

UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: CAJ. PERSPECTIVA DE QUIENES LOS GESTIONAN EN UNA PROVINCIA.

Autor/es: PERASSI, Zulma

Institución de procedencia: Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas

Dirección electrónica: zperassi@gmail.com

Eje temático: Cambio escolar hacia una educación inclusiva

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: centro de actividades juveniles, inclusión educativa, política, evaluación de impacto.

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de investigación denominado: Algunas experiencias de inclusión educativa en la Argentina contemporánea. Evaluación del impacto, aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias, que lleva adelante la Universidad Nacional de San Luis, con la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Entre Ríos.

El proyecto se orienta a indagar la política en acto, es decir, la concreción de acciones en contextos provinciales específicos. La colaboración de tres universidades movilizadas en torno a la inclusión educativa y social, abre un espacio de análisis, debates y producción de conocimientos, que puede ofrecer sustento a futuras decisiones.

El estudio se focaliza en diferentes programas socioeducativos. San Luis aborda los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

La investigación asume un enfoque predominantemente cualitativo, tratando de captar la evaluación de impacto (entendido como huella o efecto) que el programa provoca, referida a significados y valoraciones que los actores involucrados han construido. Dicha evaluación intenta también captar los cambios que se producen con la implementación de estos programas en término de nuevas configuraciones de relaciones entre actores, instituciones, condiciones educativas y efectos. Se procura rehacer la historia de cada experiencia, para comprender la situación actual y vislumbrar las posibilidades prospectivas.

Los objetivos de la investigación refieren a: comprender las características esenciales que poseen estas experiencias de inclusión educativa en contextos jurisdiccionales específicos y evaluar el impacto que ellas provocan en diferentes actores sociales.

Este trabajo recupera el posicionamiento de las autoridades que en San Luis, llevan adelante la línea CAJ.

1. Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación que reúne el aporte de tres universidades nacionales congregadas en torno a una problemática que interpela la investigación: la exclusión educativa de algunos sectores en Argentina y la respuesta que da la política estatal.

Esa política pública asume el formato de programa o proyecto que focaliza su aplicación en determinados grupos o sectores sociales. En esta oportunidad, se presenta una aproximación a los Centros de Actividades Juveniles –CAJ- emplazados en la Provincia de San Luis, entendida como una experiencia situada de inclusión educativa.

Esta presentación además, orienta la mirada a un colectivo particular: aquel que componen las personas que coordinan la ejecución del programa socio-educativo en el que se inserta el proyecto CAJ. Esta perspectiva, es identificada desde el equipo de investigación como un posicionamiento muy importante, por tres razones esenciales: corresponde a los principales actores que gestionan políticamente el proyecto en la provincia; ellos constituyen el nexo entre las acciones nacionales y provinciales y desde esta ubicación estratégica, son responsables de alentar la articulación de esta línea con la política educativa provincial.

Un acercamiento a la palabra de las “autoridades” –con esta denominación aludiremos en adelante a quienes gestionan la línea- permite comenzar a delinear un escenario de principios compartidos, algunos aspectos claros, zonas de confusiones, indefiniciones, etc. Todo lo cual ayuda a comprender el sentido que los otros actores van construyendo acerca de los CAJ. Componen este grupo los funcionarios de máxima responsabilidad del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa –PROMEDU- de la Provincia de San Luis

Además, se incluye el aporte de la supervisión provincial, a través del nutrido análisis que realiza una supervisora de nivel secundario.

Son propósitos fundamentales de este trabajo:

1. Identificar algunas de las características esenciales que poseen los CAJ como experiencias de inclusión educativa en la Provincia de San Luis,
2. Valorar el impacto que las mismas poseen desde la perspectiva de quienes gestionan esta línea

Los Centros de Actividades Juveniles se inauguraron en Argentina en el año 2001, desarrollándose sólo en algunas provincias. El Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo¹ –PROMSE- dio un fuerte impulso a la instalación de los CAJ. San Luis suscribió a este programa y abrió los primeros Centros en el transcurso de 2006, dentro de escuelas secundarias estatales que eran parte del mismo. Ésta fue la primera línea del referido programa y en consecuencia, en el montaje de la Unidad Ejecutora San Luis de PROMSE la figura del Coordinador Provincial de CAJ tuvo un lugar destacado, razón por la que ese cargo se cubrió inmediatamente (año 2006).

