servicios son las actividades de mayor demanda laboral. La provincia está casi enteramente delimitada por las fronteras con Brasil y Paraguay, y se encuentra muy influenciada (comercial, turística y comunicacionalmente) por ellos

**Cuadro 4: Indicadores socioeconómicos seleccionados. Provincia de Misiones. Año 2001**

| Provincia             | Esperanza de vida al nacer en 2000-2001, en años | Tasa global de fecundidad (hijos por mujer) 2001 | Población en situación de pobreza* | Porcentaje de la población con desagues cloacales |
|-----------------------|--|--|------------------------------------|---|
| <b>Total del país</b> | <b>73,8</b>                                      | <b>2,4</b>                                       | <b>17,8</b>                        | <b>42,5</b>                                       |
| Misiones              | 72,7   | 3,4  | 32,1                               | 11,3  |

Fuente: INDEC - Censo Nacional de Hogares y Vivienda, 2001

\* Fuente: EPH/INDEC –Primer Semestre de 2008

La postergación de la población misionera también se refleja en las estadísticas educativas: el 30,5% de los mayores de 25 años tiene primario incompleto como mayor nivel alcanzado, mientras que sólo el 10,7% llegó a completar el secundario. Estos índices describen una situación mucho más crítica que los del total del país: a nivel nacional, por ejemplo, el 23,5% de la población terminó el colegio secundario.

Misiones también es una de las provincias que presenta mayores dificultades en la escolaridad media. En el año 2001 el 26% de los jóvenes de 13 a 17 años de la provincia no concurrían a un establecimiento educativo. Esta proporción llegaba al 40% para el total de los jóvenes que provienen de un hogar con clima educacional bajo. Cabe destacar que, según los datos suministrados por un informe del Banco Mundial, la situación habría empeorado sustancialmente durante los últimos 7 años<sup>23</sup>. Según el último Censo de Población, en la zona del Gran Posadas el 13% de los jóvenes de 12 a 17 años no concurre a un establecimiento educativo, y 20% de la población mayor de 14 años sólo tiene primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado

El barrio A4 se localiza a 10 kilómetros del centro de la ciudad de Posadas. El barrio se creó hace 10 años aproximadamente con el fin de relocalizar a la población que vivía en los terrenos costeros del río Paraná que fueron afectadas por la construcción de la represa Yacyretá<sup>24</sup>. La construcción de

<sup>23</sup> Un informe publicado recientemente por FLACSO y el Banco Mundial indica que el 39,1 por ciento de los jóvenes misioneros de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela.

<sup>24</sup> El convenio para la construcción de Yacyretá se firmó en 1973, en base a estudios que se realizaron desde 1958. Las principales obras civiles para la represa se iniciaron en 1983, y fueron concluidas en 1994, cuando empezó a funcionar. Simplificando las cuestiones de ingeniería hidráulica, podría decirse que este tipo de represa es una 'muralla' de contención que aprisiona el flujo de las aguas en una zona de saltos del río. La fuerza de la caída genera energía eléctrica. Por lo

esta obra de ingeniería hidráulica produjo la suba del nivel de las aguas del río, obligando a trasladar a poblaciones enteras que vivían en la zona ribereña.

La relocalización implicó un impacto enorme para los afectados. Se trataba, en gran parte, de sectores trabajadores que habitaban en barriadas precarias ubicadas a la vera del río y cerca del centro de la ciudad. Las fuentes de trabajo estaban vinculadas a esa zona: muchos “vivían del río” (por ejemplo, a través de la pesca) y de servicios que ofrecían en los barrios acomodados de Posadas (servicio doméstico, lavado de ropa, servicio técnico, entre otros). La relocalización alejó a los vecinos de sus antiguos trabajos, obligándolos a buscar otra forma de ganarse la vida.

El barrio viene construyéndose en etapas desde hace más de una década y, de hecho, en la actualidad se siguen edificando casas. Una característica del A4 es la división en sectores identificados por diferentes colores que, a su vez, remiten a las diversas procedencias de las familias reubicadas. En la planificación se intentó respetar las comunidades originarias reinsertándolas en barrios comunes según su radicación anterior.

Uno de los principales problemas de la población es el desempleo y la precariedad de los trabajos de los jefes de familia. *“Acá no hay empresas industriales, no hay un sector privado fuerte...los hombres consiguen trabajos inestables en la construcción y las mujeres en el servicio doméstico”*, relata la directora de la CEP N° 5. Los núcleos familiares suelen ser muy numerosos. Según la directora, el mínimo de hijos por grupo familiar llega a 8. En cada uno de los sectores existe un comedor comunitario que ya fue construido junto a las casas del barrio con ese fin.

La población del A4 no ha generado una identidad colectiva “positiva”, sino que está muy estigmatizada. *“Si querés conseguir trabajo en Posadas no te conviene decir que vivís en el A4, el barrio no es bien visto: piensan que la gente de acá es vaga y que es una zona peligrosa”*, cuenta una vecina del barrio y colaboradora de FOVEFOMI. La división en sectores fomentó las diferencias y las rivalidades dentro del barrio y, por ejemplo, los habitantes de un sector no son bien recibidos en el comedor de otro. Estas divisiones se hacen más notables en el sector juvenil: se observan identidades construidas en función de la pertenencia territorial. Hay bandas de chicos que se identifican con distintos sectores del A4 y rivalizan entre sí.

---

tanto, cuanto más alto el nivel (o cota) de las aguas, más energía eléctrica. Pero al mismo tiempo, cuanto más sube la cota, mayores son la zona y la población afectada.



Un dato significativo que habla de la ausencia de una identidad común es que, si bien el barrio se llama oficialmente “La Nueva Esperanza”, la mayoría de los habitantes de Posadas, e incluso los vecinos del barrio, lo siguen llamando simplemente “A4”. Muchos de los vecinos ni siquiera saben a qué se debe esta denominación (originada en la abreviación de “Asentamiento 4”).

### 3.1.2.2.- Actores que desarrollan la innovación educativa

- El Movimiento Andresito

El Movimiento Andresito surgió en 2003 en la ciudad de Posadas, por iniciativa de FOVEFOMI, una asociación vecinalista que nuclea alrededor de 25 organizaciones sociales de la zona. Tanto FOVEFOMI como Andresito trabajan en red, lo cual les permite mantener un contacto periódico y permanente con la realidad de los barrios carenciados de la ciudad de Posadas, y con las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos de las diferentes organizaciones que participan en la federación o en el movimiento.

La demanda principal que plantea el Movimiento Andresito es la inserción laboral para los jóvenes. A partir de ésta, aparecen mencionadas otras demandas relacionadas, como la capacitación laboral, la formación educativa, la lucha social por el reconocimiento y la no discriminación de los jóvenes. En una declaración de principios redactada el año de su fundación establecieron como objetivo general: “Desencadenar a nivel provincial un proceso de inclusión social juvenil que nos permita mejorar la situación educativa, social política y económica de los jóvenes y adolescentes *con menos oportunidades*”<sup>25</sup>.

Los integrantes de la organización participan o han participado en experiencias de apoyo a las trayectorias educativas, a la creación de emprendimientos productivos y de microcréditos y en otros proyectos de capacitación y alfabetización, tanto de carácter privado como estatales.

- El Centro de Educación Polimodal N° 5: población que recibe, indicadores educativos y proyectos implementados

---

<sup>25</sup> Para profundizar sobre el Movimiento Andresito, ver Fundación SES (2007): “Informe situación tipo Argentina: Movimiento de Jóvenes participantes de Proyectos sociales”

El Centro de Educación Polimodal N° 5 es una institución educativa relativamente nueva: fue fundada en el año 2003. Durante los primeros tres años debió compartir el edificio con la escuela primaria de la zona. Recién en el 2006 terminaron de construirse las instalaciones que ocupa en la actualidad. El CEP N° 5 tiene una matrícula algo menor a los 700 jóvenes, divididos en tres turnos. Tiene un plantel directivo y de docentes relativamente jóvenes en el cual predominan los menores de 40 años.

**Cuadro 5: Total de inscriptos y repitentes en el CEP n° 5, año 2007**

| EGB 3                     |            | Polimodal                 |            |
|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
| Total inscriptos en marzo | Repitieron | Total inscriptos en marzo | Repitieron |
| 553                       | 70         | 106                       | 0          |

Fuente: CEP N° 5

La escuela tiene una tasa muy alta de repitencia y abandono escolar entre séptimo y octavo grado y, en menor medida, entre octavo y noveno. Tal como puede observarse en el Cuadro 4, ese fenómeno no aparece registrado en los tres años del polimodal. Según la directora, *“cuando los chicos empiezan el Polimodal sienten que les falta poco, y ya no abandonan”*.

Las problemáticas sociales de los jóvenes que cursan en la institución son las mismas que las del barrio A4. *“La mayoría de los chicos que concurren a la escuela son hijos de los relocalizados de Yacyretá. Son chicos de muy bajos recursos con importantes problemáticas sociales. El trabajo infantil es un fenómeno con el que convivimos: muchos de mis alumnos durante la mañana deben ir a trabajar al mercado central<sup>26</sup> para ayudar a mantener a su familia, y a la tarde vienen a la escuela. La violencia de los chicos es otro de los problemas que nos preocupan mucho”*, destaca la directora.

