

Adolescentes y secundaria obligatoria

Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Conurbano bonaerense
(Argentina)



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento



Adolescentes y
secundaria obligatoria

Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Conurbano (Argentina)

Dirección editorial

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF

Responsable Académica de la Colección Educar en Ciudades

Flavia Terigi, Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Equipo de Investigación

Ana Gracia Toscano (coordinación)

María Laura Diez

Mercedes Di Virgilio

Alejandra Serial

Walter Heumann

Martin Scasso

Roxana Perazza

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),
Universidad Nacional de General Sarmiento, abril de 2012

Adolescentes y secundaria obligatoria
Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)
Conurbano (Argentina)

162p, 16,5 cm x 33 cm

ISBN: 978-92-806-4581-1

Impreso en Argentina

Primera edición, abril de 2012

1.000 ejemplares

Edición y corrección: Laura Efrón

Diseño y diagramación: Pablo Salomone

Fotografía: Graciela Romero

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Las opiniones de los/as autores/as expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de las Instituciones

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

info@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar

Adolescentes y
secundaria obligatoria

Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Conurbano (Argentina)

Agradecimientos

En la tarea realizada ha colaborado un amplio número de personas: estudiantes, referentes de instituciones educativas y funcionarios de diferentes ámbitos de gobierno y de organizaciones sociales, quienes aportaron valiosas reflexiones sobre las problemáticas analizadas. Quisiéramos agradecer particularmente su colaboración en la investigación que aquí se presenta.

Agradecemos a las autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes dieron su apoyo desde los inicios de la investigación, facilitando el acceso a la información y habilitando vías de comunicación directas con funcionarios y agentes con responsabilidad sobre las políticas bajo estudio. En particular, se reconoce la disposición de los equipos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, con quienes compartimos jornadas y diálogos fluidos durante el trabajo de campo. Se agradece también a la Dirección de Educación de Adultos y a la Dirección de Formación Profesional por la información compartida.

Valoramos, a su vez, la apertura brindada por la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Nación y los aportes realizados para comprender el desarrollo de las iniciativas en el marco general de las políticas educativas desarrolladas en el país.

Destacamos la interlocución encontrada tanto a nivel de los municipios como de la región y de los distritos escolares de Quilmes y Florencio Varela. Funcionarios, agentes y equipos territoriales de las áreas de Desarrollo Social, Salud y Educación de los gobiernos locales; inspectores regionales, distritales, de nivel y modalidad (de Secundaria, de Adultos, de Psicología y de Formación Profesional); coordinadores de programa;

referentes de organizaciones sociales. Todos ellos han sido actores clave para entender cómo se configuran las políticas en los territorios.

Nuestro especial reconocimiento al conjunto de estudiantes, profesores, tutores, instructores de formación profesional, auxiliares, miembros de los equipos de orientación y directivos, que nos permitieron visitar los espacios escolares, compartir actividades cotidianas y entrevistarlos en reiteradas oportunidades. Esperamos que la sistematización aquí realizada dé cuenta del compromiso, preocupación y expectativa con que asumen las iniciativas que buscan sostener el derecho de los jóvenes a la escolarización secundaria.

El trabajo no hubiera sido posible sin los aportes realizados por Martín Scasso, quien elaboró un análisis de los datos estadísticos sobre la situación educativa y social de los adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense sobre el que se sustenta un conjunto importante de reflexiones de este texto.

Quisiéramos destacar que la posibilidad de construir una mirada específica para abordar la particularidad de las problemáticas educativas en grandes ciudades resultó del diálogo fecundo habilitado en un espacio de trabajo colectivo en el que Roxana Perazza y Flavia Terigi participaron activamente.

Por último, y en particular, agradecemos los encuentros y discusiones sostenidos con Flavia Terigi, que han sido centrales para poner en diálogo el material empírico y los debates teóricos dentro del campo educativo. Agradecemos de igual manera la lectura atenta y crítica de los escritos producidos.

El reciente ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA, UNICEF 2012 se denominó "NIÑAS Y NIÑOS EN UN MUNDO URBANO". Esta priorización del tema se desprende de la constatación de derechos vulnerados en millones de niños, niñas y adolescentes que habitan en conglomerados urbanos o grandes ciudades. Es paradójico el hecho de que en espacios territoriales comunes convivan ciudadanos con oportunidades y acceso a servicios de calidad junto a pares que no pueden ejercer los mismos derechos, ya sea por baja calidad de los servicios o ausencia de los mismos, generando las mayores brechas de desigualdad entre la infancia y la adolescencia.

Las estadísticas muchas veces se analizan solo en términos de promedios nacionales, comparativos entre países o ciudades. En mucho menor medida se analiza la información hacia dentro de cada territorio urbano: en parte porque no suele considerarse relevante y en parte, porque la existencia de información sustantiva y completa sobre indicadores locales de infancia y adolescencia constituyen un insumo valioso pero escaso en los países.

Para UNICEF entre las medidas urgentes que debieran tomarse en relación a la infancia y la adolescencia con derechos vulnerados en grandes ciudades se encuentran:

- Comprender mejor la magnitud y la naturaleza de la pobreza y la exclusión que afectan a la infancia y adolescencia en zonas urbanas.
- Definir y eliminar los obstáculos que atentan contra la inclusión de las personas menos favorecidas.
- Garantizar que la planificación urbana, el desarrollo de la infraestructura, la prestación de los servicios y las iniciativas de amplio alcance tendientes a reducir la pobreza y las desigualdades, satisfagan las necesidades particulares y las prioridades de la infancia y de la adolescencia.
- Promover la creación de asociaciones entre todos los niveles del gobierno y los habitantes pobres de las zonas urbanas, especialmente la infancia y la juventud.
- Aunar los recursos y las energías de los actores internacionales, nacionales, municipales y comunitarios en procura de que los niños y adolescentes más vulnerables puedan disfrutar plenamente de sus derechos.

En la actualidad más de la mitad de la población mundial vive en ciudades, en el continente americano los porcentajes de la población urbana son más elevados y para el caso de Argentina alcanza al 92% de su población (uno de los más altos de la región de América Latina y el Caribe).

Una manera de iniciar una planificación con equidad tendiente a reducir las brechas de desigualdad en las grandes ciudades consiste en identificar los estrangulamientos y obstáculos en cada uno de los entornos urbanos, junto al análisis de información de caminos efectivos para superarlos.

Muchos son los factores que originan la exclusión de la infancia y de la adolescencia en estos territorios, entre los principales mencionamos: bajo nivel ingresos del hogar, deficiencia de transportes, carencia de DNI, calidad y acceso a servicios, educación, inclusión cultural, acceso a tecnología, agua, saneamiento e higiene, salud y nutrición, planificación urbana, protección, ciudades seguras, no discriminación.

Entre los caminos efectivos para superar estos obstáculos que condenan a amplios sectores de la población urbana en el mundo, se encuentran: a) la priorización en la agenda estadual de los problemas de niños, niñas y adolescentes en grandes ciudades y b) la implementación de políticas activas con inversión sostenida dirigidas a la infancia y a la adolescencia en grandes ciudades. Asimismo se reconoce el valor que asumen las alianzas comunitarias en red e intersectoriales, el empleo responsable y efectivo de medios de comunicación social y la promoción de innovaciones que incorporen la participación comunitaria y generen inclusión.

Centrándonos en unos de los derechos prioritarios, el derecho a la educación, la cifra de la exclusión escolar actual o potencial en América Latina y el Caribe afecta a 22,3 millones de niños, niñas y adolescentes,

considerando la población que asiste desde el preescolar hasta la secundaria básica inclusive. Si tomamos la población de adolescentes de la misma región que cursan la secundaria básica, encontramos que 6,4 millones se encuentran en situación de riesgo de abandono¹.

Argentina se encuentra entre los países con más altas tasas de acceso y cobertura en la educación básica obligatoria. Mientras que en el nivel primario la tasa neta alcanza al 94,7% de la población, el nivel secundario, que se ha expandido en las últimas décadas, alcanza al 83,4%. En relación a los adolescentes no escolarizados en zonas urbanas, más del 5% de los chicos y chicas de 15 años están fuera de la escuela: si tomamos el porcentaje de adolescentes fuera de la escuela entre 17 y 18 años en zonas urbanas, este porcentaje se eleva al 26% (con diferencias significativas por nivel socioeconómico: bajo 46% de exclusión, alto 11% de exclusión)². Por último, de los jóvenes entre 20 y 22 años, el 61% terminó el nivel secundario (nivel socio económico bajo 45% y alto 86%).

Las tensiones en la escolarización y en las oportunidades reales de formarse que atraviesan los adolescentes que habitan en grandes centros urbanos, constituyen un problema global, regional y que afecta obviamente a la Argentina.

Muchos son los interrogantes que encierra el desafío de afrontar los obstáculos de una educación para todos y todas en zonas vulnerables urbanas o en los asentamientos urbanos. Y para estos desafíos se necesita primero conocer para poder comprender y luego poder desentrañar los estrangulamientos que impiden o inhiben el pleno ejercicio del derecho a la educación para toda la juventud, como lo estipula la Ley de Educación Nacional.

Es por ello que Unicef Argentina asume la continuidad de la serie de estudios de "Educar en Ciudades". Para ello, junto a la responsable académica de esta serie, Flavia Terigi, seleccionamos en esta investigación políticas y programas implementados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación se realizó en el marco de un Acuerdo de Cooperación entre UNICEF y la Universidad Nacional General Sarmiento. Investigadores de diferentes campos disciplinares hicieron posible este trabajo.

UNICEF Argentina agradece muy especialmente al ex Director General de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación, que en el tiempo del estudio fue el profesor Mario Oporto, y a la entonces Directora de Nivel Secundario, actual Secretaria de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación, Claudia Bracchi y a todo su equipo que desinteresadamente puso a disposición del equipo de investigación los tiempos y habilitaciones necesarios que hicieron posible el presente trabajo.

Es nuestro interés que esta serie de investigaciones sobre adolescentes y educación secundaria obligatoria en grandes ciudades abone al campo no solo del conocimiento sino de la acción promoviendo insumos valiosos para los tomadores de decisiones en pos del pleno ejercicio del derecho a la educación de todos los chicos y chicas argentinos.

Elena Duro
Especialista Unicef Argentina

1 • Estimaciones en base a datos del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), 2012.

2 • EPH, INDEC. 2010.

Hace ya un lustro advertíamos que, en la tradición de la investigación educativa, la educación en contextos urbanos ha sido inadvertidamente asimilada como “la” educación, y que ello ha oscurecido sus particularidades. En un mundo en el que más de la mitad de la población vive en zonas calificadas como urbanas y que tiende a concentrarse cada vez más, la ciudad es un espacio territorial, político y social a cuyos procesos educativos es necesario reconocerles especificidad.

La colección “Educar en Ciudades” fue creada para difundir investigaciones referidas a las problemáticas que plantea el desafío de la inclusión educativa en los grandes centros urbanos de América Latina. La entrada a estas problemáticas se realiza mediante la identificación de iniciativas macropolíticas (programas y proyectos impulsados por los gobiernos) enfocadas a dar cumplimiento a los derechos educativos de la población vulnerabilizada, de las que se estudia sus modos de concreción en aglomerados urbanos de orden metropolitano, con más de un millón de habitantes. En la primera etapa de la colección, presentamos sendas investigaciones sobre tres programas de aceleración de aprendizajes y tres programas de reingreso a la educación escolar desarrollados en seis ciudades de América Latina. En la segunda etapa, de la que esta obra forma parte, hemos enfocado el trabajo hacia el estudio de iniciativas dirigidas a la escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes; el Conurbano del Área Metropolitana Buenos Aires ha sido en esta oportunidad el territorio cuya especificidad nos propusimos considerar.

Argentina forma parte, con Brasil, Chile, México y Uruguay, del todavía reducido número de países que ha establecido la obligatoriedad del nivel secundario, y afronta los desafíos de sostener a quienes están en la escuela y volver a convocar a quienes ya no están

en ella. Un gran interrogante que atraviesa las investigaciones que presentamos es si resulta posible sostener y convocar a los adolescentes en la escuela secundaria sin producir cambios en los aspectos cualitativos de ésta. Las investigaciones señalan la tensión que atraviesa el diseño de las políticas, entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, intensivo. Según puede observarse, la baja intensidad en los cambios opera a favor de su mayor viabilidad y generalización; por el contrario, las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas. El problema es que son las condiciones estructurales de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad, los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y al alcance de las propuestas.

La inmensa mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes viven en ciudades y, en consecuencia, imaginar la vida urbana a largo plazo lleva necesariamente a afrontar el problema de su inclusión educativa. Confiamos en que esta obra contribuya al reconocimiento de una serie de fenómenos específicos que afectan sus derechos educativos en los grandes centros urbanos y aporte al análisis de las condiciones que afrontan en ellos las políticas de escolarización universal.

Flavia Terigi
Investigadora Docente de la
Universidad Nacional de General Sarmiento

Índice

1. **Presentación del problema 15**
 2. **Marcos metodológicos y diseño del estudio 21**
 3. **Características sociodemográficas de los municipios 27**
 - 3.1. La situación educativa 30
 - 3.2. Los jóvenes residentes en los municipios de Florencio Varela y Quilmes 32
 - 3.3. Oferta educativa de educación común 35
 - 3.4. Eficacia del sistema educativo en el nivel local 37
 - 3.5. La oferta de educación de adultos 43
 4. **Presentación descriptiva e implementación de los CESAJ 49**
 - 4.1. Presentación y objetivos del programa 49
 - 4.2. Principales características de los CESAJ 51
 - 4.3. Demanda específica y escala de atención del programa 52
 - 4.4. Breve historia de creación y desarrollo del programa 57
 5. **La política en el territorio 61**
 - 5.1. Niveles de gobierno educativo concernidos 62
 - 5.2. Interacciones entre las políticas públicas locales y los CESAJ 63
 - 5.3. Entramados locales 66
 6. **Complejidad del armado institucional 87**
 - 6.1. El CESAJ como organización institucional 89
 - 6.2. El CESAJ como organización pedagógica 98
 - 6.3. Acciones de seguimiento del programa 115
 7. **Incidencia del programa en las trayectorias educativas 125**
 - 7.1. La mirada desde la estadística educativa 126
 - 7.2. La mirada desde las historias de los estudiantes 131
 - 7.3. Sobre el seguimiento de las trayectorias 141
 8. **Principales fortalezas y tensiones. Reflexiones finales 147**
 - 8.1. Aspectos destacados de la iniciativa como política de reingreso y aceleración 148
 - 8.2. Tensiones y desafíos 150
 - 8.3. Reflexiones finales en torno a la especificidad de la mirada construida 151
- Apéndice fotográfico 156**
Bibliografía 158

Índice de gráficos

- Gráfico 1:** Pirámide de población según grupos de edad. Municipio de Quilmes 29
- Gráfico 2:** Pirámide de población según grupos de edad. Municipio de Florencio Varela 29
- Gráfico 3:** Caracterización de la demanda educativa de educación secundaria 33
- Gráfico 4:** Tipología de poblaciones que demandan, por edad simple. 12 a 24 años de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2001 33
- Gráfico 5:** Estudiantes por sección y unidad educativa. Educación común. Nivel secundario, por tramos. Partido de Florencio Varela. Año 2009 36
- Gráfico 6:** Estudiantes por sección y unidad educativa. Educación común. Nivel secundario, por tramos. Partido de Quilmes. Año 2009 36
- Gráfico 7:** Matrícula por condición de edad, y porcentaje de sobreedad, por grado y sector de gestión. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2009 38
- Gráfico 8:** Matrícula por condición de edad, y porcentaje de sobreedad, por grado y sector de gestión. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2009 39
- Gráfico 9:** Relación entre los estudiantes promovidos, no promovidos y el abandono anual del 9° grado en el año 2008, y su inscripción al año siguiente. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2008 40
- Gráfico 10:** Relación entre los estudiantes promovidos, no promovidos y el abandono anual del 9° grado en el año 2008, y su inscripción al año siguiente. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2008 40
- Gráfico 11:** Porcentaje de estudiantes que no promueven o abandonan durante el año, en 2008, y tasa de repitencia 2008/2009, por grado y sector de gestión. Grados 7 a 11. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2008 41
- Gráfico 12:** Porcentaje de estudiantes que no promueven o abandonan durante el año, en 2008, y tasa de repitencia 2008/2009, por grado y sector de gestión. Grados 7 a 11. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2008 41
- Gráfico 13:** Unidades educativas, total de estudiantes y porcentaje de varones, y estudiantes por unidad educativa, por nivel. Educación de adultos. Partido de Quilmes. Año 2009 43
- Gráfico 14:** Unidades educativas, total de estudiantes y porcentaje de varones, y estudiantes por unidad educativa, por nivel. Educación de adultos. Partido de Florencio Varela. Año 2009 44
- Gráfico 15:** Tasa de asistencia escolar, por grupo de edad y quintiles de ingreso. Partidos del Gran Buenos Aires. Años 2003 y 2010 53
- Gráfico 16:** Matrícula en educación común, con edad teórica y sobreedad, y matrícula en educación de adultos, por edad simple. 6 a 17 años de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2009 54
- Gráfico 17:** Matrícula por edad simple, total y por condición de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2009 126

Gráfico 18: Porcentaje de repitentes, por grado. Partidos del Gran Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Año 2009 127

Gráfico 19: Matrícula por grado y condición de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2009 129

Gráfico 20: Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Provincia de Buenos Aires. Años 2008 y 2009 130

Índice de cuadros

Cuadro 1: Crecimiento poblacional intercensal 2001–2010. Florencio Varela, Quilmes y 24 partidos del Gran Buenos Aires 28

Cuadro 2: Hogares con NBI. Provincia de Buenos Aires, 24 partidos del Gran Buenos Aires, Florencio Varela y Quilmes. 2001 30

Cuadro 3: Estructura porcentual de la población de 15 años y más según máximo nivel de instrucción alcanzado para los distintos grupos de edades. Municipio de Quilmes. 2001. En porcentaje 31

Cuadro 4: Estructura porcentual de la población de 15 años y más según máximo nivel de instrucción alcanzado para los distintos grupos de edades. Municipio de Florencio Varela. 2001. En porcentaje 31

Cuadro 5: Jóvenes según condición de demanda, por grupo de edad. 12 a 24 años. Provincia de Buenos Aires. Año 2001. En porcentaje 35

Cuadro 6: Inscriptos por grupo de edad en educación de adultos. Partido de Quilmes. Año 2009 45

Cuadro 7: Inscriptos por grupo de edad en educación de adultos. Partido de Florencio Varela. Año 2009 45

Cuadro 8: Demanda actual no efectiva, por edad. 15 a 18 años. Partidos del Gran Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Año 2001 54

Cuadro 9: Plan de estudios 99

Listado de siglas

AMBA	Área Metropolitana de Buenos Aires
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CENS	Centro Educativo de Nivel Secundario
CESAJ	Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes
CFP	Centro de Formación Profesional
COA-FinEs	Centros de Orientación y Apoyo – Programa de Finalización de Estudios Secundarios
COF	Centros de Orientación Familiar
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación
DINIECE	Dirección de Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
EGB	Educación General Básica
EGB3	Educación General Básica - 3º Ciclo
EOE	Equipo de Orientación Escolar
EPB	Escuela Primaria Básica
ESB	Escuela Secundaria Básica
ME	Ministerio de Educación
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
UGL	Unidades de Gestión Local

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Por María Laura Diez y Ana Gracia Toscano

El objetivo del presente estudio ha sido indagar los esfuerzos llevados a cabo a través de diferentes iniciativas de la política educativa para la escolarización secundaria de jóvenes y adolescentes en el contexto de grandes ciudades.

Las grandes ciudades se configuran como escenarios donde las problemáticas urbanas determinan complejos procesos de distribución y segregación. En ellas conviven, y al mismo tiempo se diferencian, poblaciones con crecientes niveles de pobreza y marginación y otras con privilegios para acceder a servicios de calidad. La vida cotidiana urbana está signada por la diversidad y la desigualdad. A su vez, pone de manifiesto la agudización de la distancia entre sectores sociales claramente identificables por las condiciones de vida, la localización en el territorio y las capacidades de acceso tanto a servicios básicos como al consumo y producción de bienes culturales, entre otras cuestiones (Perazza, 2009).

Su crecimiento vertiginoso y no planificado coexiste con demandas acumuladas sobre las condiciones que aseguran, entre otros, los derechos de la población a la salud, la educación, la justicia, la residencia y la vivienda. Así, por ejemplo, se comprende que la educación es un derecho atravesado por múltiples relaciones y procesos territoriales, y que está condicionado por la distribución socioespacial de la oferta escolar. Por ello, las dinámicas demográficas de las grandes ciudades generan contextos que resultan complejos de anticipar para su gestión y planeamiento. Frente a éstos, las administraciones enfrentan el desafío de asegurar, a tiempo y a escala, el ingreso oportuno y las condiciones de escolarización

adecuadas, como quiera que éstas se definan según diferentes perspectivas.

La investigación desarrollada se propuso retomar la especificidad que cobran los procesos educativos en el marco de grandes ciudades. Como sostiene Terigi, “en educación, el reconocimiento de la especificidad ha sido más usual en relación con la educación rural o en contextos de encierro; en cambio, la educación en ciudades ha quedado inadvertidamente asimilada como ‘la’ educación, lo que ha contribuido a oscurecer las problemáticas que presenta” (Terigi, 2009:16).

Por ello, atendiendo al interés que conlleva la ciudad como espacio territorial, político y social, la investigación que aquí se presenta se planteó profundizar en las acciones destinadas a la inclusión de jóvenes y adolescentes en el conurbano bonaerense¹ de la Argentina y, a través de ellas, en los aspectos específicos que asume la cuestión educativa en contextos urbanos.

Los estudios realizados se concentraron en indagar dos programas de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires tendientes a asegurar la escolarización secundaria de los jóvenes y adultos. Las iniciativas seleccionadas dependen de la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia. No se trata de las únicas gestionadas por la Dirección pero sí de las más significativas de su línea de acción de Inclusión Educativa. Las iniciativas indagadas fueron:

1. *Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*: un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas en el primer tramo de escolarización secundaria.

2. *El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs)*: un programa para la terminalidad de estudios secundarios que permite la finalización o el reingreso a la escuela en cualquier año del nivel.

Estas iniciativas ofrecen una oportunidad para abordar las estrategias desplegadas por las autoridades educativas para la inclusión de los adolescentes y jóvenes, particularmente de aquellos que provienen de sectores vulnerabilizados² del conurbano bonaerense.

La desigualdad educativa adquiere configuraciones específicas en grandes conglomerados urbanos y representa un fuerte desafío para las políticas de inclusión. En el caso de la educación secundaria, atañe por un lado a la superación de la dinámica de *inclusión-exclusión* que se establece por la incorporación de nuevos sectores a este nivel de escolarización. Por el otro, abre un conjunto de preguntas en torno a la expansión de un modelo institucional que, a lo largo de su desarrollo, ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la incorporación y retención de los jóvenes.

En línea con este desafío, suele advertirse acerca de las paradojas que comprenden las iniciativas de inclusión: cuando implican acciones programáticas y/o focalizadas no traccionan modificaciones en las propias estructuras y dinámicas institucionales tradicionales. Es importante reconocer que la idea de inclusión ha implicado un cambio de perspectiva en relación al reconocimiento de la existencia de formas y condiciones diversas y desiguales de escolarización. Ello, desafortunadamente, no agota el sentido ni la profundidad de las contradicciones que crean y recrean las condiciones de exclusión para amplios sectores de la población.

Parte de estas problemáticas se plasmaron en objetivos de investigación, delineando un conjunto de preocupaciones teóricas y empíricas que orientaron la tarea, entre las que pueden destacarse los siguientes ejes:

- *Las ciudades como territorio de las políticas*. Un eje de indagación y análisis consideró a los territorios de implementación de las políticas como unidades de análisis en sí mismas. Se buscó conocer la relación entre la formulación de las iniciativas y las demandas locales para las que son diseñadas. Para ello se indagó en los niveles de gobierno concernidos o vinculados en la gestión de los recursos y en la implementación de las políticas y su territorialización, entendiendo por ello la trama de relaciones que se establecen entre distintas políticas sectoriales, iniciativas y agentes locales, tanto gubernamentales como sociales, para la concreción de las propuestas.

- *Las formas que adquiere la experiencia escolar*. Otro eje de indagación y análisis considerado tomó los ajustes y modificaciones que presentaron las iniciativas en las formas de organización de sus propuestas y sus diferencias, cercanías y distancias con los formatos organizativos de la propia escuela secundaria. Se trabajó bajo la hipótesis de que tanto la organización de la experiencia escolar como las condiciones de trabajo académico que impone su configuración inciden en las dificultades que encuentran los adolescentes y jóvenes para ingresar, permanecer y aprender en el nivel medio. Por lo tanto, el análisis de los *formatos organizativos* y de los regímenes académicos que establecen se constituyó en un eje de indagación central de los estudios.

- *Las trayectorias educativas y su afectación por las políticas*. Por último, un elemento clave en la indagación fue la reconstrucción y el análisis de las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes. Este enfoque permitió reconocer e incorporar la perspectiva de los y las estudiantes, detectar puntos críticos en el proceso de escolarización y observar la incidencia de las políticas indagadas. Fue un recorrido que hizo posible confrontar supuestos instalados relativos a la escolarización de los jóvenes de sectores populares.

Se inició el camino de indagación en estas dos iniciativas, que hoy se concreta en dos publicaciones independientes, con la expectativa de transformar las miradas y preguntas en saberes disponibles para comprender más cabalmente la especificidad del problema de la educación en contextos urbanos, y colaborar, a su vez, en la construcción de los aportes que permitan garantizar el derecho a la educación de los jóvenes.

Este libro presenta el estudio realizado sobre la primera iniciativa mencionada, los *Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*. Se procuró destacar el conjunto de problemas, estrategias y escenarios que enmarcan el desarrollo del programa, a la vez que los análisis específicos sobre la iniciativa. Se trata de una propuesta de reingreso y aceleración destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo. Permite la acreditación del ciclo básico del nivel secundario (7°, 8° y 9° grado o 1°, 2° y 3° año) y habilita la continuidad de los estudios en el ciclo superior³ (10°, 11°, 12° grado o 4°, 5° y 6° año).

Su propuesta pedagógica incluye trayectos de Formación Profesional. Administrativamente dependen de una escuela secundaria (de ciclo básico) y pueden desarrollar sus ac-

tividades en articulación con organizaciones de la sociedad.

CONSIDERACIONES Y ESTRUCTURA DEL TEXTO

En breve síntesis de sus contenidos, el presente libro se ordena de la siguiente manera. En el Capítulo 1 se desarrolla una presentación del problema de investigación describiendo los ejes de indagación que ordenaron el estudio. El Capítulo 2 presenta las principales decisiones metodológicas diseñadas para su abordaje. El Capítulo 3 introduce una caracterización sociodemográfica y de las problemáticas educativas de los municipios bajo estudio. El Capítulo 4 resume la presentación de la iniciativa en términos descriptivos e históricos, dando cuenta de la especificidad de sus objetivos y las escalas de atención logradas. El Capítulo 5 aborda la implementación de la política en el territorio, considerando las articulaciones entre los diferentes niveles de gobierno concernidos y las relaciones que define en los contextos locales en los que se desarrolla. El Capítulo 6 realiza una presentación del armado institucional local en el que se concretan los CESAJ, considerando las principales innovaciones de la propuesta como programa de reingreso y aceleración de trayectorias. El Capítulo 7 aborda las problemáticas vinculadas al análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes y el análisis de los modos de afectación o efectos que la política indagada tiene sobre ellas. Por último, el Capítulo 8 presenta las reflexiones finales que pretenden reflejar los aspectos desatacados y los principales desafíos encontrados, así como algunos aportes de la investigación para la reflexión de la iniciativa.

NOTAS

1 • El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es el resultado de un largo proceso de urbanización que dio comienzo con la misma fundación de la Ciudad de Buenos Aires. Junto a esta ciudad original se consolidó una realidad urbana diferente, conformada por una conurbación de municipios de la Provincia de Buenos Aires que hoy se conoce con el nombre de Gran Buenos Aires o conurbano bonaerense.

2 • Siguiendo el marco conceptual del estudio, se toma la expresión “vulnerabilizados” de Loyo y Calvo (2009), en lugar de “vulnerables”, que permite describir mejor una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de la concentración de la riqueza, la segmentación del territorio urbano, la explotación económica, la segregación en la participación política y la desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

3 • En la Provincia de Buenos Aires, la oferta de educación secundaria presenta una estructura de 6 años, divididos en dos ciclos: el ciclo básico (de 3 años de estudio –antes ESB, y antes Tercer Ciclo de EGB–) y el ciclo superior (3 años de estudio –antes Polimodal–). Los CESAJ, representan una oportunidad para reingresar al ciclo básico y continuar luego en el ciclo superior. Se amplia información sobre la estructura del sistema en próximos capítulos.

4 • Se agradece la participación de Luis Torres como investigador de campo, quien acompañó las tareas en el primer tramo de su realización.



Conurbano bonaerense, acceso a zona sur.



Situación social de la población.

2. MARCOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DEL ESTUDIO

Por María Laura Diez y Ana Gracia Toscano

Dados los objetivos del estudio, el conurbano bonaerense no fue uno más entre otros lugares en los que indagar los procesos de escolarización secundaria sino que constituyó todo un territorio en el que se producen formas específicas de concreción de lo educativo.

Como se presentó previamente, se abordó el objeto de investigación desde diferentes *ejes de indagación*: se consideró la cuestión territorial del problema, la dimensión política de su atención a través del análisis de las formas que adquiere la iniciativa en experiencias concretas, y se analizó la incidencia de las acciones implementadas en las trayectorias de los estudiantes. En términos de diseño metodológico, se tomaron recursos de estrategias cuantitativas y cualitativas.

Con el fin de recuperar la dimensión territorial en el plano de las políticas educativas se diseñó una estrategia que permitiera una doble caracterización. Por un lado, conocer cómo es la población de adolescentes y jóvenes que constituye la *demanda* de los servicios educativos en los territorios definidos. Por el otro, revisar los rasgos que asumen las *ofertas educativas* y su configuración en un espacio determinado. Esta relación entre *demanda y oferta* educativa se consideró particularmente en los contextos en los que la política se territorializa. Se seleccionaron para ello dos partidos específicos de la Provincia de Buenos Aires para su estudio: Florencio Varela y Quilmes⁵.

Esta perspectiva requirió la elaboración de datos cuantitativos que permitieran tanto el análisis de la situación social y educativa de adolescentes y jóvenes como la caracterización de la oferta educativa disponible para su escolarización. Este análisis fue posible

gracias a un estudio de caracterización, basado en la estadística oficial demográfica y educativa, especialmente confeccionado para la investigación. Dicha caracterización se centró en la situación de la Provincia de Buenos Aires y de los dos municipios seleccionados⁶. El análisis logrado permitió considerar las relaciones establecidas en diferentes escalas de análisis (provincia, municipio y barrio).

Simultáneamente, se diseñó una estrategia cualitativa para la investigación. Este abordaje tomó en consideración los diferentes ejes señalados y optó por un estudio “en casos”⁷ como estrategia de indagación de la política en el territorio. En este sentido, los casos constituyen unidades empíricas con existencia autónoma y delimitación geográfica (Kessler y otros, 2010). Sin embargo, tienen lazos que atraviesan escalas de análisis de distinto nivel y permiten definir a las políticas bajo estudio como universos propios de análisis y a los territorios de implementación como elementos sustanciales de la experiencia educativa.

Por lo tanto, a través de la exploración de un conjunto de experiencias pedagógicas concretas se reconstruyó información acerca de distintos niveles de concreción de la política (provincial, municipal y local). A su vez, al *contextualizar* las iniciativas bajo estudio se pudieron recuperar ciertos procesos y relaciones sociales que inciden en la forma y el sentido que asumen las experiencias educativas en espacios específicos (Franzé, 2002). Como sostiene Ezpeleta, esto requirió atender “a la articulación de los procesos pedagógicos y no pedagógicos propios de la vida escolar”, con el objeto de visibilizar “las condiciones institucionales activas en la producción de la enseñanza” (Ezpeleta, 2004:407).

En este punto, para la indagación de las experiencias se tomaron recursos de la etnografía educativa. Se recuperaron aportes de investigaciones en el campo de la pedagogía, conjuntamente con elementos de los enfoques socioantropológicos sobre los procesos socioeducativos. A través de observaciones se relevaron los distintos contextos cotidianos de las prácticas que hacen a la experiencia educativa en los contextos indagados. Mirada que se complementó con entrevistas a docentes, estudiantes y funcionarios locales y provinciales, entre otros sujetos involucrados, quienes como agentes e intérpretes particulares negocian contenidos, procesos y normas escolares (Rockwell, 1987). Esto permitió ponderar, en buena medida, el análisis de las políticas desde la perspectiva de los sujetos, quienes a través de sus prácticas definen formas alternativas de transitar procesos estatales como los aquí estudiados. Esta mirada “desde abajo” ha implicado un importante énfasis en el análisis de los procesos locales a partir de los cuales se pudieron describir los elementos más salientes de las iniciativas.

Por otro lado, la información relevada en las observaciones de campo y en las entrevistas en relación con las estructuras y jerarquías políticas, la recopilación de los marcos normativos y regulatorios, y la indagación de las rutinas y los rituales estatales que definen a la política bajo estudio, permitieron reconstruir aquellos escenarios o macroestructuras más estables o menos permeables a las contingencias sociales vividas por los sujetos.

Se trabajó, al mismo tiempo, en la recuperación de elementos biográficos de los y las estudiantes para la indagación de sus trayectorias educativas. Aunque de forma acotada a

los tiempos y accesos al campo de la investigación, se tomaron aportes de las líneas de *investigación biográfica* y del *método biográfico* (Delory, 2009; Sautu, 2004; Grimberg et al, 1998). Se introdujo así una perspectiva temporal a partir de la cual se pudieron identificar procesos y sucesos significativos desde el punto de vista de los adolescentes y jóvenes que participan en las iniciativas. Estos encuentran anclajes diversos en los contextos escolares que transitan y conforman un repertorio que otorga determinados sentidos a las decisiones tomadas en el pasado, en el presente y en el futuro en torno a sus alternativas educativas.

Con estas consideraciones conceptuales, el trabajo de campo, que se desarrolló entre septiembre del año 2010 y mayo de 2011, se llevó adelante mediante la concurrencia periódica a los CESAJ que fueron seleccionados. Allí se realizaron observaciones de situaciones de aula y escolares, visitas a diversos contextos, entrevistas en profundidad, charlas informales y un relevamiento documental sobre las experiencias en curso.

CONTEXTOS DE INDAGACIÓN Y EXPERIENCIAS

Los municipios seleccionados para la realización del estudio fueron definidos conjuntamente con los representantes de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Por su localización, Florencio Varela y Quilmes condensan componentes sociales, económicos y culturales comunes de la configuración que adquieren las problemáticas territoriales al sur del conurbano bonaerense, pero presentan singularidades en tanto cada uno forma parte de cordones de urbanización diferentes.

En cada uno de ellos se identificaron las experiencias a observar. Para el presente estudio, se seleccionaron tres experiencias en el partido de Quilmes y una en Florencio Varela, cuatro en total. Cabe mencionar que, para la administración del sistema educativo, cada municipio representa un distrito educativo diferente; estos, a su vez, se agrupan en regiones educativas. Atendiendo a los criterios de distribución presentes en cada distrito escolar⁸ las experiencias observadas representan la totalidad de experiencias que desarrolla la iniciativa en cada uno de ellos.

Por otra parte, la segmentación política y administrativa del sistema educativo coincide con la división político-territorial de las administraciones municipales, y esto, en parte, facilita la articulación entre ambas instancias. Por lo tanto, la coincidencia de las competencias políticas y administrativas permitió la indagación de las articulaciones entre las estructuras del sistema educativo y del gobierno municipal.

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el relevamiento de los datos se realizaron entrevistas en profundidad, registros de observaciones y recopilación de documentos y materiales.

■ ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Con el objetivo de reconstruir los niveles de gobierno educativo y municipal concernidos en la implementación de la iniciativa se entrevistó a referentes de diferentes niveles jerárquicos de decisión sobre la política en el territorio. Entre ellos: autoridades educativas

de nivel central, tanto nacionales como provinciales, y autoridades de nivel medio, regionales y distritales, así como funcionarios municipales ligados a áreas de Salud, Educación y/o Desarrollo Social.

Arribar a una descripción sobre las formas de organización y las prácticas pedagógicas concretas que la política colabora en definir requirió de la realización de entrevistas a los agentes educativos responsables de las experiencias. Entre ellos: inspectores referentes, directivos, profesores, instructores de formación profesional y tutores de los Centros.

A su vez, con la intención de reconstruir aspectos significativos de las experiencias de vida de los adolescentes y jóvenes y sus familias, se entrevistó también a referentes de organizaciones sociales vinculados a las experiencias y/o a los contextos próximos de los Centros indagados.

Por último, con el objetivo de profundizar en el análisis de las trayectorias educativas se realizaron entrevistas en profundidad a distintos estudiantes así como algunas conversaciones grupales para profundizar, desde su perspectiva, las problemáticas enfrentadas en su tránsito por la escuela y la incidencia del programa como alternativa de escolarización.

■ OBSERVACIONES PARTICIPANTES

Simultáneamente, el diseño del trabajo de campo incluyó observaciones de las experiencias en términos contextuales e institucionales. Para este fin se programaron visitas considerando diferentes momentos de la vida institucional del programa, a fin de registrar períodos ligados a coyunturas que concentraron situaciones significativas de la experiencia (creación y apertura de un Centro, presentación e inicio de la propuesta de escolarización, transcurso de clases de asignaturas curriculares y de formación profesional, finalización del ciclo completo y cierre de un CESAJ).

También se participó en eventos promovidos por responsables y funcionarios para la capacitación de inspectores, directivos, profesores, instructores y tutores.

■ RECOPIACIÓN DE DOCUMENTOS Y MATERIALES

En el estudio se realizó una recopilación de documentos. Se sistematizó información sobre los marcos normativos del programa desde el momento de su creación. Esto permitió identificar una serie de resoluciones orientadas a crear las condiciones para el reconocimiento del trayecto de escolarización del CESAJ dentro de la estructura de la escuela secundaria.

Se reconstruyó el *corpus* de información y registros administrativos producidos por los Centros y las instituciones que sostienen la experiencia, y se recogió información sobre el conjunto de materiales y secuencias didácticas, bibliografía y recursos producidos específicamente o utilizados en el programa.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo se inspiró en la tradición que inaugura el análisis etnográfico en educación. Esta estrategia permitió identificar y construir

relaciones conceptuales durante el transcurso de la indagación en terreno y en instancias de análisis iniciales y provisorias, a partir de las cuales se fueron definiendo nuevos recorridos. Si bien se apoyó en una historia de investigación previa, en conceptos y categorías consensuadas de la indagación educativa, estos no constituyeron marcos conceptuales acabados sino orientaciones que fueron empleadas durante todo el proceso de estudio de manera abierta, permitiendo tensionar sus sentidos, capturar particularidades de los fenómenos y describir relaciones antes no previstas.

Otras estrategias de análisis fueron sustentadas en el estudio estadístico antes descripto. Éste hizo posible elaborar un cuadro de situación de la problemática a partir del cual se construyeron conocimientos acerca de la escolarización de adolescentes y jóvenes considerando diferentes escalas de indagación. En este procedimiento analítico cobraron relevancia las estrategias de reconstrucción que procuraron visibilizar las relaciones entre las escalas de indagación definidas. Esto implicó un movimiento constante de explicitación de las dimensiones bajo análisis y de contextualización de los fenómenos (Rockwell, 2009).

La intención de lograr un diálogo equilibrado, un ida y vuelta entre los elementos observables de la realidad social y los debates vigentes en el campo político y académico, atravesó todo este trabajo y obtuvo como resultado logros variables.

NOTAS

5 • En lo sucesivo se utilizará la palabra “partido” como sinónimo de “municipio”.

6 • Scasso, M. (2011). Caracterización de la situación educativa de los jóvenes en el Conurbano Bonaerense. Informe elaborado para la presente investigación. Texto no publicado.

7 • Se retoma la diferencia que señala Elsie Rockwell (2001) entre perspectivas sostenidas en el estudio “de” o “en” casos, así como el recorte en la investigación cualitativa de los procesos educativos.

8 • La Provincia de Buenos Aires se encuentra dividida en veinticinco regiones educativas, cada una compuesta, a su vez, por distritos que respetan la división política de los municipios.

3. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS MUNICIPIOS ⁹

Por Mercedes Di Virgilio

Los municipios de Quilmes y Florencio Varela pertenecen al Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), conformada por la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires. Esta región es el aglomerado urbano más importante de Argentina: una superficie que no supera el 1% del total del territorio nacional pero que, sin embargo, concentra aproximadamente 13 millones de habitantes y más del 40% del Producto Bruto Industrial. Asimismo, constituye el principal centro financiero y el mayor mercado de producción y consumo del país.

Los municipios bajo estudio se localizan en el eje sudeste de crecimiento del AMBA y forman parte de la primera y segunda corona urbana, respectivamente¹⁰. Quilmes limita al nordeste con el Río de la Plata, al sur con los partidos de Berazategui y Florencio Varela, al oeste con los de Almirante Brown y Lomas de Zamora, y al noreste con los de Avellaneda y Lanús. Florencio Varela, por su parte, limita al norte con los partidos de Quilmes y Almirante Brown, al sur con el de La Plata, al este con el de Berazategui y al oeste con los de Presidente Perón, Almirante Brown y San Vicente.

Cuadro 1 Crecimiento poblacional intercensal 2001-2010.
Florencio Varela, Quilmes y 24 partido del Gran Buenos Aires

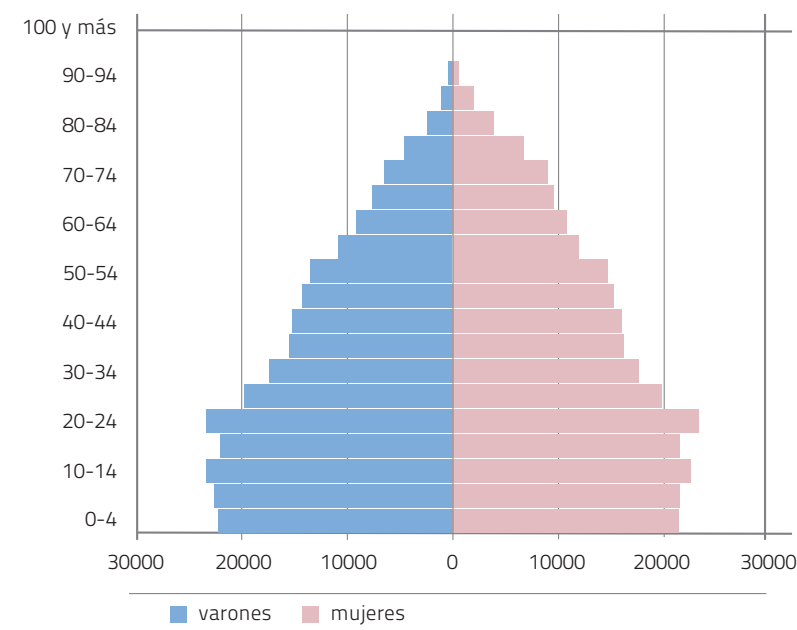
Partido	Población		Variación absoluta	Variación relativa (%)
	2001	2010		
24 partidos Gran Buenos Aires	8.684.437	9.916.715	1.232.278	14,2
Florencio Varela	348.970	426.005	77.035	22,1
Quilmes	518.788	582.943	64.155	12,4

Fuente: Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001 y 2010

En términos poblacionales, ambos municipios tienen una participación relativamente baja en la composición del Gran Buenos Aires (Quilmes comprende al 5,9% y Florencio Varela al 4,2%). A pesar de ello, cuando en el Cuadro 1 se observa el crecimiento poblacional experimentado por ambos distritos en el período 2001-2010, resulta evidente que Florencio Varela muestra una dinámica poblacional muy activa, que se expresa en un 22,1% de crecimiento relativo respecto de 2001. Quilmes, en cambio, presenta un crecimiento poblacional relativo del 12,4%, que es inferior al promedio regional y está muy por debajo del de Florencio Varela.