En sus comienzos, el CAJ se entendía como un espacio de inclusión, donde el sentido de pertenencia adquiría un valor clave. Se pretendía que cada Centro se constituyese en el lugar propicio para reinsertar institucionalmente a los adolescentes y jóvenes que descubrieran con su participación en actividades no formales, la posibilidad de restablecer su vínculo con el aprendizaje y con los pares. En la página web del Ministerio de Educación de la Nación – hace algunos años atrás- se expresaba: si bien la mera existencia de los CAJ no se espera que provoque los cambios necesarios de lo que ocurre en las aulas de lunes a viernes, es indudable que este espacio institucional contribuye a crear un ambiente favorable a las transformaciones que la sociedad y los jóvenes demandan de la escuela secundaria actual.²

Hoy CAJ es una línea de acción para escuelas secundarias dentro del Programa Nacional de Extensión Educativa perteneciente a la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación.

¹ Se trata de un programa de alcance nacional, cuyo desarrollo precedió en el tiempo a PROMEDU

² Tomado de la página web del Ministerio de Educación de la Nación, el 15/12/2008, en <http://www.me.gov.ar/currifom/mascaj2.html>

En este marco los Centros de Actividades Juveniles propician “nuevas formas de estar y aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar” (DNPS,s/f: 7)

En los documentos oficiales emanados de esa Dirección, se los concibe como espacios amplios, flexibles y abiertos, complementarios del desarrollo disciplinar, capaces de provocar abordajes innovadores de lo curricular. Dispositivos orientados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la población juvenil a las escuelas, fortaleciendo además las trayectorias educativas. Herramientas con fuerte anclaje en la planificación, que se espera formen parte del Proyecto Institucional de la escuela.

Desde hace algunos años, mediante acuerdos y disposiciones legales nacionales se determinaron las cinco orientaciones posibles para los CAJ: 1.- Educación Ambiental y Campamentos, 2.- Desarrollo Artístico y Creativo; 3.- Comunicación y Nuevas Tecnologías; 4.- Ciencia y 5.- Deporte y Recreación.

Los Lineamientos Generales de los Centro de Actividades Juveniles definidos en el marco de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas plantean como objetivos los siguientes:

- “• Contribuir a la calidad educativa generando las condiciones adecuadas para la construcción de aprendizajes significativos para los jóvenes en la escuela.
- Fortalecer estrategias de inclusión escolar y pertenencia institucional de adolescentes y jóvenes que, por distintos motivos, no están cursando estudios en el Nivel Secundario.
- Promover el recorrido por espacios complementarios a los curriculares para la apropiación de conocimientos.”(DNPS s/f: 8)

2. Referentes teórico-conceptuales

Echeita Sarrionandia (2013) afirma que la inclusión es un concepto y una práctica poliédrica puesto que posee múltiples facetas, cada una de las cuales tiene algo de la esencia de su significado, aunque no lo agota en su totalidad. En este sentido, la inclusión es siempre una aspiración y un valor a conseguir.

Las personas necesitan sentirse incluidas, reconocidas y valoradas por su grupo de referencia. Sin embargo, hay sujetos y grupos en mayor situación de riesgo que otros, a la hora de vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia.

Como contracara, Castell (2004) refiere a la existencia de fases o estadios en los procesos de "exclusión". El autor identifica:

i) Zona de integración, seguridad o estabilidad. Corresponde a la situación típico-ideal de la población con trabajo y protección social asegurada, con sólida relación familiar y vecinal. Aunque en este grupo existen grandes desigualdades sociales, éstas no suponen una amenaza para la estabilidad social.

ii) Zona de vulnerabilidad, precariedad o inestabilidad. La situación se caracteriza por la fragilidad, la inseguridad de las relaciones laborales precarias y la inadecuación de los soportes familiares y sociales.

iii) Zona de exclusión o marginación. Se caracteriza por una retirada del mundo laboral, la ausencia de otro tipo de protección social y cierto aislamiento social. Este grupo sufre modos extremos de pobreza, carece de acceso a las formas normalizadas de participación social y son incapaces de salir por sí solos de esta situación.