Hasta el año 2004 la escuela no había participado en programas concretos que trabajaran sobre retención o reinclusión educativa, aunque sí se habían desarrollado estrategias que apuntaban a combatir la deserción, por ejemplo, prácticas de atención focalizada a los alumnos que consideraban en riesgo de abandono.

### 3.1.2.3.- Estrategias Educativas

Integración educativa y fortalecimiento de identidades positivas

<sup>26</sup> El mercado central queda a 3 kilómetros del barrio A4 y es la principal fuente de trabajo informal en la zona, especialmente para los menores de edad.

Durante los últimos años se han venido desarrollando en el CEP N° 5 dos tipos de actividades / estrategias educativas realizadas con la participación del Movimiento Andresito/FOVEFOMI: 1) Apoyo escolar/actividades recreativas y 2) Actividades puntuales.

1) **Apoyo escolar y actividades recreativas:** La intervención en el CEP N° 5 se realiza en articulación con el programa Aprender Enseñando<sup>27</sup>. La organización funciona como nexo, contactando a estudiantes universitarios y de profesorado que se forman en el centro de Posadas, con los alumnos que necesitan clases de apoyo en barrios carenciados.

Para determinar qué chicos debían participar de la actividad y cuándo se realizó un trabajo conjunto: los facilitadores eran los encargados de seguir el rendimiento de los estudiantes que se reincorporan a la escuela, e informar sobre las necesidades de apoyo escolar que tenían los alumnos a la directora, quien a su vez se comunicaba con las organizaciones para solicitar su colaboración. Los alumnos que estaban reincluidos en la escuela recibían un monitoreo especial, y en general eran lo que más necesitaban el apoyo.

Por otra parte, los sábados en dos salones comunitarios del barrio, la organización llevaba adelante actividades recreativas, uniendo a los chicos que no asisten a la escuela con los que sí asisten.

2) **Actividades complementarias:** las mismas se vinculan a fechas emblemáticas y están orientadas a fortalecer los lazos sociales en el barrio. En el año 2006, con motivo del día de la bandera, el Movimiento Andresito organizó un “banderazo” en el barrio A4. Asimismo, la organización trabajó en conjunto con la escuela para realizar la “semana de la educación”, con actividades culturales y recreativas específicas. Y también participa en los distintos actos que se realizan en el CEP N° 5.

### 3.2. Análisis de los aspectos más relevantes de las experiencias

La riqueza de las experiencias seleccionadas está en el hecho de que una y otra han seguido caminos diversos para la inclusión. Dicha diversidad no solo se expresa en la singularidad misma de

---

<sup>27</sup> "Aprender Enseñando" es el programa del Ministerio de Educación de la Nación que tiene a su cargo las tutorías, un sistema a través del cual estudiantes avanzados brindan apoyo escolar a adolescentes en riesgo pedagógico, social y económico, para evitar situaciones de repitencia y deserción. Por lo general, el tutor es un estudiante de carreras docentes o afines; o un líder de una organización comunitaria, que tiene un grupo de no más de 10 alumnos que asisten para recibir apoyo escolar y atención personalizada.

cada experiencia (por su historicidad, idiosincracia, contexto local, etc.), sino también por la construcción de alianzas que en cada una se ha desarrollado entre la escuela y las organizaciones sociales, la potencialidad para modificar los formatos escolares; y sus aportes a la construcción de ciudadanía y el ejercicio del derecho a la educación entre los adolescentes y jóvenes participantes.

## ***1). - Alianzas: lógicas de construcción y de acción***

### **El rol de los actores líderes**

Las experiencias analizadas comparten el hecho de estar motorizadas por escuelas y organizaciones sociales locales. El rol de los actores líderes presenta aspectos que dan cuenta de la asunción de compromisos, y la apertura de canales que posibilitaron la articulación de culturas, visiones y abordajes diferenciales para construir, estrategias que permiten la vuelta a la escuela y la retención educativa. El rol de los actores líderes, se ve en diferentes aspectos, entre ellos:

- *el trabajo compartido en el diagnóstico y la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela*
- *la planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la reinclusión educativa*

1.- *El trabajo compartido en el diagnóstico y la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela* Respecto de este punto, en la experiencia desarrollada en Tintina el Diagnóstico Participativo Local contó con la participación de todos los actores implicados en el proyecto y arrojó como principales motivos de alejamiento de los jóvenes de la escuela la falta de bancos para matricular niños y jóvenes; la falta de unidades educativas en la zona y la distancia en la zona rural. Comentaba al respecto la directora de la Escuela N° 748 de Tintina:

*“Como resultado del Censo realizado, el índice de deserción, abandono y repitencia de alumnos era altísimo sobre todo por factores económicos. Ante esta situación surge el proyecto PNIE a fin de recuperar y reinsertar a la escuela a estos chicos”*

Al igual que en Tintina, en las localidades aledañas se extendían las situaciones de exclusión educativa, por lo que el trabajo consistió en un comienzo en buscar estrategias para detectar y convocar a los adolescentes. Como refiere la directora de la Escuela 1020:

*“Con un buen trabajo participativo nosotros hemos logrado hacer un estudio (diagnóstico participativo) y después buscar alternativas para que esos chicos vuelva a la escuela. Y lo logramos con mucho esfuerzo. El hablar con las familias, hablar con ellos. Muchas veces mandaban a decir que no iban a volver más a la escuela, y regresábamos y hacíamos una visita para que tomen conciencia de la importancia de regresar a la escuela”*

En igual sentido, en Posadas en un primer momento la organización ayudó a la escuela a ubicar a los chicos que habían dejado de estudiar. Organizaciones vinculadas al Movimiento Andresito y FOVEFOMI que trabajan en el barrio colaboraban en esta tarea a través de sus promotores. Tanto la directora como los docentes y preceptores entrevistados coincidieron en que el conocimiento que las organizaciones tenían del barrio ayudaba en las tareas de localizar a los jóvenes que no estudiaban y comunicarse con sus familias:

*“Trabajar con las organizaciones fue muy útil, porque nosotros conocíamos a los chicos de la escuela, pero ellos tenían un trabajo hecho en la parte social y conocían las carencias de sus familias. Entonces ellos nos tiraban en nombres y después los íbamos a entrevistar”,* comentó uno de los docentes de la escuela, que también se desempeñó como facilitador.

2.- *La planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la reinclusión educativa.* Sobre este aspecto, en la experiencia desarrollada en Santiago del Estero tanto las escuelas como MOCASE VC el aportaron instalaciones, transporte, materiales didácticos y recursos humanos para el desarrollo conjunto de los talleres que forman parte del Espacio Puente. Asimismo, los espacios de la Casa Campesina y la Radio comunitaria FM Sacha Huayra sirvieron respectivamente de albergue para los adolescentes de las zonas más alejadas al centro de Tintina, y para la difusión de las actividades desarrolladas conjuntamente al conjunto de la comunidad.

El diseño y desarrollo de las actividades se realiza allí en forma conjunta entre los referentes de la escuela, miembros del movimiento y la trama de relaciones que se consolidó a partir del trabajo en red entre las distintas localidades. Para llevar adelante las estrategias de inclusión educativa se conformaron espacios de capacitación para los docentes de las distintas escuelas con el objetivo de que estos, junto con facilitadores y promotores del MOCASE, pudieran elaborar dispositivos pedagógicos basados en métodos de enseñanza individualizada y métodos activos a través de los cuales los alumnos trabajan juntos y se socializan los conocimientos.

Por su parte, el trabajo llevado a cabo en Posadas se basó en la complementariedad de funciones, pero -a diferencia de la experiencia santiagueña- no se registró allí un proceso colectivo de gestación de las iniciativas. Como antes se señaló, la organización y sus asociados aportaron su conocimiento del territorio, y la escuela ha permitido que la organización ingrese y coordine con la institución educativa. Una miembro de Uniendo Esperanzas (organización integrante de FOVEFOMI), refleja esta situación desde su experiencia personal:

*“Mi tarea era encontrar a los chicos que no estaban yendo a la escuela. Recorría el barrio y me acercaba a los chicos que veía jugando a la pelota y les preguntaba. Los chicos que no van a la escuela se conocen entre ellos. Una vez que encontraba a un chico que había dejado, me acercaba a su familia, y luego íbamos a hablar con la directora de la escuela para ver si había lugar”*

## **II- El arraigo local de los proyectos y de las alianzas que los motorizan**

Las posibilidades de desencadenar procesos de construcción de ciudadanía social

Las alianzas que sostienen una y otra iniciativa presentan características disímiles que pueden potenciar o -contrariamente- ceñir sus márgenes de acción y sus posibilidades de apropiación por parte de quienes las desarrollan y de la comunidad en su conjunto.

La evidencia da cuenta de que la posibilidad de construir alianzas cuya labor logre desencadenar procesos de inclusión guarda una importante vinculación con el arraigo del proyecto en la comunidad local y su cultura y con la representatividad y/o significatividad de sus actores.

La experiencia desarrollada en **Tintina** constituye un ejemplo del modo en que el trabajo articulado entre distintos actores de la comunidad puede promover procesos que trascienden el objetivo original de las alianzas -la construcción de espacios puente para la inclusión educativa-, e interpelar a la comunidad local para replantear el sentido y las prácticas de las instituciones locales.

