



Educación Primaria para Jóvenes y Adultos, vulnerabilidad social, trayectorias e instituciones

Perspectivas de directivos y docentes de la Ciudad de Buenos Aires



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

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

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinador General de Investigación Educativa

Juan Martín Bustos

Autores

Marcelo Krichesky (Coord.)

Pablo del Monte

Marcela Greco

Valeria Saguier

Silvana Tissera

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición y corrección

Gaspar Heurtley

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

Web

Luca Fontana

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

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

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

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

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

Educación Primaria para Jóvenes y Adultos, vulnerabilidad social, trayectorias e instituciones

**Perspectivas de directivos y docentes
de la Ciudad de Buenos Aires**

Agosto de 2018

Índice

Presentación	6
Caracterización de la oferta de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos	9
1. Condiciones de vida y vulnerabilidad social	12
2. Trayectorias y discontinuidad escolar	15
3. Gestión institucional	18
3.1. Perfil de directivos y docentes	18
3.2. Prioridades en la gestión institucional	19
3.3. Aspectos críticos de la gestión institucional	21
3.4. Estrategias para atender el abandono escolar	22
3.5. Procesos de articulación interna y con otros actores sociales	25
4. Gestión curricular	27
Bibliografía	35

Presentación

Este documento recupera los principales hallazgos de la investigación en torno a la oferta de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires.¹ Su objetivo se centró en realizar un análisis de las perspectivas de directivos de las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y docentes a cargo de los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP) respecto de los procesos de escolarización de adolescentes, jóvenes y adultos que transitan por estas instituciones. A partir de un diseño muestral estratificado y probabilístico, se implementó una encuesta a directivos de 51 EPA y docentes de 40 CENP.

Se realizó una encuesta a directivos de 51 Escuelas Primarias de Adultos y 40 docentes de Centros Educativos de Nivel Primario para analizar sus perspectivas sobre los procesos de escolarización que transitan los adolescentes, jóvenes y adultos que asisten a esas instituciones.

La encuesta autoadministrada aborda diferentes bloques de análisis, como el perfil socio-demográfico y laboral de los directivos, docentes y alumnos, las trayectorias escolares, las condiciones institucionales y la gestión institucional. Asimismo se consideraron aspectos críticos del currículum, la práctica docente, el uso de recursos

¹ Se apoya y profundiza en los resultados obtenidos por el estudio cualitativo previo sobre la oferta Primaria de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en la Ciudad de Buenos Aires (Krichesky et. al., 2017).

didácticos y el desarrollo de los cursos especiales en las EPA.² De modo complementario, se utilizan datos de fuentes secundarias (Relevamiento Anual 2014/2016) para realizar un análisis de la matrícula y diferentes indicadores de eficiencia interna de las escuelas y los centros que conforman esta oferta educativa. Las variables de corte para el análisis de la información fueron, para ambas ofertas, la localización geográfica (si las escuelas/centros son de zona sur³ o del resto de la Ciudad), la antigüedad del docente o directivo en el cargo de la institución y el tamaño de la escuela (matrícula de hasta 30 alumnos o 31 y más) para el caso de las EPA. También se consideró necesaria la construcción de otra variable que es inherente a la oferta específica de EPA: Escuela de Proyecto. Se trata de escuelas que tienen la particularidad de incorporar la oferta de cursos especiales a la cursada regular de ciclos de Nivel Primario. Se trata de los únicos establecimientos donde se puede cursar el ciclo y el curso especial en forma simultánea.⁴

Finalmente, en el caso de los CENP se analiza un universo de mayor heterogeneidad, por la institución en la que se encuentra funcionando cada centro y el tipo de matrícula que reciben en

² Desde 1984 se integró a las EPA la oferta de cursos especiales de capacitación laboral (Ordenanza 40.056/84) sobre la base del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Adultos, que contiene un eje específico sobre la formación laboral, facultándola en el marco normativo de ese momento para el otorgamiento de certificados y la expedición de títulos intermedios. Actualmente son 53 las escuelas primarias (65% sobre su total) que ofrecen los cursos especiales en la Ciudad de Buenos Aires. Los cursos especiales suelen estar destinados a la formación de perfiles ocupacionales tradicionales centrados en el desempeño de actividades administrativas, de mantenimiento y reparación, producción y comercialización artesanal, entre otras, que se llevan a cabo en ámbitos de trabajo tales como oficinas administrativas, pequeños talleres, comercios, emprendimientos familiares, puestos artesanales o servicios domiciliarios. Estos cursos, a excepción de las escuelas “de proyecto”, se dictan simultáneamente a los ciclos formativos de las EPA, lo cual torna imposible que un estudiante de ciclo pueda participar. El requisito formal para la inscripción de los cursos especiales resulta el certificado del Nivel Primario. Sin embargo, la resolución presenta la posibilidad de exceptuar esta condición mediante la acreditación de saberes sobre lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas.

³ La zona sur comprende las comunas 4, 8, 9 y parte de la 7.

⁴ Este tema se desarrolla en Krichesky M.; M. Dosso.; M. Greco; M. Hernández; V. Saguier y P. del Monte (2017). *Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005-2015. Aproximaciones macro políticas y micro institucionales*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

función de dichas características. Para este universo se definió entonces la variable Condición de Apertura para referirse al tipo de población que accede a los mismos. La categoría de institución Cerrada remite a aquellos centros que por las características/identidad de la institución que los aloja acceden estudiantes con un perfil particular, como ser población con cuadros clínicos o psiquiátricos, adicciones, necesidades especiales o jubilados. Se trata de centros ubicados en hospitales, centros terapéuticos, hogares, centros de jubilados, etc. Instituciones con dinámicas y características en sus estudiantes muy definidas y particulares y diferentes en comparación con los centros Abiertos, alojados en otro tipo de instituciones, como sindicatos, clubes o centros universitarios, que presentan un nivel de acceso más heterogéneo de población adolescente, joven y adulta.

A continuación se presenta una caracterización general de esta oferta y una serie de conclusiones a modo de síntesis y en clave de que resulten aportes para profundizar el diagnóstico y diseño de políticas educativas orientadas a la mejora de estas ofertas educativas, las cuales constituyen una segunda oportunidad para la escolarización de jóvenes y adultos que no finalizaron este nivel educativo.

Caracterización general de la oferta de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos

En la Ciudad de Buenos Aires la Educación Primaria vigente para jóvenes y adultos se constituye como oferta dependiente de la ex Municipalidad de la Ciudad a partir de 1980 (a través del Decreto N°2815-PEN-80), estando previamente bajo la órbita de la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Su diseño curricular fue actualizado en 2016, aunque en la práctica se sigue implementando aún la propuesta que data de 1987. Junto al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT), la oferta presencial en la Ciudad se concentra en las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

Las EPA funcionan a contraturno en establecimientos de Nivel Primario Común (a excepción de una sola escuela que funciona en los tres turnos por ser la única que cuenta con establecimiento propio) con un alcance de 82 unidades educativas y una cobertura a 2015 de 3.362 jóvenes y adultos. La distribución de estas instituciones y matrícula se concentra mayormente en las comunas 1, 3, 4 y 8 (zona centro-sur). Cada una de estas instituciones cuenta con la figura del Director y Secretario y está destinada a población de 14 años y más. Estas escuelas se distribuyen entre cinco supervisiones del nivel central, cada una de las cuales abarca entre tres y cinco distritos escolares de la Ciudad con un universo promedio de 17 escuelas. Las mismas son de significativa complejidad en su gestión, por sus contextos, la heterogeneidad de dinámicas, trayectorias de los estudiantes, bajos niveles de articulación con el resto del sistema educativo y otras instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, y los escasos recursos pedagógicos y materiales para gestionar en el cotidiano escolar. El plan de estudios de las EPA comprende tres ciclos formativos –con

un docente a cargo de cada ciclo— con una carga horaria de dos horas reloj por día cinco veces por semana, al fin de los cuales se obtiene el certificado de terminación de Nivel Primario.