Según esta concepción, los individuos basculan de unas zonas a otras en un proceso en el que tiene un peso importante la relación con el mercado laboral. Las rupturas son compensadas por redes protectoras como la familia, la solidaridad comunitaria o pública. Cuando todos estos mecanismos fallan, las personas y familias se precipitan hacia situaciones de fuerte irreversibilidad.

Por su parte, Gentili (2011) define a la *exclusión* como una relación social y no como un estado o posición ocupada en la estructura institucional. Los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada.

Atendiendo estos aportes, es posible afirmar que la exclusión social hace referencia a:

- ✓ Situaciones de desventaja social debidas a causas estructurales (pautas culturales, procesos de socialización, funcionamiento del mercado laboral, etc.),

- ✓ Un proceso relativo (que varía según diferentes sociedades y momentos históricos), caracterizado por ser:
 - dinámico (una persona que se encuentre en la zona de integración puede transitar hacia la exclusión y viceversa)
 - multidimensional (en tanto efecto combinado de carencias en múltiples dimensiones: económica, social y política)

Excluire de alguna manera se puede entender como sinónimo de *invisibilizar*, de tal modo que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se asumen en un grupo determinado. La exclusión, se puede anticipar o preparar en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples caras: falta de acceso a los sistemas educativos, escolarización segregada en dispositivos especiales, educación de «segunda» para los más desfavorecidos, fracaso escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder, desafecto, etc. Pero a su vez, es posible entender la exclusión educativa como reflejo y consecuencia de la exclusión social.

Avanzar hacia una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) implica comprometer tres dimensiones:

Crear culturas inclusivas: esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnos, profesores, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad.

Elaborar políticas inclusivas: la inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular, con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos. Alcanzar este objetivo requiere elaborar políticas basadas en la innovación y promoción del cambio, que se concretan en la idea de desarrollar una escuela para todos. Supone desafíos en tres niveles: administración educativa, profesorado e innovación didáctica.

Desarrollar prácticas inclusivas: esto significa trascender los discursos y actuar, eliminando las barreras del aprendizaje y de la participación; contando con los apoyos que hagan viable una educación para todos y planteando un currículum abierto y flexible.

Considerando lo expresado podríamos afirmar que la inclusión educativa constituye:

- ✚ Un derecho de todas las personas.
- ✚ Una práctica compleja y multifacética.
- ✚ Una aspiración a lograr, un principio o valor cuya búsqueda alinea las acciones a realizar.
- ✚ Un proceso de reconocimiento e identificación de cada sujeto. La aceptación por parte de los otros. La interiorización de esa “recepción”.
- ✚ La posibilidad de adquirir visibilidad en su contexto.

La inclusión se concreta en un espacio compartido, de allí la importancia que tiene el lugar y la presencia. Por ello, la escuela se constituye en un espacio clave donde se concreta ese encuentro.

3. Aspectos metodológicos

La investigación asumió un enfoque cualitativo, tratando de captar la evaluación de impacto (entendida como *huella, marca o efecto*) que cada programa provoca, referida a los significados y valoraciones que los actores involucrados han construido. En esta presentación, se hace foco en las autoridades y en ciertas dimensiones de análisis.

En relación con las definiciones metodológicas se privilegió la entrevista como estrategia de relevamiento de datos, empleando también la observación y el análisis documental.

La selección de las unidades de análisis incluyó una muestra de siete (7) Centros de Actividades Juveniles –CAJ-, emplazados geográficamente en distintos puntos de la Provincia de San Luis y con una importante trayectoria – de la muestra seleccionada, seis (6) CAJ son fundacionales-.

Las unidades de trabajo escogidas fueron los Centros de Actividades Juveniles que funcionan en las siguientes localidades de la provincia: Ciudad de San Luis, La Punta, Villa Mercedes, Buena Esperanza y San Francisco

Se definieron como actores referentes para indagar la problemática de los CAJ, los siguientes:

- Coordinador Gral. de PROMEDU en San Luis - Coordinador Pedagógico - Coordinador de la línea CAJ-S. Luis y Supervisor.