La iniciativa está movilizadora por una alianza liderada por una organización con anclaje, trabajo previo y un fuerte arraigo en la localidad local, el MOCASE VC. La impronta de las estrategias que se pusieron en marcha tuvo mucho que ver con el rol protagónico que asumió dicha organización a lo largo de todo el proceso compartido, ya que la misma propicia una estrategia más general de promoción de la inclusión y de los derechos que comprende lo educativo entendido en sentido amplio, y en base a ello trabaja junto con otros actores en el desarrollo de distintas iniciativas que comprometan a la comunidad en la construcción de un proyecto educativo, cultural, social y económico para aquellos jóvenes con menos oportunidades.

*“La educación dentro del movimiento es una pata fundamental. El aprender todos una historia de cómo ha vivido nuestro país y lo que vive. Que los chicos puedan leer, sepan leer y leer la realidad. Es por eso que el movimiento se va metiendo poco a poco en la escuela” (Promotor del MOCASE)*

En el mismo sentido, a lo largo de este proceso las escuelas -instituciones locales protagónicas- han abierto sus puertas a la comunidad de la que forman parte, resignificándose y constituyéndose en espacios de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas educativas de los adolescentes y jóvenes, y también de otras cuestiones cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad.

*“De una época para acá hay más confianza entre los vecinos, se organizan, cuando hay un problema se hacen reuniones con los padres en la escuela. Los problemas se tratan entre los directores, los docentes, las mamás de los chicos, me parece que hay más organización, que se están juntando para ver ellos cómo se solucionan los problemas que tienen (...) El hecho de que la escuela haya crecido, que se hayan realizado tantas acciones de la comunidad, ya que la escuela es parte de la comunidad” (Facilitadora de Aluhampa).*

De este modo la alianza construida en la experiencia de Tintina ha sido la resultante y a su vez ha fomentado la participación comunitaria como mecanismo para construir y reconstruir la identidad local, así como para que los sujetos que confluyen en este colectivo experimenten su propio poder y sus posibilidades. A partir de allí se ha logrado que frente a los obstáculos que se presentaban para que los adolescentes y jóvenes volvieran al sistema educativo formal, la comunidad organizada pensara soluciones y las llevara a cabo.

En **Posadas**, en cambio, la alianza construida entre Andresito y el CEP N° 5 se ha limitado a la implementación de estrategias de retención y reinclusión, articuladas en torno de una vinculación construida a través de pruebas y errores y sostenida por los referentes de una y otra institución.

La experiencia comenzó impulsada por la Red de Organizaciones por la Inclusión de Misiones, (de la que participa Andresito) y generó originalmente lazos con 7 escuelas (entre las cuales se encontraba el CEP N° 5) que participaron de la Mesa Coordinadora Local del Programa Todos a Estudiar. La mayoría de dichos establecimientos educativos se desvinculó tempranamente del proyecto. Los integrantes de FOVEFOMI y Andresito recordaron que muchos directivos no se mostraron predispuestos a establecer lazos: *“Muchos directores y docentes no demostraron interés en articular*



*acciones con una organización social. En algunos casos había desconfianza y miedo de que personas ajenas a la escuela se insertaran y ocuparan funciones que antes eran desarrolladas por la institución”.*

La alianza que sobrevivió tras este proceso de alejamiento se sostiene principalmente en la labor y la mutua confianza de los actores líderes, fuertemente comprometidos con la iniciativa y con el proyecto de retención y reinclusión. Sus acciones, que alcanzan resultados concretos en distintos planos tales como la contención, retención y reinclusión de los jóvenes, se agotan por tanto en este punto y no logran irradiar en otras prácticas. Sin embargo, el trabajo articulado les ha significado a sus actores un aprendizaje. Dice la directora de la escuela: *“Hemos aprendido a trabajar en red con distintas organizaciones. El trabajo en red es lo mejor porque hoy en día la institución sola no puede responder por sí sola a la gran cantidad de desafíos que presenta la situación socioeconómica de la población. De esta forma cada uno aporta algo. Y es importante la cuestión del apoyo, porque cuando la institución tiene problemas, a veces los directivos se sienten solos, y en esos momentos es importante tener ayuda”*,

### **3.2.2.- Las potencialidades para el cambio en el formato educativo**

*Espacios y estrategias de inclusión educativa: articulación curricular y transformaciones en las prácticas docentes y la gestión institucional*

La transformación de los formatos educativos constituye un proceso institucional complejo que combina aspectos pedagógico- didácticos con la propia gestión institucional, ,entre otros aspectos: que deben confluir en pos de la construcción de “una gramática escolar y organizacional que atienda a las nuevas exigencias que proyecta sobre la escuela una sociedad y una cultura que a todas luces son distintas de aquellas que enmarcaron la constitución de los actuales sistemas educativos y sus instituciones” (Tiramonti, 2008: 6).

En este punto se retoman distintos aspectos a través de los cuales se indagó en las potencialidades de las experiencias analizadas respecto de estas cuestiones: *las estrategias de enseñanza, la articulación entre contenidos curriculares y extra-curriculares, las transformaciones en las prácticas docentes y la relación docente-alumno, y los cambios en la gestión institucional.*

#### **Las Estrategias de enseñanza y la articulación con el currículo.**



A través de la descripción del tipo de estrategias de enseñanza desplegadas en las experiencias destinadas a la inclusión y retención educativa es posible vislumbrar el grado de autonomía pedagógica que alcanzan las experiencias a fin de construir conocimientos que relacionen distintos saberes anclados en la comunidad y resulten relevantes y significativos para sus adolescentes y jóvenes (Carbonell S., 2008).

En la experiencia desarrollada en **Tintina**, los espacios extra-curriculares construidos en el marco de los espacios puente de reinclusión educativa, privilegiaron *el desarrollo de estrategias de enseñanza basadas en la utilización de técnicas de discusión, el grupo de trabajo y materiales propios alternativos al libro de texto*. Esto estuvo dirigido a que los estudiantes examinaran hechos e ideas por cuenta propia. Como señala la Directora de la Escuela 1020 de Aluhampa:

*“Con la implementación de las estrategias se pensó facilitar la participación activa de los alumnos, no se trataba de ofrecer actividades para que los alumnos asistan sino de movilizarlos y comprometerlos en su organización, compartiendo con los docentes los logros y dificultades en la tutoría influyendo en las expectativas de los padres”*

Complementariamente, se articularon actividades recreativas y culturales y se privilegió la recuperación de los saberes ancestrales y prácticos de la comunidad para otorgarle mayor significatividad a los contenidos transmitidos en el marco de los espacios de inclusión educativa. Un ejemplo concreto lo constituyen las actividades del taller de huerta. Allí -en un marco signado por la escasez del agua- se aplicaron los conocimientos adquiridos para elaborar formas alternativas de riego: *“se diseñó un módulo de agua que utiliza diversas fuentes y aplica tecnologías mestizas, para el acopio, manejo y tratamiento de agua. Se desarrolla un plan de acción pedagógico interdisciplinario, cuyo punto de partida es la problemática de agua, resaltando saberes indígenas locales, y aplicando los generados desde la ciencia occidental”*.

La experiencia de **Posadas** privilegió en un comienzo la organización de actividades recreativas que acercaran a la escuela a los jóvenes que habían abandonado sus estudios, estrategias principalmente pensadas como espacios de contención y fortalecimiento del grupo y la identidad colectiva. Posteriormente, esto se complementó con la articulación de espacios de apoyo escolar como estrategia puntual para propiciar la retención y la vuelta a la escuela de los jóvenes: *“las*

*actividades buscaban mayormente integrarlos a la escuela a través de la recreación. Una vez que eso se lograba, se veían las necesidades de los chicos en lo académico y se daba apoyo escolar. En eso colaboró la gente de FOVEFOMI, que consiguió a los estudiantes de la Universidad y del Profesorado para venir a ayudar a los chicos”, recordaba un preceptor y facilitador.*

La posibilidad de articular o incluso adaptar la currícula escolar en virtud de las necesidades y saberes locales, da cuenta de los márgenes de acción, la creatividad pedagógica y la imbricación con la cultura y los saberes locales con que cuentan las estrategias de inclusión a fin de superar la tensión entre la diversidad social y cultural y la homogeneidad curricular.

Retomando **la experiencia santiagueña**, puede decirse que las actividades desarrolladas en el marco de los espacios puente transmiten contenidos extracurriculares que se construyen colectivamente con la participación de los distintos actores, lo que ha permitido su articulación con la currícula escolar principalmente a través de la experiencia práctica e incluso el enriquecimiento o modificación de los contenidos curriculares que transmite la escuela.

En primer término, allí los docentes de los establecimientos educativos y los facilitadores pedagógicos desarrollaron espacios de encuentro donde consensuaron los conocimientos que se le iban a transmitir a los adolescentes tanto en los espacios puente como en las clases escolares. *“Incorporábamos de distinta manera desde el apoyo pedagógico y por ejemplo, en los trabajos que se hacían en informática se utilizaban los contenidos escolares, de lengua o de otras materias. Al principio hubo todo un laburo en donde se les pidió a los docentes los temas y los contenidos que iban a desarrollar para luego trabajarlos en los espacios puente. En los espacios se trataba de trabajar mucho con la lectura, reflexionar, hacer esquemas, cuadros. En los talleres de informática con manejo de la herramienta, y en radio expresión, lectura y trabajar en equipo”.* (facilitador de Aluhampa)

Por otra parte, se desarrollan actividades que articulan los contenidos de distintas asignaturas escolares con los específicos de la propuesta del taller. En ellas se realiza un trabajo conjunto entre los facilitadores del PNIE y los docentes de las diferentes asignaturas con el fin de que los jóvenes adquieran una experiencia práctica de los contenidos escolares. En estos encuentros, docentes y facilitadores plantean los temas y conocimientos que se van a relacionar y abordar en los talleres. A partir de algunos de los proyectos que han elaborado los estudiantes dentro de estos talleres -tales

como el ya mencionado sistema de riego en el marco de la huerta-, se han realizado exposiciones en ferias de ciencias, congresos, encuentros provinciales, etc.