Por otra parte, los CENP abarcan 57 sedes y una cobertura a 2015 de 819 jóvenes y adultos. También están destinados a estudiantes de 14 años en adelante y se concentra como oferta principalmente en las comunas 1, 4, 5 y 8. La propuesta incluye los tres ciclos formativos a cargo de un único docente pluriciclo, con idéntica carga horaria que en las EPA (10 horas semanales). Desde su creación estos centros funcionan en horario diurno en distintas instituciones alojantes de la sociedad civil,⁵ como los PAEBYT,⁶ y cuentan con una única supervisión del nivel central y tres directores itinerantes que acompañan la tarea de supervisión en vínculo más próximo con los docentes en las sedes.⁷ De acuerdo a la zona en la que se encuentra cada centro, la oferta presenta una alta heterogeneidad en su población. Cabe señalar en este punto, la excepcionalidad al

⁵ Las diferentes instituciones-sede (organismos públicos y otros no gubernamentales) ofrecen su espacio físico para el dictado de clases. Ejemplos de estas son comedores comunitarios, sedes gremiales, fábricas, instituciones religiosas, organizaciones barriales, hospitales y centros de jubilados.

⁶ PAEBYT lleva adelante un proceso educativo que va desde la alfabetización hasta el término de la educación primaria, en una estructura de tres ciclos de educación a cargo de un único docente pluriciclo (solo en una cuarta parte de los centros se trabaja en parejas pedagógicas). Un aspecto saliente de la propuesta es su articulación con talleres de expresión artística, comunicacional y de capacitación para el trabajo. Estos centros educativos funcionan en comedores, clubes, capillas y otras organizaciones en las cuales el programa se emplaza, cubriendo una amplia franja horaria durante el día. Al año 2015 existen 65 centros (con una matrícula total de 1.051 estudiantes), gestionados por una coordinación central que cuenta con el apoyo de un equipo de intervención psicosocial comunitaria.

⁷ En Di Pietro, S. y Tófaló, A. (Coords., 2015) se recupera la historia del Centro Isauro Arancibia. Se remonta a 1998 cuando la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), abrió un Centro Educativo para Adultos y Adolescentes de nivel Primario para miembros de los sindicatos AMMAR (Asociación Mujeres Meretrices de la Argentina en Acción por los Derechos Humanos) y MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos). Un hito en ese proceso de construcción fue la articulación con el Programa Puentes Escolares, el cual en 2001 aportó docentes, psicóloga, trabajadoras sociales y auxiliares al constatar que los chicos en situación de calle lo reconocían como su espacio educativo. Otro hito se dio en 2006, cuando el Centro multiplicó la cantidad de vacantes al abrir cuatro Centros Educativos en la cooperativa “El Molino” para dar respuesta a la demanda creciente de matrícula. Dada la especificidad de este centro, no fue incluido en el universo de indagación de este trabajo.

interior de los CENP del Centro Isauro Arancibia, que logró tener un edificio propio en 2011. Ese Centro depende del Área de Educación de Adultos y Adolescentes, pero cuenta también con participación y recursos de algunos programas del Área Socioeducativa de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, ambas pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.

Al analizar la cantidad de establecimientos y matrícula de estas propuestas educativas para el período 2005-2015, se observa una disminución del 26% de la matrícula en EPA y de un 9% en CENP. Dado que solo se dispone de información sobre abandono escolar a 2008,⁸ no solo se carece de datos más actualizados sobre este fenómeno, sino que se presenta entonces el interrogante acerca de los posibles factores intervinientes en el abandono temporario o definitivo de los asistentes a estas ofertas.

Si bien los procesos de alfabetización y la Educación Primaria han sido atravesados por casi toda la población, existe una deuda pendiente a nivel regional y nacional para el segmento de adolescentes, jóvenes y adultos de los sectores más pobres y vulnerados. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra a 2010 con un 0,48% de analfabetismo (población de 10 años y más), un 3,4% (67.402) de población con nivel educativo Primario incompleto (población 20 años y más) y un 9,4% para la población con Secundaria incompleta de la población de 20 años y más (211.369). Entre estos dos universos se presenta un total cercano a los 280.000 habitantes de la Ciudad en una situación crítica en cuanto a la finalización de los estudios primarios y secundarios (Krichesky, 2015; Krichesky, Dosso, Greco, Saguier, Hernández, 2017).

En 2010, 280.000 habitantes de la Ciudad de Buenos Aires estaban en una situación crítica en cuanto a la finalización de los Estudios Primarios y Secundarios

⁸ El indicador “Salidos sin pase” fue discontinuado entre los años 2009 y 2014, con lo cual el último dato que se dispone sobre el fenómeno de abandono resulta del año 2008.

1. Condiciones de vida y vulnerabilidad social

En este estudio se ratifican ciertas tendencias, ya consideradas en el informe anterior del equipo de Investigación de Educación de Jóvenes y Adultos (Krichesky *et al.*, 2017), vinculadas a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social.⁹ Tanto en CENP como en EPA, docentes y directivos observan que la problemática más grave en sus estudiantes es el trabajo precario (Cuadro 1). Condición que se agudiza en el Resto de la Ciudad. En segundo lugar, se mencionan problemáticas relativas a la vivienda (vinculadas a la condición de precariedad o inestabilidad habitacional), que adquieren en la zona Sur mayor relevancia que en el Resto de la Ciudad.

Otro elemento significativo que surge de esta encuesta -y que se consideró en estudios previos a nivel cualitativo- es la condición de migración de la población adolescente, joven y adulta que transita por estas instituciones: más de un tercio de los directivos de zona sur señalan contar con población migrante en una proporción cercana al 80%, siendo más frecuente esto en las EPA que en los CENP. A esta característica, junto con los aspectos críticos de sus condiciones de vida, como ser inestabilidad en la vivienda e inserción laboral precaria, se le suman procesos complejos de alfabetización, especialmente para el caso de los migrantes cuya lengua materna no es el castellano.

⁹ En estudios elaborados sobre CENS y el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires [Krichesky M., G. Cabado, M. Greco y V. Saguier (2015); Krichesky, M.; M. Dosso; M. Greco; M. Hernández y V. Saguier (2017)] se considera que la población joven y adulta que asiste a estas ofertas presenta en su gran mayoría trayectorias educativas atravesadas por problemáticas de exclusión, como parte de una acumulación de desventajas que dan cuenta de su vulnerabilidad social.

Cuadro 1
Principales problemáticas por zona geográfica según
directivos de EPA y docentes de CENP. Ciudad de
Buenos Aires. Año 2016.

Problemáticas más frecuentes	EPA (%)		CENP (%)	
	Zona SUR	RESTO de la Ciudad	Zona SUR	RESTO de la Ciudad
Trabajo precario	23,2	30,1	20,3	25
Vivienda precaria/ inadecuada	26,8	18,1	15,6	11,1
Desempleo	16	20,5	14	13,9
Inestabilidad habitacional	12,5	18,1	21,9	16,7
Violencia de género y/o familiar	10,7	7,2	12,5	11,1
Consumo de sustancias adictivas	3,6	2,4	6,3	8,3
Alumnas/os adolescentes madres /padres	5,4	0	4,7	0
Otros	1,8	3,6	4,7	13,9
Total	100	100	100	100

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a directivos de EPA y docentes de CENP 2016.