Complementan esta perspectiva (sin formar parte del presente trabajo): Director de la escuela donde se inserta el CAJ, Coordinador de CAJ, Talleristas y Jóvenes que asisten a los Centros.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En esta elaboración se seleccionan sólo algunos ejes o categorías de análisis:

- ✚ Caracterización socio- educativa de los CAJ
- ✚ Valor y sentido asignados a los CAJ.
- ✚ Identificación de fortalezas y debilidades
- ✚ La percepción de otros actores
- ✚ Representaciones acerca de la Inclusión educativa

A. Caracterización socio- educativa de los CAJ.

Las autoridades consultadas de más alto rango, poseen una referencia aproximativa a la cantidad de Centros de Actividades Juveniles existentes en la Provincia, pero quien conoce el número exacto es el coordinador de la línea. A mediados de 2014- fecha en que se realizó esta indagación- existían 77 Centros funcionando en la jurisdicción.

No hay identificación de la procedencia de los jóvenes que asisten a los CAJ. El responsable pedagógico del programa señala que se observa una diferencia del 20% entre aquellos que provienen de la propia escuela y quienes pertenecen a otras instituciones - las referencias dadas identifican un 60% correspondientes al mismo establecimiento y 40% “de afuera”-. Sostienen que la población no escolarizada es mínima, aunque no logran ofrecer datos sobre ello.

No fue posible desde las entrevistas desarrolladas, acceder al tamaño de la población que asiste a los CAJ en la jurisdicción. El promedio de jóvenes que participan con regularidad en las actividades de cada Centro es una información que solo puede ofrecerla el coordinador de la línea –alrededor de 50 personas-, sin embargo, en las siete unidades de análisis que componen la muestra estudiada, esa cifra no coincidió con lo observado.

Si bien se alude a la existencia de estadísticas de orden provincial y nacional referida a los CAJ –y en particular, se menciona un informe en elaboración en el marco del Banco Interamericano de Desarrollo- llama la atención la ausencia de datos básicos que puedan dar cuenta de la evolución del trabajo que se está

desarrollando. Todos los actores consultados mencionan la posibilidad e intencionalidad de organizar la información estadística de la jurisdicción, no obstante, a pesar de las reiteradas solicitudes el equipo que lidera el programa no brindó material estadístico sobre el tema en estudio.

Las voces coinciden al subrayar la fragilidad en la permanencia de los jóvenes en estos espacios, obligando a la conducción escolar a diseñar algunas estrategias para minimizar los riesgos de fuga. Entre otras: distribución de las actividades en días diferentes a los sábados, reajuste de los horarios de talleres que se ofrecen en contraturno, después de las 18 hs., en particular durante los meses de invierno. Uno de los entrevistados señaló que en ciertas instituciones se advierte “un quiebre” con los alumnos de los últimos años de la secundaria, *“ellos se sienten grandes y creen que el CAJ ya no es para ellos” “fogonean a los que van al CAJ”*, frente a estos incidentes se destaca el valor de la figura de los directores de escuelas que generan otros espacios y nuevas alternativas para resolver esas problemáticas.

Las autoridades admiten que la continuidad de los jóvenes en estos espacios es variable.

Cuando se interroga acerca de la identificación de los “Centros más convocantes”, se observa un sólido acuerdo: son aquellos que se ubican en la periferia y en la ruralidad, principalmente porque el medio en que están insertos esos CAJ, no ofrece otras opciones para los jóvenes. La máxima autoridad señala que resulta decisiva la capacidad de liderazgo del Coordinador de cada Centro (su carisma, personalidad, habilidad...) para asegurar el éxito del mismo. Otros actores sostienen en cambio, que el poder de convocatoria radica en las características del equipo de gestión de la escuela, su apertura y dedicación. También incide la orientación que poseen y los talleres que ofrecen cada uno. Los CAJ que incluyen radio escolar y aquellos que se orientan al deporte, se reconocen más valorados y atractivo para los jóvenes.