Comenta al respecto la directora de la escuela de Aluhampa: *“Hemos hecho muchos talleres de tutoría, de microemprendimientos productivos, de apoyo escolar, talleres de defensa de los derechos del niño, talleres de Ciencia Feria y Tecnología, talleres de capacitación para los docentes. Talleres para articular todas las actividades pedagógicas. Talleres de huerta que nos ha permitido adquirir dinero para las herramientas, construimos un sistema de riego por goteo. También la producción de la huerta ha servido para el comedor escolar. Se articula con lengua, ciencia y tecnología matemática, por ejemplo en el taller de la huerta”*. La directora finaliza destacando el aporte de las estrategias al desarrollo curricular: *“con las actividades realizadas fuera del horario curricular el desarrollo curricular se enriqueció con el aporte de lo que los alumnos viven y hacen más allá del aula o desde la escuela”*

En **Posadas**, tanto las autoridades del CEP N° 5 como los referentes de las organizaciones señalaron que, hasta el momento, la experiencia desarrollada en conjunto no ha articulado sus contenidos con los de la currícula, pero sí ha tendido a desarrollar actividades que los complementan y fortalecen. *“En la mayoría de los casos se trata de actividades extracurriculares que tienden a ser complementarios de la currícula. Por ejemplo, los talleres de teatro ayudan a los chicos a expresarse en forma oral y corporal, esto los ayuda a desinhibirse y a expresar mejor sus ideas. También es fundamental el acompañamiento que implican las tutorías, ya que los chicos necesitan a alguien que les preste atención, que demuestre interés, porque muchos viven solos y tienen muchas responsabilidades”*, destaca la directora del CEP N° 5 al respecto. Por su parte, el presidente de FOVEFOMI opinó: *“Con el tema de la currícula no hemos tenido una incidencia clara, pero sí hemos tenido conversaciones con los directivos, opinando que ciertas cosas deben ser cambiadas”*

### **Prácticas docentes y relación docente-alumno**

Las experiencias de inclusión transforman las prácticas docentes. Algunos de ellos se vinculan con el logro de un mayor identificación de los actuales docentes con nuevos modos de enseñanza y aprendizaje y otros con la generación de procesos que impacten en la formación de los futuros docentes comprometidos con las situaciones de adolescentes y jóvenes reales que presentan necesidades socioeducativas concretas. Las experiencias seleccionadas ilustran estos desarrollos.

En **Tintina**, el proceso desarrollado en torno de la construcción de espacios puente en un contexto de creciente movilización de los actores de la comunidad, ha logrado promover cambios palpables en las prácticas docentes y en la relación entre ellos y sus alumnos. Los distintos actores involucrados en la iniciativa coinciden en destacar estas transformaciones, vinculándolas con el compromiso asumido en el marco de una creciente apertura de la escuela a las necesidades de los jóvenes y a los saberes de la comunidad:

*“A medida que se fueron alcanzando ciertos objetivos los docentes se fueron comprometiendo más con los espacios. Además los propios chicos hicieron que vaya cambiando la relación con los docentes, en la medida que los chicos también les van exigiendo mayor compromiso. En un principio, algunos docentes nos miraban y pensaban ¿y estos?. Y en la medida que esto fue avanzando se fueron implicando más docentes”.* (Facilitadora de Aluhampa)

*“Las prácticas docentes cambiaron porque de hecho es algo que sale de la escuela y eso ya modifica. Yo soy docente y se modifica la relación que se tiene con los chicos y creo que frente a algunas cuestiones se adoptan otras formas, los temas se abordan de otra manera”* (facilitador de Amamá).

*“En algunos docentes, después de la implementación de esto se notan cambios en las clases, están entendiendo que no tan sólo se da clase o se enseña en un aula, sino también, en la vida, salir, compartir con otro, incentivar a los chicos a que compartan con otros, que vean otra realidad que reflexionen para que sepan verla”.* (Promotor del MOCASE)

*“El proyecto impactó muchísimo en las prácticas docentes porque con los talleres del espacio puente atravesábamos por todas las disciplinas. Incluso uno notaba en el chico un entusiasmo de trabajar con más ganas. ¿Por qué? Porque le estábamos brindando nuevas propuestas”.* (Ex director de la Escuela N° 784 - Tintina)

En la experiencia del Barrio Nueva Esperanza de **Posadas**, el trabajo desarrollado en las tutorías y el seguimiento de los jóvenes y la articulación de las acciones con el programa “Aprender Enseñando”, son aspectos a través de los cuales se han introducido nuevas modalidades de vinculación de los docentes y -especialmente- de los futuros docentes con los jóvenes del CEP N° 5. Estos desarrollos, que propician nuevas prácticas más adecuadas a las realidades y necesidades de los adolescentes,

se han llevado a cabo paralelamente al trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas, al interior de las cuales no se logró el compromiso de los docentes con la iniciativa.

Tanto los directivos como los docentes de la CEP N° 5 recalcaron que el apoyo escolar implicó un tratamiento sumamente personalizado, ya que cada tutor tenía asignados muy pocos alumnos. Esto favorecía que se generara un vínculo más estrecho entre los jóvenes y los tutores. Tal como destacó una de las tutoras: *“Se generaba una relación muy linda con los chicos, ellos se acercaban con miedo pero cuando se iban soltando comenzaban a hablar de sus problemas, de sus miedos, cosas que no podían hablar con su familia o con sus docentes de la escuela. Se notaban mucho los cambios en la conducta”.*

Por otro lado, en las entrevistas, los futuros docentes participantes del programa Aprender Enseñando destacaron el valor que tuvo para su trayectoria personal y profesional la participación en el proyecto de inclusión educativa:

*“Yo estaba cursando el profesorado de biología y me sumé a través del programa Aprender Enseñando, con la idea de hacer una práctica en barrios carenciados de Posadas. La experiencia fue muy buena, creo que aprendí muchísimo y que fue totalmente complementario para mi formación. En el profesorado te enseñan los contenidos y los métodos de enseñanza pero no te preparan para enfrentar realidades sociales complejas, con pobreza, problemas familiares, etc... Por eso me ayudó mucho dar apoyo escolar a chicos como los del barrio A4, creo que estar del otro lado y conocer sus necesidades te permite mejorar como docente. En eso yo noto la diferencia con mis compañeros del profesorado que no participaron de la experiencia”,* afirmó una de las voluntarias del programa.

Por último, sobre la imposibilidad de impactar en las prácticas al interior del aula dice un referente de la organización: *“Cuando nos acercamos a hablar con los profesores encontramos respuestas muy heterogéneas: hay algunos que reaccionan bien y otros que no. Es claro que hay muchos que ya no tienen vocación docente, sólo quieren dar la clase e irse a su casa; no tienen compromiso”.*

### **La gestión institucional y el vínculo con la comunidad.**

Quizá el aspecto sobre el cual tienen menor capacidad de injerencia las innovaciones educativas es el vinculado con la gestión institucional, debido a la que la escuela -y sus transformaciones- está más fuertemente vinculadas con aparatos y normas regidas por decisiones políticas y operativas que habitualmente no se toman ni se generan en la escuela, en tanto las innovaciones cristalizan

mayormente en ámbitos micro (Terigi, 2008; Carbonell S, 2008). Esta situación, sin embargo, no impide el desarrollo de procesos e intervenciones que pueden imprimir nuevos rumbos y democratizar las prácticas institucionales, promoviendo así potenciales transformaciones institucionales.

Por caso, puede mencionarse lo sucedido en **Tintina**, donde las escuelas que participan de la innovación educativa analizada han desarrollado un proceso de apertura hacia la comunidad en el marco del cual han experimentado cambios que propiciaron que el ámbito escolar se constituyera en un espacio de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad.

*“Siempre en las comunidades la escuela tiene un papel protagónico. Me parece que este protagonismo de la escuela en realidad tiene que ver con abrir la escuela, para debatir, tomar decisiones, para democratizarla.”* (Facilitadora de Aluhampa)

Probablemente el proceso colectivo de creación del Secundario Tintina -que se trata en detalle a continuación-, así como su proyecto institucional, constituyan las expresiones más claras de que es posible generar procesos endógenos que irradian en transformaciones pedagógicas e institucionales significativas.

## **El proceso de creación del Secundario Tintina: una construcción colectiva que ayuda a repensar la escuela**

El proceso que llevó a la creación del Secundario Tintina en abril de 2008 condensa las potencialidades del trabajo llevado a cabo en el marco de la innovación educativa desarrollada en Santiago del Estero: el compromiso de la comunidad, la posibilidad de articular una gramática escolar que recupere su cultura y sus saberes y la construcción de procesos de ciudadanización.

