

Las olas todavía se estrellan contra las rocas de
Cornwall, en el extremo sudoeste de Inglaterra.
En *...*, según la leyenda, nació quien llegaría
a ser Arturo, ayudado por los hechizos del
Merlín, quien disfrutaba causando
realizando todo tipo de prodigios en
reyes de Inglaterra.

Educación primaria para
jóvenes y adultos en la Ciudad
de Buenos Aires 2005 – 2015

Aproximaciones macro políticas
y micro institucionales

Mayo 2017



Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva
de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Tamara Vinacur

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Investigación Educativa

Valeria Dabenigno

Autores

Marcelo Krichesky (Coordinador)

Mariana Dosso

Marcela Greco

Mariela Hernández

Valeria Saguier

Colaborador

Pablo Del Monte

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley

Alejandra Lania

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino y Magalí Vázquez

Diseño web

Luca Fontana

UEICEE

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005 – 2015

Aproximaciones macro políticas y micro institucionales

Mayo de 2017

Índice

Introducción	8
1. Contexto y antecedentes de investigación	10
1.1. Claves de referencia en el desarrollo del estudio	14
2. Objetivos de la Investigación	20
3. Estrategia Metodológica	22
4. Principales tendencias sobre analfabetismo y terminalidad de nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional	25
4.1. La cuestión del analfabetismo en la Argentina y la Ciudad de Buenos Aires. Concepciones y Tendencias.....	26
4.2. Estudios primarios en la población joven y adulta.....	30
5. La educación primaria para jóvenes y adultos y representaciones desde los equipos de supervisión y coordinación	33
5.1. Propuesta pedagógica, gestión y cobertura de los Centros de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT)	33
a) Propuesta pedagógica y evolución de la cobertura.....	34
b) La gestión y el trabajo pedagógico en los Centros.....	40
5.2. Organización y gestión pedagógica de las Escuelas primarias y Centros educativos para adultos.....	43
a) La cobertura y el flujo de matrícula.....	47
5.3. Los cursos especiales y las escuelas de proyecto. Sinergia o paralelismo en la propuesta educativa para jóvenes y adultos	54
a) Organización y normativa de los Cursos Especiales.....	54
b) Escuelas de proyecto. Un intento de articulación de educación y trabajo.....	58
6. Procesos de escolarización de jóvenes y adultos en la educación primaria. Representaciones de directivos y docentes	61
6.1. Contextos y problemáticas sociales de los estudiantes.....	61
a) Contextos y barrios de residencia e inserción laboral.....	62

b) La cuestión migratoria	65
6.2. Las trayectorias educativas de los estudiantes	68
a) Las trayectorias escolares y las representaciones de directivos y docentes	69
b) Un estudio de cohorte en dos escuelas primarias de la Ciudad.....	73
6.3. Condiciones institucionales: directivos, docentes y recursos.....	82
a) Acerca del perfil directivo y docente.....	82
b) Condiciones materiales y organizativas para la gestión institucional. Una aproximación a núcleos críticos y emergentes.....	85
c) Articulaciones entre el sistema educativo y la comunidad	91
6.4. Propuesta Pedagógica. La persistencia de Modelos de Escolarización Primaria Común (MEPC)	94
a) Acerca del desarrollo curricular y la búsqueda de opciones alternativas.....	94
b) Estrategias que innovan en el modelo de trabajo áulico.....	98
c) La centralidad de los vínculos en el trabajo pedagógico	99
d) Las opciones por el trabajo individualizado en tensión con la homogeneización	100
e) La vinculación con los Cursos Especiales: Convergencias y divergencias entre educación y trabajo	102
7. Síntesis Final	106
7.1. La cobertura de las ofertas de alfabetización y educación primaria, y las tensiones con la demanda de terminalidad de la población joven y adulta	107
7.2. Condiciones de vida y perfil de los estudiantes	108
7.3. Condiciones institucionales.....	110
7.4. Acerca de las trayectorias escolares discontinuas	113
7.5. La propuesta pedagógica	114
A modo de cierre preliminar	117
Bibliografía	119
Anexo.....	128

Resumen analítico

Este estudio presenta un análisis de la evolución de la matrícula de las ofertas de educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2005-2015 y las brechas existentes, de acuerdo a la información Censal 2010, con la población de catorce años y más que no concluyó el nivel y no asiste al sistema educativo. En un trabajo de campo que incluye una etapa con supervisores y coordinadores de programas y otra con directivos y docentes de nueve Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y cinco Centros Educativos de Nivel Primario (CENP) se aborda -desde la perspectiva de estos actores- las condiciones de vida de la población que asiste a estas instituciones, la complejidad de la gestión institucional denotada por la crisis en recursos materiales y humanos y la desarticulación con otros niveles del sistema y la comunidad. Por último, se realiza un análisis de las trayectorias escolares en dos EPA a través de un estudio nominal de sus inscriptos (período 2008-2015), para el cual se elaboraron dos indicadores (discontinuidad inter anual y continuidad intra institucional). En lo relativo a la propuesta pedagógica, se recuperan problemáticas emergentes en términos de desactualización, desacople con la demandas e intereses de los estudiantes, baja articulación con cursos especiales y persistencia de un modelo de escolarización primaria común; junto con tendencias que representan ciertas alteraciones orientadas a situar al joven y al adulto como sujeto de derecho y en clave de educación permanente.

Introducción

El informe se realizó en continuidad con estudios previos sobre educación secundaria para jóvenes y adultos (desarrollados entre 2012 y 2014) realizados por el mismo equipo de investigación. En esta oportunidad se articulan perspectivas de macro política con otras micro-institucionales en las que convergen análisis cuantitativos y cualitativos para un conocimiento integral de la educación primaria para jóvenes y adultos, que incluye las ofertas del Programa de Alfabetización Educación básica y trabajo (PAEBYT), las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

Desde el enfoque macro, se analiza en primera instancia la situación educativa de la población en edad de asistir a estas ofertas y las brechas de escolarización de acuerdo a la cobertura vigente, considerando el período 2005-2015. Para ello se utilizan fuentes censales de 2001 y 2010, los Relevamientos Anuales de 2005 a 2015 realizados desde el área de Estadística de la UEICEE y la Encuesta Anual de Hogares (EAH) de 2012 a 2015. Abonando la convergencia entre esta perspectiva macro política y otra micro-institucional luego se presentan las perspectivas sobre las condiciones institucionales, propuesta pedagógica y trayectorias escolares de algunos referentes de la gestión central, como supervisores y coordinadores de ofertas (PAEBYT y Programa FINES primaria), que fueron entrevistados en una primera fase del estudio cualitativo durante 2015.

En una segunda etapa del estudio cualitativo, también realizada en 2015, se seleccionaron catorce establecimientos compuestos por nueve Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y cinco Centros Educativos de

Nivel Primario (CENP), donde se realizaron entrevistas a directivos y docentes para indagar las características sociales y trayectorias escolares de la población que transita por estas instituciones, las condiciones institucionales y la diversidad de propuestas pedagógicas que se desarrollan en estas instituciones.

1. Contexto y antecedentes de investigación

La educación para jóvenes y adultos (EDJA), desde la perspectiva de educación permanente, se encuentra destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. Se retoma en esta concepción un enfoque promovido por UNESCO en tanto la EDJA está conformada por “un subconjunto de propuestas educativas integradas en un proyecto global de educación permanente encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo” (UNESCO, Nairobi, 1977: 124).

De este modo, el concepto de educación permanente es reconceptualizado posteriormente en “aprendizaje a lo largo de la vida”, al cual subyace la visión sobre las “necesidades de aprendizaje” (Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien 1990 y Foro Mundial sobre la educación de Dakar 2000). Desde esta perspectiva, se plantea el interés por desarrollar la educación como un esfuerzo intersectorial e interinstitucional donde el eje son los sujetos, sus necesidades específicas y su aprendizaje. En este marco resulta innovadora la perspectiva de “ciudades de aprendizaje o educadoras” (UNESCO, 2014) y la de comunidad de aprendizaje

orientada a la articulación escuela-comunidad así como a esquemas de articulación intersectorial. Como señala Torres:

Esta perspectiva integra educación escolar y no-escolar, recursos reales y virtuales, en un ámbito territorial determinado (urbano y/o rural). Se inspira en el pensamiento más avanzado y la mejor práctica de la 'educación comunitaria' y de movimientos como la Educación Popular en América Latina, y toma asimismo elementos de la 'visión ampliada de la educación básica' propuesta en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

(Torres, 2004: 2).

Si se focaliza en la educación básica de jóvenes y adultos en términos de diagnóstico de situación, en el ámbito de la última Conferencia Internacional de la Educación de Adultos (CONFINTEA) realizada en Belem do Pará (Brasil) en diciembre de 2009, además de reafirmarse la definición de la Educación de Adultos se realizó un diagnóstico sobre la situación mundial y se efectuaron una serie de recomendaciones. Con respecto a la alfabetización se reconoció la necesidad de redoblar esfuerzos –en las políticas públicas, financiamiento, capacitación docente– para lograr alcanzar en 45 países, particularmente en la población de menores ingresos, un piso del 79% de adultos alfabetizados.

Ciertamente América Latina se encuentra en esta última década con cambios significativos en lo que hace a la alfabetización. Como señala Gentilli:

Las tasas de analfabetismo, por su parte, disminuyeron significativamente durante las últimas cinco décadas. Al comenzar los años 50, Brasil tenía, por ejemplo, una tasa de analfabetismo de 51% entre la población con más de 15 años; Honduras, 65%; México, 43%; Ecuador, 44%; República Dominicana, 57%; Colombia, 38% y Chile, 20%. En 2000, la tasa de alfabetización de la población con más de 15 años era, en Brasil, de 88,4%; en Honduras, de 80%; en México, de 90,3%; en Ecuador, de 91%; en República Dominicana, de 87%; en Colombia, de 94,2% y, en Chile, de 95,7%. Actualmente, 89,7% de la población adulta y 96% de la población juvenil de América Latina y el Caribe están alfabetizadas (datos de 2004).

(Gentilli, 2009: 20)

No obstante, continua en la mayoría de los casos y con cierta cronicidad la existencia de propuestas educativas devaluadas socialmente (Krichesky et al., 2014). Como señala Messina (2016), la educación de adultos sigue siendo “la otra” en al menos dos sentidos: porque es subsidiaria de la educación escolarizada, moldeada desde la escuela y con menor legitimidad que la escuela; al mismo tiempo, la educación de adultos como el lugar de la creación de valor, de la experimentación y construcción de otro orden. Al referirse a otro orden la autora se refiere a la vinculación estrecha que asume –en ciertas experiencias y prácticas– la educación de jóvenes y adultos con la educación popular y su sentido crítico y transformador de la realidad social.

A nivel nacional, de acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, se registra un 15,8 % de población adulta (de 15 años y más) con nivel Primario incompleto que no asiste al sistema educativo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ese valor es 3,4% (67.402 personas). La Ley de Educación Nacional (LEN/2006)¹, y las METAS 2021² junto al Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, expresan los acuerdos nacionales y regionales que enfatizan no sólo garantizar la ampliación de la obligatoriedad escolar para el conjunto de la población de hasta los 18 años, sino también la educación de jóvenes y adultos que no concluyeron la educación básica y/o la secundaria.

En Argentina, si bien desde 1968 se constituye la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA, decreto N°2704/1968) sosteniendo los postulados de la Educación Permanente como fundamentos de su acción, con influencia de lineamientos de UNESCO y OEI que enfatizaban la tendencia desarrollista de la época (Rodríguez, 2003), la identidad de estas ofertas resulta aún un dilema sin resolver. Algunos autores, como señala Sirvent, la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que tiene incompletos los niveles de escolaridad básicos (Sirvent, 1996) y que han

¹ Respecto a la educación de Jóvenes y Adultos, ver artículos 46, 47 y 48.

² En Metas 2021 (OEI, 2010) la Meta VIII se centra en la educación de jóvenes y adultos y establece: situar la tasa de alfabetización en la región por encima del 95% antes de 2015 y asegurar que entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica. La meta específica 21 se orienta a incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.

reingresado a múltiples ofertas para finalizar los estudios primarios o secundarios. Otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003).

En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005) señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Pese a una gran diversidad de experiencias, incluyendo la formación para el trabajo, la educación para la ciudadanía y otras modalidades que no se limitan a la alfabetización o la educación básica y secundaria, estas propuestas educativas asumieron en los sistemas educativos formales una impronta compensatoria, con una cierta reproducción del modelo de escolarización común.

Si nos detenemos en las investigaciones realizadas en la región sobre ésta modalidad, se observa que las mismas están ancladas mayoritariamente en alfabetización y educación popular, los movimientos populares y las luchas sociales en el campo de la educación no formal. En menor medida se orientan a las ofertas de educación secundaria para jóvenes y adultos y la problemática de la terminalidad del nivel, y hay una escasa producción sobre la educación primaria o básica.

En el caso de Argentina, la investigación educativa sobre EDJA –como señala De la Fare (2010) en una exhaustiva sistematización propia de un estado del arte– se focalizó, principalmente en los últimos décadas, en perspectivas socio históricas (Rodríguez, 2009); en el abordaje de la educación secundaria para jóvenes y adultos desde el campo estatal (Brusilovsky y Cabrera, 2012; Krichesky et al., 2014); en las organizaciones de la sociedad civil (Finegan, 2012); en aspectos relativos a la formación docente en esta modalidad (Lorenzati, 2005); en la vinculación educación y trabajo (Riquelme, 2000; Jacinto, 1995; Belmes, 2016); y en los últimos años en trayectorias escolares en educación Secundaria para jóvenes y adultos (Pascual, 2010).

La producción nacional sobre EDJA evidencia así la escasez de estudios acerca de las ofertas de alfabetización y de educación primaria para esta población en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional. Con respecto a la Ciudad, se reconocen como antecedentes dos estudios realizados en las últimas tres décadas en el ámbito del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. El primero de ellos realiza un diagnóstico

de los componentes básicos de la situación de aprendizaje en escuelas y centros de nivel Primario para adultos, focalizado en la consideración del perfil del docente y del adulto en situación de aprendizaje, con una mirada puesta en el desempeño en lecto-escritura (Corbalan, Canevari, Baquero y Weischelbaum, 1985). El segundo estudio se concentra en aspectos cuantitativos y organizativos del conjunto de la EDJA (Uralde y Argumedo, 2001) y entre otros aspectos señala la baja atención a la demanda potencial de la población de más de 18 años que no ha logrado completar su escolaridad básica en el período 1998-2001, el descenso de la matrícula en nivel Primario y Secundario y la presencia de una importante franja menor de 24 años que atiende esta oferta.

En síntesis, este corpus de estudios e investigaciones da cuenta de las temáticas privilegiadas, al mismo tiempo que expresa la escasez de investigaciones sobre el tema y, en especial, de estudios sobre las trayectorias de aquellos que aún no cuentan con la escolaridad primaria completa, y para los que se trata de promover la re-vinculación con la esfera educativa a través de políticas de alfabetización y/o terminalidad del nivel.

1.1. Claves de referencia en el desarrollo del estudio

Este estudio considera diferentes claves de referencia conceptual con una perspectiva que integra una visión del contexto de las políticas, la dinámica institucional y la subjetividad de los actores que participan en el quehacer educativo. A nivel macro político, junto a la LEN (2006) y la propuesta Metas 2021 (2010), las Resoluciones N°118/2010 y 254/2015 del Consejo Federal de Educación (CFE) plantean una propuesta de organización institucional junto a los lineamientos curriculares para la educación de adultos con un enfoque pedagógico construido en base a capacidades vinculadas con las interacciones humanas en contextos diversos, la articulación educación y trabajo, y el fortalecimiento de la ciudadanía.

- En la Resolución N°118/2010 se aprobaron los “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” a partir de los cuales surge la necesidad de promover la definición de criterios para el diseño de una

estructura curricular modular³ basada en criterios de flexibilidad y apertura establecida en el artículo 48 de la LEN, que permita garantizar la movilidad de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional. Junto a ello se recomienda la apertura hacia la realidad de cada estudiante, la articulación con la formación profesional, y la contextualización de los contenidos de enseñanza.

- En la Resolución N°254/2015 se establecen los “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”, que definen los criterios generales para las presentaciones de las jurisdicciones. Esta resolución acuerda mínimos de carga horaria para el nivel Primario de 1.600 horas reloj. Se definieron tres ciclos con las siguientes cargas horarias mínimas: un ciclo de alfabetización de 250 , uno de formación integral de 1.000 y, finalmente, el ciclo de formación por proyectos de 350 horas reloj.

Sin duda estos lineamientos orientan el desarrollo de cambios de la actual ofertas de educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad, en cuanto a la necesidad de ampliación de las cargas horarias, las condiciones y organización institucional, la estructura de la propuesta curricular y las prácticas docentes. Para EPA y CENP, la carga horaria actual es de 360 horas reloj al año a nivel presencial (en base a dos horas diarias considerando 180 días de clase).

En este marco, desde la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos se elaboró un nuevo diseño curricular (en 2016, para implementar en 2017) que organiza su estructura en tres ciclos: ciclo de alfabetización, ciclo de formación por proyectos y ciclo de formación integral. Si bien esta nueva prescripción curricular no fue objeto de indagación en esta investigación, cabe considerar en este informe algunas características salientes de esta propuesta actualmente en difusión en el sistema:

³ En la Resolución CFE N°118/10 se define módulo como el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte, y a la que se le debe asignar la acreditación parcial que le corresponda en cada plan de estudios.

- En el ciclo de alfabetización, se prioriza Prácticas del Lenguaje y Matemática y se propone a los educadores que los vinculen y relacionen con los contenidos transversales (Educación Sexual Integral y Educación Digital). Como se señala en el documento, el “Ciclo de Formación por Proyectos (CFP) y el Ciclo de Formación Integral (CFI) comienzan con la acreditación del Ciclo de Alfabetización y se extienden en simultáneo hasta la finalización de nivel Primario” (GCBA, Gerencia Operativa de Currículum, 2016: 30). En el caso del de formación de proyectos, la intención es que el estudiante pueda optar y elegir por lo menos seis talleres bimestrales a lo largo de cada año, entre una serie de actividades y experiencias desarrolladas en el marco de talleres de Artes, de Educación y Trabajo y/o propuestas de Formación Profesional (optativas), y talleres/propuestas de Educación Digital u otras propuestas que cada institución defina⁴. En el Ciclo de Formación Integral se abordan diferentes áreas de conocimiento: como ser Prácticas del Lenguaje, Matemática, Conocimiento del Mundo; y como contenidos transversales Educación Digital, Educación para la Salud y Educación Sexual Integral.
- En base a las consideraciones de las Resolución N°118/10 refrendada por la Resolución N°254/15 del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre la gestión modular en Educación de jóvenes y adultos y los sistemas de acreditación parcial, en este nuevo diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires se promueven las acreditaciones parciales y, por lo tanto, el reconocimiento de los conocimientos previos –escolares o extraescolares– de los estudiantes.

Por este motivo, se ha elaborado el sistema de evaluación que acompaña este Diseño Curricular. Estas acreditaciones son las que constituyen y dan viabilidad a la flexibilidad, dado que las acreditaciones parciales permitirán orientar y adecuar la estructura curricular a las necesidades y trayectorias previas de los sujetos (GCBA, Gerencia Operativa de Currículum, 2016: 31).

Retomando otros aspectos estructurales de la oferta, resulta necesario considerar que las condiciones institucionales de las ofertas de

⁴ En esta nueva propuesta curricular se señala que de los seis talleres bimestrales, al menos cuatro talleres serán de artes, uno de Educación y Trabajo, y uno de Educación Digital.

alfabetización y/o en la terminalidad de educación primaria se configuraron históricamente en el sistema educativo con características precarias y críticas en aspectos edilicios, recursos, actualización curricular y de formación docente, entre otras. Situación que revela una expresión más de los procesos de fragmentación (Tiramonti, 2004) y segregación (Veleda, 2012) del sistema educativo por las que transita una población joven y adulta afectada por dinámicas de exclusión y vulnerabilidad social, resultado de “un proceso de acumulación de desventajas, confluyentes con rupturas sucesivas, que arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e inferiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Saravi, 2006: 31).

Junto a estas condiciones críticas de las instituciones y las propias de la población que transita por las mismas, conviven modelos tradicionales de enseñanza (cerca u homólogos a la educación primaria común que se instalaron en el sistema educativo producto de las tradiciones y las culturas institucionales) con visiones y prácticas propias de pedagogías activas como lo presenta el Informe Delors/UNESCO (1996), en el marco del cual la educación debe estructurarse en torno a los siguientes aprendizajes fundamentales: aprender a conocer; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los anteriores.

Un trabajo de Brusilovsky y Cabrera (2012), significativo como antecedente a esta investigación, analizó el carácter compensatorio o la función de “contención” de las escuelas secundarias de adultos, como tendencia recurrente en estas propuestas educativas centradas en que la escuela privilegie la función de “sostener” la permanencia de los estudiantes. A su vez, dichas autoras desarrollan una tipología de las “concepciones político-pedagógicas orientadoras de la práctica escolar que sostienen docentes y directivos” de los CENS, que les permite reconstruir las “pedagogías del adultos” que se hacen efectivas en las escuelas en base a tres tipos de orientación, a saber: la orientación crítica (centrada en la práctica crítica y en la circulación de conocimiento crítico); la orientación liberal clásica (centrada en la circulación del conocimiento prescripto) y la orientación conservadora (centrada en la atención a la persona, moralización y disciplinamiento). Como señalan las autoras en un documento previo:

Estos constructos no son definitivos ni tienen límites estrictos; no se trata de un esquema cerrado sino que emergen de los

casos estudiados y los proponemos como categorías con valor heurístico que permitan orientar el análisis de propuestas y prácticas que se desarrollan en las instituciones y de sus posibles efectos.

(Brusilovsky, 2006: 18)

Es oportuno en este punto introducir los aportes de Paredes y Pochulu respecto de esta homología, al señalar que:

La Pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de educación de adultos, por analogía con la educación primaria, y no como un objeto pedagógico específico y autónomo. Esto no sólo tuvo implicancias teóricas, sino fundamentalmente político-pedagógicas, ya que estructuró un campo de prácticas y sentidos cuya consistencia aún le permite actuar como un fuerte condicionante en la producción de nuevos discursos.

(Paredes y Pochulu, 2012: 2)

Si consideramos el plano propio de lo que sucede con los sujetos jóvenes y adultos y las trayectorias escolares reales de esta población, variables y contingentes, estamos en condiciones de hipotetizar que se requieren de otros modos, estrategias didácticas, tiempos y propuestas educativas que superen el enfoque tradicional graduado y monocrónico (Terigi, 2010) orientado al logro de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos.

En esta línea de abordaje, otros estudios plantean la necesidad de considerar las trayectorias escolares desde una perspectiva apoyada en el entrecruzamiento de la historia del contexto, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos. De este modo, se comprende la trayectoria escolar a la luz de las trayectorias sociales, relativas a “*la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social*” (Cragolino, 2006: 102). Esta visión nos permite en esta investigación, no solo comprender cómo se dan ciertos recorridos de los jóvenes y adultos por el sistema, sino “*advertir cómo frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y diferente utilización de las mismas oportunidades objetivamente disponibles*” (Pascual, 2010: 16).

Desde esta perspectiva, el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y ligada al ámbito de las decisiones individuales, y pasa a ser analizada como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el propio sujeto (Santillán, 2007).

De algún modo, para cerrar este punto, las trayectorias de los jóvenes y adultos que transitan por las variadas ofertas que alberga la educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires, son una muestra palmaria de la diferenciación existente entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Mientras las primeras expresan una cierta progresión lineal por edades prevista en el sistema educativo, las trayectorias escolares reales expresan los *“modos heterogéneos, variables y contingentes”* (Terigi, 2008: 4), particularmente de la población joven y adulta. En los próximos apartados del informe se presenta el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos de esta investigación.

2. Objetivos de la investigación

En la Ciudad de Buenos Aires, entre las ofertas destinadas a la alfabetización y educación primaria, a 2015 se encuentran los Centros del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT), las Escuelas Primarias para Adultos (EPA), los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP), la propuesta de Orientación y Preparación para Exámenes Libres (OPEL), el Programa de Terminalidad de Estudios Primarios a Distancia y el Programa Fines de Primaria.

Este estudio se orienta a desarrollar un estado de situación de las ofertas de gestión estatal de nivel Primario para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires, considerando su cobertura en el período 2005-2015 y las tensiones vigentes con la demanda, mediante el análisis de diferentes fuentes estadísticas de información secundaria y las representaciones de diferentes actores de la gestión central y de directivos y docentes de escuelas y centros de educación primaria. El abordaje de estas representaciones se centra en las condiciones de vida de la población que asiste a estas instituciones, sus trayectorias escolares, las condiciones institucionales para la gestión y la propuesta pedagógica.

Como objetivos específicos, esta investigación se propone:

- Analizar las principales tendencias de cobertura, permanencia y finalización en ofertas de educación primaria para jóvenes y adultos para el período 2005-2015, y su vinculación con la situación educativa de dicha población de la Ciudad de Buenos Aires.

- Caracterizar la estructura y funcionamiento de los diferentes tipos de oferta en base a la normativa vigente y la perspectiva de diferentes actores de la gestión central, particularmente Supervisores y Coordinadores de Programas.
- Explorar representaciones de directores y maestros de EPA y CENP en torno a las condiciones de vida y contextos sociales de la población joven y adulta que estudia en los mismos, sus trayectorias escolares y la propuesta pedagógica que se desarrolla en dichos establecimientos.

3. Estrategia Metodológica

Se adopta un enfoque metodológico combinado (cuantitativo y cualitativo) para considerar aspectos estructurales y otros propios de la subjetividad de diferentes actores de la gestión educativa. Se utilizan fuentes censales para 2001 y 2010 y Relevamientos Anuales (RA) de matrícula para el período 2005-2015.

A su vez, el diseño cualitativo desarrolló entrevistas individuales semi-estructuradas destinadas a analizar representaciones (Moscovici, 1979) de supervisores, directivos y docentes. Indagación que nos ubica en lo que Guber llama perspectiva interpretativista, desde la cual “el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana” (Guber, 2004: 59). Siguiendo esta tradición, interesa pensar que toda conducta es subjetivamente significativa, en tanto “tiene un significado para el sujeto que la realiza” (Schuster, 1995: 24).

El diseño de investigación se desarrolló en dos etapas. En la primera, se procedió al procesamiento y análisis de las fuentes secundarias apuntadas –Censos Nacionales de 2001 y 2010 y Relevamiento Anual de matrícula (RA) para el período 2005-2015– y se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a referentes de la gestión de supervisión y/o coordinación (dos supervisores de primaria –EPA y CENP–, un supervisor de cursos especiales, un responsable del programa FINES de primaria y otra a quien tiene la coordinación del Programa de Alfabetización del Adulto y el Adolescente). En una segunda etapa, se realizaron entrevistas a docentes y directivos de instituciones de educación primaria para

jóvenes y adultos. Para ello se seleccionó una muestra intencional de 14 establecimientos, compuestos por nueve Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y cinco Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

La elección de las instituciones se desarrolló en consulta con las distintas supervisiones y con la Dirección del Área, con el propósito de lograr un alcance situado en función de las diferentes comunas de la Ciudad, obteniendo de este modo la mayor heterogeneidad posible. Las variables que se tomaron en consideración fueron: localización geográfica en función de si pertenecen a la zona Sur (zs) o a comunas ubicadas en el resto de la Ciudad, considerando que zs concentra comunas y población con los indicadores más críticos en cuanto a condiciones de vida y por lo tanto pobreza y vulnerabilidad social y educativa (Abelenda, Canevari y Montes, 2014); el tamaño de la matrícula; tipo de institución alojante para el caso de los CENP; pertenencia a distintos sectores de supervisión para las EPA y la presencia de dos escuelas denominadas “por proyecto” que presentan una propuesta curricular de articulación entre formación general y cursos especiales (GCBA, Secretaría de Educación, Resolución N°400/2006).

Los casos estudiados se encuentran ubicados en diez de las quince comunas de la Ciudad. Con respecto a las nueve EPA seleccionadas, cuatro se encuentran en zonas con una importante afluencia de transporte público (tren, subte y colectivos) en las comunas 2, 3, 6 y 10. Otras dos escuelas se encuentran ubicadas sobre avenidas altamente transitadas pero un tanto alejadas del centro (comunas 13 y 9). Hay una sola EPA en la muestra ubicada en el centro de un núcleo habitacional transitorio, comúnmente denominado villa de emergencia, y es la única institución estudiada con tan poco movimiento de transporte público (sólo dos líneas de colectivos y el pre-metro) que resulta “aislada” geográficamente (Comuna 8). Otra de las escuelas se encuentra ubicada en una zona céntrica dentro de la Comuna 1 y la última está en un barrio de la zona sur de la Ciudad, dentro de la Comuna 4. Las EPA funcionan en edificios de escuelas primarias comunes a contra turno, y las “De Proyecto” seleccionadas están ubicadas en las comunas 1 y 2.

En relación a los cinco CENP seleccionados (ubicados en las comunas 4, 6 y 9), uno de ellos se encuentra dentro de una villa de emergencia (núcleo habitacional transitorio), dos funcionan dentro de clubes referentes para la vida institucional de los barrios Pompeya y Mataderos, otro en un establecimiento educativo público de nivel Superior y, por último, hay un CENP que funciona dentro de un nosocomio con estudiantes residentes del mismo.

Esta indagación permitió reconstruir sus perspectivas en torno al contexto social de la población que asiste a estas instituciones, sus trayectorias educativas, las condiciones institucionales y la propuesta pedagógica; así como, en el caso de los directivos, su visión en torno a la gestión escolar. Por otra parte, se desarrolla un análisis de las trayectorias de la totalidad de los ingresantes en dos EPA seleccionadas, reconstruyendo indicadores de ingreso, abandono escolar y egreso de los estudios primarios para el período 2008-2015 a partir de los registros escolares de cada institución.

