

## Encuentro Nacional de Educadores Católicos-ENDUC VIII

### Aportes católicos al desarrollo histórico de Argentina

**Título:** Educación e inclusión: aprendizajes y concepciones personales en la relación entre sujetos y contextos. Taller de Orientación Escolar, Villa 1-11-14

**Autores:** Peregalli, A.<sup>i</sup>, Martínez, S.<sup>ii</sup>, González, G.<sup>iii</sup>

#### Área y tema que corresponde:

La sociedad humana: sociedad, ambiente y economía.

**Aporte histórico a temas clásicos:** Condiciones de vida y desigualdades sociales; Educación, participación e inclusión; Conflictos e integración social

**Tipo de trabajo:** Ponencia

## Introducción

La relación entre educación e inclusión es un tema de relevancia para la agenda de la política educativa de las últimas décadas. Diversos países están implementando planes, programas y proyectos para garantizar el derecho a la educación de toda la población, particularmente de los sectores vulnerabilizados. En dicho marco, registrar y sistematizar experiencias educativas complementarias a la educación formal coadyuva al propósito de generar información útil para la toma de decisiones.

El artículo explora las *concepciones personales* de niños y voluntarios participantes del Taller de Orientación Escolar (TOE) que se realiza en la Parroquia Madre del Pueblo, Villa 1-11-14, Bajo Flores, Buenos Aires. Particularmente indaga tres ejes de análisis: 1) *Sujeto de aprendizaje en contextos vulnerabilizados*: concepción de sujeto de *aprendizaje*, nociones de *carencia* y *posibilidad* en tanto conceptos potentes que otorgan significado a la noción de *sujeto de aprendizaje*, influencia del *contexto* en el proceso de aprendizaje, 2) *Proceso de aprendizaje en contextos vulnerabilizados*: condiciones y características que reconocen niños y voluntarios como promotoras u obstaculizadoras de aprendizaje, 3) *Acción educativa del TOE*: concepciones de niños y voluntarios en relación a la función y sentido del TOE, así como también a los factores facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje.

El artículo sintetiza un estudio exploratorio cuyo trabajo de campo se realizó entre octubre y diciembre de 2013. La indagación utilizó una metodología cualitativa y dos técnicas de recolección de datos: talleres y entrevistas. Desde el punto de vista metodológico el otro es considerado un “sujeto en la investigación” y no un “objeto de análisis” (los investigadores hacen partícipes a *lo* investigado en la investigación).

El análisis permite concluir que el TOE oficia como ámbito de encuentro y re-construcción de subjetividades. El vínculo educativo (interpersonal) se re-construye e interpela marcos referenciales de quiénes los sostienen; aspecto central para transitar hacia la *mutua inclusión*.

El texto se estructura en las siguientes partes: breve presentación estadística de la situación educativa del país y de las villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (1), encuadre teórico (2), descripción del TOE (3), metodología utilizada (4), análisis (5), conclusiones (6)<sup>iv</sup>.

**Palabras claves:** sujetos, contexto, potencialidades, aprendizajes, concepciones personales, Taller de Orientación Escolar, Villa 1-11-14.

## 1. Argentina: brechas educativas a nivel nacional y de la CABA

Garantizar el derecho a la educación requiere posibilitar el acceso, permanencia y egreso con calidad de todos los estudiantes (garantizar aprendizajes inclusivos y efectivos)<sup>v</sup>. El creciente acceso de la población a distintos niveles educativos no oculta los importantes desafíos que todavía posee el sistema educativo argentino respecto de esa etapa y las otras. A modo de ejemplo base citar las significativas diferencias en las tasas brutas de escolarización según nivel socioeconómico para las edades de 3 a 5 y 13 a 23 años<sup>vi</sup>. Para las edades de 3 a 5 años el 47% de los niños y niñas pertenecientes al quintil de menores recursos asiste al nivel inicial mientras que dicho porcentaje aumenta al 79% en el quintil de mayores ingresos. Para quienes tienen entre 13 y 17 años el 84% de los pertenecientes al quintil de menores recursos asiste al nivel secundario mientras que el porcentaje aumenta al 98% en el quintil de mayores ingresos. Por último sólo un 30% de quienes tienen entre 18 y 23 años y pertenece al quintil de menores ingresos sigue en el sistema educativo mientras un 70% lo hace en el quintil más rico de la población (Rivas, Vera, Bezem, 2010:21)<sup>vii</sup>.

