

Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires

Análisis de la incidencia de los Centros de
Escolarización Secundaria para Adolescentes y
Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la
obligatoriedad de la escuela secundaria

Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires. Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria

Universidad Pedagógica Provincial de Buenos Aires (UNIPE)

Bs As, Diciembre 2014

Investigador Responsable¹

Marcelo Krichesky

¹ Este trabajo se realizó a partir del apoyo del Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Bs As (Septiembre 2013). Se desarrolló en el marco de la Universidad Pedagógica de la provincia de Bs As (UNIPE) bajo la coordinación de Krichesky, M. La elaboración de información estadística estuvo a cargo de Scasso, M. El trabajo de campo estuvo a cargo de Krichesky, M Greco, M, Maderna, F y Giangreco, S. Colaboraron en el procesamiento de entrevistas Andrea Perez, Carola Nin y Carolina Gonzalez

RESUMEN EJECUTIVO

El proyecto de investigación acerca de los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes de la Provincia de Bs As (CESAJ) que presenta la UNIPE, con el apoyo del Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Bs As; tiene la intención de producir información (cuantitativa y cualitativa) sobre la implementación de la Resolución DGCyE de creación N°5099/2008, y su incidencia en los procesos de re escolarización en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes.

En un primer capítulo se presenta y analiza información estadística (con fuentes censales (2001- / 2010), de matrícula (2012) y encuesta permanente de hogares, (2006 a 2013) sobre el Conurbano Bonaerense y los Partidos de San Martín y Matanza que son los Partidos en los que desarrolló el estudio en profundidad sobre los CESAJ. Al mismo tiempo se presenta un análisis de la normativa de los CESAJ, estudios previos realizados, aspectos curriculares que definen la propuesta educativa que se desarrolla a nivel territorial. En un segundo capítulo se desarrolla la investigación cualitativa (basada en entrevistas a docentes, directivos y grupos focales con alumnos) realizada en dos Cesaj de los Partidos de La Matanza y San Martín y resultados de una encuesta suministrada a 100 profesores y 13 tutores de 11 CESAJ, que son el 90% de los CESAJ del Conurbano que tienen continuidad en su gestión desde el 2013. En dicha encuesta no se abordó los de reciente apertura (2014) ya que carecen de información significativa respecto del alumnado y sus prácticas.

Entre los resultados principales se sistematiza información actualizada a nivel censal y de matrícula que permite considerar los procesos de incremento de la población en el sistema educativo, junto a los problemas aun persistentes de la exclusión educativa, y las dinámicas de abandono y egreso de la secundaria (básica y superior). Asimismo, se considerara la incidencia que tienen los CESAJ en los procesos de re escolarización de jóvenes con historias de numerosos fracasos en la educación primaria y secundaria, en contextos de alta vulnerabilidad social, donde gran parte de esta población resulta primera generación que accede a la escuela secundaria.

La consolidación del oficio de alumno, el pasaje a la educación superior, la restitución de la autoestima para el aprendizaje y el desarrollo de proyecto de vida, constituyen algunas de las dimensiones salientes del valor positivo que adopta el pasaje por los CESAJ, como política pública que asume el desafío de cambiar formatos y prácticas para mejorar los procesos de inclusión educativa. En estos nuevos formatos escolares, se desarrollan no solo procesos de escolarización orientados a la construcción de nuevos vínculos con los

adolescentes. También se procura también, revertir la crisis de lazos sociales en un intento por lograr una mayor filiación social frente al desamparo en contextos de exclusión y pobreza, fragmentación social y vulneración de derechos.

PRESENTACION

El presente documento da cuenta de los resultados principales del proyecto de investigación “Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires. Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria” realizado por la Universidad Pedagógica Provincial (UNIPE) y el apoyo del Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Bs As. Dicho proyecto se desarrolló entre los meses de septiembre 2013 y Mayo del 2014.

En un contexto de profundos cambios en la política pública nacional, en el año 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) , en su artículo 16, les asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las jurisdicciones la responsabilidad de dar cumplimiento a “la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”. En este marco, la resolución 103/10 establece que, durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria. Los CESAJ se inscriben en este marco normativo.

A través de la Resolución N°5099/2008 en Provincia de Bs As se crean los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes, diseñados para el reingreso de aquellos que abandonaron el sistema educativo con el propósito que los jóvenes concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional. Se trata de un espacio de transición ubicado en una escuela o en otra institución educativa localizada por fuera del sistema educativo (organización social, iglesia, club, centro de formación profesional) para el cual en el marco de la propuesta educativa de la secundaria básica de la Provincia, se diseñó e implementó un diseño curricular específico, con su correspondiente secuencia didáctica, en donde las materias están organizadas cuatrimestralmente. Además, los alumnos terminan el CESAJ con un certificado de Formación Profesional.

El propósito de esta investigación es realizar un aporte sobre la **percepción de diferentes actores sociales** acerca de los CESAJ, como iniciativa de política pública que cambia el formato escolar de la escuela secundaria. A la fecha esta experiencia ya tiene cinco años de desarrollo en la Provincia, y nos resulta relevante en este estudio

considerar su incidencia en los procesos de reescolarización en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes.

1-Objetivos de investigación,

Esta investigación tiene como objetivos:

- **Sistematizar información disponible sobre abandono, y finalización de los estudios secundarios** para el período 2006- 2012" en Conurbano Bonaerense"
- Indagar en torno a las **percepciones de los actores involucrados:** directivos, docentes, tutores y jóvenes cercanos al egreso acerca de la experiencia educativa en los CESAJ.
- Caracterizar el **perfil de los docentes** que participan de esta oferta educativa. a partir de la muestra diseñada para el estudio de la misma.
- Caracterizar el perfil socioeducativo de los alumnos asistentes a la fecha a esta oferta en las instituciones que forman parte de la muestra.

2-Metodología utilizadas y características del universo de indagación

Este proyecto de investigación prevé un trabajo cuanti y cualitativo que integra a) un análisis exhaustivo de fuentes secundarias de información en torno a la escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano; b) un estudio de dos casos de CESAJ con directivos, tutores y alumnos; c) la réplica de dicha indagación en una muestra de CESAJ en el Conurbano Bonaerense. A continuación se especifica dichas opciones de indagación.