Respecto de la propuesta pedagógica, se tomó como punto de partida la prescripción curricular de 1987 aún vigente para la educación primaria de adultos (en proceso de transformación durante 2016) y las percepciones de directivos y docentes sobre los procesos educativos.

4. Principales tendencias sobre analfabetismo y terminalidad de nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional

En este apartado se elabora una aproximación a los procesos de alfabetización y escolarización de la población joven y adulta en el nivel Primario, considerando para ello los datos ofrecidos por los Censos Nacionales de Población 2001 y 2010. Estos datos son relevantes porque ofrecen pistas iniciales para comprender la demanda potencial aun existente para la finalización de los estudios primarios en una población que, en su mayoría, se encuentra atravesada por condiciones de vulnerabilidad y exclusión social. De modo complementario se consideran los datos de la Encuesta Anual de Hogares (EAH) para el período 2012-2015, en vistas de identificar tendencias más actualizadas respecto de los últimos cuatro años acerca del perfil educativo de la población de veinte años y más. Esto implica realizar una lectura diferencial de dichas fuentes, ya que la EAH parte de un criterio muestral y el Censo se aplica a la totalidad de la población.

4.1. La cuestión del analfabetismo en Argentina y la Ciudad de Buenos Aires. Concepciones y Tendencias

La conceptualización sobre la alfabetización de jóvenes y adultos tiene un alcance muy sesgado en función del momento socio histórico y los distintos organismos de gobierno y/o de cooperación internacional, presentando múltiples configuraciones en las últimas décadas (Broitman, 2012). Por su parte, UNESCO la define como “una destreza básica esencial y una competencia clave de la ciudadanía activa en todo el mundo” (UNESCO, 2009: 4) y por lo tanto una herramienta esencial para el desarrollo personal en la vida cotidiana, la inserción laboral y la participación cívica. En este sentido, la educación de personas jóvenes y adultas que no han logrado concluir sus estudios básicos en la infancia, abarca mucho más que la alfabetización, pero ésta constituye “un requisito previo indispensable de la emancipación personal, social y política” (UNESCO, 2009: 4).

En Argentina los enfoques constructivistas en torno a la adquisición de la lectura y la escritura, ampliamente diseminados en la región en las dos últimas décadas, agregan una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce a la alfabetización como un “proceso de conocimiento –y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado–, y a quienes aprenden, como personas inteligentes que merecen respeto, son capaces de aprender, poseen y construyen activamente conocimiento si se les permite hacerlo y si éste es de su interés” (Torres R.M., 2008: 4).

Leer implica comprender lo que se lee; escribir es una actividad eminentemente creativa, que compromete y promueve la expresión y la comunicación de las propias ideas. Desde una perspectiva anclada en la educación popular, ser alfabeto implica un proceso de elaboración que facilite el uso de categorías de conocimientos, la sistematización que ordene el caudal de información que circula en la vida cotidiana. Es también un proceso de construcción de categorías de interpretación de la realidad que puedan contraponerse a las visiones deterministas de la realidad económica, social y educativa. De algún modo estas perspectivas aparecen como supuesto significativo en los enfoques sobre alfabetización presentes en políticas y programas a nivel nacional y en Ciudad de Buenos Aires, a saber:

- En el Programa Nacional de Alfabetización – Programa Encuentro (2006) se consideró la cuestión de la alfabetización en base al respeto por los saberes previos, lo cual implica abrir espacios para que estos conocimientos sean “pronunciados”.

Leer, escribir, calcular, son expresiones y formas del pensar. Leer es la apropiación constructiva de un significado en donde el texto y los conocimientos del lector se reúnen en un diálogo solidario. Los textos no lo dicen todo. Escribir es la capacidad de elegir las palabras que expresen nuestra intención comunicativa, palabras con resonancia significativa para el escritor y sus ocasionales lectores. El cálculo es un entramado de inferencias deductivas válidas. Saber identificar, mediante la reflexión sobre el pensamiento, las diferentes habilidades y formas del razonar y del sentir implicadas en los procesos de descubrimiento y búsqueda de soluciones a los problemas, es una competencia fundamental para adoptar una relativa autonomía frente a los mandatos de toda índole.

(Cuaderno de Apoyo Alfabetizadores, 2006: 11)

En el caso del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo PAEBYT se propone:

Construir diversos trayectos educativos considerando las particularidades de los/las estudiantes y las características de las comunidades en las que participa. Es por ello que los procesos de enseñanza y de aprendizaje parten de los propios intereses del grupo, del reconocimiento de sus trayectorias, características culturales, necesidades y aspiraciones, recuperando sus saberes previos. En resumen, el proceso educativo se conceptualiza como una reflexión crítica sobre la propia realidad con el objetivo de descubrir y potenciar fortalezas y sueños en busca de la transformación social.

(Cabrera, 2014: 12)

Al analizar el analfabetismo como problema social y educativo, los datos censales existentes señalan una tendencia a la disminución progresiva en el país. En 1980 la tasa de analfabetismo en la población de 10 años y más era del 6%, en 1991 del 4%, en 2001 del 2,6 % y de acuerdo al Censo 2010 del 1,9%. Sin embargo, hay importantes desigualdades entre diferentes zonas del país. En 2010, la tasa de analfabetismo en el Chaco es del 7,9%, en Corrientes del 6,5% y en Capital Federal del 0,4%.

Sin embargo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el analfabetismo empeoró levemente entre 2001 y 2010 con un incremento relativo de un 11% (Cuadro 2), pese a su gradual mejora anterior desde 1970 a

2001. Esto implica contar –en 2010– con un total de 12.403 personas mayores de 10 años analfabetas, que residen principalmente en la zona sur de la Ciudad⁵ en las comunas 4, 7 y 8 (Cuadro 1 del Anexo), las que presentan los valores más críticos de vulnerabilidad (Mapa 2). La proporción de mujeres sobre la población total analfabeta, que en 2001 era del 63,8%, descendió en algo más de seis puntos porcentuales, llegando al 56,9% de esta población en 2010. Es decir, el crecimiento de población analfabeta se dio en mayor medida entre los varones, tanto en términos porcentuales como en valores absolutos (Cuadro 2).

Cuadro 1. Condición de alfabetismo en la población de 10 años y más por sexo. Argentina. Años 2001-2010.

Años	Población de 10 años o más	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2001	29.439.635	28.672.608	13.823.371	14.849.237	767.027	371.852	395.175
2010	33.398.225	32.756.397	15.788.575	16.967.822	641.828	319.467	322.361

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

Cuadro 2. Condición de alfabetismo en la población de 10 años y más por sexo. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001-2010.

Años	Población de 10 años o más	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
2001	2.468.474	2.457.299	1.098.100	1.359.199	11.175	4.045	7.130
2010	2.568.141	2.555.738	1.160.483	1.395.255	12.403	5.344	7.059

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

En este estudio se realizó el ejercicio de estimar la demanda potencial con los datos del Censo 2010, diferenciándola de la demanda efectiva cubierta. Al referirnos a la demanda potencial denominamos al conjunto de población que aún no acreditó el nivel educativo de referencia y no se encuentra asistiendo al sistema educativo formal.

⁵ La Comuna 8 concentra el 16% de la población de 18 años y más que no completó los estudios primarios.

Por demanda efectiva cubierta nos referimos a aquella población que es matrícula en las ofertas de referencia. En estos procesos de escolarización los fenómenos de abandono y las dificultades en el egreso atraviesan el sostenimiento de la demanda efectiva y agudizan, como se observa en el siguiente apartado, la crisis de terminalidad en estas ofertas educativas.

La población que atiende PAEBYT, las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP) suman en 2010 un total de 5.327 personas (mayores de 14 años, tal como lo establecen sus disposiciones internas). En un ejercicio comparativo, frente al volumen total de población en situación de analfabetismo en la Ciudad según datos del Censo 2010, el grupo que forma parte de estas ofertas de alfabetización y terminalidad primaria representa algo menos que la mitad. Para dar respuesta entonces a esta demanda potencial, el sistema educativo debería contar con la capacidad suficiente para duplicar su matrícula actual.

A su vez, se cuenta con información proveniente de otra fuente del sistema de estadísticas de la Ciudad de Buenos Aires: la Encuesta Anual de Hogares (EAH), que implica un recorte en la población analizada por tratarse de un operativo muestral⁶. La misma, establece el concepto de escolaridad incipiente para referirse a aquella población que tiene hasta tercer grado de Primario incompleto y que por lo tanto podemos considerar como condición proxy de la situación de analfabetismo. De acuerdo a esta fuente, en 2015 aquella población con 20 años y más en condición de escolaridad incipiente es de 11.315 jóvenes y adultos⁷. Se trata por lo tanto, de un valor cercano al universo de población en condición de analfabetismo consignado en el Censo 2010. Debe tenerse en cuenta también que hasta los 12 años de edad los niveles de

⁶ Para el caso de la EAH, la cobertura de la población entre los 10 y 19 años de edad no puede tomarse como un valor confiable, ya que el coeficiente de variación adquiere valores que superan el umbral mínimo de confiabilidad.

⁷ En lo que hace al nivel educativo Primario incompleto, la EAH de 2015 estima un universo de 30.275 personas que no completaron el nivel. En base a la EAH 2015 la mayor concentración de la población con nivel Primario incompleto es en las comunas 1 (17%) 4 (16%), 7 (13%) y 8 (18%). Ver Cuadro 4 del Anexo.

cobertura de la educación primaria común son muy elevados⁸, por lo cual es muy probable que el volumen de población entre los 10 y 19 años sin participación en la educación primaria sea muy bajo.

4.2. Estudios primarios en la población joven y adulta.

De acuerdo al Censo 2010, en la Argentina el 13% de la población de 15 años y más cuenta con Primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado y no asiste a ninguna oferta educativa del sistema formal. En valores brutos esto equivale a 3.172.294 jóvenes y adultos que transitaron por el nivel Primario sin poder concluirlo. En 2001, aquellos que con 15 años y más no habían concluido el nivel Primario eran 3.495.653 personas y representaban al 16,6% de la población en esas edades que alguna vez pasó por la escuela primaria sin poder egresar (Krichesky et al., 2014). Es decir, que la población con el nivel Primario incompleto en el país tiende a reducirse.

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2010, el universo con nivel Primario incompleto y sin asistencia escolar alcanza el 3,4% de la población con 15 años y más, lo que equivale a 67.402 personas (Cuadro 3). En función del análisis inter-censal, se puede advertir una mejoría significativa en la Ciudad, al registrarse 22.260 jóvenes y adultos menos que en 2001 con estas características, pasando del 4,8% al 3,4%. Esta mejoría implica que una mayor proporción de la población de la Ciudad está en condiciones de acceder a niveles más avanzados de estudios formales, como Secundario completo, el nivel Terciario y Universitario completo e incompleto. Más allá de estos avances, la brecha entre la cobertura efectiva, es decir la matriculación existente en estas ofertas y la demanda potencial de terminalidad de la educación primaria sigue siendo muy profunda (dado que en 2010 y según fuente censal, la matrícula total de PAEBYT, EPA y CENP representaría apenas el 7,9% de la demanda potencial para la terminalidad del nivel).

⁸ La tasa específica de escolarización de los niños entre 6 y 12 años en la Ciudad de Buenos Aires fue de acuerdo al Censo 2001 de 99% y de acuerdo al Censo 2010 de 99,2%. Estos datos indican un magro 0,8% de población entre esas edades que a la fecha de ambos Censos se encontraban por fuera de la escuela (Di Pietro, Tófaló et al., 2015).

Cuadro 3. Población de 15 años y más con Primario incompleto y completo que no asiste a alguna oferta educativa según grupo de edad. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001-2010.

Grupos de edad	Población de 15 años y más que asistió a alguna oferta educativa y ya no asiste		Hasta Primario incompleto				Primario completo			
	2001	2010	2001		2010		2001		2010*	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total	1.866.904	1.969.550	89.662	4.8	67.402	3.4	409.898	22.0	305.594	15.5
15-19	29.076	31.667	1.384	4.8	1.724	5.4	6.467	22.2	4.302	13.6
20-24	111.125	113.520	2.373	2.1	2.730	2.4	15.441	13.9	9.128	8.0
25-29	171.884	175.894	3.173	1.8	3.128	1.8	18.588	10.8	11.897	6.8
30-39	337.873	403.528	7.143	2.1	7.444	1.8	38.317	11.3	31.929	7.9
40-49	324.381	327.348	8.700	2.7	7.539	2.3	45.189	13.9	34.231	10.5
50-59	307.521	315.269	11.836	3.8	8.900	2.8	61.598	20.0	41.956	13.3
60 y más	585.044	602.324	55.053	9.4	35.937	6.0	224.298	38.3	172.151	28.6

*No incluye a la población que declaró asistir o haber asistido a educación especial.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

Por otra parte, el grupo etario que concentra mayores niveles de no terminalidad del nivel Primario es el que reúne a los mayores de 60 años (6%), seguidos por el grupo etario entre 40 y 59 años. En cuanto a su ubicación territorial, en sintonía con la distribución de la población con condición de analfabetismo, la población con nivel Primario incompleto se concentra en las comunas 1, 4, 7, 8 (Cuadro 2 del Anexo). Las mismas reúnen el 48% de la población total de la Ciudad que no logró concluir el nivel. De acuerdo a la revisión de la EAH 2015 (y los datos del período 2012-2015) se observan las mismas tendencias en las comunas con mayor criticidad, considerando las limitaciones en cobertura mencionadas con anterioridad.

Sin duda el abordaje de la demanda potencial, es decir de aquella población joven y adulta que no asiste al sistema educativo y no acredita el nivel Primario, exige considerables esfuerzos del Estado y de la sociedad civil en su conjunto. El Área de Educación de Adultos y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad inició una experiencia significativa para esta problemática denominada ventanilla única, que se propone llegar a la población adolescente, joven y adulta que no asiste y/o asistió al sistema educativo sin terminalidad de primaria y/o secundaria, con

el propósito de promocionar las ofertas educativas en donde podrían continuar sus carreras escolares interrumpidas. El programa cuenta con una coordinación y un equipo de ocho profesionales distribuidos en pares en cuatro sedes (Balivián, Villa 20, Villa 31 y San Nicolás). Todas las sedes cumplen las funciones de promoción, inscripción, registro de consultas y seguimiento de inscripciones, aunque el énfasis puesto en las diversas actividades varía según la sede. En 2017, de acuerdo a los datos suministrados por la Dirección de Adolescentes y Adultos del Ministerio de Educación del GCBA, dicho programa recibió 7.031 consultas, dio seguimiento a 2.436 casos y efectuó 1.476 inscripciones. Se realizaron 146 inscripciones en la oferta de nivel Primario de adultos y 1.142 en Secundario de adultos.

5. La educación primaria para jóvenes y adultos y representaciones desde los equipos de supervisión y coordinación

A continuación se describen las principales cifras, normativas y la estructura de coordinación/supervisión que organiza la gestión de la multiplicidad de ofertas de educación primaria para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires. El análisis se centra con mayor desarrollo en las propuestas del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), las Escuelas Primarias para Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP), por tratarse de las ofertas de dicha modalidad con mayor tradición y cobertura en la Ciudad de Buenos Aires para la terminalidad del nivel Primario. En el último punto se abordan diferentes estrategias y programas para la terminalidad de este nivel en esta modalidad.

5.1. Propuesta pedagógica, gestión y cobertura de los Centros de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT)

El PAEByT se crea originalmente bajo la órbita de la jurisdicción nacional en base al antecedente del Plan Nacional de Alfabetización (1985), a dos años de la recuperación de la democracia. Luego, como consecuencia de la transferencia de los servicios educativos nacionales a las respectivas jurisdicciones en 1994, este programa se creó en el ámbito municipal bajo la dependencia del Área de Educación de Adultos y Adolescentes

mediante la sanción de la Ordenanza N°48.563/94 (Cabrerá, 2014). A continuación se analizan algunas de sus especificidades en relación con su propuesta pedagógica, alcance y evolución de su cobertura.

a) Propuesta pedagógica y evolución de la cobertura

PAEBYT lleva adelante un proceso educativo que va desde la alfabetización hasta el término de la educación primaria, en una estructura de tres ciclos de educación destinada a jóvenes y adultos (desde los 14 años de edad) que no iniciaron o no terminaron este nivel educativo. Cabrerá (2014) describe aspectos propios de la organización curricular y el itinerario previsto para los jóvenes y adultos que transitan por estos Centros. Al respecto se señala que el primer ciclo es el comienzo de una etapa donde se representa la vida cotidiana, se retoman necesidades y saberes de las personas que aprenden, se inicia o reinicia su relación con la cultura escrita. Además de la alfabetización escrita, este ciclo propone ampliar el término y pensar en alfabetizaciones en plural: presenta otros conocimientos y lenguajes (matemático, científico, artístico) que permiten abordar las situaciones problemáticas y los proyectos de acción. El segundo ciclo incorpora a quienes comprenden y utilizan la estructura del sistema alfabético y reconocen conceptos y herramientas básicas de otros lenguajes. Se profundizan aspectos vinculados a la comunicación escrita, explorando y produciendo diferentes tipos de textos en relación a situaciones problemáticas y proyectos de acción. Por último, el tercer ciclo presenta contextos problematizadores que visibilizan aspectos fundamentales de la sociedad contemporánea. Este ciclo acredita el nivel Primario y propone el desafío de pensar las alternativas para lograr la continuidad educativa.

Un aspecto saliente de la propuesta es su articulación con talleres de expresión artística, comunicacional y de capacitación para el trabajo, como ser: Corte y Confección, Manualidades y Artesanías, Mantenimiento de Edificios, Panadería, Electricidad, Huerta, Radio y Computación, Serigrafía, Taller literario, Porcelana fría, y el apoyo a proyectos e iniciativas vinculadas a la economía social. Esta variedad de talleres es comprendida como un derecho de los estudiantes y un elemento constitutivo de la educación popular. En los últimos años se articula con Radios Comunitarias y se realizan talleres de comunicación en los centros. Se ha llevado a cabo un Programa de Radio Institucional en la Radio Gráfica de Barracas y espacios en la Radio FM Bajo Flores. También se incorporaron talleristas de Danzas Latinoamericanas y de Teatro Foro del Oprimido.

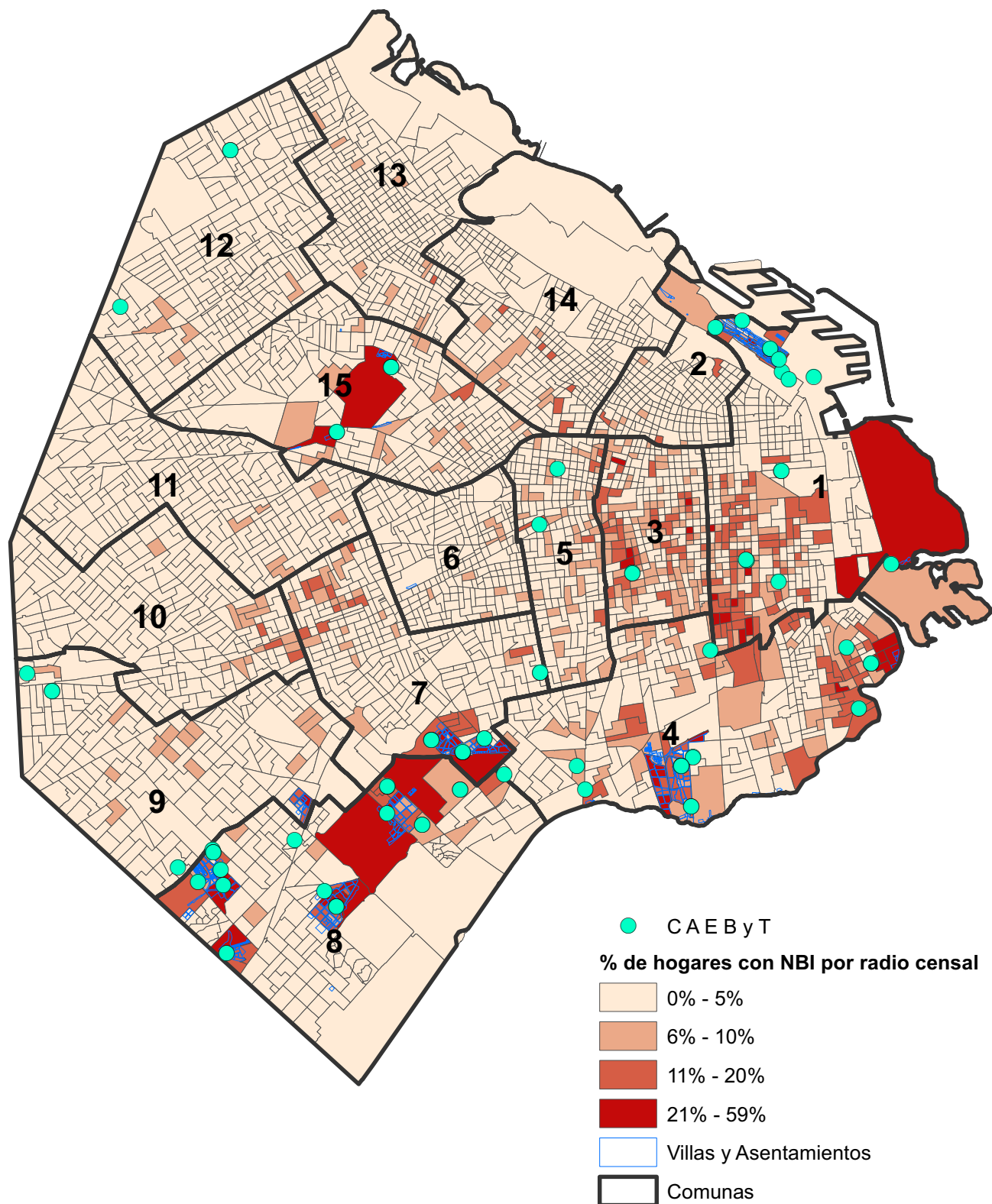
Estos centros educativos funcionan en comedores, clubes, capillas y otras organizaciones en las cuales el programa se emplaza, cubriendo una amplia franja horaria durante el día. En 2015 existían 65 centros (Cuadro 4), gestionados por una coordinación central que cuenta con el apoyo de un equipo de intervención psicosocial comunitaria. Cada centro está a cargo de un/a docente que trabaja con los estudiantes en los tres ciclos de la educación básica (a excepción de algunos que trabajan con parejas pedagógicas). La alfabetización, como propósito del primer ciclo, requiere la asistencia de los estudiantes de cuatro veces por semana cuatro horas, con un mínimo de cuatro meses para acreditar algunos de los ciclos. Los talleres de capacitación laboral se cursan un día a la semana con una carga de cuatro horas (semanales) y se encuentran abiertos a la comunidad del barrio.

La matrícula total a 2015 es de 1.051 estudiantes. Tal como muestra el siguiente cuadro, tanto la oferta como su matrícula se concentran en las comunas 1, 4 y 8 (destacándose además la Comuna 7 por la cantidad de estudiantes); comunas en las que reside la mayor parte de la población con niveles críticos de vulnerabilidad social. Asimismo hay seis de las quince comunas sin centros PAEBYT en 2015 (se trata de las comunas 2, 6, 10, 11, 13 y 14). Esta distribución desigual de la oferta se condice con la historia del programa, que si bien acredita la terminalidad del nivel Primario, originalmente inició su tarea centrado en la alfabetización de los sectores más vulnerables, localizados en las comunas 4, 8 y alrededor de la Villa 31 y la Villa Rodrigo Bueno en Retiro (Comuna 1). Zonas donde, tal como se puede apreciar en los mapas, se concentra el mayor porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas⁹ (NBI) por radio censal¹⁰, así como el índice de analfabetismo de la Ciudad (ver punto 4.1).

⁹ De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), el concepto de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos. Por medio de este abordaje se identifican dimensiones de privación absoluta y se enfoca la pobreza como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales. Hogares con NBI son aquellos que presentan al menos una de las siguientes condiciones de privación, entre ellas vivienda, condiciones sanitarias, hacinamiento, asistencia escolar y capacidad de subsistencia.

¹⁰ Vale aclarar que la zona de la Comuna 15 demarcada con alto índice de NBI presenta tal extensión porque abarca a todo el Cementerio de la Chacarita.

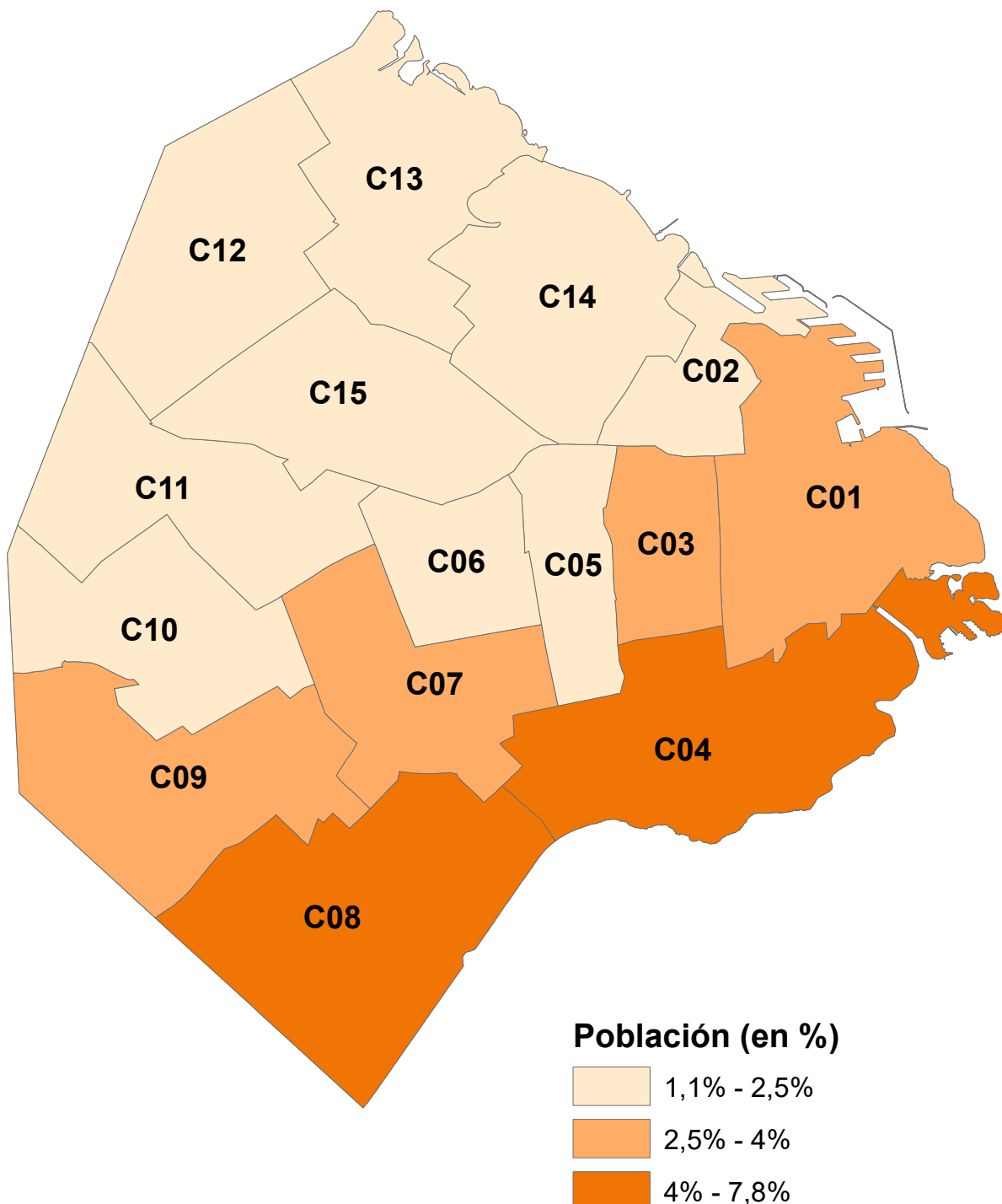
Mapa 1. Centros de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo y Porcentaje de Hogares con NBI por radio censal



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y en datos de la UEICEE, Padrón de Establecimientos Educativos al 30 de octubre de 2015.

En sintonía con la distribución de la población con condición de analfabetismo, la población de la Ciudad con nivel Primario incompleto también se concentra en las comunas 4 y 8.

Mapa 2. Población con primaria y EGB incompleta con máximo nivel Educativo alcanzado según comuna. Año 2010



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y en datos de la UEICEE, Padrón de Establecimientos Educativos al 30 de octubre de 2015.

Al analizar la evolución de la matrícula total para el período 2005-2015, la misma asciende a un 54%. En las comunas 1, 7 y 8 no solo aumenta la cantidad de centros sino también la de estudiantes, en un 148,9%, un 923% y un 110,3% respectivamente. Se observa de esta manera una sostenida tendencia al crecimiento de matrícula en PAEByT, aumentando casi al doble entre 2005 y 2015. En comparación y a modo de contraste, se observa cierto declinamiento de la matriculación en las ofertas de CENP y EPA –como se desarrolla más adelante– para el mismo período.

Cuadro 4. Centros PAEByT y matrícula según Comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2005-2010-2015.

Comuna	2005		2010		2015	
	Cts.	Al.	Cts.	Al.	Cts.	Al.
Total	54	682	58	838	65	1.051
1	6	86	9	149	12	214
2	3	30	1	-	0	0
3	2	26	3	43	2	26
4	15	214	13	164	15	203
5	2	22	0	0	2	35
6	1	14	2	21	0	0
7	2	13	8	120	9	133
8	11	145	11	202	17	305
9	2	11	3	42	3	53
10	1	6	1	13	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	3	37	3	37	1	12
13	2	29	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	4	49	4	47	4	70

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2005-2010-2015.