Como corolario del proceso de despliegue de estrategias de inclusión educativa, los distintos actores de la comunidad que venían participando de la experiencia presentaron un proyecto que culminó con la creación del Secundario Tintina en abril de 2008, y lo motorizaron realizando un trabajo de concientización junto a la comunidad, organizando un Cabildo que nucleó a niños, jóvenes y adultos de las distintas localidades y recolectando firmas en apoyo al proyecto

El proceso abierto a partir del desarrollo de iniciativas de inclusión educativa contribuyó e impulsó la institucionalización del secundario. El facilitador de Aluhampa y Amamá describe al respecto:

*“Se apoyó un montón a la creación del secundario (...) la primer parte del año (2008) fue apoyar mucho a la administración, inscribir, llenar libros del registro de inscripción que nosotros lo fuimos haciendo igual aunque no se había designado nada.(...) para comenzar la escuela secundaria se pide un legajo con muchos papeles (...) Entonces nosotros en esa red, en ese trabajo articulado, decíamos ‘vamos a hacerlo igual’. Les decíamos a las familias que*

*junten los papeles y si no tenían documento que lo saquen. Utilizábamos la radio para difundir la información, vamos a inscribir. Ese laburo logró que el colegio salga con dos secciones porque estaba aprobado para una”.*

El actual rector de la Secundaria Tintina, también destaca la vinculación entre el proceso abierto a partir de la incorporación de las escuelas de la zona al PNIE y la creación de la nueva escuela:

*“De los 80 chicos (que asisten al establecimiento) había 40 pibes que estaban vinculados a proyectos de inclusión educativa. Es más, el secundario surge a partir del tema de la inclusión. El Estado se tenía que poner como garante de una oferta educativa de continuidad para los que terminaban 9º año. Y eso fue una apuesta muy fuerte de la red entre escuelas, y con organizaciones”*

La escuela y su proyecto institucional constituyen un claro producto del proceso que llevaron adelante las escuelas locales en articulación con el MOCASE y los otros actores de las comunidades que conformaron en el año 2005 MECOL. *“La estrategia es una conjunto de actividades que tiene una secuencia didáctica, desde que empezamos a patear los barrios chequeando qué pibes no venían a la escuela, desde ahí, cuando nos fijábamos qué pasaba con los procesos de exclusión educativos, a hoy, septiembre de 2008, que hicimos parir una institución pública que quería dar respuesta a esta problemática, a partir de la inclusión, la permanencia y que tenga perspectiva de la formación para toda la vida, porque uno tiene*



*derecho a formarse hasta el último día de su vida. Tenés estrategias didácticas pedagógicas, ha habido debates políticos sobre lo que queríamos tener acá, sobre qué educación queríamos y necesitábamos en esta comunidad. Fuimos planificando pero también pensando sobre la marcha, probamos por acá, por allá... En definitiva es plantear que la oferta formativa sea seductora para los estudiantes".* (rector del Secundario Tintina)

El Secundario cuenta actualmente con 80 matriculados de los cuales 60 viven en situación de pobreza estructural tanto en el ámbito urbano como en el rural. Además, 35 presentan sobreedad y 32 han repetido algún grado. Señala el rector: *"Hay chicos que vienen cursando secuencialmente el año pasado terminaron 9no. año, en donde pudieron continuar sus estudios y no tuvieron tiempo ocioso. Hay chicos que viene de la ruralidad, principalmente de 3 lugares: de Aluhampa, Libertad y Amamá. Los de Aluhampa vienen siguiendo su secuencia normal. No así los de Amamá que perdieron un año porque el colegio debería haber funcionado desde el 2007. La gente pensó que iba a nacer en el 2007 y entonces esperó. Entonces desde los Espacios Puentes en el ámbito de la Casa Campesina y en otros espacios físicos, por ejemplo en Amamá, se intentó darle continuidad a los chicos en algunas temáticas".*

El proyecto institucional del secundario tiene como finalidad vincular la educación con el desarrollo local desde una perspectiva vinculada con la economía social tendiente a satisfacer las necesidades humanas y sociales, con una lógica interna sustentada en la solidaridad recreada en las prácticas sociales y culturales, propia de los saberes, la historia, las

costumbres y tradiciones dentro del territorio local. Desde una perspectiva pedagógica constructivista, se pretende entonces que los jóvenes incorporen los conocimientos escolares deseables y que, al mismo tiempo, construyan durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje conocimientos significativos para el desarrollo de su vida cotidiana.

En este escenario, la cultura local de desarrollo y la identidad propia de cada territorio son el sustento de su desarrollo productivo. Es por ello que desde la perspectiva propuesta es importante la participación y organización de las comunidades como diseñadoras de proyectos que se adecuen al territorio y a sus necesidades, teniendo en cuenta las potencialidades y capacidades de los actores que confluyen en ella.

Es en este sentido que se busca que la formación pre-profesional de los alumnos se focalice en sus capacidades técnicas, discernimiento en políticas agrarias y herramientas de extensión-multiplicación para la transformación de la realidad en clave de desarrollo local. Como sintetiza su Rector sobre la formación que transmite el secundario:

*"La idea del perfil con que salga el egresado de acá es que sea una persona que individualmente viva un proceso colectivo, que pueda desarrollar competencias y capacidades que le permitan ser autogestionado. Si su vida personal tiene una relación de dependencia laboral que tenga las suficientes herramientas para que sepa cuáles son sus derechos, construyendo una ética laboral con herramientas y conocimientos que les permitan desarrollarse bien. Fundamentalmente eso, sujetos transformadores de una realidad crónica que tienen. No estamos formando chicos para que se vayan a estudiar afuera, la intención de esta escuela secundaria es que se formen pibes para que se queden".*



### **3.2.3.- Inclusión educativa y convivencia democrática.**

La apropiación de la experiencia por parte de los jóvenes

En función de las características de los dispositivos utilizados, así como de la apropiación que han hecho de los mismos los distintos actores, los jóvenes han vuelto a la escuela y mejorado sus trayectorias educativas, han fortalecido competencias para la convivencia y la posibilidad de ejercer el derecho a la educación. En el Anexo 1 se presenta de manera exhaustiva testimonios (directivos, docentes y jóvenes) de las dos experiencias.

#### 3.2.3.1.- La vuelta a la escuela y la mejora de las trayectorias educativas

La participación de los jóvenes en las estrategias educativas generó un mayor compromiso de los jóvenes con los procesos educativos, lo que ha propiciado que la vuelta a la escuela y la permanencia sea vivida con motivación y sentido.

En **Tintina**, los actores que desarrollan la experiencia coinciden en señalar estos puntos como un aporte fundamental del proyecto implementado.

*“El mayor aporte fue que los niños tuvieron la posibilidad de reingresar a la escuela y permanecer en ella, incorporando nuevos aprendizajes a través de la implementación de talleres para el desarrollo de los mismos. (vicedirectora escuela N° 784).*

*“Se incorporaron al sistema pero ninguno abandonó el espacio puente, en muy poquito tiempo se incorporaron muchos a la escuela (...) sobre todo aquellos que hace muy poco tiempo habían producido la deserción o el abandono que les costó menos volver al sistema”. (ex director escuela N° 784)*

El tránsito por espacios complementarios y articulados (el aula y los espacios puente) ha potenciado las posibilidades de que los jóvenes permanecieran en el sistema educativo, y propiciado un mayor compromiso y mejorar su rendimiento. *“Esta participación incide en las trayectorias escolares de los jóvenes, ya que éstos se sienten más comprometidos, con mayor responsabilidad, participan activamente de todo lo que se les presenta diariamente”,* comenta la facilitadora de la escuela N° 784, y agrega el docente del CEBA: *“el día de mañana van a tener un trabajo y van a saber defender sus derechos. Creo que todo ello es muy positivo y ante*

todas las dificultades que tienen para seguir estudiando, vos los ves que vienen y se responsabilizan”.

El siguiente cuadro ilustra cuantitativamente el impacto de las estrategias de inclusión desarrolladas en Santiago del Estero

**Cuadro 5: Exclusión educativa, reingreso y participación en Espacios Punte. Tintina, Aluhampa y Amamá años 2007 / 2008**

|   |     |
|---|-----|
| Jóvenes en situación de exclusión educativa                                   | 209 |
| Jóvenes que regresaron a la escuela   | 175 |
| Jóvenes que participan de actividades de la organización en pos del reingreso | 126 |

Fuente: Mesa Coordinadora Local

En la experiencia desarrollada en **Posadas** actualmente el CEP N° 5 tiene 85 chicos con becas destinadas a la inclusión y retención educativa, y 4 facilitadores encargados de su seguimiento. Allí, el apoyo escolar personalizado y el desarrollo de actividades recreativas resultó un aporte importante al reingreso de los jóvenes al sistema educativo: la mayor parte de estos jóvenes han venido participando de las los espacios llevadas adelante por los integrantes de Andresito/FOVEFOMI para facilitar su permanencia en el sistema educativo.

Para propiciar este proceso, las autoridades muestran flexibilidad con los chicos que volvieron al colegio. El reglamento de la escuela establece que cada alumno puede tener hasta 25 faltas anuales: 15 sin justificar y 10 justificadas. Sin embargo las autoridades utilizan algunos criterios especiales para los jóvenes que fueron reincluidos: *“Si se cumpliera a rajatabla con la norma muchos de los chicos que reincluidos hoy no podrían estar cursando, porque muchos trabajan... Si nosotros vemos que el chico quiere estudiar, hay flexibilidad”*, destacó la directora.