Para el tratamiento de la matrícula, el abandono y finalización de los estudios secundarios en el período 2006-2012, se realizó un abordaje cuantitativo a través del procesamiento y análisis de datos secundarios. Se tomaron los últimos dos Censos Nacionales de Población y Vivienda (2001 y 2010), la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (2006/2013) y el Relevamiento de Matrícula de DNIECE. (2006 - 2012) para Conurbano Bonaerense. El uso de los censos poblacionales permitió considerar los últimos diez años en aspectos vinculados con asistencia al sistema educativo y condiciones de vida, relevados a través del indicador del NBI. La encuesta permanente de hogares fue un insumo que pretende complementar esta información para los últimos seis años, a nivel de conglomerado urbano. El uso de la fuente provista por la DNIECE permite considerar la evolución de matrícula, considerando como punto de partida el año de sanción de la ley de educación nacional (2006)

El trabajo de campo se realizó en el período de noviembre de 2013 a mayo de 2014. Se realizaron en dos instituciones, 12 entrevistas en profundidad a equipos docentes (10) y directivos (2) y 4 grupos focales con jóvenes de CESAJ. (Ver anexo 2- Se adjuntan instrumentos) Estas dos instituciones se

encuentran ubicadas en los partidos de San Martín y La Matanza del Conurbano Bonaerense y ambas registran en la actualidad entre dos y tres cohortes finalizadas de CESAJ. La selección fue aleatoria y se definió en función del criterio del equipo central de CESAJ de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, al solicitarle experiencias de CESAJ que tengan posibilidad de ser analizadas por un equipo de investigación externo al sistema educativo.

Simultáneamente se encuestaron en 11 CESAJ del Conurbano Bonaerense a 100 docentes, 13 tutores y 11 directores². Las encuestas y fichas de relevamiento de trayectorias de los alumnos, se aplicaron en Avellaneda (Deheza), Lanús (Monte Chingolo y Villa Jardín), La Matanza, Berazategui (Hudson y Berazategui), Escobar (Maquinista Savio), Merlo, Quilmes (San Francisco Solano), San Fernando (dos CESAJ), lo que representa el 90% del total de CESAJ del Conurbano. Se seleccionaron aquellos CESAJ que mantienen continuidad en su gestión desde el 2013 por lo que no se incluyeron los Centros de reciente apertura (2014) ya que carecen de información significativa para esta investigación. En la encuesta realizada se alcanzó a 11 CESAJ con un total de matrícula cercano a los 440 alumnos.

En este estudio, los territorios (Corbetta, S, 2009), 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

Organización de los capítulos del informe

- Primer capítulo. En este apartado se presenta y analiza información estadística sobre el Conurbano Bonaerense y los Partidos de San Martín y Matanza y las características por normativa, curriculum y alcance de los CESAJ de la provincia de Bs As.
- Segundo capítulo. En este apartado se desarrollan las primeras aproximaciones a los resultados de la investigación cualitativa (basada en entrevistas a docentes, directivos y grupos focales con alumnos) realizada en dos CesaJ de los Partidos de La Matanza y San Martín y se presentan algunos de los tabulados de la encuesta suministrada a 100 profesores y 13 tutores de 11 CESAJ.

² Se diseñó una ficha para cada institución con el objetivo de relevar datos sobre las trayectorias escolares de los alumnos, y para la caracterización de su entorno familiar y social, la cual fue completada por 13 CESAJ. Para el trabajo de campo se diseñaron ocho instrumentos de recolección de datos: 3 guías de entrevista (a docentes, a directores, a tutores), 1 guía de grupo focal para jóvenes, 3 cuestionarios autoadministrables (para docentes, para tutores, para directivos), 1 ficha de relevamiento de trayectorias escolares y sociales de alumnos. (

- Conclusiones finales. Dado la extensión de este documento, en este apartado se realiza una síntesis con el criterio de integrar los principales resultados alcanzados en el proyecto de investigación.

CAPITULO 1

ACERCA DE LA POBLACION Y LA MATRICULA ADOLESCENTE EN EL CONURBANO BONAERENSE Y SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

1- El contexto de la obligatoriedad de la secundaria.

La obligatoriedad constituye un proceso político que implica una decisión del Estado (nacional y provincial) de ser garante del cumplimiento del derecho a la educación secundaria³. En este punto nos detendremos en el análisis de la información estadística (2001-2011), el abordaje de la demanda y la cobertura de la secundaria básica en contextos de desigualdad educativa. Los CESAJ constituyen una de las respuestas de la política pública provincial ante la problemática de la obligatoriedad en contextos de alta desigualdad educativa con trayectorias de fracaso y exclusión educativa.

- 1.1 La población adolescente en el conurbano bonaerense. Escolarización y Condiciones de vida. Los casos de San Martín y Matanza

En la Argentina la población de 12 a 17 años es de 4,2 millones, y representa, según el Censo de 2010, el 10,5% de la población total de nuestro país (40,1 millones de habitantes). En el caso de la población adolescente de la provincia de Bs. As. (de 12 a 17 años), el universo total es de 1,6 millones y resulta el 10,0% de la población total de la provincia. Al 2001, el peso que tenía este universo poblacional era del 10,4% En un contexto nacional de marcado crecimiento de la población en edad de asistir a la secundaria⁴, la provincia de Buenos Aires muestra un incremento del 5,6% para el grupo de 12 a 14 y un 10,3% el grupo de 15 a 17. (Cuadro 1).

Cuadro 1 - Evolución de la población de 0 a 17 años según grupo etario. Provincia de Buenos Aires. Años 2001 y 2010

Grupos de Edad	Año 2001	Año 2010	%
Total	13.827.203	15.625.084	13
0 a 4 años	1193620	1293835	8,4
5 a 9 años	1233179	1286555	4,33
10-11 años	515.662	518.131	0,47
12 a 14 años	736.472	778.032	5,64
15 a 17 años	699.953	780.914	10,37

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población y Vivienda. 2001-2010. INDEC

. En el conurbano bonaerense, existe una fuerte disparidad en cuanto al crecimiento poblacional entre los años 2001 y 2010 (ver cuadro 2). En el conjunto de partidos se evidencia un marcado crecimiento en la población en edad escolar,

³ Pascual, L. (coord.) (2009) Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela media. Buenos Aires: DNIECE / Ministerio de Educación.

⁴ Entre los años 2001 y 2010, el total de población de 12 a 17 años en el país creció un 7,3% (Censo Nacional de Población y Vivienda. 2001-2010. INDEC)

especialmente en el tramo de 14 a 20 años, donde se incrementa en un 12,6%. En este contexto, uno de los primeros elementos a analizar en los partidos de San Martín y Matanza es el comportamiento de la población en edad escolar, en ambos la evolución ha sido muy diferente en la última década: En La Matanza el crecimiento es exponencial, alcanza el 23% en el tramo de 5 a 13 años, y el 33% para las edades de 14 a 20. Este crecimiento es particularmente relevante considerando las dimensiones del partido: La Matanza concentra el 20% de la población del conurbano. Sin embargo, en San Martín ocurre lo contrario: no se evidencia un crecimiento poblacional en ninguno de los dos grupos de edad. Al respecto, como elemento de contexto es importante considerar que La Matanza ha experimentado un el incremento intenso de la demanda educativa de acceso al secundaria, como consecuencia de la presión generada por cohortes poblacionales cada vez más abultadas.