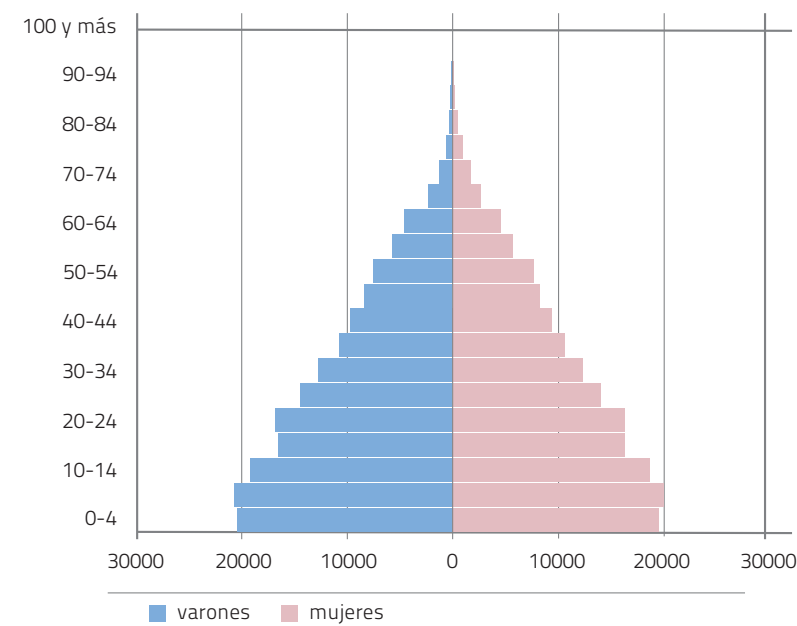
Los Gráficos 1 y 2 muestran la estructura poblacional de Quilmes y Florencio Varela, según grupos de edad y sexo para el año 2001. Como primera evidencia se advierte que la del Municipio de Quilmes representa de manera más homogénea a los diferentes grupos de edad. En cambio, la estructura poblacional de Florencio Varela refleja altos índices de natalidad y, concomitantemente, elevados porcentajes de población joven –casi un tercio tiene hasta 14 años–. Contrariamente, en Quilmes el 48% de la población se encuentra en el segmento entre 25 y 64 años de edad y los habitantes de más de 65 duplican a los de Florencio Varela. Asimismo, mientras se asciende en la pirámide se observa que en Quilmes la población masculina se reduce a una velocidad más rápida que en Florencio Varela, donde este efecto es equitativo para varones y mujeres.

Gráfico 1 Pirámide de población según grupos de edad. Municipio de Quilmes



Fuente: Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001

Gráfico 2 Pirámide de población según grupos de edad. Municipio de Florencio Varela



Fuente: Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001

La Provincia de Buenos Aires en general y los partidos de Florencio Varela y Quilmes en particular presentan altos índices de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹¹. En el Cuadro 2 es posible observar que el Gran Buenos Aires tiene un índice de hogares con NBI(14,5%) sensiblemente más alto que el resto de la Provincia de Buenos Aires (10,5%). Asimismo, si bien el porcentaje de hogares con NBI de Quilmes (14,7%) se encuentra alineado al promedio de los partidos del Gran Buenos Aires, el índice de Florencio Varela prácticamente lo duplica (26,7%). La población en condiciones de pobreza estructural se asienta, en parte, en las 43 villas y asentamientos del partido de Florencio Varela y en otras 48 de Quilmes (Cravino, 2007:5).

Cuadro 2 Hogares con NBI. Provincia de Buenos Aires, 24 partidos del Gran Buenos Aires, Florencio Varela y Quilmes. 2001

Partido	Hogares		
	Total	Con NBI	%
Total Provincia de Buenos Aires	3.921.455	508.671	13,0
24 Partidos del Gran Buenos Aires	2.384.948	346.613	14,5
Resto de la Prov. de Buenos Aires	1.536.507	162.058	10,5
Florencio Varela	84.958	22.694	26,7
Quilmes	144.671	21.323	14,7

Fuente: elaboración propia en base a Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001

3.1. La situación educativa

Avanzando en la descripción, otro indicador que permite caracterizar a la población residente de los municipios de Quilmes y Florencio Varela y acercarse a la problemática de la educación de adolescentes y jóvenes, es la estructura porcentual de la población de 15 años y más según máximo nivel de instrucción alcanzado para los distintos grupos de edades.

Cuadro 3 Estructura porcentual de la población de 15 años y más según máximo nivel de instrucción alcanzado para los distintos grupos de edades. Municipio de Quilmes. En porcentaje

Último nivel de instrucción alcanzado	Total	15-19	20-24	25-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80 y más
Sin instrucción	3,76	0,90	1,51	1,85	2,53	3,47	5,18	6,90	8,62	12,02
Primario incompleto	12,23	5,27	4,64	5,56	7,32	11,09	17,62	23,55	28,81	29,43
Primario completo	30,30	12,55	22,57	24,61	29,00	33,73	37,40	40,97	43,38	42,83
Secundario incomp.	21,87	69,07	23,50	20,47	19,01	16,21	12,84	9,37	5,74	3,95
Secundario completo y más	31,81	12,21	47,77	47,51	42,14	35,51	26,95	19,21	13,44	11,77
Total Quilmes	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001

Cuadro 4 Estructura porcentual de la población de 15 años y más según máximo nivel de instrucción alcanzado para los distintos grupos de edades. Municipio de Florencio Varela. 2001. En porcentaje

Último nivel de instrucción alcanzado	Total	15-19	20-24	25-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80 y más
Sin instrucción	4,66	1,08	2,08	2,75	3,46	4,96	7,88	10,74	14,38	21,06
Primario incompleto	16,32	7,22	6,83	8,82	11,54	19,68	30,21	36,78	39,09	36,52
Primario completo	36,10	15,09	32,02	37,46	42,42	45,03	41,51	38,49	36,02	33,54
Secundario incompleto	25,48	69,10	28,57	24,99	21,17	15,11	9,82	6,38	3,93	3,05
Secundario completo y más	17,43	7,52	30,50	25,97	21,42	15,21	10,57	7,60	6,58	5,83
Total Florencio Varela	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a Censo Nacional de Poblaciones y Viviendas 2001

Los Cuadros 3 y 4 muestran que la incidencia de la población sin instrucción en el total de la población de los municipios es superior en Florencio Varela que en Quilmes (4,6% y 3,7% respectivamente). Mientras que Quilmes se ubica en el promedio regional (que en los 24 partidos del Gran Buenos Aires alcanza el 3,45%), Florencio Varela supera ese guarismo. Una situación similar se observa entre quienes no completaron la escolaridad primaria y media.

Cuando se analizan estos datos por grupo de edad, se observa que tanto en Quilmes

como en Florencio Varela hay un núcleo duro de jóvenes y adolescentes de entre 15 y 24 años que no tienen instrucción o que no logran terminar la escolaridad primaria. En el Municipio de Quilmes, ese núcleo alcanza al 6,1% de los adolescentes y jóvenes y en Florencio Varela al 8,6%. Asimismo, una proporción importante de estos grupos de edad no logra ingresar a la escuela secundaria y, cuando lo hace, no puede completar ese nivel educativo.

Como se aprecia, la posibilidad de alcanzar la titulación secundaria está vedada a un conjunto significativo de adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. Los guarismos ponen en evidencia que la no terminalidad educativa está asociada en gran parte al desgranamiento de la matrícula. Se profundizará sobre este proceso en ambos distritos.

3.2. Los jóvenes residentes en los municipios de Florencio Varela y Quilmes

El presente acápite tiene como propósito perfilar la situación actual y la evolución reciente de la demanda y la oferta de educación secundaria en los 24 partidos del Gran Buenos Aires en general y en los municipios de Quilmes y Florencio Varela en particular. Con este fin, se presenta y analiza un conjunto seleccionado de indicadores que permite describir y cuantificar la situación de los jóvenes en relación al acceso, permanencia y finalización del nivel secundario.

La estructura del sistema educativo refleja diferentes desafíos para la escolarización de los jóvenes, particularmente en el tramo de la educación secundaria. En la Provincia de Buenos Aires, éste nivel se oferta en diferentes modalidades que poseen estructuras organizativas específicas. En el marco de este estudio se consideraron tanto las ofertas de educación común como de educación de adultos.

Es posible caracterizar la demanda de educación secundaria identificando las distintas situaciones de los jóvenes frente a las condiciones y acceso que estipula la oferta de este nivel de enseñanza, en cualquiera de las modalidades. Para este fin se ha diseñado una tipología de poblaciones que demandan educación secundaria. La noción de *demanda* refiere a la petición efectiva o potencial del acceso a servicios educativos del nivel secundario. Los tipos propuestos surgen luego de evaluar la oportunidad de dicha petición de acuerdo con las condiciones o circunstancias que desde el sistema educativo se definen como requisito para dicho acceso. Las siguientes tipologías pueden ser aplicadas a la población de 12 a 24 años de edad:

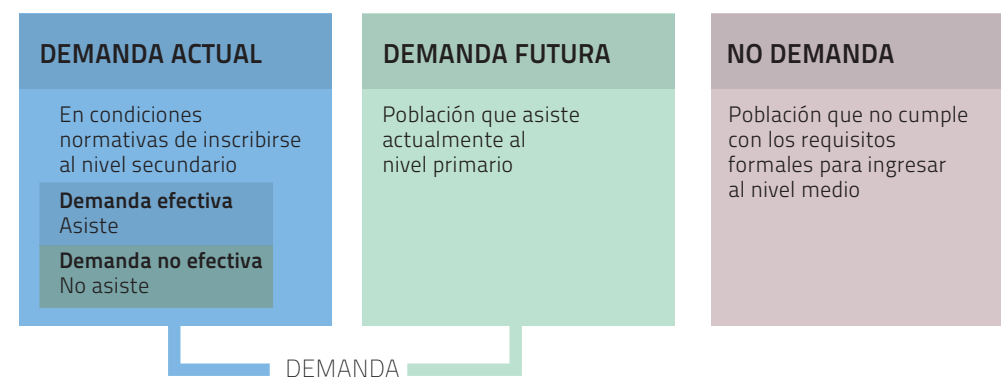
– *Demanda actual*: refiere a la población que está en condiciones normativas de inscribirse al nivel secundario, es decir, que completaron la escolaridad primaria. Se divide en dos grupos: “Efectiva”, que comprende a aquellos que actualmente asisten al nivel; o “No efectiva”, que refiere a quienes no asisten a la secundaria.

– *Demanda futura*: son aquellos jóvenes que aún asisten al nivel primario. Se espera que en un futuro finalicen el nivel y se inscriban en el secundario.

– *No demanda*: corresponde a los jóvenes que no han logrado finalizar el nivel primario y que actualmente no asisten a la escuela. En este grupo, el reingreso al sistema educativo se vincula con modalidades específicas de la oferta del nivel primario.

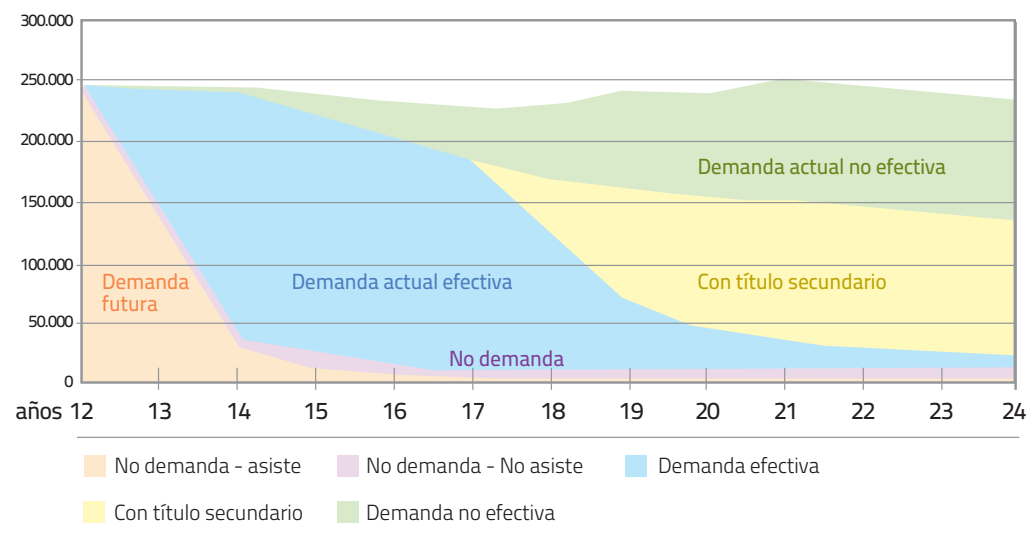
Esquema de la condición de demanda:

Gráfico 3 Caracterización de la demanda educativa de educación secundaria



Esta tipología se aplica al tramo de edad de 12 a 17 años (edad que abarca la oferta del nivel secundario de educación común, según normativa), y al tramo de los 18 a 24 años (tramo de edad posterior a la oferta de educación común, y que es objetivo de la educación de adultos y de otras ofertas que se consideraron en este estudio). En el Gráfico 4 se presenta la estimación del tamaño de cada una de las categorías, a partir de los datos del Censo 2001¹².

Gráfico 4 Tipología de poblaciones que demandan, por edad simple. 12 a 24 años de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2001



Fuente: procesamientos de Martín Scasso sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

Nota: Las categorías presentadas en el gráfico corresponden a las tipologías definidas en la página anterior, tal como se detalla a continuación: *Demanda futura*: asisten al nivel primario. *No demanda*: no asisten a la escuela, y no finalizaron el primario. *Demanda actual efectiva*: asisten al secundario. *Demanda actual no efectiva*: no

asisten a la escuela, y alcanzaron a cursar primario completo o secundario incompleto. *Con título secundario:* poseen título secundario.

El Gráfico 4 permite reconocer algunas tendencias de la dinámica de la exclusión educativa:

- A los 12 años de edad, la escolarización estaba prácticamente universalizada: en el año 2001, casi todos los jóvenes de esta edad estaban en la escuela, asistiendo en su gran mayoría a la primaria.

- Entre los 12 y 15 años se produce el fuerte pasaje de estudiantes de nivel primario a secundario. Comienzan a manifestarse los primeros signos de abandono, con la aparición del grupo que *no demanda* escolarización secundaria porque dejaron la escuela sin haber finalizado la primaria, y del grupo que constituye la *demanda actual no efectiva*, aquellos que finalizaron la primaria y no iniciaron la secundaria o la abandonaron en forma temprana.

- Entre los 15 y 17 años una gran parte de la población asiste al nivel secundario. La *demanda actual no efectiva* (producto del abandono) crece sistemáticamente en el tramo, mientras que disminuye el grupo de aquellos que asisten en la primaria. A su vez, permanece constante el grupo de estudiantes que no asiste y no finalizó la primaria.

- A partir de los 18 años, edad teórica de finalización del nivel secundario, se hace presente el grupo que alcanza la titulación, mientras que disminuye la cantidad de jóvenes que actualmente asiste al secundario. Paralelamente, se incrementa la zona de *demanda actual no efectiva*, representada por aquellos que abandonaron la escuela secundaria en edades más avanzadas.

Cuadro 5 Jóvenes según condición de demanda, por grupo de edad. 12 a 24 años. Provincia de Buenos Aires. Año 2001. En porcentaje

	12 a 17 años			18 a 24 años		
	Total GBA	Quilmes	F. Varela	Total GBA	Quilmes	F. Varela
Demanda actual efectiva	62,2%	61,9%	56,6%	14,7%	15,5%	15,9%
Demanda actual no efectiva	6,4%	5,7%	7,5%	37,4%	35,7%	48,5%
Demanda futura	29,0%	29,9%	32,7%	1,1%	1,6%	1,6%
No demanda	2,2%	2,4%	3,1%	4,3%	4,5%	7,0%
Con título secundario	0,1%	0,1%	0,1%	42,5%	42,8%	27%
Total jóvenes		53.220	41.641		64.742	46.510

Fuente: procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

El Cuadro 5 presenta la condición de demanda agrupada por tramo de edad, para el total regional y para cada uno de los municipios bajo estudio. Del mismo se desprenden

las siguientes afirmaciones:

- Si bien a los 12 años de edad, en términos generales, todos los jóvenes se encuentran incorporados al sistema educativo, ya se hace evidente la presencia de un grupo que actualmente se encuentra fuera del sistema y que no logró finalizar la escolaridad primaria (*no demanda*). Este grupo, pequeño en términos relativos, supera el promedio regional en el caso del municipio de Florencio Varela (3,1%).

- Asimismo, se observa en ambos municipios que entre los 12 y los 17 años aproximadamente uno de cada tres jóvenes se encuentra aún en la escuela primaria (29,9% en Quilmes y 32,7% en Florencio Varela).

- Tal como se señalara anteriormente, entre los 12 y 17 años se hace evidente el grupo de jóvenes que finalizó la primaria y no inició la secundaria o la abandonó en forma temprana (*demanda actual no efectiva*). En el Municipio de Florencio Varela, este grupo supera el promedio regional.

- A partir de los 18 años, edad teórica de finalización del nivel secundario, se incrementa sensiblemente la proporción de jóvenes en la zona de *demanda actual no efectiva* y la de jóvenes que no demandan por no estar en condiciones de hacerlo. Florencio Varela se ubica fuertemente por encima de los promedios regionales en ambas situaciones. De hecho, es el partido con mayor porcentaje de *demanda no efectiva*, lo que evidencia mayores deficiencias en el acceso y finalización del nivel medio. Quilmes, en cambio, se coloca por debajo del promedio regional.

3.3. Oferta educativa de educación común

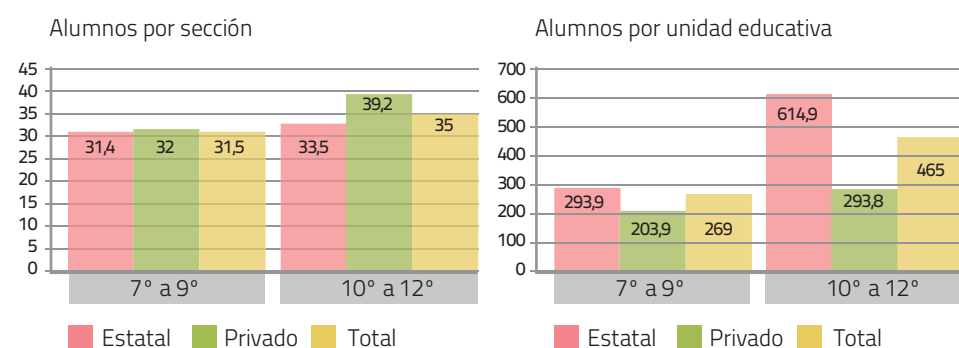
La oferta educativa es la primera y fundamental ventana de oportunidad que el Estado ofrece a la población para dar cumplimiento al derecho a la educación. Es la forma física que asume el compromiso constitucional de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. Se expresa en la puesta en disposición de una articulación de recursos materiales y humanos que hacen posible que exista un lugar disponible para desarrollar los procesos educativos que garanticen el aprendizaje significativo, especialmente para aquel sector de la población para el que se definen tramos de escolarización obligatoria.

Si bien la garantía de la oferta educativa no es suficiente para el cumplimiento de estos derechos, es el paso fundamental y necesario sobre el cual desplegar otras estrategias y políticas que hagan posible su ejercicio. En este marco, el objetivo de esta sección es aproximarse al estado de situación de la oferta escolar, en relación con algunos aspectos básicos, en los municipios bajo estudio.

En la Provincia de Buenos Aires, a partir de la implementación de Ley 13.688 de Educación Provincial, la oferta de educación común se organiza en tres niveles de formación obligatoria: la educación inicial (desde sala de 4 años), la educación primaria (de 6 años de estudio y a partir de los 6 años de edad) y la educación secundaria (de 6 años de estudio). Este último tramo se divide en dos ciclos: el ciclo básico (de 3 años de estudio –antes ESB, y antes Tercer Ciclo de EGB–) y el ciclo superior (3 años de estudio –antes polimodal–).

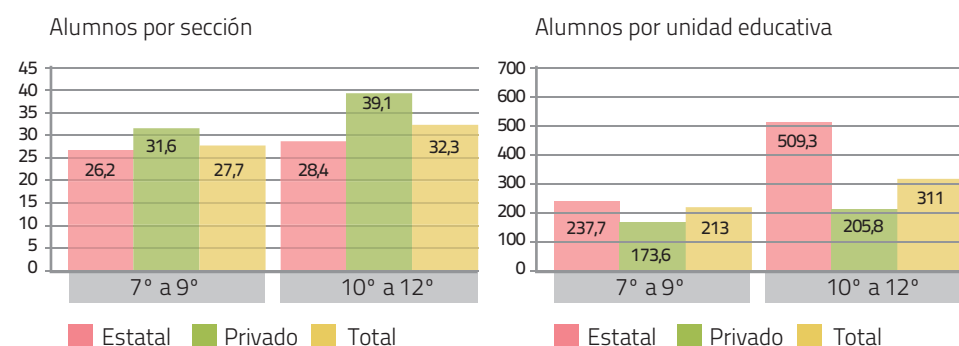
En Florencio Varela, la cantidad de estudiantes por sección es relativamente alta: un promedio de 31,5 estudiantes por sección entre 7° y 9° y de 35 entre el 10° y el 12° grado. Mientras tanto, en Quilmes entre 7° y 9° se encuentra un promedio de 27,7 estudiantes por sección y de 32,2 entre el 10° y el 12° grado (Gráficos 5 y 6). En ambos municipios la cantidad de estudiantes por sección es sensiblemente mayor en el sector privado que en el estatal. Sin embargo, en los últimos años del nivel medio, la oferta educativa se encuentra más concentrada en el sector estatal que en el privado. Por último, la cantidad de secciones por unidad educativa es similar para los dos partidos, tanto en las escuelas estatales como en las privadas.

Gráfico 5 Estudiantes por sección y unidad educativa (*). Educación común. Nivel secundario, por tramos. Partido de Florencio Varela. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Gráfico 6 Estudiantes por sección y unidad educativa (*). Educación común. Nivel secundario, por tramos. Partido de Quilmes. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

(*) Se define como unidad educativa al conjunto organizacional, identificado con un código único, que oferta un nivel educativo dentro de un establecimiento.

Para el período 2001–2010, Florencio Varela es el segundo partido en el que más crece la matrícula en el primer tramo, situación que se corresponde con su dinámica demográfica dadas las características de su estructura poblacional. Asimismo, muestra estabilidad en la evolución de la matrícula inscripta en el segundo tramo del secundario –sólo superada por Ezeiza y en retroceso en el resto de los partidos, en los que la matrícula en este tramo disminuye–. El Municipio de Quilmes, en cambio, evidencia un decrecimiento de matrícula en los últimos grados del secundario.

Cuando se analiza el comportamiento de la matrícula por tipo de gestión (estatal o privada), se observa que Florencio Varela no registra incrementos relativos de la matrícula en el sector privado. Pero en el caso de Quilmes se observa un crecimiento relativo en los dos tramos de la escolaridad media: en el primero es de una magnitud pequeña, que lo ubica en una posición intermedia respecto de los 24 partidos de la región; en cambio, en el segundo tramo es uno de los partidos en los que más crece la importancia del sector privado, incrementando su participación en 7 puntos porcentuales.

En relación al total de los 24 partidos, Quilmes tiene un porcentaje de estudiantes en el sector privado similar al total (en torno al 32%), pero superior en el segundo tramo (43%, contra 39,5% del total de partidos). Florencio Varela se mantiene significativamente por debajo del promedio, entre los partidos con menor presencia de estudiantes en el sector privado.

3.4. Eficacia del sistema educativo en el nivel local

Teniendo en cuenta los tramos de edad en los que el sistema educativo alcanza cobertura universal y los procesos de abandono que se manifiestan a partir de los 13 años, se propone en este apartado realizar un abordaje de profundización del fenómeno de la deserción escolar y de la repitencia en los municipios bajo estudio.

– En el período que va desde inicios de la década hasta 2009, considerando a los estudiantes en el tramo de 12 a 16 años de edad, el partido de Quilmes alcanza una alta retención de matrícula (99%), mejorando su posición en relación al año 2000. Florencio Varela, en cambio, asume uno de los valores más bajos: el 11% de alumnos en ese tramo de edad abandonó entre el 2008 y 2009. Considerando su situación en el año 2000, se observa que disminuyó la retención de matrícula en el período entre estos años.

– En Quilmes, el 80% de los inscriptos con 7 años en primer grado en el año 2000 continúa asistiendo a la escuela al cumplir sus 16 años. Esto posiciona al partido en el 7° lugar, en un orden de mayor a menor retención de matrícula. En Florencio Varela, el 65% de los que se inscribieron en el 2000 continuaba en la escuela a los 16 años. Este indicador coloca al partido en el lugar número 19 en función de la retención de matrícula.

– Quilmes y Florencio Varela manifiestan un crecimiento del porcentaje de repitentes de similar intensidad en el período, aunque en el primer caso los niveles son menores que en el segundo, especialmente en el tramo final del secundario.

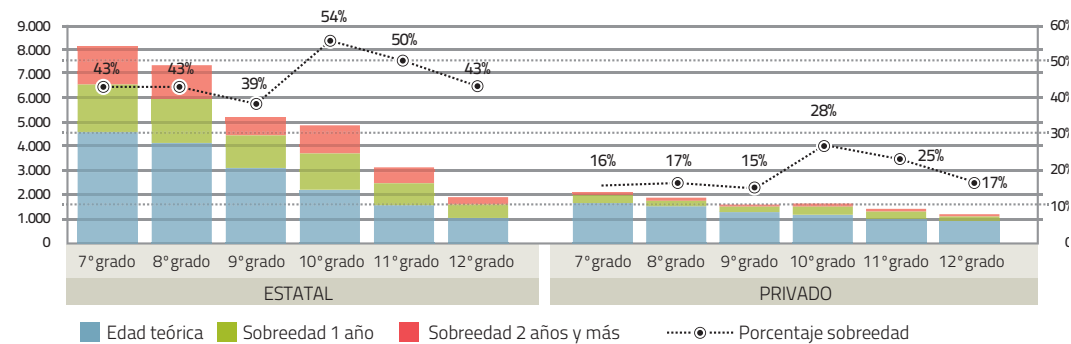
Los altos niveles de repitencia significan, para aquellos que continúan asistiendo al sistema educativo, un agravamiento de la distancia que los separa de la edad teórica de asis-

tencia al grado escolar en el que están. Desde esta perspectiva, el perfil de condición de edad complementa el análisis de los niveles de repitencia. Esto se debe a que permite analizarlos en función de la acumulación de experiencias de repitencia y abandono temporario, que toman la forma estadística en años de sobreedad.

En los Gráficos 7 y 8, y en relación al sector de gestión, al observar la matrícula y el porcentaje de sobreedad, lo primero que se percibe en ambos municipios es la caída de matrícula entre los grados 10° a 12°, que puede ser leída como la expresión del efecto conjunto del fracaso escolar y el abandono¹³. Asimismo, la diferencia en la cantidad de inscriptos por grado entre el sector estatal y privado es muy significativa en el inicio de la secundaria, pero se va reduciendo progresivamente hasta igualarse en ambos municipios.

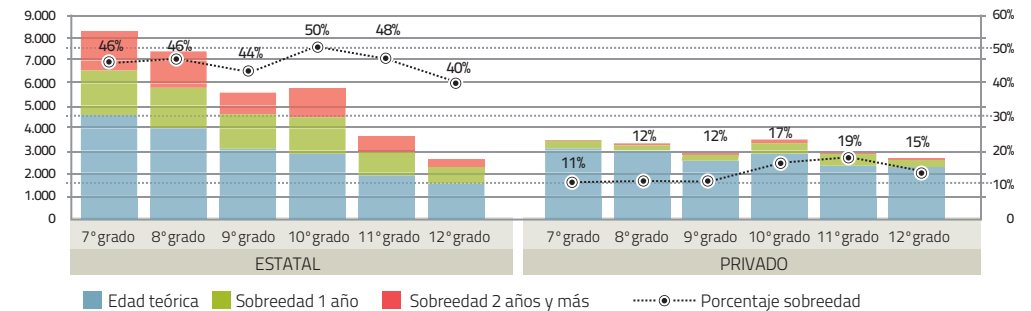
En lo que hace a los niveles de sobreedad, se observa que para 7° y 8° grado los niveles son mayores en Quilmes que en Florencio Varela. Luego, a partir del 9° grado la sobreedad es sensiblemente mayor en este último municipio. Para ambos partidos, la sobreedad es un fenómeno mucho más visible en las escuelas de sector estatal que en aquellas de sector privado. Las diferencias son mucho mayores entre 7° y 10° grado. En los últimos dos años del nivel secundario presumiblemente abandonan la escolaridad. Así se evidencia que la sobreedad está asociada al abandono escolar, como afirma la literatura sobre la temática (DINIECE-UNICEF, 2004).

Gráfico 7 Matrícula por condición de edad y porcentaje de sobreedad, por grado y sector de gestión. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Gráfico 8 Matrícula por condición de edad y porcentaje de sobreedad, por grado y sector de gestión. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

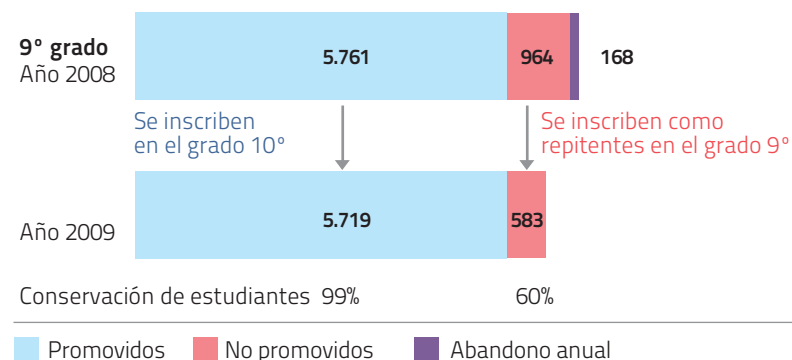
El estudio interanual de los indicadores educativos permite conocer los niveles de permanencia de estudiantes promovidos y no promovidos (inscripción efectiva al ciclo lectivo siguiente) en el sistema educativo, en este caso para tránsito entre el 9° y el 10° grado.

Tal como muestra el Gráfico 10, en Quilmes en 2008 hubo 7.629 estudiantes que finalizaron el ciclo escolar en condiciones normativas de promoción y 870 que no alcanzaron esa condición. Considerando el conjunto total de las escuelas, no se manifiesta un abandono durante el ciclo lectivo. Por otra parte, en Florencio Varela hubo 5.761 estudiantes que finalizaron el año escolar en condiciones normativas de promoción, 964 que no alcanzaron esa condición y 168 que abandonaron durante el ciclo escolar (Gráfico 9).

En Quilmes, de los estudiantes que promovieron el año escolar, el total se inscribió al año siguiente en el curso siguiente. La cifra, que supera el 100%, es posible que esté indicando que ingresa matrícula de otros partidos para asistir al tramo final del secundario. Por otra parte, de los alumnos que no promovieron, el 82% se anotó como repitente al año siguiente. En Florencio Varela, el 99% se inscribió al año siguiente en el grado siguiente y, de los estudiantes que no promovieron, el 60% se anotó como repitente al año siguiente. En este indicador se halla una diferencia significativa entre ambos municipios, siendo que hay 22 puntos porcentuales de diferencia que indican el mayor índice de abandono entre los repitentes de Florencio Varela en relación a los de Quilmes.

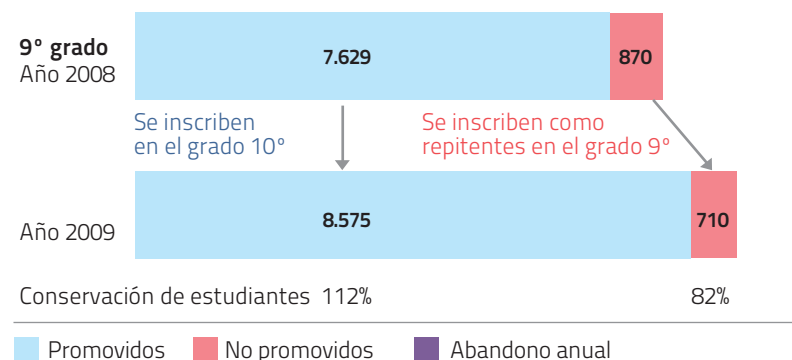
De estos datos se deduce que, en ambos partidos, la enorme mayoría de estudiantes que finalizan el primer tramo de la escuela secundaria continúa sus estudios. En cambio, el abandono incide en aquellos que (a) llegan al último año del ciclo básico pero no logran aprobarlo, o (b) aquellos que abandonan antes de llegar al último año de este ciclo (no representados en estos gráficos). Este efecto resulta ser más marcado en Florencio Varela que en Quilmes.

Gráfico 9 Relación entre los estudiantes promovidos, no promovidos, el abandono anual del 9° grado en el año 2008 y su inscripción al año siguiente. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2008



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2008 y 2009

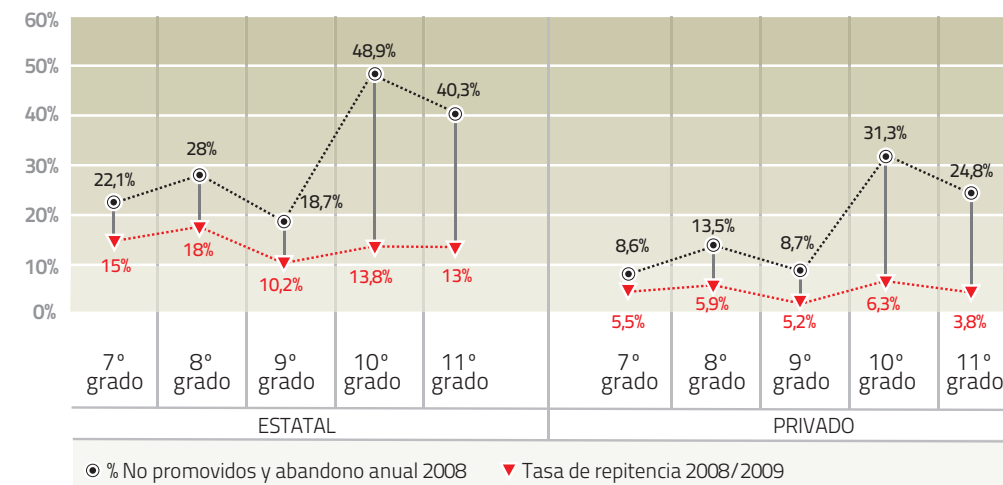
Gráfico 10 Relación entre los estudiantes promovidos, no promovidos, el abandono anual del 9° grado en el año 2008 y su inscripción al año siguiente. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2008



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2008 y 2009

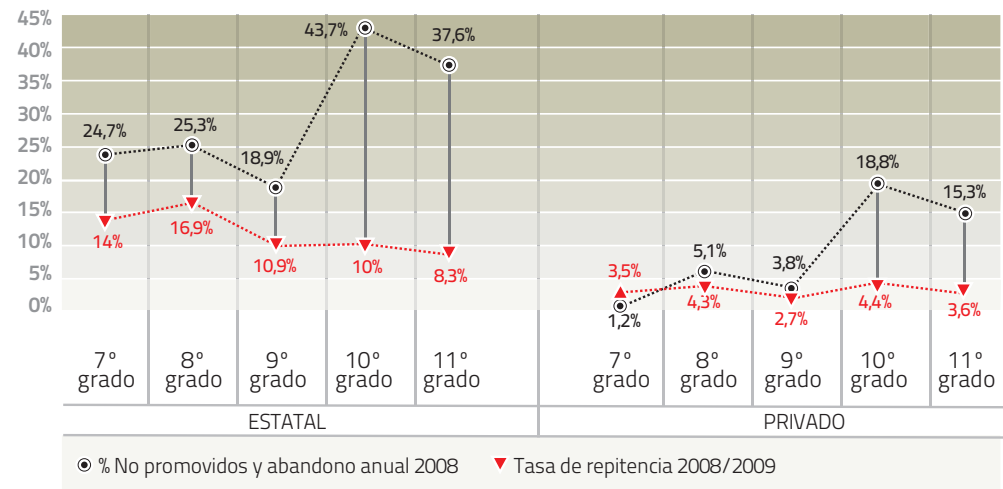
En los Gráficos 11 y 12 se representa con un círculo el porcentaje de fracaso anual, es decir, aquellos estudiantes que iniciaron el ciclo lectivo 2008 y no alcanzaron la condición de promoción (porque no promovieron o porque abandonaron: no promovidos y abandono anual); y con una flecha, el porcentaje de estos mismos estudiantes que se inscriben al año siguiente como repitentes. La brecha entre los dos indicadores señala la presencia de dos tipos particulares de abandono: el de los estudiantes que abandonan durante el ciclo lectivo y el de los que finalizan el ciclo en condición de no promovidos.

Gráfico 11 Porcentaje de estudiantes que no promueven o abandonan durante el año, en 2008, y tasa de repitencia 2008/2009, por grado y sector de gestión (*). Grados 7 a 11. Educación común. Nivel secundario. Partido de Florencio Varela. Año 2008



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2008 y 2009

Gráfico 12 Porcentaje de estudiantes que no promueven o abandonan durante el año, en 2008, y tasa de repitencia 2008/2009, por grado y sector de gestión (*). Grados 7 a 11. Educación común. Nivel secundario. Partido de Quilmes. Año 2008



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2008 y 2009

(*) Para el sector privado se utilizó una muestra del 80% de las escuelas, debido a algunas inconsistencias presentes en los datos interanuales. Se excluye de los gráficos el último grado del secundario, dado que no se registran repitentes.

En las escuelas de ciclo básico o ex ESB (7°, 8° y 9° grado) de gestión estatal en Quilmes, el fracaso anual oscila entre el 25% y el 19% y en Florencio Varela ronda el 23%. En ambos casos existe un pico en el 8° grado y el nivel más bajo se halla en el 9°.

Continuando con el caso de Quilmes, la no retención de estudiantes que fracasaron (abandonaron y/o no promovieron) para este tramo es del 8% (8° y 9° grado). En cambio, en las escuelas privadas se manifiesta, para este tramo, un fenómeno contrario: con bajos niveles de fracaso anual (en torno al 1%), la tasa de repitencia del 2008/2009 es similar a los niveles de no promoción, perfilando cierta estabilidad de matrícula en los primeros años. Para Florencio Varela, la no retención de estudiantes que fracasaron (abandonaron y/o no promovieron) oscila para este tramo entre el 7% (7° grado) y el 10% (8° grado). En las escuelas privadas el fracaso anual es menor (varía entre el 8,6% y el 13,5%), pero los niveles de retención de los estudiantes que fracasaron también son bajos: la tasa de repitencia no alcanza el 6% en ningún caso, y en el 9° grado es del 2,5%.

En el tramo siguiente (grados 10 y 11), en Quilmes los niveles de fracaso anual se incrementan significativamente, afectando a cerca del 40% de los estudiantes de escuelas estatales y al 17% de las privadas. En los dos casos, las brechas se incrementan en la misma proporción, ya que la tasa de repitencia se mantiene estable, e incluso disminuye. En Florencio Varela, por otra parte, resulta significativo el aumento de alumnos que no promueven o abandonan en el 10° grado y la tasa de repitentes que se inscriben al año siguiente, tanto para la educación estatal como la privada. Los estudiantes que finalizan la ESB pasan al tramo superior en su enorme mayoría, pero el 49% no promociona el primer año de estudio y sólo el 13% lo repite al año siguiente.

En relación al partido de Florencio Varela, en Quilmes se identifican niveles de no promoción y abandono anual menores en algunos grados de las escuelas del sector estatal. En el caso de las instituciones privadas, el indicador asume para Quilmes valores significativamente más bajos en todos los grados.

Sin embargo, en aquellos grados en los que hay menores niveles de no promoción, también disminuye la tasa de repitencia. Esto significa que en los dos partidos el abandono que deviene tras una experiencia de no promoción alcanza valores similares en casi todos los casos.

A partir de estos datos es posible afirmar que no alcanzar a promover el grado en el segundo tramo del nivel secundario es un alto predictor del abandono: tanto en el sector estatal como en el privado, tres de cada cuatro jóvenes que no logran promover el grado abandonan la escuela.

Estos datos advierten que el hecho de asistir al sistema educativo no garantiza el avance a lo largo de los grados: los niveles de sobreedad –expresión estadística de itinerarios escolares signados por la repitencia y el abandono temporario– son el efecto de una acumulación de situaciones en las que no se alcanza la promoción de grado. Estos procesos fallidos, que amplían la brecha entre la edad y el grado, se manifiestan desde los primeros años de escolaridad, pero se intensifican en las edades correspondientes al nivel secundario y se ven acompañados por el abandono.

3.5. La oferta de educación de adultos

En el marco de los estudios realizados, la modalidad de educación de adultos como alternativa para la terminalidad de los estudios de nivel se vuelve una oferta que requiere ser considerada. La educación de adultos, como modalidad educativa específica, tiene como objetivo ofrecer oportunidades para la finalización de la escolaridad primaria y media entre aquellos sectores de la población que no han logrado completarlos en la edad establecida. En el presente apartado se describirá la oferta educativa disponible para jóvenes y adultos según modalidad y las características de su demanda en cada municipio.

Cabe mencionar que, en la Provincia de Buenos Aires, la modalidad de educación de adultos aún se estructura según los lineamientos de la antigua legislación. Esta modalidad se organiza en una oferta de educación primaria que incluye ex EGB3 o Tercer Ciclo y una oferta de educación secundaria (centros educativos de nivel secundario, CENS) con modalidades presenciales y semi-presenciales.

Gráfico 13 Unidades educativas (*), total de estudiantes y porcentaje de varones, y estudiantes por unidad educativa, por nivel. Educación de adultos. Partido de Quilmes. Año 2009

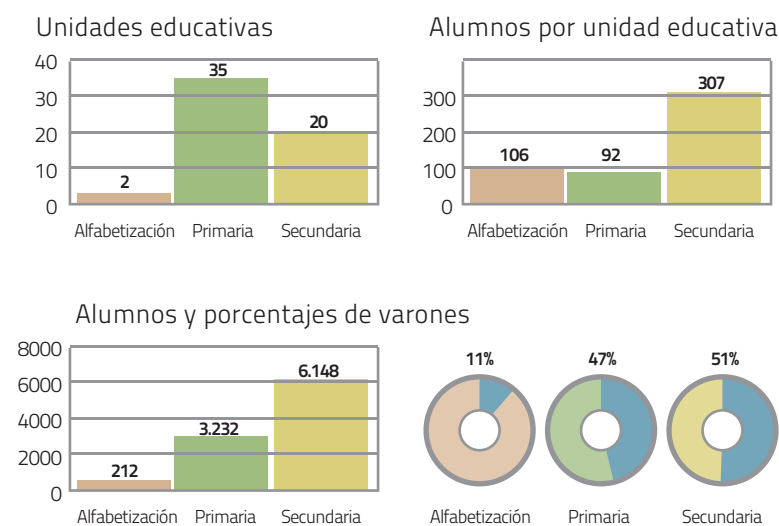
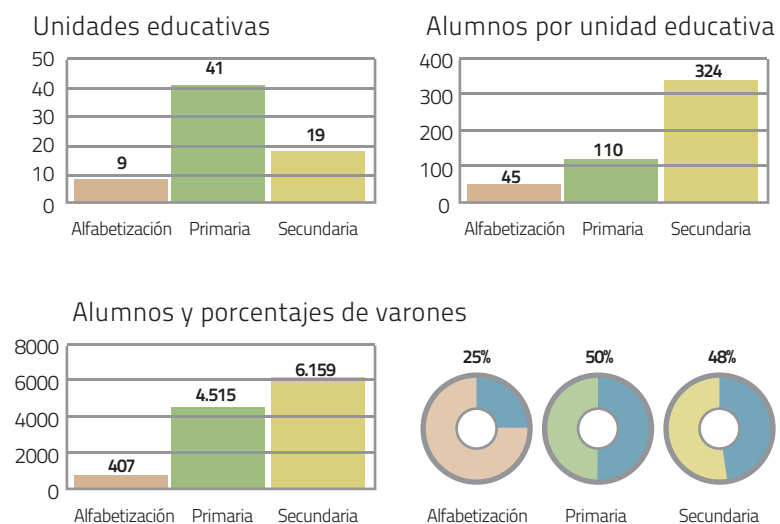


Gráfico 14 Unidades educativas (*), total de estudiantes y porcentaje de varones, y estudiantes por unidad educativa, por nivel. Educación de adultos. Partido de Florencio Varela. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

(*) Se define como unidad educativa al conjunto organizacional, identificado con un código único, que oferta un nivel educativo dentro de un establecimiento.