A nivel de la CABA, la tasa de escolarización para la población de 4 a 17 es de 95% lo cual indica que la ciudad tiene uno de los índices más altos a nivel país (Mitchell y Peregalli, 2014). El 99,2% de los niños con edad correspondiente al nivel primario (6 a 12 años) está escolarizado. La tasa de escolarización en esta franja etaria no muestra notables diferencias entre las distintas comunas y es sólo ligeramente más baja en las villas (97,1%) que en el resto de la CABA (99,8%). En el nivel secundario, la tasa de escolarización de la CABA se sitúa en 93,2% y existen brechas notables entre las distintas comunas. Las cinco comunas con mayor concentración de población en villas o asentamientos tienen tasas de escolarización entre 1 y 5 puntos porcentuales más bajas que el promedio del aglomerado. La brecha es particularmente importante al comparar la población dentro y fuera de las villas. Mientras que el 96,8% de los adolescentes de 13 a 17 años fuera de las villas está escolarizado, el porcentaje baja a 85,7% para la población en villas. Un reciente estudio, realizado en villas y asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires, refleja que el valor más bajo de escolarización se observa en adolescentes de 15 a 16 años que residen en el segundo cordón del conurbano (77%) y el más alto en adolescentes de 12 a 14 años que habitan en el primer cordón del conurbano (97%) (Unicef-Techo, 2013).

## 2. Encuadre teórico: concepciones personales

No es poco frecuente escuchar asociaciones lineales entre *pobreza-bajos niveles educativos-pobres capacidades de los sujetos*. Si bien la existencia de condiciones adversas de vida puede llegar a obstaculizar el proceso educativo, partir de la idea de que el sujeto de la educación es un *sujeto carente* anticipa el fracaso, anula el horizonte educativo. Distinto es considerar a los otros como *sujeto de posibilidad*. En este sentido ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de posibilidad. Eso no depende de contextos, ni de necesidades básicas; es un dato a priori.

Estas concepciones respecto de los sujetos, preconcebidas o culturalmente instaladas y presentadas *grosso modo* a riesgo de simplificar, repercuten en cómo

educadores y educandos asumen su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las imágenes mentales, las concepciones personales, guían el pensamiento y praxis de los individuos: “estas representaciones emergen del discurso de los sujetos y se encarnan en prácticas cotidianas (...) que también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones” (Zimmerman, 2008:46). El individuo elabora imágenes mentales acerca del mundo que le permiten interpretar situaciones, objetos y estímulos nuevos a la luz del significado de lo que ellas representan. En palabras de Castorina “toda realidad aparece representada o reconstruida desde el sistema de valores subjetivos o grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción” (2004:17). Por lo tanto, estas concepciones no son reflejo de la realidad sino una “estructuración significativa” que le brinda al individuo un sistema de referencia para interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del medio ambiente, la información que en él circula y a las personas con que interactúa (Jodelet, 1993).

Las concepciones personales no se transmiten, se construyen en la participación de los sujetos en prácticas culturales. En este sentido, se considera que la construcción de concepciones personales en niños y voluntarios comenzó 'mucho antes', por ejemplo, de su participación en el TOE y trasciende, obviamente, dicho ámbito. Se inició en sus propias experiencias escolares, en la significatividad que le otorgaban sus familias a la educación, en las situaciones de estudio que han transitado, etc.