En relación a la composición etarea de la matrícula, se observa cierta disminución de la participación del grupo de los más jóvenes en la oferta. El grupo de menores de 14 años compone el 10,1% de la matrícula en 2010 y es el 7% en 2015 (Cuadro 5). Debe tenerse en cuenta que esta tendencia se observa en datos agregados y es probable que en cada institución se observen tendencias divergentes en el período de referencia.

Cuadro 5. Porcentaje de matrícula de EPA, CENP y PAEBYT según grupo de edad. Ciudad de Buenos Aires. Años 2010-2015.

Edades	2010			2015			Diferencia 2010-2015		
	EPA	CENP	PAEBYT	EPA	CENP	PAEBYT	EPA	CENP	PAEBYT
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Hasta 14	7,9	14,6	10,1	5,4	8,1	7,0	-2,6	-6,6	-3,2
15-29	47,8	48,5	39,5	39,8	50,2	41,3	-8,0	1,7	1,8
30-54	33,5	22,9	37,7	40,6	26,4	38,1	7,1	3,5	0,4
55 y más	10,8	14,0	12,6	14,2	15,3	13,6	3,4	1,3	0,9

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2010-2015.

Cabe considerar que a pesar de contar con apertura de centros en los últimos años, PAEBYT cuenta con una Planta Orgánica Funcional (POF) que no ha cambiado en los últimos seis años (RA 2010, RA 2016). De esta manera el crecimiento que se registra en población atendida no tiene un correlato en relación a los recursos con que dispuso este Programa durante los últimos años.

Por otra parte, el dato de egresados para 2015 indica un valor total de 234 jóvenes y adultos que ese año culminaron con éxito el nivel. Si se compara este valor con el volumen de matrícula de 2013, nos encontramos con una tasa del 24% de egreso. Siguiendo esta línea de análisis, en 2008 se contabilizaban 152 egresados que en comparación a la matrícula de 2006, representa el 18,5% (cuadros 7 y 8). Estos valores dan cuenta de una dinámica del programa por la cual no sólo aumenta año a año su matrícula, sino también el universo de egresados. Debe mencionarse que se trata de una aproximación al fenómeno, que será profundizado en futuros trabajos acerca de las trayectorias educativas en esta oferta.

b) La gestión y el trabajo pedagógico en los Centros

El PAEBYT resulta una propuesta educativa que por su estructura organizativa y pedagógica va más allá de la matriz tradicional de escolaridad, en tanto “introduce en el seno de la comunidad un espacio vital para promover la educación, la cultura y la participación ciudadana” (Cabrera, 2014: 12). La gestión del trabajo en red y el desarrollo de talleres y espacios de capacitación laboral, le dan a esta oferta, como ya señaló anteriormente, una impronta propia de la educación popular con la singularidad de formar parte del sistema educativo formal.

En entrevistas a la coordinación del programa y equipos de intervención psicosocial comunitaria se consideró, entre otros aspectos, el perfil docente, los desafíos y posibilidades de la gestión de dichos Centros, y lo que sucede con las prácticas pedagógicas. En relación con el perfil de los docentes se señala:

Docentes tienen que ser. Al inicio del programa no necesariamente tenían que ser todos maestros, por eso todavía tenemos muchos docentes, o educadores de adultos que es el cargo, que venían de otras disciplinas. Pero hace bastantes años sí, porque veníamos también en ese camino de la entrada al estatuto, que finalmente se dio con una ley en 2010. De hecho mañana estamos haciendo la primera etapa de la titularización, a 31 años de existencia del Programa.

(Coordinación de PAEBYT)

En estos Centros el trabajo docente adquiere un sentido y una configuración novedosa, en tanto se pretende el desarrollo de parejas pedagógicas (aunque en su mayoría aún persiste un único docente coordinador por centro). Al momento están trabajando 17 parejas pedagógicas de un total –según RA 2015– de 65 centros (26%). Sin duda, de ser extensivo a todos los centros, a partir de este dispositivo se podría mejorar el trabajo docente y el acompañamiento a una población muy vulnerable, con diversas problemáticas sociales, trayectorias educativas y grados diferenciados en cuanto a los aprendizajes adquiridos. Al respecto los entrevistados señalan:

PAEBYT tuvo su primera experiencia pedagógica con orientadores en el barrio de Bajo Flores. Por la problemática del lugar, lo importante era que fueran dos varones. La experiencia fue excelente. Y con los años y con la crisis, a partir de 2001, por los profes que estaban en villas y frente a situaciones muy complejas,

se implementó la pareja pedagógica en ciertos centros por una cuestión de cuidado y abordaje pedagógico. Los compañeros que conforman esa pareja pedagógica planifican y desarrollan toda su actividad bajo la modalidad propia del PAEBYT, que contempla la integración de las áreas, que contempla el ciclo, trabajar una planificación desde un eje o desde un proyecto. Compartiendo esa mirada ahí está la pareja pedagógica, haciéndose cargo a diario de su grupo de estudiantes y de su centro.

(Coordinación de PAEBYT)

En Barracas tenemos seis centros, de los cuales dos son de mujeres adultas. Prácticamente la mayoría son mujeres adultas. Y tenemos uno lleno de adolescentes, que ahora está yendo una señora con la que articulamos con el programa “Ellas hacen”. Son cuatro señoras, entre treinta y cuarenta, pero el resto son todos chicos de catorce. Porque son los que la escuela primaria deja afuera.

(Docente de Centro PAEBYT)

En tanto la edad mínima de admisión a un centro del Programa es de 14 años, uno de los núcleos problemáticos resulta la derivación de las escuelas primarias comunes de estudiantes de 6° y 7° grado con sobreedad y de estudiantes de educación Especial. Aquí se presenta un núcleo significativo para pensar, ligado con el papel de los circuitos de derivación y, en ciertos casos, de exclusión del nivel Primario Común a ofertas como PAEBYT (circuito de derivación/exclusión que también se presenta en el nivel Secundario). Cabe señalar que si bien la coordinación del PAEBYT sostiene que la matrícula ha crecido con mayor peso en grupos de adolescentes y jóvenes, en el análisis de los valores agregados de 2010 y 2015 no se observa dicha tendencia de manera global (Cuadro 5), lo cual implica abordajes más territoriales para dar cuenta de esta problemática, que esta investigación no alcanzó a realizar.

Al respecto la coordinación de PAEBYT señala:

A veces se nos presentan situaciones con chicos de 13 años, ya sea porque vienen de un hogar o porque llegó al país o desde el interior y no encuentra ninguna escuela en la Ciudad que lo reciba. Nosotros hacemos esto de sostenerlo en el Centro y tratamos de ayudar en la matriculación. Nos han llegado a mandar chicos de séptimo, eso nos ha generado varios cortocircuitos. Porque vos

decís: 'no, tenés que mantenerlo porque tenés que priorizar los lazos afectivos que tiene el pibe con sus compañeros. No lo podés mandar en agosto porque cumplió catorce'.

En función del entramado barrial, aparece la intencionalidad pedagógica de ligar –bajo cierta impronta de la educación popular– los contenidos al contexto de vida de los estudiantes, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico:

Nosotros tratamos de relacionar la realidad de esa persona con el contenido para que haya un desarrollo de pensamiento crítico de su propia realidad y así pueda modificarla. No queremos que esa persona siga viviendo siempre en un mismo contexto, sino instalar la idea del progreso, que pueda insertarse en algo más amplio, saliendo de lo subterráneo. Esas son las grandes diferencias, me parece. Nosotros articulamos mucho con el barrio, trabajos sociales en centros de salud, CGP, centros de formación.

(Coordinación de PAEBYT)

Por otra parte, junto a la propuesta de alfabetización y de terminalidad de educación primaria, en los Centros se presenta una propuesta de talleres, artísticos y de capacitaciones laborales, que se intentan vincular –desde una perspectiva de economía social– con formas de organización propias de los grupos a cargo. Al respecto, la coordinación nos señala:

Actualmente trabajan en los centros tres talleristas en formación en Arte y en Comunicación, como ser Danza, Radio y Plástica, con la misma frecuencia que los capacitadores laborales, trabajan todos los días cuatro horas y van rotando de centro. Los capacitadores laborales que actualmente trabajan en los centros son ocho, con una carga horaria similar a la del maestro. Trabajan todos los días cuatro horas por día y van rotando en los centros. Las capacitaciones que tienen son: Panadería Artesanal, Muñequería, Huerta, Electricidad, Informática y Telar. Van una o dos veces a cada centro y cada día que van dan cuatro horas seguidas. Algunos tienen dos niveles, como por ejemplo Panadería.

(Coordinación de PAEBYT).

Los capacitadores laborales y los talleristas trabajan, la mayoría de ellos, con mucha matrícula. Y en este momento la segunda cosa, que es una fortaleza creemos nosotros, es que estamos trabajando

lo que tiene que ver con el concepto de la economía social, de empezar a pensar formas de organización más propias de esos grupos que se van armando. Y todo depende de las características y de la capacitación laboral que se dé. Una compañera que esté dando repostería o panadería tiene esa ventana abierta de organizar un grupo de panaderas o reposteras y lo mismo un compañero que da informática.

(Coordinación de PAEBYT)

En síntesis, el programa representa, desde la perspectiva de su coordinación, una experiencia de política educativa alternativa con una fuerte convergencia de estrategias de educación popular, trabajo en red con diversas ONGs que lo sustentan, así como de la propia comunidad de adultos y jóvenes que participan del mismo. Por otra parte, hay un intento continuo de desarrollar instancias de capacitación continua para los docentes un día en la semana (convocados por la Coordinación Central) y de sostener parejas pedagógicas en los Centros como un modo de fortalecer el trabajo pedagógico interpelado por un contexto y condiciones de vida que bordean problemáticas propias de la exclusión social.

El crecimiento continuo de su matrícula nos invita a pensar respecto a la existencia de circuitos de derivación y/o exclusión de escuelas del nivel Primario Común que se encuentran cercanas a los centros. Por otra parte, el crecimiento de la cobertura de PAEBYT también indicaría la configuración de un dispositivo acertado para mediar con la demanda de alfabetización y terminalidad de primaria existente en la Ciudad, a pesar de la problemática de precariedad y escasez de recursos pedagógicos y didáctico con los que tienen que hacer frente en los procesos educativos.

5.2. Organización y gestión pedagógica de las Escuelas primarias y Centros educativos para adultos

La educación primaria vigente para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires se constituye como oferta dependiente de la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a partir de 1980 (a través del Decreto N°2815-PEN-80), estando previamente bajo la órbita de la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Su diseño curricular data de 1987 y su oferta presencial en la Ciudad se concentra en las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

Las EPA funcionan a contra-turno en establecimientos de nivel Primario Común (a excepción de una sola escuela que funciona en los tres turnos por ser la única que cuenta con establecimiento propio). Cada establecimiento cuenta con la figura del director/a y secretario/a y están destinados a población de 14 años y más. Estas escuelas se distribuyen entre cinco supervisiones del nivel central, cada una de los cuales abarca entre tres y cinco distritos escolares de la Ciudad con un universo promedio de 17 escuelas. Escuelas de significativa complejidad en su gestión, por sus contextos, la heterogeneidad de dinámicas, trayectorias de los estudiantes, bajos niveles de articulación y los escasos recursos (pedagógicos y materiales) para gestionar en el cotidiano escolar. Junto a cada supervisión trabaja un equipo de dos asistentes sociales que visitan periódicamente las escuelas. Tal como lo señalan desde una supervisión:

Elevan los informes que dejan dentro de la escuela los cuadramientos que ese equipo de orientación recomendó. Siempre me llaman y me cuentan todo lo que pasa en las escuelas con los alumnos y si es algo muy grave, en el mismo día me llaman a cualquier hora. En general hay problemas de documentación, a los asistentes sociales los llama mucha gente de bajos recursos; los ayudan a buscar un hogar, asesoramiento, citaciones.

(Supervisión de escuelas primarias)

El plan de estudios de las EPA comprende tres ciclos formativos –con un docente a cargo de cada ciclo–, con una carga horaria de dos horas reloj por día cinco veces por semana, al fin de los cuales se obtiene el certificado de terminación de nivel Primario.

Al igual que en PAEBYT, la supervisión de esta oferta también señala la complejidad de la tarea docente, al considerar los modos de composición que presentan los grupos de edades variadas y el desafío pedagógico que implica enseñar en grupos tan heterogéneos.

Pero hoy por hoy están muy mezclados los adultos-adultos con los jóvenes, o los chicos de 14-15 años, sentados con uno de 50 ó 70, por eso hace falta mucha flexibilidad y capacidad del docente más allá del conocimiento. Para mí eso es fundamental. Que no tiene nada que ver con la edad del docente sino con la plasticidad de ellos, de moverse, de captar y de mantener. A

mí lo que me parece es que las escuelas de adultos, por ejemplo, tienen que tener educación física, arte, teatro o música como complementaria para éstos jóvenes que no lo tienen.

(Supervisión de EPA)

Por su parte, tal como recupera el nuevo diseño curricular (2016) de educación primaria para jóvenes y adultos:

Los Centros Educativos para Adultos surgieron como una necesidad detectada por el Consejo Nacional de Educación, que a partir de 1964 creó la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar. Los Centros Educativos de Adultos se crean en ese marco, e iniciaron sus actividades en un momento en que la educación de adultos tuvo un importante empuje producto de la decisión política.

(GCBA, Gerencia Operativa de Currículum, 2016: 14)

Estos centros abarcan 57 sedes en la Ciudad de Buenos Aires y también están destinados a estudiantes de 14 años en adelante. La propuesta incluye los tres ciclos formativos a cargo de un único docente pluriciclo, con idéntica carga horaria que en las EPA (10 horas semanales). Desde su creación estos centros funcionan en horario diurno en distintas instituciones alojantes de la sociedad civil, como los PAEBYT, y cuentan con una única supervisión del nivel central y tres directores "itinerantes" que acompañan la tarea de supervisión en vínculo más próximo con los docentes en las sedes.

Los CENP funcionan en horario diurno y en diferentes instituciones públicas y en otras no gubernamentales que ofrecen su espacio físico para el dictado de clases, como comedores comunitarios, sedes gremiales, fábricas, instituciones religiosas, organizaciones barriales, hospitales, centros de jubilados. En una de las entrevistas a la supervisora de CENP, se señala que:

Los centros educativos trabajan con diferentes instituciones. Tenés desde hospitales, centros de día, centros de rehabilitación de paco. Dentro de los hospitales el Borda, el Moyano, el Ramos. También tenés otras instituciones u ONG que nos prestan los espacios. Tenés "Casa Puerto", "El Faro", "El lucero". Son todos de rehabilitación del paco y todos tienen convenios con el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. También tenés los sindicatos: Suterh y el de empleadas

de casas particulares, por ejemplo. Después tenemos diferentes instituciones que nos brindan sus espacios: algunos que están en villas, como comedores, e iglesias también.

(Supervisión de CENP)

De acuerdo a la zona en la que se encuentra cada centro, la oferta presenta una alta heterogeneidad en su población. Cabe señalar en este punto, la excepcionalidad al interior de los CENP del Centro Isauro Arancibia, que logró tener un edificio propio en 2011. Ese Centro depende del Área de Educación de Adultos y Adolescentes, pero cuenta también con participación y recursos de algunos programas del Área Socioeducativa de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, ambas pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad¹¹.

Por otra parte, se distingue una mayor precariedad en la oferta de CENP en relación con las EPA, particularmente por las condiciones de infraestructura, recursos, la gestión institucional y el trabajo docente¹². Además poseen menor carga horaria que PAEBYT.

En la EPA formal está la figura de un director, un secretario, un marco edilicio. En cambio en los centros está trabajando el docente más aislado. Si bien hay toda una supervisión que los acompaña y que trabaja muy bien, que está permanentemente en contacto, es un solo docente para los tres niveles. O sea que en un aula podés tener multiciclo. Primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo. Ahí tenés de todo. Y se trabaja más con el nivel de complejidad de los alumnos. Y creo yo que el docente se siente mucho más acompañado en una

¹¹ En Di Pietro, S. y Tófaló, A. (Coords., 2015) se recupera la historia del Centro Isauro Arancibia. Se remonta a 1998 cuando la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), abrió un Centro Educativo para Adultos y Adolescentes de nivel Primario para miembros de los sindicatos AMMAR (Asociación Mujeres Meretrices de la Argentina en Acción por los Derechos Humanos) y MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos). Un hito en ese proceso de construcción fue la articulación con el Programa Puentes Escolares, el cual en 2001 aportó docentes, psicóloga, trabajadoras sociales y auxiliares al constatar que los chicos en situación de calle lo reconocían como su espacio educativo. Otro hito se dio en 2006, cuando el Centro multiplicó la cantidad de vacantes al abrir cuatro Centros Educativos en la cooperativa “El Molino” para dar respuesta a la demanda creciente de matrícula.

¹² A pesar de que los docentes de estas instituciones están dentro del Estatuto Docente, como el resto de los docentes de escuelas primarias.

escuela que cuando está solo. Porque a veces cuando está solo, está solo. Si se te descompone un alumno o pasa algo, tenés alguna necesidad, no podés moverte. Son dos horas que tenés que tener mucha responsabilidad.

(Supervisión de CENP)

a) La cobertura y el flujo de matrícula

En este punto nos detenemos en aspectos variados de la evolución de la matrícula en el período 2005-2015, a saber: la variación de grupos etarios que asisten a estas ofertas y su distribución territorial en la Ciudad de Buenos Aires y algunas consideraciones en torno a la problemática del abandono.

- El universo de EPA tiene una cobertura de 82 instituciones y una matrícula al 2015 de 3.366 estudiantes. Además EPA presenta mayor cantidad de unidades educativas en las comunas 1, 3, 4 y 8 (zona Centro – Sur), donde a su vez se concentra el mayor volumen de su matrícula total (entre 350 y 550 alumnos por comuna) (Cuadro 6). Entre 2005 y 2015 hubo una disminución de 1.202 alumnos, lo que equivale a un -26,3% de la matrícula al comienzo del período. Disminución que se produce de manera sostenida a lo largo del período esos años.
- Los CENP se distribuyen en 57 sedes y contaban en 2015 con una matrícula de 722 estudiantes (similar a la matrícula de PAEBYT). Dicha matrícula se concentra principalmente en las comunas 1, 4, 5 y 8 (Cuadro 9). En el caso de estos centros educativos se registra, al igual que en EPA pero con menor intensidad, una tendencia a la disminución de la matrícula. Respecto de 2005 (900 alumnos), para 2015 la matrícula de CENP disminuye un 9,8%. De todos modos, y al contrario de lo que sucede en EPA, no hay en CENP una tendencia sostenida hacia la pérdida de matrícula durante el período citado, sino que se trata de una tendencia discrepante (ya que se registra un aumento de matrícula para determinados años, si bien luego vuelve a bajar).
- En cuanto a las edades, en la totalidad de las EPA es el grupo de mayor edad el que ha aumentado su proporción en la oferta (Cuadro 5). El grupo de 30 a 54 años era en 2010 el 33,5% de su matrícula total, y pasa a ser del 40,6% en 2015. Aquellos de 55 años y más también aumentaron, pasando del 10,8% al 14,2% entre esos años.
- Respecto a la composición etaria en los CENP, los estudiantes de

hasta 14 años disminuyeron de un 14,6% a un 8,1% en 2010 y 2015 respectivamente. Se trata del único grupo etario que disminuye su participación tan marcadamente. En el resto de los grupos etarios la proporción aumentó un máximo de dos puntos porcentuales.

La problemática del abandono temporario o definitivo forma parte de las historias de vida y las trayectorias escolares de jóvenes y adultos que vuelven a la escuela primaria de adultos como última oportunidad para la terminalidad del nivel. No obstante, existe escasa información estadística disponible. El indicador salidos fue discontinuado entre 2009 y 2014 con lo cual el último dato que se dispone sobre el fenómeno de abandono resulta de 2008. El mismo arroja un promedio de salidos del 23,6% para las 78 instituciones que en ese momento formaban parte de la oferta de EPA.

La mayor parte de las escuelas oscilaban entre el 10% y el 30% de abandono, siendo pocos los casos con valores extremos, por fuera de estos parámetros. Se trata de una variable proxy¹³ al fenómeno de abandono interanual y muestra valores cercanos a aquellos observados en otras ofertas de la modalidad de adultos, como en el caso de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), que a 2011 contaba con un promedio de salidos del 35%.

Considerando la problemática ya planteada en cuanto a la no disponibilidad de información para el período 2009-2015, en el Punto 6.2 se presenta un análisis sobre las trayectorias considerando la perspectiva de directivos y docentes y un estudio pormenorizado realizado en dos escuelas primarias de adultos (EPA), que formaron parte del universo del proyecto, en base al período 2008-2014.

¹³ Variable proxy refiere a un indicador con información que es la que más se aproxima al fenómeno que se quiere estudiar. En este caso los salidos son el insumo para analizar el abandono escolar.

Cuadro 6. Establecimientos y matrícula de Escuelas Primarias de Adultos (EPA) según Comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2005-2010-2015.

Comuna	2005		2010		2015	
	Escuelas	Mat.	Escuelas	Mat.	Escuelas	Mat.
Total	82	4.568	82	3.718	82	3.366
1	5	316	5	295	5	369
2	5	183	5	165	5	105
3	8	641	8	481	8	400
4	10	653	10	622	10	522
5	5	296	5	192	5	177
6	3	116	3	89	3	87
7	4	273	4	257	4	320
8	8	482	8	444	8	385
9	6	379	6	274	6	244
10	5	199	5	153	5	151
11	7	253	7	187	7	146
12	4	177	4	137	4	117
13	5	230	5	167	5	131
14	3	169	3	103	3	78
15	4	217	4	152	4	134

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2005-2010-2015.

Respecto al nivel de egreso, contamos con un total de 925 jóvenes y adultos que en 2015 egresaron de las EPA (Cuadro 7). En un ejercicio comparativo con la matrícula de 2013 (de 3.729 estudiantes), el porcentaje de egresados es de un 24,8%. Se realiza este ejercicio comparativo con la matrícula de 2013, dado que de aprobar los tres ciclos en forma consecutiva y sin abandonar la escuela podría haber concluido el nivel Primario para 2015.

En la misma línea de análisis, si se compara en relación con años anteriores, el volumen de egresados de EPA de 2008 con la matrícula de 2006 (Cuadro 8), la relación es del 28,1%. Debe observarse que este valor es cuatro puntos porcentuales más elevado que en 2015.

Cuadro 7. Egresados 2015 y matrícula 2013 según tipo de oferta: EPA, CENP y Centros PAEBYT. Ciudad de Buenos Aires.

Establecimiento	Egresados 2015	Matrícula 2013	Relación Egresados/ Matrícula
EPA	925	3.729	24,8
CENP	205	803	25,5
CENTROS PAEBYT	234	974	24,0

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2013-2015.

Cuadro 8. Egresados 2008 y matrícula 2006 según tipo de oferta: EPA, CENP y Centros PAEBYT. Ciudad de Buenos Aires.

Establecimiento	Egresados 2008	Matrícula 2006	Relación Egresados/ Matrícula
EPA	1.220	4.340	28,1
CENP	203	730	27,8
CENTROS PAEBYT	152	822	18,5

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2006-2008.

En el caso de CENP, a 2015 egresaron en total 205 jóvenes y adultos (Cuadro 7). Si comparamos con el total de matrícula de 2013 (803 alumnos), se registra un 25,5% de egreso. Anteriormente, a 2008 se cuenta con 203 alumnos que egresaron, un número muy similar a aquel de 2015. En comparación con la matrícula de 2006 se trata de un porcentaje del 27%. También en este caso, como en las EPA, nos encontramos con un mayor porcentaje de egresados en 2008 que en 2015.

Si bien consideramos una temporalidad de tres años para analizar el egreso en estas ofertas (por contar con un plan de estudios compuesto por tres ciclos lectivos), como ya se vio en el apartado teórico y se observa luego en el Punto 6 que incluye los resultados de la segunda etapa de investigación, el concepto de trayectoria teórica resulta limitado para analizar esta oferta en tanto no da cuenta de los múltiples procesos de rupturas y abandono, y de reingreso en diferentes momentos del año,

o al año siguiente.

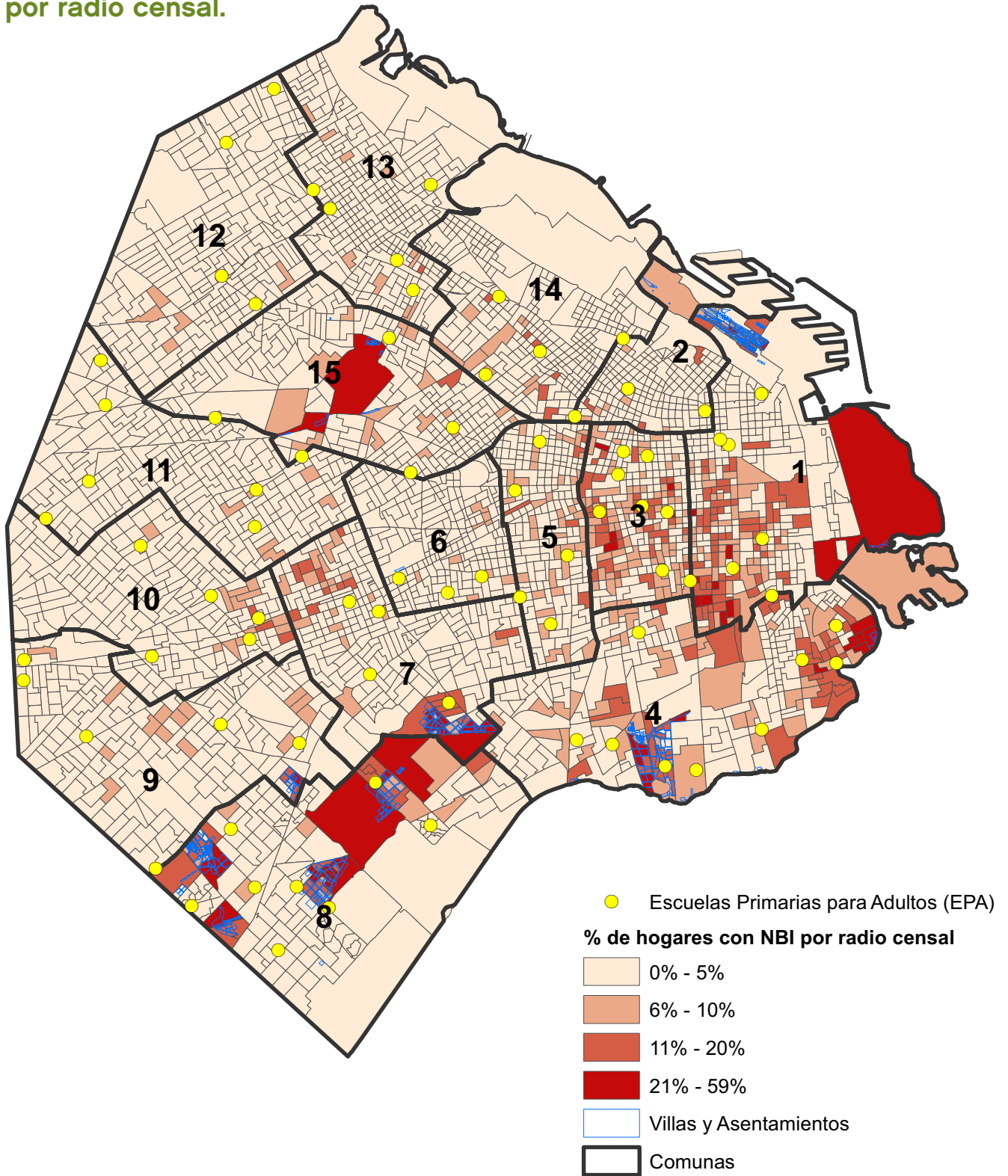
Cuadro 9. Establecimientos y matrícula de Centros Educativos de nivel Primario (CENP) según Comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2005-2010-2015.

Comuna	2005		2010		2015	
	Cts.	Al.	Cts.	Al.	Cts.	Al
Total	53	900	47	771	57	819
1	6	216	3	39	5	164
2	0	0	1	78	1	29
3	4	47	4	112	4	38
4	8	146	5	67	9	131
5	4	54	6	83	9	94
6	2	22	2	17	1	10
7	2	46	3	35	2	35
8	10	162	7	106	7	113
9	2	22	4	57	3	44
10	3	30	4	84	5	51
11	1	11	0	0	2	14
12	1	18	1	12	4	44
13	3	38	1	14	1	13
14	3	36	3	28	1	11
15	4	52	3	39	3	28

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2005-2010-2015.

A partir del análisis de la distribución territorial de estas ofertas, al contrario de lo que ocurre con PAEBYT, se observa que las EPA y los CENP se encuentran esparcidos en toda la Ciudad de Buenos Aires (ver mapas 3 y 4). Si bien su distribución no es perfectamente uniforme, ya que las comunas del centro y de zona sur reúnen más unidades educativas, es igualmente bastante pareja: el resto de las comunas que componen la zona norte de la ciudad también cuentan con presencia de ambas ofertas. Se podría decir que tanto las escuelas como los centros se distribuyen proporcionalmente por toda la Ciudad, pero particularmente en las zonas con mayor proporción de población vulnerable que, como muestra el mapa, presentan hasta el 20% de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Es decir, la distribución es acorde a una posible mayor demanda en las zonas donde la población de la ciudad es más vulnerable.