Los Gráficos 13 y 14 presentan los indicadores básicos de la oferta de educación de adultos en Quilmes y Florencio Varela. En los primeros dos niveles, alfabetización y nivel primario, Florencio Varela cuenta con más cantidad de unidades educativas (9 de alfabetización, contra 2 en Quilmes y 41 de nivel primario, contra 35 en Quilmes). Esto se refleja en la cantidad de estudiantes en estos tramos educativos, mucho mayor en Florencio Varela que en Quilmes. Cabe aquí recordar que los jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios primarios o no tuvieron instrucción son un grupo sensiblemente mayor en Florencio Varela que en Quilmes. En lo que hace a educación secundaria, no solamente se encuentra en ambos municipios casi la misma cantidad de unidades educativas para adultos (20 en Quilmes y 19 en Florencio Varela) sino que también la cantidad de estudiantes total es similar (6.148 en Quilmes y 6.159 en Florencio Varela). El menor nivel educativo general de los habitantes de Florencio Varela lleva a una mayor matrícula en el nivel de alfabetización y primario, en comparación con el nivel secundario.

Cuadro 6 Inscriptos por grupo de edad en educación de adultos. Partido de Quilmes. Año 2009

Grupo de edad	Inscriptos	% sobre el total
Hasta 19 años	3.896	40,6%
20 a 24 años	2.522	26,3%
25 a 29 años	783	8,2%
30 a 34 años	715	7,5%
35 a 39 años	467	4,9%
40 a 44 años	398	4,1%
45 a 49 años	327	3,4%
50 a 54 años	216	2,3%
55 y más años	268	2,8%

Fuente: procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Cuadro 7 Inscriptos por grupo de edad en educación de adultos. Partido de Florencio Varela. Año 2009

Grupo de edad	Inscriptos	% sobre el total
Hasta 19 años	3.467	31,3%
20 a 24 años	2.610	23,6%
25 a 29 años	1.215	11,0%
30 a 34 años	1.088	9,8%
35 a 39 años	931	8,4%
40 a 44 años	604	5,5%
45 a 49 años	473	4,3%
50 a 54 años	426	3,8%
55 y más años	267	2,4%

Fuente: procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Los Cuadros 6 y 7 permiten observar la composición etaria de la matrícula de educación de jóvenes y adultos. En Quilmes, casi el 41% de la matrícula está conformada

por estudiantes de hasta 19 años. En el mismo municipio, el segundo grupo más importante es el de 20 a 24 años de edad. En el caso de Florencio Varela, el grupo de hasta 19 años también es el más importante y le sigue, en segundo lugar, el grupo de 20 a 24 años con un 23,6% de presencia. No obstante, Florencio Varela presenta una matrícula más envejecida en relación a Quilmes: mientras en el primer municipio un 46% de la matrícula está conformada por adultos de más de 24 años, en el segundo este grupo representa un 33% de la matrícula.

A lo largo del capítulo se analizó la situación sociodemográfica y educativa del Gran Buenos Aires, con especial énfasis en el análisis estadístico de lo que sucede en los partidos de Florencio Varela y Quilmes. La información estadística disponible para ambos municipios muestra una situación desigual.

En el partido de Quilmes, los indicadores de educación común muestran un panorama similar al promedio de los municipios: los valores que alcanzan los indicadores de repitencia y sobreedad, que perfilan los niveles de progresión de los estudiantes a lo largo de la educación secundaria, se ubican en lugares intermedios. Por otra parte, la oferta escolar del partido manifiesta una alta capacidad de retención de los adolescentes y jóvenes dentro del sistema educativo.

En cambio, los indicadores de Florencio Varela posicionan al partido en los lugares más rezagados en el contexto del conurbano, tanto en relación con la cobertura como con la promoción de grado.

De la misma manera, la oferta de educación de adultos posiciona a los dos partidos en lugares similares a los que adoptan para educación común: Quilmes muestra niveles de cobertura análogos, e incluso levemente superiores, al agregado de los 24 partidos del Gran Buenos Aires. En el caso de Florencio Varela, la educación de adultos manifiesta una de las mayores capacidades de absorción de los estudiantes que abandonan la educación común. Sin embargo, en ambos municipios presenta niveles de promoción y titulación más bajos que los de la escuela común.

En este sentido, uno de los principales desafíos que el programa analizado tiene que afrontar, en tanto procura la inserción y la continuidad de jóvenes y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo, es la retención y promoción de quienes ingresan a esta oferta alternativa. Probablemente se requieran distintas estrategias según los grupos de edades de los estudiantes y las diferentes situaciones en las que se encuentran. Por otra parte, los desafíos son también disímiles según la realidad de cada municipio. En el caso de Florencio Varela, por ejemplo, los altos índices de personas sin instrucción o con primario incompleto hacen necesario articular también con las instituciones que atienden la demanda de quienes no alcanzaron a finalizar niveles educativos previos.

NOTAS

9 • Parte de los cuadros e información estadística utilizados en este texto se basan en el informe “Caracterización de la situación educativa de los jóvenes en el conurbano bonaerense”, elaborado por Martín Scasso para la presente investigación.

10 • En el presente trabajo identificaremos las denominadas primera y segunda corona del conurbano como aquellas que comprenden los siguientes municipios: San Martín, Avellaneda, Morón, La Matanza, Vicente López, Lanús, Lomas de Zamora, Tres de Febrero, San Isidro, Almirante Brown, Berazategui, Quilmes, Florencio Varela, Esteban Echeverría, Moreno, Merlo, Gral. Sarmiento, José C. Paz, San Miguel, Malvinas Argentinas, San Fernando, Hurlingham, Ituzaingó y Tigre.

11 • La noción de necesidades básicas insatisfechas (NBI) remite a aquellas manifestaciones materiales que evidencian la falta de acceso a ciertos tipos de servicios. Las necesidades consideradas básicas incluyen: a) ciertos requerimientos mínimos, como vivienda apropiada, de tamaño adecuado y con servicios sanitarios, que se adquieren a través del consumo privado; b) servicios tales como el agua potable, cloacas, salud, educación, etc., algunos de ellos provistos por la comunidad y el Estado y c) acceso al empleo libremente elegido. La delimitación del umbral que define la insatisfacción de estas necesidades para vivir es una de las modalidades que permite identificar empíricamente a los pobres. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de Argentina considera que los criterios relevantes a los efectos de definir la pobreza son: hacinamiento, vivienda inadecuada, falta de servicios sanitarios, educación y criterios combinados indicando una posible falta de ingreso adecuado. Se considera que la insatisfacción de una de ellas es suficiente para clasificar al hogar o persona como pobre (véase INDEC; 1984).

12 • Para la interpretación de los datos del Censo 2001 resulta importante considerar la diferencia entre la fecha de relevamiento del censo (17 de noviembre) y la fecha de referencia para la edad escolar (30 de junio). Esta diferencia en el registro de las edades provoca que, para una parte de la población (se estima en torno a un 36%), su edad escolar sea un año menor a la registrada en el censo. Asimismo, para alcanzar a representar al conjunto de la población de los tramos de edad mencionados, se incluirá el conjunto de jóvenes que alcanzaron a obtener el título de nivel secundario. A la fecha de preparación de este informe, se había realizado en Argentina el Censo de Población y Vivienda 2010 pero no se disponía de sus datos.

13 • En el marco de este estudio se refiere al término “fracaso escolar” en su acepción estadística, equivale al concepto de “eficiencia escolar” que se aplica a los indicadores interanuales de progresión.

4. PRESENTACIÓN DESCRIPTIVA E IMPLEMENTACIÓN DE LOS CESAJ

Por Alejandra Serial y Ana Gracia Toscano

4.1. Presentación y objetivos del programa

La Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 13.688 de Educación Provincial establecieron la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario de educación. Antes, la Ley 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, sancionada en 2005 en la Provincia de Buenos Aires, había definido el marco normativo en el que se encuadra la obligación del Estado de garantizar el pleno ejercicio de los derechos y garantías que les corresponden a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En este contexto se inscribe el interés de la Dirección Provincial de Educación Secundaria por desarrollar una **iniciativa para el reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo**. Este programa, actualmente en etapa de implementación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, recibe el nombre de “Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes” (CESAJ).

La declaración de la obligatoriedad escolar define metas para la inclusión educativa. De acuerdo a lo expresado en la Resolución 5099/08 (DGCyE) por la que se aprueba la creación de dichos Centros:

“La obligatoriedad como prescripción necesita de condiciones políticas, sociales y pedagógicas que garanticen la permanencia de los alumnos pero también la inclusión de los/as adolescentes y jóvenes que por diversas circunstancias no han podido tener asegurado el acceso

al sistema o que han abandonado. Esto requiere del Estado mecanismos permanentes que ofrezcan las oportunidades apropiadas a los requerimientos de los diversos grupos, es decir, otros formatos escolares que ofrezcan las condiciones de posibilidad para la escolarización de estos grupos”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

La iniciativa diseñada se propone construir condiciones que aseguren la continuidad en la trayectoria escolar de adolescentes y jóvenes. En su fundamentación se pondera la formulación de una propuesta de enseñanza específica que apele a otros formatos de organización escolar y que suponga una fuerte revisión de las prácticas de enseñanza.

Para ello, la norma expresa los siguientes propósitos:

- “Generar una alternativa de escolarización para jóvenes de entre 15 y 18 años que les permitan terminar el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y poder continuar los estudios eligiendo una orientación y modalidad del Ciclo Superior.
- Incluir la formación para el trabajo como parte constitutiva de la educación secundaria, desde su inicio.
- Conformar un grupo de referencia y de pertenencia de los/las adolescentes y jóvenes que les permitan elaborar proyectos de trabajo e ir avanzando en sus estudios con prácticas institucionales democráticas y participativas a través de las cuales ejerzan derechos y obligaciones ciudadanas”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

Como programa de inclusión, la iniciativa define una estrategia central: constituirse en un espacio *punte* para el reingreso de los jóvenes al ciclo básico de la escuela secundaria y su posterior inclusión en el ciclo superior del nivel con el objetivo de lograr allí la finalización de los estudios. Para ello incorpora una serie de innovaciones que buscan generar una organización más flexible en la experiencia escolar. Se trata de una propuesta diferente que busca ofrecer un espacio más adecuado y atractivo para el reingreso de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema.

La noción de espacio *punte* se utiliza en el ámbito de las políticas educativas para referirse a estrategias que se despliegan, fundamentalmente con adolescentes y jóvenes sin escolarización, para lograr la inserción o el reingreso al sistema educativo. En general se trata de instancias generadas como espacio de transición donde los jóvenes permanecen un tiempo acotado y mejoran sus condiciones para continuar su escolaridad en el marco de las escuelas secundarias comunes (Finnegan, 2007).

A su vez, como espacio *punte*, el programa busca evitar que los Centros se constituyan en una oferta paralela de escolarización. Su esfuerzo radica en que los jóvenes y adolescentes logren el reingreso a la escuela y su posterior inclusión al sistema educativo para transitar por las ofertas que les permitirán alcanzar la titulación del nivel.

Al relatar su origen, así lo expresaba una de las referentes entrevistadas:

Entrevistada: A partir de eso nosotros empezamos a pensar en una propuesta de escolarización para estos pibes¹⁴ que les permitiera estudiar. Pero además porque pensamos que si había algunos que no habían ido nunca y otros que habían pasado por el sistema y les había ido muy mal, y no querían ni pisar la escuela, porque la verdad que había sido una experiencia muy dura... Entonces, decíamos, tendrían que volver al sistema y tener una buena escolaridad y poder ir a la escuela y ser alumnos, ser estudiantes, estudiar, organizarse, cumplir horarios. Entonces empezamos a diseñar un tránsito escolar que no tuviera la misma duración, porque son todos por edad. Un tránsito escolar que les permitiera aprobar parte de la secundaria aunque tuviera otro formato. Esto implica que hay que pensar paralelamente lo organizativo y lo curricular indudablemente, y lo normativo, porque esto estaba prohibido. No es que estaba prohibido porque no existía, entonces bueno, así empezamos a diseñar distintas organizaciones y distintas formas de hacer que estos pibes en menos tiempo pudieran aprobar el ciclo básico, pero con el objetivo que hicieran el ciclo superior en escuelas comunes.

Entonces bueno, esas eran las ideas madres, que se hiciera en menos tiempo y por lo tanto estábamos pensando términos de aceleración, que no fuera un sistema paralelo sino que fuera un sistema en que los pibes, además de aprobar los años, aprendieran a ser estudiantes principalmente, pudieran volver al sistema y que les fuera muy bien.

(Referente del programa a nivel central)

Con estos objetivos como horizonte, se diseñó el proyecto que daría forma a los CESAJ en la Provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista del modelo organizacional que sustentan, representa una alternativa flexible de escolarización para los estudiantes. Sus principales innovaciones serán motivo de análisis en las siguientes páginas.

4.2. Principales características de los CESAJ

Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes surgen como una respuesta de la Dirección Provincial de Educación Secundaria para atender a la población de entre 15 y 18 años que no se encuentra escolarizada en instituciones de nivel secundario en ninguna de sus ofertas.

En resumidos términos, la iniciativa se plantea como una estrategia de *reingreso*, a la vez que de *aceleración*, en la que se incluyen instancias de formación para el trabajo y que puede desarrollarse en articulación con organizaciones de la sociedad.

El proyecto propone un diseño flexible para el desarrollo de la experiencia. Para ello define condiciones en su organización institucional y pedagógica que incluyen, en algunos aspectos, innovaciones en la organización de la escuela secundaria. Entre ellas, los CESAJ:

- Ofertan un ciclo de formación cerrado en el que rigen condiciones y pautas de organización pedagógica novedosas para el desarrollo del plan de estudios del primer ciclo del nivel.
- Incluyen una propuesta curricular específica para la aceleración de los aprendizajes

a través de secuencias didácticas especialmente diseñadas, que modifican el régimen de promoción de la escuela secundaria.

- Proponen la articulación de la formación curricular con la formación para el trabajo mediante la inclusión de trayectos de Formación Profesional en la oferta curricular.
- Definen la conformación de grupos reducidos de estudiantes y la disposición de espacios tutoriales para el acompañamiento pedagógico.
- Incluyen la figura de un *tutor* para el seguimiento, orientación y apoyo de los estudiantes en sus recorridos por la propuesta.
- Estimulan la participación de referentes e instituciones de ámbitos ajenos al escolar, como organizaciones estatales o de la sociedad.

Por la confluencia de diferentes agentes e instancias locales, la propuesta elaborada adopta formas particulares en cada uno de los Centros en los que se implementa, ya que cobra especial importancia la posibilidad de encontrar alternativas viables acordes a las necesidades de los estudiantes que recibe.

Se ampliará detalladamente cada una de estas características en los próximos capítulos.

4.3. Demanda específica y escala de atención del programa

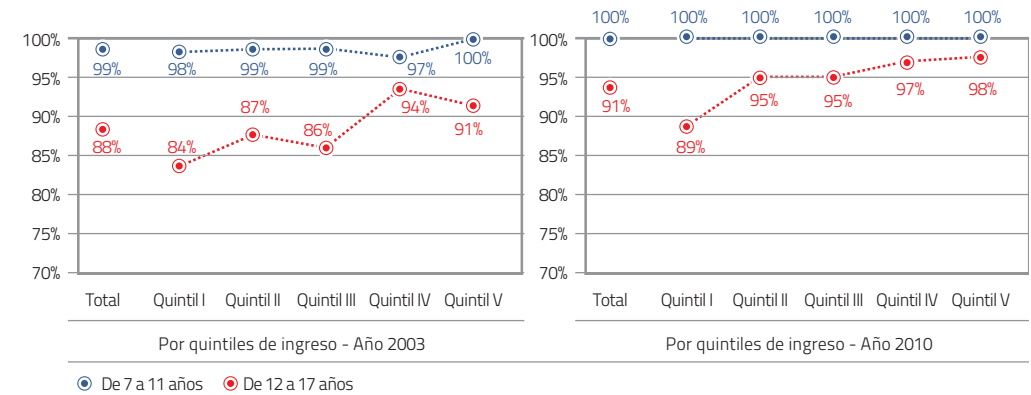
Los sujetos de la política constituyen un foco crítico de atención en la consecución de los derechos que fueron definidos por el avance normativo que representó la sanción de la *obligatoriedad* del nivel secundario. Aún reconociendo los sentidos potenciales y también contradictorios que la “obligatoriedad” puede asumir¹⁵, el marco normativo actual instituye un contexto de posibilidad para la ampliación de los derechos educativos de jóvenes y adolescentes. A su vez, establece la base para la demanda de propuestas que permitan el acceso y la finalización de este nivel de escolarización. El desafío que las políticas educativas enfrentan radica en satisfacer esta demanda brindando ofertas variadas y atentas a su situación.

Los estudiantes que reciben los CESAJ son jóvenes que, en su mayoría, transitaban experiencias de escolarización previas en el nivel medio o que no lograron acceder a él al finalizar los estudios primarios. La situación de este grupo requiere un análisis específico y deben considerarse tanto las circunstancias de los alumnos y sus trayectorias educativas como las ofertas de escolarización que encuentran a su disposición para transitarlas. Si bien en capítulos posteriores se aborda específicamente el análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes, aquí se acerca una caracterización de la población que constituye el grupo demanda de la política y de las alternativas de escolarización ofertadas por el sistema¹⁶.

DEMANDA ESPECÍFICA

En la última década se han registrado importantes cambios relativos a la oferta y la demanda en el nivel secundario. Así, puede observarse una mejora en los indicadores de asistencia escolar para el tramo de edad que corresponde al nivel secundario. La Encuesta Permanente de Hogares señala una significativa variación entre los años 2003 y 2010 (Gráfico 15).

Gráfico 15 Tasa de asistencia escolar, por grupo de edad y quintiles de ingreso. Partidos del Gran Buenos Aires. Años 2003 y 2010



Fuente: procesamientos propios en base a microdatos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, 2do trimestre - año 2010, y 4to trimestre, año 2003

Mientras que en el año 2003 cerca del 88% de los jóvenes entre 12 y 17 años asistían al sistema educativo, esta proporción se incrementa al 94% en 2010. Sin embargo, sólo el 89% de los jóvenes que pertenecen a los quintiles de menor nivel de ingreso asiste a la escuela.

Estas mejoras no presentan los mismos valores para los diferentes sectores de la población. La escolarización secundaria continúa siendo un desafío para los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerabilizados, quienes constituyen el grupo poblacional que demanda la oferta de escolarización que brindan los CESAJ.

El Cuadro 8 presenta los valores absolutos del grupo definido en el capítulo anterior como *demanda actual no efectiva*. Es decir, los adolescentes entre 15 y 18 años que, aún en condiciones normativas para demandar una oferta de escolarización secundaria (con primaria aprobada), no asisten a la escuela en ninguna de sus modalidades, según datos específicos del último censo de población disponible.

Cuadro 8 Demanda actual no efectiva, por edad. 15 a 18 años. Partidos del Gran Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Año 2001

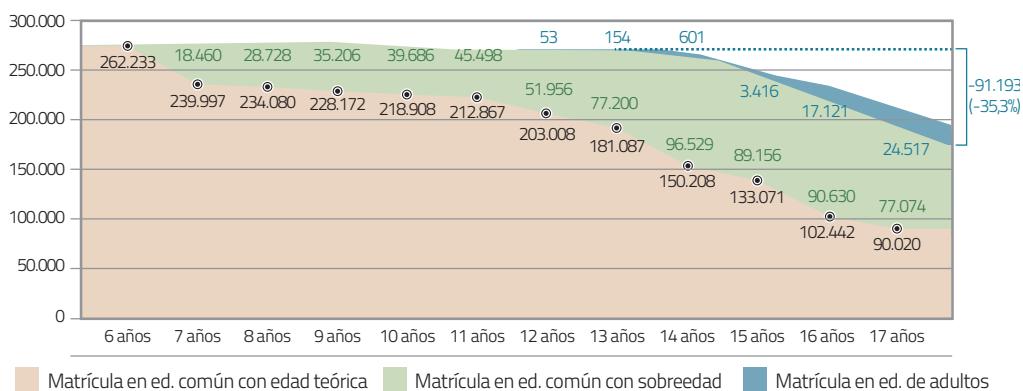
Edad	Partidos del Gran Buenos Aires		Provincia de Buenos Aires	
	demanda no efectiva	%	demanda no efectiva	%
15 años	8.767	5,80%	14.871	6,20%
16 años	16.753	11,50%	27.767	12,00%
17 años	25.389	17,70%	41.824	18,30%
18 años	37.927	26,00%	61.095	26,70%
Total	88.836	15,13%	145.557	15,66%

Fuente: procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001

Según datos censales del año 2001, más de 145.000 adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años no se encontraban escolarizados en ofertas de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Se trata del 15% de los jóvenes en esa franja de edad. De ellos, 90.000 se concentran en los partidos que conforman el Gran Buenos Aires.

Ahora bien, para pensar la situación de los jóvenes que no asisten a la escuela secundaria o interrumpieron su recorrido en ella, resulta pertinente abordar la manera en que se transita la experiencia de escolarización en este nivel. El Gráfico 16 resulta revelador para considerar las trayectorias de los jóvenes por el sistema. Los indicadores seleccionados permiten observar el conjunto de la población joven (de 6 a 17 años) que realiza el recorrido escolar en la temporalidad teórica propuesta por el sistema y aquellos que lo transitan desfasados en edad. A la vez, habilita una mirada comparativa sobre los inscriptos en educación común y los inscriptos de estas edades en educación de adultos.

Gráfico 16 Matrícula en educación común, con edad teórica y sobreedad, y matrícula en educación de adultos, por edad simple. 6 a 17 años de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2009



En el Gráfico 16 se observan zonas de edad teórica y sobreedad; ambos grupos suman la matrícula total que asiste a las ofertas de educación común. El abandono escolar, representado en la caída del total de estudiantes inscriptos entre ambos grupos, comienza a manifestarse a partir de los 13 años de edad. Los datos indican que, en educación común, hay unos 91.000 alumnos de 17 años menos que los de 13 años en la Provincia de Buenos Aires. Este número representa una aproximación relativa al abandono escolar; se trata del 35,5% de los estudiantes en términos porcentuales.

A los fines de este apartado, resulta pertinente analizar la zona azul del gráfico que representa la cantidad de estudiantes que absorbe la oferta de educación de adultos. Un cálculo sencillo sobre sus datos permite una aproximación a la cobertura que la educación de adultos representa para aquellos alumnos que han optado por su oferta como instancia alternativa a la brindada por la escuela común.

Podría considerarse que la población destinataria que se analiza tiene a disposición un conjunto de alternativas para reingresar a la escuela secundaria: primarias de adultos, bachilleratos de adultos o centros educativos de nivel secundario (CENS). Algunas de estas ofertas son de acceso restringido por la condición de edad de los estudiantes.

Si bien para el ingreso a las ofertas de nivel secundario de adultos (bachilleratos de adultos o CENS) es necesario tener 18 años de edad, pueden encontrarse, excepcionalmente¹⁷ estudiantes menores de esa edad cursando el nivel. El gráfico representa tanto a las excepciones como a los alumnos inscriptos en esta modalidad que se encuentran cursando años del último ciclo de la escuela primaria (EGB3) que oferta la modalidad de adultos (o incluso ciclos anteriores)¹⁸.

En el gráfico analizado, a los 17 años de edad asisten a educación de adultos cerca de 24.500 estudiantes. Es decir, considerando la pérdida de 91.000 alumnos en educación común entre los 13 y los 17 años, el 27% se encuentran cursando educación de adultos. El aumento gradual de la matrícula en educación de adultos presenta una tendencia que permite suponer que esta modalidad, en parte, puede recibir a los estudiantes que abandonan la escuela común. Aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes se encontraría en esta situación, lo que permite dimensionar la capacidad de esta oferta para absorber la matrícula que abandona la escuela secundaria común.

Diferentes motivos hacen de las ofertas de educación de adultos una alternativa atractiva para los estudiantes, lo que explicaría, en parte, el pasaje de matrícula entre ellos: los horarios de cursada, la posibilidad de compatibilizarlos con la actividad laboral, la menor cantidad de años de estudio en que se encuentran estructuradas algunas de sus propuestas o simplemente la posibilidad de cursar en un espacio más acorde al grupo de edad, entre otros aspectos.

Las características de esta oferta requerirían un estudio en profundidad y su análisis excede los objetivos de la indagación realizada para el presente informe. Sin embargo, y sin pretender un análisis comparativo, resulta relevante considerar estas alternativas para la escolarización del nivel y el alcance de sus logros como oferta educativa.

El análisis estadístico producido para el presente estudio indica que la asistencia a la

modalidad de adultos no asegura mejores oportunidades de acceder a una titulación secundaria. Por el contrario, sus niveles de no promoción y abandono son más elevados que los de la educación común. El comportamiento de los indicadores señala que uno de cada cuatro estudiantes de las escuelas secundarias de adultos del conurbano no alcanza la promoción del año (el 25%). En la educación común este indicador presenta una leve mejoría, uno de cada cinco (20%). Además, la mitad de los no promovidos en la educación común vuelven a la escuela al año siguiente como repitentes, mientras que en la educación de adultos solamente un cuarto lo hará y el resto abandonará sus estudios.

A pesar de las expectativas que los estudiantes pueden depositar en las modalidades de educación de adultos para la finalización del nivel, todo parece indicar que el cambio a este tipo de oferta no asegura una inclusión plena. Por el contrario, para muchos jóvenes y adolescentes se convierte en el inicio del proceso que culmina con el abandono de la escuela. Por otra parte, por las restricciones en su acceso, ésta no constituye una oferta específica para los jóvenes entre 15 y 17 años. Consideraciones que permiten comprender la relevancia y la necesidad del diseño de iniciativas, como las que aquí se analiza, pensadas para el reingreso y aceleración de trayectorias de estudiantes en esta franja de edad.

ESCALA DE ATENCIÓN DEL PROGRAMA

Cabe mencionar que el programa CESAJ posee carácter de experiencia pedagógica. El artículo 3° de la resolución que le da origen lo expresa de esta manera:

“Determinar que la implementación del Proyecto referido en el artículo precedente asumirá carácter de experiencia pedagógica, con aplicación gradual y vigencia a partir de agosto de 2008 y por el término de 3 cohortes, en las instituciones que se seleccionaren para tal fin”.
(DGCyE, Res. 5099/08)

A fines del año 2010 y comienzo de 2011, momento de la realización del trabajo de campo, existían 50 CESAJ en funcionamiento en toda la provincia. Como se desarrolla más adelante, el programa constituye una oferta de ciclo cerrado: concluido el tiempo de funcionamiento estipulado, la propuesta cierra. Al momento de realización del trabajo de campo 25 experiencias se encontraban iniciando un nuevo ciclo y 25 Centros más cerrando su implementación. En total se han desarrollado 75 experiencias¹⁹.

En términos de financiamiento, la normativa prevé que para la implementación del proyecto en 50 Centros se requerirán:

- 1250 módulos para profesores de materias de nivel secundario
 - 500 horas cátedra para instructores de Formación Profesional
 - 50 cargos de preceptor o maestro de adultos para desempeñarse como docente-tutor
- (DGCyE, Res. 5099/08)

Los 50 CESAJ ofertados en diferentes distritos escolares de la Provincia de Buenos Aires reciben una población total aproximada de 1.000 estudiantes. La magnitud de la problemática descrita en los párrafos anteriores indica que la atención brindada no resulta suficiente para cubrir su demanda. Sin embargo, a juicio de los responsables, el aporte del programa no debiera valorarse en términos cuantitativos sino, fundamentalmente, en términos cualitativos. La implementación de estas experiencias exploratorias aporta importantes insumos para el diseño de la política. Le imprimen a la iniciativa la posibilidad de recuperar y conceptualizar aspectos destacados de su desarrollo para ser contemplados en la apertura y gestión de nuevos CESAJ. En términos más amplios, habilitan la posibilidad de profundizar en el entendimiento de los procesos de inclusión educativa a través del análisis de las propuestas generadas para el nivel.

4.4. Breve historia de creación y desarrollo del programa

ANTECEDENTES

Los relatos que narran el origen del programa ubican la preocupación de distintos agentes y organizaciones de la sociedad ante la situación de los jóvenes y adolescentes que no asistían a la escuela. Estos acercaron sus inquietudes sobre la problemática a la Dirección Provincial de Educación Secundaria, constituyéndose en impulsores de las políticas implementadas. Así, los CESAJ surgen como una propuesta diseñada por la Dirección en respuesta a esta preocupación. Un referente entrevistado relata este diálogo entre organizaciones sociales y la Dirección.

Entrevistado: Vienen con alguna inquietud algunas organizaciones de la sociedad (...) me acuerdo la Fundación Del Viso (...) a plantearnos que había chicos desescolarizados. ... y con gente de la Dirección de Políticas Socioeducativas y de la modalidad de adultos se planteó qué podíamos hacer con estos pibes entre quince y dieciocho años que no estaban yendo a la escuela, y que no sólo no estaban yendo sino que no querían ir a la escuela. Querían estudiar, pero no querían ir a la escuela.

(Referente del programa a nivel central)

En 2007, la Dirección Provincial de Educación Secundaria elaboró el primer proyecto que dio origen a los CESAJ. En su diseño participaron las direcciones de: Educación de Adultos, Formación Profesional, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Física, Educación Artística y Política Socio Educativa. El programa fue implementado ese mismo año como experiencia piloto en dos localidades de los distritos de Pilar y General Pueyrredón.

Durante 2009 se pusieron en marcha 24 Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en distintos partidos de la Provincia de Buenos Aires. En cada región, su implementación se definió sobre la lectura de las condiciones de posibilidad que requieren su desarrollo y sobre la necesidad o demanda de la población. Así comentaba una de las entrevistadas los criterios de selección puestos en juego a la hora de decidir la apertura de los Centros:

Entrevistada: En ese momento (...) me pareció que el lugar que reunía las mejores condiciones, porque estaban los alumnos y porque el trabajo inter-institucional estaba garantizado porque ya se daba en el barrio [nombre del barrio], que es donde se creó el primer centro. Ahí hay una cultura de articulación entre las instituciones, esto es que los directores se comunican, los que se quedan a trabajar en las escuelas del barrio, tienen un fuerte compromiso con la comunidad, un gran conocimiento en la trayectoria de los alumnos y muchas veces se han tenido que resignar al abandono de algunos chicos porque las condiciones de la escuela no podían dar satisfacción a la realidad de esos alumnos.

(Referente de Inspección)

Durante 2010 se implementaron 26 nuevos Centros de Escolarización, que funcionaron paralelamente al desarrollo del segundo año de los creados en 2009. En algunos casos, los CESAJ inaugurados en 2010 se ubican en los mismos partidos pero en diferentes barrios que los que comenzaron a funcionar en 2009. En otros casos se abrieron nuevos Centros en otros municipios.

A lo largo de 2011 se realizó una tercera serie de aperturas. En la mayoría de los casos, los nuevos Centros se ubicaron en localidades y/o instituciones diferentes de aquellas en las que funcionaron durante los años anteriores, aunque en otros se decidió la apertura de una nueva cohorte en Centros ya creados. Finalizando el año 2011 seguían en funcionamiento los 50 Centros de Escolarización inicialmente programados, los que tuvieron apertura en 2010 y culminaban sus actividades en 2011 y los inaugurados en 2011 y que cerraban en el año 2012.

Esta dinámica de aperturas y cierres del programa posibilitó acompañar, durante el trabajo de campo, la gestión para el inicio, desarrollo y finalización de cuatro Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes. Proceso que se analizará en el próximo capítulo considerando los aspectos locales de su implementación.

NOTAS

14 • Pibes: modismo ampliamente utilizado en Argentina para referir a niños y jóvenes.

15 • En Argentina, se encuentra vigente el debate en torno al concepto de obligatoriedad y los efectos que se desprenden al suscribir los niveles de formación posbásica bajo su sentido. Se discute tanto la importancia de extender el ingreso y la retención escolar de los jóvenes como la idea de que a priori la obligatoriedad no conlleva por sí misma efectos positivos. Resulta sugerente, en el marco de este estudio, retomar las reflexiones recuperadas de Viñao (2001), en el sentido de que la obligatoriedad educativa solo puede ser positiva en la medida en que se produzcan cambios profundos en las escuelas, de lo contrario sería una situación “insostenible por su misma condición de obligatorio, para aquellos que son rechazados en las escuelas.” Se sugiere así una diferencia importante entre la idea de que el Estado debe “garantizar la posibilidad de educarse”, más que poner el énfasis en la “obligación”. Esta perspectiva implica conciliar la generalización con la diversificación, asegurando “el ejercicio del derecho a la educación mediante la facilitación de espacios y tiempos flexibles que no caduquen en el tiempo” (DINIECE, 2009).

16 • Como se aclaró previamente, los cuadros e información estadística que se presentan corresponden a Scasso, M. (2011), Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes del Conurbano Bonaerense. Informe no publicado.

17 • Si bien los menores de 18 años no pueden acceder a las ofertas de educación secundaria para adultos por no cumplir el requisito de edad necesario, existe la posibilidad de solicitar excepcionalmente el ingreso a esta modalidad. La solicitud de excepción debe ser evaluada por instancias de supervisión que definen si se hace lugar o no al pedido.

18 • Como se sostuvo previamente, la modalidad de educación de adultos es la única rama de la Dirección General de Cultura y Educación que oferta instancias de educación primaria organizadas bajo la estructura de 9 años de escolarización (incluye EGB3 o Tercer Ciclo).

19 • En las siguientes páginas se describe el proceso de creación de los Centros.



Demanda específica de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.



5. LA POLÍTICA EN EL TERRITORIO

Por Walter Heumann, Alejandra Serial
y María Laura Díez

La necesidad de trabajar en la reconstrucción del tejido social, institucional y político ha estado presente en la última década en las agendas de las distintas instancias gubernamentales. Importantes entramados territoriales urbanos han sufrido procesos dramáticos de deterioro y desposesión, consecuencia del largo acontecer político, económico y social que culminó con una de las más difíciles crisis de la historia argentina. A pesar de la recuperación política y económica sostenida en los últimos años, las desigualdades críticas persisten y demandan la intervención de políticas específicas (Kessler y otros, 2010).

Los CESAJ fueron pensados para ser sostenidos con el apoyo de diferentes recursos locales. Como se describió, la convocatoria incluye a escuelas secundarias, centros de formación profesional y organizaciones sociales, entre otras instituciones. A su vez, por rasgos que se identifican en este capítulo, la implementación de los CESAJ ha permitido, en algunos contextos locales, un diálogo entre las estrategias de la política educativa con acciones de políticas sectoriales preexistentes de las administraciones locales. Estos elementos conforman un entramado territorial específico para el desarrollo de los Centros.

En este estudio, los territorios no son un simple soporte para la proyección espacial de las iniciativas públicas. Por el contrario, son complejos y particulares espacios de producción y reproducción material y simbólica que están contruidos socialmente. Además, condensan acciones y comportamientos múltiples acumulados en el tiempo y tienen capacidad de influir de forma significativa sobre el desarrollo de la política en un sistema

que se retroalimenta de forma dialéctica (Di Virgilio y Rodríguez, 2011).

Por lo tanto, la política bajo análisis ha sido estudiada en territorios específicos. Cada localización geográfica seleccionada permite ver aspectos generales y particulares de su implementación. Esto permite comprender que en cada Centro cobran expresión tramas contextuales con características locales precisas, independientemente de otras comunes, que reflejan continuidades en el municipio.

Cabe destacar que, por sus características, los CESAJ representan un desafío para el sistema educativo: el de tender redes y ampliar sus estrategias tendientes a alcanzar la inclusión de jóvenes y adolescentes desescolarizados. Así lo expresa la intención de trabajar y articular con instituciones que brindan diferentes ofertas de formación y con organizaciones de la sociedad. Esto se manifiesta, como se analiza en este capítulo, en un abordaje que, centrado en lo educativo, toma recursos de estrategias más amplias con la intención de potenciar los esfuerzos de diferentes iniciativas para atender la situación de los jóvenes.

Por lo tanto, en el presente capítulo se presentan algunas características que dan cuerpo a estos espacios a través del relato de distintas situaciones, experiencias y momentos en el despliegue de la política. En primer lugar, se presenta la estructura que dispone la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) para la implementación de la iniciativa; luego se introducen las interacciones entre diferentes instancias de las políticas públicas que articulan con las estrategias de inclusión educativa que se concretan en los CESAJ; por último, se reconstruyen aspectos salientes de los entramados locales y se precisan las características particulares que definen el desarrollo de las experiencias.

5.1. Niveles de gobierno educativo concernidos

El programa es una iniciativa provincial, definida centralmente por las instancias gubernamentales de la DGCyE, que se despliega en el vasto territorio de la Provincia de Buenos Aires. En ella participan agentes de diferentes niveles de autoridad y responsabilidad: funcionarios de nivel central, referentes locales de niveles medios de responsabilidad (inspectores regionales y distritales) y agentes de las propias escuelas.

A nivel central, depende de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Dentro de esta dirección, los equipos responsables de las líneas de Inclusión Educativa y los de Gestión Curricular participan en el diseño de los procedimientos y marcos reglamentarios para la institucionalización de las prácticas desarrolladas en los CESAJ, elaboran los materiales curriculares de trabajo para las distintas asignaturas del nivel y llevan adelante el seguimiento de las acciones en los Centros.

A nivel local, los inspectores regionales y distritales de la estructura de Supervisión de la DGCyE²⁰ asumen responsabilidades en la ejecución de la política. Por la especificidad de su perfil y mirada sobre el territorio, resultan agentes clave para la implementación de los Centros. La normativa les asigna una participación relevante en su desarrollo:

“Cada Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes estará super-

visado por un Inspector de Enseñanza designado por la Jefatura Distrital respectiva”.
(Resolución 5099/08, DGCyE)

Resulta novedosa la designación de un inspector de enseñanza para la supervisión de cada experiencia. El fuerte arraigo e implicación de estructuras de niveles medios de responsabilidad refleja la importancia asignada por los encargados del programa a los esfuerzos desplegados para la inclusión educativa de los jóvenes.

Según se ha podido registrar en el trabajo de campo, los inspectores cobran un rol activo en el establecimiento de los acuerdos entre instituciones y agentes para el funcionamiento de los CESAJ. Participan en el armado de los Centros, definen la pertinencia de su apertura en locaciones específicas, colaboran en la definición de las articulaciones entre instituciones educativas y no educativas y posteriormente supervisan el desarrollo de la experiencia sosteniendo un contacto directo con directivos, tutores y docentes de los CESAJ. Las funciones desempeñadas por estos agentes posibilitan el enlace que los Centros requieren –tanto dentro del sistema educativo como fuera de él– y que constituyen uno de los objetivos centrales que caracterizan al programa.

A nivel de las instituciones educativas, el armado de la experiencia convoca a agentes con diferentes funciones y niveles de responsabilidad de instituciones educativas y no educativas de la zona. Sin embargo, debe destacarse que el carácter de experiencia que asume el programa posibilita una fuerte dinámica y diálogo entre las instancias del sistema consideradas. Con participaciones específicas, el programa ha establecido canales de comunicación frecuentes entre las instancias de nivel central, local e institucional, adquiriendo cierto rasgo de identidad, a juicio de los entrevistados, poco frecuente en el sistema educativo. Se volverá sobre este aspecto más adelante.

5.2. Interacciones entre las políticas públicas locales y los CESAJ

El sistema educativo se caracteriza por poseer una estructura de gobierno y de gestión centralizada y autónoma respecto de las administraciones municipales²¹. Sin embargo, también existen áreas de los gobiernos locales dedicadas a atender temáticas educativas que gozan de cierta autonomía.

Por sus características, los CESAJ se insertan en los territorios produciendo múltiples interacciones. En la implementación de los Centros se han encontrado articulaciones que se producen localmente y por fuera del diseño contemplado por el programa. Las mismas surgen en gran medida de acciones promovidas desde otras áreas e instancias gubernamentales municipales que, en ciertos casos, tienen un rol activo en el desarrollo de intervenciones territoriales.

En los casos observados, el Municipio de Quilmes cuenta con un Área de Educación con rango de secretaría y con distintos programas y proyectos educativos. El Municipio de Florencio Varela, en cambio, cuenta con una Dirección de Educación, que depende jerárquicamente de la Secretaría de Relaciones con la Comunidad, donde se desarrollan actividades principalmente culturales. Esta diferencia, además de una cuestión de nomenclaturas, refleja

distintas perspectivas de trabajo existente, y hace visible algunos cambios que resultan novedosos dentro de la gestión de proyectos e iniciativas en el campo educativo en tanto dan mayor participación a las administraciones locales.

En Quilmes, la cartera educativa es una novedad en el gobierno municipal. Un funcionario relataba el proceso de constitución de la Secretaría:

Entrevistado: Se creó una Secretaría de Educación²² a fines del 2007 a nivel del municipio. Contra esta idea o resistiendo a esta idea de para qué los municipios tienen una Secretaría de Educación... Uno de los temas importantes era trabajar la inclusión educativa (...). Los otros sentidos podrán tener más que ver con crear mecanismos de control al Consejo Escolar y generar otra inversión desde el municipio para mejorar la situación de las escuelas. Esto es “Secretaría de Educación”, que significa que a diferencia de una Dirección tiene mayor nivel de decisión y presupuesto, es parte del gabinete municipal. Que más allá de la diferencia de estructura, (...) lo que le otorga es posibilidad de presupuesto y posibilidad de negociar y sentarse con la provincia también en otras condiciones como representante del intendente.

(Referente de Gobierno Municipal)

Algunos referentes educativos consultados consideraron que el trabajo de articulación con el municipio resulta un hecho histórico y ven con buenas perspectivas las instancias de cooperación y las acciones asociadas:

Entrevistada: ... en toda la historia, que lleva treinta años en el mismo distrito, es la primera vez que se hacen cosas conjuntamente [entre instancias del sistema educativo provincial y del municipio], y no uno contra el otro, y con una importancia en la educación pública no declamativa, no desde el discurso.

(Referente de Inspección)

Entre las acciones concretas que se desarrollan entre el gobierno local y la iniciativa bajo estudio puede destacarse la partida de apoyo económico que el Municipio de Quilmes destina a cada CESAJ. El otorgamiento de un fondo de \$5.000 por año permite la compra de insumos básicos y elementos para el desarrollo de los talleres de Formación Profesional en los Centros. Por otra parte, la participación de funcionarios de alto rango municipal (intendente y equipo de gestión) en los actos de apertura de los Centros hacen visible la inclusión de la iniciativa en la agenda política e institucional del partido²³.

En el Municipio de Florencio Varela, si bien no se registraron acciones entre el gobierno local con la iniciativa como aquéllas descriptas en el caso de Quilmes, sí se constataron articulaciones comandadas principalmente por los referentes locales del sistema educativo. Estos despliegan un conjunto de acciones articuladas con agentes territoriales de otros sectores del Gobierno Municipal. Por ejemplo, la Inspección Regional posee un Equipo de Inclusión Educativa que reúne docentes, profesionales e inspectores de diferentes niveles

y modalidades, y referentes de la Dirección de Políticas Socioeducativas. Este equipo articula su trabajo con los gremios, el Consejo Escolar, y/o con instancias como las Unidades de Gestión Local (UGL)²⁴.

A su vez, los gobiernos locales establecen articulaciones con los CESAJ desde otros sectores de la política pública, como es el caso de las secretarías de Desarrollo Social de ambos municipios. Esta área ocupa un lugar importante en la estructura de gestión de los gobiernos municipales, en tanto concentra gran parte de las políticas vinculadas a atender las situaciones de protección, restitución y garantía de derechos de la niñez, adolescencia y juventud. En el caso de Quilmes una funcionaria ponderaba:

Entrevistada: [refiriéndose a la importancia de las acciones articuladas entre la Dirección de Desarrollo Social y las Jefaturas de Inspección Distrital] Y... después el trabajo del diseño en conjunto con áreas como la nuestra, el área social y jefatura distrital. Desde el punto de vista del diseño, de acciones conjuntas y facilitación de trabajos entre lo social y comunitario entre las escuelas. Esto que pensamos que desde el inicio genera permeabilidad institucional. Estos para nosotros son factores importantes a la hora de trabajar la inclusión.