Cuadro 2- Población infantil y Adolescente/ Joven según partido. Conurbano Bonaerense. Años 2001 y 2010

Partido	Total población 5 a 13 años		Total población 14 a 20 años		Tasa de incr 5 a 13 años	Tasa de incr 14 a 20 años
	2001	2010	2001	2010		
La Matanza	214.732	279.538	152.802	230.481	23,2	33,7
Ezeiza	23.530	29.296	15.583	22.025	19,7	29,2
Tigre	52.914	61.524	36.688	45.992	14	20,2
Florencio Varela	71.811	76.862	46.645	60.554	6,6	23
E Echeverría	45.952	49.298	31.410	39.516	6,8	20,5
Moreno	76.465	78.254	51.211	62.929	2,3	18,6
José C. Paz	44.852	45.844	31.175	36.164	2,2	13,8
Quilmes	81.600	83.505	62.099	68.146	2,3	8,9
Berazategui	50.143	50.597	36.244	40.251	0,9	10
Merlo	88.065	86.064	61.909	70.033	-2,3	11,6
Malvinas Argentinas	53.511	52.201	37.992	41.874	-2,5	9,3
San Fernando	23.966	22.582	17.671	19.197	-6,1	7,9
Avellaneda	43.492	43.892	35.418	35.522	0,9	0,3
Almirante Brown	93.144	87.107	67.267	71.743	-6,9	6,2
San Miguel	45.340	41.365	32.823	34.838	-9,6	5,8
General San Martín	57.016	53.971	44.317	44.628	-5,6	0,7
Hurlingham	26.032	24.703	20.468	20.437	-5,4	-0,2
Lomas de Zamora	93.370	85.464	70.868	72.558	-9,3	2,3
Ituzaingó	23.677	22.287	18.494	18.356	-6,2	-0,8
Morón	38.953	37.601	33.625	31.456	-3,6	-6,9
Tres de Febrero	44.606	41.603	36.028	34.776	-7,2	-3,6
Lanús	61.270	56.842	49.974	47.560	-7,8	-5,1
San Isidro	37.137	35.007	32.463	29.565	-6,1	-9,8
Vicente López	30.174	27.656	27.298	23.327	-9,1	-17

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. 2010

En relación con el nivel socioeconómico cabe señalar que, se presentan tendencias en el período 2001. 2010 de disminución de población con NBI que van en línea con lo que acontece a nivel nacional (del 17% al 12,5%) y en la Provincia de Bs As (del 15 al 11%). En los 24 partidos del Conurbano el descenso es del 17 al 12,4.

- En el partido de General San Martín, para el año 2001, el 13% de la población residía en hogares con NBI. Este valor posicionaba al partido el n° 9 entre los 24 que conforman el conurbano bonaerense. En el 2010, las condiciones mejoraron para la población del partido, al reducirse al 9,2% el porcentaje de población residente en hogares con NBI. Sin embargo, al observar el comportamiento en el conjunto de los partidos, se visualiza una estabilidad relativa: en ambos años, el partido mantiene su posición relativa, lo que implica que el conjunto de los partidos las condiciones de la población mejoraron a un ritmo similar al de Gral. San Martín.
- En el caso de La Matanza, en el año 2001, uno de cada cinco habitantes residía en hogares con necesidades básicas insatisfechas. Este valor posicionaba a La Matanza como el n° 16 entre los 24 partidos del conurbano. En el 2010, las condiciones mejoraron, al reducirse al 15,6% el porcentaje de población residente en hogares con NBI. Sin embargo, en la mayoría de los partidos las condiciones de la población mejoraron a un ritmo mayor, ocasionando que La Matanza haya quedado rezagada: en el 2010, es el partido n° 21 entre los 24 del conurbano en relación al porcentaje de población con NBI.

Cuadro 3 - Porcentaje de personas que viven en hogares con al menos un indicador NBI, por partido. Conurbano Bonaerense. Años 2001 y 2010

Año 2001 - Partidos ordenados según indicador NBI			Año 2010 - Partidos ordenados según indicador NBI		
1	Vicente López	4,80%	1	Vicente López	3,20%
2	Morón	7,70%	2	Morón	4,70%
3	San Isidro	8,30%	3	San Isidro	5,30%
4	Tres de Febrero	8,70%	4	Tres de Febrero	6,10%
5	Avellaneda	10,70%	5	Ituzaingó	6,40%
6	Ituzaingó	10,80%	6	Lanús	7,30%
7	Lanús	11,70%	7	Avellaneda	7,80%
8	Hurlingham	12,60%	8	Hurlingham	8,90%
9	General San Martín	13,00%	9	General San Martín	9,20%
10	San Fernando	16,10%	10	San Miguel	10,70%
11	Lomas de Zamora	17,20%	11	San Fernando	11,70%
12	Quilmes	17,60%	12	Lomas de Zamora	11,80%
13	San Miguel	18,20%	13	Quilmes	12,30%
14	Almirante Brown	19,30%	14	Almirante Brown	13,50%
15	Berazategui	19,40%	15	Tigre	13,60%
16	La Matanza	20,00%	16	Esteban Echeverría	13,60%
17	Tigre	20,30%	17	Berazategui	13,60%
18	Esteban Echeverría	20,40%	18	Merlo	14,90%
19	Malvinas Argentinas	22,90%	19	Malvinas Argentinas	15,10%
20	Merlo	23,40%	20	José C. Paz	15,40%
21	Moreno	26,00%	21	La Matanza	15,60%
22	Ezeiza	26,10%	22	Moreno	16,40%
23	José C. Paz	26,70%	23	Ezeiza	18,00%
24	Florencio Varela	30,40%	24	Florencio Varela	20,80%
Total 24 partidos		17,60%	Total 24 partidos		12,40%
Bs As		15,80%	Bs As		11,20%
Total País		17,00%	Total País		12,50%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda. 2001-2010. INDEC

1.2. Asistencia de la población adolescente en el sistema educativo bonaerense.

1.2.1 Los techos de la expansión y la reproducción de la exclusión educativa: los dilemas entre la población y la matrícula escolar

El foco de los principales debates y políticas en esta última década ha estado principalmente orientado al desafío de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Uno de los debates vigentes en la región se vincula con los techos de esta expansión (SITEAL, 2008), hasta qué punto es posible proyectar una inclusión creciente sin modificar ciertas características estructurales a la oferta de educación secundaria común.

a) -La evolución de población adolescente en la educación secundaria según fuentes censales.