Asimismo, tanto para la directora de la escuela, como para los docentes y los integrantes de las organizaciones involucradas, las becas tienen un papel fundamental en el proceso de reingreso de los jóvenes. *“De los chicos que inscribimos a principios de año para volver a la escuela, sólo quedan al final los que están becados”*, resumió uno de los facilitadores de la escuela.

### La apropiación de conocimientos relevantes

La adquisición del capital cultural básico que permite al alumno una visión comprensiva y crítica sobre la evolución y los problemas de la humanidad y que lo capacita para intervenir activamente en su entorno presente y futuro, se vincula en gran medida con la posibilidad de adquirir conocimientos relevantes -relacionados con su realidad cotidiana y su historia- y de desarrollar competencias básicas que le permitan organizar y desarrollar el pensamiento (Carbonell S, 2008).

Los actores implicados en la experiencia de **Tintina** visualizan al respecto que los jóvenes participantes de los talleres han desarrollado habilidades de comprensión, expresión y resolución de problemas reales, utilizan el pensamiento crítico y la creatividad. “Se logró generar prácticas pedagógicas ricas en contenidos y saberes significativos para los jóvenes.”, dice la directora de la Escuela de Aluhampa.

“Han adquirido la capacidad para progresar, de hablar, de plantear los problemas e intentar cambiarlos. La capacidad para debatir y reflexionar. Todo ello se observa concretamente en la construcción de un sistema de riego y el armar una huerta”, dice el facilitador de Aluhampa, y agrega la directora de la escuela: “Ampliar los conocimientos de nuevos horizontes (...) aprender a ser críticos y reflexivos (...) a ser expositores. Poner en práctica los emprendimientos productivos”.

También los propios jóvenes valoran los conocimientos adquiridos, ya que los mismos se les presentan como significativos y los motivan para continuar indagando y profundizando en los mismos.

“Uno de los talleres que participo es el de huerta, lo realizamos todos los días con mis compañeros y los docentes facilitadores, armamos grupos para regar y nos pusimos de acuerdo en los días que lo debe hacer cada uno y sembramos. También armamos un proyecto de proceso productivo para hacer dulce, lo realizamos en el colegio con todos los compañeros y los profesores que siempre nos acompaña”. (Estudiante de 17 años, Secundario Tintina).

“Aprendimos a comunicarnos, también a manejar la computadora que muchos de nosotros no teníamos ni noción de cómo utilizarla, aprendimos a trabajar la tierra para poder

*sembrarla, a trabajar en equipo y a ser solidarios con los demás apoyándonos unos a otras”* (Estudiante Secundario Tintina).

Respecto del proceso desarrollado en **Posadas**, se señaló anteriormente que el mismo - complementario al desarrollo curricular- se ha centrado en el desarrollo de estrategias de apoyo escolar tendientes a fortalecer los conocimientos adquiridos en la escuela. En este sentido, el mismo ha propiciado un relativo desarrollo de competencias, por ejemplo: *“Los talleres de teatro ayudan a los chicos a expresarse en forma oral y corporal, esto los ayuda a desinhibirse y a expresar mejor sus ideas”*, como observa la directora del CEP N° 5.

Por otro lado, en contrario de lo sucedido en Tintina, la historia del Barrio A4 es la de un espacio sin identidades positivas ni saberes comunitarios compartidos, por lo que parte del objetivo de la experiencia se vinculó con la incorporación de los jóvenes a la escuela en tanto espacio de homogeneización de saberes e identidades. *“A algunos de los chicos les costaba mucho integrarse, porque cuando estaban afuera ellos eran los patoteros, pero cuando entraban a la escuela ya perdían ese privilegio. Muchas veces ellos ni sabían leer y escribir y sus compañeros sí, están en inferiores condiciones”*, decía uno de los facilitadores sobre este proceso.

### Reconocimiento de derecho y construcción de proyectos

La vuelta y permanencia en la escuela les reporta a los adolescentes la posibilidad de ejercer su derecho a la educación. Sumado a ello algunas de las estrategias desplegadas están especialmente atravesadas por la temática del reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio, todo lo cual les abre nuevas posibilidades a los jóvenes en este plano, entre ellas la de pensar y construir un proyecto de vida gestado desde sus propios deseos, de pensarse más allá de la inmediatez.

Esta temática se hizo presente fundamentalmente en la experiencia desarrollada en **Tintina**. El docente del CEBA destaca allí que la participación en la iniciativa *“incentiva a los jóvenes a continuar estudiando, por lo menos que sepan defenderse en la vida. El día de mañana va a tener un trabajo y va a saber defender sus derechos”*. A su vez, un estudiante de la escuela N° 784 reconoce:

*“Me sirven los talleres para muchas cosas. Por ejemplo, para defenderme y para ser cada vez mejor y para prepararme para el futuro que me espera, para luchar por mi propia vida”*

Los referentes escolares y de las organizaciones agregan que los adolescentes que pasan por los talleres tienen como objetivo continuar con sus estudios, y se sienten capacitados para ingresar al mundo del trabajo. *“El proyecto generó que los jóvenes se sientan sujetos protagónicos de su destino”*, sintetiza una docente - facilitadora de la escuela N° 784.

Por su parte, los jóvenes también reconocen la incidencia de su participación en la experiencia en estos aspectos de sus vidas:

*“Todos los días me levanto temprano y le dedico una hora de estudio. Estudiar es algo muy importante porque nos va a ayudar a progresar y ser alguien en el futuro”.*

*“Me sirve para llegar a ser alguien algún día y para poder dar a conocer lo que aprenda a los demás y para sentir que puedo salir adelante y lograr lo que nos proponemos y tratar de ayudar y brindar mis conocimientos a los que necesiten”.*

#### La contención afectiva y el fortalecimiento de la autoestima y las pautas de convivencia

Los actores que llevan adelante las experiencias y los propios jóvenes reconocen que la contención afectiva y el fortalecimiento de la autoestima han sido dimensiones significativas a la hora de evaluar el impacto de las estrategias desplegadas. Estos aspectos, tal como reconocen los actores, resultan a su vez fundamentales para propiciar la vuelta de los jóvenes a la escuela y el sostenimiento de sus estudios.

En **Tintina**, adultos y adolescentes reconocen y explicitan este impacto. *“Se establece un vínculo profundo con el cual los jóvenes se sienten contenidos, comprendidos y acompañados”*, *“el proyecto tuvo mayor incidencia en la vida de los jóvenes, en la relación con sus pares y con la sociedad misma”* destacan las directoras de las escuelas de Aluhampa y Tintina. Y los testimonios de los jóvenes refuerzan estas opiniones:

*“No pienso bajar los brazos y me siento muy orgullosa de mis compañeros porque me contienen y también los profesores y el rector. Aprendimos a valorarnos como personas, a creer que se puede, a no bajar los brazos ante los tropiezos de la vida”.*

*“En nuestra escuela nos enseñan a respetar, valorarnos nosotros mismos. A aprender que no todo en la vida es joda sino ganarnos la vida con nuestro propio empeño, también nos enseñan a trabajar en grupo, en huerta, en sala de informáticas”.*

En la experiencia de **Posadas**, el principal aporte de las actividades ha sido la contención afectiva de los jóvenes, una dimensión fundamental para chicos que provienen de hogares muy numerosos y con graves problemas familiares. Para ello, el seguimiento personalizado de sus problemáticas y trayectorias se convirtió en un instrumento de vital importancia: *“es fundamental el acompañamiento que implican las tutorías, ya que los chicos necesitan a alguien que les preste atención, que demuestre interés”*, dice al respecto la directora del CEP N° 5. A partir de estas estrategias de seguimiento y apoyo, se crearon las condiciones para que los jóvenes tuvieran un sostén de su escolaridad y también de sus trayectorias de vida.

### **Posadas: la historia de dos jóvenes del Barrio Nueva Esperanza**

La historia de vida y la vuelta a la escuela de Pablo y Leandro<sup>28</sup>, dos de los jóvenes que participaron de la experiencia desarrollada en el Barrio Nueva Esperanza, sirven de excusa para ilustrar el impacto que ha tendido en sus trayectorias educativas y en sus vidas, la posibilidad que se les abrió a partir de esta iniciativa.

Muchos de los jóvenes del Barrio A4 necesitan salir a trabajar. Al principio, los que consiguen trabajo intentan seguir estudiando en paralelo. Por la mañana cumplen con sus obligaciones laborales y a la tarde concurren a la escuela. Sin embargo este ritmo perjudica su desempeño escolar y, en el mediano plazo, terminan abandonando la escuela. Pablo siguió este recorrido. Debido a los problemas laborales de su padre, tuvo que comenzar a trabajar atendiendo una despensa: *“Antes de abandonar muchas veces me dormía en la clase, porque me levantaba a las 7 para ir a trabajar, salía al mediodía y venía a la escuela”*. Hacia mitad del año pasado, Pablo abandonó la escuela y tiempo después uno de los facilitadores de la misma lo contactó para que volviera a estudiar y para facilitar el reingreso le ofreció una beca. En su caso, este hecho coincidió, casualmente, con una mejora en la situación económica de la familia. Luego de haber vuelto, Pablo concurría a la biblioteca los lunes a contraturno para actividades de tutoría y los sábados a realizar actividades recreativas y de mantenimiento de la escuela.

<sup>28</sup> A los fines de la confidencialidad del proceso de investigación, se modificaron los nombres de los jóvenes.

