

Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos

Marcelo Krichesky (coord.), Griselda Cabado,
Marcela Greco, Valeria Saguier

Informe de investigación
Diciembre de 2014

buenosaires.gob.ar/educacion   /BAeducacion



Buenos
Aires
Ciudad



EN TODO
ESTÁS VOS

Jefe de Gobierno
Mauricio Macri

Ministro de Educación
Esteban Bullrich

Director Ejecutivo de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Sergio Siciliano

Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos

**Informe de investigación
Diciembre de 2014**

Marcelo Krichesky (coord.), Griselda Cabado,
Marcela Greco, Valeria Saguier

Resumen

En este informe se analiza la situación educativa de la población joven y adulta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2001-2010, y aspectos cuantitativos de la oferta de educación secundaria de adultos de gestión estatal, considerando las principales cifras e indicadores educativos para el período 2008-2012. Se incluyen los resultados de un estudio realizado en 13 Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad, mediante entrevistas a sus directivos. Las mismas se complementaron con entrevistas a equipos técnicos del Programa de Fortalecimiento Institucional.

Presentación

Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires constituyen una oferta significativa para la finalización de los estudios secundarios, destinada a la población joven y adulta. En 2012, un universo de 13.215 personas correspondiente a la franja etaria de dieciocho años y más (de la ciudad y barrios cercanos del Gran Buenos Aires) asistieron a dichos establecimientos. No obstante, hay pocos estudios e investigaciones sobre esta oferta y sus respectivos actores (directivos, docentes, alumnos), tanto referidos al nivel nacional como de la Ciudad de Buenos Aires.

En este informe se presentan aspectos relativos al contexto de la política educativa y los antecedentes de investigación que abordaron la problemática de la educación de jóvenes y adultos. Luego se describe el proyecto de investigación desarrollado durante el período 2012-2013 y se analiza el perfil educativo de la población de 18 años y más de la Ciudad.

También se caracterizan las principales cifras de la oferta de la educación secundaria de jóvenes y adultos, y las características específicas que asumen los CENS (establecimientos y matrícula) durante el período 2008-2012. Por último, se presentan los principales resultados de la investigación empírica desarrollada en trece CENS de ocho comunas de la ciudad. La misma recupera la mirada de sus directivos en relación con las trayectorias escolares, condiciones institucionales y sobre el currículum de dichos establecimientos, las innovaciones de los últimos diez años de flexibilización del formato, y las orientaciones del ciclo superior. Los resultados de este estudio tienen un alcance determinado por el recorte cualitativo del trabajo de campo realizado y el abordaje centrado en la perspectiva de los directivos de dichos establecimientos.

1. Antecedentes de investigación y contexto actual de la política educativa

Los antecedentes de investigación así como el contexto actual de la política educativa constituyen las dos coordenadas que orientan el diseño y desarrollo de este proyecto de investigación sobre la educación secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tradicionalmente la educación de jóvenes y adultos (EDJA) se focalizó en América Latina en acciones de alfabetización, educación básica y formación para el trabajo (Huidobro, 1994) –en otro andarivel de las modalidades clásicas del sistema (inicial, primaria, secundaria, superior, universitaria)– destinada especialmente a sectores sociales de altos niveles de vulnerabilidad social y pobreza, que han tenido en sus historias educativas trayectorias con diferentes grados de fracaso escolar y exclusión social.

En Argentina, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) se crea en 1968 como primer organismo para atender y organizar la educación de jóvenes y adultos a nivel nacional. Esta creación se llevó a cabo con el antecedente de la primera campaña nacional de alfabetización implementada desde el Estado durante la presidencia del Dr. Arturo Illia (1963-1966) y en el marco de la propuesta desarrollista sostenida por organismos internacionales (Rodríguez, 2008). En el período 1973-1976, previo al gobierno militar, como señala Rodríguez,

“la DINEA desarrollará proyectos muy enraizados en la educación popular, destacándose entre otros, la campaña de alfabetización denominada “Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR), que se proponía no solo brindar servicios de alfabetización y educación básica sino también construir centros de cultura como base para la transformación de la oferta vigente” (Rodríguez, 2008:30).

El recorrido de esta oferta en las políticas públicas experimentó situaciones muy disímiles entre la década de los años ochenta y la actualidad. Varios hechos traumáticos impactaron negativamente sobre este tipo de educación: sucesivos cambios de status y vaciamiento material y simbólico acontecidos en los gobiernos militares, transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, durante la década del noventa (Ley de Transferencia 24.049 y Decreto 96/92) y el cierre de la DINEA en el marco de la Ley Federal de Educación (1993). Así, la educación de jóvenes y adultos formó parte de los Regímenes Especiales junto a la Educación Artística y la Educación Especial., quedando constituida como una “categoría residual”, ya que dichos regímenes tuvieron por finalidad atender a las necesidades que no fueran satisfechas por la estructura básica del sistema, constituyéndose como un “conjunto de ofertas educativas que demanda adaptaciones al sistema educativo regular” (Krichesky y otros, 2012:5). Esta situación recién se

modificará en septiembre de 1999 con la firma en el Consejo Federal de Educación del Acuerdo Marco, documento A21, que constituye la primera regulación normativa con respecto a la educación de jóvenes y adultos en la Reforma Educativa del país¹.

Luego de haber sido un área marginal entre 1980 y el fin del siglo (Torres, 2008), la Educación de Jóvenes y Adultos comienza a ocupar un lugar relevante en la política educativa desde una perspectiva de restitución y cumplimiento del derecho a la educación. A nivel regional esto se manifiesta en los debates y acuerdos políticos sobre inclusión y terminalidad de la educación secundaria, como quedó expresado en la Conferencia mundial de Educación para Todos (EPT) de Jomtien, UNESCO/UNICEF/PNUD 1992, focalizada en las necesidades básicas de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos; y los principios planteados en torno a la educación, equidad y productividad por la CEPAL-UNESCO (1992). Posteriormente, en la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI/UNESCO, Belén, 2009) se reconoce el aprendizaje y la educación de adultos como elemento importante y factor propicio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuya base es la alfabetización; en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) se reitera la necesidad de ofrecer a todas las personas, la educación a lo largo de toda la vida².

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.206 de 2006) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE, 2010)³ reconocen la educación de jóvenes y adultos como modalidad específica planteando el desafío de superar el carácter remedial y compensatorio que le había asignado la Ley Federal de Educación. A partir de la Ley de Educación Nacional, y las Resoluciones N°87/09 y 118/2010 del Consejo Federal de Educación, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA) queda incluida dentro de:

(...) aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Art. N°17 de la LEN, 2006).

¹ Lorenzatti, M. C. (2006). Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreira Editor, Córdoba.

² En METAS 2021 (OEI, 2010), la meta general VII detallada en las metas específicas 18 y 19, suscriben garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades y a incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.

³ La Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo nacional constituido por los Ministros de Educación de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Ministro de Educación de la Nación, aprueba los documentos "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base" y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos".

En la Resolución N°87/09 del CFE se profundiza el acuerdo federal sobre la organización curricular e institucional según los objetivos de formación básica, de participación social/ cultural y de formación profesional con base en estructuras modulares flexibles y con certificaciones parciales, sistemas de créditos y estrategias presenciales y no presenciales.

Respecto de la organización institucional, se considera que la EDJA requiere de flexibilidad y apertura en el sistema educativo en general y autonomía de las organizaciones, de los docentes y de los sujetos pedagógicos.

La 'escuela' de la EDJA no implica encerrarnos físicamente en ella sino interpretarla como una institución que atiende las demandas emergentes del contexto brindando un servicio educativo abierto, flexible y de calidad. En este sentido, es importante diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo (Punto 81 del apartado 6 de la Resolución N°87/09 del CFE).

Respecto de la organización curricular se acuerda el enfoque modular. Se define al módulo como el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido, a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación al currículum del que forma parte.

Desde estos acuerdos se plantea la articulación e integración de ofertas educativas de formación general y formación técnico-profesional, con lo cual a los jóvenes y adultos se les brinda posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, como de reorganizar el tiempo presencial que se requiere. En la organización curricular se acuerda la conformación de tres ciclos formativos para el nivel primario: Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto; y dos ciclos formativos para el nivel secundario: Ciclo Básico y Ciclo Orientado. La definición de algunas de las orientaciones que caracterizan a este ciclo formativo estará a cargo de las autoridades educativas jurisdiccionales, toda vez que se entiende que las mismas deben estar en consonancia con la realidad socio-productiva de cada región.

Otra cuestión que queda planteada es el reconocimiento a la identidad de los alumnos jóvenes y adultos que asisten a esta modalidad, observando:

La heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos exige al proyecto educativo de la EDJA considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida (Punto 38 del apartado 3.5 de la Resolución N°118/2010 del CFE).

Finalmente en estos acuerdos federales se establece la organización institucional y el perfil de los docentes de esta modalidad.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, aprobado por la Resolución N°188/2012 del CFE, se propone objetivos y líneas de acción para cada uno de los niveles de enseñanza del sistema educativo. Para la modalidad de jóvenes y adultos, los objetivos son: garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios (alfabetización y FinEs), y consolidar los procesos de mejora en la enseñanza y en los aprendizajes. Estos objetivos se desarrollarán en las jurisdicciones a partir de 2016, con la implementación de un currículum modular para garantizar la movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal. Además, se plantea ampliar la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local. En este último punto, cobra un papel central la articulación y reconocimiento de certificaciones laborales y de formación profesional en las instituciones que se encuentran bajo la modalidad de educación para jóvenes y adultos.

En el campo de la investigación educativa, luego de estudios centrados -entre otros- en la orientación profesional, certificaciones, cualificaciones propias de las décadas de los sesenta y setenta (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE, 2010) recién a partir de la década del noventa aumenta la cantidad de investigaciones sobre el campo de la educación de jóvenes y adultos (Palamidessi, Suasnabar y Galarza, 2007). Otro estudio realizado en 2011 por la DiNIECE, sistematiza y analiza la producción sobre este campo educativo, considerando para ello diferentes ejes de análisis como investigaciones históricas con foco en la educación escolar y alfabetización de jóvenes y adultos (Roitembrud, Foglino y Abratte, 2005; Rodríguez, 2008), en la Educación Popular y los Movimientos Sociales vinculados a la militancia política y a la extensión universitaria (Michi, 2008), y en la Formación Profesional y Capacitación para el trabajo (Wiñar, 2000).

Finalmente se encuentra una serie de investigaciones centradas en la oferta escolar del sistema educativo, la demanda potencial de la EDJA y los diagnósticos generales de la modalidad (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998; Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 2008). Este último estudio constituye un informe exhaustivo en términos de periodización de las políticas educativas sobre la EDJA e información estadística, elaborado para el Centro de Cooperación Regional sobre la Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CREFAL), con apoyo del Consejo de Educación de Adultos (CEAL).

Los trabajos citados coinciden en señalar la heterogeneidad de la oferta educativa en las diferentes jurisdicciones. Igualmente, se advierten los déficits de cobertura cuando se comparan los datos de matrícula de la EDJA en los últimos años y los de la población que no asiste a un establecimiento educacional (excluida del sistema educativo antes de concluir la escolaridad considerada actualmente obligatoria, o que nunca asistió). Finalmente hay otros estudios relativos al problema de la formación docente, entre otros, el trabajo de Lorenzatti (2006), que problematiza el lugar del conocimiento en la formación docente para la EDJA y presenta algunas reflexiones a partir de la experiencia de implementación de un postítulo docente en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Córdoba.

En la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se han realizado algunas investigaciones sobre las ofertas educativas destinadas a jóvenes y adultos. Uno de los últimos trabajos concentrado en los cambios curriculares en los CENS data de 2003, consistió en generar información preliminar sobre el impacto producido por la aplicación de la Resolución N°736/02 de “aprobación por asignatura” (Roitembrud et al., 2003) en la retención y permanencia de los alumnos y en la organización pedagógica de las instituciones. Durante el mismo año se realizó otra investigación destinada a recuperar historias de vida y trayectorias educativas de adolescentes que cursan la escuela primaria de adultos (Zattar, Skoumal y Arri, 2003). Otro estudio se concentró en el perfil sociodemográfico y trayectorias formativas de los alumnos que asisten a cursos de Formación Profesional (Tófaló y Saguier, 2005).

Desde 2008, el equipo de investigación abocado a esta modalidad, desarrolla una serie de investigaciones sobre planes de estudio de cuatro años y propuestas educativas complementarias que no acreditan nivel educativo -propias de educación no formal y formación profesional- (Krichesky et al., 2010). Uno de estos trabajos se focalizó en los Comerciales nocturnos⁴ dependientes de la Dirección de Educación Media, los cuales presentan los niveles de abandono escolar más altos del nivel secundario de la Ciudad.

Asimismo, se desarrolló un relevamiento sobre el Programa Adultos 2000⁵, dependiente de la Dirección del área de Educación del Adulto y del Adolescente. Este estudio se realizó en virtud del cumplimiento de los diez años de existencia del Programa, en pos de analizar la gestión y los procesos y prácticas de sus diferentes actores en el marco de las múltiples estrategias de intervención y dispositivos pedagógicos puestos en funcionamiento.

⁴ Krichesky M. (coord.); Cabado G.; Greco, M.; Medela, P.; Saguier, V. (2010). Escuelas secundarias con planes de 4 años. Perfil de docentes y alumnos. Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en la página web del Ministerio de Educación del GCBA

⁵ Krichesky M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Medela, P.; Saguier, V. (2009). Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el Programa ADULTOS 2000. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en la página web del Ministerio de Educación del GCBA

2. Objetivos y metodología de la investigación

Este proyecto de investigación sobre los CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013) tiene como objetivos:

- analizar la situación educativa de jóvenes y adultos en el período 2001-2010.
- identificar las principales características de cobertura y matrícula que asume la oferta de los CENS.
- caracterizar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que transitan por estos establecimientos.
- indagar acerca de la gestión institucional y curricular de los CENS.

2.1. Estrategias de relevamiento de la información

La investigación integra estrategias cualitativas y cuantitativas para el relevamiento de la información. La estrategia cualitativa permite conocer los significados que los actores (los directivos de los CENS) dan a su experiencia, lo cual permite aproximarse a la comprensión de los procesos educativos que se dan en estos establecimientos. A este enfoque se le incluyeron elementos propios de la investigación-acción (Elliot, 1993), para la cual la interacción y el vínculo entre supervisores y directivos aporta insumos para comprender mejor la práctica y la reflexión sobre estas propuestas educativas. Se realizaron entrevistas en profundidad a los directivos de los CENS que fueron seleccionados como muestra con el acuerdo de los supervisores de la modalidad. Estos testimonios se complementaron con entrevistas al equipo técnico del programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que acompañan a los CENS en la gestión de los módulos institucionales; y con el análisis de la normativa nacional y de la Ciudad relativa a la modalidad.

La estrategia cuantitativa releva las principales cifras de la oferta, la matrícula y la demanda potencial de la población adulta para finalizar el nivel secundario. Para ello se trabaja con la información secundaria provista por los relevamientos anuales de matrícula (2008-2012), la información censal disponible (2001 y 2010), y la Encuesta Anual de Hogares del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2007-2011).

2.2 Característica de la muestra

Las entrevistas a directivos se realizaron en una muestra de trece CENS de ocho comunas de la ciudad, centros que fueron seleccionados de acuerdo a criterios de ubicación geográfica, existencia o no de acuerdos con entidades convenientes (como gremios u organismos públicos), dinámica de crecimiento o decrecimiento de la matrícula en el período 2008-2012 y organización curricular.

Los CENS se encuentran en las Comunas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 12. En cuanto a la dinámica que adopta la matrícula en términos de incremento o pérdida entre 2008 y 2012, tres casos presentan una disminución que ronda entre el 25% y el 36% respecto a 2008; cuatro de ellos presentan un crecimiento superior al 30% y el resto de los casos presentan una variación mínima.

En relación con la organización curricular, seis CENS tienen un régimen académico de promoción por materia, siete cuentan con un régimen de aprobación por ciclo. Asimismo, tres instituciones tienen una organización del ciclo lectivo agosto-agosto; y dos de ellos tienen una organización cuatrimestral. Las especialidades que ofrecen los Centros de la muestra son: *Perito auxiliar en Sistemas Administrativos; en Técnicas Bancarias e Impositivas; en Relaciones Humanas; Bachiller con orientación en Salud; en Sistemas Administrativos; en Gastronomía; en Informática; especializado en Aduanas; en Administración de Empresas; en Construcciones e Instalaciones domiciliarias; en Informática; en Producción, Dirección y Realización integral de TV; en Administración de Puertos y en Acción Social.*

Cuadro 1. Datos principales de la muestra de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2012.

Caso	Comuna	Año de creación	Turno	Matrícula 2008	Matrícula 2012	Variación porcent. 2008-2012	Org. Curricular	Espec.
1	5	1980	Mañana	196	284	44,9	Por materias	Adm. de empresas/ Construc. e instalac. Domic. / Informática
2	3	1974	Noche	167	106	-36,5	Por años	Acción social
3	1	1987	n/c	139	95	-31,7	Por materias	Adm. de puertos
4	2	1989	Mañana	83	80	-3,6	Por años	Prod., dirección y realización integral de TV
5	1	1976	n/c	184	59	-67,9	Por materias	Adm. de empresas
6	7	1974	Vesp.	191	281	47,1	Por años	Técnicas bancarias e impositivas
7	1	1989	Vesp.	95	100	5,3	Por años	Perito auxiliar en relaciones humanas
8	1	1976	n/c	148	192	29,7	Por materias	Aduanas
9	8	1996	Noche	161	185	14,9	Por años	Gastron/ inform.
10	4	2004	n/c	71	133	87,3	Por materias/agosto-agosto	Sist. Admin.
11	4	2005	n/c	135	100	-25,9	Por materias/agosto-agosto	Sist. Admin.
12	12	2005	n/c	158	142	-10,1	Por materias/agosto-agosto	Sist. Admin.
13	4	2009	Tarde	-	148	n/c	Por años	Salud

Fuente: Relevamiento Anual 2008/2012. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

3. Situación social y educativa de la población joven y adulta de la Ciudad de Buenos Aires

En 2010 y de acuerdo a los datos del Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la población mayor de 18 años es de 2.325.119, y constituye el 80% de la población total (Cuadro 2). En relación con el Censo 2001 hay un crecimiento muy bajo de esta población, que alcanza una diferencia del 5% y un volumen de 119.928 más de jóvenes y adultos. Este incremento es menor que el que se presenta a nivel nacional, que para este grupo etario alcanza el 13%⁶.

	2001		2010	
	Habitantes	%	Habitantes	%
Población Total	2.776.138	100,0	2.891.082	100,0
Población menor de 18 años	570.947	20,6	565.963	19,6
Población mayor de 18 años	2.205.191	79,4	2.325.119	80,4

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

3.1. Asistencia al sistema educativo en el período 2001-2010

En 2010, del total de la población de dieciocho años y más de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, casi el 15% asistía a alguna oferta educativa y un 84%, es decir 1.961.065 jóvenes y adultos, no se encontraban asistiendo a ningún nivel de la oferta de educación formal (Cuadro 3). Estos valores no muestran cambios respecto de 2001. Sin embargo, si analizamos por separado la población de hasta 24 años y los mayores de esa edad, se observan algunas diferencias en la condición de asistencia. Entre aquellos más jóvenes (18 a 24 años) existe una proporción del 54% que asiste en 2010, algo menor de aquellos que asistían en 2001 (57,1%). Entre los mayores de 24 años la población que asiste a alguna oferta educativa es del 8% y en términos porcentuales se trata de 2 puntos más que en 2001 (Cuadro 3). Es decir, existe con el correr de estos años una mayor proporción de adultos mayores de 24 años que están insertos en alguna oferta educativa, no así entre los jóvenes de entre 18 y 24 años.

⁶ Según Censos nacionales de Población y vivienda la población de más de 18 años a nivel nacional pasa de 46.912.739 (2001) a 54.132.574 (2010) (13.3%).

Cuadro 3. Condición de asistencia de la población mayor de 18 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2010.