Los participantes del TOE (niños, adolescentes, voluntarios) se implican en la actividad desde la concepción personal de aprendizaje y enseñanza que portan. En otras palabras, entienden, valoran y actúan en consonancia con su manera de pensar acerca del proceso pedagógico, por ejemplo, más allá del conocimiento que puedan tener acerca de ello. Teniendo en cuenta que las concepciones personales condicionan la manera en que cada persona entiende al otro, lo otro, el aprendizaje, la enseñanza, es de interés indagar sobre ellas ya que se ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3. TOE: complementariedad Educación No Formal-Educación Formal**

El TOE, iniciado en el año 2011, funciona en la Parroquia Santa María Madre del Pueblo, Villa 1-11-14, CABA (Universidad Católica Argentina, Coordinación de Compromiso Social y Extensión-Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación). Dicho espacio fue creado en el marco del proyecto *La educación como proceso integral para la inclusión social. El compromiso social con las villas de la ciudad de Buenos Aires. 2012-2013* (UCA).

El taller tiene como propósito ofrecer a los niños en edad escolar un ámbito complementario y de refuerzo a la educación formal, entendiendo el aprendizaje como un proceso integral, singular, participativo y situado. Más allá de las variables individuales y contextuales que intervienen facilitando u obstaculizando el proceso de aprendizaje, se concibe a cada niño como sujeto de posibilidad (Martinis, 2006). Es decir, como sujeto con capacidades y habilidades a desplegar (potencialidades), con inteligencia a ser desafiada. En contextos vulnerabilizados no es sencillo mantener esta mirada positiva frente a las potencialidades de los niños (y sus familias) como sujetos de aprendizaje. Las concepciones personales, dinámicas y

experienciales, de los miembros del equipo y de los niños en relación al aprendizaje seguramente contengan preconceptos, prejuicios e ideas transmitidas por el entorno que opaquen el horizonte. En dicho marco la práctica educativa del TOE es concebida como praxis: reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970). Es decir, reflexión y acción como unidad indisoluble.

#### *Modalidad de funcionamiento*

El taller se realiza dos veces por semana (martes y jueves) con una duración de dos horas cada día durante los meses de marzo a diciembre. Los niños que participan del espacio lo hacen por recomendación de los sacerdotes o por el “boca en boca” de conocidos que ya asisten. Los integrantes del taller provienen de escuelas de zonas aledañas a la Villa 1-11-14<sup>viii</sup> (ver: Tabla 1).

La práctica educativa aspira a un trabajo individualizado entre voluntarios y niños. Por consiguiente, se organizan grupos de tres a cuatro niños con un voluntario referente. Sin embargo, el dinamismo propio de este espacio condiciona el desarrollo de estas estrategias. Cada participante del taller tiene una ficha personal con datos relevantes a su historia vital y su trayectoria escolar que se completa en una primera entrevista con el adulto responsable que lo acompaña. Asimismo, se realiza un seguimiento de lo trabajado y su desempeño en cada encuentro.

Se considera que es importante partir siempre del individuo, de sus necesidades, de sus fortalezas y sus limitaciones para personalizar y adaptar el proceso educativo a sus características. Por ello se realiza un espacio de orientación y seguimiento que busca andamiar la interiorización de hábitos, actitudes, motivaciones y procedimientos que intervienen en el proceso de aprendizaje y la aprehensión de contenidos.

El equipo que lleva adelante la tarea está compuesto por un grupo de voluntarios universitarios que realizan esta actividad por interés propio (ver: Tabla 1). Los acompañan un coordinador designado para cada día: profesionales del área de ciencias de la educación y psicopedagogía, quiénes articulan su trabajo con otros proyectos que se desarrollan desde la Coordinación de Compromiso Social y Extensión de la UCA en la citada Parroquia<sup>ix</sup>.

Tabla: Cantidad de niños y voluntarios participantes del TOE: años 2012-2014

AÑO	NIÑOS		VOLUNTARIOS			
	NIÑOS POR AÑO <sup>x</sup>	PROMEDIO DE NIÑOS POR TALLER	VOLUNTARIOS POR AÑO	PROMEDIO DE VOLUNTA. POR TALLER	UNIVERSI. DE PROCEDEN	UNIDADES ACADÉMICAS
2012	50	15	20	5	UCA	Psicología, Psicopedagogía, Economía, Ingeniería, Administración