Es interesante destacar que la supervisora consultada muestra coincidencia con las afirmaciones anteriores, advierte el buen trabajo realizado por centros que se ubican en escuelas de pequeñas localidades y desestima el fracaso vivido en un CAJ ubicado en el centro de la ciudad capital, el cual no pudo sostenerse pues las características del modelo de conducción escolar vigente, no favorecieron su apertura a la comunidad. Se re-afirma que los CAJ cuyo trabajo resulta más destacado, se ubican en contextos menos favorables y atienden a grupos sociales y culturales medios o medios-bajos.

B. Valor y sentido asignados a los CAJ.

¿Cuál es el valor esencial que poseen los CAJ para quienes conducen y gestionan el programa global que los contiene?

El principal valor que se le atribuye es el de incorporar al sistema educativo formal los sectores no escolarizados. En las representaciones de estos actores se esboza la noción del CAJ como “puente” o bisagra articuladora entre dos realidades o mundos diferentes: el de la escolaridad y el otro, ajeno a la escuela. Sin embargo, es importante marcar que en los siete Centros que componen la muestra intencional de esta investigación, no se pudo identificar la participación de jóvenes pertenecientes al segundo ámbito de referencia, es decir, a grupos no escolarizados.

Otro valor clave que destaca este colectivo, es el del CAJ entendido como ideal que encarna los principios anhelados por la Pedagogía para la escuela nueva, cuyos rasgos distintivos consisten en: atención a inteligencias múltiples, formación en capacidades y competencias, formación en la práctica, generación de nuevos modos de aprendizaje, etc. Se ilustra el valor del CAJ con el uso de expresiones como la siguiente: “son una bocanada de aire fresco” (Actor 3)

El supervisor consultado advierte la importancia que poseen los Centros de Actividades Juveniles, pero considera que es necesario resignificarlos. Afirma que se trata de una herramienta muy potente que está desaprovechada.

C. Fortalezas y debilidades de los CAJ

Las autoridades resaltan el valor que poseen estos centros y detallan sus fortalezas. Entre otras, las más enfatizadas son las siguientes:

- Encarnan los principios que proponen las nuevas teorías pedagógicas.
- Ofrecen oportunidades para desarrollar capacidades no contempladas en la educación formal.
- Constituyen oportunidades de intercambio en torno a diversos intereses en comunidades postergadas (especialmente rurales y marginales)
- Otorgan protagonismo a los jóvenes, desafían la innovación, forjan el carácter.
- Generan interrelación entre distintas instituciones.
- Comprometen a los jóvenes con el cuidado del edificio escolar

- Han logrado tener visibilidad en la comunidad (en particular, desde que el equipo actual los está gestionando).

En la enumeración de las fortalezas que estas personas realizan, se observa como nota constante, una fuerte autorreferencia a su propio trabajo.

Para la supervisión la fortaleza de los Centros está en la recuperación de su sentido original.

En un estudio anterior realizado sobre los CAJ de la Provincia de San Luis durante el año 2008 (Perassi, 2011), a partir de la palabra de los implicados de aquel momento, se recuperaban dos nociones centrales:

“El CAJ concebido como escenario de encuentro, como entorno de hospitalidad que alberga y vincula, favoreciendo un diálogo entre actores que no fusionan identidades. ..”(76)

“La confianza impregna los vínculos en el Centro de Actividades Juveniles. La relación del joven con su Coordinador está atravesada por la confianza. Estos jóvenes conciben los Centros como espacios confiables donde es posible traer sus intereses, sus vivencias, sus historias.... Donde es posible narrar lo propio, sin preocuparse por el destino de esa información.” (77)

La pregunta es ¿se reconocen hoy las características de entonces? La perspectiva de las autoridades no las revela, aunque se destaca el valor de oportunidad que representa la naturaleza misma de cada Centro.

Cuando se procura indagar las debilidades que perciben quienes conducen el programa, se advierte mucha dificultad en el esfuerzo por reconocerlas. Hay en este punto un procedimiento de identificación de lo que podríamos denominar *pseudodebilidades* o bien, *fortalezas encubiertas*, que evidencia la incapacidad de pensarse con sentido crítico.