Respecto de la situación laboral de los estudiantes, en la mayoría de las EPA las respuestas indican que la mitad de sus estudiantes trabaja a la vez que estudia, y esta tendencia se registra con mayor intensidad en las escuelas de zona sur de la Ciudad. Esta proporción de estudiantes trabajadores, si bien también significativa, disminuye en los CENP y se distribuye de manera más homogénea entre el sur y el resto de la Ciudad. Para el caso de la población que se encuentra empleada, la ocupación más frecuente mencionada por los directivos fue la de Empleada/o Doméstica/o y, en menor medida, la de Albañilería/Pintura y Arreglos. Lo cual expresa que resultan inserciones de baja calificación y muchas veces no registradas e incluso inestables.

Para los docentes de los CENP, en coincidencia con la perspectiva de los directivos de EPA, la ocupación más frecuente entre los estudiantes sería Empleado/a Doméstico/a, y en menor proporción, también aparecen las ocupaciones Vendedor Ambulante y Cuidado de Personas. La cuestión de la salud resulta una problemática saliente en el estudio cualitativo realizado sobre esta oferta y en esta encuesta aparece como una tendencia significativa tanto en las EPA como en los CENP. Más de la mitad de los directivos de EPA indica que reciben alumnos con alguna afección crónica de salud que requieren tratamiento continuo, lo que aparece ligado a problemas respiratorios, cardíacos y psiquiátricos.

Más de la mitad de los directivos de EPA indica que reciben alumnos con afecciones crónicas de salud que requieren tratamiento continuo, ligadas a problemas respiratorios, cardíacos y psiquiátricos.

Finalmente, a pesar de la problemática social existente, propia de condiciones de vulnerabilidad y pobreza, hay en ambas ofertas una escasa presencia de estudiantes con cobertura de planes sociales.

2. Trayectorias y discontinuidad escolar

En materia de trayectorias escolares, este estudio amplía la información elaborada en estudios previos de la ex Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Pascual, 2011) y de la investigación cualitativa del equipo de Investigación de Educación de Jóvenes y Adultos (Krichesky et. al., 2017). La encuesta realizada a directivos de EPA y docentes de CENP no solo nos aproximamos implica una mayor aproximación a la complejidad que significan las trayectorias discontinuas en estas instituciones, sino a los circuitos previos por los que transitó esta población con trayectorias escolares fallidas.

En primer término, de acuerdo a las perspectivas de docentes, los estudiantes de CENP provendrían esencialmente de una escuela Primaria Común (habiendo por lo tanto permanecido –la gran mayoría– varios años fuera del sistema educativo formal); mientras que en las EPA la procedencia de sus estudiantes se distribuye entre escuelas Primarias Comunes y otras escuelas para adultos. A su vez, como resultado de estas trayectorias discontinuas y fallidas, uno de los principales problemas que reiteran directivos y docentes es el capital cultural con el que ingresan a estas propuestas educativas y los rasgos críticos que asume la comprensión lectora y de producción escrita. Como hipótesis se considera que aquellos adultos en condiciones de analfabetismo elegirían la oferta PAEBYT y en cambio se presentarían muy escasamente en EPA Y CENP. Sin embargo de acuerdo a los datos de la encuesta una proporción considerable de ingresantes a CENP lo hace en condiciones de analfabetismo. Lo mismo sucede, aunque en menor proporción en las EPA.

Cuadro 2

Instituciones de las cuales provienen los alumnos según directivos de EPA y docentes de CENP. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016

Instituciones educativas de procedencia	EPA (%)	CENP (%)
Escuelas Primarias Comunes	45,8	83,3
CENP	2,1	2,8
Otra escuela Primaria para Adultos	35,4	2,8
Otras instituciones educativas (extranjeras o de educación no formal)	16,7	11,1
Total	100	100

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a directivos de EPA y docentes de CENP 2016.

Por otra parte, y en continuidad a lo registrado en el estudio cualitativo anterior, en la encuesta se registra que el ausentismo de jóvenes y adultos en la cursada diaria superaría el 50% de las clases en EPA. Mientras que en CENP sería menor al 40% en gran parte por las características de la población y el tipo de centro,¹⁰ ya que en un 30% de la muestra los estudiantes tienen una menor autonomía para tomar decisiones en torno a su tránsito por dichas instituciones (por ejemplo los nosocomios, contextos de encierro de jóvenes judicializados o estudiantes con necesidades especiales).

Finalmente, a partir de esta encuesta se puede realizar una aproximación a la incidencia del abandono. Como se señaló en Krichesky (et. al., 2017), en 2008 se discontinuó el relevamiento de la matrícula final, impidiendo elaborar el indicador Salido Sin Pase, que para esa fecha era del 23,6% en EPA. Con la información de la encuesta de la cantidad de estudiantes que abandonaron durante el ciclo lectivo 2015 y el dato de matrícula del

¹⁰ En función de la variable “Condición de apertura”, que delimita centros “cerrados” y “abiertos” de acuerdo al tipo de población que accede a los mismos.

Relevamiento Anual (RA) del mismo año, es posible estimar que el abandono (con las limitaciones y complejidad que tiene este indicador para este tipo de ofertas) habría alcanzado para 2015 un valor de 36% y 25% en EPA y CENP respectivamente. Estos valores de abandono en la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos no resultan muy distintos a los datos que expresa este indicador en otras ofertas de la modalidad, como ser CENS (si bien de Nivel Secundario), donde el indicador Salido Sin Pase (variable proxy al fenómeno del abandono) para 2014 alcanza el 29%¹¹ (Krichesky y Greco, 2018).

¹¹ Este indicador y porcentaje de salidos sin pase para CENS a 2014 no abarca las experiencias de centros que organizan sus ciclos lectivos de modo cuatrimestralizado, ya que no existen indicadores estadísticos estandarizados para medir estos fenómenos de acuerdo a esa especificidad temporal.

3. Gestión institucional

La gestión institucional de las EPA y CENP condiciona en gran parte los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas, aún más en una modalidad en la que se cristalizan dinámicas de fragmentación y un mayor aislamiento de instituciones pertenecientes a otros niveles y modalidades del propio sistema. Junto a este plano de carácter estructural resultó significativo indagar sobre el perfil de directivos y docentes, su antigüedad, formación y capacitación en la modalidad de Jóvenes y Adultos.

3.1. Perfil de directivos y docentes

Al analizar el perfil de directivos de EPA y docentes de CENP se observó que son mayoritariamente mujeres con una larga trayectoria en la carrera docente, con un promedio de 21 y 18 años de antigüedad en el sistema, respectivamente. A su vez, la antigüedad en la modalidad alcanza un promedio de 11 años en EPA y de 9 años en CENP.

Los directivos de EPA y docentes de CENP son mayoritariamente mujeres con una larga trayectoria docente y una antigüedad promedio en la modalidad de 11 y 9 años respectivamente.

Es decir, se observa una tendencia a que tanto directivos de EPA como docentes de CENP tengan muchos años de trabajo docente, habiendo sido solo la mitad desempeñados en la modalidad de Jóvenes y Adultos. Si se considera el promedio de antigüedad en las EPA de referencia, la misma es de cuatro años y el promedio de antigüedad en el cargo directivo es de tres años.

La gran mayoría tiene más de una inserción laboral y una extensa experiencia en el sistema educativo, especialmente en el Nivel Primario

Común. No obstante, se observa que los mismos son más nóveles en la modalidad o cargo específico, lo cual da cuenta de una población que transita un proceso de aprendizaje de su rol en instituciones de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos; y que gran parte de su socialización profesional se desarrolló en el nivel educativo Primario Común.