Edad y condición de asistencia		2001		2010		
		Habitantes	%	Habitantes	%	
Población de 18 años y más	Total	2.205.191	100,0	2.325.119	100,0	
	Asiste a alguna oferta	307.411	13,9	343.354	14,8	
	No asiste a alguna oferta	1.858.476	84,3	1.961.065	84,3	
	No asiste y nunca asistió	39.304	1,8	17.744	0,8	
	Población de 18 a 24 años	Subtotal	312.635	100,0	303.285	100,0
		Asiste	178.393	57,1	165.135	54,4
		No asiste pero asistió	131.773	42,1	136.702	45,1
		Nunca asistió	2.469	0,8	1.102	0,4
	Población de 25 años y más	Subtotal	1.892.556	100,0	2.021.834	100,0
		Asiste	129.018	6,8	178.219	8,8
		No asiste pero asistió	1.726.703	91,2	1.824.363	90,2
		Nunca asistió	36.835	1,9	16.642	0,8

Nota: en 2010 no se contabilizan 2.956 alumnos que asistieron a la oferta de Educación Especial.
Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

En este informe, el análisis de los datos censales se focaliza en los que no asisten y nunca asistieron, y aquellos que no asisten pero han transitado por la escolaridad primaria o secundaria.

3.2. La inclusión y la reproducción de los fenómenos de analfabetismo

El grupo de jóvenes y adultos de la Ciudad que no asisten y nunca asistieron reúne, en 2010, un total de 17.744 personas, de las cuales su gran mayoría tiene 25 años y más. Puesto en relación a 2001 significa una reducción de alrededor del 50% de la población mayor de 18 años. Podemos deducir entonces que en estos últimos diez años un número importante de jóvenes y adultos (con mayor incidencia del grupo de 25 años y más) *comenzó a transitar por alguna oferta educativa*, posiblemente por trayectos de alfabetización, primaria de adultos, formación profesional, o por CENS.

Al focalizar la mirada en la población de 18 a 24 años *que nunca asistió*, también se observa una sustantiva mejora en los niveles de inclusión del sistema educativo (aunque con menor peso relativo que el grupo de 25 años y más, mucho más numeroso), ya que en 2010 el universo de personas bajo esta categoría descendió en más de 100% en relación al universo existente una década atrás.

Más allá de estos avances en torno a procesos de inclusión educativa, la situación del analfabetismo presenta una tendencia que persiste con los mismos alcances en estos últimos diez años. En el período 2001-2010 no varió la proporción de población analfabeta, 11.175 y

12.403 personas en ambos extremos de esa etapa (Cuadros 4 y 5), cifras que representan en ambos censos el 0,4% de la población mayor de 10 años. En las Comunas 4 (0,8%), 7 (0,7%) y 8 (1,1%) se concentra el mayor volumen de población analfabeta (Cuadro 5); siendo las mujeres las que presentan índices más altos en comparación a los hombres.

Cuadro 4. Condición de alfabetismo según Distrito Escolar en la población de 10 años y más. Ciudad de Buenos Aires. Año 2001.

Distrito Escolar	Población de 10 años o más	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total	2.468.474	2.457.299	1.098.100	1.359.199	11.175	4.045	7.130
I	214.445	213.848	91.502	122.346	597	204	393
II	212.167	211.487	90.837	120.650	680	246	434
III	109.498	108.962	48.088	60.874	536	208	328
IV	73.198	72.787	33.578	39.209	411	166	245
V	83.630	82.640	38.554	44.086	990	436	554
VI	134.564	134.011	59.786	74.225	553	177	376
VII	142.934	142.528	62.708	79.820	406	142	264
VIII	122.315	121.888	53.762	68.126	427	176	251
IX	212.934	212.470	93.027	119.443	464	177	287
X	194.498	194.078	85.643	108.435	420	154	266
XI	92.284	91.783	41.099	50.684	501	171	330
XII	97.126	96.684	43.135	53.549	442	127	315
XIII	98.534	97.942	45.115	52.827	592	206	386
XIV	85.342	84.897	38.802	46.095	445	152	293
XV	93.532	93.224	42.145	51.079	308	116	192
XVI	75.595	75.359	34.354	41.005	236	99	137
XVII	110.538	110.226	50.492	59.734	312	111	201
XVIII	89.359	88.966	40.541	48.425	393	145	248
XIX	81.729	80.603	38.513	42.090	1.126	364	762
XX	78.334	77.705	35.656	42.049	629	233	396
XXI	65.918	65.211	30.763	34.448	707	235	472

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

Cuadro 5. Condición de alfabetismo según comuna en la población de 10 años y más. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Comuna	Población de 10 años y más	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total	2.568.141	2.555.738	1.160.483	1.395.255	12.403	5.344	7.059
1	184.068	183.072	86.628	96.444	996	464	532
2	146.016	145.621	61.743	83.878	395	214	181
3	168.421	167.693	75.472	92.221	728	328	400
4	187.604	186.071	86.879	99.192	1.533	661	872
5	161.340	160.754	71.486	89.268	586	257	329
6	158.572	158.089	69.885	88.204	483	207	276
7	192.590	191.155	87.634	103.521	1.435	527	908
8	154.931	153.199	72.437	80.762	1.732	699	1.033
9	141.511	140.718	65.547	75.171	793	325	468
10	147.377	146.558	67.071	79.487	819	357	462
11	169.509	168.898	77.886	91.012	611	269	342
12	178.319	177.696	81.213	96.483	623	292	331
13	208.658	208.139	91.971	116.168	519	236	283
14	206.054	205.611	90.383	115.228	443	192	251
15	163.171	162.464	74.248	88.216	707	316	391

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

3.3. El tránsito de jóvenes y adultos por el sistema educativo (2001-2010)

Durante el período 2001-2010 aumentó el volumen de población mayor de 18 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que transitó por alguna oferta educativa, contando al 2010 con casi un 70% de dicha población con estudios secundarios completos u otros estudios de nivel superior (Gráfico 1).

De acuerdo a la información censal, en 2010 se registra –en relación a 2001– un aumento de 102.589 jóvenes y adultos (mayores de 18 años) que alguna vez asistieron al sistema educativo formal (Cuadro 3), lo cual implica un aumento del 5% en la cobertura. El mayor incremento ocurre en los grupos de 18 y 19 (12,3%) y de 30 a 39 años (19,4%) (Cuadro 6). En el resto de las franjas etarias, el incremento llega al 3% aproximadamente. Si bien la proporción de aquellos que asistieron a alguna oferta educativa se mantiene en 84% en 2001 y 2010, se observa *un cambio cualitativo* en tanto una mayor proporción supera el nivel de secundario incompleto (Gráfico 1).

Cuadro 6. Población de 18 años y más que no asiste a un establecimiento educativo según máximo nivel educativo alcanzado por grupos de edad. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2010.

Grupos de edad	Población de 18 años y más que asistió a alguna oferta educativa			Primaria Completa				Secundaria Incompleta			
	2001	2010	%	2001		2010*		2001		2010*	
				TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Total	1.858.476	1.961.065	5,5	407.159	21,9	303.782	15,5	256.334	13,8	222.759	11,4
18-19	20.648	23.182	12,3	3.728	18,1	2.490	10,8	7.263	35,2	8.337	36,0
20-24	111.125	113.520	2,2	15.441	13,9	9.128	8,0	26.702	24,0	25.203	22,2
25-29	171.884	175.894	2,3	18.588	10,8	11.897	6,8	27.231	15,8	21.599	12,3
30-39	337.873	403.528	19,4	38.317	11,3	31.929	7,9	44.499	13,2	41.140	10,2
40-49	324.381	327.348	0,9	45.189	13,9	34.231	10,5	43.670	13,5	34.407	10,5
50-59	307.521	315.269	2,5	61.598	20,0	41.956	13,3	42.353	13,8	32.980	10,5
60 y más	585.044	602.324	3,0	224.298	38,3	172.151	28,6	64.616	11,0	59.093	9,8

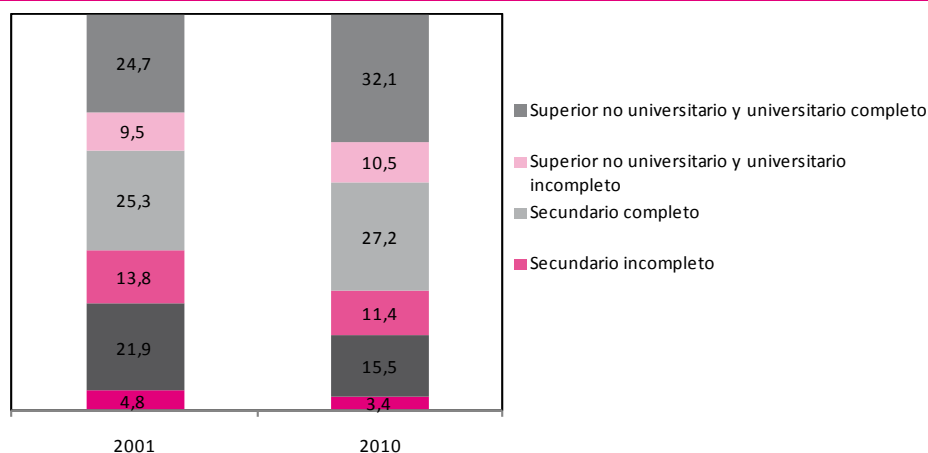
Nota: se excluye a quienes participaron de alguna oferta de Educación Especial.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/2010.

En 2001 el 40% de la población mayor de 18 años había alcanzado hasta el nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo (Gráfico 1). El otro 60% de ese grupo etario había finalizado la secundaria o transitaba por estudios superiores (incompletos o finalizados). Para 2010, el nivel educativo de esta población habría mejorado significativamente, ya que dicha relación proporcional es de 30% - 70%. Es decir, que el 30% tiene hasta secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado; mientras que el 70% culminó la secundaria y accedió a estudios superiores.

En síntesis, una mayor proporción de la población logró finalizar el nivel secundario y acceder a los niveles superior no universitario y universitario. Para el período 2001-2010 habría un incremento de dos puntos porcentuales de la población con secundaria completa; un leve aumento –de apenas un punto porcentual– en el nivel superior no universitario o universitario incompleto; y un incremento significativo -de casi siete puntos porcentuales, alcanzando así un tercio de la población adulta que transitó por la educación formal- en superior no universitario y universitario completo.

Gráfico 1. Población de 18 años y más según máximo nivel educativo alcanzado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2001/2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001/ 2010.

3.4. Desigualdades educativas al interior de las comunas

Para analizar el perfil educativo de la población joven y adulta de la Ciudad (2007 y 2011) por comunas⁷ y zonas⁸ se utiliza la Encuesta Anual de Hogares (EAH) de la Dirección de Estadísticas y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Zona Sur (Comunas 4 y 8) es una expresión de las grandes diferencias y desigualdades existentes en la ciudad. En la misma se concentra casi el 47% de la población de villas y asentamientos de todo el territorio (Asesoría General Tutelar, Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012). Para ser más específicos, el 74% de los niños pobres de la Ciudad viven en esta zona, donde la mayor cantidad de demandas se refieren a la falta de vivienda digna o condiciones habitacionales inadecuadas, seguidas por el acceso a planes sociales (que en términos jurídicos equivale al derecho a la alimentación), acceso a salud y educación⁹ (Martínez, 2012).

Esta zona concentra también los índices más altos de analfabetismo. Entre las Comunas 4,7 y 8 se reúne cerca del 40% de la población analfabeta de la Ciudad. Al analizar datos de 1991, 2001 y 2010 se observa un aumento sostenido del volumen de población residente en villas de emergencia y asentamientos de la ciudad, siendo respectivamente de 52.608, 107.422 y 163.587 habitantes.

A 2007, en la Zona Sur el 55% de la población mayor de 25 años no logró alcanzar el nivel secundario completo, siendo la zona con mayor proporción de población adulta con estas características. El 21% tiene nivel medio completo y el 12% alcanzó a transitar el nivel superior, pero sólo el 11% logró completarlo. Al contrario, en la zona norte de la ciudad se observa que solo el 21% de la población adulta tiene secundario incompleto y el 18% completo, mientras que el 18% alcanzó a transitar el nivel superior sin finalizarlo y el 42% llegó a completar sus estudios superiores.

Los datos de 2011 (EAH) confirman esa caracterización de la población mayor de 25 años de acuerdo al nivel educativo y la zona de análisis (Gráfico 2). En las Comunas 4 y 8 (zona sur) se observa la mayor proporción de población cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el nivel secundario incompleto (48% y 56% respectivamente) es decir, casi la mitad de la población no llegó a finalizar el nivel en caso de

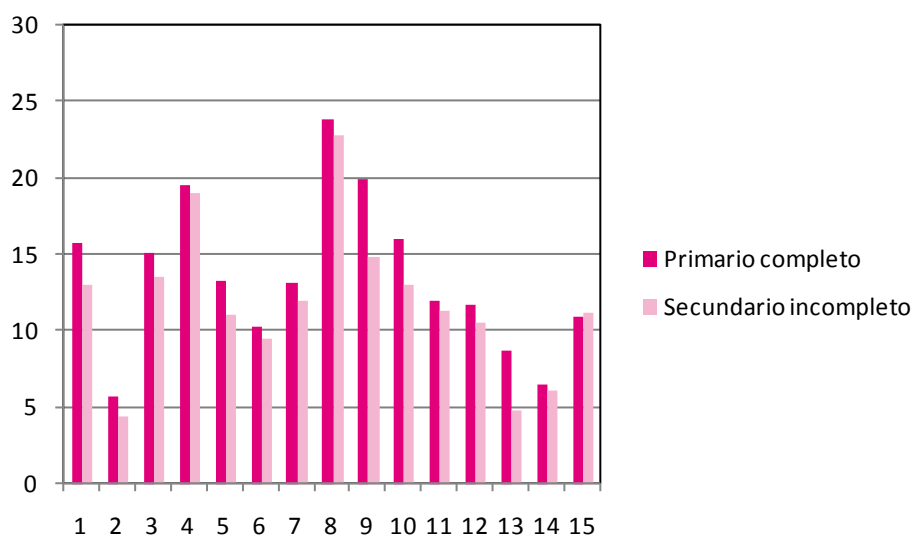
⁷ En el informe de EAH citado, se consignan los datos de acuerdo a zonas que resultan de combinar comunas adyacentes. La zona A- norte incluye a las comunas 2, 12, 13 y 14, la zona B-este incluye a las comunas 1 y 3, la zona C-Sur corresponde a las comunas 4 y 8, la zona D-Oeste corresponde a las comunas 9, 10 y 11, la zona E-centro corresponde a las comunas 5, 6, 7 y 15.

⁸ En la Zona Sur se encuentran las Comuna 4 (La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya), la 8 (Villa Soldati, Villa Lugano, Villa Riachuelo) y la 9 (Liniers, Parque Avellaneda y Mataderos).

⁹ Asesoría Tutelar (2012). Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión educativa”.

haberlo iniciado. Al contrario, en las comunas que componen la zona norte (Comunas 1, 12, 13 y 14) tan solo entre un 10% y un 26% tienen como máximo nivel educativo alcanzado hasta secundario incompleto, y la mayor proporción de la población (un 74% y más) como mínimo concluyó con el nivel secundario. Este último grupo incluye al porcentaje que ha concluido con el nivel superior (que oscila entre el 34% en la Comuna 12 y el 52% en la Comuna 2).

Gráfico 2. Porcentaje de población de 25 años y más con primario completo y secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.



Fuente: Encuesta Anual de Hogares 2011. Dirección General de Estadística y Censos, GCBA.

En síntesis, mientras en la zona sur cerca de la mitad de la población no logró finalizar el nivel medio, en la zona norte se encuentran comunas con la mitad de la población que finalizó los estudios terciarios y/o universitarios. Podemos inferir entonces que la población adulta en la zona sur sería demandante de ofertas educativas que les permitiera finalizar el nivel secundario. Como veremos en el próximo punto, esta demanda no coincide de manera directa con la ubicación de esta oferta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, concentrada casi en un 50% en las Comunas 1 (Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución) y 3 (San Cristóbal y Balvanera).

4. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): matrícula y distribución territorial

La oferta educativa para jóvenes y adultos en la Ciudad depende mayormente de la Dirección del Área del Adulto y del Adolescente, pero hay también otras Direcciones (Educación Media y Artística) con establecimientos que certifican estudios secundarios para esta población. Es de notar el papel fundamental y/o central que cumple la oferta estatal respecto de las ofertas de gestión privada, cubriendo casi el 81% de las propuestas educativas existentes en la Ciudad. La oferta privada, muy menor proporcionalmente, representa solamente el 19% (Cuadro 7).

En su conjunto, el sector estatal presenta un decrecimiento muy leve (de apenas un punto porcentual) de su matrícula entre 2008 y 2012. Al contrario, el sector privado (con un volumen mucho más bajo de matrícula que el sector estatal) muestra un crecimiento del 34%.

Cuadro 7. Matrícula y unidades educativas de las ofertas para jóvenes y adultos de gestión pública y privada, según dependencia y tipo de establecimiento. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008-2012.

Área de Gestión	Depend.	Tipo de Establec.	2008		2009		2010		2011		2012		
			U. E.	Al.	U. E.	Al.	U. E.	Al.	U. E.	Al.	U. E.	Al.	
Gestión Estatal	Direc. de Ed. del Adulto y del Adol.	Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE)	1	257	1	272	1	288	1*	303	12**	1.417	
		CENS	88	13.325	89	14.353	90	14.283	91	13.448	91	13.215	
		Adultos 2000	1	11.960	1	14.910	1	18.646	1	21.313	1	9.948	
		Contextos de Encierro	N/C	N/C	N/C	N/C	1	190	1	320	1	415	
	Direc. de Ed. Media	Liceos	1	195	1	200	1	218	1	217	1	175	
		Colegios	1	106	1	84	2	323	2	252	2	95	
		Esc. de Comercio	12	3.652	12	3.799	12	3.746	12	3.616	12	3.374	
		Escuela de Ed. Media (Reingreso)	8	1.544	8	1.853	8	1.940	8	2.026	8	2.056	
		Direc. de Ed. Artística	Esc. de Bellas Artes	2	142	2	183	1	82	1	89	1	86
			BOA	2	475	2	564	2	483	2	418	2	470
	Direc. Gral. de Planeamiento (**)	Bachilleratos Populares	N/C	N/C	6	602	5	569	N/C	N/C	N/C	N/C	
	Gestión Privada	Direc. Gral. de Educ. de Gestión Privada											
	TOTAL			147	37.096	156	42.638	157	46.293	154	49.574	154	38.541

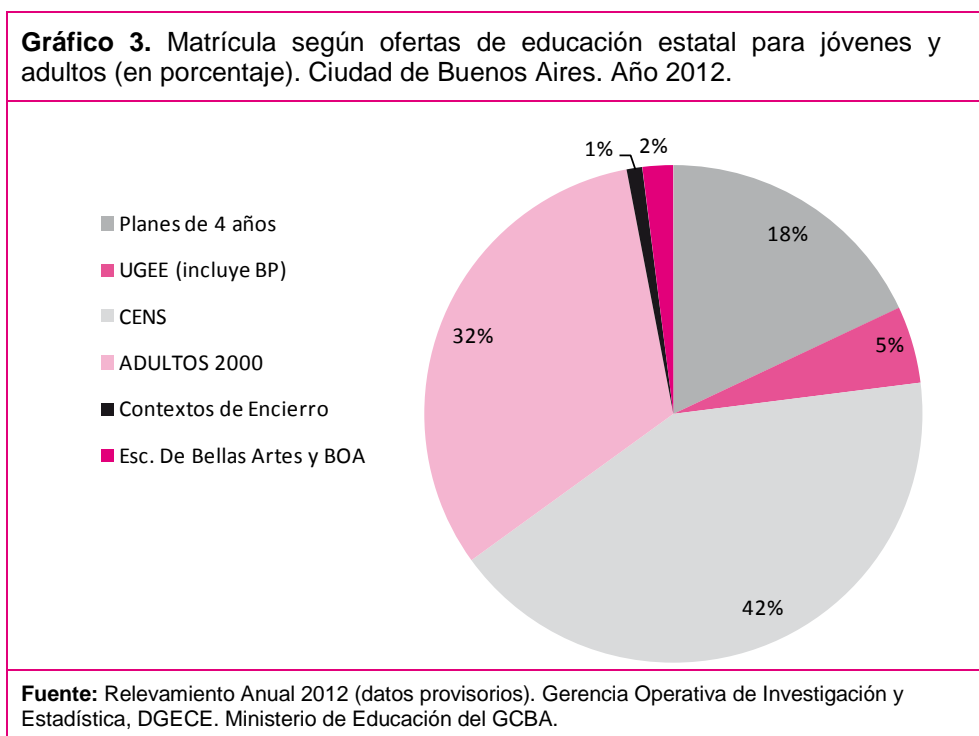
*A partir de la Res. Nº10.280 ME-GCBA del 12/10/2011 se incorporan 11 Bachilleratos Populares con la denominación de UGEE (Unidad de Gestión Educativa Experimental), bajo la dependencia de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. En 2011 no se realizó relevamiento de matrícula de los mismos por lo tanto no son consignados en el cuadro. Los Bachilleratos Populares dependieron de la Dirección General de Planeamiento entre 2008 y 2010.