En el Conurbano Bonaerense, como consecuencia del crecimiento poblacional, hay mayor cantidad de adolescentes de 12 a 17 años – en volumen bruto – dentro de la escuela (921 mil en 2010 vs 832 mil en 2001), lo que permite perfilar una expansión del sistema educativo. Sin embargo, en las edades de 12 a 17 años, la cobertura del sistema educativo aumentó escasamente en la última década: Entre 12 y 14 años, el incremento fue del 97,5% al 98,0% (0,5 puntos) y para las edades de 15 a 17 años del 85,2% al 86,2% (1,0 puntos). Es decir, como consecuencia del crecimiento de la población, también hay más adolescentes fuera de la escuela (79,5 mil en 2010 vs 75,8 mil en 2001). (Cuadro 3).

Cuadro 3. Condición de asistencia a la escuela según grupo de edades para la secundaria obligatoria. Conurbano Bonaerense. Años 2001 y 2010.

		Asisten		No asisten		Total
		Cant.	%	Cant.	%	
Año 2001	12 a 14 años	455.687	97,5	11.551	2,5	467.238
	15 a 17 años	375.826	85,2	65.347	14,8	441.173
	12 a 17 años	831.513	91,5	76.898	8,5	908.411
Año 2010	12 a 14 años	489.251	98,0	10.088	2,0	499.339
	15 a 17 años	432.317	86,2	69.458	13,8	501.775
	12 a 17 años	921.568	92,1	79.546	7,9	1.001.114

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda. Años 2001 y 2010. INDEC

Si observamos los cambios al interior del Conurbano bonaerense (Cuadro 4), en el 2001 el porcentaje de población de 12 a 14 años que asiste ya superaba el 97% en todos los partidos (a excepción de Moreno). El crecimiento en la última década es menor a un punto porcentual en casi todos los partidos, a excepción de Alte Brown y Ezeiza. En el resto de los partidos el aumento. En las edades entre 15 y 17 años - donde la cobertura en el 2001 era más baja - es más notorio el aumento en el porcentaje de asistencia entre los años censales. Los partidos de José C. Paz, Merlo, Berazategui, Esteban Echeverría y Tigre perciben un aumento de entre 2 y 2,9 puntos porcentuales. Lideran el crecimiento los partidos de Florencio Varela y Ezeiza con un crecimiento de 3,6 puntos porcentuales en esta franja etaria.

Cuadro 4 Asistencia al sistema educativo por grupo etario según Partido del Conurbano. Años 2001 y 2010

Partido	2010		2001	2010		2001
	12 a 14 años		% Asisten	15 a 17 años		% Asisten
	Población	% Asisten		Población	% Asisten	
Alte Brown	30.456	98,2%	97,0%	30.367	86,7%	85,1%
Avellaneda	14.611	98,1%	97,8%	14.688	89,5%	89,1%
Berazategui	16.928	98,5%	98,2%	16.605	88,9%	86,7%
E.Echeverría	16828	98,0%	97,6%	16535	84,4%	82,1%
Ezeiza	9789	98,2%	96,7%	9346	84,7%	81,1%
FVarela	26114	98,0%	97,1%	25762	84,3%	80,7%
G.San Martín	18.029	97,7%	97,4%	18.405	85,6%	85,8%
Hurlingham	8241	98,6%	98,2%	8403	89,5%	87,8%
Ituzaingó	7379	98,8%	98,4%	7630	91,0%	90,6%
José C. Paz	15512	97,4%	96,9%	15291	82,5%	80,5%
La Matanza	95.761	97,6%	97,1%	96.593	83,8%	82,6%
Lanús	19217	98,0%	98,1%	19563	88,8%	87,3%
Lomas de Zamora	28810	97,7%	97,2%	29947	86,2%	85,1%
Malvinas Argentinas	17766	98,1%	97,4%	17438	84,9%	83,4%
Merlo	29532	98,1%	97,2%	29335	84,5%	82,0%
Moreno	26692	97,6%	96,9%	26906	82,9%	81,9%
Morón	12598	98,8%	98,6%	12880	92,6%	91,9%
Quilmes	28029	97,7%	97,5%	28478	86,7%	85,9%
S Fernando	7667	98,0%	97,7%	7965	87,2%	86,6%
San Isidro	11652	98,7%	98,5%	11948	93,3%	92,8%
San Miguel	14155	98,1%	97,5%	14498	87,1%	85,6%
Tigre	20272	98,1%	97,4%	19314	85,5%	82,6%
Tres de Febrero	14012	98,1%	98,1%	14313	89,4%	89,9%
Vicente López	9289	99,5%	98,9%	9565	94,3%	94,7%
Total	499.339	98,0%	97,5%	501.775	86,2%	85,2%

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda. Años 2001 y 2010. INDEC

b) -El crecimiento de la matrícula en el Sistema Educativo.

De acuerdo a los relevamientos de matrícula, en los últimos años (2006- 2011) se ha observado un crecimiento significativo de la matrícula **inscripta en el ciclo básico de la educación secundaria**⁵. Los datos disponibles son contundentes al respecto, mostrando un aumento de más de 93 mil matriculados (+20,5%). El ciclo orientado también evidencia un crecimiento, pero de menor magnitud (cercano a los 5000 jóvenes) (1,5%). **La variación de más jóvenes en la escuela se observa al analizar la matrícula y su variación 2006- 2012 con un incremento del 20,5% en el ciclo básico, y el 6,3% en el ciclo superior.** Este crecimiento se vincula principalmente al aumento de las cohortes poblacionales (como se indica en el cuadro 2), por esta razón las tasas de cobertura no se modificaron sensiblemente en el último año.

Las diferencias entre **sector estatal y privado** resultan significativas especialmente en ciclo básico: mientras el incremento en el sector público es del 14%, en el sector privado es del 29%. Cabe señalar que el incremento en la pública fue significativo en el período 2008-2010 (12%). Para el caso del Conurbano el incremento en el **ciclo básico** a nivel del sector estatal, es del 16,9% y 28,6% en el sector privado. En lo que respecta al ciclo orientado, en el sector público el incremento es del 4,9%; y en el sector privado del 8,6%. Estas tendencias dan cuenta del papel significativo e incremental que tiene el sector privado. (Cuadro 5).