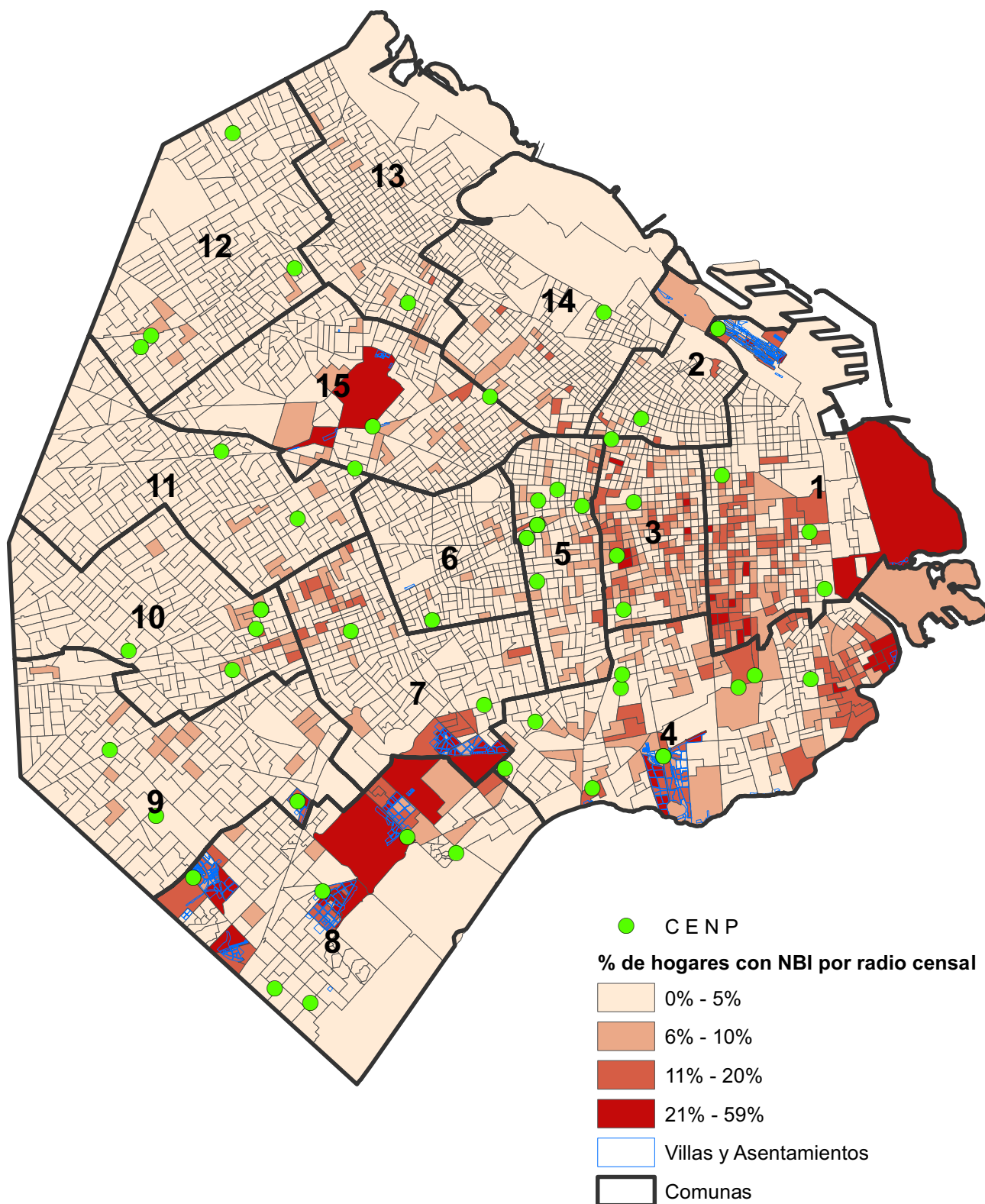
Mapa 3. Escuelas Primarias para Adultos y porcentaje de Hogares con NBI por radio censal.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y en datos de la UEICEE, Padrón de

NBI por radio censal

MAPA 4. Centos Educativos de Nivel Primario y porcentaje de Hogares con



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 y en datos de la UEICEE, Padrón de

5.3. Los cursos especiales y las escuelas de proyecto. Sinergia o paralelismo en la propuesta educativa para jóvenes y adultos

En este apartado se recuperan aspectos propios de los orígenes de estos cursos a partir de su normativa, la cobertura vigente, cambios orientados al trabajo de estas ofertas en una perspectiva modular y en una mayor articulación con la asistencia a la oferta de educación primaria común y la terminalidad del nivel. Finalmente se abordan algunas problemáticas señaladas y consideradas junto con la supervisión de los cursos especiales en la Ciudad de Buenos Aires.

a) Organización y normativa de los Cursos Especiales

Desde 1984 se integró a las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) la oferta de cursos especiales de capacitación laboral (Ordenanza N° 40.056/84) sobre la base del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Adultos, que contiene un eje específico sobre la formación laboral, con lo cual la educación primaria de adultos quedó facultada, bajo este marco normativo, para el otorgamiento de certificados y la expedición de títulos intermedios. Esta iniciativa de la Ciudad de Buenos Aires, junto a las de otras jurisdicciones, se constituye en el antecedente de la Resolución N°13/07 del Consejo Federal de Educación en el documento anexo “Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional” que estipula que los Certificados de Capacitación Laboral acreditan la terminación de cursos orientados a preparar, actualizar, desarrollar o reconvertir las capacidades de las personas para que puedan adaptarse a las exigencias de un puesto de trabajo particular. A su vez se señala que dichas certificaciones no se incluyen en los niveles de certificación de la Formación Profesional “ya que tales acciones formativas no se basan en perfiles profesionales y trayectorias formativas aprobadas por el Consejo Federal de Educación” (Resolución CFE N°13/07, Anexo).

En la Ciudad de Buenos Aires son actualmente 53 las EPA (65% sobre su total) y 10 CENP las que ofrecen los cursos especiales, y al 2015 cuentan con un total de 8.155 alumnos. Como se muestra en el Cuadro 10, la matrícula de cursos especiales reúne casi un 71% de la población que asiste a estos establecimientos. En su mayoría suelen participar de estos cursos especiales y no de los ciclos de nivel Primario. Del mismo modo, el plantel docente de estos cursos concentra el 69% de los docentes que trabajan en estas instituciones.

Los cursos especiales suelen estar destinados a la formación de perfiles ocupacionales tradicionales, centrados en el desempeño de actividades administrativas, de mantenimiento y reparación, de producción y comercialización artesanal, entre otras, que se llevan a cabo en ámbitos de trabajo tales como oficinas, pequeños talleres, comercios, emprendimientos familiares, puestos artesanales o servicios domiciliarios.

El requisito formal para la inscripción a los cursos especiales es el certificado del nivel Primario. Sin embargo, una de las últimas resoluciones (Resolución N°3330/2012) presenta la posibilidad de exceptuar esta condición mediante la acreditación de saberes sobre lectura y escritura, y operaciones matemática básicas. La participación de los estudiantes de ciclo en dichos cursos se torna muy dificultosa dada la simultaneidad en los horarios de cursada con los ciclos formativos, a excepción de las escuelas “de proyecto”. Esta cuestión se retoma en el siguiente punto.

Cuadro 10. Matrícula de Escuelas Primarias de Adultos (EPA), matrícula de cursos especiales y docentes según sector de supervisión. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015.

Sector de Supervisión	Matrícula de EPA	Matrícula de Cursos Especiales	Maestros por ciclo	Matrícula de Cursos Especiales
Total	3.245	8.155	344	771
1	755	1.903	77	161
2	599	2.190	79	190
3	407	1.211	58	143
4	598	1.543	64	127
5	886	1.308	66	150

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

Hacia 2012 se promulgó la Resolución N°3330/12 (ratificada y ajustada por motivos administrativos luego, en la Resolución N°3381/13¹⁴) basada en antecedentes de la Ciudad de Buenos Aires y el acuerdo federal sobre EDJA N°118/2010, mediante la cual se autorizó a la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente a modificar –en lo que a instancias curriculares se refiere– la organización modular, la denominación, los contenidos, las formas y etapas de acreditación y la certificación final de los cursos especiales propios de los ámbitos de la Administración y de la Informática que se dictan en las escuelas primarias y centros de educación primaria de su dependencia.

En dicha resolución se señala la diversidad de objetivos que supone la asistencia a dichos cursos en términos de formación laboral, pero también en la dimensión cultural y socio afectivo propio de la educación permanente:

(...) los cursos especiales son lugares donde jóvenes y adultos no solo acceden a saberes y el desarrollo de diversas capacidades, sino también se configuran como espacios de integración cultural e inclusión social. Varios jóvenes y adultos concurren a tales instancias con la finalidad de capacitarse, adquirir herramientas y obtener una certificación para acceder a un trabajo digno o simbólicamente mejor, así como para poder desarrollar operatorias cotidianas propias de la vida ciudadana. Muchos otros adultos y adultos mayores encuentran en los cursos un espacio de contención individual y un marco de interacción social que adquiere un sentido vital para sus subjetividades.

(Resolución SSGECP N°3330/12, Anexo II)

Si bien lo expuesto en el anterior párrafo manifiesta el interés de contemplar las múltiples necesidades de los estudiantes de estas ofertas –capacitación laboral, integración cultural, interacción e inclusión social– la fundamentación de las resoluciones analizadas tienden a reforzar el aspecto de la formación para el trabajo. A modo de excepción, en el punto sobre el curso de Computación y Tecnologías Digitales, se manifiesta la confluencia de diferentes necesidades de los estudiantes al expresar que el curso “estará destinado tanto a jóvenes y adultos que

¹⁴ En la Resolución N°3381/13 sobre Cursos Especiales se ratifica la Resolución N°3330/12 y señala que por error se omitió consignar en el Artículo 1 de dicha norma el código identificador de cada uno de los Anexos.

procuran obtener una certificación para mejorar su ubicación en el mundo del trabajo, como también a los adultos que buscan integración social y cultural en una sociedad informacional”¹⁵.

De las presentes Resoluciones –N°3330/12 y N°3381/13– nos interesa señalar dos cuestiones. Por un lado, la ampliación de las “instancias curriculares” y su correlativa integración en trayectos formativos de capacitación laboral, conformando cada instancia curricular una unidad autónoma para la acreditación de aprendizajes. Se nombran diferentes organizadores: materias, talleres, módulos, cursos, seminarios. No obstante, se considera que la organización en “módulos” para el trayecto formativo de los cursos especiales está acorde con los propósitos, conocimientos y prácticas instituidas. De esta manera, los cursos especiales pueden ser diseñados en formato de módulos y el trayecto formativo está constituido por módulos articulados y de complejidad creciente. En términos formales de acreditación, la resolución expresa:

Se entiende por “acreditación parcial” de los trayectos formativos, a la extensión de una constancia para el alumno, expedido por la propia institución donde se acredita la aprobación del módulo. El mismo deberá estar firmado por el docente a cargo y constar con el correspondiente sello de la Institución. Dicha constancia deberá ser presentada al momento de la inscripción para la continuidad del trayecto formativo en la propia institución o en otra institución dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente que posea la misma oferta educativa

(Resolución SSGECP N°3330/12, Anexo I).

Por otro lado, estos marcos normativos habilitarían la acreditación de saberes adquiridos por fuera de la institución. Los estudiantes con conocimientos previos e inherentes a los cursos especiales pueden certificarlos mediante una evaluación diagnóstica –definida por los docentes– cuya aprobación les permite ingresar a un módulo de mayor nivel de complejidad que el inicial.

¹⁵ En el Anexo 1 de la Resolución N°3330/12 se especifica por Capacitación Laboral al “proceso planificado de enseñanza y de aprendizaje destinado a la adquisición de conocimientos y capacidades para el desempeño de actividades en una ocupación determinada (...). Las capacidades en las que se procura formar a los sujetos, los habilita para ejecutar tareas simples usando herramientas y recursos de complejidad limitada” (Resolución SSGECP N°3330/12, Anexo I).

En caso que un alumno previamente y mediante una evaluación diagnóstica cumpla los objetivos y capacidades que se esperan al finalizar el módulo, se acreditará también con una constancia escrita de la institución educativa.

(Resolución SSGECP N°3330/12, Anexo I)

Cabe señalar, también, que los cursos especiales del ámbito de la Administración y del ámbito de la Informática fueron actualizados en su denominación, contenidos y modalidad de cursada –acorde a la organización por módulos– en concordancia con la disponibilidad de recursos, herramientas y necesidades para la inserción del ciudadano en el mundo social y en el mercado laboral.

A excepción de las modificaciones realizadas en Administración e Informática hay una reproducción de misma oferta de cerca de 750 cursos (según base de datos proporcionada al 2015) desde 1983. La conservación en el tiempo de esta oferta de cursos puede ser explicada por la demanda de capacitación que presentan los adultos en ciertas temáticas o destrezas, lo que hace que junto con la estabilidad del docente en su cargo, los cursos persistan en el tiempo. Reproducción de la oferta señalada como uno de los problemas más relevantes por parte de la Supervisión de los Cursos Especiales.

En una de las entrevistas realizada a dicha supervisión se señala que, además de la necesidad de instituir la revisión y actualización de contenidos y la cuestión de la certificación y la organización curricular en módulos, es necesaria la capacitación de los docentes del área. Por otra parte, también se señala la necesidad de fortalecer la provisión de recursos e infraestructura, lo cual constituye un problema común a toda la oferta.

b) Escuelas de proyecto. Un intento de articulación de educación y trabajo

En 1994 se inició el desarrollo de una propuesta denominada “escuelas de proyecto” de articulación entre los ciclos de nivel Primario y los cursos de materias especiales con perfil laboral a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de sectores vulnerables. Hacia 2006 se promulgó la Resolución N°400/2006 que ratifica esta

iniciativa inicialmente desarrollada en tres establecimientos. A la fecha existen diez Escuelas de Proyecto, distribuidas entre los Sectores de Supervisión 1 (con siete escuelas), 2 (con dos) y 5 (una escuela). El propósito general es articular la enseñanza de capacidades básicas con el desarrollo de capacidades específicas aportadas a través de cursos de Materias Especiales. Como se señala en la Resolución:

El fundamento de esta propuesta se asocia a una preocupación que vincula la terminalidad de la escolaridad primaria y la adquisición de capacidades que mejoren las posibilidades de acceso al mercado laboral. Esta relación cobra particular importancia cuando está referida a la población que concurre a estos servicios.

(Resolución SED N°400/2006, Anexo)

Las escuelas de proyecto¹⁶ mencionadas amplían la carga horaria de dos a tres horas diarias integrando, en ese tiempo de cursada la oferta de cursos especiales. Tres de los días de la semana las clases están a cargo del maestro de ciclo de escuela primaria, y los dos días restante a cargo del docente del curso de materia especial.

De esta manera, se busca complementar la formación de base con preparación para un oficio (peluquería, gastronomía, electricidad) o bien un espacio de recreación (folklore, tango). En la Resolución de 2006 se especifica que las escuelas participantes del proyecto deberán establecer qué cursos de materias especiales trabajarán en forma articulada con los ciclos, quedando a cargo de la Supervisión de cursos especiales y las Supervisiones escolares la re-organización del conjunto de éstos en función de adecuar la pertinencia de los que se dicten en cada establecimiento a las particularidades del pProyecto. Por otra parte, se señalan los contenidos de los cursos especiales, a saber: Inglés I y II, Computación, Dactilografía, Contabilidad I y II, Electricidad I y II, Fotografía I y II, Corte y Confección I y II, Peluquería I y II, y Cocina I y II.

Un interrogante que orientó el abordaje de las instituciones de proyecto es

¹⁶ Esta propuesta surgió en el marco del Plan Social Educativo (MCyEN/1994) bajo el nombre de Formación Básica con Formación para el Trabajo con el propósito de vincular la terminalidad del nivel Primario con la formación laboral. Los subsidios de este plan contribuyeron a la compra de insumos para mejorar los cursos de materias eEspeciales de estas escuelas, como así también material didáctico para los ciclos.

el nivel de aprovechamiento que tiene la matrícula de este tipo de oferta que articula nivel Primario con formación laboral. Como se señala más adelante, en el Punto 6.4 del informe, en los dos casos de escuelas de proyecto donde se realizó el trabajo de campo habría un escaso aprovechamiento por parte de los estudiantes de transitar por ambas ofertas. Situación que expone el entramado de diversas variables a tener en cuenta, como ser: la persistencia de una matriz tradicional en la formación, imposibilidades de la misma gestión institucional, y los límites que presentan los estudiantes para una cursada mas intensiva que integre ambas propuestas educativas dada la complejidad de su vida cotidiana.

6. Procesos de escolarización de jóvenes y adultos en la educación primaria. Representaciones de directivos y docentes

En este apartado se presentan hallazgos del trabajo de campo (propios de la segunda etapa de investigación) centrados en recuperar la representación de directivos y docentes de las Escuelas y los Centros educativos de nivel Primario (EPA y CENP), en torno a los procesos de escolarización de jóvenes y adultos en diferentes contextos institucionales. Se entrevistó a los directivos y docentes de nueve EPA y cinco CENP (descritas en el apartado 3¹⁷), haciendo foco en las condiciones de vida y trayectorias escolares de los estudiantes, las condiciones y desafíos de la gestión institucional y la propuesta pedagógica.

6.1. Contextos y problemáticas sociales de los estudiantes

Las instituciones educativas no son unidades ajenas al contexto social en que se insertan, ni a las circunstancias sociales, culturales y económicas que hacen a la vida cotidiana y a la experiencia social de la población joven y adulta que transita por dichos espacios educativos y que, en ciertos casos, bordean situaciones de exclusión social. Como señala Saravi, la exclusión social puede ser aprendida como “el resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va minando la

¹⁷ Debido al volumen y la complejidad del trabajo de campo en términos de actores e instituciones, el estudio del PAEByT se restringió al abordaje de diferentes fuentes documentales, datos secundarios del RA (2005/2015) y la perspectiva de su equipo de coordinación.

relación individuo-sociedad” (Saravi, 2006: 28). Desde la perspectiva de este autor se identifican algunas dimensiones constitutivas de esta acumulación de desventajas y que confluyen en el curso de vida, como ser: la emergencia de desigualdades dinámicas (transitorias y eventuales) y la desarticulación de estructuras de oportunidades (en cuatro instancias como el estado, el mercado, la familia y la comunidad). En este apartado del informe se recupera una aproximación a los contextos sociales y a una serie de problemáticas que configuran gran parte de la cotidianidad, de la población adolescente, joven y adulta que asiste a EPA y CENP.

a) Contextos y barrios de residencia e inserción laboral

Una nota distintiva de la población de EPA respecto de la de CENP es la diversidad en lo relativo a la procedencia barrial de sus estudiantes. Las EPA convocan una gran heterogeneidad de estudiantes en lo que hace al lugar de residencia, integrando a los vecinos del mismo barrio de la institución con otros barrios de la Ciudad y del conurbano bonaerense. En este sentido, colabora que en su mayoría –salvo algunas excepciones de instituciones ubicadas en plena villa de emergencia– se encuentran ubicadas en zona de mucha afluencia y con medios de transporte público cuyo itinerario recorre el conurbano bonaerense. Así lo amplían los siguientes testimonios:

Es una zona de tránsito. Tenemos muchos alumnos de tránsito o que vuelven a trabajar o les queda cómodo viajar hasta acá. Reitero es muy populosa. Tenemos cinco ciclos, once cursos, sistema OPEL; o sea también somos muchos docentes. Y entre todas llegamos a juntar 400 alumnos. En realidad 100 son más o menos de ciclo, 250 de los cursos especiales, y normalmente 50 son de OPEL. De bajo Flores acá tenemos muchos alumnos, también de provincia: de Ramos, Moreno, Paso del Rey.

(Directora EPA, Caso 9)

El año pasado teníamos chicas que venían de Grandbourg, trabajaban en casas de la zona y cuando salían del trabajo venían acá. Este año están en el radio de las cuarenta cuadras o menos”

(Director EPA, Caso 5).

En cambio, los estudiantes de CENP suelen ser residentes del mismo barrio donde se ubican dichos centros; condición que se acentúa entre los estudiantes de dos centros situados en una villa de emergencia ¹⁸ de la zona de Retiro.

La mayoría son del barrio y en situación de calle no tengo a nadie. La gente mayor que está viniendo acá al centro, tengo entendido viven en inquilinatos pero viven con sus propias familias. Tienen sus familias armadas, incluso este señor que vive del otro lado del puente, que tiene cierto retraso madurativo, tiene su casa armada. Está casado y vive cerca del CENP

(Docente CENP, Caso 12).

Son todos del barrio. (CR) hizo hasta quinto grado, repitió la escuela Primaria Común, es el más chico y el más rebelde. Estudió en Bolivia pero no sé si primero o segundo grado, porque murieron los dos papás cuando tenía seis años, con lo cual fue más autodidacta. En el caso de (VE) es la más grande, que es de 75 años. Y quién te dice que antes de fin de año traigo un abuelo postizo de 95. Me dijo que quería hacer el primario. (VE) tiene algunos problemas, pero según lo que nos dijo ella hizo hasta séptimo grado, porque falleció la abuela y no la llevó más al colegio. Se nota que tuvo escolaridad en la escritura y en cosas básicas de la escuela

(Docente de CENP, Caso 14).

En cierta medida, los CENP, con estudiantes del mismo barrio, configuran conglomerados más homogéneos. Situación que recrudece procesos de segregación social y educativa, los cuales actúan “como mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeconómicas, de las cuales ella misma es una manifestación” (Rodríguez y Arriagada,

¹⁸ En Abelenda, Canevari y Montes (2014), se observa que las villas de emergencia de la Ciudad presentan actualmente signos de colapso ya que se agotaron los terrenos disponibles, no hay nuevos espacios para ocupar, los servicios básicos son malos y escasos, hay severos problemas con la electricidad, el agua potable, las cloacas, la basura, la seguridad.

2004: 6)¹⁹. De todos modos, esta homogeneidad se da mayormente por su pertenencia barrial, y no por otros aspectos vinculados con la condición laboral o aspectos migratorios, como se observa en los próximos apartados.

Con respecto al mundo del trabajo, es muy diverso el tipo de inserción de los estudiantes en función de sus edades y de las características que asumen la pobreza y la exclusión social de esta población. En varias EPA, sus estudiantes trabajan en casas particulares como empleadas domésticas, en venta ambulante, verdulerías, porterías (casos 1, 2, 5, 6 y 9). Algunos entrevistados refieren al cansancio que tienen sus estudiantes después de su jornada laboral, cuando se presentan en las clases. Otros, por el contrario, destacan sus motivaciones por aprender.

Lo que pasa es que en este horario (de seis a ocho) los alumnos todavía están trabajando, y alguno llegó a venir a las 7:40 y me dice 'no importa, yo la semana pasada no leía nada y ahora leo algunas letras'. Ellos, aunque sean 20 minutos, quieren venir.

(Directora EPA, Caso 1)

Cuando se refieren a adolescentes desaparece la mención a la inserción laboral, lo que cambia de modo notorio las condiciones en que se desarrolla la escolarización en comparación con la población adulta, predominante en otros centros.

Yo trabajo con 22 alumnos. Acá hay algo importante para pensar: que los alumnos son adolescentes y adultos, y la necesidad de un adolescente no es la misma que la de un adulto, ni tampoco el recorrido escolar. El adolescente por lo general—o por lo menos la población que yo tengo—, no trabaja, pero el adulto sí.

(Director EPA, Caso 3)

En los CENP hay una proporción importante de estudiantes adolescentes que no trabajan y viven con sus familias. Mientras que los estudiantes que trabajan, sean jóvenes o adultos, coinciden con

¹⁹ En Katzman (2001) se ha subrayado que la segregación social urbana aísla a los pobres, quienes, al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres, estrechan sus horizontes de posibilidades, sus contactos y sus probabilidades de exposición a ciertos códigos, mensajes y conductas funcionales a una movilidad social ascendente.

las mismas condiciones de precariedad y/o vulnerabilidad que los estudiantes de las EPA.

Tengo entendido que muchos trabajan en trabajos precarios. En comercio, la mayoría, de distintas modalidades. Este señor que vive después del puente, trabaja en un centro en donde se recargan los micros de las líneas de colectivos. De hecho, a mitad de año, trajo para leer algo que le entregaron a él y a sus compañeros, unos reglamentos para tener seguridad en el trabajo. Otros, en venta de facturas, venta de remeras, o sino trabajando con el padre en transporte de cargas.

(Docente CENP, Caso 11).

Por lo tanto, mientras que en las EPA los estudiantes mayoritariamente trabajan, en los CENP no se han registrado estudiantes trabajadores en la misma proporción, en tanto hay una mayor presencia de adolescentes. Podríamos inferir que dicho fenómeno tiene vinculación con el horario de cada una de las propuestas: casi el 100% de las EPA son en horario vespertino/nocturno (dado que funcionan en el contra-turno de escuelas primarias comunes), mientras que los CENP se desarrollan en horario diurno, obstaculizando la posibilidad de trabajar y cursar en simultáneo. Otro factor que incidiría en la presencia de población más adolescente en CENP se relaciona con la inserción más territorial de sus centros, en vinculación directa con algunas de las organizaciones alojantes (como pueden ser clubes de barrio u organizaciones sociales) por las que transita esta población.

b) La cuestión migratoria

Una de las condiciones que impregna la caracterización de los estudiantes de las primarias de adultos alude a las experiencias de inmigración. Para indagar sobre este fenómeno y su relación con la situación educativa, partimos de considerar a la inmigración como el desplazamiento de los individuos con traslado de residencia desde un lugar de origen a un lugar de destino, lo cual implica atravesar los límites de una división geográfica, en este caso los límites de la Ciudad de Buenos Aires. Los datos disponibles de la Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda (2014) muestran que los residentes provenientes de otros países representan el 12,2% de la población de la Ciudad; en su mayoría son nativos de países limítrofes y Perú y se concentran en los grupos de edad activa (15-39 y 40-59 años).

En cuanto a la inmigración interna, el 12,5% de la población de la Ciudad de Buenos Aires nació en la provincia homónima (7% en el Conurbano y 5% en el resto de la provincia) y el 13,2% en otra provincia del interior. Las comunas de la Ciudad donde se concentra mayor población migrante de países limítrofes y Perú son la Comuna 1 (12%), 4 (11,2%), 7 (12,2%) y 8 (17,2%). De acuerdo a este estudio,

En las villas se acentúa el peso de los nacidos en un país limítrofe y Perú ascendiendo a un tercio de la población, en tanto, en los inquilinatos, hoteles–pensiones y casas tomadas tienen mayor peso, entre los no nativos, los originarios de otra provincia del país (32,5%).

(Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda, 2014: 4)

La cuestión de la migración interna (de diferentes provincias del país), o de países limítrofes y Perú a la Ciudad de Buenos Aires, constituye otra nota del contexto de esta población. Los datos del Relevamiento Anual (RA)²⁰ del 2015 detallan que hay un 45% de inmigrantes dentro de los estudiantes de las EPA y un 33% en el caso de los CENP.

En los casos estudiados, la mayoría de los entrevistados mencionan que sus estudiantes son migrantes de otras provincias o de países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Paraguay, Chile. Por ejemplo, en un grupo de ciclo del Caso 2, de sus nueve estudiantes siete son inmigrantes. Se trata de una EPA ubicada en la zona norte de la Ciudad y sus estudiantes suelen ser trabajadores y trabajadoras de casas particulares. Sólo una entrevistada de esta investigación nombró a Colombia y Venezuela como países de procedencia de los estudiantes de cursos especiales. En dichas instituciones también se registró la presencia de estudiantes afro-descendientes, aunque en una proporción muy minoritaria y de manera incipiente, al tratarse de un proceso reciente como consecuencia de una corriente migratoria que comenzó en la década del noventa (Kleidermacher, 2011). Así lo relata una directora:

Acá vienen muchos adultos extranjeros, son un poco más de la mitad, muchos de Perú y Paraguay, también senegaleses. Ahora no están viniendo porque ellos son de religión musulmana y

²⁰ Por medio del RA, que son los datos con los que contamos, no podemos identificar los migrantes internos. Solo los extranjeros.

en estos meses es el Ramadán. Senegal no tiene ni embajada, ellos hablan un idioma que se llama “Wolof” y estamos en la búsqueda de un diccionario “Español-Wolof”. Uno de los del curso se tomó el trabajo de armar un diccionario precario a mano, pero es un tema ese...

(Directora EPA, Caso 1).

Tanto la inmigración como el trabajo fueron dos cuestiones presentes con mucha relevancia en la mayoría de las entrevistas. Sin embargo, no son las únicas. En los relatos de directivos y docentes se describen otras problemáticas sociales que también atraviesan la vida cotidiana de esta población. Una de ellas es la situación particular de las estudiantes mujeres, con el cuidado de los hijos y las tareas domésticas, mediatizadas por la desigualdad de género y la ausencia de políticas públicas para atender la población infante. Cuestiones que dificultan su asistencia al centro/escuela o que las obliga, en muchos casos, a asistir junto a bebés y niños de corta edad.

Es gente a la que se le hace muy duro, trabaja todo el día. Se cansan. Las mujeres tienen hijos, es la hora de cenar. Los hombres vienen un poco más. Las mujeres nos cuentan que les trae alguna dificultad, que los maridos se enojan porque no está lista la cena, que los chicos son muy chiquitos y no se pueden quedar solos.

(Docente de EPA, Caso 7)

A veces, desde la gestión institucional se intenta alguna acción para favorecer la continuidad de las estudiantes mujeres, como es en el caso de una EPA donde se realizó un acuerdo excepcional: la estudiante madre se responsabiliza del cuidado y del seguro de su hija mediante la firma de una nota (el seguro de la escuela es sólo para los adultos) y de ese modo puede asistir con ella a la escuela.