** Se trata de una UGEE original y 11 Bachilleratos Populares.

Fuente: Relevamiento Anual 2008-2012. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

4.1. CENS y otras ofertas de nivel secundario

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2012 se encuentran funcionando 91 CENS. En términos proporcionales, la matrícula de CENS representa un 42% (Gráfico 3) del universo de ofertas destinadas a jóvenes y adultos de gestión estatal (esta proporción incluye las ofertas con planes de 4 años que dependen de la Dirección de Educación Media).



Cabe destacar las siguientes características que adopta en los últimos años (2008 a 2012) la evolución de la matrícula para cada una de las ofertas de gestión estatal (Cuadro 7):

- Los CENS presentan una matrícula muy estable durante estos años, con incremento escaso hasta 2011 (1%) y un leve descenso en 2012 (menos de 2%).
- Adultos 2000 tuvo entre 2008 y 2011 un incremento de su matrícula del 78%. Un año después, en 2012, desciende un 53%. Dicha disminución de la matrícula se debe a una actualización de las bases que realizó el mismo Programa (febrero de 2011 a mayo de 2012), en vistas de contemplar únicamente a los alumnos que presentan cierta regularidad en algunas de las instancias que ofrece el mismo (tutorías, presentación a exámenes, entre otros).
- En la oferta de contextos de encierro hay un incremento continuo de matrícula entre 2010 y 2012, pasando de 190 a 415 alumnos, lo que significa un 45% de aumento.
- La oferta de Bellas Artes presenta un descenso del 39%.

- Para los denominados planes de 4 años, dependientes de la Dirección de Educación Media, la oferta que creció en matrícula entre 2008 y 2012 es la de las Escuelas de Educación Media Históricas (Escuelas de Reingreso), con un incremento de 33%.

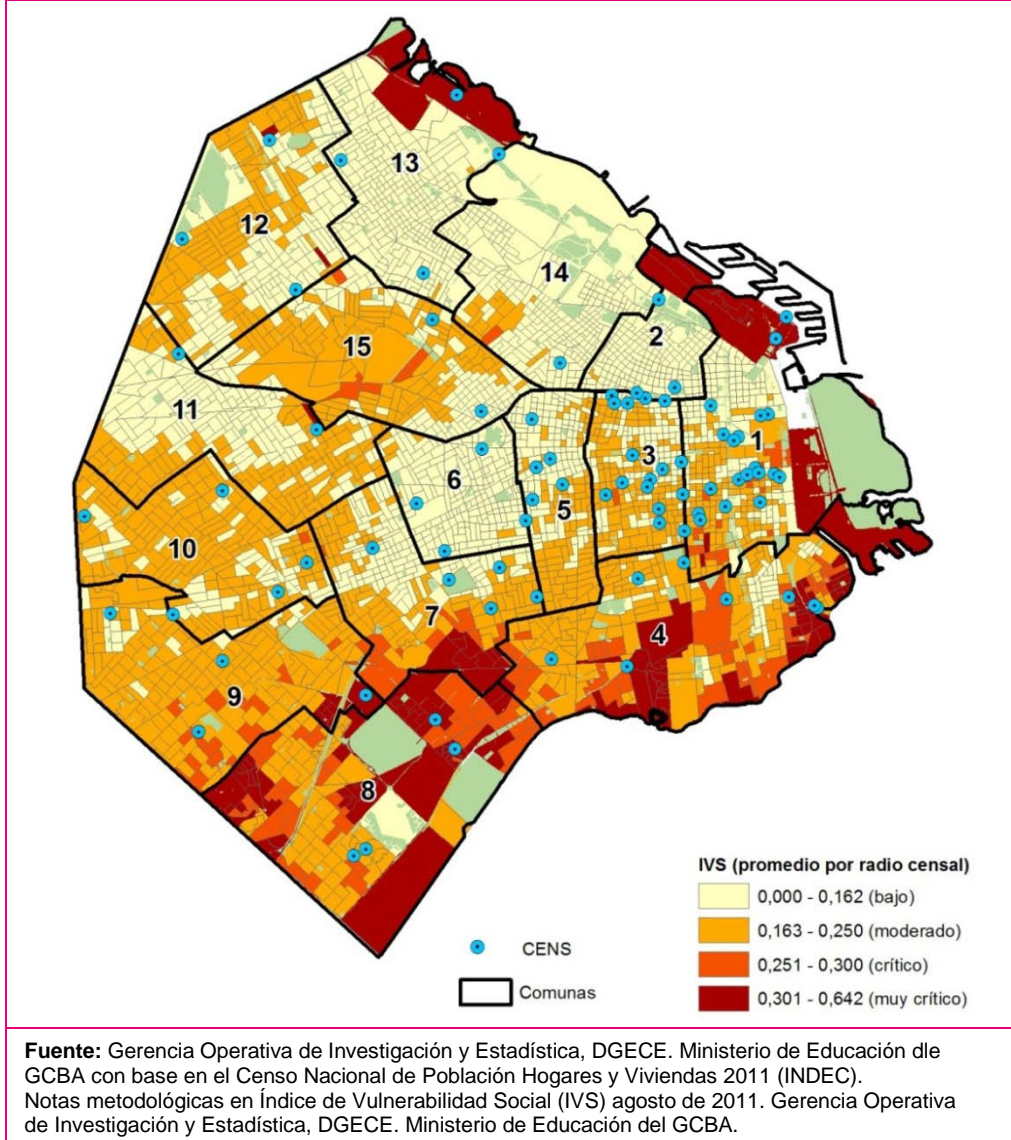
- Los comerciales nocturnos tuvieron un leve incremento del 2%, pero luego la matrícula desciende un 9% aproximadamente.

En síntesis, los CENS no solo constituyen la oferta mayoritaria, sino que también es la más estable (a nivel matrícula) durante los últimos años.

4.2. La distribución territorial de los CENS

La mayor concentración de CENS se presenta en la zona centro, específicamente en las Comunas 1 (22,8%), 3 (18%), 4 (8,7%) y 5 (7,6%). En el resto de las comunas hay un promedio cercano al 5% de CENS respecto del total (es decir, entre cuatro y cinco establecimientos), a excepción de las Comunas 11 y 15 con sólo dos unidades educativas. Esta concentración en la zona centro remite en gran parte, al origen fundacional de los CENS en el marco de acuerdos con sindicatos y espacios de trabajo, para que los adultos trabajadores accedieran a la titulación de nivel medio.

Mapa 1. Distribución de los CENS e Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) en las 15 comunas. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.



En las Comunas 4 y 8 los CENS se encuentran en territorios de alta vulnerabilidad social, con la mayor concentración de villas de emergencia y asentamientos precarios de la Ciudad. En el resto de las comunas, la mayoría de los CENS se encuentran ubicados en zonas de baja vulnerabilidad, representando el 22% de la oferta respecto del total. Mientras que las Comunas 1 y 3, con alta concentración de establecimientos, son zonas con moderada vulnerabilidad (Mapa 1). Por eso, habiendo cambiado el criterio de apertura y funcionamiento de CENS que ya no necesariamente responde a la solicitud de entes convenientes como sucedía otrora, creemos sería bueno repensar su distribución territorial a la luz de la demanda potencial de la ciudadanía de acuerdo al máximo nivel educativo alcanzado por comuna. De todas maneras, es importante garantizar la oferta en las comunas de zona norte, para que a pesar de las diferencias socioeducativas de la ciudad, los CENS tengan una presencia homogénea que asegure el derecho a la educación de todos los habitantes.

En este informe se utiliza el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) para dar cuenta de las condiciones socioeconómicas de contexto. La vulnerabilidad social refiere a aquellas situaciones en donde grupos, hogares o individuos están más expuestos a quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida, por lo cual, se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación con otros grupos, hogares o individuos. Según Castel (1991), la zona de vulnerabilidad se caracteriza por trabajo precario y fragilidad de los soportes relacionales, constituyendo un espacio social de inestabilidad¹⁰.

Metodológicamente, el IVS (Catalá, Con y Susini, 2009) surge como respuesta a la necesidad de construir un índice que remita a la problemática de la «vulnerabilidad», y que, por su naturaleza conceptual, no sea un indicador dicotómico, sino que refleje el tema de la vulnerabilidad como una condición multidimensional de los hogares, permitiendo integrar en un solo valor múltiples aspectos. Las dimensiones (en base al Censo Nacional de población 2001) para lograr el índice se refieren a las condiciones de vivienda, salud, educación, ingresos y ocupación según los siguientes indicadores: hacinamiento, material de la vivienda, carga de dependencia por jubilado, carga de dependencia por ocupado, no percepción de ingresos por trabajo, jubilación o pensión, integrantes con cobertura médica exclusiva del sistema público de salud y promedio de años de escolarización de la población de 18 años y más. Al contar con una escala de cuatro valores, podemos identificar la intensidad de situación de vulnerabilidad por zona, con mayor precisión que utilizando simplemente indicadores con categorías dicotómicas como, por ejemplo, la condición (o no) de Necesidades Básicas Insatisfechas.

4.3. La evolución de la matrícula (2008-2012)

En 2012 los CENS registran una matrícula de 13.215 alumnos. La misma fue muy estable entre 2000 y 2008, tuvo un incremento del 7% durante el período 2008-2010, que luego perdió para 2012. De este modo, a pesar de las pequeñas variaciones de los últimos años, la matrícula de 2012 es equivalente a la que caracterizó a la oferta durante los primeros años del siglo XXI.

Cuadro 8. Unidades Educativas y matrícula en CENS. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008-2012.

	2008	2009	2010	2011*	2012*
Unidades Educativas	88	89	90	91	91
Matrícula	13.325	14.353	14.283	13.448	13.215

* Datos provisorios

Fuente: Relevamiento Anual 2008-2012. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

¹⁰ Castel, R. (1991). Los desafiados: Precariedad del trabajo y vulnerabilidad social, Revista Topía año 1 N° 3. Buenos Aires.

Si se comparan los movimientos de esta matrícula con la de secundario común, se observa que esta última experimentó modificaciones entre 1998 y 2010. De acuerdo a un estudio realizado en la Ciudad (Canevari, Catalá, Montes -coord.- y equipo, 2011), la matrícula del nivel medio común disminuyó un 6% en el sector estatal y un 9% en el privado. En este sentido, habría una cierta homologación de la dinámica que asume la matrícula en la secundaria común respecto de la secundaria para jóvenes y adultos.

Canevari, Catalá y Montes también dan cuenta de las diferencias en función del distrito escolar, advirtiendo como en los distritos de la zona sur (19, 13, 18 y 21) las escuelas medias de gestión estatal aumentan su matrícula en más del 10% (en el caso de los CENS el incremento llega al 45% en la Comuna 4), mientras que la mayor parte de los otros distritos escolares pierden alumnos en el período analizado. Asimismo, se resalta el incremento en las tasas de escolarización: según la Encuesta Anual de Hogares, la tasa de escolarización de los jóvenes de 13 a 17 años asciende a 94% para 2010, mientras que la tasa neta de asistencia al nivel secundario es de 89%. La contracara es que el 6% de jóvenes de este grupo etario no asiste a ningún nivel de enseñanza.

4.4. La matrícula por turnos

Acerca de la evolución de la matrícula según turnos, el vespertino es el que contaba en 2008 con mayor cantidad de inscriptos y el que a su vez sufrió el decrecimiento más pronunciado para 2012 (19%). En los turnos mañana y noche también se observa una disminución, aunque es menor. En aquellos establecimientos con organización curricular no graduada, estructurados a partir de materias y no por años de estudio, no corresponde asignarle el atributo “turno”. Se trata del grupo de establecimientos que presenta el mayor crecimiento entre los años analizados (casi el 20%). También el turno tarde presenta un crecimiento, si bien menor al registrado por la modalidad no graduada que a 2012 concentra la mayor cantidad de matrícula (38%), seguido por los turnos vespertinos (22%) y noche (18%).

Cuadro 9. Matrícula de los CENS según turno. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008-2012.

Turno	2008	2009	2010	2011	2012	Variación 2008/2012
Total	13.325	14.353	14.283	13.448	13.215	-0,8
Mañana	1.681	1.754	1.760	1.716	1.606	-4,5
Tarde	1.100	1.032	1.015	1.113	1.196	8,7
Vespertino	3.614	3.337	3.268	3.193	2.904	-19,6
Noche	2.683	2.597	2.848	2.543	2.417	-9,9
Modalidad no graduada	4.247	5.633	5.392	4.883	5.092	19,9

Fuente: Relevamiento Anual 2008-2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del GCBA.

4.5. Evolución de matrícula por comunas

En 2012 los establecimientos, y por consiguiente la matrícula, se distribuyen por comuna en forma dispar (Cuadro 10), concentrándose la mayor cantidad de inscriptos en las Comunas 1 (18%), 3 (17%) y, en menor medida, en la 4 (10%). Luego se encuentran las Comunas 10 y 5 con una concentración que no supera el 9%. El resto de las comunas de la Ciudad tienen coberturas que oscilan entre el 2% y el 7% de la matrícula total. Respecto de la evolución de la matrícula (Cuadro 8) resulta continua en el tiempo, con un leve descenso entre los años consignados que no alcanza siquiera el 1%.

Se observa para el período 2008-2012 que habría un crecimiento en las Comunas 4, 9 y 11. En particular en la 11, donde casi se duplica la cantidad de alumnos. Se trata de comunas que en el año base de referencia no contaban con un volumen importante de matrícula, en comparación con otras. También se produce un crecimiento, aunque más bien moderado, en las Comunas 13, 14 y 8.

Cuadro 10. Evolución de porcentaje y matrícula total de los CENS según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008-2012.

Comuna	2008		2009		2010		2011*		2012*		Variación 2008/2012
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Total	13.325	100,0	14.353	100,0	14.283	100,0	13.448	100,0	13.215	100,0	-0,8
1	3.217	24,1	3.124	21,8	3.041	21,3	2.782	20,7	2.422	18,3	-24,7
2	453	3,4	463	3,2	423	3,0	388	2,9	374	2,8	-17,4
3	2.567	19,3	2.661	18,5	2.497	17,5	2.423	18,0	2.264	17,1	-11,8
4	906	6,8	1.067	7,4	1.190	8,3	1.148	8,5	1.322	10,0	45,9
5	1.072	8,1	1.220	8,5	1.269	8,9	1.219	9,1	1.075	8,1	0,3
6	699	5,3	742	5,2	716	5,0	673	5,0	627	4,7	-10,3
7	847	6,4	801	5,6	792	5,6	840	6,3	945	7,2	11,6
8	559	4,2	700	4,9	756	5,3	689	5,1	627	4,7	12,2
9	275	2,1	273	1,9	292	2,0	266	2,0	504	3,8	83,3
10	1.148	8,6	1.401	9,8	1.369	9,6	1.310	9,7	1.146	8,7	-0,2
11	116	0,9	171	1,2	256	1,8	221	1,6	239	1,8	106,0
12	537	4,0	593	4,1	525	3,7	471	3,5	596	4,5	11,0
13	363	2,7	396	2,8	429	3,0	392	2,9	441	3,3	21,5
14	242	1,8	362	2,5	384	2,7	294	2,2	292	2,2	20,7
15	324	2,4	379	2,6	344	2,4	332	2,5	341	2,6	5,2

*Datos provisorios.

Fuente: Relevamiento Anual 2008-2012. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

4.6. La muestra de CENS y el Índice de Vulnerabilidad Social

La muestra de este proyecto de investigación está integrada por trece CENS (Mapa 2), distribuidos sobre ocho del total de quince comunas que componen la Ciudad. Cuatro de ellos están ubicados en la Comuna 1, presentando una importante diversidad de contextos socioeconómicos en su interior: tres instituciones se encuentran emplazadas en radios censales con un valor de IVS moderado, mientras que la cuarta institución está ubicada en un radio censal con IVS de valor muy crítico. En este último caso se trata además de un emplazamiento lindante con un núcleo habitacional transitorio.

En la Comuna 4 hay tres instituciones que forman parte de la muestra. Esta comuna se encuentra emplazada en lo que se denomina "zona sur". Los centros están en radios censales con valores del IVS que oscilan de moderado a muy crítico. La Comuna 4 tiene la particularidad de que casi no presenta radios censales con un valor de IVS bajo, sino que la mayor parte del territorio presenta valores de moderado a muy crítico.

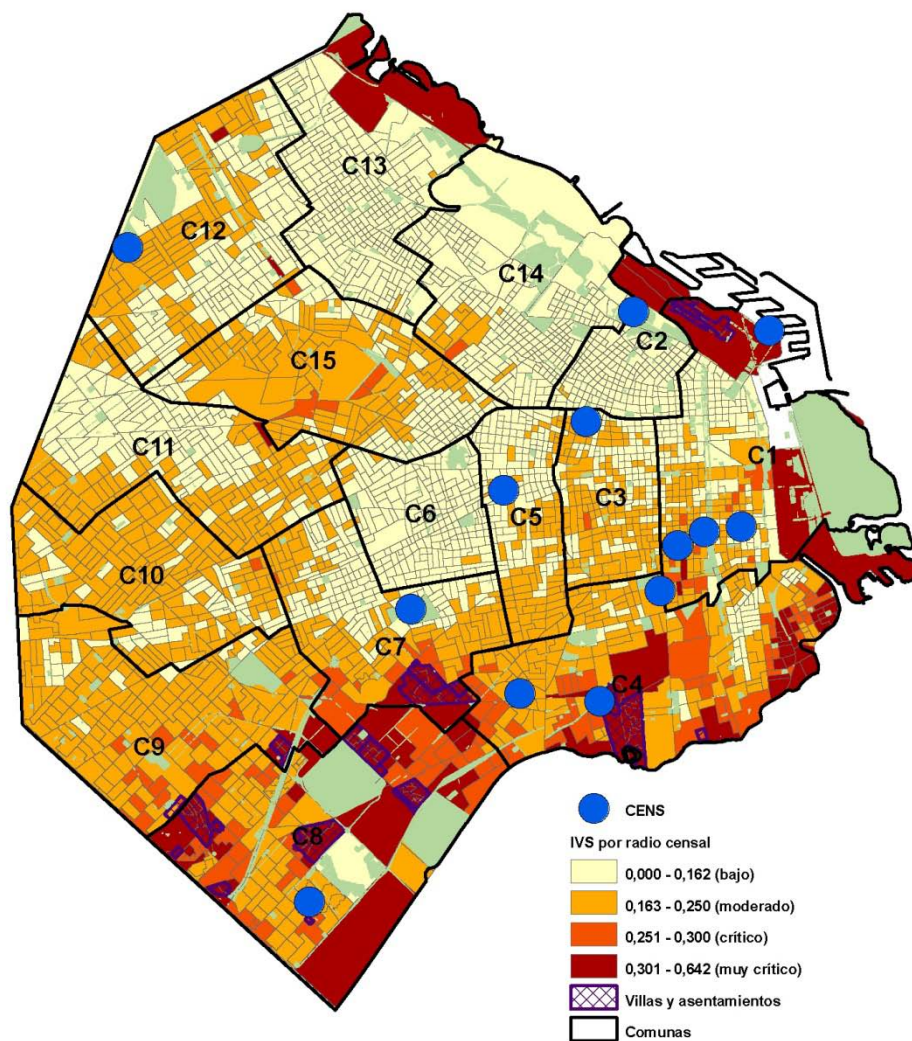
Uno de los centros de la muestra se encuentra en la Comuna 8, localizada en zona sur, a continuación de la Comuna 4. La zona presenta un IVS moderado, aunque en los radios censales aledaños se observan niveles muy críticos.