Entre los participantes del programa, también hay una fuerte presencia de chicos provenientes de hogares desmembrados o con ausencia de algunos de los padres

Leandro tiene una historia de vida muy fuerte y representa un ejemplo esperanzador para muchos chicos que abandonaron el colegio. Su padre falleció cuando él tenía 14 años y estaba cursando octavo grado. A partir del fallecimiento su familia se dividió y el pasó a vivir solo en el barrio A4.

*“Me empecé a juntar con ‘malas juntas’, chicos que no iban a la escuela, se drogaban y se dedicaban a robar. Entonces, como yo vivía solo, eso hizo que dejara de estudiar y me juntara sólo con ellos. Éramos como una banda de 30, que nos dividíamos para salir a robar. El colegio no me interesaba más y entré en el descontrol”*.

Al poco tiempo comenzó a consumir drogas y a delinquir: entre los 15 y 16 años fue arrestado tres veces por robo. El último arresto fue por un intento de homicidio: Leandro había acuchillado al vecino de un amigo en una gresca callejera. Estuvo detenido unos meses en la alcaldía.

En el relato de Leandro hubo dos episodios definitivos para que pudiera retomar los estudios. El primero fue haber conocido a su actual pareja: *“Ella fue la que logró que yo dejara de drogarme y volviera a la escuela. Yo no quería venir, porque la droga me hizo olvidar todo lo que había aprendido antes. Y la chica (la novia) me decía de venir, y poco a poco me fue trayendo”*. La pareja es dos años





menor que él y cursa en el CEP N° 5. El segundo fue haber sobrevivido a una gravísima herida que casi lo mata en una pelea de cuchillos. Estuvo internado a principios de 2007 y el hecho de haber estado tan cerca de la muerte lo hizo ver la necesidad de cambiar de vida.

En marzo de ese mismo año, con su herida todavía cicatrizando, volvió al colegio. El año pasado la mayoría de sus compañeros de curso tenían 15 años y él 18, sin embargo, no tuvo mayores problemas para integrarse socialmente. Durante los meses iniciales le costaba seguir el ritmo académico, por lo que concurría los sábados a la escuela a clases de apoyo en matemática. Leandro aprobó el octavo año y ahora está cursando noveno. El año pasado fue becado. En julio nació su hija.

### **3.3.- El proceso de fortalecimiento de las experiencias**

El proceso desarrollado en el marco del Fondo Concursable entre la investigación y el fortalecimiento de las experiencias trabajó paralelamente ambas instancias de manera dinámica. Este proceso mixto propició un mayor involucramiento de los actores que llevan adelante las experiencias respecto del proceso de investigación, ya que a través del mismo se buscó visibilizar las experiencias seleccionadas y fortalecerlas, partiendo para ello del valioso conocimiento con el que cuentan sus protagonistas sobre la realidad local y respecto de los aspectos que es necesario consolidar para aportar al desarrollo y la sustentabilidad de las prácticas a través de las cuales vienen impulsando la inclusión y retención educativa de los jóvenes de sus localidades.

En virtud de este conocimiento, los referentes locales elaboraron sus respectivos planes de fortalecimiento<sup>29</sup>. Las transferencias fueron centralmente utilizadas para fortalecer las estrategias de trabajo que ya se venían desarrollando.

En la experiencia santiagueña, se destinó el fondo a la adquisición de equipos e insumos tendientes a fortalecer sus estrategias de comunicación, con el fin de desarrollar la producción de medios alternativos que difundan y promuevan el debate crítico de las problemáticas locales, construir dispositivos gráficos (dossier, cartillas, etc) que sirvan de insumos para los diversos talleres de capacitación realizados en la sede de la Organización Campesina de Tintina y en el Colegio Secundario Público de Tintina y facilitar las acciones de gestión participativa que vienen realizando las Instituciones involucradas. La decisión de la organización se fundó en la necesidad de fortalecer los vínculos y las estrategias

---

<sup>29</sup> Se adjuntan en el Anexo 2



pedagógicas que se están llevando a cabo en localidades rurales de difícil acceso y escasos medios de comunicación.

En la experiencia de Posadas, se utilizó el recurso para adquirir distintos insumos (materiales y equipamiento) destinados a la organización de talleres de educación popular y encuentros recreativos. La convocatoria fue abierta, por lo que de las actividades participaron jóvenes de distintos barrios de la periferia de Posadas, entre ellos el A 4. En la tónica de las estrategias que viene desarrollando el Movimiento Andresito, el objetivo del fondo recibido consistió en sostener económicamente los espacios culturales y recreativos que ha construido la organización.

#### **4. - LECCIONES APRENDIDAS**

##### **4.1.- El arraigo local de las alianzas construidas entre la escuela y las organizaciones sociales**

*La posibilidad de desencadenar procesos de inclusión social*

La posibilidad de desencadenar a partir de una innovación educativa, procesos de inclusión y de incremento de las competencias para la ciudadanía, guarda una importante vinculación con el diálogo entre el proyecto impulsado por los actores que lideran la alianza y las necesidades y saberes de la comunidad. Este diálogo, a su vez, se ve posibilitado por el arraigo local de dichos actores, por la legitimidad que hayan logrado construir.

La experiencia desarrollada en Tintina constituye un ejemplo del modo en que el trabajo articulado entre distintos actores de la comunidad puede construir espacios educativos inclusivos y a partir de dicha construcción promover procesos de transformación que logren interpelar a la comunidad local para replantear el sentido y las prácticas de sus instituciones. Allí, la alianza ha sido la resultante y a su vez ha fomentado la participación comunitaria como mecanismo para construir y reconstruir la identidad local, así como para que los sujetos que confluyen en este colectivo experimenten su propio poder y sus posibilidades. A partir de allí se logró en un primer momento pensar soluciones colectivas para la vuelta a la escuela de los jóvenes excluidos del sistema educativo y luego la suficiente autonomía y sostenibilidad para impulsar nuevas iniciativas en virtud de las necesidades educativas y socioeconómicas de la comunidad: la creación de una escuela y la formulación de proyectos vinculados con el desarrollo local, entre otros.

En la experiencia misionera el trabajo conjunto entre escuela y organización -fuertemente anclado en el compromiso de los actores participantes y atados a los recursos provenientes de un programa estatal- ha propiciado iniciativas puntuales ligadas con la inclusión y la retención educativa, pero no ha construido una alianza institucional autosustentable y que impulse iniciativas vinculadas con las necesidades locales.

##### **4.2.- La sostenibilidad de las experiencias**

*Apropiación, empoderamiento y características de los grupos motores*

La sostenibilidad de una innovación educativa surgida desde y para una comunidad local depende en gran medida del grado de apropiación y empoderamiento que alcancen los distintos actores que participan de la misma. Allí donde los actores de la comunidad se apropian de la iniciativa y logran que la misma se instale como un emergente local, es posible pensar en su sostenibilidad, en que las innovaciones asuman un carácter sistémico, e incluso en la posibilidad de que los grupos motores asuman nuevos y mayores desafíos en busca de respuestas a las necesidades educativas y sociales de la comunidad local. Por el contrario, allí donde el grupo motor de docentes o de líderes comunitarios le otorga continuidad a la experiencia a partir de ciertos personalismos, carismas e inclusive a veces de la vida personal o profesional de estos sujetos, que concentran gran parte de la responsabilidad ideológica y del desarrollo de la propuesta, la sostenibilidad de la iniciativa se pone en cuestión. Las experiencias que fueron relevadas reflejan una y otra cara de esta realidad.

La iniciativa desarrollada en **Tintina** refleja un proceso sostenido que se articula inicialmente en torno del impulso que le brinda un programa del Estado Nacional (el PNIE), pero que logra desprenderse del mismo y trascenderlo en virtud del creciente compromiso de la comunidad y de la búsqueda de nuevas respuestas a sus necesidades dentro de los marcos de su cultura y saberes. En este camino pueden identificarse tres momentos, cada uno de los cuales es subsidiario del anterior e implica a su vez un mayor grado de involucramiento y apropiación por parte de los actores participantes de la experiencia:

- Un *primer momento* en el que se identifica la problemática de la exclusión educativa desde la multicausalidad, a través de un diagnóstico comunitario.
- Un *segundo momento* durante el cual escuelas y organizaciones planifican y ponen en marcha las estrategias de inclusión y permanencia en el sistema educativo formal.
- Un *tercer momento* en el que destaca la creación del Secundario Tintina, cuyo proyecto institucional refleja los aprendizajes que surgieron de la trama de relaciones entre escuela, movimiento e instituciones y organizaciones comunitarias.

En **Posadas**, la alianza que lleva adelante la experiencia está claramente motorizada y sostenida en torno del trabajo personal de sus referentes al interior de la escuela y la organización. Particularmente, la directora del CEP N°5 y los directivos de la organización tenían una relación que era anterior a la implementación del Plan Nacional de Inclusión Educativa. La misma se había iniciado a partir de la colaboración entre ambos, cuando la

institución funcionaba en el edificio de una escuela primaria de la zona. *“En el 2003 se presentaron a la escuela los integrantes de FOVEFOMI diciéndole que querían desarrollar un trabajo conjunto. Ellos me contaron las actividades que realizaban. Yo les abrí las puertas de la escuela y, un tiempo después, empezamos a trabajar con respecto a inclusión y retención educativas”*, recordó la directora del establecimiento.