(Referente de Gobierno Municipal)

En este municipio se pudieron reconocer al menos tres sectores e instancias de la Secretaría de Desarrollo Social con las que se articulan trabajos conjuntos: los Equipos de Participación Social e Infancia y Adolescencia, el Consejo Local de Promoción y Protección de Derechos del Niño y Adolescente, y las Mesas Participativas de Gestión Barrial. Sobre estas últimas, un funcionario comentaba la importancia del trabajo intersectorial que aporta al campo educativo:

Entrevistado: ... armamos las mesas participativas de gestión barrial, por una concepción aparte del desarrollo social que tiene que ver con una mirada de lo educativo más allá de la escuela y elegimos todas las zonas de los barrios más pobres. Y allí empezamos a convocar.

(Referente de Gobierno Municipal)

Un ejemplo de actividades conjuntas es la colaboración que brindan estas instancias en acciones territoriales. En este municipio, los equipos del Consejo Local de Promoción y Protección de Derechos participaron en la búsqueda y convocatoria “puerta a puerta” de los estudiantes en algunas de las experiencias observadas.

En el Municipio de Florencio Varela, la Secretaría de Salud y Desarrollo Social ha fijado sus prioridades de agenda focalizando la atención en la población joven. Distintas políticas y programas nacionales y provinciales (Jóvenes por Más y Mejor Trabajo, Programa Envión, etc.) como también municipales (Jóvenes Construyendo un Futuro, Programa de Atención Integral de la Violencia Familiar, Programa del Abordaje del VIH/ITS, entre otros), enmarcados en un plan dirigido a atender a la población de entre 12 y 25 años,

dan cuenta de ello. Este plan responde a las particularidades que posee el partido, que cuenta con una pirámide poblacional más joven que la de Quilmes. Así lo explicaba un funcionario:

Entrevistado: Tenemos (...) casi el 50% de la población con menos de veinticinco años. Tenemos cuatrocientos veinte mil habitantes de los cuales tenemos más o menos unos ocho mil nacimientos por año registrados. Y nos da más o menos un crecimiento vegetativo intercensal de cien mil habitantes, que corresponde a ocho mil nacimientos y un 20% en inmigración, pero el 80% es crecimiento vegetativo. Entonces qué hicimos, redefinimos la política social y de salud en función de estas realidades (...) hicimos un ámbito que se llama 12-25.

(Referente de Gobierno Municipal)

Como se describió anteriormente, cada uno de los municipios estudiados presenta características poblacionales específicas, tanto en relación a la situación social, económica y productiva como en cuanto a lo educativo. En principio, el reconocimiento de estas especificidades se presenta como fundamento para la definición de diferentes agendas, prioridades de atención y recursos de gestión dispuestos, y resulta determinante en las particularidades que asume la articulación entre los gobiernos municipales y el sistema educativo provincial.

5.3. Entramados locales

En el ámbito local, se produce un conjunto de redes y relaciones muy específicas para cada CESAJ. En parte, la preexistencia de estas relaciones constituye una condición de posibilidad para la creación y localización de los Centros. Los inspectores, agentes responsables del desarrollo territorial del programa, refieren a la importancia de atender al entramado de instituciones y organizaciones existentes, a sus historias en el barrio y a la presencia de referentes y actores locales relevantes, entre otros aspectos.

Cada Centro ha sido el resultado de procesos históricos particulares, ha realizado cambios y ajustes y ha atravesado por tensiones, acuerdos y vicisitudes variadas, por lo que conforma una experiencia con características propias. Si bien esto mismo podría decirse de cualquier espacio institucional escolar, el carácter programático y cerrado de la experiencia, el ciclo que propone y las articulaciones que define en sus objetivos, explican la convergencia de recursos y sujetos en el territorio.

A continuación se presenta una caracterización de los distintos espacios estudiados, intentando hacer visible el conjunto de elementos que juegan de manera particular en la dinámica escolar de los Centros. Vale la pena volver a mencionar que en este estudio se recupera una idea de “contextualización de la vida escolar”, no reducida a la de “entorno” / “ambiente” que rodea el campo de trabajo específico en el que se sitúa la investigación, sino como ámbito que opera en la forma y los sentidos que adquieren las relaciones y que permite dar cuenta de aquello que “dota de significación” a los procesos observados (Franze, 2002).

En el trabajo de campo se observaron cuatro experiencias. Para mantener la confidencialidad de agentes, sujetos e instituciones involucradas, se hace referencia a cada una sin nombrar los barrios en los que se localizan o las escuelas de las que dependen, nominativos a los que suele apelarse para identificarlas. En el marco de este informe, se utilizarán los nombres de fantasía *Las Flores*, *Las Rosas*, *Los Naranjos* y *Los Tilos* para aludir a los barrios en los que se desarrolla cada Centro.

Por otro lado, cada CESAJ observado da cuenta de un momento particular del programa y su concreción en el territorio, por lo que se pretende reconstruir aspectos de la dinámica de la propuesta, “haciendo hablar” a los casos en relación a distintas etapas de su desarrollo.

5.3.1. LA CREACIÓN DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES

CESAJ DEL BARRIO LAS FLORES (APERTURA 2011)

El barrio Las Flores se encuentra ubicado en una zona alejada del centro de la localidad de Quilmes, caracterizada por tener un importante porcentaje de su población en situación de vulnerabilidad social. El CESAJ fue creado a comienzos de 2011. Desde el marco del presente estudio se ha podido participar y registrar la evolución de distintas acciones y gestiones inaugurales de la experiencia.

La institución de referencia del CESAJ (una ex ESB) comparte el edificio escolar con una escuela primaria. Ambas poseen una buena imagen en su comunidad por los proyectos de trabajo que desarrollan. Los agentes institucionales son reconocidos básicamente por su involucramiento en una experiencia alternativa e innovadora para la escolarización de niños y jóvenes que tiene una trayectoria de más de 20 años.

El CESAJ surge como la posibilidad de complementar el trabajo que los directivos de la institución venían realizando para atender un complejo problema que enfrentan con los estudiantes de la zona, *el abandono de la escuela*:

Entrevistada: Y bueno, a través de esto empezamos a ver que la población tiene muchos niveles [de problemas]... Uno de los problemas de la escuela tiene que ver con esto, con el nivel de deserción, el nivel de ausentismo. Es una comunidad que cuesta mucho acercarla a la escuela, es bastante complicado. Lo que decíamos un poco con los profes, como que uno analiza y dice, cuando te ponés a hablar con ellos, como que creen inexorable su destino, o sea no creen otro destino distinto o lo que uno le plantea.

Entrevistador: Los propios chicos.

Entrevistada: Los propios chicos me parece. Y que a veces es cierto que uno no le presenta otras posibilidades, como que termina confirmando los destinos... bueno, entonces empezamos a ver (...) que había problemáticas más profundas y que nosotros desde la Dirección, desde la escuela, se trabajaba, se buscaban cuestiones pero como que no lograban alcanzar. Y esta propuesta nos parecía interesante como para incluirlos en realidad y para dar una respuesta a la comunidad, que era un número grande el nivel de deserción.

(Referente de CESAJ)

Este CESAJ se incorpora a una tradición de trabajo inaugurada por la escuela primaria de la que luego se desprende la ESB, caracterizada por repensar las condiciones de organización de la enseñanza en pos de una experiencia de aprendizaje para los jóvenes. Un referente del CESAJ plantea que la propuesta tiene muchos puntos de continuidad con otras iniciativas de la escuela:

Entrevistada: Yo le decía a [xxx] que para mí el CESAJ es como la continuación de ese proyecto, es como una instancia superior de ese proyecto que apunta a lo mismo. Por eso me gustó la expresión de la inspectora que dijo “una secundaria tendría que ser un gran CESAJ”. Nosotros hace rato que vemos que en el barrio hace falta eso, porque el laburo en la escuela queda.

(Referente de CESAJ)

En su armado, la ESB de referencia buscó el apoyo de una sociedad de fomento y un centro de formación profesional (CFP). Si bien antes de la creación del CESAJ la zona no contaba con ofertas de cursos de Formación Profesional y el CFP más cercano se encontraba en otra localidad, la apertura del Centro posibilitó el acercamiento de esta oferta. Una sociedad de fomento vecina proveyó el espacio físico donde se desarrollaban gran parte de las actividades curriculares y donde se preveía se ofrecerían las actividades de formación profesional.

Durante la realización del trabajo en terreno las clases correspondientes a las materias curriculares se desarrollaban en la sociedad de fomento, mientras que las clases de Educación Física y los talleres de Formación Profesional se llevaban a cabo en el edificio de la escuela secundaria. Durante ese período, en la sociedad de fomento comenzaban a desarrollarse reformas edilicias, tendientes a acondicionar el espacio donde se proyectaba el funcionamiento de la cocina y el dictado de los talleres de Gastronomía.

Físicamente, la escuela y la sociedad de fomento se encuentran alrededor de una importante plaza del barrio, que concentra además otras instituciones educativas (dos escuelas primarias, otra secundaria de ciclo básico, una secundaria de ciclo superior y tres jardines de infantes) y una unidad sanitaria. Como puede apreciarse, se trata de un contexto inmediato con fuerte presencia de instituciones estatales. Para muchos de los jóvenes de la escuela, la plaza representa el espacio cotidiano de encuentro con otros jóvenes del barrio.

Se trata de una comunidad visiblemente activa. Se ha podido registrar una variada muestra de acciones y relaciones establecidas entre actores locales, las escuelas de la zona y el Gobierno Municipal. Un referente barrial comentaba:

Entrevistado: Hemos hecho programas de ecología para [xx]. Hicimos un proyecto con [xx] y pudimos poner cuatro mesas [en la plaza], más dos pasamanos, dos sube y baja y un tobogán y una forestación con diez fresnos. Hicimos el cambio de recorrido de la línea de colectivo. Últimamente hicimos un proyecto en el cual le pedimos al intendente

la imposición del nombre [nombre de una mujer], que fue directora de la Escuela [xx] y vice directora de la Escuela [xx] (...). Estamos muy vinculados con bomberos de [nombre localidad]. Estamos trabajando con un proyecto que queremos tener la primera banda de música juvenil de acá del barrio... También tenemos un centro de prevención contra las adicciones (...) tenemos un destacamento policial, con presencia muy discontinua, pero cuando los tenemos que llamar vienen... Los comedores (...), la comisión de padres (...), el centro comunitario (...), la mesa barrial que hicimos nosotros, “Mesa de Instituciones Barriales”, que a la vez participamos de la Mesa de Gestión que organizó el Municipio de Quilmes, la Secretaría de Desarrollo Social.

(Referente de organización social)

La activa participación de la comunidad se refleja en un largo proceso de participación conocido como “la lucha por el agua”, que permitió la llegada del agua potable al barrio en el año 2010. Algunas de las necesidades que siguen estando presentes, transformándose en reclamos sostenidos por las organizaciones barriales, se manifiesta en el siguiente testimonio:

Entrevistada: ... ahora nos faltan las cloacas, nuestro próximo objetivo son las cloacas y si dios quiere un asfalto más para el barrio. Nosotros queremos tener el asfalto de la escuelita, porque sabemos que todas las escuelas el acceso tiene que tener asfalto, pero todavía no se cumple.

(Referente de organización social)

La llegada del CESAJ al barrio permitió que también se generaran otras alternativas para la comunidad. A partir del acercamiento de los vecinos a la sociedad de fomento se iniciaron gestiones para la apertura de cursos de Formación Profesional destinados a la población de la zona que demandaba esta oferta.

Entrevistada: Cuando llegamos nosotros a Las Flores lo que nos planteó la comunidad es que no tenían formación profesional.

Entrevistadora: ¿No hay allá?

Entrevistada: Ahora sí, ahora hay cursos que yo mandé. El Centro de Formación Profesional ahora está trabajando allá. Pero tenían muchas necesidades de tener cursos, hay una franja de gente que quería reinsertarse laboralmente y capacitarse. Entonces ahora estamos trabajando con eso.

Entrevistadora: O sea que de alguna manera a partir de que este CFP llega a Las Flores a través del CESAJ es como que también se abren otras posibilidades para la comunidad en general.

Entrevistada: Sí, de hecho se comunicaron conmigo la gente de la sociedad de fomento. Me decían que siempre quisieron tener CFP, que no habían podido y bueno, yo tuve la posibilidad de llevar tres cursos allá y la verdad que la respuesta fue muy buena.

(Referente de Formación Profesional)

El trabajo de campo también permitió registrar un conjunto de agentes municipales que participaron en la convocatoria de creación del Centro. Los equipos de Infancia y Adolescencia y Participación Social dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social del municipio colaboraron con la búsqueda y convocatoria de los estudiantes. Con los listados entregados por las escuelas de la zona recorrieron casa por casa buscando a los jóvenes e invitándolos a la propuesta. Otras instituciones que participan con acciones de apoyo son una red de organizaciones que integran el Consejo Local de Promoción y Protección de Derechos del Niño y Adolescente y un centro de orientación familiar (COF).

La asociación entre la ESB y la sociedad de fomento definió una institucionalización con límites menos estrictos para este CESAJ, en el que los contactos, recursos, posibilidades y relaciones con otros agentes permitieron permear las modalidades y estilos institucionales propios de la escuela, configurando una dinámica organizacional más flexible; elementos que para sus responsables establecen condiciones convocantes para los jóvenes.

Entrevistado: Y nosotros cuando empezamos, la realidad, la cantidad de desertores que teníamos rondaba cerca de los treinta y pico de pibes. (...) Sí, el diagnóstico de lo que se venía dando es un nivel de deserción muy grande. En realidad lo que se veía es un nivel de gran ausentismo pero pronunciado, chicos que venían seis, siete veces por trimestre o dejaban de venir, y había una necesidad de ofrecer una respuesta distinta. Lo que pasa es que el sistema escolar es bastante complejo, a veces en determinadas situaciones la escuela cobra poco valor, la escolaridad, la formalidad, la estructura genera cierto rechazo, genera cierta cuestión que aborda la cuestión del desánimo. La estructura del sistema favorece en actitudes de desánimo, porque depende de un montón de circunstancias, al chico le cuesta asumir compromisos, está en una edad donde le cuesta definir como parte de su proyecto, la escuela.

(Referente de CESAJ)

La implicación de los estudiantes en la consolidación del proyecto se convirtió en un recurso valioso para su armado. Una de las estrategias que se implementó fue hacer partícipes a los propios alumnos de la convocatoria a otros jóvenes. Este recurso parece haber generado compromiso y devenir en otras instancias que hacen *más amigable* la propuesta, como por ejemplo invitar a que los estudiantes asistan a las clases con otros amigos/as.

Entrevistado: Después, el resto son pibes que eran ex alumnos de acá, pibes que habían desertado, gente que vino de la escuela de enfrente de la [XX], algunos de la [YY], otros que trajeron ellos. O sea, en realidad la matrícula se empezó a conformar un poco por el grupo también que ellos fueron empezando a traer a sus propios amigos. Los propios pibes empezaron a traer pibes y vos fijate, a pedir más, y ya no se puede más.

(Referente de CESAJ)

Por otra parte, los cursos de Formación Profesional son uno de los atractivos que más

interesa a los estudiantes, que ven en su oferta la posibilidad de concretar salidas laborales. Como ocurre con otros CESAJ, para la definición de su oferta se consideran diferentes aspectos, como el interés de los alumnos, las instalaciones y recursos materiales y los docentes que pueden hacerse cargo de su dictado²⁵. Sin embargo, sobre esta alternativa estudiantes y docentes depositan expectativas e incluso piensan en recursos de financiamiento que permitan hacerlas viables.

Entrevistado: Ahora estamos viendo (...) a partir de un par de trabajos que hicieron los pibes, de ver qué posibilidades hay de armar una cooperativa, una cooperativa de trabajo. Tenemos que armar bien seriamente la propuesta porque nos parece que estos chicos tienen dificultad en acercarse, también de venir regularmente por una cuestión de laburo. Hay un par que trabajan juntando basura en Capital y todo eso, y hay días que se les complica venir. Entonces por ahí ofreciéndoles una propuesta de trabajo, organizarlo. También nos permitiría a nosotros darle algo más concreto de lo posible, de lo real, y que tengan, por ejemplo, una entrada de dinero.

(Referente de CESAJ)

Como sobrevolando en el aire quedan las palabras del referente citado al comienzo: “Y que a veces es cierto que uno no le presenta otras posibilidades, como que termina confirmando los destinos... bueno, entonces empezamos a ver...”.

5.3.2. PRODUCIENDO CAMBIOS, ENFRENTANDO ACOMODAMIENTOS

CESAJ DE VILLA LAS ROSAS (APERTURA 2010)

El CESAJ de Villa Las Rosas se encuentra ubicado en las inmediaciones de un asentamiento creado hace varias décadas y que dio origen a una villa de emergencia²⁶ de grandes dimensiones sobre los terrenos laterales del trazado de un acceso vial a la localidad de Quilmes. Es el segundo Centro Educativo creado en este partido.

El barrio en el que se ubica cuenta con un trabajo comunitario muy importante de las familias que viven allí. Sin embargo, sus habitantes poseen necesidades básicas que siguen reclamando una urgente atención. La organización comunitaria de los vecinos permite resolver, en parte, las demandas del barrio:

Entrevistada: Y bueno, muchos años trabajando, como te conté eran dos salitas, con un baño, la cocinita. Fue creciendo... por ahí terminó y nos faltaban muchas cosas para seguir, nos juntamos como comunidad, hacemos ferias de platos, hacemos cosas como para poner gas, para comprar los tubos de gas, para comprar ollas.

(Referente barrial)

La participación e iniciativa comunitaria, base importante para el desarrollo territorial, aparece en distintas entrevistas con referentes y actores sociales del barrio. Se han encontrado elementos que caracterizan la dinámica local, en donde la situación de jóvenes y

adolescentes en edad escolar resulta una prioridad:

Entrevistada: Distintas actividades, como qué sé yo, por ahí a los chicos más cartoneros que no querían estudiar, que no querían aprender, no querían saber nada de computación. Hicimos varios proyectos, uno era de albañilería, después había formación de asistentes infantiles, y después formación para aprender en la computadora, operador de PC. Y desde entonces trabajamos en distintos proyectos con el joven.

(Referente de organización social)

Una de las principales preocupaciones que enfrentan los referentes sociales entrevistados es la falta de oportunidades laborales, culturales y de formación específica para los jóvenes y adolescentes. Si bien no se trata de situaciones mayoritarias, estos aspectos configuran escenarios difíciles cuando se suman el consumo de drogas o los conflictos con la ley, en tanto demandan abordajes específicos muchas veces fuera de alcance. Sin embargo, la comunidad reconoce las limitaciones con las que cuenta y demanda recursos y agentes específicos para paliar las complejas situaciones sociales.

Entrevistada: Yo siempre digo que cada organización que saque un chico de lo que es el flagelo de la droga nos sentimos como que ya está, si ese pibe se salvó ya está, pero siempre vamos por más. Desde ya las organizaciones no tenemos la capacidad, no tenemos ni los recursos para sacar a un pibe, un pibe que está muy adicto, un pibe que está muy enfermo, no tenemos esa capacidad, ni los recursos.

(Referente barrial)

Al igual que en otros barrios del partido, el municipio impulsa y organiza las “Mesas Participativas de Gestión Barrial” como espacio de encuentro y participación entre diferentes actores sociales y representantes del Gobierno Municipal. Allí se ha podido observar la presencia de distintas instituciones y organizaciones sociales, entre las que predominan las de carácter educativo (escuelas, asociación de padres, talleres de apoyo escolar).

A diferencia del CESAJ caracterizado anteriormente, en este caso no se ha podido relevar, a partir del trabajo realizado en terreno, que haya una fuerte vinculación entre las instituciones educativas del barrio y otras organizaciones sociales. Esto sí aparece, sin embargo, como un objetivo buscado por el municipio:

Entrevistada: Y ya hay algunos trabajos donde escuelas y organizaciones dicen estamos en el mismo barrio, tenemos la misma matrícula, porque los chicos de mi escuela son los mismos de mi organización. Juntémonos y veamos qué están haciendo ustedes de apoyo escolar, como que se empieza a generar un lazo, bueno la escuela qué puede aportar a ese espacio de apoyo escolar sin que se convierta en un complemento de la escuela. Que la organización siga teniendo su identidad.

(Referente de Gobierno Municipal)

El criterio que primó para la apertura de una segunda sede CESAJ en este partido se fundamentó, como en otros casos, en las dificultades de continuidad educativa detectadas entre los jóvenes y en las fortalezas que las escuelas de la zona poseen para trabajar en el diseño y puesta en marcha de alternativas para la escolarización que representen oportunidades concretas para el reingreso a la escuela:

Entrevistada: Entonces no esperábamos que se nos abriese otra oportunidad. Cuando se nos abre otra oportunidad, vuelvo a pensar en cuál es el mejor lugar en el distrito y es [XX]. Sobre todo porque tiene muchísimas más dificultades de continuidad en los estudios y nosotros también elegimos el perfil de la directora [para] hacerse cargo de esto. Y fue la ESB [XX] que está por fuera de la villa, y tampoco nos equivocamos, funciona con mucho compromiso, mucho.

(Referente de Inspección)

El CESAJ comenzó a funcionar en mayo de 2010, en articulación con una ESB de la zona y un centro de formación profesional que tiene su sede principal en el barrio. En el caso de este CESAJ no establecieron alianzas con ninguna organización social.

Durante el primer año funcionó en el edificio desocupado por una escuela de la zona, en el que se dictan, además, algunos cursos de Formación Profesional y talleres barriales organizados por la Secretaría de Cultura y Educación del municipio. En dicha sede se dictaban las clases de las materias curriculares, las de formación profesional (Gastronomía e Informática) y las clases de Educación Física.

En términos generales, como en los otros CESAJ estudiados se puede afirmar que, en su mayoría, los jóvenes que asisten atraviesan complejas y variadas situaciones de vida, personales y familiares. Algunos de ellos trabajan de forma eventual, en ocupaciones informales (lavadero de autos, taller mecánico, cartoneo) y otros están al cuidado de hermanos o familiares menores.

En el tiempo de implementación de este CESAJ, las dificultades más complejas, aunque no las más habituales, estuvieron relacionadas a paternidades y maternidades tempranas, en las que la escolaridad pudo sostenerse en algunos casos, en otros no, siendo para los varones más difícil la continuidad en el estudio. Para muchos, asistir a la escuela implica coordinar tiempos y responsabilidades con obligaciones laborales. También se han presentado situaciones en las que se han requerido acciones tendientes a la protección y restitución de derechos. El caso de un estudiante en conflicto con la ley, problemas de adicción y, en algún caso, de violencia. En estas situaciones la escuela actúa buscando nexos y contactos con instituciones —extra sistema escolar— que puedan dar apoyo, asesoramiento y contención a los chicos que las protagonizan.

La sede del CESAJ en la que se desarrollaron las actividades durante el primer año contaba con falencias en cuanto a su estado edilicio, servicios, instalaciones y mantenimiento, pero presentaba la ventaja, según algunos entrevistados, de no estar enmarcada dentro de la lógica escolar. Esto permitía, según ellos, mayor flexibilidad en el uso de los espacios y los tiempos

y también una mayor sensación de pertenencia entre los estudiantes.

Para el comienzo del ciclo lectivo 2011, un conjunto de situaciones conflictivas sucedidas en el espacio de funcionamiento incidieron para que los responsables distritales del programa decidieran cambiar el lugar del CESAJ. Las actividades se trasladaron a un sector disponible en el edificio de una escuela media cercana. Según las autoridades, “pasar a la escuela” representa para los estudiantes la posibilidad de familiarizarse con un espacio que, posiblemente, los reciba en caso de elegirla para continuar sus estudios al concluir el CESAJ. Sin embargo, las reglas de funcionamiento del nuevo espacio no coincidían con las definidas en el CESAJ (acuerdos sobre el fumar en los recreos, o las llegadas tarde, etc.). En un primer momento, acomodar el movimiento de los jóvenes a estas nuevas condiciones resultó difícil para los agentes involucrados.

La matrícula del CESAJ estaba conformada principalmente por ex-estudiantes de las dos ESB ubicadas en el barrio y, en menor medida, por jóvenes que en su momento cursaron parte de su escolaridad secundaria en otras escuelas de la zona.

Entrevistada: ... son chicos que se fueron de la escuela, porque a veces la escuela también sin querer es excluyente desde algún lugar y no es que ellos se querían ir. Tal vez esto entendió lo que pasaba y ahora tienen la oportunidad y son chicos como todo el resto. Son chicos con muchos problemas, pero porque la comunidad donde están es distinta a lo que es en otros lugares.

(Referente de Formación Profesional)

5.3.3. TRANSITANDO LA EXPERIENCIA

CESAJ DEL BARRIO LOS NARANJOS (APERTURA 2010)

El barrio en el que se localiza este CESAJ está ubicado en una zona alejada del centro de Florencio Varela (a 30 minutos) pero muy conectada a él por el entramado de transporte público. Las actividades del Centro se desarrollan en una ESB que articula el dictado de las materias de Formación Profesional con un centro de formación profesional (CFP), que se encuentra a unas 20 cuadras de la escuela, distancia que los estudiantes habitualmente recorren caminando para asistir a las actividades.

Distintos actores caracterizan al barrio como un vecindario de familias trabajadoras, en el que pese a haberse sentido duramente el impacto de la crisis de la década pasada, la situación socioeconómica de la población es actualmente estable y se distancia de la realidad vivida en otros barrios y asentamientos del municipio:

Entrevistada: ... el barrio es muy particular porque es un barrio de muchos años pero tiene la característica que la mayoría son trabajadores de industria y con hijos que la mayoría están cursando el estudio. (...) Por ahí esto no se encuentra en los otros barrios. Es un barrio con historia de muchos trabajadores de lo que fue la fábrica [xxxx].

(Referente de organización social)

Entrevistada: El barrio en su momento eran familias trabajadoras todas, tranquilas, un buen pasar, no tenían en general grandes problemas. De hecho no hay comedor en la escuela porque no es desfavorable²⁷. Estamos cerca del acceso a los medios de transporte, en muchas familias los padres trabajaban en Capital. Después del 2000, la verdad hubo un cambio drástico en la comunidad, muchísima gente se quedó sin trabajo en esa época, muchísima, más del 80%...

(Referente de CESAJ)

En la creación de este Centro se seleccionó una escuela de la zona referenciada por la trayectoria y perfil de sus directivos y docentes. Al momento de conformar la matrícula se convocó a ex estudiantes registrados en un relevamiento de la Dirección de Política Socio Educativa, provenientes de diferentes escuelas del partido. Esta estrategia implicó que una parte importante de los jóvenes no viviera en el barrio en el que se localizaba el CESAJ.

Entrevistador: ¿Y por qué los chicos no son del barrio?

Entrevistada: Porque primero no [se] tenían tantos chicos que habían abandonado la escuela del listado de la propia escuela, quizás por el lugar donde está. Y segundo porque en la búsqueda de alumnos, salieron las coordinadoras [de Política Socio Educativa] y fueron buscando en diferentes barrios donde ellas ya conocían. Porque ellas también recorren las escuelas y están al tanto de muchas de las problemáticas. Entonces ellas (...) tenían detectados [alumnos] pero no eran de lugares cercanos.

(Referente de Inspección)

Abrir el radio de la convocatoria representó una dificultad para algunos estudiantes, ya que debían recorrer grandes distancias diarias o invertir tiempo para llegar al CESAJ. Esto, sumado al costo de transporte, produjo una merma en la cantidad de alumnos durante el primer año de la experiencia.

Entrevistada: ... nuestro CESAJ era también un poco diferente al de los demás, porque venían chicos desde muy lejos. Chicos que viajaban (...) es un obstáculo muy grande para nosotros y lo que hicimos en esos casos que no habían venido nunca y que seguían sin venir, fue tratar de ubicarlos en algunas escuelas cercanas que a ellos por sí solos se les negaba la vacante (...) para que pudieran tener un lugar en la escuela aunque no fuera el CESAJ. (...) Recuperarlos en el formato que nosotros manejamos en la secundaria de ciclo básico. Sí creíamos que en realidad ellos necesitaban este formato del CESAJ, pero entre el impedimento que siguieran sin asistir a ningún lado, por lo menos que tengan una vacante cerca de la casa porque bueno... se les había dicho que se iba a ayudar con el pasaje, con las becas. Todo eso hasta ahora, lo de movilidad llegó recién... Entonces muchos ya no pudieron sostener venir a la escuela con todo ese viaje.

(Referente de CESAJ)

Sin embargo, resulta importante destacar que para profesores y directivos, la experiencia desarrollada en el CESAJ representa la oportunidad de formalizar y profundizar el trabajo que se venía desarrollando desde años atrás.

Entrevistada: Por eso lo acepté también, sabía lo que demandaba el proyecto, no lo sabía pero me lo imaginaba. Y la verdad que aposté porque creo que vale la pena y es una de las pocas cosas que en mi trayectoria como docente, que me parecía que yo quería ir. No solamente desde la dirección sino como docente cuando estuve en el grado de poder trabajar con los alumnos en el curso. Poder llegar a conocer a cada uno era algo que te quedaba siempre pendiente. Esos sin sabores que te quedan, que te van quedando y decís “ah esto era lo que yo quería, lo que yo esperaba, poder trabajar con esto”.

(Referente de CESAJ)

El CESAJ, además de estar articulado con una ESB, funciona en las instalaciones de ésta. En el mismo establecimiento se localiza también una escuela primaria de enseñanza común y una primaria de adultos. Esta estrategia ha sido distinta a las observadas en los demás centros bajo estudio, y constituye una interesante experiencia piloto para registrar los procesos sostenidos en la escuela. Los jóvenes ingresan al CESAJ a través de una propuesta que los ubica como estudiantes de la escuela, en términos formales, pero también integrando el conjunto de rutinas y rituales que caracterizan parte del régimen escolar. En ese sentido, la iniciativa contempla que, en reiteradas oportunidades del año, los estudiantes salgan de la escuela y participen en campamentos educativos, ferias, congresos, viajes, actos escolares y paseos de distinto tipo, de la misma forma en que lo hacen los alumnos de la ESB.

Entrevistada: Lo que intentamos no [es] solamente el proyecto, sino que estén digamos conectados con lo que es toda la escuela secundaria. La escuela de la institución y todo lo que pasa en el distrito. En el distrito hay muchos proyectos pedagógicos como para participar y actos. Entonces la directora, a los actos como tuvimos lo del Bicentenario, lleva abanderados del CESAJ. Hay una presencia de ellos en las escuelas que comparten, porque la idea es que no estén aislados del resto. Que se sientan parte y fortalecerlos para que continúen y terminen.

(Referente de Inspección)

La experiencia del barrio Los Naranjos se caracteriza por el estilo de trabajo de su directivo y sus docentes. Regularmente el equipo se reúne para pensar los avances del proyecto. Estos espacios se valoran como instancias necesarias para mirar grupalmente las variadas situaciones que se presentan.

Entrevistada: ... el hecho de poder reunirse continuamente el equipo tiene las otras miradas que yo sola desde mi materia no puedo tener. Yo tengo desde mi materia esa mirada,

pero ¿y el resto? Se pierde esa mirada generalizada. Cuando yo me siento con otro profesional desde su materia, “no pero a mí en Matemática es excelente”, “no pero a mí en Dibujo no me hace nada”. ¿Y qué es mejor o peor? Cómo tiene un 1 en una y un 10 en la otra y sin embargo es el mismo alumno; “no, pero conmigo no aprende”, “pero conmigo sí”. Ese intercambio docente hace que también se puedan potencializar otras cosas.

(Referente de CESAJ)

Además, el CESAJ articula acciones con una sociedad de fomento, que facilita desde el año 2008 su playón para que los estudiantes puedan realizar allí las clases de Educación Física. Un centro de orientación familiar (COF) brinda asistencia cuando se registran situaciones familiares de los jóvenes que exceden las posibilidades de atención de los adultos de la escuela. Coordina también con un club de la zona para que los jóvenes realicen actividades deportivas.

Inicialmente, la matrícula estaba compuesta por veinte estudiantes, pero por los motivos detallados, a algunos jóvenes se les tramitó el pase a otras instituciones. Como en otras experiencias, se presenta una variación cotidiana en el flujo de asistencia. Distintos factores determinan las dificultades, como el clima (lluvias o calor), las ocupaciones laborales, la falta de dinero para el transporte diario, etc. La asistencia a clases es un desafío a enfrentar, aunque la experiencia posibilita distintas estrategias para facilitar la participación de los estudiantes²⁸.

Al momento de la realización del estudio, el CESAJ se encontraba cursando el segundo año del ciclo. Sus referentes, preocupados por la continuidad de los estudiantes en el ciclo superior de la secundaria, despliega un conjunto de medidas para iniciar el “pasaje”. Entre ellas trabajan con los alumnos sobre las alternativas que tienen en el ciclo superior, mantienen diálogos con las instituciones educativas de la zona en las que los estudiantes podrían continuar sus estudios, e introducen la reflexión sobre el cambio en la modalidad de trabajo y asistencia. Como relata una entrevistada:

Entrevistada: Claro, te estremece. Primero fue la adaptación a que tuvieran confianza, a establecer los vínculos, eso ayudaba al oficio de estudiante. Una vez que se logró el oficio, de que vienen siempre, de que estudian, de que se fortalecen, que tienen confianza de que ellos pueden, hay que empezar a despegar todo ese tipo de vínculos. ¿Por qué? Porque lo que se van a encontrar en el sistema formal, no es un profesor que lo conoce. Que él se tiene que hacer cargo de ese proceso de aprendizaje más allá de quién le esté enseñando. Y que es un compromiso consigo mismo y no con el profesor solamente. Empezar a pensar esto a futuro y en base a eso orientación vocacional, hacia dónde quiera elegir y que sea una elección personal del alumno. Eso ayuda después donde va a ser insertado, las materias que va a tener van a ser afines a lo que él quería, le gustaba, lo que esperaba. Y bueno, empezar esto del desprendimiento, cada vez más rígidos, empezar a (...) un poco lo que teníamos más flexible “bueno, venite a cualquier hora que puedas”, no. Venite temprano, entregá los trabajos en tiempo y forma, sin dejar el vínculo que

teníamos pero cada uno ya en su rol más específico.

(Referente de CESAJ)

Otro aspecto recae sobre la formación profesional. Durante el primer año se dictaron talleres de Panadería, pero como las instalaciones del CFP que podía ofrecer el curso estaban ubicadas lejos de la escuela, durante el segundo año se dio la posibilidad de elegir un nuevo taller, a partir de las propuestas que el instructor estaba en condiciones de organizar. Los estudiantes, junto con el docente y la dirección del CESAJ, eligieron Mantenimiento de edificios.

5.3.4. UNA EXPERIENCIA QUE TERMINA CESAJ DEL BARRIO LOS TILOS (APERTURA 2009)

De las zonas recorridas, el barrio donde se ubica este CESAJ, junto al de Villa Las Rosas, se corresponde con las áreas más empobrecidas y/o desfavorecidas en términos estructurales.

Se trata, sin embargo, de un barrio que, de acuerdo a distintos agentes entrevistados, ha registrado importantes cambios en los últimos años. En principio, se señala que la zona, anteriormente considerada como “asentamiento”, ha ido adquiriendo una fisonomía de barriada popular en crecimiento y mejora, sobre todo en algunos sectores. Además, en el paso del tiempo se constatan las distintas políticas públicas, los cambios en su población, las crisis y las épocas más prósperas. Se intercalan viviendas de ladrillo y cemento junto a otras de chapa y madera, en pasillos internos dentro de las manzanas; calles asfaltadas en algunos tramos y otras de tierra, arroyos y zanjas que lo rodean; autos nuevos, viejos y carros tirados por caballos; viviendas familiares, comercios, edificios públicos, depósitos de contenedores y espacios de acopio de material obtenido del cartoneo²⁹.

En un sector del barrio se encuentra un predio (una manzana), en el que está emplazado un centro integrador comunitario (CIC)³⁰, donde funciona la mesa de gestión barrial, el centro de salud, una escuela de nivel inicial, una primaria, una secundaria básica (con la que articula el CESAJ) y una escuela media, una seccional/destacamento de policía y una plaza. Resulta particularmente fuerte la imagen de concentración de instituciones públicas, como una presencia centralizada de los espacios y organismos “tradicionales del Estado”.

Durante el período en que se desarrolló el estudio, a sólo unas cuadras de allí se produjo una toma de tierras de un ex frigorífico y en el barrio podían verse grupos de mujeres y hombres cargando estacas y palas. El mecanismo de toma para acceder a la tierra resulta ser una práctica histórica en el territorio, que señala las dificultades de acceso a la vivienda y la falta de políticas para un conjunto amplio de población. En las visitas realizadas algunos agentes han relatado diferentes situaciones de toma de tierras registradas en la zona:

Entrevistada: ... les conviene a los dueños de esas tierras, porque deben muchos impuestos desde hace rato. Así logran que el municipio les pague por un terreno que no lo vale, abandonado, inundable, contaminado...

Entrevistada: Hay muchísimas familias que alquilan piezas por 400 o 500 pesos, que uno no puede creer. También se toman casas y terrenos, donde viven por ahí 6 familias.

(Integrante de Equipo de Orientación Escolar)

En una recorrida por el barrio se registran contrastes reiterados, que hacen visibles las difíciles condiciones habitacionales que persisten para algunos habitantes. Por momentos se tiene la sensación de pasar de un barrio a otro sin mediar más que unos metros o una cuadra.

El CESAJ depende de una ESB, pero desarrolla las actividades curriculares en el edificio de un centro de formación profesional, identificado como “sociedad de fomento”, a unas pocas cuadras de la escuela. Los estudiantes cursan las materias del nivel allí. Los talleres de Formación Profesional se organizan tanto en ese espacio (Gastronomía) como en el CIC (Informática).

En el centro de formación profesional funciona también una escuela primaria de adultos por la noche. Además, se dictan diversos talleres, como Costura, Electricidad, Gastronomía, Peluquería, etc. Se trata de un espacio en el que se ve transitar mucha gente durante el día.

La selección de este espacio para la creación del CESAJ como primera sede en el partido respondió a una serie de características que reúne el barrio, entre las que se combinan la concentración de población potencial para ser incluida en la experiencia (adolescentes y jóvenes de entre 15 y 18 desescolarizados con primaria completa) y la presencia de instituciones locales con fuerte trabajo de articulación social, de acuerdo a la opinión de los agentes con responsabilidades regionales consultados.

Entrevistada: Me pareció que el lugar que reunía las mejores condiciones, porque estaban los alumnos y porque el trabajo inter-institucional estaba garantizado porque ya se daba, es en [Los Tilos], que es donde se creó el primero, el primer centro. Ahí hay una cultura de articulación entre las instituciones, esto es que los directores se comunican, los que se quedan a trabajar en las escuelas [xxx], tienen un fuerte compromiso con la comunidad, un gran conocimiento en la trayectoria de los alumnos...

(Referente de Inspección)

A partir de una serie de reuniones con las instituciones escolares y educativas del barrio, se definió con qué escuela y centro de formación profesional se trabajaría para la creación del CESAJ.

Entrevistada: A partir de estas reuniones con la directora del centro profesional (...), la directora de la EGBA [Adultos] y la directora de la EGB [xxx] ya sabíamos a quién había que ir a buscar, incluso había una lista de cuarenta y pico de alumnos con esas condiciones. Y ellas mismas trabajaban e iban inmediatamente a buscar a los alumnos, trabajaron en la búsqueda, o sea saben dónde viven.

Entrevistadora: ¿O sea que ellas mismas fueron a buscarlos?

Entrevistada: Porque además... ni la EGBA, ni la EGB tenían equipo de orientación escolar, el equipo lo tenía la escuela primaria solamente... [xxx]. Por eso a mí me pareció que cuando [xxx] me planteaba el proyecto, que el lugar ideal era ese porque había una unidad institucional y compromiso de las personas que hacen estas instituciones muy fuertes y a la vez el perfil de los docentes y de los preceptores y del grupo que era a elección... para cumplir con ese perfil los directores podían elegir, en este caso involucraron al director de la media [xxx] con sus profesores, a la directora de la ESB [yyy] con sus profesores, hicieron una elección del personal en función de este perfil y de la ESB que está vecina.

(Referente de Inspección)

El debate sobre si ubicar las actividades del CESAJ dentro o fuera de la escuela se resolvió por la segunda opción, priorizando la conformación de un ámbito distinto al escolar, que no había “logrado la retención” de los jóvenes.

Entrevistada: Yo pensé que tenía que ser un ámbito que no fuera como la escuela. Porque con la escuela había una especie de dolor, de resentimiento o de historia no feliz... Entonces mi idea era que se desarrollaran las clases en los centros de formación profesional, que son escuela pero que son más parecidas a lo no formal que a lo formal, tienen una lógica de trabajo diferente. Así que las dos nuestras funcionan en los centros de formación profesional, en el [xxx] es este caso, que fue el primero y acá en el [yyy], que es una vieja escuela, que es un edificio que está usándose ahora pero que es para otra cosa (...)

Son espacios diferentes, que permiten libertades.

(Referente de Inspección)

Las condiciones de vida de los estudiantes aparecen como dato reiterado en el discurso de los distintos agentes implicados en la experiencia. Tanto el tutor como los integrantes del equipo de orientación de la ESB que han estado afectados al seguimiento del grupo de adolescentes y jóvenes incluidos a la iniciativa, relatan diversas situaciones de sus vidas. Se menciona la precariedad socioeconómica, junto con un ingreso temprano al mercado de trabajo, en todos los casos de manera informal, pero con diferencias importantes entre unos y otros: desde tareas de ayudante de peluquería o asistencia en el servicio de colocación de aire acondicionado, hasta actividades de reciclaje urbano o cartoneo, siendo esta última muy extendida entre la población del barrio. También situaciones de desmembramientos familiares y la presencia de una familia ampliada dentro de la que los jóvenes han circulado en distintos momentos de su vida. Algunos casos de maternidad y paternidad adolescente, así como contextos en los que los/as jóvenes asumen responsabilidades cotidianas en el cuidado de los miembros más pequeños de la unidad doméstica³¹.

Junto con el registro de estas situaciones que atraviesan la vida de los estudiantes se reiteran otras que definen las experiencias escolares que han tenido: las dificultades por alcanzar la promoción o sostener el régimen de asistencia (escolar en general); la reiterada referencia al sufrimiento vivido por ser incluidos dentro de grupos de niños/adolescentes de edades inferiores; y las sanciones disciplinarias y/o expulsiones.

Este CESAJ se conforma como primera experiencia en el municipio, siendo al mismo tiempo la primera que cumple su ciclo y concluye entre diciembre 2010 y febrero de 2011. La misma ha permitido acompañar a 15 jóvenes en la finalización del primer tramo de la escuela secundaria. Si bien el grupo conformado originalmente era de 20 estudiantes, algunos de ellos dejaron la experiencia a lo largo de los dos años en que se desarrolló.

Una de las jóvenes egresó anticipadamente, a comienzos de 2010, situación que fue posible en el marco de la propuesta de trabajo sostenida en trayectorias por secuencias, y no por año escolar, como se precisa el capítulo siguiente. Ello permitió un reconocimiento de los trayectos previos ya cursados por la joven y el avance por los tramos restantes, a un ritmo más individualizado. Otro grupo mayoritario de jóvenes egresó en diciembre 2010, restando algunos estudiantes que concluyeron el ciclo en febrero de 2011.

La experiencia permite, en gran medida, hacer visibles los desafíos de una iniciativa “puente” que interviene en el territorio para acompañar un tramo del tránsito escolar de la escuela secundaria. Quedan abiertos muchos interrogantes acerca de cómo se construyen las condiciones para que los trayectos posteriores constituyan propuestas efectivamente transitadas por estos jóvenes. Sobre estos aspectos se reflexiona en los siguientes capítulos.

En el caso estudiado, las opciones de los jóvenes no se limitaron al ingreso a la escuela media con la que las autoridades suponían una continuidad. Como cualquier joven de cualquier barrio, los estudiantes no optaron de forma compulsiva por la escuela vecina a la ESB con la que articulaban. Algunos porque deseaban integrarse en modalidades distintas a las allí ofrecidas, otros porque dejaron de vivir en el barrio, y otros por un conjunto de razones que exceden el presente registro. Sobre estos jóvenes es muy poco lo que puede conocerse acerca de sus trayectorias escolares posteriores.

Otro grupo no tenía definida su continuidad al momento de cerrar este estudio o veía más lejana la posibilidad de sostener una rutina escolar dado que estaban ingresando en términos más formales en el mercado laboral. Es importante recordar que se trata de jóvenes que en su mayoría ya habían alcanzado los 18 años.