Otra serie de problemáticas sociales (vivienda, violencia de género, consumos de sustancias tóxicas, presencia de jóvenes y adultos con capacidades cognitivas diferentes) sobresalen en el discurso de algunos docentes y directivos, y aparecen como obstáculos en las trayectorias escolares y para el logro de la terminalidad de los estudios primarios. Estas problemáticas requieren de una atención más personalizada y de equipos profesionales externos, que dichas instituciones no disponen.

6.2. Las trayectorias educativas de los estudiantes

Resulta un desafío abordar y reconstruir las trayectorias educativas de los adolescentes, jóvenes y adultos que transitan por estas instituciones. En los apartados 5.1 y 5.2 de este informe se señaló los procesos de evolución de la matrícula 2005-2015 y las limitaciones de la información con la que se dispone actualmente para analizar los problemas de abandono escolar. En este apartado nos detendremos en las representaciones de directivos y docentes sobre las trayectorias escolares, incluyendo un trabajo específico de relevamiento (2008-2014) en dos instituciones en base a la información de los registros escolares.

Al momento de analizar las características que adquieren las trayectorias escolares de los jóvenes y adultos en estas ofertas es necesario, como se señala en el Punto 1.1 del informe, situarlas como un entramado que conjuga cuestiones relacionadas con las condiciones de vida de los estudiantes y con la propuesta pedagógica enmarcada en un sistema educativo con determinadas reglas. A su vez resulta necesario relativizar el concepto de abandono, considerando procesos irregulares de ausentismo, reingresos, y/o reinscripciones en diferentes momentos del año.

En este sentido, para esta investigación resultó fértil la recuperación del concepto “vínculo de escolarización” (Ponce de León y Legarralde, 2014) para tomar distancia de la definición binaria contenida en la noción tradicional de abandono escolar. Al concepto “vínculo de escolarización” se lo puede describir como:

Un conjunto amplio y complejo de situaciones que van desde el joven que asiste a la escuela pero cuyo espíritu no está allí, hasta situaciones en las que los jóvenes que han interrumpido su escolaridad se acercan a la escuela para encontrarse con sus compañeros y sus profesores. Entre esos extremos existen múltiples formas de relación de los sujetos con las instituciones.

(Ponce de León y Legarralde, 2014: 7)

En este apartado abordaremos los “vínculos de escolarización” desde las representaciones de docentes y directivos, y más adelante se analizarán dos casos con datos de los registros escolares.

a) Las trayectorias escolares y las representaciones de directivos y docentes

Si bien el conocimiento de directivos y docentes sobre las trayectorias previas del alumnado que asiste a las EPA y CENP es poco sistemático (ya que sólo se basa en la experiencia y el conocimiento que les da la misma práctica), en todos los casos se señala que dichas trayectorias están atravesadas por situaciones de abandono y exclusión en diferentes tramos de su escolarización durante la infancia y adolescencia. Se podría entonces observar algunas tendencias comunes que caracterizarían a la población que accede a estas propuestas educativas de nivel Primario para jóvenes y adultos en la Ciudad.

Tanto en EPA como en CENP, dada la presencia de población adolescente como adulta mayor, en confluencia con situaciones migratorias, los ingresos se dan por múltiples interrupciones en la escolarización ocurridas en la trayectoria vital de esta población. En unas de las entrevistas realizadas se considera esta heterogeneidad de edades e ingresos a diferentes ciclos, y es una expresión significativa de lo que sucede en la mayoría de estas instituciones.

Generalmente en primer ciclo, la persona viene con muchas ganas y necesita aprender algo. En segundo ciclo tenés al que hizo la escuela por la mitad y en tercer ciclo tenés generalmente muchos adolescentes que son los fueron expulsados de la escuela común. La gente del primer ciclo, generalmente mayor, a veces se siente incómoda si hay algún adolescente porque creen que no están a la par. Pero no se dan cuenta que están en la misma condición; tienen miedo a que la carguen, si leen. Acá si bien el horario es de 18:30 a 20:30, hay gente que llega más tarde por los trabajos y demás.

(Docente EPA, Caso 6)

Tenemos tres grupos bien diferenciados, los adolescentes, los adultos mayores y los extranjeros. En el primer caso lo hacen con mucha dificultad y es probable que no lleguen al secundario, pero por este tema de que ellos quieren trabajar. Después seguro se enganchan en los cursos especiales, ellos lo valoran mucho y nunca faltan porque los ven como una salida laboral. Acá mismo las pocas veces que faltan los profes (porque por suerte son pocos los que faltan) nosotros los cubrimos, o el que sabe más (en corte y confección pasa mucho) le enseña al resto y se quedan haciendo

cosas, no pierden la clase. Y después los extranjeros, que hacen todo muy lento, que además muchas veces vienen sin nada.

(Docente EPA, Caso 1).

Para el caso de los CENP se presenta un proceso adicional al ya señalado, vinculado con que los estudiantes adolescentes asisten en muchos casos de escuelas primarias donde los han etiquetado por problemas de conducta o que han “fracasado” en las mismas. No es que este proceso no resulte mencionado en las EPA pero lo es con menor frecuencia e intensidad, en tanto los CENP por su horario diurno parecieran constituirse en la opción más elegida para los adolescentes recién expulsados de la escuela primaria común.

Tanto en las EPA como en los CENP los docentes y directivos entrevistados nombran una pluralidad de problemas para sostener la escolaridad, relacionados con el ausentismo, la discontinuidad en la cursada y el eventual abandono. Se puede inferir que los factores que dan lugar a estos fenómenos son propios de la esfera laboral, familiar y aquellas propias de la experiencia escolar.

Entre las problemáticas asociadas se puede nombrar el cambio de residencia, ya sea de barrio, provincia o país; problemas de salud; situaciones laborales (obtención de mejores condiciones laborales, modificación de horarios, problemas no especificados en este ámbito, etc.); problemas familiares; embarazos y/o dificultades en el cuidado de niños (principalmente en el caso de las estudiantes mujeres) y la falta de salas de maternal; problemas de género, tales como parejas “que no dejan a sus esposas estudiar” y que tienen que atender las tareas domésticas; dificultades en el aprendizaje.

Lo que pasa es que ellos entran a trabajar, no sé si piden permiso o qué. Incluso había un muchacho de mantenimiento que no lo pudo sostener al espacio porque cada vez empezó a trabajar más, venía y se llevaba tarea.

(Docente CENP, Caso 13)

Es el más chico y el más rebelde, tiene catorce. El estudió en Bolivia pero no sé si primero o segundo grado, murieron los dos papás cuando tenía seis años con lo cual fue más autodidacta. (...) Ella tiene algunos problemas, pero según lo que nos dijo, hizo hasta séptimo grado cuando falleció la abuela y no la llevo

más al cole. (...) Él hizo primario y secundario en Perú, pero como los papeles cuestan alrededor de 500 dólares y tardan, está recontra preparada para arrancar el secundario el año que viene.

(Docente CENP, Caso 14, Comuna 9)

Hay otros factores que identificamos como facilitadores y obstaculizadores de la continuidad de la asistencia que no siempre son valorados como tales por las personas entrevistadas. En esta oportunidad, nos referimos a cuestiones vinculadas al ámbito educativo y/o escolar. Con respecto a las cuestiones que obstaculizan la asistencia se pueden señalar: la dificultad de sostener una cursada regular de cinco días, concepción de un estudiante “presente” (asocia la presencialidad de la escuela primaria común como condición para el aprendizaje), frustraciones en los procesos de enseñanza, conflictos en el grupo de estudiantes (a veces asociados a un mal manejo del trabajo con grupos, en otras ocasiones, a situaciones extra escolares).

En relación a los factores que facilitan la continuidad, se pueden nombrar la pertenencia grupal, el vínculo docente, la multiplicidad de variantes del régimen de cursada y/o de aprobación de contenidos. En relación a este último punto, cabe aclarar que en la medida que estas opciones sean accesibles y vinculadas entre sí, el estudiante se encuentra en mejores condiciones para elegir la más acorde a sus posibilidades coyunturales.

Si consideramos el problema del cuidado de niños ya planteado, la promoción de salas de jardín de infantes y de espacios recreativos para los niños mayores a seis años, podrían facilitar la continuidad de estudiantes padres y madres. Además, la incorporación del rol del tutor, como en las escuelas medias comunes, podría ser un aporte para el seguimiento de las trayectorias de estudiantes.

Cabe reflexionar con mayor detenimiento en torno a la modalidad semanal de cursada propio de un modelo de escolarización tradicional, a partir de las propias reflexiones que los mismos directivos y docentes comparten. Una primera cuestión a considerar es el cansancio y/o fatiga que tienen los estudiantes cuando asisten a estas instituciones. En efecto, algunos refieren a la asistencia diaria como “cansadora” para un adulto trabajador. Por el otro, varios docentes perciben la necesidad de contar con más horas de clase para trabajar más contenidos y como una forma de valoración de la oferta existente. Se valoran entonces diferentes modalidades de cursada y no todas las variantes disponibles

se encuentran en todas las instituciones. De esta manera, se acotan las posibilidades en la construcción de trayectorias escolares. En la variante “de proyecto” se trata de tres días de clases del ciclo primario y dos de cursos especiales.

Es evidente que la modalidad de cursada requiere de un debate profundo donde intercambiar pareceres diversos. Esta investigación exploratoria permitió iniciar un proceso de sistematización de los problemas existentes en la continuidad de las trayectorias educativas y nos invita a reflexionar acerca de cuáles son los dispositivos de acompañamiento y formación docente necesarios para enseñar en contextos complejos. Quizá el carácter semi presencial pueda resultar una opción intermedia para garantizar mayores cargas horarias de los estudiantes, y una diversificación de oportunidades para aprender y profundizar contenidos que en la instancia presencial no se alcanzan a desarrollar.

¿Cómo se trabaja la articulación con el nivel Secundario en pos de promover la continuidad educativa de los estudiantes al egresar de estos trayectos formativos?

Como se señaló en el apartado 5, los niveles de egreso en EPA y CENP resultan en 2015 del 24% y el 25% respectivamente.

Respecto a la continuidad en el nivel Medio, la mayoría de los docentes entrevistados de EPA señalan que realizan un trabajo de articulación con los CENS. Articulación presente en menor medida en los testimonios de los docentes de CENP.

En el Caso 8 (EPA), que se encuentra en un barrio de sectores populares, la articulación se amplía a los Bachilleratos Populares, y en un CENP la docente se vincula con el Programa Adultos 2000 con sede en la misma institución alojante. Al mismo tiempo, se encontraron casos donde, si bien estaba la preocupación por la continuidad de los estudios secundarios, no había un trabajo en ese sentido. En estos casos se reconocía no tener información de a dónde realizar la derivación.

Dentro de las tareas nombradas en este trabajo de articulación pudimos encontrar aquellas orientadas al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes para que se perciban con capacidades y derecho, a la vinculación con la institución de nivel Medio (visitas a las escuelas, charlas por parte de profesores de ese nivel) y a la asistencia en el proceso de inscripción en línea.

En síntesis, con sus matices y dificultades, y en todos los casos mediados por la particularidad de cada contexto en el que se ubica la institución, el egreso de estas ofertas se encuentra en el horizonte de la trayectoria escolar. De todos modos se podría señalar –por los relatos de directivos y docentes– que las EPA presentarían mejores condiciones para la articulación con otras instituciones del sistema (mayoritariamente CENS) promoviendo de esa manera, y pese a los esfuerzos presentes en los docentes de los CENP, mejores posibilidades de continuidad de sus estudiantes en los estudios secundarios.

b) Un estudio de cohorte en dos escuelas primarias de la Ciudad

En este apartado desarrollamos de modo exploratorio un análisis de cohorte en dos escuelas de la ciudad, elegidas según un muestreo intencional teórico²¹, en las cuales abordamos algunos aspectos referidos a perfiles del alumnado y su recorrido en dichas instituciones. El objetivo fue observar algunas tendencias en las trayectorias de los jóvenes y adultos pero realizando un seguimiento nominal, es decir, identificando a cada sujeto durante el período 2008 a 2014, de modo de poder observar el recorrido realizado al interior de cada cohorte.

Los indicadores sobre las trayectorias educativas que ofrecen las estadísticas educativas disponibles solo permiten ver los movimientos globales de las unidades educativas respecto a determinados aspectos, tales como matrícula y egreso; pero no relevan información sobre las trayectorias escolares de los sujetos que transitan por las mismas.

²¹ Se trata de un recorte al interior del universo de las nueve escuelas en las cuales se realizó el trabajo de campo. Dentro de ese grupo inicial, sólo en seis de ellas se pudo disponer de la información volcada en los registros anuales. En este apartado se desarrollan únicamente los análisis de dos EPA ubicadas en las comunas 3 y 13, elegidas por representar unidades geográficas que albergan población con características bien diferenciadas en cuanto a indicadores de vulnerabilidad social y nivel educativo alcanzado. En estos dos casos ninguna EPA es de Proyecto, sino que tiene una cursada regular de lunes a viernes de dos horas cada día.

A la vez, la captación de la matrícula²² registra un total de alumnos por sección en determinado momento del año, sin contar con datos por alumno/a. Es decir, un establecimiento educativo puede registrar, por ejemplo, 10 alumnos por sección año tras año, pero no necesariamente se trata de los mismos estudiantes que pasan de un año a otro, sino que pueden ser estudiantes que se suman al segundo o tercer ciclo sin haber hecho los ciclos anteriores en la misma escuela, al tiempo que otros dejan la escuela. Los interrogantes acerca de qué sucede con los estudiantes que se inscriben en determinado año y su permanencia, cómo realizan la cursada a lo largo del año calendario (en forma discontinua o no), cómo realizan el pasaje de año a año, no se puede responder con los indicadores de matrícula y egreso e implica un análisis de cohorte con un nivel de desagregación del dato a nivel nominal.

Como se señaló en el Punto 5.2, desde 2008 se interrumpió la construcción del indicador salidos²³ para las ofertas destinadas a terminalidad de educación primaria, que constituía la única variable proxy al fenómeno del abandono intra-anual. En este trabajo nos referimos por abandono a la no continuidad a lo largo de la cursada, la cual puede tomar distintas formas. Puede tratarse de períodos de inasistencias por un tiempo prolongado, una o varias veces en el año, pero que desde los registros escolares no se contabilizan como abandono. También puede suceder que los estudiantes asisten en el año hasta determinado período y que en el mes de cierre (en general en diciembre) ya no se encuentran asistiendo y por lo tanto no son anotados en los registros escolares. Al no contar con el mencionado indicador salidos, el análisis de cohorte en los años consignados nos permitió indagar en la no continuidad al interior del mismo año lectivo (cuadros 15 y 16), visualizando qué estudiantes inscriptos no continuaban siendo alumnos regulares al mes de diciembre de cada año. También podemos consignar quiénes de aquellos que aprueban primer y segundo ciclo, se inscriben al año siguiente en el ciclo correspondiente y quiénes en caso de no aprobación o de abandono se vuelven a inscribir en el mismo ciclo en una suerte de repitencia.

²² Refiere a la forma tradicional de contabilizar la matrícula a través de los operativos estandarizados de Relevamiento Anual, Matrícula Inicial y Matrícula Final, implementados actualmente en la Ciudad de Buenos Aires.

²³ Este indicador se construye combinando información de relevamientos de dos años calendario contiguos, comparando aquellos que dejaron de asistir a la institución sin haber solicitado el denominado “pase” que los habilitaría a inscribirse a otra institución. Se trata de un indicador pensado para el nivel de educación Primaria y Secundaria Común. La construcción de este indicador se reanudó en 2015.

Las dos EPA indagadas, que denominaremos Caso A y Caso B, se tratan de escuelas con cuatro secciones cada una: una de primer ciclo, una de segundo ciclo y dos de tercer ciclo. Para analizar la matrícula de cada ciclo se tomaron los registros escolares de cada establecimiento, en los cuales el ingreso puede ocurrir a lo largo de todo el año escolar. Es decir, que se incluyeron estudiantes que ingresaron a lo largo de todo el año, hasta el mes de noviembre incluido²⁴.

Como se observa en el Cuadro 13, en el Caso A y para los años consignados, la matrícula total²⁵ se mantiene entre los 25 y 38 alumnos concentrándose en el tercer ciclo)²⁶.

Cuadro 13. Matrícula de Caso A por ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2014.

Año	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3*	Total
2008	6	7	25	38
2009	6	5	14	25
2010	7	7	21	35
2011	13	8	16	37
2012	9	9	20	38
2013	7	7	17	31
2014	3	9	20	32

* El tercer ciclo está compuesto por dos secciones.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

²⁴ Tradicionalmente los valores que toma la matrícula de una oferta educativa se toman de la fuente de los operativos del Relevamiento Anual. Se trata de un relevamiento que consigna la matrícula al 30 de abril de cada año lectivo, por lo cual es una foto de lo que sucede a esa fecha. No incluye a aquellos alumnos que se inscriben entre el 1° de mayo y el final del año lectivo.

²⁵ Esta escuela, cuenta también con una oferta de tres cursos especiales, que no fueron incluidos en este análisis. La matrícula total se refiere a los inscriptos a los ciclos de nivel Primario.

²⁶ Con excepción de cuatro EPA que tienen al año 2014 entre 116 y 160 alumnos, el resto del universo se divide en dos grupos; uno de 38 escuelas que tienen entre 7 y 31 alumnos en total y otro de 40 escuelas que tienen entre 32 y 87 alumnos. Es decir, que casi la totalidad de EPA maneja un volumen de alumnos inferior a 100, con un promedio de 41 alumnos por EPA.

En el Caso B²⁷ (Cuadro 14), con excepción de 2014 la matrícula total se mantiene entre los 44 y 33 alumnos, también con mayor volumen de estudiantes en el tercer ciclo, que oscila entre 7 y 11 estudiantes en cada una de las dos secciones.

Esta escuela se encuentra ubicada en la Comuna 13, la cual posee uno de los valores más bajos de población con nivel Primario incompleto. No obstante se observa un mayor volumen de matrícula que en el Caso A a lo largo del período consignado.

Cuadro 14. Matrícula de Caso B por ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2014.

Año	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3*	Total
2008	13	12	19	44
2009	7	14	22	43
2010	8	11	21	40
2011	12	7	14	33
2012	14	9	19	42
2013	9	15	21	45
2014	5	9	11	25

* El tercer ciclo está compuesto por dos secciones

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

En estas ofertas hablaremos de continuidades posibles, en el marco de trayectorias reales no lineales, para dar cuenta de posibles recorridos al interior de la escuela. Tal como es narrado por los referentes de las escuelas, los adultos –una vez que se inscriben– sostienen la cursada con interrupciones en la asistencia, muchas veces atravesando dificultades relacionadas a las dinámicas laborales, familiares, y sociales.

En base a los datos de los registros escolares elaboramos un indicador de “discontinuidad” al interior del mismo año lectivo (cuadros 15 y 16), con el objetivo de diferenciarlo del concepto de abandono tradicional. El concepto de abandono, como fuera analizado por Ponce

²⁷ En la escuela se ofrecen cinco cursos especiales, cuya matrícula no se incluye en este análisis.

de León y Legarralde (2014), remite una condición dual que admite exclusivamente el estar “en la escuela” o bien “no estar”. En las ofertas orientadas para la población adulta en particular, consideramos –a través de las dinámicas observadas– más explicativo pensar el vínculo con la escolarización como un continuum que se ve atravesado por interrupciones de distinto tipo. Para ello elaboramos el indicador de “Discontinuidad”, el cual se calcula como una razón entre dos datos. Uno de ellos, es la cantidad de inscriptos totales (de acuerdo a los registros escolares) a lo largo del ciclo lectivo hasta el mes de noviembre inclusive²⁸. El segundo dato lo conforman los alumnos que continuaban al mes de diciembre de ese mismo año y que se presentaban a la instancia final de evaluación. La razón entre el total de alumnos que se encuentran en diciembre y el total de los inscriptos a lo largo del año da como resultado el indicador de discontinuidad, que por ende tiene la forma de porcentaje.

Cuadro 15. Discontinuidad intra-anual en % de Caso A por ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2014.

Año	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3 sección a	Ciclo 3 sección b
2008	0	0	23	33
2009	50	40	28	57
2010	29	49	9	10
2011	54	37	33	14
2012	33	44	54	33
2013	0	43	33	25
2014	33	0	27	42

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

²⁸ En esta oferta, la inscripción es un proceso continuo a lo largo del ciclo lectivo. En los registros escolares consta la fecha de ingreso y eventualmente la fecha de egreso en el caso que no se presenten a la instancia final de evaluación del año. Para el análisis del indicador “Discontinuidad” se incluyen en el cálculo a todos los inscriptos en el ciclo lectivo de marzo a noviembre. Debe mencionarse que el grueso de la matrícula se inscribe en los meses de marzo-abril.

Cuadro 16. Discontinuidad intra-anual en % de Caso B por ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2014.

Año	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3 sección a	Ciclo 3 sección b
2008	0	58	22	40
2009	14	28	25	10
2010	37	45	30	36
2011	33	66	0	33
2012	35	44	70	55
2013	44	25	29	29
2014	20	55	0	20

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

Como puede observarse en el Caso A (Cuadro 15), con excepción de tres años (2008, 2013 y 2014) en que algunos ciclos no tuvieron casos de abandono, el promedio alcanza por lo general los dos dígitos, entre el 23% y el 57%. Tratándose de secciones pequeñas, con no más de 13 alumnos (Cuadro 13), el indicador de discontinuidad daría una pauta de lo difícil que les resulta a los adultos continuar con el ciclo lectivo a lo largo del año. También da una pauta del cambio en la configuración de los grupos de estudiantes en el transcurso del ciclo lectivo al mermar el grupo inicial.

En el Caso B (Cuadro 16) ocurre algo muy similar. Sólo en algunos ciclos y años excepcionales no se registra discontinuidad o abandono, pero la mayor cantidad de veces un porcentaje elevado de la matrícula total deja de cursar. En esta escuela en particular, pareciera que los mayores niveles de discontinuidad se dan en el segundo y tercer ciclo. Observando estos casos se pone de manifiesto la no regularidad en el fenómeno. Tanto para el primer ciclo como para el tercero, hay años (2008-2011-2014) donde no se registra discontinuidad y otros años, donde el valor se dispara por encima del 50%. Es decir, en todos los ciclos se observa una gran dificultad para llegar al final de la cursada una vez que se realiza la inscripción.

Un factor a considerar es la composición de los ciclos de acuerdo a la edad (ver cuadros 5 y 6 del Anexo). Tanto en el Caso A como en el B, dentro del primer ciclo se encuentra el promedio de edad más elevado

de los tres ciclos. En el Caso A, a lo largo del período consignado el promedio de edad en el primer ciclo se mantiene entre los 48 y 66 años. En el Caso B, el promedio de edad oscila entre los 40 y 57 años. En estas ofertas se estaría dando la paradoja que a niveles más básicos de escolarización mayor es el promedio de edad, lo cual nos estaría indicando dos cuestiones. En primer lugar, que los adultos entre sus cincuenta, sesenta años y más continúan asistiendo a la escuela en la medida que existe esa posibilidad, por cercanía territorial, por conocimiento de su existencia y por demás factores que estarían facilitando su acercamiento. En Sirvent y Llosa (1998; 2001) se abordan las condiciones, factores y procesos en juego en la construcción de demanda educativa que presentan los sectores populares en nuestro país, que lejos de ser un mecanismo sencillo y lineal, conlleva una compleja red de condicionamientos, intereses y circunstancias en que están inmersos los sujetos. En segundo lugar, los últimos ciclos reunirían a un grupo de adultos más jóvenes cuyas trayectorias escolares inmediatamente anteriores (en caso de haber formado parte de otras experiencias educativas) no son tan lejanas en el tiempo. Finalmente, el tercer ciclo²⁹ reúne a aquellos más jóvenes, que probablemente –en su gran mayoría– realizaron la mayor parte de la escuela en una oferta primaria común en la edad teórica estipulada.

Otro indicador que se exploró es la continuidad intra-institucional en la escuela una vez que finaliza el ciclo, es decir, el total de casos en que al finalizar el primer y segundo ciclo, continúan con esta oferta educativa.

El análisis consiste en contabilizar cuántos de los que aprueban el ciclo continúan al año siguiente, o en el caso de haber reprobado, lo vuelven a cursar en una suerte de repitencia. Al tratarse de un análisis de “sistema cerrado”, sólo se analizan los movimientos al interior de cada institución. Existe por lo tanto la posibilidad que los alumnos hayan continuado al año siguiente en otra institución de educación formal³⁰.

²⁹ En el caso A el promedio de edad se encuentra entre los 23 y 51 años y en el caso B entre 27 y 55.

³⁰ En los registros escolares analizados existe la categoría “Causas de egreso”, pero se encuentra escasamente utilizado, permaneciendo incompleta en la mayor cantidad de casos. En un ulterior análisis acerca de los mecanismos administrativos de recabamiento de información se podría indagar acerca de la calidad de los datos con que cuentan las escuelas, así como de su posibilidad de cumplir con las consignas impartidas desde la gestión central.

En el Caso A (Cuadro 17), fue notoria la baja tendencia que tienen los alumnos de continuar cursando en la misma institución habiendo aprobado el ciclo anterior. Esta tendencia se agudiza en el pasaje entre el primer y el segundo ciclo. Se trata de los alumnos que a pesar de haber abordado “exitosamente” el ciclo anterior, no continúan sus estudios en ese establecimiento al año siguiente. En tres años analizados (2009, 2010 y 2012) sólo un estudiante del total de los aprobados de primer ciclo continúa al año siguiente y en 2008 directamente ninguno de los aprobados lo hace. En este caso, además, casi ninguno de los que reprueban vuelve al año siguiente a recurrir el ciclo en el mismo establecimiento.

Cuadro 17. Continuidad intra-institucional en Caso A en el pasaje de 1° a 2° ciclo y 2° a 3° ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2013.

Año	1° a 2°	2° a 3°
2008	0	1
2009	1	2
2010	1	3
2011	4	3
2012	1	0
2013	2	4

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

En el Caso B (Cuadro 18) se registra una mayor tendencia a continuar en la escuela una vez aprobado el año. Durante tres años, seis estudiantes aprobados continúan al año siguiente. Un factor que podría estar relacionado a la capacidad de continuidad es, por ejemplo, la conformación de grupos estables de compañeros al interior de cada ciclo. En este caso también sucede que varios de los que reprueban vuelven al establecimiento al año siguiente.

Cuadro 18. Continuidad intra-institucional en Caso B en el pasaje de 1° a 2° ciclo y 2° a 3° ciclo según año. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2013.

Año	1° a 2°	2° a 3°
2008	6	2
2009	2	8
2010	6	4
2011	6	2
2012	2	0
2013	3	6

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación (GCBA) con base en datos de la Dirección del Adulto y el Adolescente (a junio de 2015).

Finalmente, de acuerdo a datos de egreso tomados del Relevamiento Anual, en 2015 se registran siete y nueve egresados del Caso A y B respectivamente. Si realizamos la comparación del volumen de egresados de 2015 respecto a la matrícula de 2013 la tasa de egreso para el Caso A es del 15,9%; y del 14,5% para el Caso B.

Como ya fuera mencionado, en la totalidad del universo de EPA, a 2015 egresaron 925 alumnos, los cuales representan el 24% de la matrícula total de 2013. En comparación con lo que sucede en el total de las escuelas primarias, para los casos A y B se registra una menor proporción de egresados en 2015 respecto de la matrícula de 2013. Sin embargo debemos consignar que el dato de egreso, analizado de manera aislada de otros indicadores, no es de gran valor explicativo sobre las trayectorias reales que realizan los estudiantes.

En síntesis, los datos demuestran la gran dificultad que existe para continuar la cursada al interior del mismo año lectivo, con una discontinuidad intra-anual que oscila entre el 10% y 70%; así como una muy baja probabilidad para continuar al año siguiente una vez aprobado el ciclo (continuidad intra-institucional). Asimismo es notoria la diferencia en la composición etarea de los grupos del primer ciclo, con preponderancia de adultos de 50 años y más, respecto a los de segundo y tercero, que albergan a una población en promedio más joven.

Tal como fuera desarrollado en el punto anterior (punto 6.2. a), desde la voz de docentes y directivos existen una confluencia de factores en cada institución que facilita y sostiene en alguna medida las trayectorias de los alumnos en su tránsito por estas ofertas; al mismo tiempo que otros factores las obstruyen.

Cabe señalar que el ejercicio realizado en dos instituciones (2008-2014) se hizo solo para aproximarnos a algunos indicios acerca de las dinámicas reales y los posibles recorridos de sus estudiantes. Si bien no podemos decir que esta información aplica a todos el universo de instituciones de esta modalidad y nivel, da pistas significativas para una mayor comprensión de las trayectorias escolares en este tipo de ofertas educativas. En otros estudios acerca de esta problemática debería triangularse con cuestiones propias de las dinámicas sociales, pedagógicas e institucionales que intervienen en estas configuraciones.

6.3. Condiciones institucionales: directivos, docentes y recursos

El abordaje de las condiciones institucionales de las EPA y los CENP constituye un punto singular en esta investigación para considerar los procesos de escolarización de jóvenes y adultos. En este marco, el perfil de directivos y docentes de estas ofertas resulta un punto de partida para comprender quiénes son los actores que intervienen cotidianamente –con sus trayectorias y prácticas– en el quehacer institucional, el cual presenta diferentes escalas o gradientes de criticidad en función de la disponibilidad de recursos materiales y didácticos (condicionada sin duda, a su vez, por aspectos propios de la gestión institucional).

a) Acerca del perfil directivo y docente

En este punto nos interesa sistematizar las características de las trayectorias profesionales de los entrevistados para dar cuenta de los saberes disponibles dentro de sus tareas cotidianas.