Una de las debilidades más importante que se pudo advertir a lo largo del diálogo sostenido, se vincula con un inconveniente que recurrentemente aparece en el discurso: para la provincia ellos representan la política nacional, para el gobierno nacional ellos “son” provincia. Uno de los entrevistados expresa:

“Con la provincia tenemos muy buena relación...hemos sido modelo para otras provincias. Lo que si importa es la autonomía de la provincia...Articulamos...aunque algunos creen que somos la Cámpora...esto es de Nación y de acá...es complejo”

La Supervisión reconoce múltiples debilidades en los CAJ de la Provincia. Las más importantes se refieren a la falta de trabajo compartido entre la Provincia y la Nación, la debilidad en la difusión de lo que son los Centros de Actividades Juveniles, la frágil implicación de muchos sectores (por ejemplo, el docente) y en particular, la ausencia de un trabajo conjunto entre el equipo que conduce la línea CAJ y la Supervisión de las escuelas que los contienen, aun cuando ambos comparten físicamente un mismo espacio de trabajo.

D. La percepción de otros actores

Cuando se les consulta a las autoridades acerca de la percepción que tienen los directores y docentes sobre los Centros de Actividades Juveniles se observan coincidencias en las respuestas dadas.

Ellos afirman que la valoración que los directivos hacen de los CAJ es positiva –en esto coincide también la supervisión-. Esta actitud favorable se asienta en el reconocimiento de diversos aspectos que poseen los CAJ y que cada uno subraya. Entre otros: advierten cambios interesantes en los jóvenes que participan; entienden que el Centro les da respuestas en cuestiones que desde lo formal la escuela no sabe hacer; se constituyen en una vía alternativa para entrar a la escuela; señalan que “sus chicos” están más contenidos,...

En la indagación de esta representación, emerge una metáfora que resulta muy ilustrativa: “el CAJ como rueda de auxilio”. El Coordinador de línea remarca:

“Hay muchos (se refiere a los directores de escuelas) que me dicen: hay un chico que no iba ni para atrás ni para adelante y lo mandamos al CAJ... y ahora viene divinamente...es como la rueda de auxilio...”

Nociones como “estar al servicio”, “venir a ayudar ante la emergencia”, “asegurar que la marcha continúe”, etc. se vinculan con el sentido que se le otorga a esta expresión.

La mirada de los profesores acerca de los CAJ, asume para estos actores dos modos claramente diferentes. Sostienen que aquellos docentes que están implicados con el trabajo que desarrollan los Centros, poseen una actitud muy positiva hacia los mismos y evidencian un alto nivel de satisfacción por los resultados que se obtienen. Pero también, identifican a otro grupo o colectivo profesoral que es muy resistente a los CAJ y al modo en que se trabaja en ellos. Con distintas expresiones quienes conducen el programa en que se inserta este

proyecto, marcan un mejoramiento en este aspecto. En palabras de la máxima autoridad consultada –y aludiendo a metáforas inscriptas en el ámbito automovilístico- “faltaría allí un poco de lubricación”...

La supervisión reconoce una tercera situación vivida por algunos profesores en relación con su percepción de los Centros: la ignorancia. “Muchos de ellos (refiriéndose a los docentes) no saben que existen los CAJ” afirma la Supervisora entrevistada.

Pareciera que no hay una clara política de difusión acerca de lo que hacen estos Centros. En el Proyecto Institucional es muy débil (o nula) la presencia de esta línea. ¿Cuál es la percepción que estas autoridades creen que tienen los jóvenes acerca de estos espacios? Ellos consideran que a los jóvenes les interesa estar en el CAJ por varias razones, las principales son las siguientes:

- Porque encuentran un espacio propicio para divertirse, lo valoran como recreación.
- Lo consideran un ámbito de contención (que además es gratuito)
- Sienten que en este lugar tienen protagonismo
- Porque aprenden sin aturdimiento, se respetan sus tiempos, las normas son menos estrictas.

Aluden a testimonios de los jóvenes, recuperando frases que aseguran haber escuchado: *“me ha sacado de la droga”*; *“mis padres no estaban en todo el día... “la escuela no me daba otra alternativa. Yo me la pasaba cuidando a mis hermanos...”*

E. Representaciones/nociones subyacentes acerca de la Inclusión educativa.

Se habla aquí de representaciones sociales en el sentido que lo plantea Jodelet como “(...) una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene un objeto práctico y de construcción de una realidad común a un grupo social” (1989, 36).