<b>2013</b>	75	18	15	4	UCA, UBA, USAL, ITBA, UADE	Psicología, Psicopedagogía Ingeniería, Medicina, Recursos Humanos, Derecho
<b>2014</b>	48	14	14	4	UCA y UBA	Ciencias Sociales, Psicología, Psicopedagogía Ingeniería, Derecho
<b>TOTAL</b>	<b>173</b>	<b>16</b>	<b>49</b>	<b>4</b>	-----	-----

Fuente: elaboración propia en base a registros del TOE, años 2012-2014

#### 4. Metodología

La investigación tuvo como objetivo explorar las concepciones personales de niños y voluntarios del TOE respecto del proceso de aprendizaje. Se utilizó una metodología cualitativa ya que permite, a través de descripciones interpretativas, analizar significados subyacentes y patrones de relaciones sociales. Para indagar las concepciones personales, se establecieron tres ejes de análisis:

- 1) *Sujeto de aprendizaje en contextos vulnerabilizados*: Se indagó en la concepción de niños y voluntarios respecto de la influencia del *contexto* en el proceso y a su vez en la concepción de sujeto de *aprendizaje*.
- 2) *Proceso de aprendizaje en contextos vulnerabilizados*: Se indagó sobre las condiciones y características que reconocen niños y voluntarios como promotoras u obstaculizadoras de aprendizaje.
- 3) *Acción educativa del TOE*: Se indagó en las concepciones de niños y voluntarios en relación a la función y sentido del TOE, así como también a los factores facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje.

El diseño metodológico consistió en la realización de talleres de consulta a niños y entrevistas a los voluntarios, ambos con preguntas abiertas vinculadas a los ejes de análisis.

##### *Recolección de datos*

Los *talleres* de consulta a *niños* se realizaron en tres encuentros diferentes en el mes de diciembre de 2013, en los días y los espacios donde comúnmente se desarrolla el TOE<sup>xi</sup>. Los coordinadores de cada día llevaron adelante la propuesta con la colaboración de los voluntarios quienes ayudaron a registrar y observar la actividad. El taller consistió en la realización de un dibujo y el completamiento de ciertas consignas (“disparadoras”) en relación con los tres ejes de análisis definidos (por ejemplo, ¿Todos los niños aprenden?, ¿El lugar donde vive un niño influye en sus posibilidades de aprender?, ¿Qué aprendo en el taller?). La duración de cada actividad fue de aproximadamente 40 minutos. Participaron un total de 15 niños (6 mujeres, 9 varones) de entre 7 y 14 años. De ese grupo de niños, 10 tenían una participación asidua en el TOE lo cual se refleja en un alto nivel de asistencia anual

(la mitad de éstos concurría al taller desde el 2012). Un criterio fundamental durante el desarrollo de los talleres fue generar condiciones para que los niños pudieran expresar sus opiniones libre y espontáneamente, sin cuestionamientos ni orientaciones por parte de los coordinadores. La propuesta fue recibida de forma diversa entre los niños, algunos mostraron mayor interés, mientras que otros se manifestaron desconcertados por lo novedoso de la actividad razón por la cual les costó más tiempo participar activamente de la instancia.

Para indagar las concepciones personales en los *voluntarios* se envió una pauta de entrevista por correo electrónico. Al igual que para los niños, las preguntas reflejaban los ejes de análisis previstos. Se obtuvieron 4 respuestas de voluntarios cuyas edades van desde los 19 a los 22 años de edad.

## 5. Análisis

Se realiza a continuación una recapitulación de los hallazgos obtenidos a través de la indagación empírica y en base a los tres ejes de análisis estipulados.

### 5.1) Sujeto de aprendizaje en contextos vulnerabilizados

En relación a este eje se indagó la concepción que niños y voluntarios poseen respecto de la influencia del *contexto* en el proceso de aprendizaje, así como también la concepción de *sujeto de aprendizaje que subyace en ambos*.