A partir del análisis desplegado en este capítulo, y atendiendo al conjunto de decisiones y estrategias particulares que definen en términos muy variados lo que es un CESAJ, vale la pena traer a la reflexión el señalamiento de las distancias que existen entre (a) la formulación de una propuesta de escolarización como la que introduce esta iniciativa y (b) los procesos y formas particulares de apropiación de recursos y producción de condiciones para la enseñanza en los espacios escolares.

Como señala Justa Ezpeleta, “si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen —o se supone que deben asumir— su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta referencia a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días, que no se agota en la perspectiva técnica, es donde ellos encuentran la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios que propone” (Ezpeleta, 2004:406).

NOTAS

20 • El sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires cuenta con una estructura de supervisión conformada por inspectores jefes regionales e inspectores jefes distritales que coordinan, además, a los inspectores de enseñanza, específicos de nivel o modalidad (o de área) en cada distrito y región. Como agentes descentralizadores de las políticas provinciales los inspectores poseen márgenes de decisión importantes en la gestión de las iniciativas, a la vez que forman parte de la compleja estructura jerárquica del sistema educativo provincial.

21 • Tenti Fanfani sostiene que desde sus orígenes la escuela ha mantenido su identidad diferenciando sus propuestas de otros espacios de la sociedad. Se ha caracterizado por presentar pocos dispositivos que favorezcan el intercambio con instancias sociales o locales. El sistema educativo se constituye en una estructura de relaciones verticales propias, autónomas y desvinculadas de otras áreas de gobierno, lo que favorece su aislamiento. Cada escuela establece relaciones jerárquicas en la cadena de vinculaciones del sistema. Los lazos tejidos, incluso con instituciones pares, suelen resultar poco frecuentes, salvo condiciones particulares, según historias y trayectorias institucionales específicas (Tenti Fanfani, 2004).

22 • Se trata de la Secretaría de Cultura y Educación del municipio.

23 • La articulación entre las administraciones municipales y provinciales en la atención de problemáticas educativas amerita una mayor profundización. En el marco de este estudio, por dificultades de agenda de los responsables de esta cartera, no pudo accederse a mayor información sobre prioridades y acciones de esta Secretaría.

24 • Las UGL son instituciones presentes en los barrios, integradas por las entidades intermedias barriales (sociedades de fomento, clubes, ligas de mujeres, iglesias, centros de salud, cooperadoras escolares, defensores de la niñez, centros de jubilados). Tienen como objetivo: “fortalecer la red social a través de la descentralización administrativa-operativa para lograr un mayor consenso en la toma de decisiones”. <http://www.florenciovarela.gov.ar/ugl/default.aspx>

25 • Estas características se presentan en el próximo capítulo.

26 • En Argentina se conoce como “villas de emergencia” a las barriadas urbanas o periurbanas surgidas sin planificación estatal, que han ido conformándose a través de procesos paulatinos de ocupación del terreno urbano a partir de la década del '30. Se caracterizan por un deficitario acceso a los servicios públicos y por concentrar población con los índices más altos de NBI (necesidades básicas insatisfechas).

27 • La *desfavorabilidad* es el criterio de clasificación que realiza la DGCyE sobre los establecimientos educativos en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Se considera que tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación salarial ajustada a una escala definida por este criterio.

28 • Se amplía este punto en el próximo capítulo.

29 • Se denomina cartoneo a la actividad vinculada a la recolección de residuos urbanos para el reciclaje.

30 • Se trata de “espacios públicos de integración comunitaria, construidos en todo el país, para el encuentro y la participación de diferentes actores que trabajan de modo intersectorial y participativo con el objetivo de promover el desarrollo local en pos de la inclusión social y del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Los CIC constituyen una instancia de articulación entre el Gobierno nacional, provincial, municipal, organizaciones sociales y políticas y la sociedad civil, de la cual también participan los ministerios nacionales que conforman el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales”. <http://www.desarrollosocial.gov.ar/cic/105>

31 • En estas situaciones, la experiencia permitió diseñar un régimen de asistencia y seguimiento que no requería la presencia diaria en el CESAJ.



Arriba: Situación social de la población. Abajo: Mural producido por alumnos de Cesaj





Arriba: Espacios transitados por los jóvenes. Abajo, izquierda: Espacios públicos, actores y organizaciones.



Arriba: Situación social de la población. Abajo: Territorios de localización del programa CESAJ.



6. COMPLEJIDAD DEL ARMADO INSTITUCIONAL

Por Alejandra Serial, María Laura Diez
y Ana Gracia Toscano

Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes constituyen una oferta que se inserta en la estructura del nivel secundario entre el ciclo básico y el ciclo superior. Se trata de una propuesta de reingreso y aceleración que permite la acreditación del ciclo básico y cuya aprobación habilita la continuidad de los estudios en el ciclo superior. Esta propuesta, sin embargo, no conforma una alternativa a disposición de cualquier estudiante, se encuentra dirigida a adolescentes y jóvenes no escolarizados en el nivel.

“El presente proyecto responde a la necesidad de promover un espacio que ofrezca alternativas para completar el ciclo básico del secundario para adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años que por algún motivo nunca asistieron a la escuela secundaria o la abandonaron tempranamente”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

Los esfuerzos son focalizados y de carácter programático. No implican por el momento el desarrollo de un armado institucional con metas de amplia escala sino la implementación de una serie acotada de experiencias pedagógicas, en contextos escolares específicos en las distintas regiones educativas de la provincia³².

En cierta medida, se trata de experiencias que, al tiempo que acompañan a los jóvenes en su vuelta a la escuela, permiten revisar las condiciones de escolarización de los estudiantes y poner a prueba un conjunto de innovaciones tendientes a la transformación de

procesos, prácticas y regímenes de la escuela secundaria.

“... es indispensable realizar una propuesta de enseñanza específica, apelando a otro formato escolar, (...) que suponga una fuerte revisión de las prácticas de enseñanza, atención a la diversidad y a las particulares condiciones de existencia de estos jóvenes”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

El carácter de espacio “puente” de la propuesta se concreta en una oferta de ciclo de formación cerrado, definición que se traduce en la implementación de un dispositivo temporal. Su apertura se proyecta por el tiempo contemplado para que los estudiantes puedan realizar el ciclo básico de la secundaria, es decir, por un período de dos años. Finalizado este tiempo, la propuesta concluye y se cierra. Los Centros se abren nuevamente atendiendo la demanda de la población, según lo soliciten los inspectores distritales o regionales y lo evalúe la Dirección Provincial de Educación Secundaria.

Entrevistado: En algunos casos se vuelve a abrir otro CESAJ en el mismo distrito a partir de una solicitud de la supervisión distrital y de la evaluación nuestra sobre la necesidad y pertinencia de hacerlo, en la misma escuela o en otra del mismo distrito.

(Referente del programa a nivel central)

Como se indicó anteriormente, el carácter cerrado de su ciclo responde a la preocupación de autoridades y responsables de la gestión del programa de evitar que los Centros se transformen un sistema paralelo a la oferta de la escuela secundaria.

Entrevistado: ... en un lugar donde los pibes entraban y terminaban su secundaria, fuera del sistema... No queríamos un sistema que funcionara, digamos, en paralelo.

(Referente del programa a nivel central)

Esta definición advierte acerca del carácter transitorio de los Centros, en tanto se instala a partir de una trama de instituciones y recursos existentes (adaptados a las necesidades de la propuesta de formación) y de otros creados específicamente en función de la iniciativa, con el objeto de facilitar el reingreso y la continuidad de estudios dentro de la estructura de la nueva escuela secundaria. En ese sentido, el particular armado institucional de los CESAJ supone un diseño estratégico para una experiencia de dos años de duración, de modo tal que, una vez concluido el ciclo, permita su automático desmontaje.

En este capítulo se describen distintos aspectos de este armado institucional, entre los que se incluyen: su *organización institucional*, su dependencia de la estructura del sistema, las articulaciones entre diferentes instituciones en el marco del programa y la condiciones laborales que se definen para la participación de sus agentes. Se consideran también aspectos de su *organización pedagógica*, las variaciones que propone su dispositivo, las principales decisiones sobre su propuesta curricular y de formación profesional, las estrategias

didácticas que incluye y, por último, se reflexiona sobre los mecanismos de seguimiento y monitoreo del programa.

6.1. El CESAJ como organización institucional

En este apartado se especifican algunos aspectos del CESAJ como organización institucional. Tanto las características de la iniciativa como su carácter transitorio hacen que, aún más que en otras experiencias, la institucionalidad se construya en un entramado de recursos, agentes educativos e instituciones altamente variables.

6.1.1. DEPENDENCIA Y ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL

En primer lugar, las escuelas secundarias constituyen el soporte institucional para el desarrollo de los CESAJ. Se inscriben dentro de la estructura del nivel como experiencias asociadas a una escuela secundaria de referencia³³. En términos administrativos, los jóvenes son registrados como estudiantes de estas instituciones. Las escuelas emiten los certificados de aprobación del ciclo básico, o la certificación equivalente al recorrido que hayan podido realizar. Así lo explicaba una de las referentes entrevistadas.

Entrevistada: Si no queríamos que fuera paralelo teníamos que encontrar lazos con el sistema, por eso los CESAJ dependen siempre de una escuela. Queríamos que fuera una manera alternativa, como otra manera de ir a la escuela...

(Referente del programa a nivel central)

Esta otra manera de ir a la escuela se consolida en los CESAJ a través de dos recursos.

Por un lado, bajo la premisa de “incluir la formación para el trabajo como parte constitutiva de la educación secundaria, desde su inicio” (DGCyE, Res. 5099/08), la propuesta de escolarización incluye trayectos de Formación Profesional. Esta instancia de capacitación requiere la coordinación de las actividades con un centro de formación profesional para la definición de los talleres, el aporte de los recursos necesarios y para la acreditación los trayectos.

Por otro lado, el programa fue pensado como una experiencia que comprometiera iniciativas y la participación de organizaciones sociales que posibilitaran “mayores condiciones para la incorporación y permanencia de los alumnos a la propuesta educativa” (DGCyE, Res. 5099/08). Si bien no todas las experiencias han establecido alianzas con la comunidad a través de las organizaciones sociales y/o barriales, se valora esta articulación en tanto permite poner en juego otros recursos y agentes para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

Estas características determinan formas de concreción singulares para la experiencia de cada Centro. Como se describió en el capítulo anterior, la articulación entre las diferentes instituciones no presenta rasgos unívocos, es variada y define características idiosincráticas para la realización de la propuesta. Así, por ejemplo, las sedes donde se desarrollan los CESAJ pueden ser una secundaria básica, el edificio de una escuela media, las instalaciones de un centro de formación profesional o de alguna organización social o barrial. En ciertas

ocasiones, el hecho de que las diferentes actividades previstas para los estudiantes requieran de condiciones edilicias y de equipamiento diferentes puede implicar la utilización de más de un espacio físico para realizarlas. En algunas experiencias observadas se alternaba en el uso de unos y otros espacios, de acuerdo a la disponibilidad de recursos y a los tiempos de funcionamiento del resto de las actividades que paralelamente se desarrollaban en cada una de esas localizaciones.

En algunos casos el CFP que articula las actividades con el CESAJ está instalado en la zona de influencia de la escuela y viene desarrollando, desde hace tiempo, sus propuestas de talleres en esa comunidad. En otras experiencias, en cambio, se establece una vinculación con un centro de formación profesional más distante geográficamente, pero en el que se reconoce la existencia del interés por formar parte del programa, la experiencia de haber participado en la implementación de otros CESAJ o la existencia de los recursos humanos y de equipamientos necesarios para dar soporte a la propuesta, entre otros.

Lo mismo ocurre con la participación de las distintas instituciones en el armado de la matrícula potencial de estudiantes y la convocatoria a los jóvenes de la zona. Se ha observado que en algunos casos, éstas son tareas realizadas exclusivamente por distintos agentes educativos del sistema educativo (directivos, equipo de orientación, profesores) y en otros se da una activa participación de agentes educativos extra-escolares, como los miembros de alguna organización social con conocimientos de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio, o bien la participación de los equipos de las áreas competentes –Educación o Desarrollo Social, por ejemplo– del gobierno local.

El hecho de que el emplazamiento de la experiencia pueda concretarse en diferentes espacios institucionales establece dos formas de concreción claramente diferenciadas que los agentes valoran de distintas maneras. Este se da entre las experiencias que funcionan *dentro de la escuela* y las que funcionan *fuera de la escuela*. A juicio de los agentes entrevistados, cada una de estas alternativas plantea aspectos facilitadores y obstaculizadores para las iniciativas.

En el primer caso, los estudiantes se acercan a la escuela, espacio en el que finalmente se los intenta *incluir*. Ello posibilita el acceso a un conjunto de recursos no siempre disponible en otros lugares (biblioteca, sala de informática) y una mayor proximidad con los tiempos, pautas y dinámicas de convivencia propias de la escuela. Sin embargo, esta coexistencia puede generar tensiones entre los agentes educativos, en tanto la propuesta de CESAJ incluye la revisión y flexibilización de normas y aspectos del régimen de convivencia, que no aplican para el resto de la comunidad educativa.

Así, por ejemplo, una de las referentes entrevistada nos brindaba su opinión acerca de la importancia de ubicar al CESAJ dentro del espacio de la escuela:

Entrevistada: Pero yo considero que tiene que estar en la escuela, es como volver a amigarse con la escuela, volver otra vez... Particularmente creo que crear un clima así tan artificial en otro lado, es como que después volver a la estructura de la media o ciclo superior, no es más media, que tiene una estructura edilicia diferente, porque tiene otro origen.

Qué sé yo, tienen muchísima más cantidad de alumnos. Piensen que la ESB tiene seis secciones, cuando hay otras que tienen veinte o más secciones. Son escuelas muy grandes que a lo mejor, claro, cuesta más identificar a cada uno, porque son una cantidad de alumnos grandísima. (...) Pero digamos, la escuela media tiene otra estructura de personal, de gente, es más grande. Entonces digo, de estar en un microclima tan diferente, después incorporarlo, a mí me parece que puede llegar a ser más dificultoso. Entonces yo preferiría que tuvieran el entorno de la escuela, que siguieran con esa rutina. Y que poco a poco, como contaban los profesores, los chicos mismos hoy en día miran el reloj, saben que termina el recreo y vuelven, cuando antes no los podían tener sentados ni dos minutos. Se puede hacer en otro lugar, sobre todo por una cuestión de espacio o porque a lo mejor ahí había una cuestión estratégica de que no sea en la escuela.

(Referente distrital)

En el segundo caso, se invita a los adolescentes y jóvenes a integrarse en un espacio distinto del que en cierta medida fueron *excluidos* en el pasado. Esto permite crear, con mayor libertad, condiciones propicias para su inclusión. Pero paralelamente establece distancias que serán más difíciles de transitar una vez concluido el ciclo CESAJ.

A diferencia del testimonio anterior, en el que se presenta a continuación otro de los referentes consultados resalta los aspectos positivos de que el CESAJ se desarrolle en un espacio diferente al escolar:

Entrevistado: Yo como positivo lo que le veo es la flexibilidad del espacio, o sea el espacio escolar es muy estructurado en un montón de cosas, tiempos, ritmos, tiene otra dinámica, otra relación. Por ejemplo, al compartir con una escuela primaria no se podría dejar fumar, o sea hay un montón de cosas que no se podrían dejar hacer que tienen que ver con el movimiento que tienen, es un grupo que se mueve de una manera muy ruidosa, donde creo que el estar en un lugar distinto permite que la flexibilidad también sea distinta, que haya menos tensión, cuestiones como que lo estructuren, que lo encierren.

(Referente de CESAJ)

La variabilidad de las formas en que la experiencia se concreta revela la flexibilidad que adquiere su diseño. Las características de los espacios, las culturas de las distintas instituciones o las formas de convivencia de cada una de ellas –más cercanas o más alejadas de la escuela– se plasmaron en pos de las características de los estudiantes, de la experiencia de los docentes convocados, de la historia institucional de la escuela de referencia, del estilo de gestión de los directivos a cargo y de las expectativas de los inspectores involucrados, entre otros factores. Este conjunto de elementos definió los rasgos de identidad de cada experiencia³⁴.

Estos, entre otros aspectos también sujetos a posibilidades de variabilidad, se mencionan aquí para dar cuenta del repertorio de combinaciones posibles que se abren al momento de definir y comenzar a organizar cada Centro de Escolarización y de la especificidad que cobra, a partir de allí, cada proyecto. En la intersección entre estos componentes variables

se define la estrategia de organización de espacios y recursos para el desarrollo de las actividades.

6.1.2. LOS AGENTES EDUCATIVOS DEL CESAJ

Tutores, profesores e instructores de formación profesional conforman la planta básica de los CESAJ. En este apartado se recorren algunos aspectos vinculados a su convocatoria, las formas de selección y contratación así como las características de sus funciones y condiciones de trabajo de los cargos. A su vez, se presenta la situación de otros agentes que cumplen funciones relevantes en la experiencia, como el caso de los directivos, los inspectores distritales y los equipos de orientación escolar.

Al conformar los planteles docentes, muchos programas de inclusión educativa enfrentan la decisión de convocar a docentes especiales con condiciones específicas de formación, experiencia y/o trayectoria o involucrar a cualquier docente del sistema educativo que por orden y mérito acceda al puesto de trabajo. En el caso de los CESAJ, los agentes se seleccionan priorizando la valoración favorable de los referentes encargados de los equipos, quienes buscan los perfiles más adecuados para la tarea. Esta posibilidad es altamente ponderada entre los responsable de la experiencia.

Entrevistada: Esta es una de las grandes cosas que tiene el CESAJ, esta posibilidad de elegir a la gente con el perfil adecuado para la atención a la diversidad, para entender la alteridad ¿viste? ¡Esto no pasa! [en otras instancias del sistema].

(Referente distrital)

■ LOS DOCENTES E INSTRUCTORES

El equipo docente de cada Centro está conformado por los profesores de las materias curriculares y los instructores de Formación Profesional. Cada plantel cuenta con diez profesores a cargo de las asignaturas correspondientes a las materias del nivel secundario y dos instructores.

El proceso de selección de los docentes se lleva adelante a partir de la propuesta de los directivos de las instituciones con las que articula el CESAJ y en base a un perfil particular. En la normativa y documentos consultados no se encuentran especificados criterios para la ponderación de los antecedentes de los postulantes o características de los perfiles deseables para su desempeño en la iniciativa. Estos quedan a juicio de los agentes encargados de la selección –inspectores y directivos– en cada CESAJ en particular. Un inspector puntualizaba estos aspectos en el siguiente testimonio.

Entrevistado: Pero en realidad este proceso de designación es en función del perfil que tiene la persona. Y en realidad el perfil es conocido en función de la trayectoria de la persona... Entonces acá empieza a valer la trayectoria del individuo que va a estar al frente del dictado de la materia. Ya hay un perfil totalmente distinto que aflora. Un perfil de decir, “necesitamos que tengas un título”, no, acá no es solo tener un título para el dictado de la materia, sino tener condiciones personales de contención, de atención, de diálogo con el alumno.

(Referente distrital)

Los criterios considerados vuelven sobre características personales de los docentes, posibilidades de contención, atención y diálogos con los estudiantes. Pero también se ponderan las características de su perfil pedagógico, las condiciones de flexibilidad e invención para el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y se valora la versatilidad para cambiar y ensayar alternativas.

Entrevistada: Además de haberlos elegido porque tenían el perfil para el desarrollo pedagógico específico, sabían cada uno de su materia y eran capaces de establecer esas estrategias. No solo de decírtelo de la boca para afuera, sino además implementarlo en el aula, aprobarlo. Ser capaces de evaluarse a sí mismos y poder cambiarlo, no es cualquier cosa.

(Referente de CESAJ)

La definición y búsqueda de estos perfiles docentes puede advertirse también en las situaciones de conflicto que, aunque aisladas, también fueron registradas por los directivos.

Entrevistada: Lo que pasa es que nosotros fuimos armando todo un grupo de profesores que fueron recomendados por cada escuela. Pero a veces no es que era un grupo fijo, se fue modificando antes del comienzo por el tema de los horarios porque es muy complicado acomodarlos. Y con una profesora que contábamos (...), no le pudimos acomodar los horarios. Entonces ella misma recomendó a una amiga que era de [la misma especialidad disciplinar]. Pero esto ya era previo a una semana del comienzo, entonces se había perdido las reuniones, todo. Y por más que después le hablábamos, no lo pudo entender. Así que bueno, para fin de año le pedí que renunciara.

Entrevistador: Y ¿estuvo de acuerdo?

Entrevistada: Sí, sí porque ella tampoco estaba de acuerdo con esa modalidad. Ella tenía una forma estructurada de la escuela media.

(Referente de CESAJ)

Entre muchos docentes, “ser elegidos” especialmente para formar parte del CESAJ representa en general un reconocimiento por la trayectoria y tareas realizadas a lo largo de los años. Para otros representa la oportunidad para asumir un compromiso nuevo y seguir trabajando sobre un camino ya iniciado. En suma, la posibilidad de selección del equipo docente en función del perfil definido como adecuado para el desarrollo del proyecto es altamente valorado por los distintos agentes de las instituciones participantes.

En el caso de los instructores de Formación Profesional los mecanismos de selección son similares a los de los docentes de secundaria. Concretamente, se lleva adelante a partir de la propuesta de autoridades –directores de CFP e inspectores– en función de un perfil determinado.

Cabe tener presente que los instructores de Formación Profesional son profesionales idóneos en un oficio. Su ingreso a la carrera docente requiere la superación de pruebas de idoneidad ante la Dirección de Formación Profesional, instancia que provee luego

formación pedagógica para que se desempeñen como instructores. Por lo tanto, sus antecedentes y trayectoria docente y su perfil pedagógico son puntos valorados en la selección. Una entrevistada lo explicaba de esta manera en el siguiente testimonio.

Entrevistada: Primero hago la propuesta para los instructores, a ver si están... si les va el perfil para ellos porque a veces uno puede pensar que sí, y cuando vos le explicás que van estar con chicos con determinadas historias muy bravas, el docente te dice, no, o sea no voy a poder contener esto porque estoy tratando situaciones personales. Porque también pueden estar pasando situaciones que uno desconoce.

(Referente de Formación Profesional)

Al igual que con los docentes entrevistados, los diálogos mantenidos con los instructores dan cuenta de la importancia que reviste para muchos de ellos el hecho de “ser elegidos” para participar de la experiencia. Así lo expresaba uno de los instructores.

Entrevistado: La directora junto con el inspector dicen que daba mi perfil, primero, y mi compromiso, segundo, porque uno tiene un pensamiento, una ideología de igualdad, que con esto también lo que se hace es hacer lo que sentís, lo que pensás. Estos chicos son iguales a todos. Y tercero, como soy profesor y también trabajo en las distintas ramas, capaz que tengo conocimientos que algunos no los deben tener y me desenvuelvo distinto. Y bueno, me dijeron y yo dije que sí. Así empezó todo.

Entrevistadora: ¿Y qué fue lo que más te enganchó de la propuesta?

Entrevistado: Yo ya había recolectado información y todo me gustaba, me encantó. Yo, con 25 años en ese momento, que sea el elegido para eso fue un orgullo. Muy contento, es una experiencia hermosa.

(Instructor de Formación Profesional)

■ LOS TUTORES

Los tutores son figuras relevantes del programa. En este caso, la normativa establece como perfil de quienes desempeñen esa función tener un cargo de base como preceptor o maestro de adultos³⁵.

Entrevistada: Su rol, así como los preceptores tienen un rol trascendente en las escuelas secundarias, el rol del tutor en el CESAJ me atrevo a decir es irremplazable. Porque es el que coordina, el que media, el que atiende y el que posibilita la permanencia de los pibes. Es trascendente ese rol en el CESAJ.

(Referente distrital)

Si bien entre las funciones definidas para su rol se destaca el acompañamiento pedagógico de los estudiantes, sus responsabilidades abarcan ámbitos de acción más amplios en los Centros. Un documento del programa define su perfil:

“Un docente que tenga capacidad para trabajar con los adultos de las escuelas involucradas, las familias y la comunidad, que pueda articular y potenciar los recursos disponibles con el fin de lograr la inclusión con aprendizaje, promoviendo la construcción de espacios institucionales de consulta y coordinación de acciones”.

(DGCyE, 2008 – Documento “La función tutorial”)

El tutor es uno de los agentes con mayor presencia institucional en los Centros. El trabajo de campo permitió observar que asume variadas responsabilidades: en algunos casos resuelve aspectos relativos a la coordinación del Centro y/o a la articulación entre las diferentes instituciones involucradas en el proyecto; resuelve también aspectos administrativos de la matrícula; y está atento al seguimiento de los estudiantes, a la convivencia entre pares y con los demás agentes educativos, a la comunicación y al vínculo con las familias y la comunidad en la que se inserta el CESAJ, entre otras tareas.

■ LOS DIRECTIVOS

Formalmente, la normativa no especifica funciones para la figura del directivo. Sin embargo, como ya se mencionó, en términos administrativos los Centros son una sección más de la escuela, por lo tanto los directivos de la institución son quienes asumen la coordinación de la experiencia.

En los primeros momentos de la implementación, los directores fueron especialmente convocados por los inspectores regionales y distritales, quienes conociendo las trayectorias y estilos de trabajo, evaluaron la pertinencia de los perfiles que asumirían el proyecto. Posteriormente, y una vez difundida la propuesta de los CESAJ, los inspectores comenzaron a recibir demandas de diferentes directivos para la apertura de los Centros en sus instituciones.

Entrevistada: Después, otra de las cuestiones más importantes [del proyecto] es que se puede seleccionar al equipo docente, y esto es clave. Primero el director digamos que uno selecciona, en principio es un director con determinado perfil, que tenga deseos de sumarse a este proyecto ¿no? Porque no hay un bonus extra, sino al contrario, más tarea. Porque por dos años tiene una sección más bajo su responsabilidad sin otra cuestión. Cuando nosotros presentamos el proyecto en el distrito, hay muchos que lo piden. Lamentablemente no podemos abrir todos los que quisiéramos, pero hay mucha gente que lo pide aun sabiendo que es un trabajo más. Pero realmente suma esto, se cree, les gusta la propuesta. Entonces, primero el director y después los docentes. Los docentes que también se eligen.

(Referente distrital)

Para su selección, los inspectores evaluaron algunos rasgos *imprescindibles* en el perfil de los directivos. Entre las condiciones consideradas para esta elección los referentes entrevistados mencionaron: disposición para asumir el compromiso con la tarea, deseos de participar en la experiencia, sensibilidad para el trabajo con jóvenes desescolarizados y

antecedentes de iniciativas y/o experiencias previas en la inclusión de jóvenes.

Los criterios de selección cobran relevancia cuando se considera que el perfil y los estilos de gestión de los directivos a cargo determinan las formas que asume la coordinación pedagógica. En el trabajo de campo se encontraron experiencias con directivos que asumían fuertemente la coordinación institucional y pedagógica, con una presencia importante en los Centros. En otros casos, acciones más colectivas entre tutores, inspectores distritales y profesores adquirirían mayor visibilidad institucional.

El emplazamiento de los Centros juega un papel relativo en este sentido. El hecho de que la experiencia se desarrollara o no en los espacios institucionales de la escuela no resultó un elemento que definiera la mayor o menor fortaleza de los directivos en la coordinación. Esta se encontró mayormente vinculada a las historias, tradiciones y cultura institucional preexistente en las que los perfiles y fortalezas de los agentes convocados cobraron mayor significatividad.

▪ EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL (EOE)

Otros agentes con funciones relevantes para el desarrollo de las actividades de los Centros son los equipos técnicos profesionales.

La normativa prevé que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social intervendrá en los CESAJ a través de los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas de referencia, o si fuese necesario a través de los equipos distritales de Infancia y Adolescencia y/o Centros de Orientación Familiar. Esto implica que los CESAJ no tienen designados equipos técnicos profesionales propios.

El trabajo de campo pudo registrar que el aporte de estos equipos técnicos cambia según su disponibilidad o existencia en las instituciones participantes. Por ejemplo, la presencia de los EOE en las escuelas secundarias resulta variable. Algunas instituciones cuentan con un equipo enteramente dedicado a esa escuela, otras comparten los profesionales con otras secundarias o con las escuelas primarias. Por consiguiente, no todas cuentan con el apoyo técnico de los profesionales.

Por otra parte, los cargos de los integrantes de los equipos están sujetos a las condiciones de accesibilidad, permanencia y rotación propia de los cargos en el sistema. Por lo que en caso de producirse movilidad de los orientadores que conforman el equipo, éstos son reemplazados por otros agentes, lo que puede definir cierta discontinuidad en su presencia a lo largo del período de implementación del CESAJ.

▪ FORMAS DE CONTRATACIÓN Y CONDICIONES PARA EL TRABAJO

Los docentes y tutores licencian sus cargos de base para asumir sus funciones en los CESAJ. Por lo tanto, es requisito para aquellos docentes que se desempeñen en un Centro el contar con un cargo como docente titular. Esta condición se relaciona con la figura legal a partir de la cual se efectúa la contratación de los docentes del CESAJ. El artículo 115 del Estatuto del Docente establece en su inciso “c” que se podrá otorgar licencia a los docentes por desarrollo de actividades de interés público o del Estado.

El régimen de contratación aplicado difiere al de los cargos docentes de secundaria. En este punto algunas entidades gremiales han elevado reclamos en tanto el docente que afecta sus horas titulares mediante el artículo 115 “c” no goza de los mismos beneficios en relación al régimen de licencias o al sistema de selección del cargo, entre otros aspectos.

Se advierte que estas cuestiones referidas a la figuras de contratación requieren constantes revisiones y ajustes para dar respuesta a las necesidades de cobertura de cargos docentes en los CESAJ. Algunas trabas administrativas y reglamentarias para hacer frente a eventuales alejamientos de profesores se han traducido en dificultades para cubrir los cargos docentes en CESAJ³⁶.

En el caso de los instructores de Formación Profesional, sus cargos revisten condición de suplente o provisional y, debido a las propias condiciones de actividad, no son horas que puedan ser titularizadas. Partiendo entonces de la base de que la nómina posible de instructores para ser designados en un CESAJ debe cumplir con la condición de estar en ejercicio en un cargo provisional, los restantes mecanismos de selección y designación de los instructores son similares a los de los docentes de secundaria.

Cabe aclarar que durante el transcurso del desempeño del cargo en el marco del CESAJ, tanto los docentes participantes del programa como los tutores no perciben incentivos monetarios ni sumas remunerativas especiales sino que rigen para ellos las mismas escalas salariales que para el resto de sus colegas que se desempeñan en las escuelas de la oferta común de educación.

En el caso de los directivos, las funciones de coordinación del CESAJ se suman a las tareas que desarrollan habitualmente en sus cargos. Aquellas no tienen un reconocimiento específico en horas de trabajo o remuneración, lo que lleva a que, en algunos casos, las características que asume la coordinación dependan del compromiso personal de los agentes involucrados. Como sostienen los inspectores distritales:

Entrevistado: Y sí, en recursos lo único que yo diría es que el director que se hace cargo del CESAJ debería tener una retribución económica. Porque el director lo hace por voluntad. Los profesores se los saca de hora, donde se le pone suplente si son titulares y van a trabajar al CESAJ. Pero el director es... a mí me parece que debería haber un reconocimiento económico, por el esfuerzo también que es estar trabajando con el CESAJ.

(Referente distrital)

La estructura del cargo de los profesores no prevé condiciones de trabajo diferentes a las de cualquier otro puesto en el nivel medio del sistema. Los procesos de reclutamiento reproducen en gran medida la especialidad disciplinar, y se plasman en una dinámica de puestos de trabajo que coincide con el tiempo previsto de clases frente al grupo de estudiantes. No se prevé una disposición de horas diferente para el cargo salvo –como se verá– en el caso de los profesores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Los docentes asumen su cargo durante dos años en el CESAJ, cumpliendo con la misma carga horaria laboral que tenían en la secundaria básica. La mayoría de las materias

mantienen la misma disposición de módulos semanales (horas), a excepción de las asignaturas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En estas materias –que en el CESAJ se dictan desglosando Historia y Geografía, en el caso de Ciencias Sociales, y Biología y Físico–Química, para Ciencias Naturales, tal como sucede en el segundo y tercer año de la secundaria– tienen una carga horaria diferente. Mientras que en la secundaria básica tienen estipulada una carga horaria de cuatro horas semanales, en el CESAJ tienen asignadas tres horas semanales, lo que implica que los profesores de estas asignaturas tengan una hora semanal adicional dedicada al CESAJ, que se utiliza para actividades de tutoría y apoyo a los estudiantes que lo necesitan.

Si bien las funciones docentes son desempeñadas bajo las formas contractuales habituales y no hay remuneraciones adicionales o incentivos especiales, el programa presenta condiciones de trabajo que resultan motivadoras para asumir la tarea. Los docentes cuentan con apoyo y acompañamiento a través del contacto directo con profesionales especializados, disponen de espacios de reflexión colectivos generados tanto por directivos de las instituciones como por los responsables del programa, y cuentan con recursos pedagógicos y didácticos especialmente diseñados. Se volverá más adelante sobre estos aspectos, pero resulta relevante destacar que, para muchos docentes, la posibilidad de participar en un proyecto que abre al cambio en la experiencia que brinda la escuela secundaria representa un plus de motivación importante.

6.2. El CESAJ como organización pedagógica

Como “espacio puente”, el diseño del CESAJ apunta a sostener la escolarización de los jóvenes, facilitando su reingreso a través de dos aspectos que se ordenarán para su presentación: un conjunto de decisiones sobre la *organización de la enseñanza*, que implican una serie de innovaciones en el régimen escolar que caracteriza a la escuela secundaria; y una *propuesta curricular* que propicia un recorrido acelerado poniendo a disposición de estudiantes y profesores recursos pedagógicos y didácticos especialmente diseñados y una atractiva oferta de formación profesional.

En este apartado se recorren las notas fundamentales de la propuesta y las condiciones que la definen tanto como estrategia de *reingreso* y programa de *aceleración*. Ambos objetivos se concretan en un entramado de decisiones relativas a la organización pedagógica de la experiencia intrínsecamente vinculadas entre sí; la definición de su presentación en los dos ejes mencionados sólo sigue el propósito de lograr una clara exposición.

6.2.1. VARIACIONES EN LA ORGANIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La escuela secundaria presenta formas de organización que resultan difíciles de modificar. Comprende condicionamientos, disposiciones y legalidades que establecen regímenes de trabajo académico o escolar para los estudiantes y que, en ocasiones, dificultan su trayectoria escolar (Baquero, Terigi, y otros, 2009). En este apartado se considerarán las principales decisiones sobre la organización de la propuesta observando aquellas que representan variaciones en el conjunto de regulaciones que organiza la experiencia escolar.

PLAN DE ESTUDIOS, MODALIDAD DE CURSADA Y AGRUPAMIENTOS

Como se dijo anteriormente, se establece un tiempo máximo de dos años para la realización del trayecto. La propuesta de aceleración permite realizar el plan de estudios del ciclo básico de la escuela secundaria en cursadas cuatrimestrales. Establece un ordenamiento alternado para el cursado de algunas materias y continuo o anual para otras.

Cuadro 9 Plan de estudios

Materia	Carga horaria	Frecuencia
Ciencias Naturales ³⁷	3	Continua
- Biología	3	Alternada
- Físicoquímica	3	Alternada
Ciencia Sociales	3	Continua
- Geografía	3	Alternada
- Historia	3	Alternada
Construcción de ciudadanía	2	Continua
Educación artística	2	Alternada
Educación física	2	Continua
Inglés	2	Alternada
Matemática	4	Alternada
Prácticas del lenguaje	4	Alternada
Formación Profesional	10	Continua
- Especialidad a definir	8	Continua
- Informática	2	Continua

Fuente: Elaboración propia en base a la Resolución 5099/08, DGCyE

Como puede observarse, la mayoría de las asignaturas se cursa de manera alternada. Esto se encuentra posibilitado por la cuatrimestralización de su propuesta y atiende a la necesidad de definir espacios de estudio acotados que permitan un recorrido personalizado. Esta estrategia se define como una forma de acercar alternativas de organización de los estudios que resulten más accesibles para los jóvenes. De esta forma lo explicaba una de las entrevistadas:

Entrevistada: Pero nosotros sabemos que si un pibe no sabe estudiar o no sabe ser estudiante y está cursando diez materias le es mucho más difícil organizarse que si cursa cinco materias. Y además si llega a mitad de año y ya tiene cinco materias aprobadas –

a mitad de año es un momento de deserción para nosotros, de abandono— si ya tiene la mitad de las materias aprobadas me parece que va a estar más entusiasmado para cursar la segunda mitad del año las otras cinco materias que le faltan.

(Referente del programa a nivel central)

En torno al régimen de promoción se incluyen importantes variaciones. Por un lado, la propuesta del CESAJ desanualiza el régimen de promoción. A diferencia de la organización tradicional de las materias en la secundaria común, en la que la posibilidad de promoción se encuentra atada a la aprobación de las materias en bloque y por año, aquí se aprueba por materia. Esta definición se encuentra vinculada a la propuesta que se formula a través de las estrategias didácticas diseñadas. El recorrido que realiza cada estudiante en el marco de cada materia no está supeditado al avance o aprobación de las restantes. De esta manera, los alumnos que no llegan a completar las secuencias previstas para el primer año, en alguna de las materias, pueden completarlas al año siguiente a partir de la realización de nuevas propuestas de trabajo e incluso a partir de diferentes contenidos. Lo que implica que en el CESAJ *no se repitan* materias ni años académicos. Una entrevistada profundizaba sobre la dimensión temporal que se modifica con esta disposición.

Entrevistada: No hay anualización, o sea, esta anualización se puede flexibilizar en los dos años. Esos contenidos que aún debía del año pasado, puedo acreditarlos en el siguiente y manejar esa secuencia didáctica o incluirla dentro de la próxima trayectoria. ¿Se entiende? Ése es el tema. Lo que marca efectivamente la trayectoria del alumno en secundaria de ciclo básico es que no se encuentra esta flexibilidad y rigidización en la anualización. Si no terminás estos contenidos y los acreditás en este año, no pasás.

(Referente de CESAJ)

El testimonio refleja que esta variación atañe particularmente a los aspectos temporales del régimen de promoción. En la escuela secundaria, el régimen de promoción anualizado es solidario del sistema de acreditación por bloque, que establece una cantidad mínima de materias que deben aprobarse en un año para continuar con los estudios al año siguiente. Esta condición se suspende en el régimen propuesto por el CESAJ, en tanto se extienden los plazos temporales para acreditación de los saberes durante el tiempo que inaugura su propuesta (dos años) a la vez que se definen tiempos independientes para cada materia³⁸.

Lo diferente aquí es que el tiempo escolar no es un determinante en la posibilidad que tienen —o no— los estudiantes de acreditar una materia. En el caso del CESAJ, el levantamiento de los plazos temporales del régimen de promoción implica mayor flexibilidad para que los estudiantes encuentren su propio ritmo para avanzar a través de los contenidos curriculares que se les presentan.

Para cada estudiante esto puede variar dependiendo de sus recorridos previos, de la etapa en la que se incorpore al programa y de la forma en que desarrolle su tránsito por la propuesta curricular. Esto habilita la posibilidad de incorporación de jóvenes en mo-

mentos posteriores al comienzo del proyecto pero también de culminaciones anticipadas (DGCyE, Res. 5099/08).

Así, por ejemplo, se han registrado casos de estudiantes que por haber realizado parte del ciclo básico de la secundaria antes de entrar al CESAJ, se incorporaron en el segundo año del programa. Y también situaciones en las que un estudiante, al realizar el recorrido previsto en menos tiempo, acreditó el tramo del nivel antes que su grupo de compañeros. En este caso se otorgó la promoción anticipada para que continuara con el ciclo superior del nivel independientemente de que sólo había cursado un año en el CESAJ.

El avance a ritmos diferenciales para cada estudiante se encuentra posibilitado por estas condiciones y por las estrategias para la aceleración de los aprendizajes definidas en las secuencias didácticas, aspecto sobre el que se profundiza más adelante. Sin embargo, también se hace posible por el trabajo individualizado que habilitan las condiciones definidas para la conformación de los grupos en el programa.

Si bien la cantidad de estudiantes en cada CESAJ es variable, en general se estipula conformar grupos de 20 adolescentes y jóvenes, que a su vez trabajan en la mayoría de las materias curriculares separados en dos subgrupos de no más de 10 estudiantes.

Entrevistada: Y vamos a estar ahí, porque como los conocemos más podemos actuar sobre lo que ellos necesitan específicamente y hacer esos aportes. Eso no pasa en la secundaria, yo no puedo conocer a cuarenta que tengo en el aula y saber cómo potenciarlos, es imposible llegar a eso en el modelo formal, por lo menos en todos. Uno conoce por ahí al más revoltoso, algo específico que ya lo sabemos pero no en todos. Entonces cuando el profesor con ocho, con cuatro, con diez puede trabajar específicamente lo que necesita alguno, porque lo puede conocer, porque tiene el tiempo completo para conocerlo a ese y dedicarse a ese, no es lo mismo.

(Referente de CESAJ)

▪ RÉGIMEN DE EVALUACIÓN

La evaluación en los CESAJ se encuentra orientada en dos disposiciones elaboradas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Los aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se encuentran establecidos en la Disposición 6/10. En ella se define que:

“La evaluación se realizará de acuerdo a los desempeños de cada estudiante, de tal modo que la aprobación de cada materia consistirá en la aprobación de cada una de las secuencias didácticas que la componen”.

(Dirección Provincial de Educación Secundaria, Disposición 6/10)

El proceso de evaluación en el CESAJ se define en instrumentos que orientan el seguimiento de los aprendizajes propuestos en las secuencias didácticas y en instancias periódicas de evaluación y comunicación de los avances.

Desde un punto de vista instrumental, el soporte material en el cual se consignan las calificaciones es el “Cuaderno de Seguimiento del Proceso de Aprendizaje”, que reemplaza al “Boletín de Calificaciones”. Allí los profesores deben volcar la calificación obtenida por el estudiante de manera cuatrimestral y un breve informe en el que se consigna información referida a cada secuencia didáctica. Este registro de información cuantitativa y cualitativa surgida del proceso de evaluación es el que permite el seguimiento de la trayectoria particular de cada estudiante en cada una de las materias.

Como sucede en muchos programas de inclusión, la flexibilización de los aspectos organizativos del CESAJ conlleva dificultades a la hora de establecer diálogos con otras instancias del sistema educativo. Las disposiciones sobre evaluación también contemplan aquellas situaciones en las que se requiere acreditar los recorridos realizados u otorgar equivalencias en casos de solicitud de pase.

El inconveniente se presenta a la hora de acreditar recorridos en modalidades de organización curricular diferentes. Mientras que en el ciclo básico de la secundaria común los estudiantes tienen diez asignaturas de cursada anual, en el CESAJ deben cursar cinco asignaturas en cada cuatrimestre. De ser necesario gestionar un pase de escuela a mitad de año, por ejemplo, no habría una equivalencia directa entre las materias aprobadas en el CESAJ y las de la nueva escuela.

La normativa prevé la conformación de una comisión facultada para dirimir cada situación de manera particular. En base a la información consignada en el Cuaderno de Seguimiento del Proceso de Aprendizaje, la comisión analiza el proceso de formación del estudiante y decide conjuntamente qué año de la educación secundaria básica se le da por aprobado. Dicha comisión debe estar integrada por el inspector/a de enseñanza de nivel secundario, el director/a de la escuela de referencia, el tutor/a y dos docentes (Dirección Provincial de Educación Secundaria, Disposición 20/09).

▪ RÉGIMEN DE ASISTENCIA

Uno de los propósitos del programa radica en constituirse en una oferta flexible en pos de lograr el reingreso a la escuela y su escolarización en el nivel. La asistencia es uno de los objetivos a lograr para sostener la escolaridad de los estudiantes y uno de los desafíos que enfrentan los responsables del programa.

Entrevistador: ¿Cuáles serían las prioridades para fortalecer, para cambiar?

Entrevistada: La asistencia, porque si asisten logramos todo el resto. Cualquiera de los problemas que se nos planteen lo podemos trabajar hacia adentro del proyecto, si viene.
(Referente de CESAJ)

Las particulares condiciones de vida de los jóvenes (sociales, materiales, laborales o familiares) participan en la definición de las dificultades y establecen desafíos a los dispositivos definidos para acompañar sus trayectorias. El trabajo en terreno permite reflejar algunas de las situaciones en las que los condicionantes determinan en gran medida las

posibilidades de los jóvenes de asistir de manera sostenida a la escuela.