Cuadro 5. Asistencia al secundario Sector Estatal y Privado según nivel educativo. Conurbano Bonaerense. Años 2006 al 2012

Años	Sector Estatal			Sector Privado		
	Educación común	Nivel Secundario		Educación común	Nivel Secundario	
		Ciclo Básico	Ciclo Orientado		Ciclo Básico	Ciclo Orientado
2006	1.385.912	314.272	206.274	782.486	140.694	128.987
2007	1.367.265	314.461	190.971	804.135	143.992	128.345
2008	1.396.358	328.098	197.715	879.729	150.938	132.887
2009	1.414.687	341.419	202.558	925.926	167.387	132.423
2010	1.446.142	360.518	207.461	933.534	167.541	128.645
2011	1.458.779	358.009	209.651	940.739	168.792	130.721
2012	1.485.176	367.334	216.315	974.079	181.001	140.094
Diferencias 2012 - 2006	99.264	53.062	10.041	191.593	40.307	11.107
Diferencias % 2012 - 2006	7,2	16,9	4,9	24,5	28,6	8,6

Fuente: Elaboración propia en base a RA2006, RA 2007, RA 2008, RA 2009, RA 2010, RA2011 y RA 2012. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En el caso de los Partidos de San Martín y Matanza se observan dinámicas bien interesantes para nuestro análisis. Por una parte, en San Martín se observa para el

⁵ El crecimiento de la matrícula en el nivel secundario, especialmente en el ciclo básico, responde principalmente a un aumento progresivo de la demanda del nivel. Tres factores confluyen para explicar este aumento de la demanda: (i) un aumento de la población en edad de acceder a la secundaria, (ii) una mejora en las condiciones de tránsito por el primario, y (iii) la intensificación del fracaso escolar en el inicio de la secundaria, con el incremento de los repitentes que se reinscriben al ciclo básico

ciclo básico, un significativo incremento cercano al 21%, y en menor proporción en el sector privado cercano al 13% (Cuadro 6). No obstante en el ciclo orientado la disminución de matrícula es cercana al 11% y en privada aumenta un 14%. Para el caso del Partido de La Matanza, el incremento de matrícula en el ciclo básico, se da con cierto equilibrio entre el sector privado (29%) y público (23%). **Sin embargo, en el ciclo orientado aparece un proceso distintivo al promedio del Conurbano: el incremento en el sector público es del 15% y en el privado de solo el 0,5%**

Cuadro 6 - Asistencia al nivel secundario. Sector Estatal Partidos de San Martín y La Matanza. Años 2006, 2008 y 2011.

Años	Sector Estatal				
	Ciclo Básico		Ciclo Orientado		
	San Martín	Matanza	San Martín	Matanza	
2006	10.690	41.988	7.602	30308	
2008	11.837	42.991	7.103	29546	
2011	12.938	52.032	6.783	35043	
Diferencias 2011 - 2006	totales	2248	10.044	-819	4735
	Porcentuales	21	23,9	-10,8	15,6

Cuadro 7 - Asistencia al nivel secundario. Sector Privado Partidos de San Martín y La Matanza. Años 2006, 2008 y 2011

Años	Sector Privado				
	Ciclo Básico		Ciclo Orientado		
	San Martín	Matanza	San Martín	Matanza	
2006	6.902	17.484	5.623	17362	
2008	7.120	18.055	6.454	16074	
2011	7.846	22.645	6.406	17281	
Diferencias 2011 - 2006	Totales	944	5.161	783	-81
	Porcentuales	13,7	29,5	13,9	-0,5

Fuente Elaboración propia en base a RA2006, RA 2007, RA 2008, RA2011. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

1.2.2. Asistencia al sistema: brechas y el papel del clima educativo familiar.

Los jóvenes de 13 y 17 años que pertenecen al tercio más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003, y el tercio más rico creció también aunque menos aceleradamente, siendo el 81,3% en 1990 al 93,2% en 2003. Durante el periodo 2006- 2009 se observa una leve disminución de las brechas entre los sectores de menores recursos y los de altos ingresos.

No obstante, para el año 2013, asistía a la escuela el 89,4% de los adolescentes de hogares con ingresos bajos y el 95,7% de los adolescentes de hogares con ingresos medios (Cuadro 8). Estas diferencias son estadísticamente significativas.

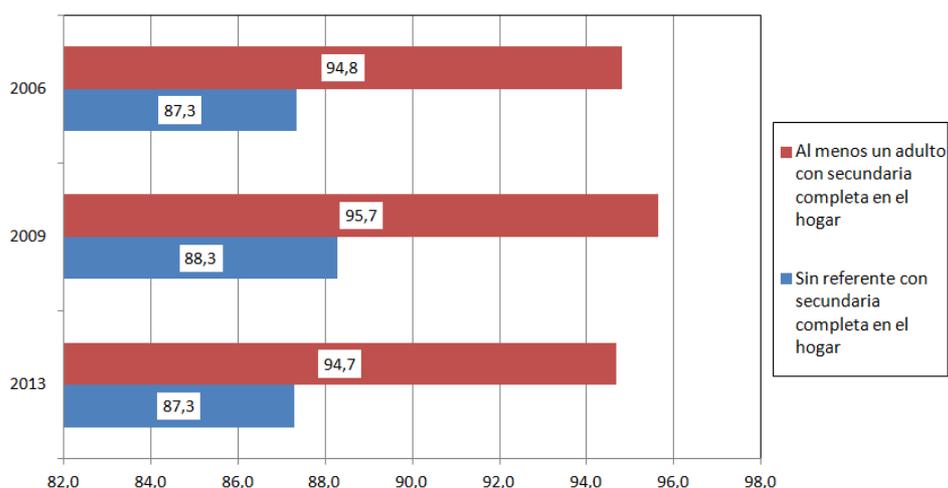
Cuadro 8- Asistencia de jóvenes de 13 a 17 años al sistema por tercil de ingreso. Años 2006, 2009 y 2013. Conurbano Bonaerense

Año	Tercil de ingreso					
	Bajo		Medio		Alto	
	Total que asiste (*)	%	Total que asiste (*)	%	Total que asiste (*)	%
2006	463.140	89,3	261.756	90,6	182.207	97,1
2009	523.544	90	271.419	93,4	179.353	97,7
2013	472.635	89,4	223.994	90,2	140.481	95,7

Fuente: Procesamientos propios en base a micro datos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, 2006 / 2009 / 2013. Martin Scasso

Parecería que la presencia de un miembro del hogar con una experiencia educativa que le haya permitido la finalización de los estudios secundarios evidencia una asociación muy intensa con la asistencia escolar de la población de 12 a 17 años, incluso mayor que la evidenciada en el indicador que relacionaba asistencia con pobreza medida en ingreso. En todos los años las brechas son amplias, superando los 7 puntos porcentuales. (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Porcentaje de asistencia de la población de 12 a 17 años, por nivel educativo del hogar. 2006 - 2013



Fuente: Procesamientos propios en base a microdatos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, 2006 / 2009 / 2013. Martin Scasso

1.2.3 Trayectorias educativas: repitencia, abandono y finalización de la secundaria

Los logros relativos a la democratización de la enseñanza secundaria a nivel nacional y provincial se ven tensionados por las dificultades que enfrenta la población escolar, especialmente la que proviene de sectores más desfavorecidos, para permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios secundarios. Las trayectorias escolares reales (Terigi, 2007:2) expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, “modos heterogéneos, variables y contingentes”.