La perspectiva de los *voluntarios* refleja la concepción de un niño con potencialidades, que está condicionado pero no determinado por el *contexto*. Dicha imagen se relaciona directamente con la potencialidad de la tarea educativa y el rol de los educadores. En palabras de los voluntarios: “Lo importante es creer que sí puede y querer ayudar, desear verdaderamente que se desarrolle al máximo”; “El contexto siempre condiciona de cierta forma las posibilidades de aprendizaje del niño. Si el niño siente que no tiene apoyo de su entorno, si no se manifiesta importancia al hecho de aprender o si no tiene un modelo que seguir que lo empuje para aprender la tarea de aprendizaje se le va a dificultar”; “Sí creo que los condiciona pero no los determina. Estos niños que viven en un contexto de riesgo de pobreza suelen ser menos estimulados en sus primeros años de vida, suelen tener familias más bien disfuncionales, viven situaciones de violencia, la mayoría no recibe una alimentación de calidad, están más expuestos a las adicciones, pueden tener padres ausentes, etc. Todo esto los puede llevar a tener un desarrollo mental, cognitivo, más lento; a tener problemas de atención y de conducta; a tener un pensamiento más concreto, etc. Además, el ambiente escolar y la pedagogía utilizada no siempre son los más favorecedores. Todo esto influye en su aprendizaje”.

Los *niños* perciben una incidencia menos negativa del *contexto* en el proceso de aprendizaje que los voluntarios. Expresan: “Nosotros vivimos en la villa y estudiamos (...) a veces sí influye, porque hay algunas personas con bajos recursos que no pueden comprar útiles”. En general se destaca la presencia de varios referentes del contexto cercano de los niños que estimulan el proceso de aprendizaje: “la familia (padres, hermanos), los sacerdotes, los maestros/profes”, “los amigos, a veces, los amigos más grandes, la Virgen”. Estos referentes, a pesar de las adversidades que

se presentan a diario, hacen que la Villa no deje de ser su lugar de pertenencia, su lugar en el mundo.

A su vez se advierte en los *niños* una división en sus respuestas respecto de la noción de *sujeto de aprendizaje*. Algunos expresan que *todos los niños aprenden* y otros manifiestan que *no todos los niños aprenden*. Los que dicen que “sí” refieren a que el aprendizaje está mediado por otro (ej.: “profesores”, “escuela....”). En el caso de los niños, la esperanza está puesta en las capacidades de los *otros* para enseñarles. Se destaca la importancia del mediador para aprender. Los que dicen que “no” ponen en sí mismos las causas del “no-poder”. Algunos niños consideran que ellos son la causa de la imposibilidad del aprendizaje, la baja consideración que tienen de sus capacidades puede ser causal de algunas dificultades de aprendizaje. Somos una persona, la inteligencia, la voluntad y los sentimientos, van de la mano si un aspecto “flaquea” el resto también sufre: el sentimiento negativo sobre sí mismos imposibilita de alguna manera a que la inteligencia desarrolle todo su potencial.

Los *voluntarios* perciben a *todos los niños con capacidad de aprendizaje* (ej. “Sí, porque más allá de su contexto, problema cognitivo, psicológico, etc. todos los niños con ayuda de alguien pueden desarrollar su potencial”). Se observa la esperanza como premisa de su actividad educativa. Desde la decisión inicial de inscribirse para colaborar y a medida que se desarrolla la actividad a lo largo del año se mantiene ese “sentimiento” y en algunos casos se acrecienta demostrado en la constancia de asistir con regularidad al taller, a pesar de las dificultades que conlleva la tarea educativa.

## 5.2) *Proceso de aprendizaje en contextos vulnerabilizados*

En relación a este eje se indagó las condiciones y características que reconocen niños y voluntarios como promotoras u obstaculizadoras de aprendizaje. A tales efectos se desarrolla también lo relativo a los distintos espacios de aprendizaje y su importancia así como el rol de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños.

### 5.2.1) *Proceso interno de aprendizaje*

Los *niños* expresan que aprenden con ciertas *actitudes y acciones* que dependen especialmente de su esfuerzo personal: “concentración, voluntad, ayuda de niños más grandes/adultos, leyendo, escribiendo, estudiando, esforzándose, de a poquito (primero la A, después la B)”. Esto no está en contraposición con lo manifestado en párrafos anteriores respecto a la necesidad de un mediador para lograr aprender, sino que refiere a que necesitan lograr o desarrollar esas actitudes y acciones para aprovechar la *ayuda del mediador*.