Como aquel conocimiento

“(...) que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que

pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las pregunta que nos plantea el mundo (...).” (Jodelet, 1984: 473)

Hay varias expresiones vertidas por las autoridades, vinculadas con los CAJ, que invitan a pensar...

“...Yo creo que es el programa que más trabaja para la inclusión,... con más intensidad para incluir a aquellos que en otros ambientes son discriminados.

CAJ los prepara (se refiere a los jóvenes), los fortalece para que puedan cumplir con los requerimientos de la educación formal...a través de los talleres lo que se busca específicamente es fortalecer esas debilidades...” (Actor 1)

“Bueno hemos logrado que muchos chicos se escolarizaran...instituciones en donde tenemos matrículas muy bajas la incrementaron...” (Actor 2)

Esta afirmación no se refleja en los datos estadísticos brindados por la unidad administrativa correspondiente de la provincia.

“Es inclusión porque no se le exige que vuelva a la escuela (refiriéndose al joven),... vení al CAJ aunque sea, te estas formando igual. De hecho se está revisando lo que se decía que el CAJ era Educación No Formal...el chico no escolarizado que va al CAJ, se está escolarizando de alguna manera al tener ciencia, arte, etc...no está yendo a una escuela formalmente... pero algún nivel de escolarización tiene...esto se está re-viendo a nivel Nación.” (Actor 3)

Por su parte desde la supervisión escolar se percibe a la línea como una política de inclusión aún muy débil. Subraya que el número de chicos que se reinsertan en el sistema educativo no es significativo, aunque se reconoce la existencia de casos particulares.

En relación con los desafíos que significa esta política, se recuperan dos nociones claves que emergen de la consulta:

- el CAJ como puente de vinculación con la escuela- es decir, como posibilidad de ingresar a la educación formal- y
- el CAJ como espacio alternativo con posibilidad de acreditar competencias básicas (que no se visualizan en la escuela). Llegar a tener “palabra autorizada” para reconocer el desarrollo de determinadas competencias.

A modo de conclusión y para seguir trabajando

Esta perspectiva resulta inacabada e incompleta sin el contraste que puede realizarse con el aporte de otras fuentes, otras vertientes que permitan avanzar en la comprensión del objeto de estudio. Ese proceso está en marcha, pero aún no ha concluido. Sin embargo, algunas aproximaciones es posible realizar en este trabajo.

Los Centros de Actividades Juveniles como concreción de una política educativa están impactando favorablemente en algunos ámbitos. Se trata de aquellos territorios (geográficos o simbólicos) que están menos favorecidos en el acceso a bienes culturales. Los CAJ emplazados en la ruralidad o en la periferia de los centros urbanos más importantes son aquellos que poseen mayor valor y significación para la población que los frecuenta.

En estos contextos, las orientaciones que asumen esos centros también constituyen un aspecto sustantivo en la construcción del sentido que los mismos poseen. Así por ejemplo, los que habilitaron una radio como actividad clave del mismo, han logrado establecer un vínculo importante con su entorno inmediato (la escuela) pero también con su contexto mediato: la comunidad y otras organizaciones del medio.

Pero ¿qué pasa con los CAJ en las escuelas urbanas y céntricas? Aquí pareciera que el impacto no es tan decisivo. Se advierte una tensión entre aquellos docentes que apoyan la existencia de estos espacios y quienes los desestiman. No se observa una difusión adecuada –o suficiente- de la actividad que desarrollan los centros y pareciera que desde los mismos no se ha logrado generar poder de atracción, ni constituirse en desafío como para “competir” con otras propuestas que el medio ofrece, las que todavía llegan a ser más interesantes para los jóvenes.

Es válido recuperar algunas metáforas que las autoridades entrevistadas emplearon a lo largo de la indagación.

Las metáforas son elementos alegóricos, es decir manifiestan algo (una idea, frase, expresión u oración) que no se está diciendo (en tanto posee un significado distinto al que se expone), pero que puede intuirse y comprenderse a través de la razón y la asociación de conceptos.