Entrevistada: Tiene que estar en la escuela. O sea, sobre eso no hay discusión, el alumno tiene que estar en la escuela. Y que la flexibilidad que tenemos en el CESAJ, lo posibilita. Lo discutimos mucho con un chico de acá “¿Por qué él con trabajos prácticos y yo no?”. Esto que yo te contaba que hacemos especies de tutorías con ciertos alumnos que tienen las dificultades suficientes como para justificar su inasistencia a clase. Ser cartonero acá en el barrio es lo más común. Y uno de estos chicos tuvo que salir a cartonear él, porque el padre se había quebrado, o sea si no salía él en la casa no se comía. Entonces se comenzó con esto en un régimen de trabajos prácticos, él se los lleva, trata de resolverlos, en caso de que tenga dificultades viene y habla conmigo. Si yo no lo puedo ayudar, viene cuando está la profe, la profe lo evalúa con eso. Se lleva el programa de trabajos prácticos. Esta flexibilidad que nos da el proyecto CESAJ hace que el alumno se sienta importante aunque no asista a clases, porque él sabe que tiene la obligación de venir a buscar el trabajo práctico y la obligación de traerlo en lo que sus posibilidades le de, “en lo que puedas, traelo al trabajo” entonces sabe que está obligado también. De alguna manera u otra comprometido tanto con el proyecto como con sus docentes, quienes están preparando el trabajo para que él lo lleve, quienes lo evalúa cuando él decide venir o cuando puede. Tenemos una alumna embarazada, que debe tener ahora para el cinco de diciembre, quince años y el segundo. Que tiene el nenito chiquito muy enfermo, entonces empezó a inasistir mucho después de las vacaciones. Y son situaciones que nos exceden pero gracias a la flexibilidad que tiene el proyecto lo vamos solucionando de a poquito. Mandamos informes, “estos chicos no están viniendo, pero se hizo esto, esto y esto”.

(Referente de CESAJ)

Entre los motivos mayormente vinculados a la inasistencia de los estudiantes los entrevistados mencionaron: exigencias vinculadas al trabajo, a la colaboración en la manutención de sus familias o a la atención de sus propios hijos en caso de estudiantes madres y padres. En menor medida, problemas de salud propios o de familiares, conflictos personales en los espacios escolares o fuera de ellos. En casos más aislados, problemas de adicción o conflictos judiciales. Otra de las referentes institucionales entrevistadas relataba lo siguiente:

Entrevistada: También tener en cuenta eso, que al alumno se lo tiene que ver desde el lugar donde está y no todos tienen por qué haber llegado. Hay que tratar de respetar sus tiempos, sus situaciones, son chicos que ya estaban afuera del sistema porque tenían una vida en situaciones vulnerables y diferentes al resto. Seguramente sin familia, con trabajo, con hijos. Seguramente si hubiera tenido todo en su momento, lo más probable es que no hubiera dejado. Entonces lo que hace este formato tan flexible, es poder la escuela ajustarse al alumno y no que el alumno se tenga que ajustar a la escuela. Responder a sus necesidades específicas y en base a esas necesidades que se fueron teniendo en cuenta fueron distintos resultados. Algunos no pudieron aprobar, porque bueno, no pudimos lograr una

asistencia real. Sí se les propuso trabajos y en algunos funcionó y en otros casos no funcionó. En otros tuvimos que ir reiteradamente a la casa y aun así no funcionó. En otros casos funcionó y vino siempre. En otros vino alternadamente pero presentó trabajos, supongamos que fue uno de los que trabajaban, pero mandó trabajos. O sea, las situaciones fueron diferentes y específicas para cada uno. Y cada uno fue logrando hasta donde pudo, pero sigue pensando que está en una escuela.

(Referente de CESAJ)

Si bien no hay ninguna disposición específica que contemple condiciones diferenciales al régimen de asistencia y puntualidad que rige para la escuela secundaria, en los CESAJ la normativa de creación contempla la posibilidad de “flexibilizar las mismas en función de las situaciones particulares que así lo justifiquen” (DGCyE, Res. 5099/08).

No resulta de interés poner el foco en el debate sobre la asistencia de los estudiantes a la escuela, como un requisito entre otros dentro del régimen escolar, sino más bien resaltar las posibilidades que se abren cuando se flexibilizan estos componentes. En el caso del CESAJ, esta flexibilización se complementa con estrategias pedagógicas que permiten compensar las ausencias justificadas de los estudiantes.

▪ RÉGIMEN DE CONVIVENCIA

Resulta relevante hacer algunas reflexiones sobre las características que adquiere la convivencia en los CESAJ. Como tantos otros aspectos de la vida institucional, pero aún más en este caso, muchas de las regulaciones que ordenan la convivencia se encuentran asociadas a las culturas y tradiciones institucionales de las escuelas que asumen el proyecto. Sin embargo, la flexibilidad del programa se traduce también en algunos aspectos que pautan la convivencia en los CESAJ. Uno de los entrevistados continúa explicando, en una cita ya recuperada, la necesidad de contar con pautas y normas flexibles para el encuentro con los jóvenes:

Entrevistado: Yo como positivo lo que le veo es la flexibilidad del espacio, o sea el espacio escolar es muy estructurado en un montón de cosas, tiempos, ritmos, tiene otra dinámica, otra relación... Es un grupo que se mueve de una manera muy ruidosa, donde creo que el estar en un lugar distinto permite que la flexibilidad también sea distinta, que haya menos tensión, cuestiones como que lo estructuren, que lo encierren... O sea el tema de que el pibe venga no es tanto porque lo mandan, lo obligan, sino es porque también hay cierta comodidad, hay cierto deseo de venir, cierta elección. Estos chicos tienen muy poco manejo de que la familia lo obliga. Vos fijate que la mayoría desertaron cuando quisieron, entonces si vienen es porque realmente les da la gana. Y el espacio flexible tiene mucho que ver, ayuda mucho, ayuda mucho esto de poder moverse con tranquilidad. Encierra menos, entonces al haber menos encierro hay más libertad y las libertades, se lo puede ver, el movimiento que ellos tienen es mucho más tranquilizador para ellos. Genera menos conflictos, entonces al generar menos conflictos hay menos espacios para los enojos.

(Referente de CESAJ)

Realizar tareas extras o trabajos prácticos fuera de la escuela para compensar los días de ausencia, la falta de normas rígidas en relación a la vestimenta (como el uso de gorra y el *piercing*³⁹), la posibilidad de fumar o tomar mate⁴⁰ en clase, el trato personalizado con docentes y tutores, entre otras escenas que se han podido observar en el trabajo en terreno, cobran importancia por las posibilidades que sugieren para generar condiciones habilitantes para la experiencia educativa. Para algunos entrevistados este aspecto resulta estratégico para lograr el reingreso de los jóvenes a la escuela en tanto se propician las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan sentirse bienvenidos.

Por último, se insiste aquí en que lo que interesa remarcar no es simplemente la diferencia con otros espacios, típicos se podría decir, de la institución escolar, sino la potencialidad que tiene el armado de ciertas condiciones institucionales para transformar ese espacio en lo que Nicastro (2005) llama “el lugar de lo posible”. La fuerza del extenso fragmento que continúa ilustra el sentido de esta potencialidad y permite imaginar los profundos esfuerzos que los jóvenes realizan para dar coherencia a las distintas experiencias de vida que los atraviesan, entre ellas, las escolares.

Entrevistada: Hay informes generales en cuanto a las situaciones específicas. Uno de los alumnos del CESAJ, por ejemplo, que nosotros ya habíamos visto que se nos dormía, estaba en un rincón. Entonces empezamos a ver qué pasaba, acercándonos. No hubo ahí feeling y bueno, se abrió con la preceptora, con la tutora en ese momento. Y le contó que salía a robar autos por la noche con su familia. Claro, entonces no dormía y con toda esa situación de estar siempre delinquiendo, escondido o lo que fuera. Durante el año ya había habido por lo menos un cambio en él. En el sentido de que se había abierto por lo menos a contar lo que le pasaba. La escuela empezó a ver lo que podía hacer con esa situación. Era poco probable que pudiéramos actuar sobre la familia, porque eso implicaba ya otras cosas que no era lo que nosotros pretendíamos con él. Bueno, en medio de todo esto a él lo agarran con armas y qué sé yo y en este momento tiene una aprensión domiciliaria. Que la tiene gracias a que él venía a la escuela, porque no faltaba nunca, lo cual era sorprendente. Nos llamaba la atención que en esta circunstancia, con todo lo que nos contaba, a pesar de eso no faltaba jamás a la escuela. Entonces empezamos a preguntar: “¿Por qué a pesar de todo venía a la escuela?”. Él estaba viviendo algo en la escuela que lo hacía quedar. Más allá de venir a aprender o que estaba con otros, porque te vuelvo a repetir ni siquiera por lo social (...), a partir de esto viene, lo cuenta, entonces empieza a cambiar. Sigue viniendo porque solamente puede venir a la escuela. O sea solamente se le permite la salida de su hogar para venir acá. Nosotros le tenemos que hacer la constancia de que viene. Pero además él cambió totalmente su actitud. Estudia, no falta jamás, pero no falta en todos los sentidos, está en el aula y está atendiendo, está haciendo la tarea y está compartiendo con sus compañeros. Es un cien por cien de cambio a como él entró. Pero bueno, también hay otras cosas, no a veces solamente con la enseñanza y que lo hizo pensar en seguir una secundaria, una carrera, empezó a pensar que tenemos una universidad cerca. Que haya comentado, que tiene pensado que quiere seguir la universidad,

para nosotros implicó un cambio cien por ciento en su forma de pensar y de vivir. Porque en la situación en que... no creo que se le haya pasado jamás de ir a estudiar, no lo necesitaba en la actividad que estaba haciendo. Ya que se haya quedado en la escuela, que además cada vez más se comprometiera con su aprendizaje y con la escuela. Antes era solo ese ratito que venía, pero después en las actividades, que quiso hacer el mural, que quiso venir en otros horarios que no le correspondían. Siempre estaba muy temprano y yo lo hacía pasar y me contaba algunas cosas.

(Referente de CESAJ)

Parte de la potencialidad mencionada, de construir un lugar con acuerdos de convivencia que atiendan de forma amplia las características y necesidades de la población, refiere a la posibilidad que ofrece el CESAJ de que algunas de estas historias se expresen, sin que sean impugnadas o silenciadas.

■ ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES

Como se presentó previamente, la posibilidad de llevar adelante una modalidad de trabajo personalizado siguiendo el ritmo que puede desplegar cada estudiante es un aspecto sumamente valorado por diferentes agentes. Esta posibilidad se ve propiciada por las condiciones que definen el trabajo en el aula con un grupo reducido de estudiantes, el trabajo personalizado de los profesores, el diseño flexible de propuestas pedagógico-didácticas que habilitan las secuencias y los espacios tutoriales definidos para el acompañamiento de los estudiantes.

“La tutoría es un dispositivo institucional de apoyo y atención de grupos escolares con el propósito de orientarlos en su desempeño académico y social... Asimismo, puede entenderse como una modalidad de la actividad docente. En este proyecto, se espera un docente-tutor con confianza en las capacidades y potencialidades de los jóvenes para aprender y construir un proyecto de vida; que pueda situarse como responsable de la situación de enseñanza; que posea capacidades de construir vínculos con los otros, particularmente con jóvenes”.

(DGCyE, 2008)

En aquellos casos en que no se alcanzan los objetivos pautados en los tiempos previstos, existe la posibilidad de habilitar espacios tutoriales. En ellos, la figura del tutor cobra relevancia. Si bien las funciones que desempeña no se circunscriben al acompañamiento pedagógico, se trata de un recurso valioso para las estrategias de acompañamiento que genera el programa. En los documentos consultados se define este aspecto de la función tutorial en términos precisos:

“En el horario de la tutoría los alumnos recibirán del docente tutor el apoyo y orientación para avanzar en sus estudios. En acuerdo con los docentes que trabajan simultáneamente,

los docentes tutores podrán asistir a algunos alumnos de los subgrupos que están trabajando con los profesores.

En caso de ausencia de algunos de los profesores el docente tutor deberá trabajar con el grupo las actividades previstas en la secuencia correspondiente, considerando las indicaciones del responsable de la materia”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

El seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que realiza el tutor tiene un amplio margen para el diseño. Depende del acuerdo de trabajo entre tutores y docentes que las actividades puedan ser pensadas y desarrolladas atendiendo a las particularidades del grupo de estudiantes, la atención a casos individuales, los temas sobre los que los profesores sugieren apuntalamientos y a las demandas específicas que vayan surgiendo o que el tutor pueda ir identificando, entre otros.

“En este sentido, se plantea una tutoría para cada centro educativo y para cada grupo, configurándose en un entramado particular como estrategia pedagógica situada”.

(DGCyE, Res. 5099/08)

6.2.2. PROPUESTA CURRICULAR

■ FORMULACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS PARA LA ACELERACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La propuesta curricular especialmente diseñada para los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes fue realizada sobre la base del diseño curricular de los tres primeros años de la secundaria. Abarca todas las materias comprendidas en el mencionado diseño e incluye tránsitos de Formación Profesional.

Los especialistas de la Dirección de Gestión Curricular de la Secretaría de Educación Secundaria diseñaron una serie de secuencias didácticas para cada asignatura. Su desarrollo se prevé a lo largo de dos cuatrimestres, ya que cada materia se cursa durante cuatro meses, en cada uno de los años de duración del programa.

Según lo fundamentan sus diseñadores, las secuencias didácticas que definen la estrategia de aceleración de los aprendizajes en el CESAJ no intentan condensar todos los contenidos previstos para los tres primeros años de la secundaria en una propuesta de realización en menor tiempo. Se trata de una decisión sobre cuáles son los contenidos necesarios, las tareas a desarrollar, los problemas a resolver, que le asegurarían al estudiante del CESAJ estar en condiciones de continuar sus estudios en el ciclo superior de una secundaria común. Así lo explicaba un responsable del área:

Entrevistada: Los chicos del equipo escribieron secuencias que duran dos años. Lo que ellos garantizan es que cursando esas secuencias que duran dos años o enseñando esas cosas de esa manera y atravesando todos los problemas que ellos plantearon en esas secuencias que duran dos meses, más o menos los cotos son bimestrales de la secuencia, los

pibes si aprenden todo eso y les va muy bien, están en condiciones de ir al ciclo superior y no van a tener problemas.

(Referente del programa a nivel central)

Por ejemplo, uno de los criterios que ordena la propuesta de cada secuencia didáctica es el respeto por la perspectiva de enseñanza que se define en cada área disciplinar de los diseños curriculares vigentes. Como fundamenta uno de sus responsables:

Entrevistada: Porque no nos centramos en la cantidad de contenidos que los pibes tienen que saber, sí hay algunos que son indispensables por supuesto y que están siempre. Pero lo que más cuidamos es lo que los pibes tienen que hacer, digamos la perspectiva de enseñanza. Como la perspectiva de ciencia por ejemplo, que dicen unos diseños, los pibes no tienen que ser científicos, tienen que saber sobre ciencia. ¿Cómo se construye? ¿Cuáles son las grandes discusiones? En algunos casos los contenidos ayudan a que los pibes arriben a esas ideas, más allá de cuál sea el tema de ciencia que estén discutiendo. Entonces si se hace ese paralelo entre las secuencias y los diseños [para pensar la aceleración], no es un paralelo que exista de contenido a contenido. Se mantiene la perspectiva, lo que uno espera que los docentes hagan con mejores condiciones en los Centros. Porque estos docentes no tienen el peso de las mesas y de aplazar y todo eso, porque si el pibe no aprende vuelve a ver las cosas hasta que las comprende.

(Referente del programa a nivel central)

Las secuencias didácticas implican una propuesta de reorganización de contenidos que contempla la posibilidad de considerar como punto de partida las diferentes trayectorias escolares de los estudiantes, diversificar el tratamiento de los contenidos, el modo de abordaje, su nivel de profundidad y la organización del tiempo para su desarrollo.

La mayoría de las secuencias se organizan en base a “ejes temáticos” que a su vez dan un ordenamiento a los distintos “núcleos de contenidos” a desarrollar en las clases, para lo cual se propone también una determinada organización de las actividades, de los materiales a utilizar, del tiempo y del trabajo individual/grupal, para cada secuencia. Un agente distrital lo explicaba del siguiente modo:

Entrevistada: En algunas áreas le dieron los ejes. Entonces para los dos años vas a tener cuatro ejes, de esos cuatro ejes vos de acuerdo a las necesidades de tus estudiantes vas a hacer la secuencia correspondiente. Empezamos por secuencia uno y secuencia dos, si el alumno no alcanza a la secuencia tres, se continúa con la secuencia dos, pero ya con los contenidos de la tercera. En la secuencia que sigue pero teniendo en cuenta que él no alcanzó diptongo... En la siguiente vos cambias, como en Prácticas del Lenguaje. Cambias tu... texto [contenidos], pero sin olvidarte de lo que él no alcanzó. Por eso avanzan con el que sí logró llegar a todos los objetivos, y no te olvidas que a él le faltó una vueltita más. Se compensan los aprendizajes que no se alcanzaron con la secuencia siguiente,

para que al concluir todas las secuencias, se hayan visto todas.

(Referente de CESAJ)

Las secuencias elaboradas se presentan como un *corpus* de diversas estrategias y sugerencias específicas para cada asignatura o área⁴¹. Cada secuencia posee una estructura particular en tanto sus redactores definen estrategias específicas en función del área del conocimiento. Sin embargo, la mayoría comparte algunas características: incluyen consideraciones generales sobre la enseñanza; plantean los contenidos a partir de agrupaciones por ejes y núcleos temáticos; dan orientaciones para el docente sobre cómo presentar los temas; realizan propuestas de trabajo a desarrollar con los estudiantes; sugieren materiales de apoyo que complementan los contenidos trabajados; estipulan objetivos a alcanzar por parte de los alumnos y los profesores; brindan orientaciones, criterios e instrumentos para la evaluación tradicional y, en algunos casos, para formas complementarias de evaluación (auto-evaluación, evaluación entre pares y evaluación mutua); entre otras.

Si bien la caracterización anterior no tiene pretensiones de exhaustividad sino sólo el objetivo de ilustrar algunos de los componentes que están presentes en las diferentes secuencias didácticas a las que se pudo acceder, es necesario remarcar que en ellas se plantea un margen de decisión del docente, con respecto a la implementación concreta de tales orientaciones, para trabajar con ese grupo de estudiantes en esa situación de aprendizaje particular.

Así aparece mencionado en uno de los documentos:

“Como material de desarrollo curricular ha sido diseñado con la intención de acompañar el desempeño docente para la enseñanza del tema seleccionado. Se trata de una propuesta programada de intervención en el aula que oriente su toma de decisiones sobre el modo de enseñar el tema seleccionado, a través del recorte más adecuado, la mejor selección, organización y secuenciación de los contenidos, la selección de los materiales didácticos y las orientaciones concretas para el trabajo en el aula (presentación, desarrollo, conclusiones y evaluación).

Debe observarse para esta ocasión, que a pesar de presentarse una propuesta de secuencia organizada para sus diferentes momentos, la implementación en el aula requiere sobre todo de la participación del docente en lo que hace a las decisiones definitivas sobre su desarrollo, la formulación de las consignas, la selección de la información y la probable re-formulación general de las situaciones didácticas. Esto es natural que ocurra en función de la diversidad de los contextos escolares, la formación profesional del docente y los tiempos con los que efectivamente se cuenta. Todo lo cual debe ser objeto de reflexión y planificación anticipada”.

(DGCyE. Dirección de Educación Secundaria. Desarrollo Curricular para CESAJ. Geografía. Primera Secuencia de Enseñanza)

El desafío que enfrentan los CESAJ, al igual que otras experiencias desarrolladas en el nivel medio del sistema educativo —como los pluriaños—, radica en formular una propuesta que considere los distintos niveles de aproximación a los contenidos que presentan los

estudiantes, ya que se trata de grupos heterogéneos. Este desafío plantea numerosos debates entre los responsables de la Dirección de Educación Secundaria, y si bien excede a los objetivos del presente trabajo, ilumina algunos aspectos que caracterizan la fundamentación de la propuesta, ya que plantea la necesidad de considerar *la distancia relativa en la aproximación de contenidos* que los alumnos manifiestan en los grupos del CESAJ.

El agrupamiento de estudiantes del CESAJ no resulta del todo equiparable a los grupos en las escuelas de sección múltiple⁴², habitualmente conocidas como plurigrado o pluri-año. En el caso del CESAJ se establece una propuesta uniforme para todo el grupo de estudiantes, pensada como un bloque de dos años en el que se desarrollan, para cada una de las asignaturas, secuencias didácticas progresivas por las que transitan todos los estudiantes hasta lograr los objetivos. La uniformidad aquí está dada por la propuesta de secuencias y los objetivos a alcanzar, que son iguales para el grupo. El aspecto que sí admite variaciones es la forma en que cada estudiante transita ese recorrido por las secuencias ofertadas.

Una característica valiosa del trabajo realizado por los especialistas del área curricular es haber dotado a las secuencias didácticas de un carácter permeable. A partir de las sugerencias y comentarios que los docentes realizan después de la puesta en práctica de las secuencias en el salón de clase, en muchos casos éstas son modificadas por sus escritores. Los responsables de la Dirección de Gestión Curricular destacan la importancia de establecer un canal abierto de comunicación para receptar los aportes que los docentes pueden realizar sobre aquello que funcionó bien, lo que actúa como un facilitador, lo que requiere revisión o lo que se podría agregar, modificar, así como el material didáctico que lo podría apoyar, etc. En suma, todas aquellas percepciones que puede tener un profesor después de haber trabajado con los estudiantes sobre las actividades propuestas. Se volverá sobre este punto al describir las instancias de asistencia técnica del programa.

Entrevistada: Nosotros elaboramos esta secuencia, las vamos arreglando, cambiando, mejorando. Lo que vaya surgiendo, el contacto con los profesores es directo, se escriben con los escritores de los diseños.

(Referente del programa a nivel central)

Esto es percibido por los docentes y los equipos directivos de las escuelas de referencia como un aspecto altamente positivo del programa.

Así lo expresaba una directora consultada:

Entrevistada: Se están usando las secuencias y hay replanteamientos en las secuencias cuando las aplican. Los profesores ven por ahí algunas particularidades para algunos, depende la capacidad de potencializarlo en esta materia o no. Porque algunos utilizan bien la secuencia pero ven que los chicos podrían más y la profundizan con otros temas y la complejizan. Y otros temas los simplifican para que puedan llegar a saber los contenidos, pero para aprobar, para que pueda saber lo que necesita y nada más. Porque no le gusta la materia o no tiene la capacidad para poder trabajarla bien y bueno, se va viendo con

los otros profesores, por ahí retomando de la materia que sí puede.

Entrevistador: Les resulta útil.

Entrevistada: Sí, van planteando las dificultades que tienen en la aplicación de la secuencia y de hecho muchas secuencias se han cambiado en acompañamiento con los escritores de los diseños. Han planteado “esto me sirvió, esto no me sirvió”, “habría que modificarlo”, “cómo”, entonces ahí van asesorándolos. Tienen comunicación fluida por mail, por teléfono.

(Referente de CESAJ)

En relación a la producción de materiales que actúen como soporte y acompañamiento en el desarrollo de las secuencias, el programa cuenta con una variedad de situaciones que, dependiendo del área disciplinar de que se trate, puede incluir, por ejemplo, la utilización de videos del canal Encuentro; materiales pre-existentes, como los que fueron editados por la DGCyE para el primer ciclo de la secundaria, los realizados por el Ministerio de Educación de la Nación; y recopilaciones de fuentes diversas tanto en formato impreso como audiovisual.

■ UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como se mencionó, un rasgo saliente de la propuesta es la inclusión de formación para el trabajo. La oferta de los trayectos de Formación Profesional representa desafíos organizativos para su implementación.

En el caso del CESAJ, el plan de estudios prevé la capacitación de los jóvenes en dos especialidades de Formación Profesional, Informática y otra a definir localmente en cada Centro según la oferta que brinda esta instancia. La carga horaria total prevista para las dos especialidades es de diez horas cátedra semanales, de las cuales dos corresponden a Informática y las restantes ocho a la especialidad definida por cada Centro.

En términos físicos, el dictado del taller de Informática se realiza en condiciones variadas en los distintos Centros, dependiendo de la disponibilidad y accesibilidad a las computadoras existentes en las instituciones que articulan la propuesta. En algunas se utilizaron instalaciones de otras escuelas o se apeló a un centro integral comunitario.

En cuanto a la oferta de formación, en un caso, la totalidad de las horas destinadas a Formación Profesional se vio dedicada a distintos cursos de Informática, por las dificultades de ofertar otras clases. Se organizaron así una capacitación y una certificación más extensa a los estudiantes en esta área. El siguiente fragmento relata la situación:

Entrevistada: En realidad, el CESAJ tiene diez horas para formación profesional, dos están establecidas para Informática y ocho para un curso. Lo que pasa que esta dirección tiene en la familia profesional muchos cursos de Informática. Entonces, también hay algunos problemas en cuestiones administrativas, porque la afectación de la cantidad de horas es por las horas totales. Entonces después al instructor si tiene ocho le sobran. Entonces en muchos casos han resuelto, incluso porque la tecnología que usa Informática es

menos riesgosa, no vamos a comparar trabajar con un torno que trabajar con una compu. En muchos casos lo que han hecho es tomar varios cursos de Informática que van cursando a lo largo del desarrollo de todo el CESAJ, y les van a certificar eso.

Entrevistadora: ¿Y por cada uno de esos ese alumno va a tener un certificado?

Entrevistada: Claro.

(Referente de Formación Profesional a nivel central)

La implementación de los talleres de Formación Profesional implica consideraciones importantes para los responsables del área. Una de ellas es el perfil de sus destinatarios. Como se desarrolló previamente, esta situación representa un desafío para los instructores y directivos de los centros de formación profesional, tal como lo relata una de las referentes consultadas:

Entrevistada: Teníamos algunas preocupaciones respecto de los oficios que se elegían. Porque la modalidad de apertura que la secundaria prevé, que es maravilloso pensar que un chico pueda hacer lo que está eligiendo, plantea otros niveles, incluso de responsabilidad respecto de los civiles, qué maquinaria utilizan, que los chicos pueden estar preparados para hacer eso, cuál es la cantidad de chicos que necesita un instructor para trabajar bien. Entonces el cupo de los veintipico para secundaria no se condice con la normativa de FP.

Entrevistadora: ¿Con qué cupo trabajan?

Entrevistada: Y, con catorce. Pasa que nosotros estamos certificando el oficio además, los chicos realizan y concretan el oficio y que además no tengan riesgo. Y además le estamos pidiendo al instructor que no tuvo experiencia en el trabajo con jóvenes vulnerables y con una cantidad de gente que normalmente no trabaja el desarrollo de una actividad. Con lo cual también hubo unos niveles de resolución que en algunos casos funcionó bien y en otros no.

(Referente del programa a nivel central)

La cuestión del tamaño de los grupos aparece también como un punto en la organización de sus propuestas y, tal como sucede con otros aspectos de la implementación, su concreción adquiere rasgos particulares en cada uno de los Centros. La normativa establece que los talleres de Formación Profesional se cursen “con el grupo completo de estudiantes”. Así, por ejemplo, en uno de los Centros visitados en el marco del trabajo en terreno, uno de los entrevistados comentaba:

Entrevistado: Con los talleres estamos teniendo problemas, vos sabés que estamos teniendo problemas con el tema de Cocina, estamos teniendo problema... Computación todavía no empezaron todos pero la dificultad es esto de una actividad que los congregue y mucho tiempo sin hacer nada, mucho tiempo ocioso, porque para amasar no hay espacio, entonces ¿cómo hacen?

Entrevistadora: ¿O sea que son cosas derivadas de esto, del grupo numeroso, de que no todos pueden estar haciendo...?

Entrevistado: No puede funcionar con un grupo numeroso, pero vamos a tener que buscar alguna otra estrategia, buscando variantes y buscando cambios. Porque se está haciendo difícil, lo que está haciendo es atender contra el propio proyecto. Porque vos tenés, ayer eran veintidós, iban a hacer alfajorcitos de maicena y los que podían estar laburando eran siete, ¿el resto qué hace? Entonces es como, o no le encontramos la vuelta, el profe cuando no le encuentra la vuelta y uno no sabe cómo hacerlo, o me parece que está pensado para trabajos más pequeños, con otras condiciones materiales, estructurales. Yo creo que la propuesta va bien, va bien porque está bien pensada. Vos fijate que hoy le planteábamos a los chicos la posibilidad del que se quiere ir se vaya, o sea que tenga la posibilidad y ninguno se fue.

(Referente de CESAJ)

Este aspecto no sólo trae aparejadas cuestiones de índole organizativa sino que repercute también en la futura acreditación que se otorga a los estudiantes, ya que ésta se relaciona directamente con la carga horaria de la cursada del taller. Eso limita, por ejemplo, la posibilidad de separar en dos al grupo de estudiantes, ya que se reduciría la carga horaria de cursado y eso afectaría las posibilidades de obtener el certificado correspondiente. El siguiente fragmento da cuenta de ese aspecto:

Entrevistada: Hubo casos en los que el instructor decía, “Bueno, es imposible trabajar con los veinticuatro, dividamos la carga horaria en dos y tengo mitad de un grupo en un horario, mitad en otro”. Pero para nuestra certificación esos chicos tenían la mitad de la carga horaria. O sea requiere quizás un proceso de aceitamiento importante pensar esta estrategia para formación profesional. Y después muchas veces lo que pasa es que en realidad en este momento intentamos articular un poco esa oferta... a veces la oferta que los chicos eligen es una oferta que desde el punto de vista laboral no tiene salida laboral.

(Referente de Formación Profesional a nivel central)

Hacia el final de la cita se menciona otro aspecto de relevancia: la definición de qué cursos ofertar en cada CESAJ, quiénes participan en esa toma de decisión y cuáles son los criterios que la guían⁴³. Al respecto se ha encontrado en el relevamiento realizado que habitualmente son los responsables –tanto de secundaria como de formación profesional– a nivel regional y distrital, conjuntamente con los directivos de las instituciones con las que se realiza la articulación, los encargados de evaluar las alternativas de cursos disponibles y decidir finalmente cuáles implementar. En ese proceso intervienen diferentes variables, entre ellas: la afinidad que pueden tener los estudiantes con la actividad propuesta, las posibilidades futuras de inserción laboral, la disponibilidad de un espacio físico adecuado y de los insumos necesarios para llevar adelante los cursos y contar con instructores en esa especialidad –considerando su perfil y su condición laboral–.

Así lo explicaba un referente del área a nivel central:

Entrevistadora: ¿Cuáles son las ofertas que más eligen?

Entrevistada: Suponte que en Bahía Blanca repetían un curso en la zona digamos, habían elegido Seguridad e higiene. En realidad el curso de Seguridad e higiene no terminen contratando a nadie. Entonces la discusión nuestra era: ¿este curso tiene sentido que sea ofertado? ¿Quién es el que define la oferta? Y por otro lado, otro inconveniente es que muchas veces se elige por donde están ubicados los chicos en determinado lugar, pero a veces no hay instructor que quiera tomar CESAJ. Entonces después no tenemos cómo cubrirlo, porque el sistema de contratación del docente es tomarse una licencia...

Entrevistadora: ¿Tienen que afectar un cargo que ya tienen?

Entrevistada: Claro, pero cuando no hay quien quiera afectar el cargo que ya tiene, tenés un problema en la continuidad de la articulación. En algunos casos se previeron con otros mecanismos, remanentes de horas que hubiera en la Secretaría de Asuntos Docentes, en otros casos tomando docentes de esa misma especialidad que fueran de técnica.

(Referente de Formación Profesional a nivel central)

De las cuatro experiencias indagadas en este estudio, en tres de ellas se optó por la capacitación en Gastronomía, mientras que en la cuarta, en una decisión conjunta entre estudiantes y directivos, se eligió Panadería en el primer año y Mantenimiento de edificios en el segundo.

En el caso de los Centros ubicados en Quilmes, el municipio ha colaborado en el sostenimiento de los cursos de Gastronomía de los CESAJ a través de un apoyo económico para la compra de insumos. Esta colaboración ha influido en la decisión de ofertar este taller de capacitación, ya que por las características de la actividad, resulta imprescindible contar con las materias primas para la elaboración de productos. Los centros de formación profesional proveen el equipamiento (hornos, cocinas, heladeras, *freezers*, etc.) y los instrumentos de cocina necesarios, pero no cuentan con recursos económicos asignados para la provisión de materias primas (tampoco para los talleres dictados en los propios CFP). Por esta razón, la contribución del municipio viene a saldar un aspecto relevante vacante y pone de manifiesto la importancia de la generación de estos espacios de colaboración con otras instancias, externas al sistema educativo, como lo son en este caso las distintas áreas del gobierno local.

En cuanto al aspecto curricular, los cursos de Formación Profesional tienen estipulado un programa, que es el que se desarrolla en los talleres abiertos a la comunidad y también en las clases destinadas a los jóvenes del CESAJ. En algún caso puede modificarse el tiempo de desarrollo de esos contenidos –por lo que se explicaba anteriormente sobre la distribución de la carga horaria del curso en relación a los dos años de duración de este programa– pero básicamente se plantean los mismos objetivos y se intentan desarrollar las mismas capacidades, independientemente del público al que esté destinado el curso.

El encuentro entre profesores de materias curriculares e instructores de Formación Profesional representa un rasgo innovador del programa. En algunas experiencias la articu-

lación de actividades conjuntas, el diseño de proyectos a largo plazo e incluso la propuesta de formalizar proyectos productivos y cooperativos entre los jóvenes resultan efectos de este encuentro y que demandan ser pensados en profundidad por los agentes participantes. No todas las instancias de formación profesional encuentran espacios de diálogo y articulación con las propuestas escolares y viceversa. En el trabajo en terreno realizado se han registrado algunas demandas para la generación de espacios de trabajo en conjunto que permitan profundizar esta articulación.

Por último, resulta de interés resaltar un aspecto frecuentemente mencionado por distintos agentes entrevistados sobre los talleres de Formación Profesional: como se verá en el próximo capítulo, para los jóvenes resulta uno de los aspectos más atractivos y convocantes del programa. Por lo tanto, es relevante profundizar qué aspectos de la propuesta revisten esta característica y en qué radica su potencialidad para concentrar el interés de la población de jóvenes y adolescentes. También se indagará en las condiciones que permitan concretar estas expectativas.

6.3. Acciones de seguimiento del programa

En este punto se presentan aspectos relativos a las instancias que participan en el seguimiento y monitoreo del programa, a las acciones de asistencia técnica y a la generación de espacios de intercambio y capacitación.

6.3.1. SEGUIMIENTO Y MONITOREO

La resolución de creación de los Centros establece que el proyecto “será evaluado mediante monitoreos periódicos e informes de avances cada dos años, que serán elevados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria, con emisión de criterio, a la Subsecretaría de Educación y al Consejo General de Cultura y Educación” (DGCyE, Res. 5099/08).

Según documentos de evaluación e informes de seguimiento a los que se pudo acceder, en el tiempo que lleva de implementación el programa ha sido monitoreado con diferentes recursos.

Durante el año 2009, y a poco de iniciarse la propuesta, la Dirección aplicó un dispositivo especialmente diseñado para evaluar el avance en la implementación de la política. Constituido en varias etapas, el procedimiento incluyó momentos de evaluación diagnóstica, de seguimiento del funcionamiento institucional e instancias para el procesamiento de los datos y la evaluación del proceso (Informe de seguimiento y evaluación, 2009).

La información solicitada permitió la recuperación de información sobre el proceso de apertura de los Centros y los logros en la escolarización de los jóvenes. El procesamiento y sistematización de los datos hizo posible la elaboración de un informe de evaluación en el que la Dirección ratificó el curso de las acciones implementadas en el marco del programa⁴⁴.

Simultáneamente, se realiza un seguimiento de la experiencia a través de las acciones de *asistencia técnica* llevadas a cabo por diferentes áreas de la Dirección y por el armado de *encuentros de intercambio y capacitación* sobre la implementación y desarrollo con los Centros.

6.3.2. ASISTENCIA TÉCNICA

Las tareas de campo permitieron tomar registro de las acciones implementadas desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria para la asistencia técnica a los Centros. Dos áreas de dicha Dirección participan en esta tarea: los responsables de la línea de Inclusión Educativa de la Dirección y los responsables y especialistas de la Dirección de Gestión Curricular.

En los documentos relevados se enfatiza la disposición de espacios de *comunicación continua* para los directivos y tutores de los Centros.

Entrevistada: Sí, en realidad el nivel se maneja así desde el 2009, que mandó una circular donde nos determinaron... ellos laburan con cinco ejes. Uno es la inclusión, que es el que trabaja con el CESAJ. Cada eje tiene equipos de laburo⁴⁵ en la dirección del nivel. Y lo particular, yo creo que por primera vez en la historia se da esto en la Provincia de Buenos Aires, es esto de la permanente consulta. De una manera u otra hacen una llegada... Con el CESAJ hay, no tanto con supervisión, pero hay conexión directa con la directora y la gente de Inclusión.

(Referente distrital)

En esta instancia de implementación del proyecto, este acompañamiento permite, para los agentes educativos de los Centros, transitar la experiencia con un grado mayor de apoyo institucional. Un rasgo significativo de la iniciativa es su apertura para la innovación y puesta a prueba de estrategias institucionales y pedagógicas que hagan posible sostener la escolarización de los jóvenes. Quienes asumen este propósito son directivos y profesores a los que se les reconoce una trayectoria y un posicionamiento atento para el desarrollo de esta tarea. Sin embargo, el marco brindado por el programa y el apoyo institucional de la Dirección de Educación Secundaria desde la asistencia técnica resultan elementos valorados para la habilitación de estos márgenes de acción.

Entrevistada: Lo que tiene de bueno este programa es que además de dar la posibilidad de que estos jóvenes puedan terminar el estudio y puedan continuarlo además, es que hay un seguimiento directo sobre el programa. Por ahí hay a veces programas que se diluyen en el montón y como no tienen un seguimiento certero por ahí no son los resultados que uno esperaría. Sí, siempre dan buenos resultados pero a veces uno espera un poco más. Con el CESAJ nos dimos cuenta que hay un acompañamiento, hay capacitación para los docentes, hay un seguimiento de qué pasa con cada uno de los alumnos.

(Referente distrital)

Un apoyo importante en la asistencia técnica del programa la realizan los responsables de la Dirección de Gestión Curricular. Como se vio en apartados previos, los tutores y docentes mantienen una comunicación directa con los responsables y escritores de las secuencias didácticas.

Entrevistada: Yo creo que lo interesante de este grupo que se conforma es también que ellos tienen la capacitación desde su práctica pedagógica. Porque vienen los escritores o van ellos a La Plata y tienen directamente la capacitación con los escritores del diseño. Que en realidad, y esto está muy claro para todos, no es contención. Es lograr que aprendan para que después continúen sus estudios y obviamente mejorar su calidad de vida.

(Referente distrital)

6.3.3. ESPACIOS DE CAPACITACIÓN E INTERCAMBIO

La Dirección Provincial de Educación Secundaria ha organizado encuentros de intercambio y capacitación periódicos con inspectores, directivos y docentes de los CESAJ. Tanto para la promoción y evaluación de las condiciones requeridas para la apertura de los Centros como para acompañar y evaluar colectivamente el desarrollo de los mismos. Estos encuentros se llevan a cabo con una frecuencia de entre una y/o dos veces por año.

En el marco del trabajo de campo se participó en dos de estos espacios. Pudo apreciarse que los encuentros resultan de gran utilidad para los participantes, ya que representan una inmejorable oportunidad de compartir la experiencia, plantear dudas y escuchar otras formas de atender problemáticas similares. También resultan instancias valoradas por las diferentes áreas de la Dirección, ya que les permiten realizar acciones de monitoreo sobre la implementación del programa, que se suman a las mencionadas anteriormente y a las visitas que realizan a cada CESAJ de manera más individual para la asistencia técnica.

Estos espacios permiten el encuentro entre docentes y escritores de las secuencias didácticas, y representan instancias de trabajo conjunto que brindan la posibilidad de pensar junto con los especialistas del área de Gestión Curricular las estrategias y acciones desplegadas para la enseñanza. Esta novedosa oportunidad reafirma la confianza en las posibilidades del trabajo docente y del programa en general. Así lo relata una de las directoras entrevistadas:

Entrevistada: Entonces ese reconocimiento era muy importante para mis profes, para mí también, para la tutora. Porque nos sentíamos realmente valorados. Y la forma en que ellos nos trataban también y la importancia que le daban al proyecto hacía que uno sí o sí le tuviera que dar mucho respeto e importancia. Si a mí me están diciendo que esto es así, o sea no me están bajando un papelito firmado. Me están llamando y me están diciendo, “mire esto es así” y me sientan en una mesa redonda, yo profesora con cinco profesores y el escritor del diseño, ese honor que tuvieron mis profesores yo no lo tuve nunca. Jamás me senté con nadie que escribiera un diseño. Esto es algo inaudito. Entonces los profesores venían por supuesto... iban todos preocupados. Me acuerdo la primera vez que fuimos y salieron todos, parecía que venían de una fiesta, con la sonrisa hasta acá. “Menos mal que tuvimos esta reunión”, “no sabés lo que me ayudó”, “la profesora de allá lo que dijo y lo que dijo la otra profesora y ahora entiendo cómo voy a hacer esto”. Vinieron con confianza y esta confianza se las dio estas reuniones. Que para mí fueron muy importantes. Está bien, se trabaja a otro nivel, o a otra escala de gente. Por ahí por eso se

puede hacer y no se puede hacer en la escuela tradicional. Pero para mí esto fue otros de los pilares del CESAJ.

(Referente de CESAJ)

No cabe duda de que esta interacción entre docentes y escritores de los diseños constituye una instancia valiosa a la hora de poner a prueba los contenidos que se elaboran desde una instancia central del sistema. Los aportes de este diálogo redundan en reflexiones críticas para la revisión de los materiales producidos para el programa.

Sin embargo, los responsables del programa encuentran dificultades en la posibilidad de este trabajo conjunto, ubicando obstáculos en ciertas tradiciones relacionadas con, por un lado, la falta de familiaridad con una propuesta de interacción –poco habituales en el desempeño de la tarea docente– y, por otro lado, con cierta actitud de reserva que muchas veces manifiestan los profesores en relación a la forma en que diariamente llevan adelante su tarea. Así lo relataba una de las entrevistadas:

Entrevistada: ... y entonces nos empezamos a preguntar primero, ¿por qué no las usaban? Si era un problema que tenían las secuencias o ¿qué cosas tenían ellos en cuenta para no utilizarlas? ¿Por qué tomaban esta decisión? Y lo que nos encontramos fue con que los docentes, los profesores, no está dentro del ejercicio de la profesión contar estas cosas. La mayor parte de las prácticas del aula son ocultas, no se muestran, no se ven. A lo sumo nosotros tenemos acceso a los relatos que los profesores hacen adentro del aula. Pero nosotros no sabemos y ellos tampoco dan cuenta de cuál fue el proceso de pensamiento que acompañó a esa toma de decisiones de decir “esta secuencia no la aplico”. Como mucho nos decían, “yo uso la secuencia pero no así, le cambio esto, empiezo por otro lado, antes empiezo y doy otra cosa para después darla”. Todo eso que es oro en polvo para nosotros y no lo dicen. Algunos porque dicen “no se hace eso”, parte de la profesión es no contar esas cosas. Esas cosas son parte de la intimidad del trabajo del docente.

(Referente del programa a nivel central)

Justa Ezpeleta, al reflexionar sobre los procesos de innovación tendientes a modificar las prácticas docentes, se detiene en este aspecto que, paradójicamente, es sistemáticamente alimentado y a la vez que objeto de crítica. “El trabajo individual en el aula es precisamente una de las más cuidadas zonas de silencio en la tradición de nuestras escuelas. Y este sentido de propiedad individual de la docencia no es producto de un “error” pedagógico, sino resultado de una tradición organizativa y administrativa –actual y largamente vigente– en confluencia con una cultura profesional constituida en gran medida, en ese espacio” (Ezpeleta, 2004:414).

La importancia aquí de superar el cerco que pueden representar ciertas prácticas habituales dentro de la tarea docente cobra relevancia a partir de la posibilidad de contar con el conocimiento que los propios docentes aportan y que representa una contribución para nuevos desarrollos didácticos⁴⁶.