Por otra parte, destacaron que aprenden cuando los *resultados lo demuestran*, poniendo nuevamente al mediador como necesario garante del aprendizaje: “Aprendo si me va bien en el boletín”. Además esto denota el vínculo que establecen entre el aprendizaje y los resultados escolares y la tendencia a pensar que *aprendieron porque les fue bien en el boletín*.

También surgieron expresiones de aprendizajes inapropiados o negativos: “peleando se aprenden cosas malas”; “Puedo aprender cosas malas: cuando tenes un

hermano que consume, te hace mal a vos, te portas mal y aprendes un poquito menos". Los *niños* relacionan la "evidencia de aprendizaje" con su transferencia a situaciones similares, con hábitos que facilitan el proceso y con la capacidad de recordar lo que les han enseñado: "porque lo hago, porque me salió bien, porque progreso"; "cuando practico y me es más fácil"; "porque recuerdo lo enseñado".

Los *niños* manifiestan que el aprendizaje les permitirá acceder a determinados "logros y bienes". Ello se ejemplifica en frases tales como: "Para ser alguien en el futuro. Para tener un futuro mejor, para que todos tengan alimento y bebida" (...) "Para ir a la escuela. Para ir a la universidad. Para trabajar y tener plata"; "Para ser inteligente".

### 5.2.2) Condición espacio-temporal e importancia de la familia

Los *niños* manifiestan que *aprenden* en el apoyo, en la guardería, en la escuela, en el jardín. No relacionan al ámbito familiar con la posibilidad de aprender o reforzar el aprendizaje escolar. En la casa aprenden *otras cosas* importantes para la vida "cocinar, limpiar, ser respetuoso, comer, modales". Tanto los aprendizajes escolares como los familiares se realizan a través de la mediación de un otro y así lo manifiestan: "un niño jamás aprende sin que lo ayuden". Se podría aplicar la frase que suele decirse "en la escuela se enseña y en la casa se educa", como si los contenidos escolares sólo se pueden ver en el ámbito escolar y el de las virtudes o valores en el ámbito familiar.

Los *voluntarios* destacan la importancia de la familia en la intención de acompañar a los niños pero perciben que no todas cuentan con "recursos" para acompañar dichos procesos: "Tienen padres que se preocupan por su rendimiento en la escuela". "Esto es de gran importancia ya que son niños que en su mayoría no cuentan con alguien de su familia o cercano que pueda brindarle esta ayuda tan necesaria para avanzar en las materias".

### 5.3) Acción educativa del TOE

En relación a este eje se indagó la función y sentido del TOE, así como también a los factores facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje.

Respecto del primer aspecto (*función del TOE*) tanto voluntarios como niños coinciden en que, junto con los contenidos curriculares que se abordan, también los aspectos actitudinales y espirituales ocupan un lugar de relevancia. Los *niños* refieren que aprenden a "convivir", a "compartir materiales y el espacio", a ser "respetuosos", a "dejarse ayudar", "aprendemos comportamiento". Los *voluntarios* expresan que: "es muy importante enseñarles ciertas pautas (...) a compartir con otros, a enseñarse entre ellos, a ser pacientes hasta que el voluntario los ayude (...)". Otro voluntario expresó: "Podemos ver los frutos en las calificaciones de las pruebas, y en el crecimiento que se observa en los niños. Por ejemplo se puede ver concretamente que incorporan lo que se les enseñó cuando intervienen mientras se le está explicando a otro niño un tema que le fue explicado previamente". Esto indicaría que la participación sistemática al espacio del TOE puede mejorar el rendimiento escolar de los niños. Ubicarse en este rol implica el desafío de encontrar un armonioso equilibrio entre la "exigencia y el cuidado": exigencia necesaria para

promover el desarrollo de la inteligencia del educando que debe comprometerse con su proceso de aprendizaje (y que tiene su correlato en el docente como responsable de la enseñanza) y cuidado que se relaciona con el encuentro y recibimiento, con la preocupación por el otro.