- La **sobreedad** en este trayecto (como resultado de los procesos de repitencia y abandono) adoptan una curva creciente en el período 2005- 2011 que va del 33,6 % al 37,6%, en su mayoría con 1 y o 2 años de sobreedad (Cuadro 9): uno de cada tres alumnos entre 14 y 17 años tienen por lo menos un año mayor al previsto para el año de estudio.
- Los niveles de abandono resultan significativos y de bajo grado de variabilidad, a nivel provincial, cercanos, en el período 2006- 2011, al 6% (Cuadro 8), con una tendencia a la baja en los últimos años. Al analizar los datos del conurbano (Cuadro 9) se observa también la presencia de este descenso significativo del abandono en el ciclo básico, más concentrado en el periodo entre 2006 y 2007. El indicador disminuye casi a la mitad respecto al año base (2005/2006). En el ciclo orientado, el fenómeno también disminuyó hasta el 2010, y en los últimos años volvió a incrementarse a un 22%
- Con la repitencia se presenta una dinámica diferente (Cuadro 8). Entre los años 2006 y 2010 muestra una tendencia a bajar, en este caso 2,5 puntos porcentuales, y llegando al valor de 12,2% (Cuadro 8). Pero luego vuelven a subir. Los valores más significativos se encuentran en el actual 2do año de la secundaria básica (antes el Grado 8) con el 14,9% y en el actual 4to año del ciclo superior (anteriormente el Grado 10), con un valor del 11,6%

Cuadro 9 Tasas de abandono, promoción, reinscripción, repitencia y sobreedad. Secundaria Básica. Buenos Aires. 2006- 2011

Año	Abandono	Promoción	Reinscripción	Repitencia	Sobreedad
2006- 2007	5,3	79,0	1,7	14,7	33,6
2007- 2008	7,7	81,3	1,1	9,9	33,5
2008- 2009	6,3	81,7	1,3	10,8	34,7
2009- 2010	6,1	79,5	1,3	13,2	36,3
2010- 2011	6,3	80,1	1,4	12,2	37,0
2011- 2012	5,1	79,8	1,3	13,6	37,6

Fuente: Dirección de Información y Estadística. elevamientos Anual Nacional y Final. 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Cuadro 10 Tasa de abandono interanual por nivel (*). Educación común. Conurbano Años 2005 a 2011

	Primaria (1° a 6°)	Secundaria Básica (7° a 9°)	Secundaria Orientada (10° a 12°)
2005 / 2006	1,2	11,3	26

2006 / 2007	1,8	10,8	24,2
2007 / 2008	-0,1	5,5	22,1
2008 / 2009	0,1	6,1	23,3
2009 / 2010	0,9	8,0	17,5
2010 / 2011 (**)	0,3	6,8	22,5

(*) Para la comparación en el tiempo se consideran las siguientes equivalencias:

Primaria = EGB 1 y 2 //// Secundaria Básica = EGB 3 //// Secundaria Orientada = Polimodal

(**) La tasa de abandono 2010 - 2011 han sido elaborada con cálculos propios, ya que no se cuenta aún con datos oficiales.

Fuente: Elaboración propia en base a RA2006, RA 2007, RA 2008, RA 2009 y RA 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Al analizar el porcentaje de abandono según partido observamos diferencias relevantes (Cuadro 10) Si bien la media es de 6,8%, en seis partidos este valor se ubica entre el 10% y el 12,8%.
- En dos partidos el valor se eleva bastante más que la media. Se trata de Hurlingham (17,6%) y Berazategui (20,5%). Los Partidos con los valores más bajos son San Isidro (-0,8%) Tigre (1,6%) Avellaneda (1,6%) y La Matanza (3,9%), Nótese que La Matanza es también el partido con mayor volumen de matrícula.

Cuadro 11 - Abandono interanual en el ciclo básico según Partidos de conurbano bonaerense Pasaje 2010 - 2011

Partido	Matrícula 2010 - ciclo básico	Abandono 2010 / 2011	% de abandono
ALMIRANTE BROWN	30.506	2.459	8,1%
AVELLANEDA	18.694	300	1,6%
BERAZATEGUI	18.283	3.741	20,5%
ESTEBAN ECHEVERRIA	18.526	1.985	10,7%
ESCOBAR	14.263	1.153	8,1%
EZEIZA	10.998	1.109	10,1%
FLORENCIO VARELA	25.777	2.517	9,8%
GENERAL SAN MARTIN	21.004	1.712	8,2%
HURLINGHAM	8.773	1.548	17,6%
ITUZAINGO	8.774	496	5,7%
JOSE C. PAZ	17.179	1.529	8,9%
LA MATANZA	74.365	2.882	3,9%
LANUS	21.520	1.099	5,1%
LOMAS DE ZAMORA	33.294	-2.188	-6,6%
MALVINAS ARGENTINAS	19.308	2.424	12,6%
MERLO	31.722	3.818	12,0%
MORENO	28.877	3.473	12,0%
MORON	18.346	938	5,1%
QUILMES	32.123	2.109	6,6%
SAN FERNANDO	8.774	470	5,4%

SAN ISIDRO	15.462	-124	-0,8%
SAN MIGUEL	18.730	904	4,8%
TIGRE	21.454	341	1,6%
TRES DE FEBRERO	14.148	1.054	7,4%
VICENTE LOPEZ	11.422	1.238	10,8%
TOTAL GBA	542.322	36.987	6,8%

Nota: los valores negativos en Lomas de Zamora y San Isidro se deben a allí ingresan al ciclo orientado alumnos que cursaron el ciclo básico en otro departamento.

Tasa de repitencia por nivel ().Educación Secundaria Conurbano. 2012*

2.3. La finalización de los estudios secundarios

Alcanzar a asistir al último año de la escuela secundaria sin abandonaron no garantiza el egreso de la misma: Al año 2012 de aquellos inscriptos en el último año, solo el 61,2% culmina con los estudios y acredita este nivel, el resto queda con asignatura pendientes sin aprobar. Estos egresados representan el 30% de aquellos que se inscribieron en el primer año de la secundaria (básica) en el 2005, De esta forma se representa la magnitud del desgranamiento de una cohorte en su tránsito por el nivel secundario (Cuadro 12)

Cuadro 12 Egreso de nivel secundario (*).Educación Secundaria Conurbano. 2012

Egresados del nivel secundario (año 2010)	49.740
Inscriptos en el último año del secundario - Grado 12 (año 2010):	81.210
% de egresados sobre los inscriptos en el último año del secundario	61,2
Inscriptos en el primer año de la secundaria orientada - Grado 10 (año 2008):	144.241
% egresados 2010 sobre inscriptos al grado 10 (2008)	34,5
Inscriptos en el primer año de la secundaria - Grado 7 (año 2005):	163.794
% egresados 2010 sobre inscriptos al grado 7 (2005)	30,4

Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2005, 2008, 2010 y 2011

Cuadro 13 Egreso de estudiantes de secundario. Ultimo año (*).Educación Secundaria Conurbano. 2012

Año	Estudiantes grado 12	Egresados	% egresados sobre estudiantes grado 12
2006	78.999	48.773	61,7%
2007	75.926	52.558	69,2%

2008	80.615	51.536	63,9%
2009	81.210	50.036	61,6%
2010	81.210	49.740	61,2%

Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2005, 2008, 2010 y 2011

Entre los años 2006 y 2010 se observa una tendencia estable, tanto en el volumen de egresados como en el porcentaje que representan respecto a la matrícula que cursa el último año (Cuadro 13) Al año 2006 se trataba del 61,7% de la matrícula del último año que lograba egresar. Este porcentaje es similar en los últimos años, con excepción del año 2007 que llega al 69,2%. En volumen encontramos aproximadamente mil egresados más en 2010 respecto del 2006.