La totalidad de directivos y docentes de las EPA en las que se desarrolló la investigación, y el 50% de los referentes de CENP, tienen más de 45 años de edad. El resto promedia los 30 años de edad. Si nos

detenemos en los cargos de dirección de las EPA³¹ analizadas, se observa que, a excepción de uno, los restantes ocho cargos directivos son ocupados por docentes mujeres. La mitad de los directivos son profesores que iniciaron su trabajo en el área como docentes de los cursos especiales (tres de Inglés y uno de Computación). La otra mitad son maestras de nivel Primario y tienen, a la vez, otro título (maestra de Inicial, prof. de Tecnología, Contadora Pública, prof. de Cocina y Bibliotecaria).

La experiencia laboral en el sistema educativo por parte de los directivos y docentes entrevistados es amplia: instancias privadas, escuelas públicas, y en otras modalidades como contexto de encierro (aunque es minoritario). Particularmente en el área de adultos, los directivos de EPA tienen un promedio de 20 años de experiencia docente; siendo una entrevistada que refiere a seis años quien tiene menos experiencia docente. Con respecto a la antigüedad en el cargo en estas ofertas, el promedio es de tres años y medio, siendo una directora que tiene siete años quien más supera el promedio. Más del 80 por ciento de ellas realizó una capacitación en la modalidad de jóvenes y adultos.

En el caso de las EPA, los docentes tienen un promedio de 20 años de experiencia en el área, y la mayoría son directoras en escuelas primarias comunes (diurnas). En cuanto a la experiencia en la docencia de las maestras de los CENP, el 20% de las entrevistadas tiene más de 25 años, 40% más de 10 años y el otro 40% hasta dos años.

De los nueve docentes de EPA y CENP entrevistados, cuatro mencionaron tener el título de magisterio de nivel Primario Común; y cuatro docentes, una directora y una secretaria de EPA mencionaron haber realizado algún tipo de estudio en EPJA posterior a la formación docente inicial. Las instituciones de formación docente continua mencionadas fueron el Centro de Pedagogías de Anticipación (ex CePA, y actual Escuela de Maestros), universidades, institutos privados y sindicatos docentes.

Sin embargo, en la mayoría de las entrevistas se referencia que la formación específica en adultos es un problema significativo para los docentes de estas ofertas, con una vacancia significativa en las políticas educativas a nivel nacional y en la Ciudad de Buenos Aires. Entre los testimonios recogidos, una docente sostuvo que

³¹ En los CENP hay tres directores/as itinerantes para toda la oferta. Los directores acompañan a la supervisión en el apoyo y acompañamiento general de los centros.

la capacitación es la forma de empoderar a los docentes, y que ésta debe ser ofrecida por el Estado, de manera sistemática y de calidad. En otra entrevistada se mencionó la necesidad de espacios de formación sobre resolución de conflictos y toma de decisiones en la aplicación de la normativa. En este sentido, proponía espacios de capacitación en servicio, entre pares, discutiendo problemáticas concretas de la tarea docente.

Hace falta capacitación sobre parámetros y expectativa, cómo calificar. Si tiene tales dificultades, entonces no alcanzan tales cosas. Cómo calificar ese tipo de cosas. Compartiendo con otros se puede trabajar en una reunión de capacitación. Cuando yo trabajaba como maestra integradora, nos reuníamos una vez por mes en la supervisión, charlábamos sobre todas las propuestas, todo lo que había acontecido con otros docentes, también integradores. Y eso a mí me enriquecía bastante porque me daba ciertos parámetros de cuáles eran las críticas que había en el ambiente. De cómo se enfrentaban a ciertas situaciones. (...). Por eso en algún momento pensé en hacer una suplencia en alguna escuela y no en un centro. Porque una escuela ya tiene una institucionalidad, una bajada de línea planteada.

(Docente CENP, Caso 12)

Junto a aquella que ofrece la Escuela de Maestros (ex Cepa), algunos gremios presentan ofertas de formación, reconocidas con frecuencia por parte de los docentes. Sin embargo, toda esta oferta pareciera insuficiente para dar respuesta a las demandas y necesidades de capacitación específica sobre la modalidad.

No hay formalmente, lo único es lo del Cepa que es este curso. Sí está la carrera pos-título de adultos que dan los gremios. El año pasado hubo muchos reclamos de los docentes y hubo, por lo menos adentro de la escuela, mayor necesidad de formación. Y cuando tenemos los encuentros se conversa mucho sobre esto: las experiencias, las técnicas, las estrategias. Y el año pasado hubo un taller sobre formación para el trabajo, y concurrieron profesores de ciclo y profesores de cursos especiales, y fue votado ese taller. Lo dio gente del Cepa y dirigidos para escuela de proyectos, o sea en esa escuela tuvo una capacitación.

(Director EPA, Caso 1)

Por otra parte, los directivos mencionaron la necesidad de que se expanda la oferta de capacitación en el uso de TICs para la enseñanza. Cabe señalar que las temáticas cubiertas por la Escuela de Maestros en 2016 fueron a partir de cursos sobre Educación Sexual Integral (ESI), Ciudadanía y derechos, Didáctica de lectoescritura, resolución de conflictos, y un curso de ingreso a la modalidad³².

b) Condiciones materiales y organizativas para la gestión institucional. Una aproximación a núcleos críticos y emergentes

Estas ofertas educativas presentan características críticas respecto a los recursos disponibles, como ser: infraestructura, equipamiento y recursos humanos. En el caso de las EPA, una gran mayoría de los edificios en las que se desarrolló el trabajo de campo no cuentan con auxiliares, mobiliario para adultos, biblioteca propia o acceso a la de las escuelas diurnas. Tampoco presentan –según sus directivos y docentes– disponibilidad suficiente de materiales y/o recursos (particularmente equipamiento informático y su actualización correspondiente) actualizados para los cursos de ciclo y especiales. Por su parte, en la gran mayoría de los CENP en función de las condiciones infraestructurales de la institución alojante, se presenta la misma problemática.

Si, las computadoras son viejas y son de la escuela primaria, que como tienen las netbooks no las renuevan. Y como son de ellos, son ellos los que tienen que pedir la reparación.

(Directora EPA, Caso 6)

El único problema son las sillas que no son adecuadas para algunos adultos. El aula de Corte y confección no es adecuada para esa actividad. Tenemos un problema y es que este edificio no es nuestro, es compartido. Y en educación se vive como si no fuera el mundo de adultos, porque la responsabilidad edilicia

³² En cuanto a la oferta de Postítulos, la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires cuenta en 2017 con el Curso para aspirantes al ingreso en el Área de Educación de Adultos y Adolescentes. En su historial se encuentra el postítulo en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que se inició en 2011 (Resolución N°361/2011), pero que no se encuentra en la oferta para 2017.

es de la primaria común. Si piden bancos al ministerio, piden bancos para pibes chicos, no piden bancos para adultos.

(Directora EPA, Caso 5)

Otra cuestión crítica resultan los accesos físicos con que cuentan las instituciones, que no facilitan la movilidad de los estudiantes que asisten, especialmente de aquellos con discapacidades motoras o de alumnas madres (que circulan con niños pequeños) o embarazadas dado las escaleras y la ausencia de rampas y/o ascensores.

Sí, la infraestructura es un punto clave. Si recorremos la escuela vas a ver que no tenemos asientos para adultos. Son dos aulas (solamente) las que tienen las mesas como adultos (las de séptimo grado) Hace un par de años teníamos una señora con silla de ruedas y la teníamos que subir nosotros. Son problemas y todo es muy riesgoso.

(Director EPA, Caso 3)

Junto con la problemática de recursos, en algunas EPA (especialmente casos 1, 6 y 8) se alude a aspectos propios de la limpieza y la seguridad ante la ausencia de auxiliares y se auto perciben en una situación de alto riesgo para el trabajo pedagógico, con escasas condiciones objetivas para afrontar la compleja tarea de enseñanza y acompañamiento al proceso de escolarización. Por lo dicho se pondría en acto un círculo reproductivo de pobreza y exclusión, configurando situaciones de “vulnerabilidad educativa”, en tanto condiciones (materiales y simbólicas) que debilitan los procesos de escolarización.

Hablemos de lo importante, que vengan a limpiar. Para nosotros eso es fundamental. Aunque nos arreglamos. Somos creativos, pero hay cosas que no se pueden. La limpieza es parte de la educación, entonces la limpieza y la higiene es necesaria. ¿Por qué le vamos a enseñar higiene, buenas costumbres y valores, si los recibimos en una escuela que no está en buenas condiciones?”

(Directora EPA, Caso 6)

Uh! La infraestructura... vos te fijaste que acá que es la dirección tuvimos que subir un piso por escalera. Las aulas están en el segundo y el tercer piso. Acá hay un ascensor pero no está

habilitado, no sé por qué. Y esto desde hace más de tres años. Acá viene un lisiado y no puede subir al aula. Pusieron una rampa en la entrada, pero ahí nomás se quedó. Una vez tenía un chico con un problema en la rodilla y le pedí al profe que trasladara la clase al comedor en PB, pero no había pizarrón. Decí que como era un grupo chico se pudo hacer, pero no es así. Yo me pongo muy mal con ese ascensor... Además tenemos el problema de las mamás, muchas vienen con los bebés pero yo no puedo permitir que estén acá. Este es un edificio que está sucio... Hoy fui a comprar la recarga del toner y todo es así: los directores hacemos lo que podemos porque no hay otra manera. Por ejemplo, acá llegan solo 37 refrigerios, pero bueno, nosotros ponemos un poco para que alcance para todos los otros que no tienen beca, o lo partimos por la mitad para que haya para todos.

(Directora EPA, Caso 1)

Como se señala en unos de los testimonios anteriores (Caso 1), en el trabajo de campo se observó –al poner el foco en las condiciones materiales y los recursos– un problema emergente y recurrente en la mayoría de las EPA, como es la falta de espacios para infantes para las mujeres que asisten con sus hijos bebés y/o niños a la escuela. Esta situación de alta complejidad se ha resuelto en el nivel Secundario con experiencias de guarderías en la escuela (como es el caso de algunas EMEM y Escuelas de Reingreso). Estrategia que habría que considerar en vistas de atender una problemática significativa que irrumpe en la vida escolar, muy ligada con las condiciones de vida de la población que asiste a la modalidad de educación primaria para jóvenes y adultos (incidiendo en sus trayectorias y procesos formativos).

El problema sucede cuando (los niños) son más grandes. Me preguntan “¿puedo traerlo?”, y siempre es un tema problemático. Porque uno le quiere decir que sí, pero el aula se comparte con otros compañeros que quizás no quieren la presencia de niños, de bebés. (...) Además nos ha sucedido que las mamás por ahí los dejan circular solos en la escuela (a sus hijos), y es una escuela de adultos. Eso lo resalto mucho a las alumnas que quieren venir con los chicos. Ya saben, yo no estoy mirando a esos niños, el responsable o la responsable para eso son los papás, la mamá. Pero se necesitaría un espacio o a alguien.

(Directora EPA, Caso 9)

Finalmente resulta necesario resaltar tres casos de EPA en los que se observan aspectos salientes de la gestión institucional en la articulación con la escuela primaria común (casos 3, 5 y 9) como *una de las llaves* que abre mejores horizontes para la resolución de conflictos en cuanto a la disponibilidad de *los recursos materiales y las condiciones institucionales*.

En estos casos se alude a tres estrategias que podrían alterar ciertas condiciones críticas, a partir de: la vinculación efectiva con auxiliares de la escuela primaria con la que conviven; el trabajo con la cooperadora de la escuela primaria en la que funcionan; y el desarrollo de un proceso de comunicación y participación de los docentes (del ciclo y de los cursos especiales) que le da más sostenibilidad al accionar pedagógico posibilitando la revisión de las propias prácticas, así como facilita encontrar soluciones alternativas al problema de los recursos.

Materiales didácticos no recibimos. Todo a pulmón del docente. Lo que nosotros tenemos es cooperadora, nos sumamos a la cooperadora de primaria. Compartimos la cooperadora. Es la única manera, o a través de los subsidios, o es a través del ingreso directo de cooperadora que podemos conseguir algunas cosas. La verdad es que trabajamos muy bien. Es una escuela que las direcciones de adultos y primarias nos llevamos muy bien, convivimos bien. El único espacio que no podemos usar de la escuela es la biblioteca. La restricción en general se da porque la biblioteca es un espacio abierto y no tenemos un bibliotecario en adultos. Entonces nosotros generamos nuestra propia biblioteca que está acá, que son los dos armarios. Despachito venimos a pulmón para armarla y dejar este espacio como biblioteca.

(Directora EPA, Caso 3)

Yo desde que entré lo intenté y gracias a Dios ya lo hacemos. ¡Y es trabajar en equipo! Trabajamos todo en equipo, la información corre rápidamente por mail, por boca a boca, estamos todos interconectados.

(Directora EPA, Caso 9)

Entre las *demandas emergentes* por parte de los directivos y docentes, también aparece aunque en menor medida, la necesidad de capacitación permanente y el desarrollo de espacios de debate para promover un mayor trabajo en

equipo, y una mayor reflexión y capacidad de gestión de estrategias sobre los procesos de transformación que ameritan estas instituciones. Conjurando de esta manera, la soledad del trabajo directivo en las EPA.

Es que no hay espacios para hablar con los docentes y con la supervisora. Tenemos dos supervisiones, la de primaria y la de cursos especiales. Hay charlas por teléfono y por mail, pero en general los directores hacemos lo que podemos, estamos muy solos.

(Directora EPA, Caso 1)

En el caso de los CENP se observa que las condiciones para el trabajo pedagógico resultan más precarizadas (con un apoyo básico por parte del Estado en recursos como libros de textos y/o materiales didácticos) y libradas en la vida cotidiana a las opciones que brindan las instituciones alojantes (ej. club, hospital, universidad). Frente a la falta y/o insuficiencia de recursos, los docentes buscan respuestas de mejora en base a la vinculación con la Supervisión, y a los procesos de articulación y alianzas existentes con cada institución alojante.

Es la biblioteca del club donde se trabaja. Lo que tiene es una mesa central, donde los chicos se sientan alrededor. Hay una mesa que es el escritorio del docente con una computadora porque se ve que dan actividades de computación, a la tarde y a la noche. (...) Yo me manejo solo con los libros que están en el armario. Tengo el calendario, tengo una lámina con algunas reglas de ortografía, conjugación de verbos regulares, una cosa así. Pero no tengo mucho más que eso. (...) Y no tengo tampoco la computadora del gobierno de la ciudad.

(Docente CENP, Caso 12)

En los cinco CENP en los que se realizó el campo de investigación, se presentaron dos casos que se anteponen a estas situaciones críticas señaladas anteriormente, gracias a las posibilidades de trabajo que los docentes –con el apoyo de la supervisión– logran con la institución alojante. Esto les permite disponer de recursos y espacios alternativos de trabajo, así como contar con la colaboración personal de los miembros de la institución alojante. Como se señala en uno de estos casos:

El club está genial. Cuentan además con un auditorio, y tienen también buena infraestructura. Ahora que estamos viendo

enfermedades, que vamos a ver lo de adicciones, vamos a recibir la visita del enfermero.

(Docente CENP, Caso 14)

En otro CENP que funciona en un hospital psiquiátrico, la docente valora la posibilidad de articulación y bienvenida que tiene esta propuesta en los médicos del servicio. Esta articulación, dinamizada por su liderazgo personal y docente, mejora sustancialmente las condiciones para el trabajo pedagógico con personas con problemas psiquiátricos y condiciones de vida de alta exclusión (abandonos, consumos, historias de situaciones de violencia tempranas y embarazo adolescente).

Vienen ellos (los médicos), me hablan. Voy a los servicios, voy a los pabellones del hospital. Tengo el celular de ellos. Ellos tienen el mío. Me avisan si alguien está mal y no puede ir a la escuela. Yo les digo 'qué pasa con tal que hace mucho que no lo veo'. 'Está mal, dame tiempo'. Esa es la relación que tengo con los médicos. Tengo una relación súper cercana. Cada psiquiatra tiene su servicio, su jefe. El pasante es un acompañante terapéutico, y yo también con ellos hablo mucho porque son unos chicos que los acompañan a ellos (los pacientes y alumnos) en todo: en ir a hacer un trámite, a hacer compras. Y los acompañan a cobrar, porque muchos cobran su pensión.

(Docente CENP, Caso 11)

Si nos detenemos en los actores intervinientes en la gestión institucional y en el acompañamiento a las trayectorias educativas, resulta oportuno mencionar la escasez de Equipos de Orientación y apoyo Escolar (EOE) que intervienen en las EPA y los CENP. En la actualidad, existen sólo dos equipos con dos profesionales cada uno para toda la oferta de primaria de adolescentes, jóvenes y adultos. Esta relación, entre cantidad de profesionales y cantidad de instituciones educativas y estudiantes, marca una clara y profunda situación de precariedad de desamparo, frente a las problemáticas de salud mental y socio educativas que se presentan en la cotidianeidad de las aulas. No obstante, resulta omitido en el discurso de los actores. Es decir, se presenta como una carencia naturalizada. Naturalización que explica, en gran medida, que la mayoría de los entrevistados no contemplen al EOE como un interlocutor posible para mejorar los procesos educativos. Sólo en tres de los catorce casos abordados, se reconoce la necesidad de un trabajo articulado con estos equipos externos, señalando simultáneamente las dificultades para que esto suceda como consecuencia del escaso alcance que tienen los mismos.

Para el caso de los CENP, la situación de aislamiento y de necesidad de apoyo de equipos se agudiza aún más ante alguna situación conflictiva y/o urgente, en tanto el docente se encuentra solo para delinear una respuesta.

c) Articulaciones entre el sistema educativo y la comunidad

La fragmentación escolar constituye un proceso que atraviesa al conjunto del sistema e incide en profundizar los niveles de desigualdad en los distintos tipos de oferta, en tanto las instituciones pierden sus posibilidades de una vinculación más estrecha con el Estado y con el conjunto del sistema educativo. El resultado de esta fragmentación son instituciones más cerradas con el entorno, y con estrategias de intervención muy particulares sesgadas a cada institución, sus tradiciones y la cultura escolar de la participan sus diferentes actores. En este estudio nos preguntamos acerca de cómo se presenta esta fragmentación en estas instituciones, y por lo tanto el papel que presentan las dinámicas de articulación de estos establecimientos con la gestión central y los equipos de supervisión de la modalidad, otras instituciones del sistema educativo y de la comunidad educativa en su conjunto.

En su gran mayoría los directivos y docentes entrevistados –principalmente de EPA– se relacionan con CENS que tienen en sus cercanías, lo cual facilita establecer condiciones de posibilidad para la continuidad de los estudios por parte de los egresados. En dos oportunidades se hizo mención a otras vinculaciones, como ser con Bachilleratos Populares (en el caso de una EPA ubicada en un barrio de sectores populares) y con el Programa Adultos 2000 (en el caso de un CENP en cuya institución alojante función dicho programa).

Respecto a la relación con el resto del sistema, se mencionaron solo dos ejemplos en el Caso 7: con INTEC³³ en relación a la alfabetización digital; y con otra EPA en la promoción de propuestas compartidas.

Tal como se desprende de uno de los testimonios recogidos, las propuestas educativas se ajustan a cada institución y no están orientadas a ser potenciadas desde un trabajo colectivo territorial y/o desde la modalidad.

³³ Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías. El principal objetivo de la gerencia es desarrollar e implementar el Plan Integral de Educación Digital (PIED).

Dentro de las condiciones institucionales se indagó acerca del vínculo existente con los sectores de supervisión (estructurada para las EPA en cinco sectores que concentran entre 15 y 17 escuelas cada una; y una única supervisión para los CENP conformada por una supervisora, una adjunta y un equipo de tres directores itinerantes que asisten a los centros), como referentes claves de la gestión central en las políticas educativas para jóvenes y adultos.

La mayoría de los entrevistados refieren de modo positivo a esta vinculación y/o al trabajo en conjunto a partir de la comunicación establecida con este actor, en tanto son interlocutores con las instancias más jerárquicas del sistema educativo. En este sentido, se menciona que hay muy buena predisposición por parte de estas autoridades y que la comunicación es telefónica o por e-mail. Entre las cuestiones recabadas para los cuales son convocados los supervisores aparecen: pedido de material didáctico, vinculación con profesionales para realizar alguna actividad con estudiantes, cuestiones administrativas o por situaciones específicas de los estudiantes, entre otras.

En la supervisión está mi director y mi supervisora y también trabaja una supervisora adjunta, un director itinerante, una secretaria. Yo puedo gestionar cuando no está la supervisora con la directora. Tenemos mucha comunicación. Porque al no trabajar con ellas acá, necesitamos estar todo el tiempo llamando por tal cosa, tal otra”.

(Docente CENP, Caso 11)

Si necesito material me lo manda por mail. Cuando necesitamos que viniera alguien, ahora tengo que volver a pedir, para que hablara de sexualidad, me lo mandó. Jornadas tenemos una vez por mes. Que están buenísimas. Lo que me enseñaron en la jornada de capacitación es que puedo bajar un video, por ejemplo en mi casa que tengo internet, y mostrarlo acá aunque no tenga internet. Tengo que practicar un poco, pero eso sería genial acá.

(Docente CENP, Caso 14)

Entre la supervisión y otros actores de las instituciones educativas se identifica una buena comunicación. Sin embargo, los desafíos presentados en la oferta requieren de instancias de trabajo conjunto que fortalezca la propuesta pedagógica e institucional, que va más allá de los canales administrativos y comunicacionales que se sostienen con los equipos de supervisión.

La articulación de las instituciones con otras organizaciones y/o instituciones de la comunidad es muy escasa. No obstante, en algunas oportunidades directivos y docentes de EPA relataron experiencias que involucraran a la escuela y al entorno territorial: la directora del Caso 3 refiere a la vinculación con un espacio "no formal" de alfabetización en una capilla; y en otras dos EPA (casos 1 y 7) se nombran vínculos con profesionales de la salud.

Si nos referimos a los CENP, la mayoría tienen a través del docente a cargo y del apoyo de la supervisión una vinculación con la institución alojante, la cual les provee el espacio y el mobiliario para desarrollar las tareas pedagógicas. Algunas de estas instituciones promueven un tipo de articulación más enriquecedora y los convocan a participar de actividades en conjunto.

Este centro tiene esta particularidad, es como muy comunitario. Y hacen muchísimas actividades para reunir a la gente del barrio. Entonces hay como una identificación muy fuerte con el club. Y los chicos aprenden, y aparte ya venían a la plaza como yo, desde muy chiquitos, entonces como que todos estamos muy enganchados con todo lo que proponen en el club. La gente del club es bárbara. El trato es buenísimo siempre a disposición para lo que nosotros necesitemos.

(Docente CENP, Caso 14)

En otras instituciones en cambio, la articulación se acota a sostener la disponibilidad del espacio físico y la socialización de algunos recursos existentes.

Para concluir, es válido recordar que las perspectivas teóricas vigentes sobre la EDJA (como se ha visto en el punto 1 del informe) señalan la necesidad imperiosa de que la educación Primaria y Secundaria para jóvenes y adultos –bajo el ideario de educación permanente– se sustente en diferentes redes y articulaciones con otros actores sociales u organismos de gobierno de otras áreas de las políticas sociales. No obstante, las entrevistas realizadas aluden a escasos procesos de articulación o vínculos con otras áreas de gobierno o con instituciones y/o organizaciones del barrio, y por lo tanto a un bajo nivel de construcción de redes. Lo cual resulta un elemento necesario a atender, en prospectiva a una mejora de estas propuestas educativas e institucionales en línea con el marco de una educación permanente para jóvenes y adultos.

6.4. Propuesta Pedagógica. La persistencia de Modelos de Escolarización de Primaria Común (MEPC)

En los últimos trabajos desarrollados a nivel regional se señala que el objetivo de la educación de jóvenes y adultos es facilitar la adquisición de conocimientos fundamentales –a la población de baja o nula escolaridad– e impulsar en ellos el desarrollo de competencias y habilidades básicas, mediante estrategias educativas orientadas a:

(...) ofrecer respuestas a través de la creación de múltiples y variadas oportunidades de aprendizajes, a la valoración de los saberes y de la cultura de los jóvenes y adultos, así como al conjunto de aprendizajes que van más allá de las áreas del conocimiento relacionadas con el desarrollo de actitudes, los cuales incluyen procesos formativos diversos vinculados a la participación ciudadana, a la generación de empleo, trabajo y capital y a las necesidades específicas de los grupos a atender, entre otro.

(Guardian, 2009: 54)

En este estudio resulta central la recuperación de las representaciones de directivos y docentes de EPA y CENP en torno a la propuesta pedagógica vigente, sus logros y dificultades en el contexto actual. Si bien el diseño curricular de primaria para adultos (1987) fue un punto de partida de la indagación desarrollada, el trabajo de campo se focalizó en la representación de los docentes en torno a los procesos pedagógicos y las estrategias que se ponen en juego en el cotidiano escolar. En dichas prácticas persiste un modelo escolar primarizado común (MEPC), centrado en lo disciplinar y en esquemas de trabajo homogéneos, con algunas alternativas metodológicas vinculadas a adecuar la propuesta pedagógica a las demandas y necesidades propias del ciclo vital y contexto social de los adolescentes, jóvenes y adultos que asisten. Finalmente, se analiza el papel que cumplen los cursos especiales en estas ofertas, dando cuenta de su escaso aprovechamiento por parte de la matrícula de los ciclos, en línea con una necesaria pero compleja articulación de la educación del ciclo con los cursos especiales.

a) Acerca del desarrollo curricular y la búsqueda de opciones alternativas

En relación con la propuesta curricular, la mayoría de directivos y

docentes señalan la necesidad de actualizar el diseño curricular (1987) en vistas de cierta obsolescencia de sus contenidos y la búsqueda de opciones para el trabajo cotidiano. Es sobre esta búsqueda que aparecen, en la narrativa de sus prácticas, formas activas para el trabajo cotidiano (por ej. talleres, salidas) que les permiten hacer “adaptaciones” del diseño vigente y alterar el modelo escolar áulico.

En principio, lo que rige en la propuesta pedagógica es el criterio de enseñar y aprender aspectos básicos de la educación primaria, ligado prioritariamente con las disciplinas como Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bajo un enfoque homogeneizador del modelo “todo a todos”, con presencia secundaria (es decir menos recurrente en la perspectiva de docentes) de opciones alternativas orientadas a integrar otros contenidos y problemáticas, más acorde con las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva acerca de lo “básico” se deriva una formación general con escasa presencia de estrategias orientadas a una reflexión crítica respecto del mundo social del estudiante y de herramientas que lo empoderen para una vida ciudadana, permitiéndoles sortear en mejor medida su situación de exclusión y/o vulnerabilidad social. En muchos casos esta apelación a lo básico y general resulta también condicionada por el capital cultural del que disponen los estudiantes que transitan por estas ofertas. Así lo señalan unas docentes:

El nivel no es muy alto (...) no puedes exigir mucho, lo necesario: que aprendan las operaciones, sumar, restar, dividir, multiplicar, leer, comprender, hacer una lectura silenciosa de un texto, responder preguntas... y bueno, después hacés un poco de cultura y más que nada trabajar el tema de insertarse laboralmente o, si ya está insertado, que conozca ciertos contenidos, a saber algunos derechos laborales, se trabaja más con esos temas en adultos.

(Docente EPA, Caso 7)

A veces los estudiantes te dicen 'yo sé que es la M, es la A, pero cuando ponía MA, no sabía que decía "MA'. Entonces trabajar también esto, desde el fonema. Escribir una lista de palabras cuando empiezan con la misma letra. (...) Yo trabajaba mucho con letras móviles de madera, que trataran de armar o incluso a veces yo traía letras sueltas en papel y tenían que armar ciertas cosas.

(Docente EPA, Caso 6)

Con respecto a las asignaturas, suelen dar mayor lugar en sus clases a los contenidos de Prácticas de Lenguaje, en tanto que en Matemática habría más cercanía entre la propuesta y un papel activo de los estudiantes mediante la puesta en juego de sus conocimientos previos.

Y en matemática estamos siempre un poco más cerca, porque la cotidianidad los lleva y más a los hombres y al manejo matemático del dinero, pero hay que ir un poco más allá. Pero en la parte de la lectoescritura es donde hay un hueco más importante.

(Docente EPA, Caso 8)

Como se señaló anteriormente, junto al MEPC se identifican, a partir de las entrevistas a docentes, algunos núcleos temáticos sobre los cuales estructuran sus clases, procurando alterar el formato tradicional por las tensiones que significa una propuesta curricular desactualizada y las demandas y/o necesidades de los estudiantes.

Está el diseño, el cual no lo puedes llevar a la perfección (...), son todos los diseños muy antiguos, que se quedaron en el tiempo, entonces hay cosas que uno sí, quizás, lo incorpora de lo que es el diseño curricular de primaria con el de adultos, lo vas mechando. En realidad es un rejunte de cosas: me sirve esto de acá, lo agarro, sirve esto de allá, lo agarro. Y como se sienta cómoda la gente.

(Directora EPA, Caso 6)

Entre los núcleos temáticos que se abordan desde la propuesta pedagógica y que –como intento de innovación– van más allá de la prescripción curricular, se pudieron registrar durante la investigación, la recuperación de problemas o intereses que surgen del mundo del trabajo por el que transitan los estudiantes; identidad y diversidad cultural; herramientas para resolver “cuestiones cotidianas”; inclusión de otros lenguajes (expresivos, musicales, del plano de la informática, periodísticos).

En el tratamiento de aspectos propios relativos a la identidad y la diversidad cultural, en dos EPA (caso 1 y 3) se describieron estrategias al contemplar a la población migrante que convocan dichas instituciones. En el Caso 3 se desarrolla el proyecto “*Conviviendo con la diversidad*”, para trabajar en

torno a la multiplicidad de nacionalidades en juego. En la otra se señaló la búsqueda de un diccionario bilingüe para sus estudiantes de origen africano.