Respecto de los *factores que facilitan el aprendizaje*, se destaca, en los *niños*, la relación educativa, el estímulo de la autoestima y de la confianza en sí mismos. En los *voluntarios*: generar un situación-ambiente-experiencia que invite al aprendizaje, motivar un encuentro entre personas que tienen "intereses" compartidos (ej.: enseñar, aprender), propiciar el trabajo de forma personalizada sobre contenidos curriculares y actitudinales.

Al destacar los *factores obstaculizadores del aprendizaje* en el TOE se destaca, en los *niños*, la alta ratio voluntarios-niños debido a la escasez, al menos en algunos momentos, de los voluntarios; la falta de constancia de los voluntarios o la falta de responsabilidad para con la tarea, los espacios y el clima de trabajo. Respecto de este punto los *voluntarios* destacan la existencia de un entorno cultural y simbólicamente empobrecido.

## **6. Conclusiones**

Un Estado que aspire al bien común orientará sus políticas (diversas en función de la diversidad de contextos socioculturales) hacia la igualdad de oportunidades que "implica la efectividad de posibilidades, es decir, garantizar no sólo el acceso a los distintos niveles del sistema, sino también la permanencia y el egreso con niveles de calidad" (Albergucci, 2000:29). Ello implica considerar las diferencias en la calidad de la oferta educativa y la diversidad de la demanda asociada con las diferencias en las características socioeconómicas, demográficas, culturales, étnicas y de género de la población que habita un determinado territorio. Requiere la coordinación de políticas para favorecer la integralidad de la inclusión; tal es el caso de experiencias como el TOE que complementan educación formal y no formal.

Las experiencias educativas que complementan la educación formal y no formal resultan pertinentes en tanto coadyuvan en coordinar acciones para favorecer la integralidad. Ahondar las indagaciones y los hallazgos generados resulta relevante en tanto la educación se sostiene sobre una promesa: la de que todos los hombres poseen una inteligencia igual y que el contexto es el punto de partida de todo proceso. En ese sentido se destacan algunos aprendizajes sobre la metodología utilizada que permitirán obtener más y mejor información respecto de la indagación de la relación entre educación e inclusión. Si bien a través de estas metodologías se han logrado obtener datos relevantes acerca de las concepciones personales tanto de niños y voluntarios, la experiencia invita a reflexionar sobre la práctica en pos de tener en cuenta condiciones para trabajos de investigación futuros. Algunas cuestiones a resaltar son: 1) *Acerca de la participación de los niños*: los aportes de algunos niños pueden monopolizar las respuestas de aquellos que por timidez o vergüenza demoran más en responder. 2) *Acerca de la motivación de los niños*: lo novedoso de una actividad desestructurada genera desconcierto lo cual en algunos casos dificulta la participación en la actividad (para superar esta dificultad podría incluirse metodologías de tipo proyectivas o individuales para complementar la información recabada). 3) *Acerca del momento de trabajo con los niños*: la propuesta

del taller se hizo sin anticipación previa de que ese día se realizarían cambios en la dinámica del TOE. Para no obstaculizar el desarrollo del taller se podría proponer un encuentro en día y horario distinto en pos de favorecer la motivación de los niños y contar con más tiempo para profundizar la indagación. 4) *Acerca de la consulta a voluntarios*: si bien la pauta permitió obtener reflexiones de los voluntarios, aun cuando habían finalizado la etapa de trabajo del TOE, la instancia de entrevistas personales permitiría indagar más acerca de las concepciones y clarificar respuestas.

En función de las respuestas obtenidas, se observa que para lograr buenos procesos de aprendizaje se requieren soportes significativos, principalmente humanos, vinculares. La práctica educativa realizada desde el TOE es propensas a dejar "huellas". Aspira a desarrollar una educación que vaya más allá de las tareas escolares favoreciendo el despliegue de capacidades y habilidades para la vida y el disfrute de aprender. La posibilidad de "dejar huella" tiene que ver con aquello que se transmite (cultura) pero sobre todo con el vínculo que se establece en esa transmisión, tarea a la que llamamos enseñanza y aprendizaje. De este modo la experiencia se transforma en aprendizaje mutuo que problematiza y retroalimenta las concepciones de quiénes la integran.