2.4. El egreso de la secundaria básica

Al analizar el egreso de la Secundaria Básica en particular (Cuadro 13) el porcentaje que representa sobre los inscriptos en el último año, de 75,9% en el sector estatal, por debajo de aquel que se observa en el análisis de todo el nivel, con un valor de 79,5% (Cuadro 14). Al comparar con aquello que ocurre en el sector privado, existe respecto a los inscriptos en el último año, una diferencia de diez puntos porcentuales.

Esta diferencia se incrementa si se realiza la relación entre aquellos inscriptos al primer año de la secundaria básico y los que resultan egresados. En este caso, en el sector estatal egresa sólo un 57,9% de aquellos que comenzaron el nivel. En el sector privado, respecto al volumen que se inscribió en el primer año, logra egresar el 81,3%. Es decir, que si se compara con el volumen de alumnos inscriptos en el primer año del ciclo básico tres años antes, siendo la cohorte teórica que estaría en condiciones de egresar, se produce un pérdida fuerte de matrícula en ambos niveles de gestión, siendo más agudo en el sector estatal. Nótese que se trata de un ejercicio teórico, ya que no estamos realizando un análisis de cohorte, sino un ejercicio comparativo entre el volumen de alumnos ingresantes al ciclo básico tres años antes de su probable egreso y el volumen de quienes finalmente egresan.

Cuadro 14 - Egresados e inscriptos de Nivel secundario Ciclo Básico. Conurbano Bonaerense

	Total	Estatal	Privado
Egresados del secundario básico (año 2010) (*)	117.431	73.590	43.841
Inscriptos en el último año del secundario básico - Grado 9 (año 2010): % de egresados sobre los inscriptos en el grado 9	147.632 79,5%	96.971 75,9%	50.661 86,5%
Inscriptos en el primer año del secundario básico - Grado 7 (año 2008): % egresados 2010 sobre inscriptos al grado 7 (2008)	181.018 64,9%	127.090 57,9%	53.928 81,3%

Nota: Se considera egresados del ciclo básico a los promovidos del grado 9.

Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2005, 2008, 2010 y 2011

CAPÍTULO 2

NORMATIVA, ALCANCE Y PRÁCTICAS EN LOS CESAJ

LA PERSPECTIVA DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

La recuperación de la perspectiva de directivos, docentes y jóvenes acerca de los CESAJ y los procesos de reescolarización de adolescentes y jóvenes de sectores altamente vulnerables, se realizó a partir de un trabajo de campo constituido por dos tipos de abordaje: un estudio de casos y un estudio cuantitativo en base a una muestra significativa de CESAJ del Conurbano.

El trabajo cualitativo se desarrolló en 2 Centros, en base a entrevistas con inspectores de secundaria, directivos, 6 docentes de diferentes asignaturas y 4 grupos focales con jóvenes que ingresan/egresan de este trayecto. Dichos CESAJ presentan diferencias significativas no solo por su territorialidad, sino por aspectos vinculados con la articulación con la escuela de origen y las características socio económicas y educativas de su población. En adelante dichos CESAJ se mencionan como C1 y C2. .

El abordaje cuantitativo se diseñó en base a una muestra en 11 CESAJ del Conurbano de los Partidos de Avellaneda, Lanús (2), Berazategui, Hudson; Escobar; Quilmes, Matanza, Merlo y San Fernando (2) - (que resultan el 85% de experiencias iniciadas en el 2013 en el Conurbano). En dicho universo se desarrolló un trabajo de encuestas a profesores y tutores. Los mismos completaron una ficha suministrada por el equipo de investigación con datos de la matrícula de cada CESAJ.

En este apartado se caracteriza y analiza el contexto territorial del CESAJ analizado en la muestra y en el estudio de casos; Perfil docente y de los tutores; percepciones sobre los/as jóvenes sus condiciones de vida y trayectorias escolares; experiencia educativa y cambios en el CESAJ; convivencia y clima escolar; curriculum enseñanza y aprendizajes; Continuidad de los estudios superiores; percepción de los jóvenes de estas propuesta educativa y continuidad en el ciclo superior.

1- Orígenes de la experiencia, normativa y alcance.

La iniciativa de la provincia de Buenos Aires de los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) surge inicialmente en el año 2007, con el objetivo de generar una propuesta para la gran cantidad de jóvenes entre 15 y 18 que no asisten a la escuela. Se apela 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”⁶. Así la propuesta tiene las siguientes características específicas:

Los CESAJ ofrecen la posibilidad de completar el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de tres años de duración, en un plazo máximo de dos años, de acuerdo con la trayectoria escolar de cada alumno, respetando el diseño de materias y contenidos centrales previstos en el diseño curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario. Para ello, se diseñó e implementó un diseño curricular específico, con su correspondiente secuencia didáctica, en donde las materias están organizadas cuatrimestralmente. Además, los alumnos terminan el CESAJ con un certificado de Formación Profesional.

⁶ Resolución N°5099/08.

Estos centros pueden funcionar en diversos espacios físicos (una escuela, un espacio de la organización social, una parroquia, etc.) pero todos tienen una escuela de referencia, y los alumnos son parte de la matrícula de dicha institución. A su vez, los centros están en vínculo directo con una organización social con amplia experiencia comunitaria en el trabajo con jóvenes. En este sentido, para la gestión central, hay tres cuestiones claves en esta experiencia: la articulación con la escuela secundaria, el vínculo con la organización social, y la certificación de Formación Profesional.

Otro aspecto distintivo es que el equipo docente es designado por el director a cargo del CESAJ -que es el mismo director de la escuela de referencia- en conjunto con los supervisores y jefes distritales, considerando las características particulares que deben tener los docentes para poder llevar adelante esta experiencia con la población a la que está destinada. Además el proyecto incorpora la figura de un docente tutor, quien realiza un seguimiento personalizado de las trayectorias de cada uno de los alumnos, acompañándolos en las actividades de las materias y orientándolos en el estudio.