En la Comuna 2 está uno de los centros incluidos en la muestra. Esta comuna se caracteriza por presentar dos zonas de gran homogeneidad en su interior respecto al IVS, que representan los dos extremos de la escala del indicador. El CENS se encuentra en una zona con un valor bajo de IVS, sin embargo muy cercana a la zona que presenta el valor más crítico en la ciudad.

Otro de los centros elegidos se encuentra en la Comuna 3, en una zona con valor de IVS moderado. Esta comuna presenta radios censales con un valor moderado de IVS tanto como radios con valores bajos. En las comunas 5 y 7 se encuentran dos de los centros seleccionados. Ambos casos se encuentran ubicados en zonas con un bajo valor de IVS, aunque en esas comunas gran parte del territorio presenta un IVS moderado. Finalmente un centro de la muestra se encuentra emplazado en la Comuna 12, en el límite norte de la ciudad. Al igual que las Comunas 5 y 7, combina zonas con valor bajo y moderado del IVS.

En síntesis, se trata de una muestra representativa en relación a la distribución que la vulnerabilidad social adopta en la ciudad, en la medida que las ocho comunas comprendidas presentan una distribución territorial que integra los distintos grados del indicador.

Mapa 2. Distribución de los trece CENS de la muestra e Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Ciudad de Buenos Aires. Año 2001.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC.

5. Condiciones institucionales y gestión

Las condiciones institucionales en los CENS han presentado históricamente problemas estructurales: una infraestructura no adecuada (generalmente cedida por escuelas primarias, a excepción de los CENS conveniados con organismos públicos o sindicatos), escaso equipamiento tecnológico, ausencia de capacitación específica para docentes y directivos, escasa concentración de la carga horaria de los equipos docentes, y otras deficiencias. Esta situación ha configurado en cierta medida un circuito diferenciado de calidad educativa¹¹ (en similitud a lo que acontece con las escuelas con planes de cuatro años de estudios secundarios como Comerciales Nocturnos y Escuelas Secundarias de Reingreso), con condiciones institucionales de aprendizaje disímiles para los jóvenes y adultos que acceden a estas ofertas de la Ciudad,

La conceptualización de la gestión escolar de los CENS no se restringe en esta investigación a un proceso de implementación de normas administrativas o burocráticas, sino que...

consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias para la satisfacción de determinados intereses y el logro de objetivos (Cantero y Celman, 2001:113)

Unido al componente estructurante de las condiciones objetivas de una escuela, se reconoce también el carácter simbólico - cultural por su importancia en el funcionamiento cotidiano de una organización y como elemento constitutivo de ésta (Greenfield, 1986; González, 1994). Este carácter subjetivo constituye una dimensión organizativa menos visible y más implícita (López Yáñez, 1994).

Es esta dimensión cultural la que da a la organización apariencia de única e irrepetible. Como exponen Cardona y Andujar (2001:76)

...en cualquier acontecimiento organizativo, lo más importante no es lo que ocurre, sino su significado. Entender la cultura de la organización como algo que se construye y desarrolla en interacción social por sus miembros, concederle voz y protagonismo a sus participantes como individuos con historia y pensamiento propio, nos abre el camino para comprender que en el seno de las mismas se producen conflictos ideológicos, subgrupos con intereses determinados, disputas por el poder pretendiendo imponer unos determinados criterios sobre otros..., en definitiva, luchas y conflictos internos por mantener el control político de la organización.

¹¹ La perspectiva sobre la desigualdad y la discriminación educativa expresada en circuitos y segmentos diferenciados de calidad (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Krawczyk, 1988; Filmus, 1986) actualmente es reconsiderada por la perspectiva de la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2005).

Bajo dicha perspectiva, en este estudio se recuperan aspectos propios del perfil del directivo y de los docentes de los establecimientos visitados, y sus percepciones sobre problemáticas significativas de la gestión, y las condiciones de trabajo en las que desarrollan la tarea. En otros puntos de este apartado se analizan ciertas diferencias, que presentan los CENS denominados "conveniados" (bajo acta acuerdo), y el papel que tienen los módulos de horas institucionales -del Programa de Fortalecimiento Institucional- para generar estrategias y proyectos que mejoren o modifiquen las trayectorias de la población joven y adulta que transita por estos establecimientos.

5.1. Directivos y docentes. Las condiciones institucionales para el trabajo con jóvenes y adultos

El rol directivo es un rol especialmente complejo y en los CENS se agudiza aún más. Como señalan Marchesi y Martín (1998)¹²

...el trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es solo que sus funciones han ido cambiando a lo largo de los últimos años sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras, con lo cual se encuentra en el centro de las tensiones y conflictos que se producen en la escuela y sobre la escuela. La práctica de los directivos se constituye en una experiencia en la que es necesario reconocer al menos dos cuestiones determinantes: de un lado la vigencia de un conocimiento práctico y de otro la singularidad de un contexto institucional. En otras palabras, el trabajo del directivo es una práctica que se trama desde lo personal y lo institucional.

En los últimos diez años los estudios realizados se remiten al nivel primario (Sadovsky y Lerner, 2006) y al secundario (Krichesky y otros, 2010; Ferrata, 2005). Se presenta a continuación, una caracterización del perfil de los directivos de la muestra de instituciones, en cuanto a trayectoria docente, antigüedad en el cargo y en los establecimientos de educación secundaria de jóvenes y adultos.

En la mayoría de los CENS, los directivos tienen una antigüedad significativa en el trabajo docente dentro de la propia institución así como en otros CENS, por lo cual el conocimiento del alumnado, la comunidad y sus principales problemáticas, forma parte del capital cultural de su gestión. Entre los entrevistados, la trayectoria como docentes dentro de la oferta de CENS supera los veinte años de antigüedad.

La experiencia en el rol directivo oscila entre uno a ocho años. En su mayoría eligen conservar sus horas docentes dentro del centro de referencia donde iniciaron su trayecto en educación de jóvenes y adultos, en simultaneidad con el cargo directivo. Todos remiten a ese

¹² Marchesi, A.; Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio, Alianza, Madrid.

primer amor del cual no quieren desprenderse, poniendo en evidencia que su permanencia en el sector no se debe estrictamente a cuestiones coyunturales sino a una elección por la educación de jóvenes y adultos. Unos pocos incluso, se constituyen en los denominados “históricos” del sistema por haber trabajado en CENS antes de la disolución de la vieja Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). En estos casos hubo quienes participaron de instancias de formación que fueron pensadas como espacios de jerarquización de la modalidad, como la Especialización en Educación de Adultos a cargo de la Universidad Nacional de Luján, que se impartió a principios de la década de los noventa dentro de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de un convenio con el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) y la ex Municipalidad de Buenos Aires.

En relación con la gestión institucional, la percepción de los directores acerca del perfil de los profesores muestra ciertas características comunes, con independencia del formato que adopten los centros en cuanto al turno, especialidad, o comuna en la que se encuentran localizados. La mayoría de los profesores son titulados como docentes de primaria o secundaria y poseen experiencia en educación de adultos en la Ciudad. Los directores señalan que, no obstante, se está produciendo un proceso significativo de migración de docentes de educación secundaria común a la educación de adultos.

La carga horaria de los planteles docentes oscila entre 2 y 10 horas cátedra semanales; esta baja concentración de horas complica al directivo en la gestión institucional ya que hay muchos docentes con poca presencia en la institución. Sin embargo, las características del trabajo con adultos y la receptividad que muestran los estudiantes, funcionarían como retroalimentador del buen clima institucional. El mismo no sólo facilitaría los procesos organizativos de gestión sino también de las relaciones interpersonales en la escuela (Gento Palacio, 1996). Parte de este clima los directores lo reconocen como responsabilidad propia, siendo conscientes de la impronta que su rol le inviste a la institución.

Este CENS es muy familiar; con mucha identificación y compromiso por parte de los docentes hacia los alumnos y de los alumnos que vienen a estudiar para con todos nosotros, y valorización también, mucho cariño (...) es un lugar de identificación. Hay amistad entre ellos, hay buen trato. (...) Mirá, a un CENS te lo arruina un director autoritario. Crea mal ambiente entre los docentes, ese ambiente se transmite a los alumnos...

Respecto de las condiciones de trabajo se observa en la mayoría de los CENS una gestión auto centrada en el directivo, especialmente por la ausencia de cargos específicos que conformen un equipo que acompañe la labor del director (vicedirector, asesor pedagógico, preceptores). Los CENS sólo cuentan con el cargo de secretario y, según la cantidad de secciones suman el cargo del preceptor, a diferencia de los múltiples recursos con los que cuentan en la gestión directiva las escuelas de educación media común. Dichos recursos diferenciales no sólo se establecen a nivel de la Planta Orgánico

Funcional (POF), sino también en relación a la presencia de programas de asistencia socioeducativa, dado que los CENS –a pesar de trabajar con población vulnerable– sólo perciben el Programa de Becas Escolares (asignación directa al alumno) y la asistencia del Programa de Fortalecimiento Institucional.

En primera instancia parecería que el problema administrativo y la burocracia son aspectos que median de manera continua en la gestión directiva de los CENS y obstaculizan las posibilidades de poner foco en la tarea pedagógica y establecer el contrato pedagógico-didáctico, “*el cual define en cierta medida la tarea, el sistema de deberes y derechos recíprocos, supone el consentimiento mutuo a partir de la explicitación y conocimiento de las reglas de juego*” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1992: 72). Entre las tareas que el director de CENS realiza -junto al secretario- se encuentran prioritariamente: inscripciones, otorgamiento de equivalencias, definición del trayecto de cursado, actas de calificaciones, seguimiento de los estudiantes que adeudan materias cuyas cursadas están próximas a vencer, elevación de pedidos de suplencias, confección de títulos, entre otros.

Este desborde como consecuencia del poco personal para cumplir con la burocracia administrativa, se torna más crítico en aquellos CENS de mayor tamaño, provocando que la dimensión administrativa se convierta en lo prioritario en la gestión institucional. Un director dice al respecto: *Una de las cosas es que el director tiene mucho tiempo dedicado a la tarea administrativa...*

En consonancia, el director de otro CENS señala:

Lo primero que tengo para decir, es que a las direcciones de las escuelas nos abrumaron con trabajo burocrático, que no me permite trabajar en lo pedagógico. Ese es el denominador común (...) Vivimos así, haciendo malabares. Donde no podemos estar más con ellos [los estudiantes] que son los que estamos educando, por el papeleo, por un “alta”(...) Pero cada vez es más el papeleo, y cada vez estamos más lejos de ellos, y también más lejos de los docentes. Hoy soy un preceptor yo! Intento no serlo, pero me obligan a serlo.

Y luego añade:

Este CENS (...) es un “transatlántico”. (...) Yo no puedo manejar 48 docentes, 250 legajos de alumnos (ahora quedarán unos 220)...con un director, dos preceptores y una secretaria.

La dirección se constituye en una tarea hecha con cierta individualidad, similar a la que acontece en las escuelas de maestro único de zonas rurales, en la medida en que los directores no cuentan con un equipo que brinde apoyo y sostén a su gestión. Las urgencias cotidianas, de la mano de una sobre-exigencia burocrática, parece constituirse en el primer escollo para que los directivos puedan centrarse en funciones estrictamente pedagógicas vinculadas a la propuesta formativa. Esto se agudiza

en los CENS cuatrimestralizados, por la necesidad de realizar muchas de las tareas cada vez que inicia el cuatrimestre, es decir dos veces al año. Al respecto una directora concluye:

Por ejemplo la observación de clases me queda siempre colgada, no puedo mirar al docente un día, tengo que mirar una secuencia determinada con su planificación y es un trabajo serio, sino es una falta de respeto, entonces yo tendría que decir: me tomo estas dos semanas para observar al docente de Geografía, veo la planificación le pregunto cuando comienza un tema para no intervenir mal y voy y lo hago, pero resulta que empiezo un lunes y al día siguiente tengo problemas de comedor, o temas con que se tapó la cloaca...

Junto con las tareas burocráticas, hoy los directivos se encuentran interpelados por problemáticas sociales que forman parte de la vida de muchos estudiantes que asisten a los CENS (pobreza habitacional, precariedad laboral en circuitos informales del mercado de trabajo, violencia familiar, consumo de sustancias adictivas, etc.), las cuales atraviesan la identidad y la experiencia educativa de los jóvenes y adultos.

Otra dimensión es la cuestión edilicia y de infraestructura. Lo que resulta un común denominador a todos estos establecimientos es el problema del mantenimiento ya que los CENS no cuentan con personal auxiliar; de manera que los problemas de limpieza, roturas o cualquier situación relacionada con las instalaciones recaen finalmente en el director del establecimiento, único personal directivo. Otra cuestión que atraviesa al colectivo es su funcionamiento en escuelas primarias, lo cual le imprime un sesgo infantil a la infraestructura, mobiliario, iconografía, planificación espacial, es decir, no previstos para jóvenes y adultos. Aulas, sillas, mesas, baños, decorados, hacen al encuadre de la tarea descripto críticamente por los directores.

Lo que pasa es que nosotros estamos trabajando en una escuela de niños, ese es el obstáculo que tiene cualquier CENS, si vos compartís con una escuela primaria tenés la mitad de los bancos que están pensados para colas de chiquitos, y que está muy bien porque los chicos necesitan eso...

Asimismo, la falta de disponibilidad de equipamiento tecnológico es un tema mencionado por el conjunto de los directivos, necesario para el trabajo de la gestión directiva y para la enseñanza de ciertos contenidos que debe garantizar el CENS. Un director señala al respecto:

El equipamiento que tenemos es a pulmón, todo lo que tenemos es con lo de cooperadora o con la caja chica o poniéndonos los profesores haciendo una vaquita, porque las escuelas se crean y se crean hasta sin bandera, porque el gobierno garantiza el pago de los sueldos pero todo lo demás...

En algunos establecimientos se da incluso la contradicción de no contar con los insumos necesarios que supone la especialidad que brindan, como es el caso de los aprendizajes de informática:

Se insiste mucho en que los CENS tienen que tener una vinculación con el mundo del trabajo – porque es el origen – y no los estamos capacitando para el mundo del trabajo. Nosotros tenemos Sistemas Administrativos y eso está muy vinculado a la informática y no tenemos la posibilidad de que nuestros alumnos cuenten con esa tecnología.

Los directores también plantearon una reflexión crítica respecto a la entrega de netbooks del Plan Nacional Conectar Igualdad dependiente del Ministerio de Educación nacional. Consideran que a la luz de las transformaciones socioculturales y actuales demandas del mercado de trabajo, este recurso tecnológico es esencial para el ciudadano del siglo XXI. Según los entrevistados haber quedado fuera del alcance de esta política educativa nacional responde al lugar residual y compensatorio en que se encuentra la educación de jóvenes y adultos en nuestro país.

...que los alumnos sean considerados como cualquier alumno de escuela media, que tengan acceso a la Netbooks, (...) tenemos tantos chicos de 18, 19, (...) Ya no es la escuela de adultos de un señor de sesenta años que no pudo hacerla porque tuvo que ir a trabajar o una señora que es ama de casa y crió a los chicos y ahora quiere estudiar, no, es otra realidad. Y tal vez nuestros alumnos necesiten más que los de media común de estas posibilidades informáticas...

En cuanto a los CENS “conveniados” (si bien actualmente se organizan en base a un acta acuerdo, mantienen la denominación de conveniados entre distintos actores de la modalidad) tienen una estructura institucional más sólida para atender los problemas edilicios, de equipamiento y mantenimiento. Sin embargo, también en estas instituciones se hacen evidentes las dificultades que acarrea la falta de recursos propios, quedando en una absoluta dependencia de la entidad conveniente en desmedro de niveles de autonomía necesarios para la gestión institucional: *...nos gustaría un espacio más privado, propio, no así tan compartido, pero bueno, no depende de nosotros...*

5.2. CENS conveniados: una gestión con más fortalezas

Los CENS se configuraron desde sus orígenes como una propuesta educativa dependiente de la DINEA del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en acuerdo con algún sector del mundo del trabajo, para que la población adulta trabajadora pueda concluir sus estudios secundarios¹³.

¹³ Para recabar aspectos históricos de los CENS se realizaron entrevistas con asesores de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente de la CABA.

La búsqueda de una vinculación con la vida del adulto se evidencia, entre otros, en los siguientes aspectos: los centros educativos se abren con un convenio firmado entre la DINEA y una organización (sindicato, empresa pública o privada, organización social), con el propósito de que los centros funcionen en los lugares de trabajo con la participación de la institución conveniente, y el requisito de ser trabajador para ingresar al plan. Los primeros CENS que se abrieron en 1970 firmaron convenio con dos sindicatos: Luz y Fuerza y Petroleros; dos empresas privadas: Prat, Vázquez e Iglesias y CAP; dos empresas públicas: Entel y Ferrocarriles Argentinos (Canevari, 2000).

Estos procesos de gestión articulada con el mundo del trabajo y los sindicatos se fue desdibujando en el contexto de la desaparición de la vieja DINEA (1991) y la Ley N24.049 de Transferencia a las Provincias y la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos, según la cual los servicios nacionales pasaron a manos de las provincias/jurisdicciones. La relación con el sector del mundo del trabajo fue perdiendo la fuerza inicial, y en las últimas dos décadas la oferta de CENS se desarrolla principalmente a partir de demandas sociales y educativas, con cierta autonomía de sectores de la producción, servicios, o de la administración pública, y en vistas a satisfacer demandas por mayor educación secundaria para el universo de jóvenes y adultos de los sectores más vulnerables.

Los CENS bajo acta acuerdo¹⁴ con sectores de diferentes gremios, administración pública, y/o servicio constituyen un universo cercano al 30% de la oferta y presentan rasgos distintivos en lo que hace a la gestión institucional y la dinámica de los establecimientos. El resto de los CENS son resultado de la planificación propia del área de educación de la jurisdicción, o bien son centros que actualmente funcionan en establecimientos educativos (principalmente escuelas primarias) a raíz de mudanzas que sufrieron como consecuencia del cese de los acuerdos que le dieron origen.

La mayoría de los CENS “conveniados” funcionan en establecimientos provistos por la entidad respectiva, contando entre su matrícula con un pequeño porcentaje de alumnos (cada vez menor) provenientes de la misma. En pocos casos, funcionan en establecimientos educativos, aunque mantienen un vínculo de apoyo con la entidad que otrora sostuviera el convenio, lo que les permite contar con la provisión de algunos insumos materiales o bien recursos humanos (por ejemplo, personal de limpieza). Aquellos que funcionan dentro de la entidad conveniente cuentan, como mencionamos, con más recursos materiales y buenas condiciones edilicias, así como poseen mayor capacidad de articulación para promover una mejor preparación e inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo. Este último aspecto cobra especial relevancia y magnitud en aquellos CENS que gozan de la posibilidad de

¹⁴ Entre los organismos conveniantes se encuentran Sindicato de Comercio; Sindicato de Comercio, Ministerio de Educación de la Nación; APUBA – UBA; SUTERH, SUTECBA; SUTERH, UOCRA, C. Capacitación de la Nación, UOCRA, Administración de Puertos, SUTECBA, Cámara del Automotor, Hospital Ramos Mejía, SEDUCA, Hospital Durand, Poder Legislativo Nacional (Senado), AYSA, Sindicato de Comercio, Sindicato de Personal Judicial, APUBA, Htal. Clínicas, C. Capacitación de la Nación, ATC, Club All Boys. UBA, Poder Legislativo Nacional (Senado), Htal. Garrahan, Policía Metropolitana.

articular con un Centro de Formación Profesional (CFP) o cualquier tipo de propuesta formativa que provea la propia entidad conveniente. De este modo, se logra complementar la formación de nivel que el título secundario provee con aquella específica y profesional expedida por el propio ente, aunándose esfuerzos en pos de garantizar una mejor inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo, así como una mejor preparación para la eventual continuación de los estudios en el nivel superior.