En la Poética (1457b) Aristóteles afirmaba “la metáfora consiste en aplicar a una cosa una palabra que es propia de otra”. Sostenía que la expresión metafórica opera en forma de desplazamiento, es decir, implica denominar algo- un objeto o hecho- con un nuevo nombre.

El lenguaje está "plagado" de metáforas, la metáfora es la captación de las cosas a través de una imagen única y dominante. En Nietzsche, las metáforas iluminan el pensamiento, el ser y la acción del hombre. Él advierte que el lenguaje es esencialmente metafórico y que la metáfora es un medio fundamental para la ampliación y extensión de los sistemas léxicos.

Para Lakoff y Johnson (2005) las metáforas conceptuales no son arbitrarias. Se encuentran enraizadas en la experiencia de sujetos que poseen recursos cognitivos similares. Las correspondencias de las experiencias constituyen una plataforma sobre la que se construyen las proyecciones metafóricas, aunque esas experiencias no son deterministas sino explicativas en la medida en que acotan un determinado ámbito de metaforicidad.

En Psicología Cognitiva la metáfora se incorpora a los métodos de investigación puesto que ayudan a interpretar el entorno.

Cuando se piensa el CAJ como *rueda de auxilio*, como *impulsor de la marcha*, como *entidad al servicio de...* se está aludiendo a una institución de apoyo, de refuerzo, cuya labor adquiere sentido en estrecho diálogo y trabajo con la entidad central a la que está asistiendo. Cuando esto no ocurre y la articulación necesaria entre ambas instituciones (escuela- CAJ) no se concreta, el riesgo es que estos centros se constituyan en apéndices desvinculados, que habitan la periferia de lo escolar. Si fuese así, lejos de constituirse en "puente" de ingreso de los sectores excluidos hacia la educación formal, pueden llegar a legitimar formatos devaluados en su capacidad formativa.

Es difícil desde esta única vertiente asegurar que los CAJ aporten resultados concretos para mejorar la inclusión educativa. Sin duda bajo ciertas condiciones y en ámbitos determinados se constituyen en políticas que alientan procesos de inclusión social, al generar grupos de pertenencia, favorecer el reconocimiento y la identificación de cada joven. Al ser parte y tener protagonismo dentro de grupos de pares, poder crecer, formarse y desarrollar autonomía. Pero todavía, sigue estando lejos de lo que tantos autores, entre ellos Flavia Terigi (2009) sostiene. La Inclusión Educativa plantea la autora, es un proceso orientado a que todas las personas que se encuentran en edad escolar asistan a la escuela y accedan a instituciones donde ciertas cualidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).

Queda todavía mucho por hacer.

5. Bibliografía

Aristóteles (1457) *Poética*, trad. García Yebra Valentía (1974), edición trilingüe, Madrid, Gredos.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.

Castell, R. (2004). *Encuadre de la exclusión* En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa.

Echeita Sarrionandia, G (2013) "Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo: Voz y Quebranto". *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (pp.100-118)

Gentili, P. (2011) "El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión escolar en América Latina". En AA.VV *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires. Clacso (pp. 9-32)

Jodelet, D (1984) *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*. París.PUF

Perassi, Z. (Coord)(2011) *El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Lakoff, G. y Johnson M. (2005) *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. JA.Millán y Narotzky. 2º edic. Teorema

Terigi, F. (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura. Madrid

Consultas virtuales:

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa: Centro de Actividades Juveniles. Lineamientos Generales. En

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109834/Instructivo%20pedago%CC%81gicoCAJ.pdf?sequence=1> Consultado el 12/07/

2014

Florián, V. (2001) Nietzsche y las metáforas, en *Suma Cultural* N° 3 En http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/suma_cultural/2001-3/nietzsche.pdf Consultado el 06/04/ 2015

Ministerio de Educación de la Nación, en <http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj2.html> Consultado el 15/12/2008

Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, en <http://ministerios.sanluis.gov.ar/contenidos.asp?idcanal=7501&id=16635&Hermanos=no&MenuDerecho=no&MenuNotas=si> Consultado el 20/09/ 2008