La cita siguiente pone de relieve la importancia de vincular los conocimientos que los docentes pueden aportar desde su propia práctica, con otras instancias de producción de conocimiento pedagógico:

Entrevistada: Ninguno de los escritores de la secuencia tuvo un grupo de CESAJ a su cargo, nunca, es todo ficción para ellos, se imaginan secuencias de trabajo muy buenas, que sirvan para discutir las cosas más importantes pero de hecho todas las variables que deben intervenir en este grupo de pibes que vienen sin escolarización o con una escolarización muy mala, que están en un lugar que es la escuela a veces y que no es la escuela a veces, que son muy poquitos, que cursan la mitad del tiempo... Lo que pasa es que nosotros tenemos una fuerte discusión con respecto a esto, para mí el CESAJ es una oportunidad muy buena para discutir la cuestión de los distintos niveles de aproximación a los contenidos.

(Referente del programa a nivel central)

Desde este punto de vista es posible que la experiencia del CESAJ posea el plus de contener en su desarrollo la potencialidad de transformarse en un espacio generador de conocimientos acerca de la enseñanza, que sean adecuados para otros contextos, más allá del programa, como pueden ser las aulas de la educación común. Como lo destacó uno de los responsables:

Entrevistada: Y es un tema que se debe trasladar al aula, como en realidad para nosotros, para mí particularmente, tanto el CESAJ como el pluriaños, son como usinas de desarrollo de enseñanza para el aula común.

(Referente del programa a nivel central)

La disposición de espacios de comunicación continua y la valoración que los agentes educativos realizan de estas instancias abre un conjunto de preguntas sobre el contexto inmediato y las perspectivas a futuro de la iniciativa como programa de inclusión. Queda abierto el interrogante por la estructura dispuesta para la asistencia técnica que requieren las experiencias de inclusión por fuera de los parámetros de una propuesta programática. En forma más amplia, estas instancias reflejan la necesidad de los agentes involucrados de reflexionar críticamente sobre una experiencia que, en buena medida, se presenta como laboratorio de una transformación deseable para toda la escuela secundaria.

NOTAS

32 • Como se precisó en puntos anteriores, si bien existen 50 experiencias funcionando de forma simultánea, hasta el momento se desarrollaron 75 centros en total. En el año 2009 se inauguraron 24 y 26 tuvieron su apertura en 2010,

durante el año 2011 se abrieron veinticinco nuevos centros, entre los cuales algunos ya estaban en funcionamiento y asumieron nuevas cohortes de estudiantes y otros implementaron la experiencia por primera vez.

33 • Dada la reciente implementación de la estructura de la Nueva Secundaria (Ley 13.688 de Educación Provincial) los Centros pueden asociarse a establecimientos educativos donde se oferta el ciclo básico del nivel (ex ESB) o a establecimientos que ya ofertan ambos ciclos unificados.

34 • El debate sobre cercanía o distancia que la experiencia representa para la posterior inclusión de los jóvenes en el ciclo superior de la escuela es un punto que se retoma luego de presentar las características pedagógicas de la propuesta.

35 • Sobre la figura del tutor volveremos más adelante.

36 • En una de las experiencias los estudiantes no contaron con clases regulares de educación física y en otras se registraron períodos prolongados de tiempo sin docente a cargo de alguna asignatura en particular, por las dificultades que representa el régimen de suplencias.

37 • Según pudo observarse, el plan de estudios puede ofertarse siguiendo dos modalidades: incluyendo el dictado de las asignaturas Ciencias Naturales y Ciencia Sociales, de manera continua a lo largo del año o el dictado de Biología y Fisiología, Geografía e Historia de maneras alternadas y cuatrimestralizadas.

38 • En otros modelos organizacionales los regímenes de promoción establecen una ruptura con la lógica del sistema de acreditación por bloque pero no los plazos temporales establecidos para ello, tal es el caso de las escuelas de reingreso en Ciudad de Buenos Aires.

39 • Se hace referencia al uso de gorras con visera y de aros, pendientes u otros ornamentos por parte de los estudiantes que, en general, no está permitido dentro del ámbito escolar.

40 • Infusión preparada en base a hojas de yerba mate, de uso ampliamente extendido en Argentina.

41 • Cabe aclarar que todo el material relativo a las secuencias al que se tuvo acceso en el marco de la investigación corresponde al que fue entregado por directivos de las escuelas de referencia en diferentes momentos del trabajo en terreno. Se desconoce si dichos materiales corresponden o no a las versiones definitivas elaboradas por la Dirección de Gestión Curricular para cada asignatura.

42 • La expresión “sección múltiple” o “grados agrupados” es utilizada por Terigi (2008) para referirse a aquellas secciones que agrupan a estudiantes que están en diferentes grados de escolarización. La autora realiza esta distinción para remarcar que la propia idea de un plurigrado (un grado plural) es en algún punto una contradicción en sus términos ya que “el concepto grado define una y solo una etapa formalmente definida de la escolarización (primer grado, segundo grado, etc.), y en consecuencia un grado nunca podría ser **pluri**”. (Terigi, F. 2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, 2008.

43 • La oferta educativa del formación profesional posee una importante variedad de propuestas-curso, que se organizan a partir de grandes agrupaciones o nucleamientos llamados “familias profesionales”. Actualmente esta modalidad cuenta con 23 familias profesionales: Actividades agropecuarias; Actividades pesqueras; Administración y comercialización; Industrias de la alimentación; Comunicación social; Construcciones; Cuero y calzado; Electricidad, electrónica y electromecánica; Gastronomía, hotelería y turismo; Industria gráfica; Informática; Madera y mueble; Mecánica del automotor; Metalmeccánica y metalúrgica; Industrias mineras y petroquímicas; Oficios artesanales; Industria papelera; Industria plástica; Refrigeración y climatización; Salud; Seguridad y medio ambiente; Servicios personales; Textil e indumentaria.

44 • No se tiene información sobre la aplicación de otros dispositivos de evaluación o de posteriores informes de seguimiento.

45 • *Laburar* y *laburo*: modismos que refieren a “trabajar y “trabajo”.

46 • Esta posición se encuentra en línea con la idea de “invención del hacer” que plantea Terigi (2010) para referirse a aquellos conocimientos que surgen como respuesta a los problemas cotidianos que enfrentan los docentes en su práctica, y recuerda las posibilidades que se abren cuando se habilita la mirada que considera que “la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también sus productores”.



Arriba: Taller de Gastronomía. Abajo: Tutorías. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.





Arriba: Oferta de Trayectos de Formación Profesional. Abajo: Clases en una sociedad de Fomento.



Arriba: Experiencia educativas *dentro* o *fuera* de la escuela. Abajo, izquierda: Instructores de Formación Profesional. Abajo, derecha: Taller de Gastronomía.



7. INCIDENCIA DEL PROGRAMA EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Por Ana Gracia Toscano, María Laura Diez y Alejandra Serial

El análisis de la situación educativa de los adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense se enriquece cuando se consideran las características que cobran los procesos de escolarización secundaria y la manera en que los estudiantes transitan por sus ofertas.

En este punto, la mirada que brinda el análisis de las trayectorias escolares permite describir el movimiento singular que adquieren los itinerarios educativos de los sujetos en una progresión lineal, teórica y estándar propuesta por el sistema (Terigi, 2008). Este abordaje requiere una doble consideración. Por un lado, un nivel de análisis general refrendado en la interpretación de los indicadores estadísticos que permita identificar momentos críticos, transiciones, dificultades en los pasajes de ciclo, años con mayor repitencia y rezago, períodos de abandono, y tiempos para la promoción y el egreso del sistema educativo, etc. Por el otro, un nivel de análisis que pueda considerar las particularidades que asumen los singulares e idiosincráticos recorridos de los estudiantes teniendo en cuenta experiencias y condicionantes en las propias historias de vida de los sujetos. Este abordaje permite profundizar en la articulación entre las trayectorias escolares y las trayectorias sociales⁴⁷ y advertir la multiplicidad de variables y contextos que determinan una estructura de acción y significación.

Cabe aclarar que el abordaje de las trayectorias educativas encuentra límites y posibilidades en los instrumentos metodológicos empleados en el marco de este estudio, tanto en los análisis estadísticos que posibilitan la lectura de su dimensión macro, como en la estrategia metodológica definida para la indagación de la dimensión micro. Sin embargo, el análisis

de los datos obtenidos en la indagación de campo se enriquece desde la dinámica mirada que propone esta perspectiva⁴⁸.

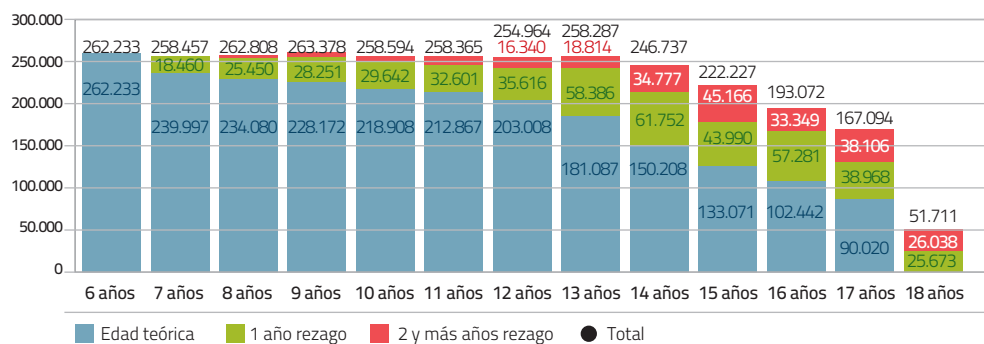
7.1. La mirada desde la estadística educativa

En primer lugar se presenta una interpretación sobre los perfiles de acceso, permanencia y egreso al nivel secundario. Se consideran los datos de matriculación de los estudiantes en el nivel, prestando especial atención a los indicadores de repitencia, sobreedad y abandono que caracterizan los modos en que los jóvenes transitan este trayecto escolar⁴⁹.

Una forma de aproximarse a la intensidad del fracaso escolar⁵⁰ en la escuela secundaria es considerando la progresión que delinea la condición de edad simple en la matrícula escolar. Esta información permite identificar los años donde se produce una mayor acumulación de sobreedad o rezago como efecto de repitencias, ingresos tardíos o períodos de discontinuidad en el tránsito por la escuela. A su vez, la disminución de la cantidad de estudiantes inscriptos por edad simple torna tangible el abandono escolar. La observación articulada de estos indicadores se hace más relevante en la medida en que la experiencia signada por las dificultades y/o la discontinuidad, expresada cuantitativamente en la cantidad de años de sobreedad, se relaciona con los procesos de abandono escolar.

En el Gráfico 17 puede apreciarse esta consideración para la Provincia de Buenos Aires.

Gráfico 17 Matrícula por edad simple, total y por condición de edad. Provincia de Buenos Aires. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Los datos presentados no refieren a un análisis de cohorte sino a un ciclo lectivo, pero permiten realizar una interpretación sobre los itinerarios escolares que transitan los jóvenes. Como puede observarse:

- Hasta los 12 años de edad, el 80% de los estudiantes asistía al primer año de la escuela secundaria según su edad teórica correspondiente. El resto aún asiste a la primaria, algunos en el último año (35.616) y otros en años anteriores (16.340).
- Entre los 12 y los 14 años de edad, el porcentaje de estudiantes con sobreedad se in-

crementa de forma significativa, alcanzando el 40%. Los alumnos con un año de rezago escolar aumentan de 35.000 a 61.000 y se elevan a 34.000 los que acumulan ya dos años.

- A partir de los 14 años comienza a acentuarse una curva descendente en la población matriculada, lo que indica la pérdida de matrícula.
- Entre los 16 y los 17 años de edad, las zonas de sobreedad comienzan a disminuir, lo que indica que el abandono escolar afecta prioritariamente a quienes cargan en su itinerario un historial de fracasos previos.
- A los 17 años asisten a la escuela 167.094 estudiantes, cantidad que corresponde al 65% de la matrícula de 13 años de edad.

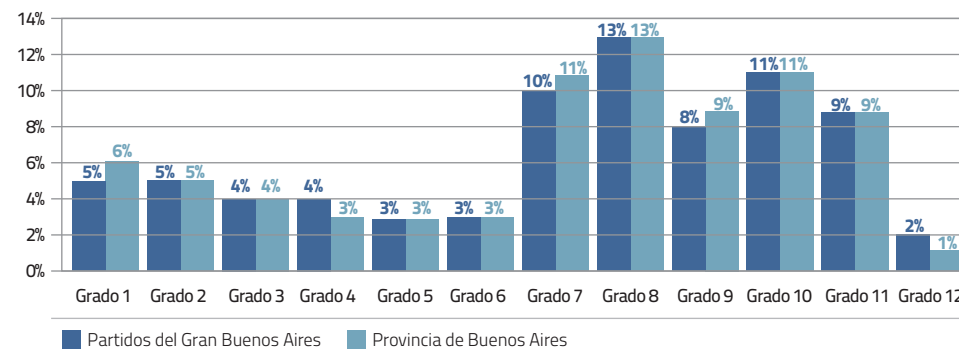
En resumen:

- Uno de cada cinco estudiantes no llega a iniciar la secundaria sin repetir previamente.
- Entre los 12 y los 14 años se incrementa de manera significativa la sobreedad, indicador de altos índices de repitencia o interrupciones.
- A partir de los 14 años comienza a ser fuerte el abandono, afectando prioritariamente a quienes asisten con rezago.

La acumulación de años de retraso a lo largo del sistema educativo, presentada en el gráfico anterior, se produce principalmente por dos situaciones: la exposición a situaciones de repetición y el abandono temporario de la escuela.

Resulta relevante profundizar en el análisis de las particularidades que cobra la repitencia en el nivel medio. El Gráfico 18 presenta el comportamiento de los indicadores que dimensionan la intensidad del fenómeno en todos los años de la escolaridad obligatoria. La información corresponde a los partidos del Gran Buenos Aires en comparación con toda la Provincia.

Gráfico 18 Porcentaje de repitentes, por grado. Partidos del Gran Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

Como se analizó con anterioridad, si bien la progresión de los porcentajes de repitencia ha mejorado en los últimos años, este indicador sigue representando una medida de las

dificultades que enfrentan los estudiantes en su tránsito por la escuela. El Gráfico 18 señala el porcentaje de repitentes en el nivel primario y secundario. La inclusión de ambos niveles permite observar comparativamente los años de escolaridad que representan mayores dificultades para los estudiantes⁵¹. Los niveles de repetición de grado son muy similares en el total de la Provincia y en el conjunto de los 24 partidos del Gran Buenos Aires.

Se registra un fuerte aumento de la repitencia en 7° grado de la escolarización, expresión de las dificultades que se presentan como consecuencia del cambio de régimen académico en el pasaje de un nivel educativo a otro⁵².

En el nivel primario, la repitencia adopta año tras año una forma escalonada, con valores mayores en 1° y 2° grado. En el nivel secundario, resultan significativos los valores alcanzados en los primeros años (7° y 8° grado), donde las probabilidades de encontrar dificultades son mayores.

- A pesar de que el 7° grado se convirtió en inicio de nivel secundario, el 8° grado (ex 1° año) presenta altos niveles de repitencia. En 9° se observa una disminución de los indicadores, dato que coincide con la acentuación del descenso de estudiantes matriculados en el nivel, que habla del abandono.

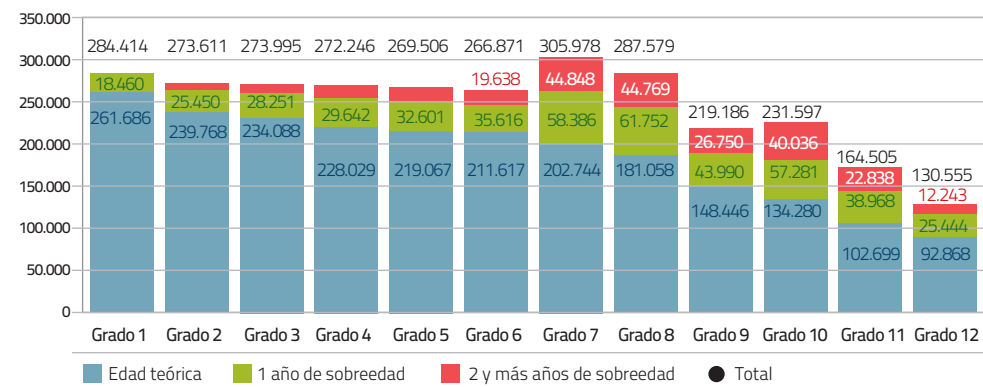
- En el 10° grado vuelve a presentarse un crecimiento de la repitencia, aumento que coincide con un nuevo cambio de régimen en el ingreso al ciclo orientado de la escuela secundaria (ex polimodal).

Los guarismos indican que las experiencias de fracaso resultan más frecuentes al inicio de cada ciclo de la escuela secundaria. Al comienzo del nivel básico (comprende 7°, 8° y 9° años de escolarización) las dificultades se concentran en los dos primeros años. Al principio del ciclo orientado (comprende 10°, 11°, 12° años de escolarización) vuelven a aumentar fuertemente los niveles de repitencia, que disminuyen a medida que decrece la población escolar. Los valores de repitencia alcanzados en los primeros años del nivel resultan significativos cuando se considera la población destinataria de los CESAJ. Al iniciar la escuela secundaria existen mayores probabilidades de encontrar dificultades para lograr la promoción.

Los altos niveles de repitencia significan, para aquellos estudiantes que continúan asistiendo al sistema educativo, una mayor separación entre la edad teórica o esperable y la edad que poseen concretamente en el año escolar en el que se encuentran cursando. El perfil de condición de edad complementa el análisis de los niveles de repitencia, porque permite analizar el desfasaje en función de la acumulación de experiencias de repitencia y abandono temporario, que toman la forma estadística en años de sobreedad.

Gráfico 19 Matrícula por grado y condición de edad.

Provincia de Buenos Aires. Año 2009



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2009

En el Gráfico 19 pueden observarse “picos” de matrícula que se concentran en los grados que representan mayores dificultades en la experiencia de los estudiantes. Estos picos se explican por la retención con sobreedad del flujo de estudiantes a través de la repitencia. El inicio del primer y segundo tramo de la secundaria claramente opera de esta forma:

- Con un incremento importante de la sobreedad, el 7° y 8° grado se destacan por ser los más poblados del sistema educativo (1° y 2° año de la secundaria). El pico de matrícula de estos años indica un mayor esfuerzo y apuesta por parte de los estudiantes para promocionar los cursos y sostener la escolaridad.

- Complementariamente, la caída de matrícula entre 8° y 9° grado se explica principalmente por la retención del flujo de estudiantes: los altos niveles de repitencia provocan que muchos de los que podrían estar asistiendo al 9° grado aún cursen 8° como repitentes. Con una mejora en la promoción de los alumnos se reduciría la matrícula de 8° y aumentaría la de 9°, achicando la brecha de estudiantes entre los dos grados.

- En el 10° grado (4° año de la secundaria) se encuentra otro pico de matrícula con incremento del rezago. Aquí también los indicadores de fracaso se hacen particularmente intensos.

La acumulación de experiencias de repitencia o interrupciones temporarias en la escolaridad se evidencia en el desfasaje entre la edad esperada y la edad que se posee en el curso que se transita. Para los estudiantes esto representa espacios escolares donde la vivencia del fracaso resulta más habitual, representada por la pérdida del grupo de compañeros y de referencia y una mayor distancia o ajenidad con los alumnos de curso al que se asiste, porque resultan menores en edad y/o porque no se comparte con ellos una historia previa. Pero también establece condiciones aún más dificultosas para el aprendizaje, porque los espacios se encuentran más densamente poblados, reduciendo las chances para con-

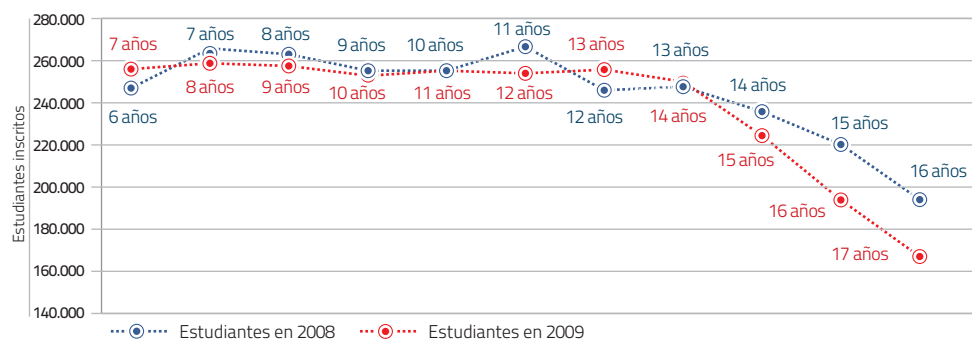
tactarse con los docentes. Como se retomará más adelante, estos aspectos aparecen recurrentemente en las entrevistas de los estudiantes y poseen una alta significatividad para los jóvenes que retornan a la escuela en la oferta brindada por los CESAJ.

Como se dijo previamente, los altos niveles de repitencia y sobreedad resultan expresión de experiencias de fracaso en el tránsito por la escuela. A su vez, la disminución de los indicadores de sobreedad en los tramos superiores de la secundaria indica que el abandono escolar afecta prioritariamente a quienes cargan en su itinerario un historial de fracasos previos. En parte, la composición de estos elementos puede explicar por qué la matrícula del último año del secundario (130.555) representa menos de la mitad de la matrícula que inició el nivel (305.978).

Para profundizar en el proceso de *abandono escolar* que se manifiesta a partir de los 13 años se propone realizar un seguimiento interanual de cohortes por edad simple en dos años consecutivos. Este abordaje plantea la comparación de los inscriptos de 6 años en 2008 con los inscriptos de 7 años en 2009, los inscriptos de 7 años en 2008 con los de 8 años en 2009, y así sucesivamente. El análisis dinámico que resulta permite hacer una aproximación más precisa del abandono escolar.

En el informe estadístico se denomina a esta relación como “retención interanual de matrícula por edad”. Se intenta dar así entidad al conjunto de estudiantes que, en una edad determinada, permanece en el sistema educativo al año siguiente. Esto permite aproximarse a aquellos que, en igual período, ya no permanece en él.

Gráfico 20 Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Años 2008 y 2009. Provincia de Buenos Aires



Fuente: procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2008 y 2009

El Gráfico 20 muestra la matrícula de 6 a 16 años del 2008 (línea azul) y la compara con la matrícula de 7 a 17 años del 2009 (línea roja). Tal como se observa, la cantidad de estudiantes se mantiene estable hasta el pasaje de los 13 a los 14 años de edad con algunas variaciones entre los 11 y 12 años. A partir de los 14 años se observa la aparición y el

creciente aumento del abandono por edad simple, que se continúa y profundiza entre los 15-16 y 16-17 años de edad. Las brechas entre ambas líneas permiten dimensionar la intensidad del abandono interanual en estas edades: las distancias en cada segmento representan aproximadamente a 26.000 estudiantes.

7.2. La mirada desde las historias de los estudiantes

Hasta aquí los datos presentados reflejan un panorama general de la situación educativa de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires, atendiendo fundamentalmente a la información que aporta la estadística. El análisis realizado permite hacer evidente la magnitud del problema de la caída de la matrícula en términos cuantitativos e identificar puntos críticos en el recorrido por la escuela: las formas de transitar la primaria, el pasaje a la secundaria, los años que representan mayores dificultades y los pasajes dentro del propio nivel secundario, etc.

Esta descripción de la situación educativa resulta clave y al mismo tiempo insuficiente para avanzar en el análisis, en tanto no permite hacer visible todo aquello que escapa al sistema clasificatorio estadístico en vigencia y las formas de nombrar a la población que no se encuentra regularmente incluida en las ofertas educativas (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010).

En este apartado se realiza una aproximación descriptiva de los sujetos convocados en la iniciativa bajo estudio, con la intención de capturar parte de la complejidad del vínculo entre los adolescentes y jóvenes y la escolarización. Se realizaron para ello entrevistas a los estudiantes del CESAJ, así como a otros agentes que interactúan cotidianamente con la población juvenil del programa. En ellas se prestó particular atención al relato que realizaban los jóvenes sobre su propia trayectoria escolar en el marco más general de sus historias de vida, y se atendió a la reconstrucción de las distintas tramas contextuales que atraviesan sus experiencias a partir del discurso de los adultos con responsabilidad en el seguimiento de los grupos (tutores, integrantes de los equipos de orientación, etc.). Este abordaje brinda información esclarecedora y complementaria del análisis precedente.

7.2.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y SUS CONDICIONES DE VIDA

En las entrevistas se indagaron temas relativos al hogar, la familia, el ingreso temprano al mercado de trabajo, la experiencia escolar previa y aspectos culturales en general, entre otros. Los rasgos generales que se destacan en este apartado pretenden realizar una aproximación a las situaciones de vida de los estudiantes y esclarecer algunos puntos referidos a su trayectoria antes, durante y después de la experiencia en el CESAJ.

“El centro se inauguró en marzo de 2009, con 2 grupos de 10 estudiantes, aunque hubo variación en la matrícula, hubo estudiantes que no pudieron retenerse. [Diversos agentes] enfatizaron que la razones no fueron escolares, sino por la “situación de riesgo”, “por las posibilidades de vida”. Se mencionaron casos de alumnas adolescentes embarazadas (como el caso de una chica de 15 años embarazada de su 2º hijo, ya con un

chiquito con varios problemas de salud), de situaciones de mucha precariedad económica, de la necesidad de trabajar en changas, cartoneando, en la construcción con los padres, en las tareas domésticas, en el cuidado de hermanos, etc. También situaciones de adicciones y consumo, aunque de forma marginal en la charla. Sí se enfatizó, junto con la imagen de “no mirar a los ojos”, el hecho de que son jóvenes que ingresaron desescolarizados, ‘dudando de todo’”.

(Observación - Notas de campo)

■ EL BARRIO, LA CASA Y LA FAMILIA

Los tres CESAJ observados en Quilmes se encuentran en zonas de alta vulnerabilidad social y educativa. Se trata de barrios densamente poblados, áreas de villas y asentamientos con viviendas precarias, en los que el porcentaje de jóvenes es mayor que en el resto del municipio (Censo Social Quilmes, 2010).

En Quilmes, los hogares en situación de vulnerabilidad social son hogares de familias numerosas, poseen un promedio de personas por hogar que supera a la media del municipio (4,3 personas a 3,6 en el resto del municipio) y la mayoría (70%) está compuesto por familias nucleares, conformadas por ambos cónyuges del núcleo familiar o por parejas que reúnen sus hijos al cohabitar. En las entrevistas realizadas muchos estudiantes refirieron tener familias numerosas, de 3 a 10 hermanos. Aunque no todos viven en la casa familiar, son reiteradas las situaciones en que los hermanos mayores construyen sus propias viviendas en el mismo terreno de la familia. En muchos casos, los entrevistados se refieren a sí mismos como hermanos mayores a cargo del cuidado de los menores, de sus sobrinos y de las tareas de la casa. Algunos mencionaron vivir con uno de los progenitores o en casa de sus abuelos ante la ausencia o fallecimiento de sus padres. Uno de los entrevistados relató situaciones de extrema vulnerabilidad social, con períodos de ausencia del hogar y experiencias en situación de calle, lo que le implicó una intermitente asistencia a la escuela primaria.

La mayoría de los estudiantes entrevistados vive en cercanías del barrio donde se encuentra el CESAJ.

Entrevistadora: Bueno, vos me decías que viviste siempre acá en el barrio. Yo la otra vez estuve con [XX] y anduvimos recorriendo y fuimos a la casa de unos chicos también. Vos ¿qué me podés contar?, ¿cómo es vivir acá en el barrio, que lo conocés de hace mucho tiempo?

Entrevistada: Es muy complicado porque yo vivo por un pasillo. Y ahí la gente mezquina todo. Ponele, no sé si en todos lados, pero se nos cortó el agua a nosotros, de vez en cuando sale ahora. Pedimos así para enganchar mangueras y hay veces que se corta, lo mismo con la luz... Tenemos una sola línea de luz. Y mi mamá la otra vez le dijo a un señor que sabe de eso para conectar el cable y no la dejaron.

(Estudiante de CESAJ)

Según registros de 2006, en Florencio Varela 27.000 personas vivían en villas y asentamientos, número que cuadruplica a la población en estas condiciones habitacionales

del año 1991, dando cuenta del explosivo crecimiento de habitantes en situación ocupante (Cravino, 2008). Como otros municipios que se encuentran en la segunda corona de urbanización, la densidad poblacional de estos barrios es menor a otros con iguales características. Cabe recordar que Florencio Varela conserva aún población rural dispersa.

En este municipio, como se vio anteriormente, los estudiantes del CESAJ fueron convocados por agentes y referentes de la Dirección de Política Socio Educativa. Algunos de ellos recorren grandes distancias para llegar a la institución sede del CESAJ, en este caso una escuela secundaria que está bien comunicada y es relativamente cercana al centro neurálgico de la ciudad, lo que establece condiciones particulares para la experiencia.

Entrevistada: Bueno, eso es lo que pasa, generalmente los chicos que vienen no son del barrio, entonces se les dificulta. Por ahí los días que están lindos hay mayor asistencia. Pero después cuando llega el invierno entra a bajar.

(Profesora de CESAJ)

■ RESPONSABILIDADES Y ACTIVIDADES LABORALES

Diferentes actividades disputan el tiempo, dedicación y esfuerzo de los jóvenes. Entre los estudiantes del CESAJ entrevistados, algunos se encontraban desarrollando actividades propiamente laborales al momento de las entrevistas y otros relataron experiencias previas de trabajo⁵³. En sus relatos muchos refirieron tener prácticas laborales, acompañando y/o colaborando con sus padres en diversas tareas y por las que recibían una retribución de manera informal. Las actividades mencionadas por los jóvenes incluían la instalación de equipos de aire acondicionado, el reparto de muebles o la salida en el carro para el cartoneo.

No todos los adolescentes refirieron destinar tiempo en actividades estrictamente laborales, algunos asumían sin embargo responsabilidades importantes para la dinámica y economía familiar. Entre las adolescentes, las responsabilidades suelen estar vinculadas a tareas domésticas y/o el cuidado de niños. Para algunas, esta última alternativa representa una oportunidad temprana para el ingreso al mercado laboral (una de las estudiantes entrevistadas comenzó a trabajar a los 12 años, cuidando a un menor discapacitado). Otras estudiantes asumen el cuidado de sus hermanos y/o sobrinos menores, aunque no consideran que la tarea que desarrollan constituya un trabajo. Una entrevistada sostiene:

Entrevistada: Yo voy a mi casa limpio todo, pero no trabajo yo.

(Estudiante de CESAJ)

Sin embargo, la función que cumplen en el desarrollo de estas tareas constituye un aporte de gran relevancia para la economía familiar, ya que sin esta ayuda los adultos encuentran mayores dificultades para coordinar responsabilidades laborales.

Entrevistadora: ¿Y en este momento entonces no estás ni trabajando ni estudiando otra cosa?

Entrevistada: Y, capaz que empiezo a cuidar a mi sobrina. No sé todavía, porque si la

cuida ella... [su cuñada]. Yo no quiero dejar de venir acá. Yo le pregunté a [XX, tutora del CESAJ] que si me cambiaba a la noche qué grado iba a hacer y ella me dijo que 8vo, para hacer todo de vuelta. Pero yo si sigo acá el año que viene ya voy al polimodal. Si me cambio a la noche voy a tardar un montón. Entonces le iba a preguntar a [XX] si podía venir con mi sobrina.

(Estudiante de CESAJ)

7.2.2. ESCOLARIZACIÓN Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

■ ANTES DEL CESAJ

Muchos de los estudiantes entrevistados se encontraban desescolarizados al momento de ingresar al CESAJ. Algunos habían asistido a la escuela hasta el año anterior pero acumulaban varios años de sobreedad por experiencias de fracaso previas o interrupciones en su trayectoria escolar. Se trató de jóvenes que, según sus relatos, se sentían ya demasiado grandes para compartir con sus compañeros el curso de la ESB pero no alcanzaban los 18 años necesarios para el ingreso a los bachilleratos de adultos, obstáculos que sumaban dificultades para continuar con el proyecto escolar.

Como pudo apreciarse en la descripción estadística, el abandono escolar suele interpretarse como el resultado de la acumulación de fracasos previos en la trayectoria escolar. Por otro lado, no resulta difícil comprender que la sumatoria de años de repitencia y su consecuente efecto en la sobreedad pueden vivenciarse como frustración para los jóvenes, por la reiteración de los esfuerzos en un avance que no se logra y por los efectos negativos que se generan para la integración de los grupos.

Sin embargo, en el relato que realizan los estudiantes sobre sus trayectorias previas aparecen aspectos que tienden a invisibilizarse en un primer análisis. Un dato significativo que aportaron las entrevistas es que muchos de los jóvenes realizaron la escuela primaria sin mayores dificultades. Algunos repitieron 1° grado o iniciaron tarde su escolarización, pero en las narraciones estas dificultades no representaron un evento significativo en ese tramo de la escolarización ni se vincularon con dificultades posteriores. Una sola entrevistada refirió: “Siempre tuve problemas de aprendizaje”.

En cambio, resulta significativo el momento en el que surgen los problemas. En los relatos de los entrevistados, las dificultades aparecen ruidosamente cuando se relata el ingreso a la ESB o en el transcurso de sus primeros años. Si bien este comportamiento puede observarse en la estadística educativa (menores niveles de repitencia, sobreedad y abandono en la primaria que en la secundaria), la lectura de los datos estadísticos deja la presunción de un amplio margen temporal para la “acumulación” de fracasos previos. Sin embargo, las entrevistas en profundidad permiten precisar el momento y las dificultades que llevaron a los estudiantes a interrumpir su trayectoria.

Al inicio de la escuela secundaria se vivencia un fuerte cambio en la modalidad y regímenes académicos que organizan la experiencia escolar. Ajustarse a las pautas de ordenamiento del nuevo régimen implica: sostener y comprender el ritmo de trabajo que se define para cada materia; conocer las instancias y condiciones de estudio que establecen

diferentes profesores; utilizar económicamente tiempos y esfuerzos; buscar fuentes de información para construir nuevos, variados y simultáneos corpus de saber; seguir los regímenes de aprobación y promoción pautados para las materias; y estar atentos a los tiempos definidos para las instancias de acreditación, entre otros aspectos (Rossano, 2006). A la luz de las entrevistas realizadas, estos cambios representan obstáculos difíciles de sortear.

El fragmento siguiente permite visualizar las estrategias que define un estudiante para ajustarse, por ejemplo, al régimen de evaluación y promoción de la escuela secundaria y sostener los requerimientos y exigencias de su propuesta.

Entrevistadora: Y si vos tuvieras que pensar en esos años que hacías noveno y no lo terminabas, ¿qué te parece que pasaba en aquel momento?

Entrevistado: Yo jodía⁵⁴ mucho en el colegio, yo bardeaba⁵⁵ un montón y los profes ya no me querían. Yo sabía que el primer trimestre desaprobaba y el segundo como yo no hacía nada ya no me alcanzaba para aprobar y ya sabía que me las llevaba a diciembre. Y eran casi todas. En el tercer trimestre ya no iba casi.

Entrevistadora: Y cuando vos ibas gran parte del año y te llevabas las materias, después ¿te presentabas a rendir?

Entrevistado: No, arrancaba de nuevo. El año pasado me llevé 6 materias y tenía la posibilidad de ir y me daban previas y una que podía dar después y yo no sabía eso, me lo dijeron después.

Entrevistadora: ¿Vos pensabas que tenías que rendir todas?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Pero, lo de las previas ¿tampoco sabías?

Entrevistadora: Sí, de las previas sí, pero yo tengo una previa ya, Ciencias Naturales. Pero no sabía. Si no yo iba y las daba porque eran fáciles, no me llevé materias difíciles. Me había llevado Gimnasia, Dibujo, Lengua. Cosas que no iba. Gimnasia era a las ocho menos cuarto...

Entrevistadora: En definitiva, ¿nunca las preparaste a las materias?

Entrevistado: Sí, la primera vez en noveno sí, pero me fue mal. Me quedaron tres, podía dejar dos previas y una di mal. Me fue mal en una y repetí.

Entrevistadora: Y las otras dos, ¿no las habías preparado directamente?

Entrevistado: No, yo me preparé en una y a dejar dos previas.

Entrevistadora: Te tiraste a esa directamente. Es muy poquito tres.

Entrevistado: Pero yo me había llevado un montón de materias. Y me quedaron esas tres.

Entrevistadora: ¿Y las levantabas durante el año?

Entrevistado: No, en diciembre. Me llevé como 8 materias y me quedaron 3. Cinco materias di.

Entrevistadora: ¡Ah!, diste un montón.

Entrevistado: Sí. Por una sola no pasé.

Entrevistadora: Y cuando te presentabas a rendir, ¿las preparabas solo a las materias?

Entrevistado: Para algunas iba a particular⁵⁶, las que me costaba más...

(Estudiante de CESAJ)

La dificultad para preparar y rendir exámenes es un obstáculo frecuente en los recorridos de los estudiantes, quienes suelen explicar estas dificultades apelando a su propia responsabilidad. Sin encontrar las claves para superarlas, algunos incluso sopesan la posibilidad de hacer el año nuevamente. En su relato comentan “no vine a rendir” o “arrancaba de nuevo”.

El fragmento narra una situación frecuente: un estudiante relativamente informado de los procedimientos dedica un esfuerzo importante para la preparación de varias asignaturas en simultáneo, apela al recurso de un profesor particular, anticipa el trabajo necesario para rendirlas, en el tiempo disponible según las instancias y las fechas, lo que denota la apuesta del alumnos y de su familia para sostener la escolaridad. También relata la falta de información para evaluar las decisiones y alternativas posibles. Las disposiciones de los regímenes académicos de la escuela secundaria suelen adquirir rasgos de invisibilidad cuando se sostienen sobre el supuesto de que todos debieran conocer sus pautas de ordenamiento. En algunas ocasiones, las particularidades del sistema de promoción que se debe seguir resultan puntos que parecen no requerir un tratamiento “educativo” por parte de la escuela (Baquero, Terigi y otros, 2009).

■ DURANTE EL CESAJ

Para los jóvenes, el desfasaje de edad que se acarrea por repitencia o por interrupciones en la escolarización se presenta como un obstáculo para compartir la experiencia escolar con otros estudiantes. Muchas veces resulta un motivo que desalienta el esfuerzo para sostener la continuidad o que alienta la búsqueda de alternativas que aseguren espacios con compañeros más cercanos a su edad e intereses. Por este motivo, para muchos la opción de los bachilleratos para adultos resulta una posibilidad tan atractiva como vedada por no contar con la edad suficiente para ingresar a esta oferta.

Entrevistado: ... en el otro colegio no podía estar más. Creo que fui dos días. En tres semanas fui dos días. Eran todos chiquitos allá. Y acá me dijeron que eran todos de nuestra edad. Aparte por eso, aparte no tenía con quién ir, no conocía a nadie.

(Estudiante de CESAJ)

Entrevistado: Sí, porque allá yo no me hablaba con nadie. Conocía a todo el colegio, pero en 9° no me hablaba con nadie en el salón, porque eran todos chiquitos que venían pasando de 8°. Y no me gustaba.

Entrevistadora: Claro, tus compañeros habían seguido a otros cursos.

Entrevistado: Se habían cambiado también, porque muchos habían repetido y se fueron cambiando, se fueron cambiando y quedé yo solo.

(Estudiante de CESAJ)

En las entrevistas los estudiantes valoraron altamente la posibilidad de encontrarse con antiguos compañeros o amigos. En un caso, resultó una estrategia para convocar a nuevos estudiantes.

Ante la pregunta por los aspectos de la propuesta que resultaron más atractivos, los estudiantes consideran diferentes puntos. Mencionan la oportunidad que brinda para volver a la escuela y terminar los estudios y la posibilidad de realizar en menos tiempo el trayecto. Pero un punto destacado en la valoración de los jóvenes es la idea de contar con título complementario que habilite salidas laborales.

Entrevistadora: ¿Qué más me querés contar del CESAJ, para terminar?

Entrevistado: No nada, porque yo sé que está bueno el CESAJ. Es una oportunidad re importante que te dan porque ya salís con salida laboral. Ya terminás el colegio y en dos años, acá hacés en dos años lo que tenés que hacer en tres. Y encima allá salís con el colegio nomás, no salís con más nada.

(Estudiante de CESAJ)

Entrevistado: Y con que es algo bueno y nos da la oportunidad a todos. Nos da la oportunidad de terminar el colegio y de salir con salidas laborales. Y ya no es como ahí, que terminé la primaria y nada más. De acá terminás la primaria y tenés el curso de cocina y de computación que es lo que más sirve. Porque ahora para conseguir un trabajo, primaria, secundaria completa y si tenés un título mejor.

(Estudiante de CESAJ)

Además, en las entrevistas los estudiantes se explayaron sobre aquellos aspectos que tornan al CESAJ una experiencia distinta de la transitada en la escuela secundaria. A pesar de la extensión de la siguiente cita, se valora la percepción de una experiencia diferente en el mismo espacio en que se cursa el secundario. La estudiante asiste a un CESAJ que se desarrolla en las instalaciones de una ESB:

Entrevistadora: ¿Vos qué diferencias encontrás entre esto que estás haciendo ahora en el CESAJ, la manera en que estás haciendo las materias y cómo lo cursaste cuando ibas a 8°, por ejemplo, en la otra escuela? ¿Qué diferencias te parece que hay entre una y otra?

Entrevistado: No sé, es como fácil, para mí es más fácil.

Entrevistadora: ¿Te parece que los temas son más fáciles o es porque el profesor explica distinto o porque les dan más materiales?

Entrevistado: Claro, es que uno se da cuenta de que esto es diferente que una escuela escuela.

Entrevistadora: Esto es una escuela.

Entrevistado: Sí pero te digo, yo lo veo como un... yo lo veo como que es un curso que estoy haciendo, yo no veo que sea una escuela.

Entrevistadora: ¿Vos no sentís que estás viniendo a la escuela, cuando venís a la escuela?

Entrevistado: No.

Entrevistadora: ¿Y qué sentís entonces, que estás viniendo a dónde?

Entrevistado: No sé, no me imagino qué es una escuela. Lo veo diferente, capaz que porque hay menos gente, hay menos compañeros y en una escuela de verdad hay más chicos. Por eso para mí no es una escuela.

(Estudiante de CESAJ)

La pregunta por las diferencias suele interpretarse como un pedido de valoración de la experiencia que, como puede observarse, resulta difícil precisar. Ante la pregunta por las actividades propuestas, un estudiante contestó: “Son difíciles, pero se puede hacer”. Al profundizar en este “se puede” de la experiencia, el relato de los jóvenes se detuvo en menciones relativas a las características de la propuesta y a las condiciones brindadas para la enseñanza y los aprendizajes. Así, ponderaron los grupos reducidos, la atención personalizada y los tiempos dedicados a la enseñanza, por sobre aspectos relacionados a la contención o al vínculo con los docentes, tutores o referentes.

El vínculo con docentes y tutores se presentó mayoritariamente en referencias de tipo pedagógicas: “Aquí nos tienen paciencia”, “Te hablan bien”, “Te explican bien”. Como se observa, un punto de insistencia en las citas previas y en las siguientes refiere a lo que se pone en palabras, la posibilidad de preguntar y de encontrar explicaciones sobre lo que no se entiende, de revisar lo que se hace, mirar el cuaderno, la carpeta, etc.

Entrevistado: No, es otra cosa. Otra enseñanza tienen para explicar. No lo van a tratar a alguno como me tratan a mí acá, allá no lo tratan así. No te van a explicar siete veces, te van a explicar dos, si te explican dos...

(Estudiante de CESAJ)

Entrevistado: Te enseñan más, te explican, todo. Yo cuando iba a la escuela no hablaba con los profesores. Escribían en el pizarrón y yo lo copiaba y lo hacía todo, pero no hablaba. Acá se habla, te explican cómo es, cómo no es.

Entrevistadora: Vos por ejemplo, si no entendías algo, ¿no decías nada tampoco?

Entrevistado: No le mostraba lo que hacía, acá sí te miran la carpeta.

Entrevistadora: ¿Y por qué no mostrabas lo que hacías?, ¿te daba vergüenza?, ¿qué te pasaba?

Entrevistado: Sí, me daba vergüenza, porque si hacía mal viste me retaban, “así no, así no, vos tenés que hacer así”, te explican viste y yo no entendía. Y después dejaba de ir porque no sabía nada, todos mis compañeros pasaban y yo no pasaba. Me agarraba bronca y no iba a la escuela, me iba por ahí, me escapaba y me iba.