Sin embargo hay que llamar la atención sobre que según sea la valoración que la entidad conveniente le otorgue a la propuesta formativa del CENS, es que gozará de mejores o peores perspectivas para desplegar su tarea educativa. Por otra parte, la contracara de estas facilidades, es que estos CENS no cuentan con espacio, y en muchos casos ni equipos ni mobiliario propio, pudiendo quedar a merced de los tiempos y dinámicas impuestos por la otra institución (disminuyendo, por lo tanto, su margen de maniobra). Un ejemplo claro de esta limitante lo aporta uno de los CENS que funciona dentro de un hospital; a pesar de contar con mucha matrícula debe restringir su oferta a solo un curso por nivel dado que el hospital solo les habilita tres aulas de modo itinerante según las disposiciones del día. Por lo tanto además, aunque dichas aulas estén muy bien equipadas, contando además con buena calefacción y refrigeración para el invierno y el verano, su asignación cambia día a día, no posibilitando siquiera la conformación de una cartelera dentro de las mismas.

5.3 Cambios e innovaciones

Las instituciones educativas, en general, adolecen de espacios y tiempos para el trabajo y formación de los equipos docentes y directivos en pos de reflexionar sobre los problemas de la práctica docente, y desarrollar de manera colaborativa estrategias y/o acciones para modificar aspectos de la misma. Este diagnóstico se agudiza en las escuelas secundarias, y aún más en los CENS por las condiciones de trabajo y horas cátedras parceladas sólo para la enseñanza.

La disponibilidad de horas para el trabajo docente que facilita el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Ciudad de Buenos Aires constituye para estos establecimientos el único recurso para acompañar las trayectorias educativas de los alumnos, innovando en relación a lo que posibilita solamente la prescripción curricular y el formato establecido institucionalmente.

La implementación de este programa -al igual que la variedad de proyectos de intervención en los distintos niveles del sistema promovidos desde la gestión central- se enmarcan en el desarrollo de estrategias inclusivas que intervienen sobre la situación de desigualdad y que la Unesco impulsó como principio rector de las políticas educativas, particularmente a partir de la 48^o Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2008). Tal como lo resume Krichesky (2012), la educación inclusiva, sin desplazar la consideración sobre la problemática estructural (y condicionante)

vinculada con la desigualdad social y educativa, pone el acento en el desarrollo de estrategias adecuadas para responder a las necesidades y aptitudes diversas de los estudiantes. Especialmente en los grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo. Estrategias cuyo impacto o incidencia ha sido estudiado en diversas investigaciones (incluso por este mismo equipo de trabajo) a lo largo de estos últimos años (Gluz, 2006; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto y Terigi, 2007; IPE-UNESCO, 2008; Krichesky y otros, 2010), aunque haciendo foco en la escuela media común y no en la educación de adultos.

Algunas de estas investigaciones ponen de manifiesto la relación que se establece entre la fortaleza institucional, caracterizada por el liderazgo del directivo y la existencia de un equipo de docentes cohesionado y comprometido, y la capacidad real de apropiación por parte del proyecto institucional, de las intervenciones y recursos que proveen los programas que vienen desde la gestión central. De no contar con esta fortaleza institucional, nos encontramos frente a dispositivos para la inclusión periféricos, que *“se implementan en la escuela sin que la escuela cambie”* (Krichesky, 2012), en la medida en que solo cuentan con el compromiso de algunos de sus actores, sin interpelar al conjunto del plantel docente.

Sobre este debate, interesa caracterizar el rol de los proyectos que implementan los CENS en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, y cómo interpela a los directivos en la orientación pedagógica que intentan darle a sus centros.

Para los CENS el Programa cuenta con cuatro líneas de acción. De acuerdo a lo que señalan sus referentes técnicos, la mayoría de los directivos orienta la utilización de módulos institucionales hacia proyectos de tutoría, apoyo, y terminalidad del nivel. En este sentido, no pareciera haber diferencias sustanciales en relación al tipo de proyecto que se observa en la escuela media común, aunque se trate de población adulta en un régimen más flexible.

De todas maneras, el tipo de proyecto a implementar y los rasgos particulares que los mismos adoptan dentro de cada CENS depende en su mayoría del perfil directivo, del compromiso del plantel docente y el nivel de institucionalidad de estos proyectos. Estas variables definirían en gran parte el impacto de estas propuestas en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Una referente del Programa de Fortalecimiento Institucional, en relación al proyecto transversal de tutoría, señala que cuando se presenta una real integración en la propuesta educativa, avanzan simultáneamente la organización institucional y la institucionalización de la tutoría. En uno de los CENS se conformó un equipo de tutores que trabaja mancomunadamente cumpliendo de modo integral con todos los requerimientos de intervención grupal (entrevistas personales, ruta académica de cada alumno, y otros aspectos), sin forzar que el tutor de referencia de una sección sea el que aborde todo de modo aislado al resto de sus compañeros de equipo.

Los directores reconocen la importancia que reviste la presencia del Programa en su Centro, así como del propio referente técnico, que en muchos casos se constituye en un aliado y recurso clave para poder pensar las problemáticas más complejas vinculadas a la propuesta pedagógica y formativa. Uno de los obstáculos que presentan estos proyectos, especialmente aquellos que se desarrollan en horas extracurriculares y que requiere por lo tanto del joven y adulto “*otro tiempo o más tiempo*”, se vincula con la capacidad de convocatoria de los mismos. Es decir, en general no cuentan con una presencia masiva ni sistemática de los estudiantes.

Cabría preguntarse entonces cuáles son las razones que explican esta situación: si las dificultades propias de la vida adulta para sostener un sobre-turno por fuera del horario escolar, la auto percepción de no necesitarlo, o bien lo poco atractivo de la propuesta. Otro tipo de iniciativas vinculadas a salidas educativas o encuentros literarios, parecerían más convocantes en cuanto a la asistencia del alumnado joven y adulto, por ciertos niveles de implicación que tienen con estas opciones y una relación de mayor paridad entre docentes y alumnos.

Me parece que lo que sucede es que no hay una memoria, de una sistematización en el nivel, o no tienen visibilidad aquellas propuestas muy acertadas, que en muchos CENS se están haciendo, pero que no están constituyendo un insumo para repensar las propuestas. (...) Entonces estas propuestas, que en general no se ven, que hasta en el mismo programa las tenemos con menos modulitos, en CENS son fortísimas cuando se instalan! ¿Por qué? (...) Porque los estudiantes tienen otros niveles de decisión sobre esas propuestas, otros niveles de implicación, porque participan trayendo cosas de su experiencia previa y fuera del CENS, porque incluyen a sus familias, arman un tipo de educación mucho más apropiado para el adulto. (...) En un CENS por ejemplo, los estudiantes le dijeron a los docentes “acá no es tanto el problema que nos sentemos en los banquitos de nenes de 1er grado, como que veamos los mismos contenidos y de la misma forma que el pibe que viene acá a la primaria.
(Referente técnico)

Entre algunas de las innovaciones vigentes se pueden destacar iniciativas de apertura al contexto y la creación de redes en el marco comunitario. En este plano son muchos los CENS que articulan con algún Centro de Formación Profesional (CFP) dentro de su barrio; y en algunos casos incluso (como en uno de los centros de la muestra), cuentan con el soporte de un docente del CFP que trabaja a modo de “pareja pedagógica” junto al docente del CENS.

Otros de los proyectos innovadores, que escapa al habitual espacio de “tutorías” así como de “articulación de las materias” (donde se intenta romper con la lógica de compartimentos estancos entre las asignaturas, trabajando sobre ejes temáticos afines aunque

abordados desde la perspectiva de cada disciplina), se relaciona con el eje comunicacional a través de la promoción de los nuevos lenguajes/expresiones artísticas. Estos se concretan a través de diferentes modos, como la construcción de un “café literario” o “taller de poesía”; así como en la creación de un blog, o en la asistencia a una obra de teatro. En estos casos, la idea es enriquecer el horizonte cultural de los estudiantes, bajo la convicción de que su ampliación promueve la valorización de su tránsito por la escuela, en pos de pensar un proyecto de vida significativo.

6. Acerca de las trayectorias, identidades y experiencias educativas. Un cambio de época

El cambio en el perfil de la edad de la población que accede a los CENS marca para esta década un punto de ruptura respecto de épocas pasadas y un cambio del sujeto pedagógico que participa de estas propuestas educativas.

Junto a estos cambios se observa la persistencia del fracaso escolar: pese a las innovaciones curriculares que se desarrollaron para los CENS desde la gestión central en los últimos diez años (especialmente la cursada por materias y régimen de cuatrimestralización) y las diferentes instancias de evaluación que se pautan en el régimen académico, habría una dinámica reproductora del fracaso y abandono escolar, por la cual uno de cada tres estudiantes de esta modalidad no concluye un año de estudio.

6.1 La identidad juvenil en los CENS

Uno de los temas salientes para considerar las trayectorias educativas es la identidad juvenil de quienes participan de esta experiencia formativa. La identidad, entendida como la construcción de la individualidad en entornos socio-culturales, por tanto, como un proceso relacional a la vez que político y social. El encuentro intersubjetivo nos permite elaborar los modos de estar y de ser en el mundo (Flores, 2010).

Supervisores, referentes del Programa de Fortalecimiento Institucional y directivos señalan la novedosa y masiva presencia de población joven en los CENS, como rasgo característico de los últimos años. El pasaje del trabajador (en su mayoría hombre) de mediana edad inserto en el mercado laboral a una población preponderantemente joven (de 18 a 25 años), puede tener distintas razones; pero no pueden soslayarse las nuevas exigencias del mercado respecto al requisito de titulación del nivel medio, y el papel que cumplen las ofertas educativas de CENS y otros planes de cuatro años destinadas a jóvenes y adultos en relación con el reingreso y la terminalidad educativa.

Ciertamente el análisis de la matrícula de CENS por grupo de edades (Cuadro 11) da cuenta de que se está ante la presencia de un cambio de la composición etaria de dicha población: en el período 2000-2011 crece de manera exponencial el grupo de hasta 20 años (el incremento supera el 100%). Para 2011 la proporción de este grupo sobre la matrícula total en CENS es de 31%. Las Comunas 7 y 2 presentan la menor concentración, con un valor del 18% y 20% respectivamente. Al contrario las Comunas 10, 11 y 15 presentan la proporción más alta de esta población, alrededor del 40% (Cuadro 12).

Cuadro 11. Matrícula de los CENS por grupo de edad. Ciudad de Buenos Aires. Años 2000/2011.

Años	Edades			Total
	Hasta 20 años	21 a 29	30 años y más	
2000	2.082	4.933	6.251	13.266
2011	4.204	5.180	4.064	13.448
Crecimiento / decrecimiento 2000 –2011	101,9%	5,0%	-36,0%	1,4%

Fuente: Relevamiento Anual 2000/2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Cuadro 12. Matrícula de hasta 20 años de edad en CENS por comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Comuna	Hasta 20 años	Alumnos Total	Porcentaje hasta 20 años
Total	4.204	13.448	31,3
1	892	2.851	31,3
2	77	385	20,0
3	679	2.405	28,2
4	380	1.140	33,3
5	458	1.213	37,8
6	148	669	22,1
7	151	835	18,1
8	195	685	28,5
9	89	264	33,7
10	541	1.304	41,5
11	89	219	40,6
12	141	468	30,1
13	139	389	35,7
14	91	291	31,3
15	134	330	40,6

Fuente: Relevamiento Anual 2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Junto a un cambio significativo del perfil de edades, se asiste a la presencia de ciertas problemáticas más propias de la escuela media común actual: jóvenes madres, consumos de sustancias prohibidas, o comportamientos que alteran la cotidianidad escolar; no significan un cambio drástico en el clima escolar en dichas instituciones, pero sí implican para la gestión institucional, nuevas estrategias de trabajo y acompañamiento social y educativo del alumnado.

Los CENS eran antes a partir de 21 años; y ahora puede cumplir 18 hasta el 30 de junio, o sea que te puede entrar con 17 años. Entonces se pobló de más jóvenes que repiten. Porque

están en segundo año y repiten, o repiten tercero, esperan un año más, y vienen con 1ero y 2do acá y entran a segundo y en dos años sacan el título” Sí, con todos los “males” que traen los chicos de la secundaria común, que tardan cuatro meses en entender cómo funciona la escuela de adultos; he tenido situaciones complejas este año como no me había pasado nunca en la vida, y no podía creer que una persona me pidiera tener que hablar con los papás (...). Y era escuela de adultos: el que iba a estudiar, iba a estudiar. No te digo que acá no, pero cargamos con la adaptación (...) Este año nos tocaron todos los males juntos, de gente por ej., de no adaptarse al grupo, de querer pasar por la autoridad, de no reconocer la autoridad, de sentarse en las ventanas y vos tener que sacarlos porque no hay protección de balcón porque nadie iba a pensar en sentarse en la ventana, de arrojar comida, todo bien típico de adolescente quinceañero. (Directora)

En sintonía con estudios realizados por Brusilovsky (2004), aparece de manera muy central en los CENS la idea de la contención como una demanda y una función de estas instituciones. Según la autora,

el objetivo central del trabajo pedagógico es la construcción de un “clima” que contribuya a la permanencia de los alumnos en la escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales. Los valores centrales son solidaridad, afecto y atención a los estudiantes como individuos. A veces se explicita que se trata de relación entre iguales: adultos que mantienen un vínculo de afecto con reciprocidad (Brusilovsky, 2004: 286).

La consecuencia es que la escuela reduciría en cierta medida, en similitud a lo que acontece en el nivel medio común, la función de ser mediadora entre los alumnos y el conocimiento, predominando tareas de contención, cuidado y apoyo de los jóvenes en su vida afectiva, social y educativa.

6.2. Los circuitos de acceso a los CENS. Entre la primaria de adultos y la exclusión educativa de la escuela secundaria común

Las trayectorias de los jóvenes que transitan por estos establecimientos, 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 (Terigi, 2008) expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, “*modos heterogéneos, variables y contingentes*” (Terigi, 2008: 4), que podemos vislumbrar a través de la combinatoria de algunos datos de la estadística educativa y de los censos nacionales.

Los jóvenes y adultos que transitan por los CENS tienen trayectorias educativas previas con orígenes y características disímiles. De acuerdo al testimonio de directivos, en una gran proporción provienen de escuelas secundarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires; y en su mayoría acceden a los CENS por cercanía territorial, más que por la orientación brindada en sus especializaciones. En una baja proporción, quienes llegan a estos centros educativos han transitado por la educación primaria de adultos.

La educación primaria para jóvenes y adultos de la Ciudad cuenta con una alta diversidad en su oferta. Está integrada por Escuelas primarias de adultos y adolescentes (que funcionan en edificios escolares); los Centros Educativos de Nivel Primario que funcionan en horario diurno en instituciones no gubernamentales –alojantes- ej. hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones, etc. También existe el Programa de Terminalidad de Estudios Primarios a Distancia, el Programa de Orientación y Preparación para Exámenes Libres (OPEL), y el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT).

De un universo cercano a los 4.800 jóvenes y adultos que asisten a la educación primaria de adultos en la Ciudad de Buenos Aires en 2010, un 10% tiene hasta catorce años y el 45% se encuentra entre los 15 y 29 años. En las entrevistas a directivos de los CENS, se observa cierta unanimidad respecto a los bajos niveles educativos con que los adultos acceden a la educación secundaria, especialmente de aquellos alumnos que provienen de la primaria de adultos.

Nosotros tenemos muchos alumnos que vienen de primaria de Adultos que tienen un nivel...límite. Si no los perdemos, o nos abocamos a ellos o los perdemos, son muy frágiles, muy vulnerables, muy tímidos.

¡Si no tiene motricidad! ¡Si escribe su nombre y no tiene motricidad, que de niño no aprendió a escribir! ¡¿Cómo le vas a dar un título primario?! ¿Cómo va a saber sumar $\frac{1}{2}$ más $\frac{1}{4}$? ¡Generalmente son grandes!...pero me parte el alma estar explicando algo básico, que hay un chico de 18 ó 20 años que lo está entendiendo y hasta se aburre, ¡y para ellos es un jeroglífico!

La otra instancia de acceso a los CENS se configura especialmente a partir del abandono escolar de la escuela secundaria común, si bien esta situación no es lineal o directa (abandono secundaria/ingreso al CENS).

Se podría afirmar que gran parte de la población joven que accede a un CENS (al igual que el resto de los planes de secundaria de cuatro años como Comerciales Nocturnos, Escuelas medias de Reingreso y Adultos 2000) tiene como antesala una situación de exclusión educativa de la secundaria común.

El promedio de salidos sin pase¹⁵, en 2010 para secundaria común, variable proxy para analizar el fenómeno del abandono, es de 7% (Cuadro 13) y es más bajo en comparación con años anteriores. Los valores más altos se registran entre las comunas 1 a la 6 y la 12, con proporciones de 7% al 10%. No se observa en zona sur valores muy diferenciados del resto de la ciudad, lo cual permite pensar que el abandono escolar constituye un fenómeno transversal a las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y estaría superando el radio de cada comuna o zona de residencia.

Cuadro 13. Salidos sin pase Nivel Medio Común. Ciudad de Buenos Aires. Años 2007-2010.

	2007	2008	2009	2010
Porcentaje de Salidos sin Pase	9,6	9,0	7,2	7,1

Fuente: Relevamiento Anual 2007-2010. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Cuadro 14. Porcentaje de alumnos salidos sin pase por comuna. Nivel Medio Común de gestión estatal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Comuna	% Salidos sin pase
Total	7,1
1	7,1
2	10,2
3	8,5
4	7,7
5	9,3
6	8,9
7	5,9
8	5,8
9	5,5
10	3,5
11	6,4
12	9,5
13	4,4
14	6,0
15	6,9

Fuente: Relevamiento Anual 2010 (datos provisorios). Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

¹⁵ El indicador "Salidos Sin Pase" se construye contabilizando aquellos alumnos que no finalizaron el ciclo lectivo en la escuela en la que estaban inscriptos sin haber solicitado el "pase" a otra escuela, certificado necesario para poder reinscribirse en otra institución. Lo consideramos una variable proxy porque da cuenta de una dimensión del fenómeno del abandono.

6.3. El abandono escolar

En el universo de CENS, el porcentaje de alumnos salidos sin pase es en 2011 de un 35% y muestra una leve tendencia al aumento en los últimos tres años según los relevamientos anuales. Sin embargo, hay una serie de variantes al ciclo lectivo estándar, ya que existen ofertas educativas en ciclos lectivos de agosto-agosto y planes de estudio que se encuentran organizados por materia. Por tanto en el análisis de estas ofertas, la utilidad de estos indicadores es limitada, y se lo utiliza como variable proxy solo en los casos en los que los CENS tienen planes de estudio organizados en ciclos lectivos anuales (56 unidades educativas sobre un total de 92); en esta muestra comprende a seis establecimientos. En estos centros, hacia 2010, los salidos sin pase constituyen el 18% y aumenta en los dos años siguientes llegando al 28% y casi al 33% (Cuadro 15).

Cuadro 15. Matrícula y porcentaje de Salidos sin pase* en seis CENS de la muestra (con planes anualizados). Ciudad de Buenos Aires. Años 2010-2012

Caso	2010		2011		2012	
	Matrícula	% SSP	Matrícula	% SSP	Matrícula	% SSP
Total	876	18,5	1007	28,0	942	32,7
2	162	32,7	155	29,0	110	27,3
4	83	44,6	97	33,0	91	46,2
6	267	8,2	251	21,1	261	24,5
7	86	39,5	97	41,2	94	55,3
9	220	7,3	282	16,7	256	23,4
13	58	0,0	125	52,0	130	46,2

Nota: en los casos en que no se trata de una organización curricular en años de estudios no corresponde calcular el indicador Salidos sin Pase.