El mundo del trabajo en las entrevistas a docentes, emerge como un escenario fértil especialmente para la recuperación de conocimientos previos y de la vinculación con la vida cotidiana, así como el aprendizaje de procedimientos o saberes prácticos. No obstante, en dichas entrevistas no se registraron abordajes sobre el mundo del trabajo, que interpelen ciertas dinámicas sociales que estructuran las relaciones laborales y el mercado de trabajo, (así como otros procesos más amplios como de globalización o inclusión de nuevas tecnologías, etc), que amplíen la capacidad de reflexividad y problematización.

Esto está dirigido en dos horas. La primera hora Matemática y la segunda hora Ciencias Naturales. Las experiencias son más fáciles porque un día que está lindo podemos ir a ver las hojas que caen de los árboles. Yo tengo ese tipo de libertad en el hospital (...) Sí, en todo lo que es para la vida. En todo lo que les sirva para la vida. Pero también desde la Matemática. Por ejemplo (L) no sabe manejar el dinero y cobra pensión hace dos meses. Ya le robaron tres veces la plata. Entonces desde Matemática yo trabajo con el valor del dinero. Ellos suman, multiplican, dividen.

(Docente CENP, Caso 11)

Los contenidos son muchos para mí. Yo selecciono contenidos para trabajar todo lo que tenga que ver con orientación para el trabajo. Me parece que son los más importantes y yo trato de ver cuáles son los intereses de ellos.

(Docente EPA, Caso 3)

Del mismo modo aparece la inclusión de otros lenguajes y la inquietud por incorporar contenidos vinculados a diferentes expresiones artísticas ligadas a los bienes culturales. Pero este tipo de propuestas suelen constituirse en una iniciativa autónoma del docente y/o de la institución, y no como política pública proveniente de la gestión central.

Y varias veces esos talleres donde tuvieran que pintar, fiesta de pinceles. Y eso les encanta, porque esta reducción horaria les priva a los adultos de un montón de cuestiones que están en la escuela primaria. Hay cierta formación artística, cierta formación musical, que acá se pierde.

(Docente EPA, Caso 7)

b) Estrategias que innovan en el modelo de trabajo áulico

En los relatos de docentes se identifica una variada selección de recursos y propuestas de trabajo, como ser: la utilización de materiales en formato digital, notas de diarios, materiales del Ministerio Nacional de Educación como los del Programa de Educación Sexual Integral, material impreso utilizado en la vida cotidiana (boletas de servicios). Con respecto a los modos de trabajo, en algunos casos (como en la EPA Caso 9), encontramos que se proponen metas donde el “Proyecto Escuela” está en función del estudiante como protagonista. No obstante, la mayoría de los proyectos relevados en la investigación están organizados a modo de secuencias didácticas. Las actividades suelen desplegarse dentro del grupo de estudiantes y en el quehacer del aula. Si nos detenemos en las “experiencias directas”, algunos docentes y/o directivos toman la iniciativa de vincular a los estudiantes con la oferta cultural de la Ciudad de Buenos Aires. De esta manera anclan las actividades escolares en un proceso de educación permanente.

Por ejemplo hace poco vinieron los de “Protagonistas” y el director y algunos realizadores de la película “Un cuento Chino” con el chino. Además nos grabaron a todos y nos dieron material didáctico. Y tuvimos la posibilidad de ver la película en el auditorio, en pantalla gigante que para algunos era la primera vez que veían una película y fue muy movilizador. Y estaban re contentos. Entonces después el chino les dijo un montón de cosas sobre la superación, porque ‘imagínense cuando yo les dije a mis papás que quería ser actor. O sea un chino y actor. Ponete a estudiar y hacer otra cosa’. Entonces él hablaba de la importancia de los sueños y en eso ellos se sintieron súper interpelados.

(Docente CENP, Caso 14)

Lo único que yo sí hago, es que cada año nos vamos con los adultos a la Feria del Libro y cada uno elige el libro con el que va a trabajar en el año, uno en castellano y uno en inglés. Eso es algo que hacemos todos los años.

(Docente EPA, Caso 1)

Otro modo de trabajo relevado son los talleres. Es interesante resaltar el trabajo inusual del Caso 7, que promueve el intercambio entre estudiantes de diferentes ciclos. En esta EPA se ofrecen talleres de distinto tipo –literario, de cine, de investigación– y con múltiples

recursos en juego –películas, biografías, mapas–. También promueven talleres para la producción de una revista digital que incluye fotografías, autobiografías y relatos.

c) La centralidad de los vínculos en el trabajo pedagógico

Recientes trabajos tematizan en torno al papel del afecto y el amor en la pedagogía y la vida escolar. Entre ellos, Frigerio y Diker (2006) y Abramowski (2010), señalan el lugar significativo que tiene en las relaciones pedagógicas, con diferentes matices o significados de acuerdo a múltiples enfoques construidos socialmente. En trabajos realizados en la propia UEICEE (Dabenigno, Austral, Goldenstein Jalif, Larripa y Tissera, 2010) se aborda la dimensión del involucramiento emocional, referido a las reacciones positivas y negativas que los estudiantes manifiestan hacia profesores, compañeros de curso y hacia la misma escuela y la experiencia escolar.

En esta investigación también se observa la centralidad del vínculo afectivo entre las preocupaciones de docentes y directivos. Junto a la persistencia del MEPC y de otras estrategias que innovan en algunos contenidos y recursos, en la propuesta pedagógica se presenta de modo dominante la apuesta al desarrollo de un vínculo afectivo con los estudiantes. Se involucra así una dimensión emocional y de mutuo reconocimiento que implica, entre otros aspectos, preocupación por la vida de los estudiantes, actitud de escucha y construcción de confianza. Esta dinámica responde a la pérdida de autoestima por parte de los estudiantes, como consecuencia de una subjetividad construida a partir de procesos de fracaso y experiencias de escaso reconocimiento que vivieron en otras instancias de su pasaje por la escuela. Se observa en esta investigación que la experiencia escolar en EPA y CENP abre la posibilidad de construir vínculos estables ante la incertidumbre cotidiana de muchos de los estudiantes.

Yo creo que el aprendizaje, si no hay un vínculo, no funciona. Y yo construyo ese vínculo. Me encargo de hacerlo, no es que es casual, es pensado. Y con cada uno es un vínculo diferente. Y sobre todo en los adultos. Ya de por sí en los niños también, pero acá la mirada tiene que ser otra. Y si no hay vínculo no hay pasaje de nada. ‘Hola, ¿cómo estás?’ ‘¿Cómo te fue?’ Contamos cosas, a veces hablamos de las familias, de la salud.

También hablamos de lo que ocurre en el país a través de las noticias. Qué opinan, a veces hablamos de política.

(Docente CENP, Caso 13)

En la clase siempre hay muchos momentos de escucha, a la gente adulta hay que escucharla mucho, hay que lograr mucha confianza....Para nosotros es fundamental escuchar a la gente para conocer sus vivencias, sus experiencias, sus intereses, es parte del trabajo para hacer cotidianamente .

(Docente EPA, Caso 5)

Por otra parte, es lícito señalar la habitual “infantilización” de los estudiantes de estas propuestas. Pues si bien asisten adolescentes que abandonan la educación primaria con sobriedad, llama la atención la persistencia, en ciertos testimonios, de una visión del joven y adulto en tanto “chico o niño”. Representación que permea de algún modo el tipo de propuesta pedagógica que finalmente se impulsa institucionalmente. Cabe resaltar que suelen estar en las mismas aulas que los niños en el turno diurno, y sus paredes presentan afiches y demás recursos didácticos con motivos infantiles.

d) Las opciones por el trabajo individualizado en tensión con la homogeneización

El trabajo pedagógico aparece tensionado, particularmente en estas instituciones, por los ritmos propios de las trayectorias itinerantes de los estudiantes, lo que genera dinámicas de desarrollo más irregular y propuestas secuenciadas con menor linealidad. No obstante, aparece solo en muy pocas entrevistas a directivos y docentes, la pregunta sobre si el modelo de propuesta homogénea bajo el clásico ideario de “todo a todos” propio del modelo tradicional graduado de la educación primaria, resulta pertinente en el trabajo pedagógico con jóvenes y adultos.

Nosotros necesitaríamos un alumno presente. ¿Por qué? Porque estamos sosteniendo una escuela para adultos que tiene los mismos maestros, las mismas modalidades, que una escuela para niños. Entonces vos seguís adelante con el recorrido y estamos en frente de distintas materias, como Matemática que te perdiste quince días, veinte días de clase y cuando vuelven están perdidos. Entonces nunca se puede avanzar en algunas de

esas cuestiones. Si respetas la asistencia de ellos te retrasa lo que vos tenés planificado enseñar.

(Docente EPA, Caso 6)

Algunos docentes proponen una división en niveles dentro de los ciclos, y/o un mismo tema para el grupo pero con diferentes actividades según el nivel.

Trato de hacer todo el tiempo un trabajo muy individualizados. Trabajo por niveles. Los de nivel 1 son los que en el 2do ciclo están aún con la lecto-escritura. (...) La cuestión de las diferencias de edades no es un problema. Todo lo contrario se ayudan entre sí, además el trabajo es muy individualizado.

(Docente EPA, Caso 2)

Tiene que ser grupal. Como para integrarlos, pero cada uno tiene su nivel. Ese día que trabajé esta poesía de Neruda, algunos la copiaron, otros la tienen en fotocopias. Están los que pudieron hacer su propia versión de la poesía y el resto me lo decía a mí y luego la iban copiando en un papel. Hay actividades que la mayoría las hacemos juntos.

(Docente CENP, Caso 11)

Frente a estos testimonios se desprenden algunas reflexiones, entre ellas, que la heterogeneidad no siempre es leída como una dificultad. En el primer relato la diferencia de edad es facilitadora de aprendizajes entre pares. En tanto, el segundo da cuenta de la realidad de muchas de las aulas de los CENP: al ser una modalidad pluriciclo, el trabajo pedagógico se tensiona a dar respuesta a diferentes necesidades en simultáneo y apela a la creatividad docente para responder a ellas sin caer en una fragmentación absoluta del grupo.

No obstante, cabe resaltar que en muy pocos casos aparecen reflexiones orientadas a cambiar el modelo de escolarización en clave de la búsqueda por enfoques modulares más flexibles, que darían respuestas acordes al perfil de los estudiantes de estas ofertas, y en clave con perspectivas derivadas de los últimos acuerdos federales sobre la organización curricular para esta modalidad.

Yo veo que al adulto en principio se le está haciendo muy pesado un año de ciclo. Tal vez, serían buenos módulos cuatrimestrales.

Hay alumnos que vienen al principio de año, llegan hasta las vacaciones y después por trabajo, porque se enfermó el nene o por la mamá dejan de venir Y no acredita nada y lo perdió. Entonces en función de esa realidad que nos es muy cercana... Por más que sostenemos la situación cuando faltan y tratamos de recuperar, es difícil que vuelva, y perdió el año. Entonces sería hacer módulos de mayor flexibilidad... Además, yo soy más partidaria de que cursen más horas.

(Docente EPA, Caso 9)

e) La vinculación con los Cursos Especiales: Convergencias y divergencias entre educación y trabajo

Los cursos especiales constituyen en las escuelas primarias para adultos una oferta por demás valorada. Como se señaló en el apartado 5.3 los cursos especiales reúnen una matrícula y una planta docente más numerosa que la propia de los ciclos. ¿Qué nivel de aprovechamiento se presenta por parte de la escuela primaria respecto a este conjunto de instancias de formación? ¿En las escuelas por proyecto se apropian con mayor intensidad y/o posibilidad de los cursos especiales? En tanto abordaje cualitativo, en esta investigación se puede observar un alto grado de heterogeneidad en función de la singularidad de cada institución.

En las escuelas relevadas, los cursos especiales son Folklore, Cocina, Informática, Español para extranjeros, Corte y confección, Labores, Electricidad, Cosmetología, Tejido, Radio, Computación, Francés, Inglés (estos tres últimos con diferentes niveles). Según los entrevistados, los cursos varían de acuerdo a la demanda o necesidades del barrio: “Ahora puse Folklore como opción porque saqué el nivel 4 de Inglés, porque este es un barrio en el que no sirve el Inglés”.

(Directora EPA, Caso 1 ubicada en la Comuna 3)

En el caso de las escuelas por proyecto, como se mencionó en el punto 5.3, su organización institucional está regulada por la Resolución N°400/2006. Los ciclos de primaria se cursan tres veces por semana y los cursos especiales los restantes dos. Esta propuesta fue motivada para que los estudiantes del nivel Primario pudieran acceder a las instancias de aprendizaje brindadas por los cursos especiales dentro de un proceso de formación que integrara una formación “básica” con otra de capacidades “específicas”.

Sin embargo, dicha articulación resulta singular en cada institución y, por lo tanto, se observaría un escenario de alta diversidad en las escuelas que este proyecto consideró en el trabajo de campo.

Los cursos son muy buenos, tendrías que venir y poder conocer. Lo que si cuesta, como ya dijimos, es que el alumno que está articulando pueda venir los cinco días. Cuesta, pero lo estamos logrando.

(Directora EPA, Caso 3)

Si bien está planteado así el proyecto de escuela, no es obligatorio. O sea, aunque vengan tres veces, el certificado de terminación de estudios primarios se los vamos a dar igual aunque no hayan hecho Tejido, aunque no hayan venido nunca a Corte, ni a Dibujo, ni a Computación. Ese no es el objetivo de la resolución cuando se planteó, pero es lo que a veces pasa con algunas personas. Porque también hay que tener en cuenta el tipo de población que acude a la escuela primaria. En esta zona por lo menos, a esta escuela viene mucho personal doméstico.

(Directora EPA, Caso2)

En una de las EPA estudiadas bajo proyecto identificamos una dualidad en la propuesta pedagógica. Por un lado, tal como evidencia el siguiente relato, promueven proyectos institucionales para integrar las diversas propuestas formativas alojadas en la institución:

Nosotros tenemos proyecto escuela. Toda la escuela está trabajando con el tema de lectura y también seguimos un poco con lo del año pasado que habían bajado de la supervisión acerca de los 100 años de Cortázar, el nacimiento de Cortázar. En Francés leyeron cuentos de Cortázar en francés, en Castellano leímos en castellano. Después, con la profesora de ciclo que se prestó unos días, invité a un profesor de CEPA a que viniera a dar una clase especial, tanto para los de ciclo como para los de Francés.

(Directora EPA, Caso 2)

Por el otro, se instituirían (de modo implícito y por lo tanto sin intencionalidad manifiesta) prácticas diferenciadas para los estudiantes que cursan en nivel Primario y para aquellos que sólo asisten a los cursos especiales, profundizando cierta segmentación en lo que hace al conocimiento y la experiencia de participar de ciertas ofertas culturales de la Ciudad de Buenos Aires.

En general trato que salgan más los cursos especiales. Así el que viene solo a primaria no pierde clases. Pero los de dibujos van al Museo Nacional de Bellas Artes, al MalBa; han ido al Museo del Traje los de Corte y confección con los de Dibujo. Han sido salidas integradas muy buenas, clases integradas por el francés con el impresionismo. Aunque no tengan que integrar hacemos que integren.

(Directora EPA, Caso 2)

En la otra institución que contempla esta modalidad de proyecto la gestión directiva señala, desde el plano organizativo, que esta articulación resulta factible, y por lo tanto, de suma riqueza para el proceso educativo que se configura en dicho establecimiento.

Le damos la posibilidad de que elijan dentro de los cursos que hay acá. Entonces cuando pasa esto ellos vienen martes, jueves y viernes que son solamente ciclos. Lunes y miércoles, vienen a Formación para el trabajo. Entonces cuando egresan en tercer ciclo egresan con el certificado de terminación de ciclo primario, y si aprobó los contenidos del curso especial, llevan certificado o de Peluquería o Computación.

(Director EPA, Caso 3)

En ciertos casos, aunque la escuela no sea “de proyecto”, también se promueven instancias de trabajo articulado entre las dos ofertas, a partir de proyectos e iniciativas que permiten afianzar una estrategia de formación para el trabajo.

Armábamos talleres: un taller de juegos, un taller de Fotografía, un taller de Danzas, y los alumnos se anotaban en el taller que querían. Lo hacíamos una vez por semana. Y armamos juguetes, en el otro curso armaron baile, tenemos el ballet que baila en los distintos actos. Armaron portarretratos, hicieron Photoshop, distintas cosas.

(Directora EPA, Caso 9)

Sin embargo, la gestión de esta propuesta resulta compleja y es de un aprovechamiento muy variable, sujeto a las posibilidades del estudiantado de sostener este tipo de cursada, y en función de las características que asume la gestión escolar.

Se produce, en síntesis, una tensión entre ambas propuestas formativas. Tensión que implica un intenso desafío (por asumir desde la política y la gestión escolar) en pos de promover la integración y articulación en clave de una mejora de los procesos educativos de adolescentes, jóvenes y adultos, que motiven al mismo tiempo dinámicas de innovación pedagógica para una terminalidad efectiva del nivel Primario así como para una mejor inclusión laboral y participación ciudadana.

7. Síntesis final

La educación de jóvenes y adultos resulta un campo problemático de las políticas educativas, por la diversidad de enfoques y procesos de institucionalización de sus ofertas y por el perfil de la población que transita por diversas formas de exclusión social y educativa. La educación permanente es la perspectiva que en las últimas décadas ha atravesado el conjunto de los acuerdos regionales y la normativa que se expresa en la Ley de Educación Nacional (2006). Asimismo, los últimos acuerdos federales plantean desafíos significativos para la transformación educativa, en términos de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad, la articulación con la formación profesional y la contextualización de los contenidos de enseñanza.

Pese a los avances en el diseño de políticas y acuerdos sobre EDJA, hay una enorme vacancia de estudios orientados a considerar la problemática de estas ofertas en la práctica de alfabetización y terminalidad de educación Primaria para jóvenes y adultos, tanto a nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires.

Este informe pretendió dar algunas respuestas frente a esta vacancia de investigación sobre educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires, contando con la colaboración continua de los diferentes actores del sistema (Área de Educación de Adultos y Adolescentes de la Ciudad; equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes). Todos ellos dispuestos a analizar sus prácticas y a atreverse a plantear propuestas de mejora y cambios para la modalidad. En esta síntesis se presenta en cinco puntos una condensación y reflexión acerca de lo abordado en la investigación.

7.1. La cobertura de las ofertas de alfabetización y educación primaria y las tensiones con la demanda de terminalidad de la población joven y adulta

La educación primaria para jóvenes y adultos, en sus diferentes ofertas, tiene en la Ciudad de Buenos Aires una evolución irregular y dispar de la matrícula durante el período 2005-2015. Si consideramos la oferta de los centros PAEBYT la evolución de la matrícula asciende en este período a un 54%; mientras que en las EPA y los CENP se produce una disminución del 35% y del 9,8% respectivamente.

El problema de la cobertura cobra significatividad y aparece un desafío importante respecto de la demanda aún vigente de población con situación de analfabetismo y/o con Primario incompleto en la Ciudad. A partir del análisis del Censo de 2010 se observó en esta investigación que un 0,4% de la población de la Ciudad con 10 años y más (alrededor de 12.000 personas) se encuentra en situación de analfabetismo; y un 3,4% de la población de 15 años y más cuenta sólo con Primario incompleto (alrededor de 67.000 personas de acuerdo a la misma fuente censal) como máximo nivel educativo alcanzado.

Con esta información disponible, se observa la persistencia de enormes brechas entre la cobertura y la situación educativa de la población que no asiste al sistema educativo. Al considerar el conjunto de la matrícula de las tres principales ofertas que forman y acreditan el nivel Primario para jóvenes y adultos (PAEBYT, EPA y CENP), se cuenta en 2010 con un total de 5.327 inscriptos mayores de 14 años, tal como lo establecen sus disposiciones internas. Este universo representa algo menos que la mitad de la demanda existente de alfabetización inicial para el mismo año en la Ciudad. Si consideramos los jóvenes y adultos que no tienen terminada la educación primaria (el 3,4% de la población de la Ciudad con 15 años y más, de acuerdo al Censo 2010) la matrícula total de PAEBYT, EPA y CENP de 2010 representa apenas un 7,9% de esta población.

Acortar la brecha entre cobertura y población joven y adulta con problemáticas de alfabetización y/o de terminalidad del nivel Primario que actualmente no asiste a ninguna oferta educativa resulta un pendiente de las políticas educativas que tienen como horizonte el cumplimiento del derecho a la educación. La iniciativa del Área de Educación de Adultos y Adolescentes de ventanilla única en cuatro lugares de la Ciudad con actividades complementarias en Parque Indoamericano y Parque de los Niños, marca el inicio de un interesante

camino de trabajo con la demanda potencial de jóvenes y adultos que no asisten al sistema educativo. En 2017, de acuerdo a los datos suministrados por la Dirección de Adolescentes y Adultos del Ministerio de Educación del GCBA, dicho programa recibió 7.031 consultas, dio seguimiento a 2.436 casos y efectuó 1.476 inscripciones. En el caso del nivel Primario de adultos, la cantidad de inscripciones realizadas en 2017 es equivalente al 2,9% de la matrícula del nivel en 2016. Este es un aporte relevante y con potencial transformador si se considera que entre 2005 y 2015 la matrícula de las EPA se redujo en un 26,3% y la de CENP en un 9,8%.

7.2. Condiciones de vida y perfil de los estudiantes

La población que transita por el conjunto de instituciones de la educación primaria para jóvenes y adultos presenta condiciones de vida con diferentes grados de pobreza y vulnerabilidad, signadas en muchos casos por fenómenos de migración, acceso a trabajos de muy baja calificación y trayectos escolares previos cargados de historias de exclusión y “fracaso”.

En principio, y de acuerdo a las representaciones de directivos y docentes, se observa que las EPA convocan estudiantes del mismo barrio de la institución, pero también de otros barrios de la Ciudad y del conurbano bonaerense. Esto imprime una cuota de cierta heterogeneidad social. En cambio, los estudiantes de los CENP suelen ser población del barrio en que se ubica la institución que aloja dicho centro, lo cual refuerza ciertas dinámicas de segregación propias de enclaves territoriales más cerrados, que se acentúan en el caso de los CENP situados dentro de villas de emergencia o en Centros de salud mental (cuya matrícula está compuesta por los pacientes). La segregación, que se expresa en estas ofertas y en mayor medida en estos Centros, no solo alude a la diferenciación social del territorio sino a “la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan” (Veleda, 2012: 41).

Como se señaló anteriormente, la condición migrante es una característica que presenta gran parte de la población que asiste a estas ofertas. En el punto 6.1 se señaló, de acuerdo al Relevamiento Anual 2015, que hay un 45% de inmigrantes dentro de los estudiantes de las EPA y un 33% en el caso de los

CENP. En consonancia, la mayoría de los entrevistados menciona que sus estudiantes son migrantes de otras provincias o de países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Paraguay, Chile.

En lo que refiere a la inserción laboral, la gran mayoría de los estudiantes que trabajan lo hacen en forma precaria. En EPA se registró de modo recurrente la inserción en empleo doméstico en casas particulares, en porterías, en el sector comercial informal y en la construcción. En los CENP disminuiría la cantidad de estudiantes que trabaja, y de acuerdo a las entrevistas, esto se podría relacionar a la presencia significativa de adolescentes en su matrícula. Si bien esta diferenciación por grupos de edades no se corrobora de modo taxativo con las cifras disponibles en los Relevamientos Anuales (RA) de Información Estadística, en las entrevistas realizadas en cinco CENP se planteó una presencia significativa de adolescentes de 14 a 18 años, con trayectorias de fracaso y abandono de la escuela primaria común.

Tanto la inmigración como el trabajo fueron dos cuestiones presentes en la mayoría de las entrevistas, junto a embarazo adolescente, la necesidad de cuidado de bebés y/o niños en el espacio escolar, las adicciones, la violencia de género, la escasa o nula contención familiar (en el caso de adolescentes y jóvenes), y la presencia de jóvenes y adultos con capacidades cognitivas diferentes.

Si bien estas problemáticas de corte social (y algunas propias del campo de la psicología, denominadas por diferentes actores entrevistados como retraso madurativo y/o trastornos neuropsiquiátricos) fueron planteadas de modo fragmentario sin ser objeto de un análisis profundo en este informe, dan cuenta de la necesidad imperiosa de ampliar la cantidad de equipos técnicos que posibiliten el fortalecimiento institucional y el acompañamiento de las trayectorias educativas, en términos de diagnóstico y desarrollo de estrategias de intervención pedagógicas e institucionales. Dicho aporte se vería enriquecido si se potenciaran estrategias de trabajo con la comunidad y con políticas intersectoriales, lo cual implica que diversos sectores gubernamentales atiendan –de manera articulada– necesidades sociales o prevengan problemas cuya característica fundamental es su multicausalidad (Cunill Grau, 2014). Este campo de alta complejidad requiere considerarse tanto desde una perspectiva macro (nacional y/o jurisdiccional) como a nivel del desarrollo local, donde se ponen en juego los diferentes actores e instituciones y las potencialidades de las intervenciones intersectoriales que conjuguen políticas educativas y sociales.

7.3. Condiciones institucionales

En este estudio se consideró aspectos del perfil laboral de directivos y docentes y cuestiones críticas en torno a la disponibilidad de recursos, equipamientos y aspectos propios de la formación y la capacitación docente.

En base a las entrevistas con directivos y docentes de EPA y CENP se observa que presentan, en su historia como docentes, trayectorias profesionales y formativas diferenciadas, concentrando en las EPA las trayectorias profesionales con mayor tiempo de antigüedad en el sistema y en la modalidad. No obstante, en todas las entrevistas la cuestión de la formación específica en la educación de jóvenes y adultos aparece como una falencia. Es decir, tanto directivos como docentes de EPA y CENP aluden a la escasa experiencia de formación y/o capacitación para el trabajo pedagógico en esta modalidad. Esta situación da cuenta de la necesidad del desarrollo de capacitaciones en servicio, con acompañamiento y espacios de consulta entre pares, con supervisores u otros actores externos (capacitadores, equipos de investigación, etc.); para abordar diferentes aspectos relativos a la normativa de la modalidad, cambios curriculares, estrategias pedagógico-didácticas, mecanismos de acompañamiento de las trayectorias escolares, y/o resolución de conflictos. Al mismo tiempo, se identificó que la oferta existente para la mejora de la capacitación docente fue provista en los últimos años por una diversidad de actores de la sociedad civil (sindicatos, universidades, institutos privados), lo cual remite a la necesidad de profundizar el desarrollo de mayores políticas y estrategias de capacitación específicas para EDJA del Estado Nacional y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación con las condiciones materiales de estas instituciones, el déficit de recursos resulta una problemática transversal, al igual que la crítica situación edilicia. La falta de equipamiento (particularmente informático), de dotación de libros y materiales específicos, de disponibilidad de bibliotecas, junto con la ausencia de auxiliares (y la dificultad para articular con el personal de las escuelas primarias comunes en las EPA), es un problema que atraviesa a la oferta de educación primaria para jóvenes y adultos en su conjunto. Situación que se complejiza para el caso de los CENP, en función de las características particulares de cada institución alojante, y ante la presencia de un único docente pluriciclo a cargo.

Por otra parte, como se señaló en el punto anterior de esta síntesis, se identifica la necesidad de contar con la presencia de equipos de apoyo (trabajadores sociales, psicólogos, entre otros) ante una diversidad de

problemáticas del cotidiano escolar. Para el conjunto de las EPA y CENP se cuenta con dos equipos compuestos por dos profesionales cada uno, lo cual resulta muy limitado para dar respuesta a la demanda que significan 82 EPA y 57 CENP. Por lo tanto, la resolución, apoyo, acompañamiento y sostén de los procesos de escolarización de los jóvenes y adultos que asisten a estas instituciones quedan limitados a las posibilidades del docente referente, del trabajo directivo para el caso de las EPA, del apoyo de las supervisiones, y de los tres directores itinerantes para el caso de los CENP.

Al considerar todos estos aspectos en su conjunto, se observaron en el universo de EPA abordadas en el trabajo de campo, dos tendencias dominantes: por una parte, la existencia de escuelas en condiciones de alto riesgo y vulnerabilidad para el trabajo pedagógico como consecuencia de sus serias problemáticas de infraestructura, equipamiento y limpieza, y por lo tanto con escasas posibilidades objetivas para afrontar la compleja tarea de enseñanza y acompañamiento al proceso de escolarización. Por otra parte, la existencia de escuelas ubicadas en zonas céntricas (comunas 1 y 2) que gozan de buenas condiciones generales, en las cuales la demanda de recursos se concentra especialmente en equipamiento informático, o en la falta de acceso a aulas ubicadas en pisos altos por escalera por parte de estudiantes con movilidad reducida (personas con discapacidad motora, alumnas embarazadas).

Junto a estas tendencias, que resultan aproximaciones a un problema estructural de la oferta y sin caer en falsos reduccionismos, cabe señalar la existencia de instituciones que ante el dilema de las condiciones/recursos asumen –como casos excepcionales– estrategias de articulación con la escuela primaria común y desarrollan una gestión proactiva orientadas a consolidar y sostener un trabajo en equipo con los docentes de sus instituciones. Resultaría importante profundizar el trabajo que se desarrolla en estas instituciones, darle mayor visibilidad, y generar procesos de transferencia de iniciativas que plantean alianzas, redes y procesos colectivos de valor, para la mejora y el fortalecimiento institucional de otras instituciones de la modalidad.

En el caso de los CENP, inicialmente se observa que las condiciones para el trabajo pedagógico resultan más precarizadas en tanto cuentan con un único docente a cargo, con un apoyo básico por parte del Estado en recursos como libros de textos y/o materiales didácticos, aunque librado en la vida cotidiana a las opciones que brindan las instituciones alojantes (ej. club, hospital, universidad, comedor). Sin embargo, en

dos de los cinco CENP donde se realizó el trabajo de campo, el docente construyó una articulación con la institución alojante que potenció el quehacer pedagógico al generar condiciones institucionales más favorables: trabajo en conjunto con diferentes actores de la institución y de la comunidad, uso de diferentes espacios y recursos.