Si bien directivos y docentes cuentan con al menos una capacitación realizada en los últimos cinco años en Escuela de Maestros (ex Centro de Pedagogías de Anticipación –CEPA-), sindicatos o universidades, no hay registro de que dichas capacitaciones hayan sido realizadas específicamente sobre la modalidad EDJA, lo cual resulta un tema de demanda significativa por parte de estos actores para la mejora de las propuestas educativas. Mejora que se puede efectivizar en la medida que se incluya en dichas capacitaciones un proceso de contextualización y revisión de las prácticas, en tanto la socialización profesional de estos actores en el Nivel Primario común condicionaría gran parte de los discursos y prácticas que se configuran en las EPA y CENP.

3.2. Prioridades en la gestión institucional

En el análisis de las prioridades de los directivo/as de las EPA en su labor de gestión, se observaron tres aristas que se consideran constitutivas de dichas prioridades: los objetivos previstos, las acciones que se desarrollan y la asignación del tiempo en su gestión cotidiana. En los objetivos previstos ocupa un lugar relevante la preocupación por dar respuesta a las problemáticas que transitan los estudiantes en su vida cotidiana en tanto afecta su inclusión y participación ciudadana; y en segundo término aparece la formación académica, en la que se priorizan la lecto-escritura y la alfabetización.

Entre las prioridades de los directivos de EPA se encuentran la respuesta a problemáticas de los estudiantes sobre inclusión y participación ciudadana y la formación académica, en la que se destacan la lecto-escritura y la alfabetización.

Se observan pocas referencias a la articulación institucional y la formación laboral, y los objetivos vinculados con el incremento de la cobertura resultan casi nulos. Estas omisiones son significativas si consideramos el perfil de sus estudiantes, con una inserción laboral

precaria y de escasas calificaciones en el mercado de trabajo, y la brecha existente con la demanda potencial de la población joven y adulta que no concluyó los estudios primarios en la Ciudad de Buenos Aires (Krichesky et. al., 2017).

Si bien las principales acciones que se desarrollan en las EPA van en línea con las prioridades formuladas en los objetivos, el uso del tiempo en la gestión escolar da cuenta de cierta tensión que se presenta con el desempeño del rol como directivos, en tanto la resolución de cuestiones administrativas junto a la de gestión de recursos didácticos y resolución de problemáticas de infraestructura, se constituirían en las actividades a las que dedican más tiempo semanal. Aunque resulta un común denominador de lo que acontece con la gestión directiva en otros niveles y modalidades del sistema educativo, en estas ofertas se exagera como problema en tanto el cargo directivo en las EPA tiene una menor dedicación horaria semanal que el cargo directivo en otras instituciones del sistema educativo. De todos modos, cabe señalar que, aunque en menor proporción, se ubican una serie de respuestas que aluden al acompañamiento a los docentes en las dificultades que surgen en el aula. Esto implicaría dar cuenta que, junto a las tendencias predominantes del trabajo administrativo burocrático y de gestión de recursos, se percibe también –si bien en menor escala– un involucramiento de los directivos en los procesos pedagógicos y en la generación de espacios de trabajo con docentes, en los que el proyecto educativo resulta un tema significativo de abordaje.

En cuanto a los docentes a cargo de CENP, al ser indagados respecto de las principales características del proyecto pedagógico en su centro, señalaron en primer lugar la prioridad puesta en la formación académica de los estudiantes. Se destacan las referencias a la formación ciudadana, la vinculación de los conocimientos enseñados con la vida cotidiana de los estudiantes y al uso de estrategias pedagógicas. A diferencia de los directivos de EPA, y en relación al eje de formación ciudadana, los docentes de CENP aluden principalmente a la “inclusión”, “participación” y sentido de “pertenencia” de sus estudiantes así como a los aprendizajes significativos y contextualizados a su realidad cotidiana. Al igual que en EPA, las menciones ligadas con la formación laboral y las relativas al incremento de la cobertura son prácticamente inexistentes. Por otra parte, las prioridades más señaladas son brindar una propuesta de finalización del Nivel Primario adaptada al adulto y contener a los adultos y jóvenes que vienen en condiciones de vulnerabilidad. En consonancia con estas prioridades, entre las acciones que más destacaron los docentes a cargo de los CENP, refirieron a acciones socioeducativas, como talleres y jornadas destinadas

a la creación de un clima de confianza y contención a través del trabajo colaborativo y en equipo, destacando la necesidad de “valorar y destacar los saberes previos para aumentar la autoestima”. Con menor peso a esta tendencia “a la inclusión”, solo un grupo menor de respuestas se refirió a acciones relativas al desarrollo curricular vinculado al trabajo con los intereses de los estudiantes y a su realidad social (que en ciertos casos propenden a la participación e integración), así como también al mejoramiento de la expresión oral y aptitud comunicacional de los estudiantes. En dichas respuestas no se observan cambios en la propuesta pedagógica u organizacional. Por lo contrario, la prioridad se ubica en poner el centro en los estudiantes, sus demandas e intereses para que persistan en su escolarización y la finalización del Nivel Primario.

3.3. Aspectos críticos de la gestión institucional

Las principales dificultades de gestión señaladas por directivos de EPA y docentes de CENP refieren a la baja disponibilidad de material didáctico específico y recursos tecnológicos, así como a condiciones edilicias/infraestructurales en las que trabajan. Por otra parte, una dificultad relevante para los directivo/as de EPA son las condiciones de trabajo del cuerpo docente: el cansancio de los docentes y el ausentismo como manifestaciones que tienen efectos directos en la gestión institucional. En este marco, se resalta la necesidad de capacitación específica en la modalidad, lo cual habilitaría una situación de mejora en las prácticas docentes. Si bien se valora de modo significativo la tarea con la supervisión, se señala la necesidad de un mayor acompañamiento pedagógico para el abordaje de determinadas situaciones problemáticas que se presentan en la tarea diaria. En esta línea, también reaparece la sobrecarga de la tarea administrativa, que atenta con el desempeño pedagógico del rol directivo, como ya se consideró anteriormente en el análisis relativo al uso del tiempo en la gestión institucional.

Las principales dificultades señaladas por directivos de EPA y docentes de CENP refieren a la baja disponibilidad de material didáctico y recursos tecnológicos y a las condiciones edilicias en las que trabajan.

Los docentes a cargo de CENP mencionan dificultades relacionadas con la complejidad propia de los grupos pluriciclo y la falta de material

didáctico acorde a los diferentes perfiles de estudiantes (según edad, aprendizajes previos, condiciones de vida). Las condiciones de vulnerabilidad en que viven los estudiantes también se mencionan como una dificultad que se hace presente en los CENP. En cuanto a las condiciones de infraestructura, la confortabilidad de los espacios es calificada como regular o mala por una proporción significativa de directivos/as de EPA y docentes a cargo de CENP. No obstante, una cuestión que resulta de suma criticidad en ambas ofertas es la baja disponibilidad de materiales didácticos y recursos tecnológicos. En el caso de los CENP, el mayor índice de respuesta en la calificación sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos corresponde a “no existe”, lo cual daría cuenta de una mayor precarización en las condiciones de trabajo docente.

3.4. Estrategias para atender el abandono escolar

En los últimos años en otros niveles educativos, especialmente en la Educación Secundaria a partir de los procesos de ampliación de la obligatoriedad escolar, se han configurado una serie de políticas y dispositivos orientados a disminuir los índices de abandono escolar. En el caso de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, y particularmente en el caso de las ofertas de Educación Primaria, hay una escasa tradición en la configuración de políticas y estrategias del sistema orientados a fortalecer la permanencia y finalización de los estudios primarios de una población atravesada por su condición de pobreza, y en ciertos casos de alto nivel de vulnerabilidad social.