Fuente: Relevamiento Anual 2010-2012. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Si analizamos las ofertas que desde la Dirección de Nivel Medio común se destinan para la población adulta (Liceo, Colegio, Escuelas de Comercio, Escuelas de Educación Media Históricas llamadas “De Reingreso”) el porcentaje de salidos sin pase en 2011 es del 32%, algo más elevado que en los dos años anteriores (Cuadro 16).

Cuadro 16. Matrícula y porcentaje de salidos sin pase en planes de 4 años de Nivel Medio común. Ciudad de Buenos Aires. Años 2009-2011

Tipos de oferta	2009		2010		2011	
	Matrícula	% salidos sin pase	Matrícula	% salidos sin pase	Matrícula	% salidos sin pase
Planes de 4 años dentro de la oferta de Nivel Medio Común	5.936	29,1	6.227	24,8	5.941	32,5

Fuente: Relevamiento Anual 2009-2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

6.4. El egreso en los CENS y otras ofertas de cuatro años

Otro indicador significativo es el porcentaje de egreso de los estudios secundarios. Para CENS, construimos dicho indicador sobre la matrícula total de la oferta y no sobre la matrícula del último ciclo exclusivamente, dada la complejidad de la oferta que posibilita trayectos personalizados, con regímenes académicos cuatrimestrales y anuales.

El promedio anual de egreso en CENS durante el período 2002 – 2011 alcanza el 12% (Cuadro 17); con un descenso entre el año base (2002) hasta 2006, oscilando entre el 15% y el 9%. A partir de esa fecha comenzó a incrementarse (a excepción de 2009) el valor del porcentaje de egresados y en 2011 supera el 13%.

Año	Matrícula	Egresados	%	Egresados Plan Fines dependientes de CENS
Total	136.435	16.724	12,3	399
2002	13.293	2.048	15,4	n/c
2003	13.753	2.028	14,8	n/c
2004	13.571	1.836	13,5	n/c
2005	13.634	1.657	12,2	n/c
2006	13.107	1.157	8,8	n/c
2007	13.668	1.546	11,3	n/c
2008	13.325	1.522	11,4	n/c
2009	14.353	1.352	9,4	53
2010	14.283	1.819	12,7	39
2011	13.448	1.837	13,7	247

Fuente: Relevamiento Anual 2002-2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Estos valores en el porcentaje de egreso son algo superiores a aquellos de las ofertas de planes de cuatro años de la escuela secundaria de la Ciudad. Entre 2006 y 2008 los valores de estas ofertas oscilaban entre el 7% y 8%. En 2010 y 2011 sin embargo este valor descendió al 7% y 6% respectivamente.

Lo mismo acontece con el Programa Adultos 2000, en el que se analizó el fenómeno del egreso entre 1998 y 2008 (Krichesky y otros, 2009)¹⁶ el cual para la totalidad del período estudiado tenía un alcance del 10%.

¹⁶ Esta investigación dispone de datos del 2008. Dicho año fue el año en el que se produjo la investigación sobre Adultos 2000. Ver al respecto: Krichesky M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Medela, P.; Saguier, V. (2009). Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el Programa ADULTOS 2000. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Por tratarse de un programa de educación a distancia para adultos que no cuenta con un plan de estudios organizado en forma anual, se analiza el porcentaje de egresados totales en comparación a la matrícula total en el período analizado.

Cuadro 18. Egresados de los CENS según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Comuna	Matrícula	Egresados sin plan fines	Egresados Plan FinEs	Egresados total	Relación Egresados (sin PF) / Matrícula
Total	13.448	1.837	247	2.084	13,7
1	2.782	446	31	477	16,0
2	388	51	3	54	13,1
3	2.423	311	51	362	12,8
4	1.148	120	7	127	10,5
5	1.219	141	33	174	11,6
6	673	71	4	75	10,5
7	840	135	64	199	16,1
8	689	127	1	128	18,4
9	266	38	0	38	14,3
10	1.310	177	48	225	13,5
11	221	20	0	20	9,0
12	471	68	0	68	14,4
13	392	36	2	38	9,2
14	294	49	0	49	16,7
15	332	47	3	50	14,2

Fuente: Relevamiento Anual 2011. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

En el estudio realizado para el universo total de los trece CENS y en relación con la localización de los mismos por comuna, se observó un alto grado de heterogeneidad en los niveles de egreso de su matrícula en 2012 (con valores del 6% al 28%), que no se puede explicar necesariamente por la comuna en la que se encuentran insertos. En todo caso sí forman parte de este análisis las condiciones de vida de su población, la gestión institucional y curricular, que se plasman en el cotidiano escolar con incidencias variadas en la finalización de los estudios secundarios de jóvenes y adultos.

6.5. Los directivos y el fracaso escolar de los jóvenes

La visión de los directivos acerca del fracaso escolar de la población que asiste a los CENS aparece naturalizada como expresión del contexto y propio de las condiciones de vida de esta población (inserción laboral, embarazo, etc.). El abandono intra anual en general, el quiebre de la continuidad luego del primer año en CENS y el ausentismo, son notas propias de la experiencia educativa que se desarrolla en estos establecimientos; en modo muy similar

sucede con los adolescentes que asisten a las escuelas medias comunes de contextos vulnerables (Krichesky y otros, 2011)¹⁷.

No obstante, no podríamos adjetivarlas como trayectorias de “baja intensidad” (Kesler, 2003), ya que no contienen los mismos elementos de la experiencia propia de los adolescentes en la escuela secundaria común. Estas trayectorias se inician en los CENS a partir de un deseo personal o familiar de continuar con los estudios, y este es un punto de ruptura respecto de lo que acontece en la secundaria común. A su vez, las trayectorias de esta población se encuentran ligadas, desde la perspectiva de los directivos, a la inserción en el mundo del trabajo y con los ciclos familiares de vida, que sin embargo se ven debilitadas en contextos de pobreza. El CENS como oferta educativa y los procesos pedagógicos que se desarrollan en la escuela no aparece problematizado en estas interpretaciones sobre el fracaso de los alumnos.

Los testimonios de los directivos dan cuenta de este fenómeno, especialmente en los primeros años.

Nosotros inscribimos más de cuarenta y tenemos el clásico desgranamiento que pasa en cualquier CENS, por ahí pasan en diferentes tiempos y por distintas causas, pero es el típico desgranamiento. Normalmente terminan veinte alumnos por curso, esos veinte pasan de primero a segundo, más veinte nuevos. Lo tengo bastante estudiado, el primer momento de desgranamiento son las primeras pruebas, aunque el primer momento de desgranamiento real es la inscripción, se inscriben en junio, comienzan en agosto, consiguen trabajo, quedan embarazadas; el embarazo acá es muy valorizado, como una situación muy especial que no te permite hacer nada, me dicen “Estoy embarazada”, “Pero estas con pérdidas, algo?” “No, estoy embarazada!”, si, es como un mimo también que tienen, entonces llega junio a tal vez algunos se olvidan de la fecha, por más que les damos un papelito, pasa todo julio, y después empezamos el 9 de agosto, pasan laburos, hijos, separaciones, que se yo todo lo que pasó en el medio, sobre todo gente de países limítrofes, que van y que vuelven.

Estas trayectorias connotan bajos niveles de aprendizaje que los directivos mencionan en relación con la población escolarizada. Según su testimonio, la calidad educativa de los aprendizajes se vincula también a las limitaciones con las que se encuentran en estos establecimientos en cuanto al tiempo para la enseñanza, espacio y equipamiento disponibles. Al mismo tiempo se encuentran frente al desafío y la necesidad de fortalecer el oficio de alumno, cuestión que se deriva en gran parte de las trayectorias previas de fracaso escolar en el nivel medio común; y en otros casos de un derrotero de experiencias por la educación primaria de adultos.

¹⁷ Krichesky, M. (coordinador); Cabado, G.; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V.; Zanelli, M.; Zapata, M. (asist.) (2011). Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011). Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes. Gerencia Operativa de Estadística e Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Y muchas veces se encuentran con las herramientas básicas de un cuarto, quinto grado, con las operaciones básicas simbólicas, se mantienen en general en el plano de lo concreto, ya lo abstracto recién en segundo año podemos empezar a ver algo... Como una primera etapa de introducción. Yo diría primero (una etapa) de sociabilización, antes de entrar en cuestiones de método, de los procedimientos, del abordaje, y después recién el tema de los contenidos.

Si bien el problema de la calidad educativa abre un campo muy amplio de enfoques y perspectivas, es significativo que el abordaje que se desarrolla desde los directivos de estas instituciones se encuentra focalizado en la idea del logro de aprendizajes en las áreas curriculares. Es escaso el sentido otorgado a la calidad respecto de las nuevas demandas sociales y científicas que implican los cambios científicos tecnológicos, culturales y las nuevas formas de ciudadanía.

De la misma manera, la enseñanza y el currículum, son escasamente tratados (en el proceso de entrevistas), para analizar “la baja de la calidad educativa de los aprendizajes”, siendo los mismos resultado en todo caso de responsabilidades individuales y de los condicionantes que les pauta el entorno de vulnerabilidad y exclusión social. La excepción a esta tendencia se observó en el caso de directivos de CENS con orientaciones en su ciclo superior (Ej. Construcciones/ Salud o Informática) con un valor relevante -según los propios directivos- para la inserción laboral de los alumnos que egresan de dichos establecimientos. Esta temática será abordada en una nueva etapa de investigación centrada en las orientaciones de los CENS y mundo del trabajo.

7. El currículum y los desafíos para la práctica docente. Hacia una mayor flexibilidad en las prescripciones curriculares

Se parte de la concepción de currículum como un objeto que no se limita a un plan de estudios regulados por un nivel central de la gestión, sino que el mismo se construye en diferentes ámbitos (entre otros políticos, administrativos, pedagógicos-didácticos; Sacristán, 1991); como cruce de prácticas que se desarrollan en un momento histórico y en contextos institucionales específicos (con sus historias, tradiciones, localización territorial). Las últimas tres décadas han sido muy prolíficas en estas producciones en la región (Benavot, Braslavsky, y Nhung (comp.), 2008).

En investigaciones realizadas sobre la modalidad a mediados de los ochenta (Brusilovsky, 1984) se diagnosticaba que las propuestas estaban centradas en contenidos de la denominada “cultura académica”, si bien se observaba una apertura en esos últimos años a cuestiones de actualidad social, científica y política, contexto en el que se propuso un enfoque centrado en los problemas de la realidad, adjetivando a este currículum como “social” (op.cit.: 44).

El abordaje del currículum en los CENS significa recuperar las prescripciones vigentes desde la Ciudad de Buenos Aires sobre la educación secundaria de jóvenes y adultos, los cambios curriculares que inciden en el desarrollo de trayectos e itinerarios alternativos al formato tradicional de cursada por año de estudio; y los discursos que construyen los directivos acerca esta oferta educativa.

7.1. Currículum y propuesta educativa

La propuesta educativa de los CENS se estructura de acuerdo a un plan de estudio general (Resolución N°206/83) del que derivan los respectivos planes de estudio de las veintiséis especialidades. Las mismas se ofrecen con el objetivo de otorgar una formación acorde con la continuidad de esta población en los estudios superiores y el mundo del trabajo. La estructura curricular, comprendida en tres ciclos por los que transitan los estudiantes, se organizan en cuatro áreas de contenidos (Cosmología, Ciencias Sociales, Comunicación, y Profesional) en base a la formación general y orientada. Los contenidos de enseñanza correspondientes a las materias de formación general fueron re-definidos en el marco del proyecto de revisión y elaboración de programas para los CENS entre 2005 y 2007¹⁸.

El cursado de las asignaturas se realiza mediante un régimen anual, o a través de un régimen cuatrimestral (Resolución N°1592/02). En la

¹⁸ Los programas no alcanzaron rango de resolución ministerial, pero fueron distribuidos por las supervisiones para ser utilizados.

Ciudad de Buenos Aires existen CENS en los que coexisten los dos tipos de regímenes con su complejidad, ya que en los regímenes anuales algunos tienen el sistema de promoción por asignatura (Resolución N°98/07) y otros el sistema de promoción por ciclo. En los regímenes cuatrimestralizados, la única forma de promoción es por asignatura dentro de un sistema de correlatividades. Existen treinta y cinco CENS que tienen aprobación por asignatura, de los cuales, cuatro funcionan como cuatrimestralizados “puros”¹⁹.

Los directivos entrevistados no manifiestan un alto grado de cuestionamiento a la prescripción curricular. En ciertos casos, lo que se problematiza es la validez de algunas especialidades en cuanto al sentido de las mismas para el mercado trabajo.

Otro nivel de cuestionamiento es la dificultad que detectan en el sistema de correlatividades del régimen de aprobación por asignaturas. Según la disposición, un alumno puede cursar una asignatura aunque tuviera pendiente la correlativa inmediata anterior, la cual debe ser aprobada en alguno de los tres turnos de exámenes inmediatos a su inscripción. En la práctica esto genera cursadas condicionales y el riesgo de pérdida de lo cursado por la desaprobación en los exámenes finales.

Hay que tener cuidado con las correlatividades; vos le podés permitir al alumno que curse matemáticas de 3ª sin tener la de 2ª, en una instancia que le das tiempo hasta julio. ¿Qué pasa con el alumno que en julio no cumplió con la correlativa? Muchas veces vos dejás hasta diciembre para darle una posibilidad más, y a veces se arma un bollo... tenés que ser también muy cuidadoso con la parte administrativa, en qué instancia está rindiendo... y vos le diste la posibilidad de cursar, yo esto me lo planteo también, ¿hasta qué punto está bueno que vos lo dejes avanzar si no tiene aprobada la materia anterior? (Directivo)

Una de las cosas de la normativa de las correlatividades, nos generó muchas complicaciones, porque eso de que los alumnos pueden cursar determinada materia en forma condicional porque tienen la anterior y no lo terminan dando porque se les terminan los plazos, eso es un motivo de queja, no sólo acá, es un problema (...) uno puede decir “le damos por escrito como es el régimen”...pero este alumno es de escuela media, no es un universitario que tiene incorporado la correlatividad, los otros tienen más incorporado la estructura de la escuela. (Directivo)

El aspecto central que se cuestiona es la falta de hábito de los estudiantes para manejarse en trayectos de cursado que implican mayor autonomía en la organización del estudio y de los tiempos de inscripción a examen.

¹⁹ Krichesky, M.; Cabado, G.; Greco, M.; Saguier, V.; Zapata, M. (2012) Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores. Documento 1. 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.

En algunos casos también se señaló al sistema de equivalencias como un tema sobre el cual habría que reflexionar. A partir de la Resolución SED N°349/94 se reconocen las materias aprobadas en la secundaria común permitiendo el ingreso al segundo ciclo del CENS a aquellos alumnos que hubieran repetido el 3° año de la escuela común. La posibilidad en estos casos de acortar en un año la duración del nivel, genera el ingreso de muchos estudiantes de 18 años.

Si bien la existencia de población muy joven dentro de los Centros era un fenómeno que se venía produciendo, la nueva normativa constituye un punto de inflexión en el proceso de rejuvenecimiento de la matrícula. Un dato significativo de este proceso se da en el período 2001-2011 en el que se duplicó en los CENS de la Ciudad de Buenos Aires la matrícula correspondiente al grupo de diecisiete a veinte años pasando de 2.082 a 4.200 inscriptos.

Una dificultad que se desprende del régimen de equivalencias es que podría funcionar como un obstáculo para la terminalidad de los estudios. De acuerdo a lo que expresa la normativa²⁰ en su artículo 25, se consideran asignaturas adeudadas por equivalencia a aquellas que el alumno no pueda acreditar de las correspondientes al área de Formación General de los planes de estudio vigentes en los CENS y todas las del área de Formación Profesional. El problema radica en el cúmulo de materias del área profesional que debe rendir por equivalencias un estudiante que proviene de la secundaria común e ingresa al último ciclo del CENS.

Mirá la paradoja de lo que se provoca, los alumnos vienen con equivalencias; una equivalencia que venga de un comercial común, frente a una especialidad de informática va a tener las dos informáticas de 1°, y si ingresa a 3°, las dos de 2°. Él está adeudando 4 materias que nunca vio, por querer anotarse en un CENS y querer terminar, más alguna otra materia que le haya quedado previa... les queda un bagaje de materias en la mochila... Las materias por las que los chicos más tardan y no se reciben son las de la especialidad (...) las tienen que rendir, es muy difícil. La reglamentación te lo permite, la equivalencia te permite el ingreso porque hay un reconocimiento de materias, pero las de la especialidad, sea cual fuere, siempre las tiene que hacer. (Directivo)

7.2. Los cambios curriculares

En los últimos veinte años se realizaron diferentes modificaciones a la propuesta curricular con el fin de readecuar la oferta a las necesidades del contexto de época actual, muy vinculada al nuevo universo de jóvenes que asisten a estos establecimientos. Vale preguntarse acerca de cómo perciben los diferentes actores del sistema las modificaciones que ya viene implementando la Ciudad para la educación secundaria

²⁰ Resolución SED N°349/94.

de adultos, y cómo inciden las prácticas institucionales en la gestión de dichos cambios. Estos interrogantes cobran aún mayor sentido en el contexto de cambios para la modalidad acordados a nivel nacional en los lineamientos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFE), que obliga a la revisión de la propuesta curricular de la oferta dependiente de la Dirección de Área del Adulto y del Adolescente.

7.3. Promoción por asignaturas y cuatrimestralización del cursado

Desde 2007 la Ciudad de Buenos Aires ha implementando experiencias de modificación curricular con el propósito de adecuar la oferta de estudios secundarios a la población adulta. Como ya se mencionó, existen 35 CENS que funcionan con el régimen de promoción por asignaturas y 4 que adoptaron el régimen de cursado cuatrimestral para la totalidad de sus materias (denominados cuatrimestralizados “puros”).

Estas innovaciones se encuentran afin con la perspectiva acordada en los lineamientos del Consejo Federal de Cultura y Educación para la modalidad de educación de jóvenes y adultos. En sus documentos, se considera que los sistemas de promoción ciclados y anualizados resultan no solo inadecuados desde lo pedagógico, sino que además se pueden volver frustrantes para los participantes de una propuesta de esta modalidad. Es necesario flexibilizar el formato clásico de la escuela secundaria de modo que la estructura curricular de la EDJA contemple alternativas de cursado que posibiliten completar los estudios de nivel obligatorio.

La cuatrimestralización implica la organización del cursado de las asignaturas del plan de estudio por cuatrimestre, con la carga horaria de cada materia intensificada. Se desarrolla en dos CENS de la muestra. Este modo de cursado es valorado positivamente solo en los Centros que adoptan esta modalidad: la potencialidad del régimen cuatrimestralizado se centra, en la posibilidad de acortar la meta -frente a la problemática persistente de abandono- y de llegar al receso de mitad de año con las asignaturas aprobadas, o al menos regularizadas. Otra de las ventajas es que al concentrarse el tiempo de dictado de las materias, los docentes tienen más carga horaria semanal en la institución y en consecuencia, la posibilidad de un mayor grado de pertenencia. Finalmente algunos directivos destacan que la cursada cuatrimestral permite renovar la matrícula a mitad de año:

Para la realidad educativa actual permite revincularse a mitad de año, les permite hacer un esfuerzo concreto. Luego de las vacaciones de invierno ya por lo menos tienen 4 materias. Cada cuatrimestre les permite avanzar algunos casilleros. (Directivo)

La crítica que suele hacerse se vincula con la intensidad del cursado que puede ir en contra de lo pedagógico ya que se acelera el proceso de aprendizaje en los estudiantes, y lo perjudicial de que en cada materia medie un cuatrimestre entre el dictado de un nivel y el siguiente.

A su vez, la organización administrativa es uno de los principales aspectos a considerar cuando se piensa en la viabilidad institucional ya que se destina una cantidad de tiempo considerablemente mayor que en el régimen anualizado, a la inscripción, armado de trayectos de cursado, registro de acreditaciones.