En relación a la articulación con otras instituciones del sistema educativo u otros actores de la comunidad, la gran mayoría de los directivos y docentes entrevistados –principalmente de EPA– se vinculan con CENS para promover la continuidad de las trayectorias educativas de los egresados. Sólo en dos oportunidades se hizo mención a la vinculación con Bachilleratos Populares y con el Programa Adultos 2000. Este último, en el caso de un CENP, en que la institución alojante también ofrece dicho programa. En estos Centros la vinculación con las otras ofertas educativas del sistema parecería más compleja, condicionados por los vínculos existentes con la institución alojante y por la disponibilidad de información de la oferta educativa de nivel Secundario (Común y de Adultos) que dispone el docente responsable del Centro.

Dentro de las condiciones institucionales se indagó acerca del vínculo existente con la supervisión en tanto interlocutora con las instancias más jerárquicas del sistema educativo. La mayoría de los entrevistados refieren de modo positivo a esta vinculación y realzan el acompañamiento y trabajo en conjunto (a partir de la comunicación establecida por teléfono o vía e mail en la mayoría de los casos). Se valoran las instancias de capacitación interna, y en el caso de EPA se señaló la necesidad de reeditar espacios/jornadas de trabajo en las instituciones.

La articulación con organizaciones sociales de la sociedad civil cercanas a las instituciones fue un eje analizado en esta investigación. Si bien los proyectos educativos de las EPA se desarrollan en ciertos casos a partir de salidas, vistas a diferentes espacios culturales, o jornadas que integran y convocan a diferentes actores de la comunidad, solo en muy pocas oportunidades se nombran articulaciones continuas y sostenidas con espacios comunitarios del barrio. Para el caso de los CENP, el vínculo fundante con la institución alojante (como ser club, hospital, facultad) les permite contar con el espacio y el mobiliario mínimo para desarrollar las tareas pedagógicas. No obstante, solo en algunas de estas instituciones se promueve un tipo de articulación que rompa con el aislamiento de la oferta educativa, al convocarlos a participar de actividades en conjunto con la institución sede. De todas

maneras, de acuerdo a las entrevistas realizadas no se observa que el trabajo del docente de CENP se extienda a la construcción de redes con otros actores de la comunidad.

7.4. Acerca de las trayectorias escolares discontinuas

Abordar lo que sucede con las trayectorias escolares de adolescentes, jóvenes y adultos en ofertas de alfabetización y terminalidad de educación primaria, implicó asumir múltiples desafíos. Cuando el proyecto de investigación se inició se partió del diagnóstico y la disponibilidad de información estadística a 2008 relevada en los operativos de Matrícula Final, que se discontinuó respecto de estas ofertas, en la Ciudad de Buenos Aires entre 2009 y 2014. No se cuenta por lo tanto con una variable proxy al fenómeno de abandono para esos años. Como se señaló en el punto 5.2 de este informe, el último dato disponible sobre el fenómeno de abandono –analizado con el indicador “Salidos” de 2008– arroja para EPA un promedio de salidos del 23,6%, y muestra valores inferiores a aquellos observados en otras ofertas de la modalidad de adultos, como los CENS (a 2011 tenía un valor de salidos sin pase de 35%).

En el punto 6.2 se realiza un doble abordaje de las trayectorias. En primer lugar se analizan las representaciones de directivos y docentes que componen la muestra de escuelas. En segundo lugar se desarrolla un estudio de análisis de composición nominal de la matrícula en dos escuelas primarias de adultos (EPA) considerando el período 2008-2014.

Desde la voz de los docentes, tanto el ausentismo como la discontinuidad o abandono son fenómenos atravesados por una serie de factores relacionados con la esfera laboral, familiar, social y de la propia propuesta educativa. Extensas jornadas de trabajo (muchas veces en condiciones de trabajo precario/no registrado), responsabilidades en el cuidado de hijos y otros familiares, y la carga horaria propia de estas ofertas aparecen como emergentes de una marcada dificultad en sostener una cursada continua a lo largo del ciclo lectivo.

Esta tendencia a no poder sostener la cursada no es privativa de ningún ciclo en particular. En el estudio en profundidad de dos EPA se observa que el abandono intra-anual (que denominamos discontinuidad intra-anual) no es privativo de un ciclo en particular, sino que se presenta con igual intensidad en los tres ciclos. Al mismo tiempo, es muy baja la proporción de aquellos que habiendo aprobado el ciclo continúan en la misma institución al año lectivo inmediatamente posterior. Finalmente

es necesario considerar que las edades más avanzadas (de 50 años o más) se concentran en el primer ciclo y aquellos más cercanos a la adolescencia cursan el tercer ciclo de la educación primaria.

Quedan planteados los interrogantes acerca de qué sucede en aquellos casos de estudiantes que habiendo aprobado un ciclo, recién continúan con el ciclo siguiente después de dos o tres años de interrupción, poniéndose igualmente de manifiesto la persistencia en la demanda educativa. Solo a modo de recomendación y en vistas de las entrevistas con supervisores, directivos y docentes de EPA y CENP se observa la necesidad de incluir otros actores para intervenir en la complejidad de la gestión institucional y las trayectorias escolares. Podemos sugerir la incorporación de figuras como la de facilitadores o tutores (de una larga tradición en la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires), cuyo rol esté orientado a construir un nexo entre las trayectorias individuales y las propuestas institucionales, para que dicha articulación no sea una tarea en solitario por parte de los estudiantes. Para esto, también, son necesarios espacios de trabajo en equipo, sino se corre el riesgo de sumar más individualidades y reproducir la tendencia a la fragmentación de la dinámica institucional establecida. Por otra parte, la ampliación extensiva de los EOE con diferentes líneas de acción, como ser, el trabajo con los estudiantes, con el equipo docente (maestros y directivos) y con la comunidad desde una perspectiva educativa no asistencial, es una medida necesaria que redundaría en fortalecer estas ofertas educativas y las experiencias escolares que se configuran institucionalmente.

7.5. La propuesta pedagógica

A partir de la investigación se sistematizaron aspectos de las propuestas pedagógicas de estas ofertas educativas, considerando la prescripción curricular que norman y regulan las prácticas docentes, así como el modo en que los actores perciben y significan los procesos pedagógicos. Como se señaló en el informe, dado que se encontraba en proceso de elaboración el flamante diseño curricular, este trabajo de campo tomó como punto de partida el Diseño Curricular vigente en las escuelas de 1987.

Desde la perspectiva de directivos y docentes, en esta investigación se señaló cierto desacople entre la prescripción curricular de 1987 y la gestión pedagógica que se configura en el aula. Desacople producido por los niveles de desactualización de la normativa curricular vigente y

la presencia de demandas, intereses, ritmos y lógicas que imprimen en los procesos de apropiación de conocimientos los adolescentes, jóvenes y adultos que transitan por estas ofertas. Estudiantes con trayectorias intermitentes en lo que hace a ritmos fluctuantes de presencias y ausentismos en el cotidiano escolar, y cuya biografía escolar está atravesada por itinerarios de fracaso y exclusión de diferentes escuelas primarias según los distintos momentos de su ciclo vital.

La persistencia del modelo de educación primaria común (MEPC) centrado en lo disciplinar y con un enfoque gradualista, convive con prácticas instituyentes destinadas al abordaje de problemáticas inherentes a la población joven y adulta en base al tratamiento de núcleos temáticos como ser, entre otros, el mundo del trabajo, la identidad y diversidad cultural, la construcción de ciudadanía. A su vez, desde la diversidad de enfoques sobre educación permanente, las salidas culturales se enraizan en una pedagogía activa de carácter propositivo. Si bien no es una práctica generalizable, es pertinente resaltar que dichas visitas y salidas son pensadas por parte de docentes responsables como modos de ampliar las fronteras culturales de los estudiantes.

Ante la escasez de recursos didácticos y de capacitación específica en EDJA y la casi ausencia de espacios colectivos de trabajo y reflexión sobre la práctica, los docentes recurren a múltiples estrategias y recursos como el uso libros de literatura, boletas de servicios, folletos, revistas, adaptaciones de actividades de primaria común, etc. No obstante, hay una percepción generalizada por parte de los entrevistados durante el transcurso de la investigación, de las limitaciones existentes en el trabajo docente a la hora de disponer de material sistematizado y acorde a la modalidad y el nivel.

Es pertinente considerar el vínculo docente-estudiante como condición en la apropiación de la propuesta pedagógica. Varias de las tareas docentes se estructuran en la construcción de este vínculo, orientado a la confianza y mejora de la autoestima. Podemos igualmente suponer que esta preocupación en torno al vínculo en el quehacer cotidiano queda centrada en una relación individualizada con escaso soporte (propio de articulaciones mayores, como las comunidades de aprendizaje) para superar la dinámica de la propia institución. Cabe destacar que esta investigación ha identificado solo algunas experiencias alternativas a esta práctica, al promover una experiencia colectiva de aprendizaje donde la heterogeneidad es concebida desde su potencial y no desde su dificultad. Al mismo tiempo, la escuela muchas veces aparece como el espacio de socialización por excelencia

frente a la pérdida de otros espacios comunitarios.

Por otra parte, la formación para el trabajo resulta un eje relevante y escasamente trabajado en la propuesta pedagógica del ciclo de primario, quedando relegada a acciones puntuales de articulación que promueven algunas instituciones con los cursos especiales o en aquellas escuelas de proyecto, que en el marco de la normativa que las contiene es posible desarrollar una propuesta pedagógica más integral.

Como se señaló en este informe, las EPA y CENP cuentan con cursos especiales (Ordenanza N°40.056/84) y actualmente su matrícula asciende a los 8.000 estudiantes, con un plantel docente de 770 profesores aproximadamente (lo cual supera en más del doble a los estudiantes de los ciclos de primaria y a los docentes de las EPA). A excepción de las 10 escuelas de proyecto (actualmente en funcionamiento), con un diseño que articula la formación general y laboral, los cursos especiales se dictan simultáneamente en la misma franja horaria que los ciclos formativos de nivel Primario y no presuponen por lo tanto el mismo estudiantado. La experiencia de las escuelas de “proyecto” resulta una alternativa que altera este doble circuito, bajo el propósito de articular la enseñanza de capacidades básicas con el desarrollo de capacidades específicas aportadas a través de cursos de Materias Especiales. Sin embargo, la gestión de esta propuesta resulta compleja y es de un aprovechamiento muy variable, sujeto a las posibilidades del estudiantado de sostener este tipo de cursada, y en función de las características que asume la gestión escolar.

En síntesis, junto a la estructura del trabajo de ciclo se presentaría otro circuito pedagógico, propio de los cursos especiales (con otros docentes y población que asiste a esta oferta), con diferencias sustantivas (cualitativas y cuantitativas) respecto de la oferta prevista para la educación primaria. Esto pondría de manifiesto cierta desarticulación interna entre la formación general y la formación para el trabajo u otros aspectos de la vida cultural en clave de educación permanente.

Si bien este estudio no analiza las características que asume la oferta de los cursos especiales (perfil docente, estructura, matrícula, egreso), cabe problematizar para próximos estudios cuáles son los niveles de similitud y divergencias a la ofrecida en educación no formal en términos de contenidos, acreditación, cargas horarias, o su articulación con los cursos de Formación Profesional (FP).

Por otra parte, resultará necesario en el corto y mediano plazo, y en vistas

de los procesos de transformación curricular actualmente en marcha, profundizar el análisis de las propuesta de escuelas “de proyecto” y generar mecanismos de transferencia que redunde en mejorar la articulación “educación y trabajo” así como las capacidades para la participación ciudadana de jóvenes y adultos que transiten por estas ofertas educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

A modo de cierre preliminar

Esta investigación analiza información estadística censal 2001-2010 y de los relevamientos anuales de matrícula 2005-2015 de las ofertas de educación primaria para adultos, para considerar los problemas aún pendientes de analfabetismo y falta de terminalidad del nivel así como el perfil de los estudiantes jóvenes y adultos que transitan por estas ofertas en la Ciudad de Buenos Aires. Tema de relevancia y de vacancia en la investigación educativa de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente si consideramos las brechas existentes con la cobertura que ofrece el sistema para esta población joven y adulta atravesada por situaciones de pobreza y vulnerabilidad social. Como se señaló anteriormente, la estrategia de ventanilla única resulta una opción innovadora de la política pública que modifica los cánones tradicionales de inscripción, pero que requiere –en vistas de lograr mayores resultados– un mayor fortalecimiento en recursos humanos a la vez que un involucramiento activo por parte de diferentes actores del propio sistema educativo, particularmente supervisores, directivos y coordinadores de programas de esta modalidad, que tienen bajo su responsabilidad la gestión de ofertas educativas orientadas a la terminalidad de la educación primaria y secundaria.

A su vez en este estudio, como resultado de una serie de entrevistas a directivos y docentes de las Escuelas y Centros Educativos de Nivel Primario (EPA y CENP), se señala la necesidad de aumentar los recursos materiales existentes, mejorar las condiciones para la gestión escolar, e incorporar otros roles en los equipos institucionales, para mejorar las prácticas educativas y sostener en mejor medida las trayectorias de los estudiantes. También se hace ineludible revisar los formatos organizacionales que posibiliten un trabajo más colectivo a nivel del equipo docente y con la comunidad, y las diferentes articulaciones con el sistema para garantizar la continuidad efectiva en los estudios secundarios.

Con respecto al equipo docente, se presenta el desafío de poner en

juego nuevas estrategias de formación y capacitación que permitan, tanto la apropiación del nuevo diseño curricular desde el paradigma de la educación permanente de jóvenes y adultos; así como trabajar en estrategias de intervención en torno a problemáticas emergentes que se presentan en el cotidiano escolar.

En relación al trabajo con la comunidad, la construcción de redes y alianzas a nivel territorial es necesaria no solo para traccionar la demanda de los jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios primarios, sino en la búsqueda de opciones y alternativas de trabajo pedagógico que enriquezcan las propuestas educativas existentes con otros lenguajes comunicacionales y modos de aproximación al conocimiento social. La continuidad de estudios a mayor escala junto al análisis pormenorizado de buenas prácticas, posibilitarían no sólo una mayor visibilidad y comprensión de estas ofertas, sino también la transferencia del conocimiento construido, desde una perspectiva de educación permanente en el marco de una pedagogía que asuma el enfoque de derechos. Desafíos necesarios de abordaje desde el campo de la investigación en cooperación con el Área de Educación de Adultos y Adolescentes que aporten a la configuración de nuevos modelos de trabajo pedagógico e institucional orientados a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación.

Finalmente, se hace necesario profundizar el desarrollo de un trabajo articulado con diferentes áreas del Ministerio de Educación y otras Áreas del Gobierno de la Ciudad y Nacional (trabajo, salud, desarrollo social) que permita fortalecer el trabajo en estas instituciones desde un esquema intersectorial, dada las complejas condiciones de vida (vulnerabilidad habitacional, de trabajo, y problemáticas sociales derivadas) de los adolescentes, jóvenes y adultos que apuestan –pese a los sucesivos procesos de exclusión educativa– a finalizar sus estudios de nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires.

Bibliografía

Abelenda, N.; Canevari, J. y Montes, N. (2014). *Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. Población de Buenos Aires. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos*, Año 13, número 23.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Belmes, A. (2016). *Formación profesional y terminalidad de la educación secundaria. Una aproximación al bachillerato con orientación profesional en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Broitman, C. (2012). *Adultos que inician la escolaridad: Sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf>

Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2005). *Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia en las Ciencias Sociales*, 38, 277-311.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe – Serie Editorial Coloquio.

Cabrera, F. (2014). La experiencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Digital DECISION*, Buenos Aires.

Corbalan, A.; Canevari, J.; Baquero, R. y Weischelbaum, S. (1985). *El diagnóstico de los componentes básicos de la situación de aprendizaje en escuelas y centros de nivel primario de adultos*. Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Cragolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 2006, Nro. 28, 101-121, ISSN 0188-8838.

Cunill Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y política pública*, México, vol. 23, Nro. 1, 5-46.

Dabenigno, V. (Coord.); Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S. y Tissera, S. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

De la Fare, M. (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento (1990-2009)*. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. DINIECE. Ministerio de Educación.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

DGEyC (2014). *La Importancia de las migraciones en el crecimiento de la Ciudad*. Buenos Aires: Autor.

Di Pietro, S.; Tófaló, A. (Coords.); Medela, P.; Ruggiero, L. y Zanelli, M. (2015). *Niños no escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). *Trayectorias socio educativas de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

DINIECE (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DINIECE (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. Serie Informes 3*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

DINIECE (2012). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

DINIECE (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *Índice de vulnerabilidad social (IVS), Documento metodológico*. Buenos Aires: Autor.

----- (2011). *Índice de vulnerabilidad social (IVS), Documento metodológico*. Buenos Aires: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento Educativo, Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa. Documento de Trabajo N° 1*. Buenos Aires: Autor.

Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (DGEyC). *Encuesta Anual de Hogares 2012/2013/2014/2015*. Buenos Aires: Autor.

Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). *Informe consolidado en torno al marco normativo de la Dirección de educación del adulto y del adolescente*. Buenos Aires: Autor.

Finegan, F. (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.

Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: Autor.

Guardian, N.V. (2009). Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad. En Jabonero, M. y Rivero (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Metas 2021.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010*. Información disponible en www.indec.gob.ar

Jacinto, C. (1995). *Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?* En Gallart, M. A. (coord.) *Formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social* (pp. 137-165). Buenos Aires: CIID-CENER, OREALC-UNESCO, Lecturas de Educación y Trabajo, Nro. 4.

Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL* 75, diciembre de 2001, 171- 189.

Kleidermacher, G. (2011). Africanos y afrodescendientes en la Argentina: invisibilización, discriminación y racismo. *Revista RITA* [en línea], Nro. 5. Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/traits-dunion98/africanos-y-afrodescendientes-en-la-argentina-invisibilizacion-discriminacion-y-racismo.html>

Krichesky, M. (2006). *Escuela y Comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2014). *Educación secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y la perspectiva de sus directivos*. Buenos Aires: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2016). *Centros de Educación de nivel secundario. Docentes y especialidades en la Ciudad autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (coord.); Del Monte, P.; Greco, M. y Saguier, V. (en prensa). Informe: *Análisis de consultas e inscripciones efectuadas por el Programa "Ventanilla Única" de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes entre noviembre 2016 y marzo 2017*. Buenos Aires: UEICEE, GCBA.

Lorenzatti, M. del C. (2005). *Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Messina, G. (2016). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 38, número 1.

Ministerio de Educación de la Nación (MEN), Programa Nacional de Alfabetización – Programa Encuentro (2006). *Cuaderno de Apoyo Alfabetizadores*. La propuesta educativa en los centros de alfabetización. Buenos Aires: Autor.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2006). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Documento base. Madrid: Autor.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor.

Paredes, S.M. y Pochulu, M. (2012). La institucionalización de la educación de adultos en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.

Pascual, L. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Ponce de León, M. A. y Legarralde, M. (2014). *De los "desertores" a los alumnos con escolaridad en riesgo: Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (2009 - 2013)*. Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

Riquelme, G.C. (2000). *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Buenos Aires: Programa MECOVI, INDEC. BID-BM-CEPAL.

Rodríguez, J. y Arriagada, C. (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *Revista Eure*, vol. XXIX, Nro. 89, 5-24, Santiago de Chile, mayo 2004.

Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI*, 1ª ed. 1996, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol. 3, Nro. 1*, Universidad de Salamanca.

Santillán, L. (2007). Educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII, Nro. 34.

Saravi, G. (2006). *De la pobreza a la exclusión*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Schuster, F.L. (1995). Exposición. Hermenéutica y ciencias sociales. En A.A.V.V., *El oficio del investigador*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1987). *Diseño Curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Autor.

Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, Nro. 9, 65-72.

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII Nro.12.

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año X Nro. 18, 37-49.

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

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: del Estante Editorial.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes, N. (Comps.). *La escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.

Torres, R.M. (2004). Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. *Visita el*, volumen 8.

Torres, R. M. (2008). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Una contribución del CREFAL a CONFINTEA VI*. Versión revisada del informe presentado en la Conferencia Regional sobre Alfabetización y Preparatoria de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Hacia los desafíos del siglo XXI, México: UNESCO.

UNESCO (1977). *Actas de la Conferencia General de Nairobi 1976, Resoluciones*. París: Autor.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, de Jomtien/Tailandia 1990*. París: Autor.

UNESCO (2000). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, 2000*. París: Autor.

UNESCO - Sexta Conferencia internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) (2009). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Conclusiones del congreso celebrado en Belem do Pará/Brasil, diciembre.

UNESCO (2014). *Reporte de la Conferencia Internacional de Ciudades de Aprendizaje*, celebrada en Beijing-China en octubre de 2013. Hamburgo/Alemania: Autor.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). *Relevamiento anual 2005/2015*. Buenos Aires: UEICEE, Ministerio de Educación del GCBA.

Uralde, B. y Argumedo, M. (2001). *La educación para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Subsecretaría de Educación del GCBA.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.

Leyes y normativa

Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución N°13/2007. Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional.

CFE. Resolución N°66/2008. Acciones, etapas y lineamientos del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”.

CFE. Resolución N°118/2010. Educación permanente de jóvenes y adultos. Documento base.

CFE. Resolución N°254/2015. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales.

Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) (1968). Decreto N°2704. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

GCBA, Secretaría de Educación. Resolución N°400/2006. Implementación del Proyecto "Educación Básica con Formación para el Trabajo".

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional, hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires: Autor.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Ordenanza N°40.056/1984. Secretaria de Educación.

PEN. Decreto N°2815/1980. Transferencia de la prestación de la educación primaria hasta entonces a cargo de la Dirección Nacional de Educación del Adulto, a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Autor.

SSGECp. Resolución N°3330/2012. Autoriza a la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, a modificar la organización modular, la denominación, los contenidos, las formas y etapas de acreditación y la certificación final de los cursos especiales propios de los ámbitos de la Administración y de la Informática que se dictan en las escuelas primarias y centros de educación primaria.

SSGECp. Resolución N°3381/2013. Corrige Resolución N°3330-SSGECp/2012.

Anexo

Cuadro 1. Condición de alfabetización por sexo según comuna. Población de 10 años y más. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Comunas	Barrios	Población de 10 años y más	Condición de Alfabetización					
			Alfabetos			Analfabetos		
			Total	Tasa (cada 100 habitantes)	Varones	Mujeres	Total	Tasa (cada 100 habitantes)
	Total	2.568.141	2.555.738	99,5	1.160.483	1.395.255	12.403	0,5
1	Constitución - Montserrat - Puerto Madero - Retiro - San Nicolás - San Telmo	184.068	183.072	99,5	86.628	96.444	996	0,5
2	Recoleta	146.016	145.621	99,7	61.743	83.878	395	0,3
3	Balvanera - San Cristóbal	168.421	167.693	99,6	75.472	92.221	728	0,4
4	Barracas - Boca - Nueva Pompeya - Parque Patricios	187.604	186.071	99,2	86.879	99.192	1.533	0,8
5	Almagro - Boedo	161.340	160.754	99,6	71.486	89.268	586	0,4
6	Caballito	158.572	158.089	99,7	69.885	88.204	483	0,3
7	Flores - Parque Chacabuco	192.590	191.155	99,3	87.634	103.521	1.435	0,7
8	Villa Lugano - Villa Riachuelo - Villa Soldati	154.931	153.199	98,9	72.437	80.762	1.732	1,1
9	Liniers - Mataderos - Parque Avellaneda	141.511	140.718	99,4	65.547	75.171	793	0,6

10	Floresta - Monte Castro - Vélez Sársfield - Versalles - Villa Luro - Villa Real	147.377	146.558	99,4	67.071	79.487	819	0,6
11	Villa del Parque - Villa Devoto - Villa General Mitre - Villa Santa Rita	169.509	168.898	99,6	77.886	91.012	611	0,4
12	Coghlan - Saavedra - Villa Pueyrredón - Villa Urquiza	178.319	177.696	99,7	81.213	96.483	623	0,3
13	Belgrano - Colegiales - Núñez	208.658	208.139	99,8	91.971	116.168	519	0,2
14	Palermo	206.054	205.611	99,8	90.383	115.228	443	0,2
15	Agronomía - Chacarita - Parque Chas - Paternal - Villa Crespo - Villa Ortúzar	163.171	162.464	99,6	74.248	88.216	707	0,4

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos - Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sobre la base de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Cuadro 2. Población que no asiste a ningún nivel educativo pero asistió y no completó el nivel Primario por grupo de edad según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Comuna	Grupos de Edades								
	18-19	20-24	25-29	30-39	40-49	50-59	60 y más	Total	%
Total	862	2.786	3.101	7.344	7.459	8.798	35.576	67.802	100
%	1,3	4,1	4,6	10,8	11	13	52,5	100	
1	105	382	400	945	892	917	2.274	6.106	9,01
2	16	43	42	111	159	273	866	1.542	2,27
3	45	124	124	324	424	656	2.634	4.449	6,56
4	182	483	567	1.348	1.284	1.386	3.805	9.372	13,82
5	27	75	55	165	261	406	2.279	3.335	4,92
6	8	49	49	129	160	263	1.613	2.319	3,42
7	104	335	429	915	771	777	2.985	6.482	9,56
8	205	675	780	1.856	1.629	1.461	3.616	10.591	15,62
9	36	156	219	487	480	615	3.077	5.213	7,69
10	40	95	108	247	269	304	2.307	3.452	5,09
11	15	87	96	203	210	320	2.278	3.286	4,85
12	19	47	47	125	174	275	2.393	3.147	4,64
13	12	47	46	125	161	327	1.557	2.317	3,42
14	20	72	60	132	248	368	1.460	2.411	3,56
15	28	116	79	232	337	450	2.432	3.780	5,58

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Incluye a quienes tienen nivel EGB incompleto.

Cuadro 3. Población de 20 a 65 años que ya no asiste a algún establecimiento educativo por máximo nivel educativo alcanzado según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015.

Comuna	Máximo nivel educativo						
	Escuelas especiales	Primario Incompleto	Primario Completo	Secundario Incompleto	Secundario Completo	Superior Incompleto (Terciario o Univers)	Superior Completo (Terciario o Univers)
Total	1.055	30.273	121.728	187.788	391.257	204.188	590.420
1	126	5.248	16.974	21.016	35.137	12.448	34.702
2	0	11	2.884	4.884	9.688	9.340	46.675
3	358	1.622	6.469	14.095	25.343	16.285	30.690
4	0	4.925	21.312	20.487	33.798	11.948	22.764
5	0	713	5.893	9.067	20.464	15.749	43.685
6	0	859	3.135	7.623	20.740	16.662	43.245
7	0	3.992	10.642	16.181	34.561	14.631	37.133
8	100	5.490	13.843	27.107	32.118	6.405	10.028
9	238	1.420	12.749	14.225	29.463	11.711	15.906
10	0	650	2.987	10.647	28.259	10.319	30.788
11	0	1.743	3.213	13.216	29.101	16.677	38.180
12	55	1.035	4.155	8.196	29.611	15.865	47.896
13	0	451	6.019	4.692	17.141	18.657	73.973
14	178	1.235	2.708	5.814	20.668	14.929	74.180
15	0	879	8.745	10.538	25.165	12.562	40.575

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (GCBA), Encuesta Anual de Hogares 2015 Universo relevado 1.526.709.

Cuadro 4. Población de 20 a 65 años que ya no asiste a algún establecimiento educativo por año de escolaridad según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015.

Comuna	Años de Escolaridad										
	Ningún año de esc aprobado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total	0	2.123	3.449	5.743	6.629	6.599	5.730	126.802	24.498	47.746	64.927
1	0	279	317	1.002	1.030	1.396	1.224	16.974	2.545	6.233	8.342
2	0	0	0	11	0	0	0	3.006	214	936	1.550
3	0	232	0	333	0	805	252	6.597	729	3.894	5.319
4	0	526	544	873	873	1.203	906	21.728	2.769	5.608	8.986
5	0	0	300	271	0	0	142	6.182	777	2.390	2.190
6	0	0	477	0	0	382	0	3.475	1.141	1.939	2.130
7	0	529	745	621	1.144	646	307	11.325	1.931	3.468	6.454
8	0	501	794	1.259	1.283	855	798	14.221	5.081	7.623	7.595
9	0	32	0	199	347	277	565	13.629	1.570	3.738	4.225
10	0	0	146	0	0	260	244	3.454	2.616	3.674	1.302
11	0	0	0	171	861	0	711	4.584	1.450	2.992	4.588
12	0	0	0	518	0	0	517	4.155	1.156	1.174	3.312
13	0	0	0	451	0	0	0	6.019	719	1.063	1.524
14	0	0	0	0	491	744	0	2.708	407	971	2.915
15	0	24	126	34	600	31	64	8.745	1.393	2.043	4.495

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (GCBA), Encuesta Anual de Hogares 2015 Universo relevado 1.526.709.

Cuadro 5. Promedio de edad de los alumnos del Caso A por año según ciclo. Ciudad de Buenos Aires. Años lectivos 2008/2014.

Ciclo	Año						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1°A	66	66	63	51	58	56	48
2° A	56	56	52	63	s/d	40	55
3° B	26	26	28	40	29	34	28
3° C	23	23	40	29	51	44	27

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2008/2014.

Cuadro 6. Promedio de edad de los alumnos del Caso B por año según ciclo. Ciudad de Buenos Aires. Años lectivos 2008/2014.

Ciclo	Año						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013*	2014
1° A	44	51	40	36	42	45	57
2° A	42	44	45	35	32	49	s/d
3° B	36	35	31	30	32	55	55
3° C	38	34	s/d	29	27	27	52

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2008/2014.