En este marco, lo que señala la encuesta es que las estrategias para atender problemáticas de ausentismo y abandono escolar en EPA y CENP resultan construcciones institucionales e individuales, que adquieren su singularidad en cada espacio institucional. No obstante, la encuesta expresa ciertos elementos que intervienen con relativa recurrencia. En el caso de las EPA, los/as directivo/as mencionan el seguimiento y la comunicación con los alumnos como el elemento más continuo que regula el accionar docente, basado en la utilización de diferentes redes de comunicación y reuniones con los estudiantes en tanto los mismos comienzan a disminuir su presencia en las instituciones tratando de considerar los obstáculos que intervienen de modo anticipatorio a que dejen de asistir de modo definitivo.

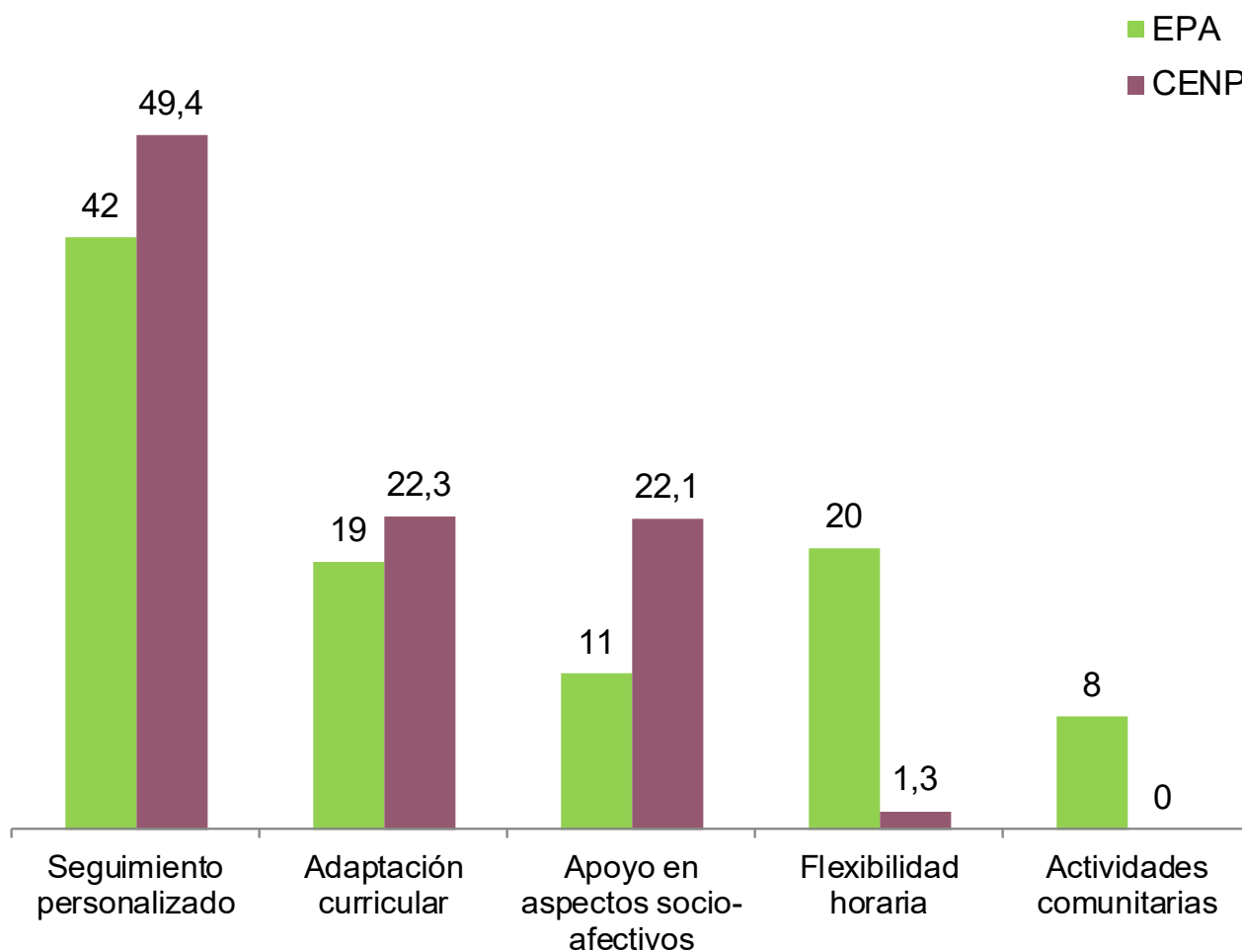
En el caso de CENP, estas estrategias de seguimiento y comunicación con el alumnado también son priorizadas, incluyendo búsquedas do-

miciliarias y -para el caso de aquellos centros a los que asiste población con características singulares (por problemas psiquiátricos, necesidades especiales, consumos de sustancias, etc. y que en el estudio se denominó Cerrados)- se incluye en estas estrategias el trabajo conjunto con otros profesionales externos (psicólogos, psiquiatras, operadores sociales) para detectar y redefinir estrategias de asistencia al Centro.

En los CENP, las estrategias de seguimiento y comunicación de los alumnos con situaciones especiales (problemas psiquiátricos, de consumo de sustancias, etc.) incluyen búsquedas domiciliarias y el trabajo conjunto con profesionales externos (psicólogos, psiquiatras, operadores sociales).

En segundo lugar, se mencionan estrategias de adaptación curricular, las cuales refieren en mayor medida al desarrollo de contenidos de interés para jóvenes y adultos a partir de la utilización de otras fuentes de información (diarios, revistas, internet) que trasciende el uso clásico de libros de textos escolares; y/o la entrega de materiales para el trabajo no presencial como compensatorio del trabajo áulico. La cuestión del interés y el trabajo personalizado con la demanda resultan elementos pedagógicos que confluyen en todas las estrategias de trabajo. De todos modos no se presentarían en estos actores estrategias que habiliten cambios profundos en la propuesta organizativa- pedagógica en las EPA y en los CENP, a excepción de señalamientos de menor intensidad y relativos al régimen académico y por lo tanto el desarrollo de acciones orientadas a flexibilizar las normas horarias: permitir un horario flexible para el ingreso (y salida) del establecimiento, en función de aspectos vinculados con las condiciones de vida, distancias y cuestiones laborales del estudiante.

Gráfico 1
Estrategias para disminuir el ausentismo y abandono de los estudiantes según directivos de EPA y docentes de CENP, en porcentajes. Ciudad de Buenos Aires.
Año 2016.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a directivos de EPA y docentes de CENP 2016.

3.5. Procesos de articulación interna y con otros actores sociales

La articulación entre distintas instituciones y entre los diferentes niveles y ciclos permite dar coherencia y unidad al sistema educativo y pensar simultáneamente en la unidad y la diversidad del sistema. Al mismo tiempo se constituye en un mecanismo que favorece la continuidad de las trayectorias escolares inter-niveles a la vez que enriquece el accionar pedagógico. Esta articulación adquiere mayor complejidad cuando se efectiviza con diferentes esferas del Estado (Nacional y/o jurisdiccional), o con diferentes actores u organizaciones de la comunidad. En el estudio anterior (Krichesky et. al., 2017) se observó que directivos y docentes de EPA señalan cierta articulación con otras instituciones del sistema educativo, mayoritariamente otras EPA y CENS, para darle continuidad a las trayectorias de los jóvenes en el nivel medio. En el caso de CENP dichas articulaciones eran más difíciles, con lo cual se consolidaron escenarios de mayor fragmentación respecto del resto del sistema educativo.

La articulación entre distintas instituciones, niveles y ciclos permite pensar en la unidad y diversidad del sistema educativo y constituye un mecanismo que favorece la continuidad de las trayectorias escolares inter-niveles a la vez que enriquece el accionar pedagógico.