Es un CENS muy trabajoso, hay inscripción de noviembre a abril y de junio a agosto. Inscribimos ocho meses por año y se pasan cuatro notas en vez de dos. (Directivo)

Casi la totalidad de los directivos entrevistados reivindica la organización curricular propia del formato escuela secundaria. Consideran que la mayoría de las innovaciones implementadas requieren de los estudiantes determinados hábitos para manejarse en trayectos de cursado que implican mayor autonomía en la organización del estudio, y en el manejo de los tiempos, por ejemplo, de inscripción a examen. Así como es conocida la dificultad que presenta el pasaje del nivel primario al nivel secundario, es sabido también que el problema se agudiza aún más en los sectores que llegan con historias de fracaso escolar y que tradicionalmente no accedían al nivel medio.

La dificultad de los alumnos para “adaptarse” a una nueva cultura institucional, puede ser pensada también para los estudiantes adultos dentro de un formato que pretende mayores niveles de decisión y protagonismo en su organización curricular. La formación del sujeto-alumno (considerado en el punto sobre trayectorias escolares) parece fundamental para que la trayectoria escolar tenga posibilidades de éxito; para lo cual se necesita de un tiempo y un trabajo de socialización en nuevos formatos institucionales.

7.4. Acerca de los procesos de evaluación

En los CENS se vienen implementando dos instancias para la aprobación y promoción de las materias no acreditadas al final del cursado: el curso de recuperación y evaluación continua (CREC) y el curso de evaluación continua (CEC) (Resolución N°2362/86). La idea de evaluación continua remite a que en estos espacios el estudiante siga siendo acompañado por el docente en una relación más personalizada de enseñanza – aprendizaje.

El CREC se realiza durante el mes de diciembre o junio (según se trate de materias anuales o cuatrimestrales). El alumno que debe recuperar contenidos no aprobados, asiste a este espacio en donde el docente vuelve sobre los temas, acompaña al alumno, y va evaluando parcialmente los aprendizajes logrados.

El CEC se efectúa de febrero a marzo o de julio a agosto, de acuerdo al ciclo lectivo de cada CENS. Deben asistir aquellos alumnos que hubieran obtenido una calificación anual inferior a cuatro puntos, y los que no aprobaron la instancia del CREC. En esta instancia, el acompañamiento del docente es más corto y se debe rendir la materia completa. El alumno tiene tres posibilidades para rendir en el CEC, pasados los tres “llamados” deberá volver a cursar la asignatura. Esta última instancia es

de mayor nivel de dificultad para los estudiantes ya que se trabaja menos tiempo con el docente previo al examen, y se evalúan todos los contenidos de la materia.

Actualmente el régimen de evaluación y promoción se encuentra en proceso de revisión en función de la transformación de la educación secundaria que se está implementando a nivel nacional por Resolución CFE N°84/09. En lo que respecta al régimen académico que regula la educación secundaria, el CFE establece

“(...) las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares. c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes (...)” (Resolución N°98/09, art.4).

Es así como la Ciudad de Buenos Aires, establece por Resolución N°11684/MEGC/2011 la implementación del sistema marzo-marzo (o agosto-agosto, en el caso de las unidades educativas que tienen esta modalidad en los CENS) entendido como una continuidad natural del ciclo lectivo y de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Si bien esta medida es para toda la educación secundaria de la ciudad, en el área de educación de adultos aún está en proceso de implementación.

Algunas de las consideraciones formuladas por el CFE que orientan la revisión del régimen de evaluación y promoción en el nivel secundario ya venían siendo adoptadas por los CENS (ej.: la evaluación dentro de la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje). Los testimonios de algunos directivos dan cuenta de la necesidad de profundizar las discusiones en torno a la implementación de prácticas pedagógicas – como es el caso de la evaluación- que pretenden cambiar el ángulo de la mirada sobre la problemática del fracaso escolar.

Y es para discutir eso, algunas cosas sirven para tener definiciones claras y otras no tanto...yo soy docente en media común también y comparto que cuanto más facilidades te dan menos se valoran y que termina siendo un mecanismo de oportunidades ilimitadas (...) la vida no es así, no siempre tengo ilimitadas chances, no es eso la vida, (...)por lo menos en pequeñas cositas , que sea obligatoria la asistencia a los períodos de recuperación, que haya un acompañamiento, un seguimiento, eso me parece que es positivo, cuanto más personalizada sea la cosa seguramente va a ser mejor, ya no es posible pensar en una educación masiva, uniforme y homogénea. (Directivo)

7.5. Sobre la formación orientada y la relación con lo laboral

Los CENS cuentan con veintiséis especializaciones, las que se fueron organizando desde la década de los setenta hasta los inicios de 2007, con una fuerte predominancia en aspectos administrativos. Entre 1983 y 1996 se produce la última modificación del plan de estudio de la mayoría de las especializaciones: en 1983 de administración y empresas, y en 1996 de auxiliar en informática (Cuadro 19). En la última década, si bien persistió el enfoque basado en la administración, se crearon nuevas especialidades vinculadas con construcción de instalaciones domiciliarias, en cooperativas mutuales y/o sociales, en medios de comunicación social y en desarrollo de las comunidades.

La relación del proyecto pedagógico con el mundo del trabajo es una preocupación constante entre los directores. Hay un cierto consenso en que salud, gastronomía y turismo son los campos de conocimiento que resultan más atractivos para los alumnos y con mayor demanda laboral. En este punto, el cuestionamiento que se hace es al alto porcentaje de CENS que ofrecen las especialidades en Administración de Empresas y Técnicas bancarias, por considerar que no tienen que ver con las posibilidades reales de inserción laboral de los estudiantes.

Estuvimos haciendo un trabajo sobre el área profesional tratando de ajustar contenidos, dándole un sesgo particular a los sistemas administrativos orientándolo hacia la gestión hotelera, si bien seguimos siendo un CENS con el mismo título de siempre, la idea no es modificar carga horaria ni nada sino ir dándole un poco esa orientación para hacerlo más interesante. (Directivo)

Yo creo que es excesiva la cantidad, ¿de que de los 91 CENS el 60% sean de Administración de Empresas y Técnicas y Prácticas Bancarias! Y tres en Hotelería, y en Gastronomía, ¡que vendría bárbaro! ¡En informática hay muy pocos! Y lo humanístico, lo corrieron ¿Por qué no en Artes? (...) Pero a lo humanístico lo han corrido, y fuimos invadidos por Administración de Empresas. Y decime, ¿dónde están las empresas que vas a administrar, que te van a tomar, siendo de CENS? (Directivo)

Los directivos coinciden también en que en la elección de un CENS por parte de los jóvenes y adultos, prima especialmente la cercanía o el horario (en el caso de los turnos mañana o tarde) más que el tipo de especialidad. Los estudiantes buscan completar el nivel secundario y se acercan a los centros sin tener mucho conocimiento sobre el tipo de formación que ofrece la especialidad, a excepción de las orientaciones en salud y construcciones en las que suele haber una búsqueda específica respecto a la continuación de estudios terciarios y la salida laboral.

Cuadro 19. Especialidades de los CENS. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Orientaciones	Año	Cantidad de establecimientos en que se cursa
Aux. Adm. de empresas	1983	31
Aux. en Informática	1996	12
Aux. Adm. Publica	1983	11
Aux. Sistemas Administrativos	2004	9
Bachiller con orientación en salud	1996	7
Aux. Técnicas bancarias e impositivas	1996	5
Aux. Relaciones del trabajo e higiene	1983	3
Aux. en Turismo	1996	3
Auxiliar en gastronomía	1996	2
Aux. en relaciones humanas	1983	2
Especializado en Tecnologías del seguro	1995	2
Aux. Construc. de instalaciones domiciliarias	2007	2
Aux. en cooperativas mutuales y/o sociales	2005	2
Aux. en medios de comunicación social	1985	2
Aux. en desarrollo de las comunidades	2001	2
Aux. en recursos naturales	1983	1
Higiene y Seguridad industrial	2003	1
Comercialización y publicidad	2003	1
Aux. en telecomunicaciones	2003	1
Aux. en costos	1983	1
Aux. en acción social	1983	1
Aux. en adm. portuaria	1987	1
Aux. en aduanas	1984	1
Aux. adm. legislativa	2001	1
Aux. electromecánica	1983	1
Aux. Prod. y dirección integral y realización TV	1990	1

Fuente: Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa. Informe consolidado en torno al marco normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (DEAA). Buenos Aires, año 2011.

8. Programa de finalización de los estudios secundarios y los bachilleratos populares. Perspectivas de los directivos sobre estas propuestas educativas

En la Ciudad de Buenos Aires junto con la oferta de los CENS existen diferentes alternativas para la finalización y la acreditación del nivel secundario para adultos mayores de dieciocho años.

Entre ellas se encuentran el Programa Adultos 2000 (1998) que tiene al 2012 una matrícula de casi 10.000 alumnos (32% de la oferta estatal para jóvenes y adultos que cursan educación secundaria), el Plan de Finalización de los estudios secundarios (FinEs, 2008) con 4.487 jóvenes y adultos titulados (2012), y los Bachilleratos Populares (BP) surgidos por iniciativa de organizaciones sociales y posteriormente reconocidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad (2008).

Acerca del programa Adultos 2000, el estudio realizado en 2009 (Krichesky y otros, 2009) concluyó luego de una multiplicidad de fuentes (bases de datos del programa y el relevamiento anual de estadística, 2008), y actores entrevistados (tutores, consultores, asesores, facilitadores), que en los 10 años de historia han egresado 2000 alumnos, el 10% de su matrícula total de 2008 con un promedio de 200 egresados por año transcurrido. El 6% egresó en el mismo año de inscripción al Programa, un 18% terminó en un año, un 14% en dos años, y un 13% en tres.

Se observó que el nivel educativo y las trayectorias escolares de los que se inscriben en Adultos 2000 son muy diferentes entre sí. En los últimos años la proporción de los que ingresan con experiencia en estudios secundarios ha disminuido y se ha incrementado la proporción de inscriptos cuyo máximo nivel de instrucción alcanzado es el nivel primario: en 2004 éstos superan el 45%. De acuerdo al procesamiento de la propia base de datos del Programa, los alumnos que egresaron tardaron en promedio poco menos de 3 años (2,75 para ser exactos) para terminar sus estudios. En el otro extremo en cambio, se ubica casi un 3% de los egresados que tardaron entre siete y ocho años en culminar sus estudios de nivel medio. Las dificultades para la permanencia y el egreso de la población que se inscribe no son exclusivas de Adultos 2000 y se encuentran también en otras propuestas del nivel medio.

El plan FinEs surge a nivel nacional en 2008 (Resolución CFE N°66/08) destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años. Sus lineamientos definen un interés particular: *“hacer hincapié en el joven y el adulto situado en su lugar de pertenencia o trabajo”* (Resolución N°917/08 MEN). Para esto el Ministerio de Educación de la Nación propone una tarea conjunta con los Ministerios de Educación de cada una de las jurisdicciones, y que involucra a otros organismos del Estado, entidades sindicales, empresas y organizaciones de la sociedad civil, los que se configuran como convenientes en su ejecución. El Plan prevé dos etapas: la primera (FinEs 1) para 2008 destinada a aquellos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y

adeudan materias sin haber alcanzado el título, y la segunda etapa (FinEs 2) para el periodo 2009-2011 para los que no iniciaron o no completaron su educación primaria o secundaria (Resolución CFE N°66/08 Anexo I).

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires resuelve implementar el Plan FinEs (Resolución N°8644/08/MEGC) –bajo dependencia de la DEAA- basado en el Convenio suscripto entre la Ciudad y el Ministerio de Educación de la Nación (Convenio N°942/08). Establece que la primera etapa del Plan (Resolución N°3789/09) se desarrollará durante el ciclo lectivo 2008-2009, la que se destinará a completar la educación secundaria de los jóvenes y adultos mayores de dieciocho años que hayan concluido en forma regular el último año de la educación secundaria de adultos y adeuden materias. La propuesta consta de un sistema de ocho tutorías por materia con una frecuencia de una vez por semana, y un examen final.

Además de continuar con la primera etapa del Plan, el Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires implementa la segunda etapa (Resolución N°5858/11) destinada a quienes no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria. La implementación se hace extensiva a los empleados que cumplan funciones en cualquier repartición u organismo descentralizado dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, la repartición u organismo descentralizado solicita expresamente la inclusión de su personal en los alcances del Plan. Los interesados son considerados como alumnos matriculados en el CENS N°24.

Los directores mostraron una valoración positiva sobre esta propuesta de terminalidad del secundario, siempre –y exclusivamente- que se implemente para personas adultas que finalizaron sus estudios y quedaron adeudando algunas materias.

La principal dificultad señalada es la falta de estructura necesaria para llevar adelante el programa. La ausencia de vicedirectores, preceptores y auxiliares trae como consecuencia que el directivo y el secretario deban ocuparse de todas las tareas que demanda la ejecución del Plan, quedando a cargo de la conducción de dos instituciones en paralelo, el FinEs y el CENS.

El retraso en el cobro de los sueldos docentes obturó la continuidad del programa en muchas instituciones y provocó la paradoja para muchos adultos de verse convocados a incluirse nuevamente en el sistema y volver a transitar una experiencia de fracaso.

Los docentes el primer año cobraron con un año de atraso, el segundo año con nueve meses de atraso, y ahora todavía no cobramos [agosto de 2012]. La primera etapa, por ejemplo, de este año la profesora de Inglés me dijo que no iba a trabajar la segunda etapa, y yo anoté igual para la segunda etapa porque pensé que alguien iba a tomar en acto público y de última buscaremos otro profesor. Y busqué profesor hasta debajo de las piedras y no tomó nadie. Entonces todos los que anoté se quedaron sin cursar, porque no tuvieron la posibilidad de anotarse en otra sede porque se habían anotado acá. (Directivo)

En cuanto a los Bachilleratos Populares (BP), surgen como experiencias educativas ligadas a colectivos de trabajo como fábricas recuperadas, organizaciones de desocupados y cooperativas de educadores que se desarrollan a la luz de la crisis social desencadenada a fines de los años noventa en el marco de políticas de estado de corte neoliberal. Existen escasos trabajos sobre estas propuestas formativas de raíz comunitaria que indaguen sobre las prácticas docentes y las trayectorias escolares (Elisalde y Ampudia, 2006; Sverdlick, 2009).

En 2008, el Ministerio de Educación²¹ (Resolución N°669) reconoció inicialmente el funcionamiento de nueve Bachilleratos Populares (IMPA, Maderera Córdoba, Chilavert, MOI, Villa 21, La Dignidad, La Argentina, Darío Santillán y Barracas al Norte). Dos años después crea el *Registro de Bachilleratos Populares* (Resolución N°279/10) en el cual son definidos como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo.

A su vez, deja abierta la posibilidad de que se incluyan nuevos bachilleratos, al expresar que

(...) los Bachilleratos Populares que, en el futuro, requieran el reconocimiento de su funcionamiento, deben hallarse organizados como instituciones sin fines de lucro y poseer la personería jurídica otorgada por la Inspección General de Justicia. En dicho registro deberán inscribirse los establecimientos que resulten gratuitos, organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente; organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular; contemplar el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia; etc.

En la Ciudad de Buenos Aires, los BP se encuentran concentrados en la Zona Centro (en cada uno de los barrios de Recoleta, Balvanera, Almagro y Constitución) y Sur (en los barrios de Villa Soldati y Nueva Pompeya, y tres BP en Barracas). Hasta el momento en que este informe se está redactando, hay dos situaciones diferentes: un universo formado por 11 bachilleratos denominados como nuevas Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE), supervisados por la DEAA y el Ministerio paga los salarios de sus docentes. El otro universo lo conforman 12 bachilleratos también supervisados por la DEAA pero que no aceptaron recibir recursos económicos del Estado

²¹ A través de la Resolución N°669/08/MEGC se reconoce el funcionamiento de nueve instituciones con el carácter de Bachilleratos Populares que brindan educación integral a jóvenes, adultos y adultos mayores, que atienden sus necesidades educativas y reconocen los saberes socialmente productivos. En el Art. 2° de la norma citada precedentemente, se reconoce que deberán inscribirse en un registro que implementará la Dirección General de Planeamiento Educativo. Asimismo se señala que resulta necesario determinar los requisitos y mecanismos que deberán cumplimentar los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, a los efectos de su inscripción en el registro respectivo para la obtención del reconocimiento institucional y académico.

(por ejemplo sueldos). La DEAA emite los títulos de todos estos bachilleratos populares a los cuales también asiste población mayor de 18 años que no ha podido concluir los estudios de nivel medio.

Los directivos de CENS manifiestan un muy bajo conocimiento de estas propuestas educativas. Testimonios como “*la verdad no, no conozco*” fueron recurrentes y da cuenta de la distancia entre la información distribuida a nivel formal desde las diferentes dependencias de gobierno y el trabajo real que se realiza con ofertas educativas que trascienden la esfera del formato tradicional de la escuela. En escasos testimonios se considera las diferencias que existen en dichas ofertas para incluirse como docentes.

Los bachilleratos son una alternativa porque están en zonas muy difíciles. Son una alternativa porque los CENS se han escolarizado mucho... (Directivo)

Los bachilleratos... yo no conozco directamente pero sé que tienen un nivel medio para abajo, me llegó ese rumor. De FinEs, si, es una estafa, yo no sé como los alumnos lo toman, a mi me saca (...) cuando debe una o dos materias, está bien, andá a Fines pero no tantas materias, yo primero los mando a Adultos 2000, yo no sé si lo van a poder superar, pero es distinto, los alumnos que salen de Adultos 2000 salen sabiendo manejar bibliografía, saben organizarse en el tiempo, hay un montón de cosas atrás y además tienen que tratar de leer y entender por ellos, es un trabajo intelectual muy interesante, eso es una gran cosa que tienen, más allá de que no entiendan y vayan a la consultoría y que se yo, pero la primera movida es la del alumno. (Directivo)

Sin duda la educación de jóvenes y adultos se encuentra actualmente interpelada por diferentes formatos que alteran la propuesta tradicional centrada en los CENS.

FinEs 1 y 2 constituyen opciones de bajo reconocimiento y ciertas resistencias por parte de los equipos directivos para pensar la terminalidad educativa en la medida que “acentúan procesos de devaluación del título del nivel”. De un manera agudizada se presenta la perspectiva en torno a los BP, en la que prima por otra parte, un muy bajo conocimiento (o casi nula) de estas iniciativas de organizaciones de la sociedad civil.

Cabe observar que en ningún caso se observaron iniciativas en los CENS en términos de redes, articulaciones y/o propuestas que vinculen a dichos establecimientos con este otro tipo de ofertas, lo cual podría garantizar mayores niveles de permanencia y cierto enriquecimientos de estas ofertas educativas.

Síntesis de los principales resultados alcanzados

La investigación desarrollada sobre la educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires a partir de fuentes de información censales (2001-2010), del relevamiento de matrícula (2008-2011), y del trabajo de entrevistas con directivos de trece CENS, permite reconstruir un *primer estado de situación sobre esta oferta educativa* en relación a la gestión escolar, las condiciones institucionales para la enseñanza, las trayectorias educativas de los estudiantes, el currículo, y otras políticas públicas destinadas a esta población.

a) El universo de la población mayor de 18 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

De acuerdo al Censo 2010, en la Ciudad de Buenos Aires la población mayor de 18 años constituye el 80% de la población total de la jurisdicción. La población que no finalizó el nivel secundario y no asiste al sistema reúne en su conjunto a más de 500.000 adultos, los cuales constituyen la demanda potencial de una oferta de nivel medio de la modalidad de jóvenes y adultos. Por lo observado en los Censos Nacionales de Población 2001 y 2010, la situación para esta franja de la población ha mejorado en este período en cuanto a la terminalidad educativa.