(Estudiante de CESAJ)

Los estudiantes coinciden en remarcar la actitud de los profesores a la hora de “explicar los temas”, los tiempos dedicados y su buena disposición para el acompañamiento en las

tareas. Pero resultó interesante encontrar que se recortaban aspectos de orden pedagógico que pueden considerarse un efecto de las estrategias de enseñanza desplegadas en el marco de secuencias didácticas atentas al recorrido individual de cada estudiante. Sobre esto refiere un estudiante al explicar las diferencias que encuentra entre el CESAJ y la escuela “común”.

Entrevistado: No, o sea, como acá vienen chicos repetidores las profes te enseñan re bien. Allá arriba [se refiere a la ESB] como que te enseñan pero si faltaste ese día, ya está, olvidate, no te van a enseñar nunca más. Pero acá lo bueno es que te enseñan. Saben que para que vos aprendas te tienen que tener paciencia, te hablan bien acá, o sea te enseñan re piola. Te hacen entender bien las cosas y si no entendiste, hasta que lo entiendas te hacen...

Entrevistadora: O sea que si alguien no entendió el tema se lo re explican...

Entrevistadora: Sí, pero a ese solo. Ponele si ya todos saben el tema los demás siguen, pero a ese hasta que no aprenda el tema no lo pasa (...) porque si no hacen mucho quilombo con los temas y hay algunos que se re pierden. En cambio, acá está bueno.

(Estudiante de CESAJ)

El “para todos” y “para cada uno” se torna visible y se reitera en las explicaciones de los estudiantes sobre las diferencias que plantean los profesores del CESAJ.

Entrevistada: No, para mí estaba bueno porque si tendría [sic] que ir a otra escuela a mí me re costaría. Porque acá como que los profesores te ayudan más, en cambio en una escuela, un profesor explica para todos. Yo soy media que me cuesta un poco.

(Estudiante de CESAJ)

Como se puede observar, la posibilidad de contar con un título alternativo o adicional al de la escuela que habilite salidas laborales, la posibilidad de encontrarse con compañeros de su edad, el acompañamiento de los docentes y las estrategias para la enseñanza desplegadas aparecen como los puntos más relevantes en la valoración que los estudiantes hacen de la experiencia.

A pesar de los puntos positivos, sostener la asistencia resulta difícil para muchos alumnos. Diferentes motivos explican esta dificultad. La falta de recursos para asistir a clases, vestimenta y comida o la necesidad de trabajar para colaborar o sostener sus familias son elementos que los agentes educativos mencionan a la hora de explicar el “desenganche” con las actividades y las inasistencias.

Entrevistado 1: Hay dos chicos que... [XX] el año pasado por ejemplo, el primer cuatrimestre lo cursó ahí bien, después cuando nació la nena empezó a faltar porque él era el responsable de su familia y trabajaba desde la madrugada. ¿No sé, si en un frigorífico, no?

Entrevistado 2: En un supermercado.

Entrevistado 1: Y este año costó un montón de vuelta ubicarlo y logramos que venga

de vuelta. Y estuvo viniendo y ahora hace unos días que está sin venir.

Entrevistada 1: Y después el otro chico ¿cómo se llama?

Entrevistada 2: YY.

Entrevistada 1: Sí, le cuesta venir porque también tiene un bebé.

(Estudiantes de CESAJ)

Los docentes despliegan diferentes estrategias para complementar las llegadas tardes y los períodos de ausencia que implica el cuidado de los niños o el trabajo para sostener el hogar. Las salas o jardines maternas para estudiantes madres y padres resultan un recurso escaso que comienza a consolidarse, en algunos casos, con el apoyo del Plan de Mejora Institucional⁵⁷.

Sin descuidar que las circunstancias de vida particulares de los sujetos requieren atención, no deben perderse de vista los puntos salientes o insistentes que los estudiantes reiteran en las entrevistas sobre el programa. Estos se encuentran asociados a las condiciones pedagógicas que brinda el CESAJ para la escolarización. Los estudiantes remarcan con insistencia que “aquí, se puede”, “es difícil pero se puede hacer”, “aquí te explican bien”, “te hablan”, “te miran la carpeta”, “te dicen cómo son las cosas”. A esto se suman los complementos de formación profesional que representan una alternativa para ingresar al mercado de trabajo. Estos aspectos fueron recurrentes en las entrevistas, por sobre otros vinculados a la contención o a las características del espacio “no escolar” que oferta el CESAJ.

▪ DESPUÉS DEL CESAJ: CONTINUIDADES Y PERSPECTIVAS

Consultados por sus planes a futuro, la mayoría de los entrevistados plantearon sus intenciones de continuar estudiando para terminar la escuela secundaria. En sus consideraciones los jóvenes evaluaron alternativas que les permitieran reencontrarse con amigos o compañeros en otros espacios, instituciones que ofertaran opciones más ligadas a intereses vocacionales o posibilidades de sostener el trabajo y el estudio.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te parece interesante del CESAJ, que es lo que más te gusta de venir al CESAJ?

Entrevistado: El año que viene empezar el polimodal.

(Estudiante de CESAJ)

El siguiente testimonio refleja uno de los objetivos explicitados por los diseñadores del programa: lograr la inclusión al proceso de escolarización de los jóvenes.

Entrevistador: ¿Lo vas a extrañar? [al CESAJ]

Entrevistada: Sí. Pero ya me estoy acostumbrando ya como que me tengo que ir. Ya me voy mentalizando yo, mi mente se va mentalizando.

Entrevistador: ¿Cómo te va a resultar el cambio?

Entrevistada: Y mejor. Capaz mejor o peor, no sé. Depende de cómo lo tome yo.

Entrevistador: ¿Pensás que te va a ir bien?

Entrevistada: Sí, si acá me fue bien, me puede ir bien en cualquier lado.

(Estudiante de CESAJ)

Sin embargo, la continuidad de la trayectoria escolar en las instancias superiores del sistema representa preguntas y desafíos para los agentes comprometidos en la tarea.

La planificación de las tareas de campo permitió el acompañamiento en el momento de cierre de un CESAJ. En una visita realizada a una institución con la que se establecieron acuerdos para sostener la continuidad de los estudios secundarios de jóvenes egresados del Centro, pudieron registrarse algunas presencias y varias ausencias⁵⁸.

En algunos casos, la decisión de continuar los estudios no llegó a materializarse en la inscripción al ciclo superior. Algunos jóvenes ingresaron con mayor formalidad en el mercado de trabajo (como sereno en un *country* o empleado en una marmolería). Para otros, la precaria situación socioeconómica parece volver a instalarlos en condiciones similares a las que los distanciaron de la escuela, antes del CESAJ (deterioros en la situación de salud por las condiciones de trabajo o recurrencia de enfermedades en los niños a cargo, por la exposición a factores de contaminación ambiental).

Un conjunto de jóvenes, sin embargo, ingresó al ciclo superior de la escuela secundaria, aunque en establecimientos diversos y con experiencias variadas. En una de estas escuelas, las articulaciones establecidas entre los directivos de ambas instituciones permitieron el despliegue de algunas estrategias de seguimiento de los estudiantes. Las mismas estuvieron a cargo del Equipo de Orientación Escolar –cargo existente en la escuela–. Las tareas se abocaron al seguimiento del proceso de inscripción y de la asistencia de los estudiantes egresados del CESAJ en el establecimiento.

Al momento de finalización de las tareas de campo se trabajaba sobre el seguimiento de aquellos casos en los que no se había realizado aún el trámite de inscripción o en los que los estudiantes asistían intermitentemente a clases. Si bien diferentes agentes educativos conocían o estaban notificados del programa (director, preceptores, profesores y Equipo de Orientación Escolar), resultaba difícil ubicar a un referente que pudiera hacer una descripción de cómo los estudiantes transitaban el ingreso a la institución o qué dificultades encontraban en su inserción. Tampoco se encontraron dispositivos o estrategias pedagógicas definidas para acompañar la transición en este nivel.

7.3. Sobre el seguimiento de las trayectorias

Como se vio, los CESAJ se proponen como un programa de ciclo cerrado que posibilita el reingreso de los jóvenes al sistema educativo y procura su continuidad en instancias superiores del nivel. Desde la perspectiva de la trayectoria de los estudiantes, estos objetivos requieren una atenta articulación institucional.

En su resolución de creación se considera:

“Que este proyecto comienza con la aprobación del ciclo básico para continuar con la esco-

larización en el ciclo superior de la Educación Secundaria por lo que se requiere la formalización de instancias de acompañamiento a los adolescentes y jóvenes que al aprobar el primer ciclo continúen estudiando en establecimientos dependientes de la Dirección Provincial de Educación Secundaria o en los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS) dependiente de la Dirección de Educación de Adultos”.

(DGCyE, Resolución 5099/08)

Los rasgos innovadores de la iniciativa y las condiciones que establece el propio formato de la escuela secundaria representan un importante desafío para el diseño de las instancias que acompañan el pasaje de los estudiantes de una institución a otra. Entre los agentes responsables de su implementación este desafío aún se asume con muchas preguntas.

Entrevistada: Es un gran problema ese, cómo garantizarle a ese pibe que va a seguir. Qué va a seguir y en qué condiciones va a seguir. Porque si lo sacás del CESAJ y lo ponés en una escuela súper tradicional que no ha modificado nada, es muy probable que ese pibe después, fracase. Pero digo cómo lograr ese trabajo con ese chico a lo largo de toda su educación. Esta sería una cuestión muy pendiente.

(Informante distrital clave)

La articulación institucional necesaria que permita la definición de “instancias de acompañamiento” resulta una tarea compleja. Diferentes agentes participan en la consolidación de posibles articulaciones, siendo una tarea que involucra a los inspectores referentes, a los directivos responsables de los CESAJ, a los equipos directivos de las escuelas del ciclo superior, en los que también participan los equipos de orientación escolar –en caso de que existieran– y los tutores, entre otros.

Además, para estas instancias de acompañamiento se agrega un elemento que complejiza la articulación institucional. Los estudiantes ingresan a un ciclo orientado de formación, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas y opciones institucionales, lo que multiplica el abanico de escuelas con las cuales deberán articularse acciones. En la experiencia mencionada previamente, los graduados del Centro se distribuyeron entre seis escuelas de la zona.

Si bien la preocupación de diferentes agentes en el proceso de seguimiento de los estudiantes egresados del CESAJ resulta un punto destacado en tanto da cuenta del compromiso asumido en relación a los objetivos del programa, este dato también refleja el menor grado de formalización de las instancias o responsables de lograr el seguimiento posterior de los graduados.

El objetivo de lograr la continuidad en el ciclo superior no es una preocupación exclusiva relativa a los estudiantes del CESAJ, y se extiende, en general, para todos los que egresan del nivel básico de la escuela secundaria. Por su carácter orientado, el ciclo superior constituye una oferta mayormente concentrada en pocas instituciones. En un espacio donde la masividad y el anonimato son rasgos comunes de la experiencia y los

estudiantes inician una etapa en la que definen la orientación final de sus estudios.

Estos rasgos han definido, en algunas instituciones observadas, estrategias preparatorias para las instancias futuras. Como se reitera a lo largo del informe, las estrategias y formas de resolver los desafíos del programa son particulares, por lo tanto, no se replican con exactitud en todos los Centros. En el fragmento que sigue las acciones desplegadas en una de las instituciones no fueron diseñadas sólo para los estudiantes del CESAJ sino pensadas para todos los estudiantes de la escuela que iniciarían el pasaje al ciclo superior.

Entrevistada: No. A mitad de año, ya igual en todo este último año... esto ya se empezó a hablar el año pasado. Lo que sí los profesores ya empezar a determinar, qué perfil, qué orientación vocacional va a tener cada uno. O sea se está empezando a trabajar en esta primera parte del año, para a la mitad tenerlo más o menos definido y empezar a hacer la articulación con la secundaria superior. La articulación empieza por estos pasos; los profesores vienen, aconsejan según lo que han trabajado con sus alumnos y lo que cada alumno empezó a poder facilitar también, porque ya ha habido dos años que lo conocen. Y bueno a ver qué carrera sería la ideal para que siguiera, obviamente en concordancia con lo que el alumno decide y empezar a ver qué escuelas tenemos de oferta cercanas, si está cercano a su hogar mejor. Entonces yo empezaría a hacer esa articulación a nivel distrital. Me empezaría a reunir con los directores de esas escuelas, para... les tenés que pasar el legajo, para que conocieran de qué proyecto viene y bueno por ahí incluso alguna clase en ese lugar, una visita al lugar, estamos viendo cómo. Y también empezar a trabajar esto que la relación docente-alumno, que van a plantearle los otros profesores, con otros compañeros no es la misma que están teniendo ahora, lo cual no quiere decir que no puedan seguirla tranquilamente.

(Informante institucional clave)

Estas estrategias resultan más bien idiosincráticas a las formas de concreción que adquiere cada experiencia en los Centros y dependen mayormente de los estilos de gestión y coordinación de directivos e inspectores, de las estrategias de trabajo previas, de recursos y espacios dispuestos en las escuelas, de relaciones interinstitucionales o de redes de articulación constituidas, aspectos que no siempre se concretan en las instancias de pasaje o transiciones entre ciclos en el sistema educativo.

El acompañamiento de los jóvenes plantea el debate sobre si los estudiantes requieren estrategias específicas para su inclusión o si las estrategias deben ser comunes y para todos los que inician el ciclo superior. Más allá de este debate, las tareas de campo realizadas permitieron observar y seguir a estudiantes, profesores y directivos por una experiencia que ha logrado innovar en estrategias y dispositivos atentos para lograr la escolarización. Como todos, los alumnos deberán iniciar la adaptación a una nueva experiencia en el ciclo superior, que si bien difiere de la ofertada en el ciclo básico de la escuela secundaria, mantiene características y formas de una organización que ya presentó dificultades para los estudiantes y para las que aún no se vislumbran dispositivos o estrategias claras de

acompañamiento pedagógico.

Al momento de realización de las tareas de campo y en coincidencia con el tiempo de implementación que lleva la experiencia, estos aspectos comenzaban a ser planteados en los espacios de intercambio y en las preocupaciones de sus referentes, reflejando la complejidad de articulaciones que requieren las diferentes instancias del sistema educativo y el acompañamiento de los estudiantes que transitan por él.

NOTAS

47 • En este estudio se ha perseguido el interés en acceder a relatos personales de los jóvenes y a la vez conocer a través de ellos el mundo social en el que transcurren las experiencias de vida de sus relatores. La reconstrucción de las trayectorias sociales permite describir distintas posiciones ocupadas por los sujetos en los espacios sociales (Cragolino, 2006), y acceder a aspectos centrales de sus historias que nos hablan de expectativas y proyectos, de decisiones tomadas y también de limitaciones estructurales y tramas contextuales que los atraviesan.

48 • En términos metodológicos, no existen herramientas consolidadas en la estadística educativa que permitan hacer un seguimiento de los sujetos y sus recorridos por los distintos niveles del sistema, ya que los datos disponibles no toman como unidad de análisis a los sujetos. Sin embargo, pueden interpretarse tendencias de estas trayectorias en el análisis estadístico, en tanto se pueden identificar fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales (Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, 2008b). A su vez, el abordaje metodológico cualitativo de las trayectorias individuales de los sujetos, requiere una exploración profunda de sus biografías. Pueden utilizarse en su indagación instrumentos metodológicos diversos (relatos biográficos, calendarios escolares, etc.) que consideren con detenimiento la constelación de factores que participan en la construcción de sus recorridos como así también otras experiencias formativas en la historia de vida de cada sujeto. Si bien las entrevistas a estudiantes diseñadas en el marco de este estudio profundizaron aspectos que atañen a sus trayectorias escolares, no se propuso realizar un estudio profundo de las mismas.

49 • Los datos presentados corresponden a Scasso, M. (2011) Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes del Conurbano Bonaerense. Informe no publicado.

50 • Se refiere al término “fracaso escolar” en su acepción estadística. Desde una perspectiva anual, el término equivale al concepto de “eficiencia escolar” que se aplica a los indicadores interanuales de progresión. Se representa así al total de estudiantes de una cohorte que no alcanza la promoción del año escolar, considerando aquellos estudiantes que finalizan el ciclo en condición normativa de no promoción, y aquellos que abandonan durante el ciclo escolar (Scasso, 2011, *op cit*).

51 • Como se aclaró previamente, el informe estadístico utiliza la referencia “grado”, para diferenciar al año de estudio, de los años de edad de la matrícula. Sin embargo, la lectura de los indicadores en el presente informe recuperará la nomenclatura actualmente en vigencia para reflexionar sobre los momentos del recorrido escolar que mayores dificultades representan para los jóvenes.

52 • Si bien este año responde a diferentes estructuras del sistema educativo en las últimas décadas, 7° o 1° año se convirtió en el grado inicial de la EGB3/ESB/Secundaria (debido a las reformas de los 90 y las que siguieron en la década siguiente, tanto a nivel nacional como provincial). A partir de allí, los indicadores de repitencia para este año reflejan el comportamiento característico del resto de los años del nivel.

53 • En el conurbano bonaerense el porcentaje de jóvenes hasta 18 años que dedican su tiempo exclusivamente al estudio asume variaciones significativas según el *clima educativo* presente en el hogar. En los hogares con clima educativo bajo, el 73% de los jóvenes sólo asiste a la escuela, sólo un 10% de los jóvenes trabaja mientras estudia, un 5% sólo trabaja y el 12% restante no estudia ni trabaja. (Se considera por *clima educativo* al promedio de años de escolarización de los miembros de 18 y más años presentes en el hogar. Bajo= inferior a 6 años; Medio= entre 6 años y menos de 12 años; Alto= 12 años o más). (Scasso, 2011, *op cit*).

54 • *Joder*: modismo que refiere a “molestar”, “fastidiar”.

55 • *Bardear*: modismo que refiere a “buscar problemas”.

56 • Hace referencia a asistir clases con un profesor contratado específicamente y de manera particular para la preparación de exámenes.

57 • Los Planes de Mejora Institucional fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora Institucional fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

58 • La indagación realizada sobre una sola experiencia no permite profundizar sobre las particularidades que asume el ingreso de los egresados en instituciones del ciclo superior, o elaborar reflexiones extensivas a otras experiencias. Brinda sólo una aproximación al desafío que implica la inclusión de los jóvenes en instituciones de ciclo superior, propósitos que requieren un estudio específico para su indagación.



Acompañamiento y condiciones pedagógica específicas.



Arriba: Estudiantes del CESAJ. Abajo: alumnas madres.



8. PRINCIPALES FORTALEZAS Y TENSIONES. REFLEXIONES FINALES

Por María Laura Diez y Ana Gracia Toscano

El estudio realizado permitió lograr una caracterización general de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes, experiencia encuadrada dentro de las líneas de política de Inclusión llevada adelante por la Dirección Provincial de Educación de Secundaria, de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Esta iniciativa para el reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que no se encuentran escolarizados en el sistema educativo, se desarrolla en el contexto de un importante cambio normativo para la educación secundaria. Argentina, al igual que otros países de la región⁵⁹, ha asumido el compromiso de extender la escolarización secundaria ampliando la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel. Así lo define la Ley 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006 que encuentra continuidad en las legislaciones provinciales, tal como la sancionada en Provincia de Buenos Aires en el 2007 (Ley 13.688).

La llegada de nuevos sectores a la escuela secundaria contribuye a la desestabilización de los acuerdos y los intereses preestablecidos (Jacinto y Terigi, 2007), y reactualiza debates que permiten revisar estructuras, concepciones y prácticas naturalizadas. La problemática de la “inclusión” trae aparejado un conjunto de definiciones y discusiones en torno al carácter universal o focalizado del alcance de las políticas o en torno al carácter remedial

y/o transitorio de las acciones (Baquero, Terigi, et al, 2009). Sin embargo, el patrón organizacional rígido y estable de la escuela secundaria define dificultades sustantivas para los intentos de cambio en los formatos de organización en el nivel. Por lo tanto, el análisis de iniciativas que plantean propuestas de formatos alternativos para la escolaridad media ofrece una valiosa oportunidad para la producción de saberes que aporten a la reflexión y colaboren en la construcción de las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de los jóvenes.

En este escenario, y como parte de la caracterización de los territorios que expresan en buena medida la complejidad y especificidad del fenómeno educativo en grandes conglomerados urbanos, se han abordado las relaciones que se establecen entre la *demand*a de acceso a los servicios educativos y las *ofertas* que brinda el nivel en su atención⁶⁰.

El análisis permitió identificar el sector de la población contenida en el grupo de edad de 12 a 17 años que, habiendo finalizado la escuela primaria, no inició la secundaria o la abandonó tempranamente, franja que constituye el grupo de *demand*a actual no efectiva para el nivel⁶¹. La distribución de esta población, según se ha podido reconstruir en los capítulos 3 y 4, permite advertir expresiones territoriales del fenómeno, con importantes variaciones en los municipios observados, cuestión que se hace más evidente y dramática en algunos barrios específicos.

A continuación se presentan algunos aspectos destacados de la iniciativa como oferta específica para la demanda identificada en los territorios abordados, y se recorren algunas tensiones y desafíos del proyecto en la consecución de sus objetivos. Se cierra este apartado revisando el desafío que representa construir una mirada específica para el abordaje de lo urbano en educación.

8.1. Aspectos destacados de la iniciativa como política de reingreso y aceleración

Desde su fundamentación, los CESAJ se proponen como programa puente para el reingreso, que busca evitar constituirse en una alternativa paralela de escolarización. El reingreso, por lo tanto, implica un doble objetivo, la reinserción de jóvenes desescolarizados al ciclo básico de la escuela secundaria y el pasaje posterior a la estructura del ciclo superior.

Los rasgos más notorios de la experiencia dan cuenta de un dispositivo organizado para atender grupos reducidos que posibilita un acompañamiento pedagógico individualizado para cada estudiante, que gradúa los contenidos en secuencias diseñadas en tiempos más acotados (cuatrimestralizados) y, por lo tanto, distribuye los esfuerzos y las gratificaciones por resultados logrados.

Se trata de un espacio cuya organización prevé la posibilidad de flexibilizar horarios ante situaciones laborales o personales justificables, a la vez que compensa con estrategias pedagógicas alternativas la continuidad del estudio. Entre otras características, la propuesta pone a disposición tiempos institucionales y recursos tutoriales para fortalecer los aprendizajes de contenidos pendientes.

Por otra parte, levanta los límites temporales para la acreditación que definen la anu-

alización y promoción por bloque de materias –características propias de la escuela secundaria–, desarticulando, durante el tiempo que habilita el programa (dos años), la lógica de la repitencia de la escuela media. En este lapso, el régimen de promoción ya no gira en torno a la aprobación del conjunto unificado de materias, en bloque y por año, sino que se reemplaza por la evaluación del avance que cada estudiante realiza en las secuencias didácticas propuestas para cada materia.

La formulación de *secuencias didácticas* como propuesta curricular y estrategia pedagógica para la aceleración de los aprendizajes resulta uno de los aspectos más innovadores del programa. Específicamente elaboradas por los responsables de los diseños curriculares del nivel, es un aspecto altamente reconocido y valorado por los docentes que trabajan en la iniciativa. Estas secuencias, como instrumentos para la aceleración de los aprendizajes, ofrecen una propuesta de reorganización de contenidos que contempla los puntos de partida y las distancias relativas en la aproximación a los conocimientos según los recorridos previos de los estudiantes. A su vez, las orientaciones que brindan estimulan la posibilidad de diversificar el tratamiento de los contenidos, el modo de abordaje, su nivel de profundidad, como así también la organización de los tiempos para su desarrollo.

El recorrido que realiza cada alumno en el marco de cada materia no está supeditado al avance o aprobación de las restantes, y los alumnos que no llegan a completar las secuencias previstas para el primer año, en alguna de las materias, pueden completarlas al año siguiente a partir de la realización de nuevas propuestas de trabajo e incluso a partir de diferentes contenidos. Ello implica, como se planteó, que en el CESAJ *no se repitan* materias ni años académicos, definiendo mayores márgenes de flexibilidad para que los estudiantes encuentren su propio ritmo para avanzar a través de los contenidos curriculares que se les presentan.

Paralelamente, la experiencia plantea la necesidad de ofrecer una propuesta de formación que articule trayectos de Formación Profesional. En cierta medida, los CESAJ no solo constituyen un plan de reingreso a la escuela secundaria y aceleración de trayectorias escolares, sino que además se erigen como una opción que ofrece una formación para el trabajo más específica. Ello significa que esta alternativa de escolarización para un tramo de la secundaria está planteando la posibilidad de acceder también a cursos de Formación Profesional que otorgan una certificación que acredita los conocimientos desarrollados en ese período.

A su vez, los CESAJ asumen el desafío de tender redes y ampliar sus estrategias al estimular la articulación de acciones con referentes e instituciones de otros ámbitos ajenos al escolar (como organizaciones de la sociedad). Esta característica de su diseño plantea un abordaje que, sin descuidar aspectos educativos, recupera recursos y estrategias más amplias para potenciar los esfuerzos de diferentes iniciativas destinadas a los jóvenes. El conjunto de aspectos considerados hasta aquí señala los rasgos destacados de la iniciativa como propuesta diseñada para el reingreso y la aceleración de las trayectorias educativas de los jóvenes. A su vez, introduce una serie de tensiones y desafíos que la experiencia enfrenta como programa de inclusión. Sobre estos puntos se estructuran las siguientes reflexiones.

8.2. Tensiones y desafíos

En este apartado se presentan algunos interrogantes abiertos que agentes, funcionarios e investigadores reconocen y formulan sobre la iniciativa. Su profundización tiene por objetivo reflexionar sobre las condiciones que garanticen el acceso a la educación secundaria de sectores que aún no logran sostener su escolarización.

▪ LA ESCALA DE ATENCIÓN DEL PROBLEMA Y LAS INNOVACIONES DEL DISPOSITIVO

Esta tensión señala las dificultades por trascender los desajustes entre la dimensión que cobra la *demand*a del proyecto, expresada en la cantidad y localización de adolescentes y jóvenes desescolarizados, y la escala de atención que por el momento brinda la iniciativa como *oferta*.

El contexto de cambio en la concepción sobre el acceso a la escuela secundaria plantea un terreno de oportunidad para las reformas necesarias del nivel, que debe enfrentar la persistencia de condiciones internas y externas a la escuela que reproducen o producen nuevas estructuras de desigualdad. En este escenario, los CESAJ representan una experiencia de escala acotada para la atención de la problemática que se enfrenta, pero de alta intensidad, en tanto plantean modificaciones sustantivas de aspectos duros del régimen académico o de la organización tradicional de la escuela.

Si bien en sus objetivos la iniciativa se plantea como un programa piloto, para los responsables del programa los CESAJ se constituyen en *usinas*⁶² para el desarrollo de innovaciones en la enseñanza. En ellos se implementan formatos organizativos más flexibles y se definen condiciones para el trabajo académico que permiten un mejor acompañamiento de los estudiantes. Así, para los responsables y agentes del programa los CESAJ se transforman en productores de experiencias y conocimientos que permiten revisar las prácticas y tradiciones de enseñanza de la propia escuela secundaria, aportes que pueden expandirse en tanto los agentes que participan en sus propuestas pueden transmitir sus estrategias a otras escuelas.

En este sentido, muchos de los agentes entrevistados plantearon la expectativa de que los CESAJ se presenten como un ensayo a menor escala, o un primer paso hacia una transformación deseable, no sólo para los estudiantes excluidos del sistema sino para anticipar y resolver las dificultades que encuentran gran parte de los alumnos en la escuela secundaria.

▪ PERMEABILIDAD DE LA ESCUELA: DESAFÍOS PARA EL ABORDAJE INTERSECTORIAL DE LAS PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN LA ESCOLARIZACIÓN

Ha sido una preocupación sostenida en esta investigación indagar en torno a las articulaciones intersectoriales que permiten potenciar recursos existentes en el territorio para dar respuesta a las problemáticas que atraviesan adolescentes y jóvenes. En las grandes ciudades existen instancias gubernamentales y sociales que, desde diferentes niveles de gobierno y articulación, tienen en el centro de sus políticas o iniciativas a la misma población. Si bien los CESAJ fueron concebidos con el objetivo declarado de fortalecer

los lazos con distintas instancias de organización social que acompañaran el seguimiento de los jóvenes, esta articulación representa un desafío a superar para las tradiciones de las instituciones escolares, fuertemente ordenadas por jerarquías verticales y lógicas sectoriales que han tendido más al aislamiento que al establecimiento de intercambios con sus aliados locales.

En cierta medida, los esfuerzos de la iniciativa están centrados legítimamente en la preocupación por ensayar intentos de articulaciones con otros agentes educativos y sociales. En los Centros observados, esta articulación buscó aportar una dinámica diferente a las pautas y normas de convivencia propiamente escolar, hecho que colaboró en la definición de formas más flexibles para el reingreso de los jóvenes a la experiencia.

Las alianzas entre la escuela y las organizaciones de la sociedad han mostrado eficacia para atender a los jóvenes desescolarizados fundamentalmente cuando éstas se encontraron acompañadas y sostenidas en la intención de directivos y responsables por generar condiciones de apertura en la cultura institucional de la escuela. Sin embargo, si bien esta alianza ha mostrado su valor para la inclusión de los jóvenes en la escuela también resulta dramáticamente insuficiente en aquellos sectores que encuentran severamente vulnerabilizados sus derechos por las precarias condiciones sociales y económicas impuestas para la vida

Por ello, en la trama de las alianzas intersectoriales definidas para el programa, resultó significativo el pedido de diferentes agentes en cuanto al reforzamiento de aquellos aspectos de la propuesta que resultan mayormente atractivos para los jóvenes, tal es el caso de la oferta de Formación Profesional. Este componente de los CESAJ representa la oportunidad para acompañar a los estudiantes en la formación de dos aspectos centrales de sus vidas, educación y trabajo, reconociendo características propias y brindando respuestas a necesidades inmediatas de los jóvenes que viven en conglomerados urbanos como los abordados.

▪ LA ESPECIFICIDAD DE LOS CESAJ COMO PROGRAMA PUENTE

Por los rasgos con los que se define centralmente la iniciativa, la continuidad de los jóvenes en instancias superiores de la escuela secundaria representa un desafío complejo para el proceso de escolarización propuesto por los CESAJ. En principio, la explicitación de este desafío requirió un ejercicio de desnaturalización de los itinerarios formativos que pauta la escuela secundaria en general, así como la reflexión crítica sobre las condiciones de escolarización que se oferta a la población juvenil.

El abordaje de los CESAJ ha permitido identificar un conjunto de innovaciones y aspectos destacados del diseño del programa. La iniciativa ha construido un dispositivo de atención para los estudiantes que se inserta en la estructura propuesta por el sistema como pasaje o puente entre ambos ciclos. Se sostiene en el reconocimiento de las particularidades de los adolescentes y jóvenes como estudiantes, haciendo lugar a sus problemáticas y también a sus experiencias educativas previas. Ofrece un acompañamiento personalizado para el reingreso a la escuela y para la aceleración de los aprendizajes, a la vez que oferta

un atractivo recurso de formación profesional.

Como fue señalado a lo largo de su presentación, el estudio permitió recoger las preocupaciones de los agentes en torno a la posibilidad que tendrán los estudiantes, al continuar su trayectoria en el ciclo superior del nivel, para sostener el régimen de asistencia, integrarse en grupos numerosos, utilizar las estrategias de estudio y los conocimientos adquiridos, conciliar distintas responsabilidades cotidianas y laborales, y acceder a espacios de orientación e información, entre otros aspectos.

En términos concretos, los estudiantes deben continuar su formación en escuelas caracterizadas por su masividad. El tramo superior de la secundaria ofrece un ciclo especializado. Las instituciones tienden a concentrar mayor cantidad de alumnos en tanto brindan diferentes orientaciones de formación. En los municipios observados, el promedio de estudiantes por unidad educativa se duplica en este tramo de la escuela secundaria respecto del tramo anterior. Y si bien en estas escuelas el promedio de alumnos por sección no presenta un aumento significativo en relación al porcentaje del primer ciclo, en comparación con los agrupamientos definidos para los CESAJ los grupos llegan a triplicar la cantidad de alumnos. Por lo tanto, los espacios áulicos y las dinámicas entre docentes y estudiantes que se configuran en las escuelas que reciben a los alumnos presentan una gran diferencia con la experiencia que ofrecen los CESAJ⁶³.

A su vez, en la estructura del nivel, el ingreso al ciclo superior plantea para los estudiantes un nuevo cambio de régimen académico. La propuesta de formación amplía la cantidad de materias y se especializa en su orientación, los estilos de trabajo de los profesores presentan rasgos más tradicionales, el grupo de compañeros de estudio se renueva, etc. Si bien las características que adquieren los regímenes de trabajo académico en el ciclo superior requieren una indagación específica, la estadística educativa permite anticipar las dificultades que plantea este cambio. Así como sucede en el ingreso a la escuela secundaria, el ingreso al ciclo superior presenta un aumento en los indicadores de repitencia en sus primeros años, por lo que puede anticiparse que parte de las dificultades se deben a la adaptación que demandan las condiciones del trabajo de esta nueva etapa.

Para los estudiantes de los CESAJ, el pasaje implica retornar a un régimen de trabajo académico que exige mayor ajuste a sus pautas y condiciones a la vez que les exige mayor autonomía para la resolución de sus demandas. Implica la vuelta a una cursada de materias anualizada, a un régimen de promoción que recupera la lógica de aprobación por bloque, a un régimen de asistencia que no presenta flexibilidad ante situaciones personales justificadas o laborales. Por otra parte, los alumnos no cuentan con instancias de acompañamiento o apoyo escolar como las definidas en el CESAJ.

En síntesis, la flexibilidad, el reconocimiento y las innovaciones que introducen los CESAJ son aportes valiosos para pensar los formatos organizativos de la escuela secundaria y constituyen una propuesta que plantea una reflexión sobre las condiciones que se definen para la escolarización de los jóvenes que han suspendido sus trayectorias educativas. Pero el carácter *punte* de la propuesta establece un fuerte contraste entre la experiencia que los estudiantes del CESAJ transitan y la que sobreviene al continuar sus estudios.

Esta tensión justifica el pedido que realizan algunos agentes de contar con un dispositivo con las características del CESAJ para el ciclo superior de la escuela secundaria. Sin embargo, como se describió a lo largo del informe, los lineamientos de la propuesta plantean al programa como un espacio que posibilite el ingreso al ciclo superior, evitando constituir un sistema para la escolarización de los jóvenes que funcione en paralelo. Entre las fundamentaciones brindadas por los responsables de la iniciativa, se insistió en el propósito de que los estudiantes puedan adquirir las habilidades necesarias para continuar su escolaridad en el sistema y finalizar allí sus estudios.

Entrevistada: Hay muchísimos lugares que nos piden que hagamos el ciclo superior con el CESAJ, porque quieren que el pibe entre en CESAJ y termine en CESAJ... Entonces nos dicen que los chicos no van a tener la misma contención en la escuela que tienen en el CESAJ, no van a tener tutor como tienen en el CESAJ, los grupos son mucho más grandes, todo verdad. Pero les decimos, “por eso mismo”, que ese es uno de los objetivos del CESAJ. El objetivo no es que terminen la secundaria, el objetivo es que puedan ser capaces de incluirse.

(Referente del programa a nivel central)

En este punto, resulta interesante poner en relación las miradas de los agentes educativos sobre las expectativas de cambio que representa el CESAJ, en tanto permiten hacer visibles los desafíos más significativos que el nivel y sus políticas enfrentan.

Entrevistadora: El CESAJ termina este año, ¿pedirías de nuevo tener la posibilidad de tener la experiencia de otro CESAJ?

Entrevistada: Yo acepté porque sigo pensando que es uno de los puntos de inflexión que tiene que cambiar la secundaria. Esto de poder atender los recorridos que no atiende el sistema formal que tenemos, es tan rígido, y yo siento, trabajando con el ciclo básico, que no estamos respondiendo. Más allá de que al interior de los departamentos se trabaja desde lo pedagógico, sigo teniendo la anualización, la rigidización de las trayectorias formales a las que tengo que responder, porque nuestro sistema lo estipula así. Pero bueno [cuestiones] con las que yo no estoy de acuerdo, porque tienen que haber otras formas que respondan mejor a lo real.

Entrevistador: Y te lo pregunto de otra manera ¿pensás que toda escuela debería tener un CESAJ?

Entrevistada: No, pienso que cada escuela debería ser un CESAJ. El CESAJ no debería existir, tenemos que empezar a replantearnos en la secundaria estas cuestiones. Tiene que haber recorridos diferentes dentro de la secundaria, sin que uno se sienta que está en un proyecto diferente que es algo especial. ¡No, eso no tiene que existir! (...). Es un desfase lo que estoy planteando, yo creo que está bien planteado pero es algo que tenemos que empezar a transitar de a poco, una vez que se empiecen a transitar otras cuestiones previas de empezar a mirar diferente, de pararnos diferente, de empezar a acercarnos más a la

realidad que tenemos. Y de capacitarnos en esto, porque la capacitación hace que empieces a ver cosas que antes no veías. No podías ver porque no tenías ese conocimiento, esto de que todos tienen el derecho de estar... Pero yo creo que es un buen proyecto pero tiene que morir rápidamente en la medida que podamos empezar a implementar y a hacer nacer esto desde el mismo sistema. Esta es otra de las cuestiones, replantearnos que el sistema no está funcionando, que estamos dejando los chicos afuera. Te vuelvo a repetir, políticamente, no me gustaría que me den otro CESAJ, porque eso quiere decir que siguen faltando un montón de cosas en la secundaria. Mientras tanto, como una política paliatoria, sí es muy necesario. Pero tenemos que empezar a replantear lo otro... La idea es llegar a descartar esas políticas, cuando podamos decir que ya no hacen falta.

(Referente de CESAJ)

8.3. Reflexiones finales en torno a la especificidad de la mirada construida

Cabe mencionar la importancia que dentro de este campo, y en función de las problemáticas estudiadas, adquiere la construcción de una *mirada territorial* para el análisis de las políticas en educación. La investigación concluye esta etapa habiendo transitado un proceso de definición de una estrategia teórico-metodológica que combinó unidades de indagación y escalas de análisis de distinto nivel. El territorio, las iniciativas políticas y los casos como unidades de análisis han permitido dar confluencia a información estadística, documental y de campo, y sostener un diálogo entre aspectos generales y particulares en torno al problema de estudio definido.

A su vez, el estudio ha permitido recuperar aspectos clave de la experiencia escolar y social de los adolescentes y jóvenes a partir de los cuales complejizar la mirada sobre las políticas de inclusión para la escolarización secundaria, reponer discusiones y debates existentes en el campo educativo, destacar los aportes que la iniciativa realiza a la revisión de las formas de organización que adquieren las propuestas escolares –y su incidencia sobre las trayectorias educativas–, y hacer visibles tensiones y/o paradojas que persisten en un contexto de desigualdad y segmentación urbana.

Analizar el fenómeno de la educación en grandes ciudades significó para este grupo de investigación un desafío importante. Implicó partir del reconocimiento de procesos más amplios de segmentación urbana, identificando al mismo tiempo aspectos particulares y locales que atraviesan las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes, en el marco de una política de inclusión. La mirada construida desde la investigación del campo educativo se vio interpelada a ampliar sus horizontes, reconocer nuevos agentes, espacios y dinámicas sociales. Se reconocen en este esfuerzo parte de las dificultades que afronta el campo educativo a exceder los límites de su especificidad.

NOTAS

59 • Uruguay aprobó la obligatoriedad del nivel por la Ley General de Educación de 2008; Brasil, por la Enmienda Constitucional n° 59/2009; Chile estableció 12 años de escolaridad obligatoria con la Ley 19.873 en el 2003, y la sociedad chilena enfrenta hoy un fuerte debate sobre los mecanismos que aseguran su acceso.

60 • Vale recordar las discusiones vigentes en torno a los distintos sentidos asignados a la “obligatoriedad”, en las que se advierten diferencias destacables entre posiciones que ponen el énfasis en que el estado debe “garantizar la posibilidad de educarse”, antes que en la “obligación”, como sostienen otras (DINIECE, 2009). Por lo tanto, en el presente estudio se parte de definir la *demanda* de acceso a los servicios educativos en términos de derecho.

61 • Según la tipología presentada en la caracterización de los municipios (Capítulo 3).

62 • Esta categoría local expresa las expectativas de los responsables de la iniciativa sobre la dirección que debieran considerarse para las innovaciones reclamadas en el nivel.

63 • Los grupos en cada CESAJ no superan los 20 (veinte) estudiantes, divididos en dos secciones o grupos de 10 (diez) cada una. En escuelas de gestión estatal, el promedio de estudiantes por sección en el tramo superior de la escuela secundaria asciende a 28,4 estudiantes en el Municipio de Quilmes y a 33,5 en el Municipio de Florencio Varela.

APÉNDICE FOTOGRÁFICO



Taller de Gastronomía.



Arriba: Situación social en barrios periféricos del conurbano bonaerense. Abajo: Talleres de Formación Profesional .



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Vol. 7, (4), 292-319.
- Binstock, G., y Cerrutti, M., (2005). *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. UNICEF.
- Cragolino, E. (2006). *Trayectorias sociales y apropiación de la cultura escrita en un grupo de mujeres de Córdoba*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social. (CAAS), Universidad Nacional de Salta, Salta.
- Cravino, C. (2007). Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años. Disponible en http://www.fadu.uba.ar/mail/difusion_extension/090206_pon.pdf. Recuperado el 10/11/2011.
- DINIECE-UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf.
- Delory-Momberger, Christine (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, CLACSO.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 9, (21), 403-424.
- Finnegan, F. (2007). Tendencias recientes en políticas y programas que apuntan a la terminación de la escolaridad secundaria en América Latina. *Revista en Foco* (3), Disponible en <http://www.redetis.iipe-ides.org.ar>.
- Franzé Mudano, A. (2002). Las formas escolares del extrañamiento. En Franzé, Adela, *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. (pp. 227-305). Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Grimberg, M., et al (1998). Modos y Trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos). En Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (Eds.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 225-232). Buenos Aires: EUDEBA.
- Kessler, G., Svampa, M., González Bombal, I. (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Loyo, Aurora & Calvo, Beatriz (2009). *Centros de Transformación Educativa*. México D.F (México). Madrid: OEI.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: ese acto político* (pp.211-224). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Perazza, R. (2009) Las ciudades como escenarios. En Terigi, F., Perazza, R., Vaillant, D., *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 29-51.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Colección *Documentos* del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, (13). Buenos Aires: Sección Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós: Buenos Aires.
- Rodríguez, C. y Di Virgilio, M. (2011). Coordinadas para el análisis de las políticas urbanas: un enfoque territorial. En Rodríguez M. C. y Di Virgilio, M. M. (Organizadoras), *Caleidoscopio de las políticas territoriales. Un rompecabezas para armar*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI. 295-319.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Scasso, M. (2011). Caracterización de la situación educativa de los jóvenes en el Conurbano Bonaerense. Informe no publicado.
- Sinisi, L.; Montesino, M.P.; Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de

los sujetos. Serie: La educación en debate, 7. DiNIECE - Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires.

----- (2008b). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

----- (2009). Las políticas de inclusión educativa. En Terigi, F., Perazza, R., Vaillant, D., *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 143-190.

----- (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El Monitor de la educación*, 5ª época, (25), Dossier “Ser docentes hoy”, 35- 38.

DOCUMENTOS

Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), (2003). *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Economía y Producción, Secretaría de Política Económica.

Municipio de Quilmes, Secretaría de Desarrollo Social (2011). *Censo Social Quilmes. Resultados Definitivos*. Quilmes: Fundación Fodeni y Municipio de Quilmes.

NORMATIVA

Argentina, *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Sancionada: diciembre 14 de 2006.

Promulgada: diciembre 27 de 2006.

Argentina, Provincia de Buenos Aires, *Ley 13.688 de Educación Provincial*.

Promulgación: Decreto 1296/07 del 5/7/07. Publicación: del 10/7/07 BO 25.692 Suplemento.

Argentina, Provincia de Buenos Aires, *Ley 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as*. Promulgación: Decreto 66/05 del 14/1/05 (Con Observaciones). Publicación: del 27/1/05 BO 25.090.

Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución 5099/08*

Dirección General de Cultura y Educación, *Disposición 20/09*

Dirección General de Cultura y Educación, *Disposición 06/10*