Con la encuesta se observa, en primera instancia, que la capacidad de articulación extra-muros de las escuelas y los centros es irregular en función del tipo de institución. Mientras que la articulación con la sede alojante del CENP, y con otras instituciones del nivel educativo para el caso de EPA, es muy elevada; apenas un tercio articula con otras instituciones estatales y/o comunitarias. Por otra parte, se constata que tanto directivos de las EPA como los docentes de CENP tienen significativa vinculación con el ámbito de la supervisión/coordination de la modalidad, sosteniendo reuniones mensuales. Si bien en las EPA las temáticas de dichas reuniones refieren a acompañamiento del personal docente y cuestiones administrativas, en ambos casos se señaló el asesoramiento pedagógico como un tema relevante. Finalmente en lo que hace a la articulación con el resto del sistema educativo y organismos estatales, en las EPA es posible determinar que la antigüedad en el cargo directivo se constituye en una variable de

peso a la hora de gestionar procesos de una mayor vinculación con el resto del sistema educativo y con otras instituciones estatales y del entorno comunitario. Las escuelas de zona sur de mayor matrícula¹² son las que a su vez logran establecer más vínculos fuera del sistema educativo formal.

En el caso de los CENP, se observó un bajo nivel de articulación con organismos del estado, al tiempo que los docentes a cargo manifestaron la importancia de fortalecer lazos comunitarios con diversas instituciones cercanas en el territorio.

Al analizar la vinculación con la institución alojante, se observó un alto nivel de articulación. Aquellos centros localizados en zona sur y abiertos a la comunidad son los que logran entablar un vínculo más sólido con la institución que los contiene a través de la realización de actividades conjuntas. Esta articulación se manifiesta y sostiene a través de diversas actividades, como jornadas abiertas y trabajos colaborativos en temáticas vinculadas a la institución sede (salud, formación en oficios), y en el uso compartido de equipamiento e instalaciones de la sede, como la biblioteca. Como contraparte, pareciera que en los CENP denominados en este estudio como cerrados, se cristalizan procesos de mayor segregación, en tanto hay muy escasos puntos de contacto con otras instituciones tanto del sistema como por fuera del mismo. En definitiva, la cuestión de la articulación resulta un desafío para el conjunto del sistema educativo y en particular en estas ofertas (Krichesky *et al* 2017). En tanto las EPA y CENP atiende a una población atravesada por múltiples condiciones de vulnerabilidad, la articulación con otros actores locales y otras dependencias de organismos públicos (como puede ser Ministerio de Desarrollo Social, Trabajo, Salud), puede proporcionar otros soportes que intervengan en aspectos vinculados tanto con la inserción laboral, salud, migraciones continuas, como para el acceso, apropiación de otros lenguajes y bienes culturales que profundicen ciertas capacidades para la participación social y ciudadana.

¹² Las escuelas “grandes” son las que cuentan con una matrícula de 31 y más estudiantes; mientras que las “chicas” son las que cuentan con una matrícula de hasta 30 alumnos.

4. Gestión curricular

El abordaje sobre currículum en estas ofertas de Educación Primaria para jóvenes y adultos se realizó en un contexto de transición entre el diseño curricular del año 1987 y una propuesta curricular del 2016, que al momento de la toma de la encuesta se encontraba en proceso de lectura y análisis por parte de diferentes actores del sistema. En este punto se recuperan aspectos críticos que surgen en la enseñanza de diferentes áreas de conocimiento, así como se reconstruye un balance sobre logros y dificultades de las prácticas docentes. Asimismo, se analiza lo que acontece con el uso y abordaje de diferentes materiales curriculares y textos para el trabajo pedagógico; y el desarrollo de los cursos especiales en las EPA.

En lo relativo a los niveles de criticidad para la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento, resultan ser la alfabetización y las prácticas del lenguaje las que adquieren mayor centralidad. En general, los factores que se presentan en estas consideraciones están orientados por problemáticas individuales y/o sociales de estos estudiantes. En muy escasa medida aparecen reflexiones en torno al papel que cumplen las prácticas docentes o el modelo organizativo en que se desarrolla el trabajo docente. Si bien el trabajo docente en CENP resulta de mayor complejidad dada la presencia de un único docente con tres ciclos a cargo, esta situación no aparece mencionada como un factor que interviene en la configuración de situaciones críticas para la enseñanza y aprendizaje del conjunto de áreas curriculares.

Al considerar las prácticas docentes (Gráficos 1 y 2) los directivos señalan de modo muy mayoritario logros en lo socio-afectivo, lo cual da cuenta de cierta centralidad que asume la trama vincular.

Los mismos remiten a ciertos procesos vinculados con el compromiso, la participación y el sentido de pertenencia, así como aspectos propios de la autoestima de los estudiantes. En segundo término, refieren a la mejora de trayectorias escolares en lo que hace a la finalización del ciclo lectivo y la continuidad en los estudios secundarios, lo cual daría cuenta de la vinculación que los directivos perciben entre el trabajo docente y la experiencia escolar de los estudiantes.

Los directivos destacan los logros vinculados con el compromiso, la participación, el sentido de pertenencia, la autoestima de los estudiantes y la mejora en las trayectorias escolares, lo que daría cuenta de la vinculación que perciben entre el trabajo docente y la experiencia escolar.

En menor proporción se destaca la formación general de los estudiantes, particularmente los procesos de alfabetización y las prácticas del lenguaje las que adquieren mayor centralidad. Se podría afirmar que a pesar de cierta mejora o incidencia positiva de la práctica docente *hay un amplio abanico de dificultades que persisten* en las prácticas docentes y en estas instituciones educativas.

Resulta significativo el acento puesto por directivos de EPA en la discontinuidad de las trayectorias de los estudiantes, con lo cual se alude al ausentismo, y los efectos que esto trae en términos de sostenibilidad de los procesos de transmisión y enseñanza, con implicancias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, las condiciones de escolarización también nuclea una de cada cuatro respuestas de los directivos: *la no disponibilidad de biblioteca, materiales de apoyo y equipamiento*, así como la escasez de equipos de profesionales, junto con la escasa carga horaria prevista para el trabajo docente en el desarrollo de mecanismos de seguimientos de las trayectorias escolares, configura en cierta medida una práctica docente limitada a las posibilidades individuales de cada actor y del bagaje de formación que cada cual dispone para la enseñanza en estas ofertas educativas. Finalmente, la condición social de esta población también resulta mencionada -en términos de vulnerabilidad y ciertas problemáticas sociales asociadas, como ser inserción laboral, salud, migraciones, situaciones familiares- en una de cada cuatro respuestas aproximadamente. Este mapa de las dificultades de la **práctica docente** que expresan los directivos de EPA daría cuenta que si bien hay una mirada puesta en

las condiciones organizacionales relativa a la escasez de recursos que se presenta en la tarea diaria, la cuestión individual relativa al perfil y condiciones de vida de la población que transita por estas instituciones termina adquiriendo mayor relevancia.

En el caso de los docentes de CENP (Gráfico 3) más de un tercio de sus respuestas valoran la posibilidad de haber implementado estrategias de enseñanza vinculadas con la mejora del aprendizaje básico de lectoescritura, comprensión lectora, alfabetización; y valoran de modo significativo los logros vinculados con lo socio afectivo, como ser la integración, convivencia, sentido de pertenencia y motivación por asistir al CENP. Finalmente la cuestión propia de las trayectorias en clave de permanencia y egreso y la continuidad en la Educación Secundaria resultan elementos muy valorados de su práctica docente por los encuestados. Por último, y solo a modo excepcional resulta significativa la presencia de menciones en torno al trabajo con instituciones o docentes de Educación Especial, lo cual configura una preocupación y un problema del trabajo pedagógico de los CENP, tal como fue anticipado en el estudio anterior.