Explorar las concepciones personales de niños y voluntarios del TOE permite concluir que la experiencia educativa oficia como ámbito de encuentro y reconstrucción de subjetividades. El vínculo educativo e interpersonal se re-construye, e interpela marcos referenciales de quiénes los sostienen (voluntarios y niños); aspecto central para construir y transitar hacia la "mutua inclusión".

## **Bibliografía**

- Albergucci, R. (2000). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Clemente, F. (2004). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. *Revista IRICE*, 18, 5-30.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-270). Montevideo: Psico Libros.
- Millán, P. (2012). *La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones* (Doc. De trab. N° 38). Buenos Aires: UCA, Facultad de Ciencias Económicas - Escuela de Economía "Francisco Valsecchi".

Mitchell, A. y Peregalli A. (2014). Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las Villas de la CABA. En: Léporre, E., Suárez, A. L. y Mitchell, A. (2014). *Las Villas de la Ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social*, Buenos Aires: EDUCA.

Peregalli, A. y Del Monte M. (2013). Educación e inclusión social: preguntas, respuestas y desafíos desde la praxis educativa en la Villa 1-11-14. *Revista Novedades Educativas*, 276/7, 41-46.

Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

UCA. (2011). Proyecto La educación como proceso integral para la inclusión social 2012-2013. Buenos Aires. Recuperado el 6 de abril del 2015 de: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromiso-social/programas-en-villas/>

Unicef-TECHO. (2013). *Las voces de los adolescentes en villas y asentamientos de Buenos Aires*. Buenos Aires. Recuperado el 6 de abril del 2015 de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces\\_Techo\\_Unicef\\_Web2.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces_Techo_Unicef_Web2.pdf).

Zimmerman, M.; Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008) "No te avisan cuando borran el pizarrón...". *SUMMA Psicológica*, 5, 45-51.

---

<sup>i</sup> Universidad Católica Argentina (UCA), Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Profesor con Dedicación Especial: andresperegalli@uca.edu.ar

<sup>ii</sup> UCA, Coordinadora Taller de Orientación Escolar, Villa 1-11-14 (UCA-Coordinación de Compromiso Social y Extensión): stefaniammartinez@gmail.com

<sup>iii</sup> UCA, Coordinador Taller de Orientación Escolar, Villa 1-11-14 (UCA-Coordinación de Compromiso Social y Extensión): algugonzalez@gmail.com

<sup>iv</sup> El texto se encuentra en continuidad con: Peregalli, A., Del Monte M (2014)., *Educación e inclusión social: preguntas, respuestas y desafíos desde la praxis educativa en la Villa 1-11-14* (Proyecto la educación como proceso integral para la para la inclusión social. El compromiso con las villas de la Ciudad de Buenos Aires).

<sup>v</sup> Enfoque AIE (Aprendizaje Inclusivo y Efectivo), ver: UCA-Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.

<sup>vi</sup> Para las edades de 6 a 12 años no se observan diferencias porcentuales en los distintos quintiles: la tasa bruta de escolarización es del 99% para quienes poseen esas edades (Rivas et al, 2010: 21).

<sup>vii</sup> Para una ampliación temática ver: Millán, P. (2012). *La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones* (Doc. De trab. N° 38). Buenos Aires: UCA, Facultad de Ciencias Económicas - Escuela de Economía "Francisco Valsecchi".

<sup>viii</sup> Escuela N° 1 distrito 8; Escuela N° 1 distrito 19; Escuela Normal N° 4; Escuela N° 10 distrito 19; Escuela N° 11; Escuela N° 12; Escuela N° 13 distrito 19; Escuela San Judas Tadeo; Escuela N° 22 distrito 19.

<sup>ix</sup> A fin de conocer las actividades que se desarrollan en dicho marco ver: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromiso-social/>

<sup>x</sup> Este dato hace referencia a la totalidad de inscriptos lo cual significa que al menos han participado una vez del TOE.

<sup>xi</sup> Los días en que se realizaron los talleres fueron: 3 de diciembre del 2013, 5 de diciembre del 2013 y 12 de diciembre del 2013.