En 2001 el grupo de 18 a 39 años que había alcanzado el nivel educativo hasta primaria completa o secundaria incompleta ascendía a 181.769 adultos, y en 2010 a 151.723. Este descenso se hizo a favor del aumento de proporción de adultos que han alcanzado el nivel secundario completo y más. En el caso del nivel primario la mejora es superior a los 6 puntos porcentuales, y en el nivel secundario incompleto de 4 puntos porcentuales, lo cual es vinculante con las políticas expansivas y más inclusivas que atravesó a la educación primaria y especialmente a la secundaria en estos últimos diez años. El universo de 151.723 triplica, en términos de demanda potencial, la actual cobertura de CENS, FinEs y Adultos 2000.

b) La desigualdad educativa en un análisis por comuna

En este trabajo se observó también la desigualdad educativa en la población según las comunas de la Ciudad de Buenos Aires. Según los datos del relevamiento de EAH de 2011 se observa que mientras en la zona sur de la Ciudad cerca de la mitad de la población mayor de 25 años no logró finalizar el nivel medio, en la zona norte se encuentran comunas con la mitad de la población que finalizó los estudios terciarios y/o universitarios. En las Comunas 4 y 8 (zona sur) se observa la mayor proporción de población cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el nivel secundario incompleto (48% y 56% respectivamente). Al contrario, en las comunas que componen la zona norte (Comunas 1, 12, 13 y 14) tan solo entre un 10% y un 26% tienen como nivel máximo alcanzado hasta secundario incompleto, y la mayor proporción de la población, un 74% y más, como mínimo concluyó con el nivel secundario. En este contexto, si analizamos la ubicación de los CENS, se observa que la mayor cobertura se da en la zona centro (específicamente en las Comunas 1, 3, 4 y 5). Esta distribución no coincidiría con la localización de la demanda potencial por terminalidad de educación secundaria que se concentra especialmente en la zona sur.

c) La evolución de la matrícula de CENS

El análisis de la matrícula de CENS a nivel de toda la Ciudad (2000-2011) y por comuna (2008-2011) da cuenta de ciertas continuidades y cambios producidos en los últimos diez años. Por una parte, la matrícula de los CENS se mantiene estable entre 2000 y 2011 en un promedio de 13.400 alumnos, aunque con una significativa variación en ciertas comunas. Entre 2008 y 2011, en las Comunas 1 y 2, y luego la 6 y 12, es donde se produce mayor pérdida de matrícula. Por lo contrario, en las Comunas 4, 8, 11 y 14 se produce un incremento significativo de jóvenes y adultos que asisten a CENS. Estas diferencias de incremento y/o descenso de matrícula que se da a nivel de las comunas, también se expresa en las instituciones educativas, generalmente vinculadas con trayectorias de abandono escolar, y condiciones de vida críticas de exclusión social, laboral y educativa. La novedosa presencia de población joven en CENS como rasgo característico de los últimos años, se agudiza en aquellos ubicados en la zona sur cercanos o circundantes a barrios precarios/villas miserias.

d) Las trayectorias de los estudiantes

En los CENS hay altos niveles de abandono escolar, con un valor del 35% de salidos sin pase (indicador utilizado para abordar el fenómeno del abandono) a nivel de la Ciudad al año 2011. Este valor es similar al que se presenta en la mayoría de las ofertas de la Ciudad en educación secundaria con planes de cuatro años, como es el caso de los Comerciales Nocturnos y las Escuelas Medias de Reingreso, en las que el valor de salidos sin pase alcanzaba en 2011 el 32%.

Si bien en esta investigación se recupera el concepto de baja intensidad desarrollado por Kessler (2004) para caracterizar la intermitencia que presentan las trayectorias escolares y cierto nivel de desenganche con la escuela, creemos que este sentido no podría ser trasladado a los jóvenes y adultos que asisten a los CENS. Es cierto por una parte, que las trayectorias escolares son fluctuantes, con interrupciones determinadas en gran parte por las propias condiciones de vida y obligaciones personales y familiares. No obstante, el reingreso a la secundaria que se produce en los CENS se corresponde generalmente con el deseo de reconstruir un proyecto de estudio, y este sería un punto de ruptura respecto del “desenganche” o la falta de involucramiento en las situaciones de aprendizaje que caracterizaría la experiencia escolar de muchos estudiantes en la secundaria común. Asimismo los docentes señalan el nivel de compromiso e involucramiento con la tarea escolar de los estudiantes, especialmente cuando deciden finalizar los estudios secundarios con proyección de continuar los estudios superiores.

e) Condiciones institucionales y la gestión directiva

Respecto a las condiciones institucionales para el desarrollo de la gestión directiva y el trabajo docente, este estudio arribó a la conclusión de que los CENS constituyen un circuito diferenciado de calidad con menores oportunidades de aprendizaje para los jóvenes y adultos que transitan por dichas ofertas. No obstante constituye una segunda oportunidad frente a anteriores situaciones de exclusión y fracaso escolar. El trabajo del director se ejerce en soledad por la ausencia generalizada de otros cargos que acompañen dicha labor, como el vicedirector, asesor pedagógico, preceptor, como también por no contar con variedad de recursos y/o programas que sí existen en la secundaria común u otros niveles educativos. Las urgencias cotidianas y el volumen de tareas administrativas, parecieran constituirse en el principal obstáculo para que los directivos puedan centrar su labor en funciones estrictamente pedagógicas vinculadas a la propuesta formativa.

Otro aspecto mencionado en este informe es la falta de espacios propios, como así también de equipamiento general, especialmente el tecnológico. Los CENS que funcionan dentro de una entidad conveniente (cerca de un 30% de la oferta) cuentan mayormente con más recursos materiales y buenas condiciones edilicias, pero al no ser propios quedan sujetos a los tiempos y dinámicas impuestos por la entidad.

A los pocos recursos con que cuentan los Centros, hay que agregarle que hoy los directivos se encuentran interpelados por problemáticas sociales que forman parte de la vida de muchos estudiantes que asisten al CENS (pobreza habitacional, precariedad laboral en circuitos informales del mercado de trabajo, violencia familiar) las cuales atraviesan la identidad y la experiencia educativa de jóvenes y adultos, complejizando aún más la tarea del director y el equipo docente.

f) Los CENS y el fortalecimiento institucional

La incidencia que tiene en la gestión del CENS la presencia del Programa de Fortalecimiento Institucional es significativa en la medida que se constituye en el único acompañamiento a la tarea que realizan los establecimientos. Se ha destacado la alta valoración que todos los entrevistados manifestaron sobre la tarea que desarrollan con los referentes de dicho Programa.

La disponibilidad de horas para el trabajo docente que facilita el Programa constituye una innovación significativa en vistas del acompañamiento de la gestión institucional, incidiendo en la capacidad para reflexionar sobre la conducción directiva, la práctica docente y las posibilidades de intervenir en las trayectorias escolares de los estudiantes. Según las características del rol directivo y del perfil del plantel de profesores –incluyendo las condiciones de trabajo docente- es que dependen en mayor medida el alcance de estos dispositivos de inclusión. La mayor parte de los proyectos que se desarrollan en CENS a través del Programa se orienta a tutorías, apoyo y terminalidad. No pareciera haber diferencias sustanciales en relación al tipo de proyecto que se observa en la escuela media común, aunque se trate de población adulta en un régimen más flexible.

Uno de los obstáculos que presentan estos proyectos –especialmente aquellos que se desarrollan en horas extracurriculares y que requieren otros tiempos del joven y del adulto- se vincula con la capacidad de convocatoria

a los mismos. Es decir, en general no cuentan con una presencia sostenida de los estudiantes. Cabría preguntarse entonces cuáles son las razones que explican esta situación: si las dificultades propias de la vida adulta para sostener un sobre-turno por fuera del horario escolar, la auto percepción de no necesitarlo, o bien lo poco atractivo de la propuesta.

Otras iniciativas, como salidas educativas o encuentros literarios, muestran mayores niveles de implicancia de los jóvenes y adultos, y una relación de mayor paridad entre docentes y estudiantes.

g) En relación con el currículum

Desde 2007 la Ciudad de Buenos Aires ha implementado experiencias de modificación curricular con el propósito de adecuar la oferta de estudios secundarios a la población adulta. Entre estas innovaciones se encuentran el régimen de promoción por asignaturas (Resolución N°98/07) y la cuatrimestralización de las materias (Resolución N°1592/02). Dichas experiencias han puesto en tensión algunos rasgos propios del formato institucional clásico de la escuela media, sobre todo en el intento de alterar la progresión lineal prevista por el sistema que propone trayectorias “teóricas” para todos los estudiantes, con tiempos de aprendizaje marcados por una periodización estándar. La percepción de los directivos sobre lo curricular presenta al menos dos puntos de tensión principales: por un lado, la preocupación acerca de cómo debe ser la formación orientada y cuáles son las titulaciones que tienen relación con el actual mercado laboral; por el otro, cierto desajuste entre las innovaciones que pretenden flexibilizar el currículum en base a las características de vida del sujeto adulto y la dificultad que muestran los estudiantes de la modalidad para adecuarse a instancias de aprendizaje de mayor autonomía en el proyecto de estudio.

Parece necesario repensar la tarea de enseñanza dentro de parámetros no homogeneizantes, que no solo se relacionan a la diversificación de la oferta, sino además a la propia heterogeneidad que presenta la dinámica del aula. Para que esto pueda suceder es imprescindible jerarquizar la modalidad dentro del sistema y brindar condiciones de trabajo que posibiliten cualquier replanteo que tienda a mejorar tanto los procesos de aprendizaje como los de enseñanza. Uno de los interrogantes surgidos refiere a cómo acompañar los cambios curriculares con situaciones de enseñanza que rompan con la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos, los cuales suponen ritmos de aprendizaje que no contemplan la heterogeneidad de los sujetos. Creemos que este es un análisis vacante, necesario para pensar la relación entre las definiciones de política educativa y las posibilidades de la práctica.

h) Perspectiva de directivos en torno al Programa FinEs y Bachilleratos Populares

En este informe se ha caracterizado la presencia de otras iniciativas de política pública además del Programa Adultos 2000, como son el Plan de Finalización de Estudios secundarios (FinEs) y los Bachilleratos Populares. Ofertas que se encuentran junto a los CENS bajo la dependencia de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente. Los directivos de CENS poseen escasa información sobre todas estas alternativas, y en

general una baja valoración sobre las mismas, excepto para las instancias en que se trata de rendir las últimas materias para obtener el título. Por otra parte, no son frecuentes las estrategias de articulación de los CENS con estas iniciativas de terminalidad y/o con escuelas primarias y/o secundarias de educación común, como tampoco son iniciativas sostenidas en el tiempo la vinculación con Centros de Formación Profesional, a excepción de aquellos CENS que por su trabajo en un modelo conveniado con sectores gremiales ofrecen a los alumnos ambos trayectos, con un diseño articulado de acreditación de saberes. La apertura sostenida de los CENS a otras iniciativas, y la articulación pedagógica con las mismas constituye una de las asignaturas pendientes en el marco de enriquecer las trayectorias educativas y optimizar los recursos y proyectos existentes en diferentes instituciones de la comunidad.

Para finalizar

La investigación sobre la educación secundaria para jóvenes y adultos tiene deudas pendientes. Es importante analizar los aspectos estructurales (recursos, equipamiento, formación, currículum) que configuran históricamente las condiciones institucionales de las ofertas de tres y cuatro años como un circuito diferenciado de calidad, con bajos niveles de articulación interna y con escasas experiencias de trabajo con formación profesional. Por otra parte, resulta necesario revisar las especialidades en cuanto a su relevancia social y validez para el mercado de trabajo; los procesos pedagógicos que se dan en las aulas; así como la exploración de otros formatos destinados a la finalización de los estudios secundarios, como son las propuestas de FinEs y Bachilleratos Populares.

Como hemos visto en este informe, las nuevas políticas acordadas en el Consejo Federal por las diferentes jurisdicciones (desarrolladas en mayor medida en la Resolución CFE N°87/09 y en el Plan nacional de Educación Obligatoria y formación docente 2012-2016), exigen procesos de transformación curricular y pedagógica para los próximos años. Se pretende, entre otros aspectos, un criterio modular para el currículum que garantice la movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal; la ampliación de la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local; una serie de cambios en la organización institucional centrados en una mayor flexibilidad y apertura en el sistema educativo en general; y autonomía de las organizaciones, de los docentes y de los sujetos pedagógicos.

Estos temas marcan, entre otros, una nueva agenda para la investigación, comprometida desde la reflexión crítica para construir puentes con la política pública y desarrollar aportes para la mejora de las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASESORIA TUTELAR (2012). Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión educativa. Un análisis a nueve años de la sanción de la Ley n° 898: obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio. Documento de trabajo n° 14, Eudeba. Ministerio Público Tutelar, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BENAVOT, A.; BRASLAVSKY C.; y NHUNG T. (comp.) (2008). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY S., CABRERA, M.E. y CANEVARI, M.S. (2004). Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. Informe Final. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- BRUSILOVSKY, S. (1984). Propuesta para el debate educativo en 1984. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. con la colaboración de Cabrera, M. (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M.E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia en las Ciencias Sociales ISSN 1405-1435, UAEM, México, mayo-agosto 2005, núm. 38, pp. 277-311.
- CANEVARI, J.; CATALÁ, S.; MONTES, N. (Coord.); COLER, M.; CON, M.; LACAL, D.; LARA, L. y SUSINI, S. (2011). La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión. Informe de Investigación, Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- CANEVARI, M.S. (2000). La educación de adultos socialmente productiva: entrevista a María Josefa Cabello Martínez. En revista Argentina de Educación. Año XVIII. N° 27.
- CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001). Gestión Escolar en condiciones adversas. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- CARDONA, J. y ANDUJAR, J. (2001). Elementos de teoría organizativa del centro escolar. Sanz y Torres. Madrid.
- CASTEL, R. (1991). Los desafiados: Precariedad del trabajo y vulnerabilidad social, Topía 1:3.

- CATALÁ, S. (coord.); CON, M.; SUSINI, M. (2009). Informes temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Índice de vulnerabilidad social. (IVS) Documento metodológico.
- CATALÁ, S. y MONTES, N. (coord.) (2007). El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución 118- 2010. Educación permanente de jóvenes y adultos. Documento base.
- DIRECCION DE PLANEAMIENTO. Informe consolidado en torno al marco normativo de la Dirección de educación del adulto y del adolescente (2011). Buenos Aires.
- DIRECCION NACIONAL DE INFORMACION, EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DNIECE) (2011) Ministerio Nacional de Educación. Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. Serie Informes 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- DIRECCION NACIONAL DE INFORMACION, EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DNIECE) (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.
- ELISALDE, R.; y AMPUDIA, M. (2006). Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación, mayo de 2006. Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid.
- FERRATA, H. (2005). El liderazgo pedagógico en las escuelas medias. Dirección de Investigación y Estadística. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- FRIGERIO, G, POGGI, M, TIRAMONTI, G, AGUERRONDO, I. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Serie FLACSO Acción. TROQUEL. Educación. Buenos Aires.
- GENTO PALACIO, S. (coord.) (1996). Gestión y Supervisión de Centros Educativos. UNED, Madrid.
- GLUZ, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. IPE – UNESCO. Buenos Aires.

- HUIDOBRO, J (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En UNESCO “La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo. Seminario Consulta: Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo” Bogotá, Colombia, 22-27.
- IPE – UNESCO (2008). Abandono escolar y políticas de inclusión en la escuela secundaria. Buenos Aires.
- JACINTO, C y TERIGI, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. IPE – UNESCO, Buenos Aires.
- JACINTO, C, y FREYTES FREY, A. (2004). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires. IPE – UNESCO, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2003). La experiencia escolar fragmentada. UNGS-CONICET. Buenos Aires.
- KRICHESKY, M. (coord.); CABADO, G.; GRECO, M.; SAGUIER, V. (2012). La supervisión de los Centros de Educación de Nivel Secundario para jóvenes y adultos (CENS). Acerca de su rol, prácticas y políticas. DOCUMENTO 2. 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.; SAGUIER, V.; ZAPATA, M. (2012). Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores. DOCUMENTO 1. 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. (2012). Marginación y Educación. Inclusión o derecho a la educación. Tensión para las políticas públicas. En “Universidad y Políticas Públicas: El Desafío ante las Marginaciones Sociales”. Buenos Aires: Eudeba, 2012. ISBN 978-950-23-2086-1.
- KRICHESKY, M. (coord.); CABADO, G.; GRECO, M.; QUINTERO, S.; SAGUIER, V.; ZANELLI, M.; ZAPATA, M. (asist.) (2011). Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011): un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes. Dirección Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- KRICHESKY, M. (coord.); CABADO, G.; GRECO, M.; QUINTERO, S.; SAGUIER, V.; ZANELLI, M.; ZAPATA, M. (asist.) (2011). Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional. 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.; MEDELA, P.; SAGUIER, V. (2010). Escuelas secundarias con planes de 4 años. Perfil de docentes y alumnos. Dirección Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•KRICHESKY, M, (coord.); CABADO, G.; FALCONE, J.; GRECO, M.; SAGUIER, V.; ZANELLI, M. (2010). Propuestas educativas complementarias del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de su cobertura y sentido educativo. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•KRICHESKY, M. (coord.); CABADO, G.; FALCONE, J.; GRECO, M.; QUINTERO, S.; SAGUIER, V.; ZANELLI M. (2010). Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad: relación entre políticas y prácticas. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•KRICHESKY, M. (coord.); CABADO, G.; GRECO, M.; MEDELA, P.; SAGUIER, V. (2009). Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el Programa ADULTOS 2000. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•KRICHESKY, M. (coord.); ALCÁNTARA, A.; CABADO, G.; GLASS, A.; GRECO, M; MEDELA, P.; MIGLIAVACCA, A. (2008). Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•KRICHESKY, M. (coord.); MEDELA, P.; MIGLIAVACA, A.; SAGUIER, M. (2007). Escuelas de Reingreso. Miradas de directivos, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

•Ley N°24.198. Ley Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993.

•Ley N°26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

•Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional, hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

•LORENZATTI, M.C. (2006). Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreira Editor, Córdoba.

•MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Ed. Alianza, Madrid.

- MARTINEZ, L. (2012). Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Boletín de Antropología y Educación. ISSN 1853-6549, Buenos Aires.
- MICHI, N. (2008). Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores sem terra (MST) y la Educación, en Elizalde, R. y Ampudia, M. Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos libros, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente 2012- 2016.
- PALAMIDESSI, M.; SUASNABAR, C. y GALARZA, D. (2007). Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003. Manantial, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular. Madrid.
- Programa “Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires”. Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la DEAyA. Manual 2011. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- RIVAS FLORES, J.I. y otros (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación, 353.
- RODRIGUEZ, L. (2008). Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Centro Regional para A Latina y el Caribe (CREFAL). México.
- ROITEMBRUD (coord.), BELMES, A; BIASETTI y KRICHESKY, M. (2003). La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ROITEMBRUD, S. (Dir.); FOGLINO, A; ABRATTE, J. (2005). Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos. Ed. Brujas, Córdoba.
- SACRISTÁN, J.G. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata Ediciones. Madrid.
- SADOVSKY, P. y LERNER, D. (2006). ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- SIRVENT, M.T. (1992) Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires, noviembre 1992.
- SIRVENT, M.T. y LLOSA, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año VII N°12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed.
- SVERDLICK I. (2009). Buscando a la calidad educativa. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- 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. FLACSO. Buenos Aires – Argentina.
- TIRAMONTI, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 200 Disponible em <http://www.cedes.unicamp.br>
- TÓFALO, A. y SAGUIER, M. (2005). Perfil sociodemográfico y trayectorias formativas de los alumnos que asisten a cursos de Formación Profesional dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- TORRES, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal. La política educativa en A Latina. Entre la crítica y la utopía Revista Iberoamericana de Educación N° 48 (2008), pp. 207-229. Organización de los Estados Iberoamericanos. Revista Electrónica.
- WIÑAR, D. (2000). Políticas de formación laboral: el caso del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires. Departamento de Educación de Adultos, Universidad de Luján, Buenos Aires.
- ZATTAR, M.; SKOUMAL, G.; y ARRI, A. (2003). Dos casos de investigación cualitativa sobre adolescentes y vida escolar en Ciudad de Buenos Aires. Trayectorias educativas de chicas y chicos entre doce y catorce años que asisten a Escuelas Primarias de Adultos. Relatos de vida de adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.