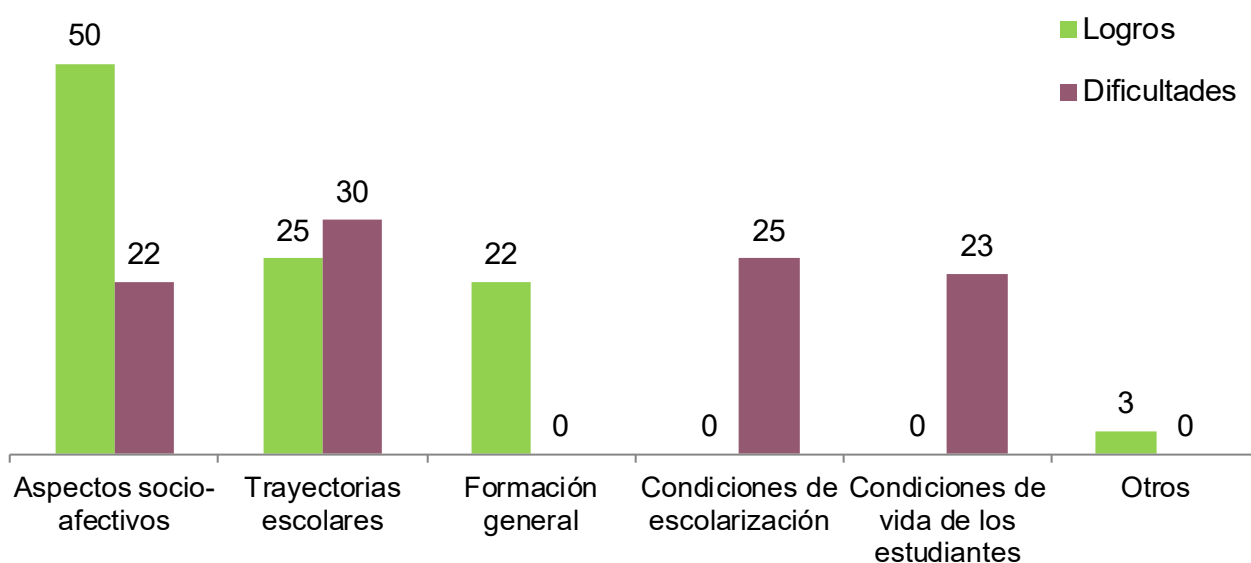
En relación con las dificultades que se presentan en la práctica docente, *la cuestión individual* de los estudiantes tiene un peso significativo, por lo cual y en similitud a lo que acontece con los directivos de EPA, aluden a atributos personales y/o sociales, como ser: condiciones de vida y problemáticas asociadas a distancias, traslados, consumos de sustancias, medicación; y otras de carácter de la subjetividad del estudiante como la falta de interés y/o atención. A lo que se le suma como problematización la atención a casos de Educación Especial, caratuladas por la mayoría de los docentes como problemas de salud mental. No obstante, un tercio de las respuestas aluden a condiciones institucionales de escolarización, entre las cuales principalmente se destaca la escasez de los propios recursos pedagógicos y didácticos con los que cuentan y, casi a modo de excepciones, se presentan respuestas vinculadas a las condiciones del trabajo docente centradas en las escasas posibilidades de realizar salidas didácticas, a la ausencia de tiempo de clase y a la dificultad del trabajo pluriciclo. En este sentido, y en base a lo que recaba este instrumento, la reflexión sobre el régimen académico queda invisibilizado del discurso docente al igual que la revisión de la propia práctica -solo presente en testimonios excepcionales-, ante una tendencia propia de los sistemas educativos y sus actores que ante la problemática de procesos de exclusión y/o fracaso de sus estudiantes se focaliza de modo prioritario en los sujetos y la asignación de recursos para el trabajo pedagógico.

Finalmente, respecto de los usos de material bibliográfico, se observaría un cierto desplazamiento de los modos tradicionales de prácticas pedagógicas alineadas a la prescripción curricular y los manuales de textos. Si bien un grupo significativo de respuesta señala el uso del diseño curricular para el adulto y el adolescente (correspondiente año 1987), llama la atención el mayor aprovechamiento de diarios y revistas -y en menor medida de textos rastreados vía internet-, que de manuales u otros textos editoriales, en gran parte por la escasa oferta editorial en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Cabe señalar que en los CENP se señala la frecuente utilización de materiales propios del Centro, lo que supone un interesante proceso de producción de textos y/o diferentes soportes que dichas instituciones desarrollan, ante la dificultad de disponer de textos y materiales didácticos provistos por el Estado Nacional y/o de la Ciudad de Buenos Aires, o de parte de las mismas editoriales.

Respecto de la utilización de material bibliográfico, llama la atención el mayor aprovechamiento de diarios y revistas que de manuales o textos editoriales, en gran parte por la escasa oferta en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Gráfico 2

Logros y dificultades de la práctica docente en EPA según directivos encuestados, en porcentaje. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.

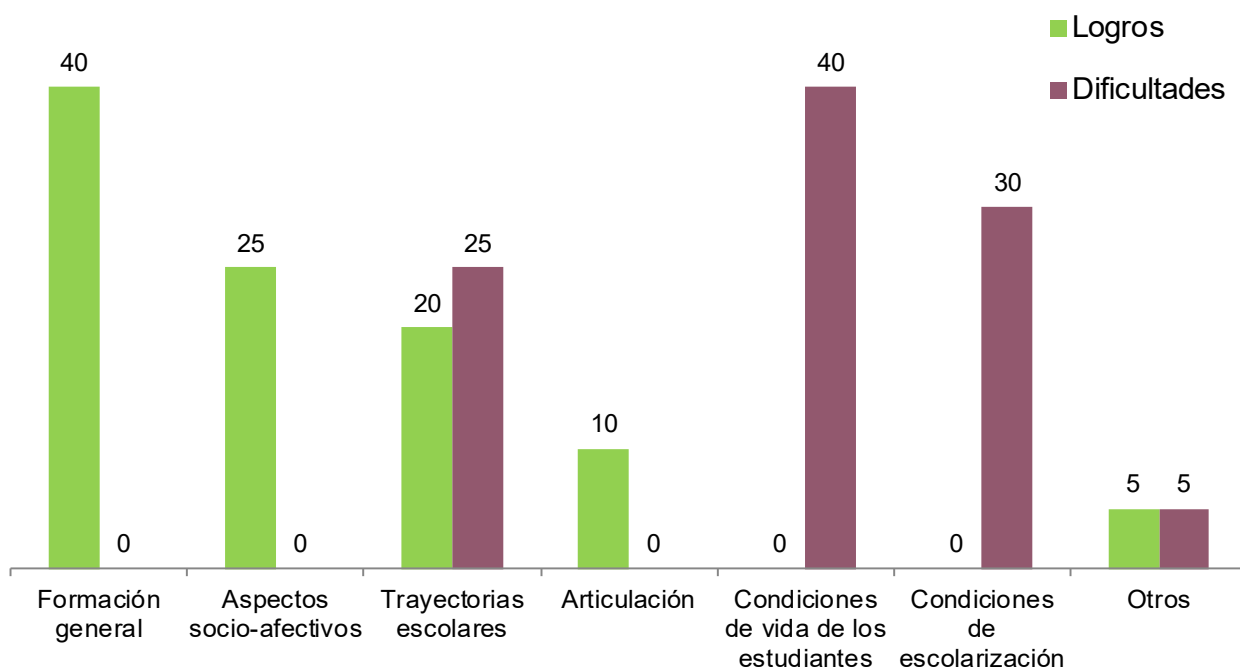


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA.

Encuesta a directivos de EPA 2016.

Gráfico 3

Logros y dificultades de la práctica docente en CENP según docentes encuestados, en porcentaje. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA.

Encuesta a docentes de CENP 2016.