Por otra parte, la continuidad de la experiencia y de sus actividades ha estado fuertemente vinculada con las posibilidades de contar con los recursos de distintos programas del Ministerio de Educación de la Nación, tales como el PNIE o el “Aprender Enseñando”. *“Cuando las becas no llegaron, la mayoría de los chicos debieron dejar la escuela para trabajar. Creo que nosotros nos equivocamos en apoyarnos tanto en la cuestión de las becas, porque después quedamos muy mal parados frente al barrio. Tendríamos que haber hecho un trabajo de concientización en las familias sobre la importancia de que los chicos terminen la escuela”*, destacó la referente de Uniendo Esperanzas (e integrante de FOVEFOMI).

#### **4.3.- La adaptación y flexibilización de dispositivos pedagógicos, Cambios en las estrategias curriculares y didácticas**

La utilización de dispositivos flexibles, materiales alternativos al libro de texto y adaptaciones curriculares ancladas en la cultura local a partir del diálogo entre la escuela y la comunidad, impulsa distintos procesos que impactan por una parte en las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes generando la apropiación de conocimientos relevantes y un mayor compromiso con la escuela y, por otro lado en la propia escuela, abriendo sus puertas a la comunidad local y propiciando procesos de democratización de sus prácticas.

Estas potencialidades se observan en la experiencia de Tintina. Allí, los espacios extra-curriculares construidos en el marco de los espacios puente de reinclusión educativa, privilegian el desarrollo de estrategias de enseñanza basadas en la utilización de técnicas de discusión, el grupo de trabajo y materiales propios alternativos al libro de texto, a fin de que los estudiantes examinaran hechos e ideas por cuenta propia. Asimismo, se desarrollan actividades que articulan los contenidos de distintas asignaturas escolares con los específicos de la propuesta del taller y los vinculan con las necesidades locales, con el objetivo de que los jóvenes adquieran una experiencia práctica de los contenidos escolares.

Estas cuestiones son valoradas por los jóvenes, que rescatan los conocimientos adquiridos ya que los mismos se les presentan como significativos y los motivan para continuar indagando y profundizando en los mismos.

Asimismo, las escuelas participantes se vieron fuertemente comprometidas con estos procesos, y han abierto sus puertas a la comunidad de la que forman parte, resignificándose y constituyéndose en espacios de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas educativas de los adolescentes y jóvenes, y también de otras cuestiones cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad.

#### **4.4.- Las innovaciones y la enseñanza**

##### *La importancia de la transformación de las prácticas docentes*

La currícula escolar puede ser el resultado de integrar los contenidos escolares deseables y prescriptivos a nivel social y científicos, con los intereses y demandas de una comunidad educativa. Las transformaciones de las prácticas docentes requieren del desarrollo de procesos que los involucren y logren su compromiso con nuevos modos de enseñanza y aprendizaje y con adolescentes y jóvenes reales que presentan en contextos sociales altamente vulnerables necesidades socioeducativas concretas.

En Tintina, los distintos actores involucrados en la iniciativa coinciden en destacar cambios palpables en las prácticas de los actuales docentes y en la relación entre ellos y sus alumnos, vinculándolas con el compromiso asumido en el marco de un proceso de creciente apertura de la escuela a las necesidades de los jóvenes y a los saberes de la comunidad y de articulación del trabajo de construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, en la experiencia de Posadas desarrollan sus prácticas los futuros docentes que participan del programa nacional “Aprender Enseñando”. Estos desarrollos, si bien paralelos al trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas -al interior de las cuales no se logró el compromiso de los actuales docentes con la iniciativa-, les han permitido a los futuros docentes ampliar sus miradas y reconocer los escenarios y las necesidades reales de los jóvenes con los que van a trabajar a futuro.

#### **4.5.- Las experiencias de inclusión y los cambios de formato institucional**

*Ciertas innovaciones promueven cambios en la gestión educativa*

Los procesos de inclusión educativa se darían de de la mano con ciertas modificaciones que comienzan a suceder en la composición social de escuelas y o formato -en ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad comunidad. Parecería que las estrategias de alianzas de la Escuela con Organizaciones Comunitarias y el desarrollo de dispositivo que complementan la tarea pedagógica regulada por el curriculum, constituyen en puntos de partida para la re- definición de la escuela secundaria en la Argentina, especialmente en aquellas instituciones a las que asisten sectores populares con trayectorias plagadas de fracaso, y o en intento de regresar para concluir con la escolaridad.

#### **4.6.- La posibilidad de ejercer el derecho a la educación**

La posibilidad de que los jóvenes no sólo vuelvan a la escuela, sino que puedan ejercer verdaderamente su derecho a la educación, se fortalece a través del desarrollo de distintos aspectos: la construcción de estrategias que logren un mayor compromiso de los jóvenes con el sostenimiento de su escolaridad, la adquisición de competencias que les permitan tener una visión comprensiva y crítica de la realidad e intervenir activamente en su entorno presente y futuro, y la apropiación de nuevos y significativos conocimientos vinculados con su realidad cotidiana y la de su comunidad, son algunos de ellos.



## 5.- RECOMENDACIONES

### 5.1.- Generar espacios de capacitación entre los actores de las experiencias y los docentes del sistema actual y de formación.

Las innovaciones- aún en los casos que hay empoderamiento local de estas iniciativas no irradia en las prácticas docentes. Esta es una cuestión que hay que darle mayor prioridad en una política que propulsa innovaciones que prioricen el cambio en la enseñanza. Las propuestas de la educación no formal, gestionadas por Organizaciones Sociales-Comunitarias, tienen **dispositivos didácticos, es decir códigos curriculares** que suponen una relación docente- joven- con mayor simetría, con tiempos- espacios, metodologías mas flexibles y una relación mas continua entre la teoría- práctica. El desarrollo de talleres para formadores en el que la innovación resulte el foco central de la reflexión constituya un punto de partida para que la innovación sea rescatada para el trabajo en el aula.

### 5.2.- Establecer seminarios de trabajo que permitan trabajar la interrelación de las escuelas con Organizaciones de la Sociedad Civil.

El desarrollo de alianzas entre Escuelas y Organizaciones constituye una estrategia importante y necesaria, para posibilitar la vinculación de ofertas formales con no formales y en última instancia una **mayor inclusión educativa**.

Si bien es importante y necesaria, no es una práctica habitual en las escuelas. Por lo contrario resulta *resistida en los directivos y docentes. Al mismo tiempo existen numerosos prejuicios y pre- conceptos de las Organizaciones Sociales* acerca del trabajo con las instituciones educativas. Entre los motivos se juegan aspectos propios de las *Culturas Institucionales; condiciones de trabajo docente y tiempos escolares, la subjetividad de los propios actores, relaciones de poder, la visión de “lo comunitario”, etc.*

A modo de recomendación se sugiere fomentar el desarrollo y o fortalecimiento de innovaciones que planteen la inclusión educativa desde una lógica de articulación de la escuela con Organizaciones Sociales. Asimismo en estas experiencias el trabajo de reflexión con directivos sobre dicha articulación resulta un elemento nodal para recuperar el

preconcepto en una experiencia formativa y en aprendizajes que permitan el cambio educativo.

### **5.3.- Difusión y Transferencia de estas iniciativas a los Sistemas Educativos de la Región.**

El desarrollo de estas experiencias se fortalece cuando encuentra interlocutores externos. Muchas veces, las mismas solo tienen un reconocimiento local y no llegan a las estructuras de gobierno local y o nacional. Menos aun a Oficinas que tienen en su diseño y gestión un carácter regional. Una recomendación en este sentido, es promover procesos de difusión y transferencia continua de estas innovaciones al interior de los Sistemas Educativos, con métodos presenciales, virtuales y utilizando todos los medios de información disponibles. Esta difusión también tiene que tener como interlocutor a las estructuras de gobierno (nacional y provincial) y los tomadores de decisión de política educativa.

### **5.4 Elaboración y transferencia al Sistema Educativo de Bases de Datos con Dispositivos Pedagógicos y Didácticos que han resultado efectivos para el **reingreso de los jóvenes a la escuela****

El reingreso al sistema y acompañamiento de los jóvenes en la escuela es lo suficientemente complejo como para que las estrategias descansen solo en la formación y creatividad de los actores que están al frente de estos procesos sociales y educativos. Resultaría de alta utilidad social y pedagógica, disponer luego de un año de trabajo, consolidar desde cada una de las instituciones asociadas a la Red Innovemos, bases consolidadas a nivel nacional y regional, de dispositivos para la inclusión que tienen resultados y por lo menos ya tuvieron uno o dos años de existencia y sostenibilidad institucional.

#### **5.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Carbonell Sebarroja , J (2008) “Los significados del cambio y los caminos de la innovación”, en Revista *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

Fundación SES (2007): “Informe situación tipo Argentina: Movimiento de Jóvenes participantes de Proyectos sociales”, proyecto de Investigación *Juventud e Integración Sudamericana*, mimeo.

INDEC (1984): “La pobreza en la Argentina”, *Serie Estudios INDEC*. Nro.1, Bs. As.

Terigi, F (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en Revista *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

Tiramonti, G (2008), “Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias”, en Revista *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO, Buenos Aires.



## **ANEXOS**

- 1.- Informes por localidad
- 2.- Planes de fortalecimiento e informes de actividades
- 3.- Instrumentos metodológicos