Para finalizar, en esta encuesta se abordó como un elemento propio del campo pedagógico e institucional, el desarrollo de los Cursos Especiales que se ofrecen para jóvenes y adultos en las EPA. Cursos que tienen un número significativo de matrícula (y profesores), cercano a los 8.000 estudiantes de acuerdo a la información suministrada por la Dirección del Adulto y el Adolescente a junio de 2015, lo cual supera ampliamente la cantidad de estudiantes que acceden a la oferta ciclada de Nivel Primario.¹³

Ya en el estudio anterior se observaron aspectos críticos de la propia organización institucional, las condiciones de vida y las particularidades que ofrece la experiencia escolar de los jóvenes y adultos como obstáculos que intervendrían en una mayor articulación y aprovechamiento por parte de estos de dicha oferta.

En la muestra de instituciones a las que se aplicó la encuesta se observó, de acuerdo al RA 2016, que 5.344 estudiantes que asistían a estos cursos. Por otra parte, en lo que hace al aprovechamiento de los cursos especiales por parte de la matrícula de la oferta ciclada, solo 133 estudiantes que transitan por el ciclo también asisten a los cursos especiales, resultando en el 8% de la matrícula total de ciclo primario de las instituciones de la muestra. Según esta encuesta, un 77% de las instituciones que no son “escuelas de proyecto” afirman que no cuentan con ningún estudiante de ciclo que asimismo asista también a los cursos especiales, con lo cual en estas instituciones es muy escaso el aprovechamiento de ambas ofertas y por lo tanto la posibilidad de contar con ofertas integradas. Por el contrario, un poco más de la mitad de los directivos de las “escuelas de proyecto” afirman que asisten mayormente entre 1 y 10 estudiantes y en menor medida entre 11 y más, lo cual podría confirmar que ante condiciones curriculares y de organización institucional que permiten un recorrido que articula la formación general con los cursos especiales se incrementa la factibilidad por parte de los estudiantes de aprovechar la totalidad de la oferta (ciclada y cursos especiales), más allá de los límites que les impone sus condiciones de vida y las posibilidades horarias con las que cuentan

¹³ Las denominadas Escuelas de Proyecto se implementaron en 1994 con el objetivo de generar una propuesta educativa que combinara el programa propio de las EPA y una formación orientada a los oficios. En estas escuelas la carga horaria es mayor que en las EPA tradicionales, y pasa de dos a tres horas diarias de lunes a viernes integrando en ese tiempo una oferta de cursos especiales. A 2017 se encontraban funcionando diez escuelas con esta modalidad. En el resto de las EPA confluyen en el mismo espacio físico la oferta de cursos especiales y aquella propia de EPA sin embargo se trata de dos ofertas que no se encuentran integradas en una misma propuesta educativa.

para asistir a dichas ofertas.

En la valoración de los cursos especiales, se presentan tendencias ligadas con la mejora de las trayectorias escolares y la sociabilidad de los estudiantes. Resulta llamativo que en muy pocos casos se registró una vinculación de los cursos especiales con la inserción laboral o mayores posibilidades de insertarse en el mundo del trabajo, con lo cual estos cursos, en las perspectivas de directivos de EPA, aparecen más anclados como soportes y estrategias para una mejor sociabilidad y en la continuidad de estudios secundarios. Y en todo caso, la valoración relativa al mundo del trabajo se asocia a ciertas capacidades para un mejor desenvolvimiento –en clave de sociabilidad–, lo cual incluye la participación en actividades que se extralimitan al curso especial, como ser la participación en los actos escolares.

Según los directivos de EPA, los cursos especiales aparecen mayoritariamente como soportes y estrategias para una mejor sociabilidad y continuidad de estudios secundarios, y en muy pocos casos como un vínculo con la inserción laboral.

Las dificultades se concentran mayoritariamente en problemáticas de ausentismo y la discontinuidad en la participación en estas ofertas. En segundo lugar, las condiciones de vida y su incidencia en la cursada. También el equipamiento es una cuestión nuevamente señalada, aunque en menor proporción a las anteriores. No se restringen solo al equipamiento y/o a las condiciones espaciales, sino a materiales de formación y actualización de los docentes a cargo de los talleres que ofrecen los cursos especiales, que va en línea con fortalecer aspectos de la propuesta pedagógica. Cabe señalar que en las “escuelas de proyecto” no se observan variaciones sobre este punto en relación al universo general de las EPA. Finalmente, si bien de manera excepcional, se presentan apreciaciones críticas en torno a la validación y certificación de los cursos, la superposición horaria de los mismos, la dificultad de articulación con la formación general, o la falta de continuidad de cursos en cuanto al nivel o complejidad de los mismos. Esta revisión que facilitó esta encuesta, propicia un ejercicio que puede aportar a la reflexión sobre los usos, modos de apropiación y gestión de esta oferta, de significativo volumen en estas instituciones. Al mismo tiempo, significa una oportunidad para considerar en qué

medida dichos cursos podrían ser insumos válidos para profundizar el desarrollo de la nueva propuesta curricular (GOC ME-GCBA, 2016) y, por lo tanto, a la configuración de una trama pedagógica que enriquezca a la Formación por Proyectos. Como se señala en el nuevo diseño curricular, en dicha formación se “espera que el estudiante pueda optar entre una oferta de actividades y experiencias educativas que le proponga la institución a cargo de docentes curriculares: talleres/proyectos de Artes, talleres/proyectos de Educación y Trabajo y/o propuestas de Formación Profesional (optativas), y talleres/ propuestas de Educación Digital u otras propuestas que cada institución defina” (GOC ME-GCBA, 2016: 30).

La nueva propuesta curricular y la reconstrucción de procesos de articulación son estrategias que contribuyen a desarrollar una oferta educativa de mayor calidad, en clave de una educación permanente para la población joven y adulta de la Ciudad de Buenos Aires. Que, tal como señala el nuevo diseño curricular, pueda garantizar el derecho a la educación y promover la escolarización y finalización del Nivel Primario de jóvenes y adultos, y facilitar el acceso a la cultura escolar promoviendo la continuidad de estudios en el nivel secundario.

En el marco de esta política, la investigación educativa y la recuperación de la voz de los actores de estas ofertas (con el estudio cualitativo 2015-2015 y con esta encuesta realizada durante el 2016 a directivos de EPA y docentes de CENP) resultan diferentes aproximaciones para ir comprendiendo los modos en que políticas y prácticas son significadas, así como una herramienta para desarrollar mecanismos de seguimiento que le den sustentabilidad a estos procesos de transformación en escenarios educativos. Escenarios en los que confluyen la vulnerabilidad social y una nueva oportunidad para adolescentes, jóvenes y adultos con biografías escolares discontinuas, para volver a estudiar y finalizar los estudios primarios.

Bibliografía

- GCABA, Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum (2016) *Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autor.
- GCABA, Ministerio de Hacienda, Dirección General de Estadística y Censos (2016) *Indicadores laborales - ETOI. Primeros resultados. 3er trimestre de 2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Autor. Disponible en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wpcontent/uploads/2016/12/ir_2016_1087.pdf [consultado en 8/2018].
- GCABA, Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1987). *Diseño Curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos*. Ciudad de Buenos Aires: Autor.
- Krichesky, M. y M. Greco (en prensa), “Políticas, trayectorias y experiencias de reescolarización y terminalidad educativa. Aportes de la investigación en torno a las Escuelas de Reingreso y los Centros de Educación Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires”, en Dabegnino, V. y M. Krichesky (comps.) *Desigualdades y Educación Secundaria. Contribuciones del campo de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (coord.); M. Dosso; M. Greco; M. Hernández; V. Sagui y P. del Monte (colab.) (2017) *Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005-2015. Aproximaciones macro políticas y micro institucionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UEICEE.
- Pascual, L. (2011) “La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina” en *La educación en debate*, N°8, 2011.



Vamos Buenos Aires

**Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798**