Según se ha podido registrar en el trabajo de campo, los inspectores, en su mayoría, 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. 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 (UNGS 2011).

1.1. La estructura curricular y las secuencias didácticas. El CESAJ tiene una carga horaria diaria de 5 horas reloj, 5 veces por semana; lo que significa una carga horaria semanal de 25 horas reloj. El año se divide en períodos de una duración entre dos y cuatro meses, los alumnos se dividen en dos subgrupos y cursan alternativamente las materias que correspondan a cada período. Algunas materias son de cursada continua, es decir, anual, y otras se alternan. Por ejemplo, en el área de ciencias naturales, mientras un subgrupo cursa biología en el primer cuatrimestre, el otro cursa fisicoquímica y luego en el segundo cuatrimestre cambian de materia. Se debe garantizar que los subgrupos puedan completar el mismo número de horas para cada materia. Además está contemplada una hora semanal de espacio de tutoría. En cuanto a la evaluación⁷, los alumnos no tienen exámenes, sino que deben aprobar cada secuencia didáctica de cada materia para poder iniciar el trabajo con la siguiente de la misma asignatura. Los alumnos que no aprueban la secuencia en el tiempo previsto continúan trabajando con el docente tutor, a partir de las indicaciones del profesor correspondiente, hasta que se considere oportuno realizar la evaluación que estará a cargo del profesor de la materia.

1.2. -El alcance, la escala y la ubicación de los CESAJ

Las escuelas secundarias constituyen el soporte institucional para el desarrollo de los CESAJ. Se inscriben dentro de la estructura del nivel como experiencias

⁷ Esto se enmarca en la Disposición de Evaluación N°6/10.

asociadas a una escuela secundaria de referencia. En términos administrativos, los/as jóvenes son registrados/as 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 (UNGS, 2011).

A marzo de 2014 la Provincia de Bs As cuenta con 82 CESAJ distribuidos en 22 de las 25 Regiones Educativas, abarcando 56 distritos de la provincia de Buenos Aires. Luego de seis años alcanzó esta propuesta una cobertura cercana a los 5.172 alumnos. En cifras los CESAJ alcanzaron a 213 centros entre las 4 cohortes (2009-2010 / 2010-2011/ 2011-2012 / 2012-2013). La cuestión de la escala de estas políticas de reescolarización ya fue considerado en estudios previos (UNICEF/ UNGS, 2011).

Cuadro 15 - Centros y estudiantes. Años 2009 a 2014. Provincia de Buenos Aires

Año	Cantidad de aperturas	Cantidad de estudiantes
2009	24	480
2010	26	520
2011	24	576
2012	56	1462
2013	27	594
2014	56	1540
Total	213	5172

Fuente: Informe de la Provincia de Bs As, 2014

Al 2014 en base a los datos registrados en la muestra de 11 CESAJ, se encuentran una matrícula total estimada (como proyección realizada en base a la muestra) de un proxi de 1700/1800 alumnos,⁸ con un promedio de 20 a 25 alumnos por centro. El número de adolescentes en condiciones de incorporarse a esta oferta, (de acuerdo las estimaciones realizadas en este estudio sobre el abandono en secundaria básica) resulta del 6,8% de la matrícula del Ciclo Básico (36 987adolescentes). De este universo potencial,y a modo de estimación los CESAJ en base al total de estudiantes inscriptos a la fecha en sus cuatro cohortes tendrían un alcance del 13,9% respecto del universo de estudiantes que abandonaron el ciclo básico.

Los casos seleccionados para este estudio (C1 y C2) dan cuenta de una cierta heterogeneidad y/o diferenciación que presenta esta oferta en su implementación, con una dosis de autonomía significativa que presentan los directivos y docentes para la gestión pedagógica. La experiencia CESAJ se desarrolla, en todos los casos, asociada con una escuela secundaria de referencia. Esta última es la que se responsabiliza del

⁸ Un problema significativo es la ausencia de información sobre matrícula de esta oferta educativa. El motivo se debe a que es una matrícula que a nivel provincial forma parte de la secundaria básica de origen. De ahí la necesidad de realizar estimaciones y promedios aproximados.

proceso administrativo de recepción y certificación de los alumnos que recorrieron este trayecto formativo (Briscioli, Toscano, 2012). De acuerdo a la encuesta realizada (Cuadro 16) en 11 CESAJ, más de la mitad (7) de estas propuestas se gestionan en espacios por fuera de la escuela (clubes, sociedad de fomento, ONG s, iglesias, Programa Envión)⁹.

⁹ El Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión es una original iniciativa que lleva adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia y que está destinada a chicos de entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social. El objetivo de dicho programa Envión de integrar a estos chicos al sistema educativo y enseñarles un oficio, además de procurarles un espacio de afecto y contención donde puedan realizar actividades deportivas, recreativas y culturales con la guía de profesionales idóneos. Se pretende con ello brindarles herramientas que les facilitarán la inserción al mercado laboral y a la vida social." http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/subsec/politicas_sociales/programas/envion.php.

Cuadro 16

Cesaj encuestados: localización y matrícula.

Localidad	Ubicación del CESAJ	Matricula	
		Año 1	Año 2
Caso 1 (Lanús)	Escuela	20	26
Caso 2 (Escobar)	ONG	25	25
Caso 3 Lanús	Escuela	24	25
Caso 4 Quilmes	Club social y deportivo	30	30
Caso 5 San Fernando	ONG	10	4
Caso 6 San Fernando	ONG	22	33
Caso 7 Matanza	Escuela	8	8
Caso 8 Berazategui	Sociedad de Fomento	31	17
Caso 9 Berazategui	Iglesia	20	20
Caso 10 Avellaneda	Programa Envion	19	18
Caso 11 Merlo	Escuela	40	40
TOTALES		249	246
		495	

2- Los casos de estudio: características institucionales y de su localización

En este informe los dos casos estudiados se los describe en función de la ubicación territorial y localización; condiciones de vida de la población escolar; perfil de los ingresantes y articulación con el ciclo superior. El C1 ubicado en el Partido de **San Martín** se implementa en una ESB a partir de un acuerdo con un Centro de Formación Profesional ubicado en una zona céntrica del partido. A través de este acuerdo, dicho CESAJ se desarrolla por la mañana, tres veces por semana con materias curriculares y las otras dos de Formación Profesional. Los chicos del CESAJ hacen soldadura y carpintería, y las chicas peluquería. Los/as estudiantes del CESAJ provienen de barrios cercanos a la localización del Centro de Formación Profesional donde funciona la experiencia. El universo de jóvenes del 2013 suma cincuenta y cuatro (54) estudiantes, que fueron rotando de manera significativa entre el primer y el segundo año. En el año 2014, en el Centro de Formación Profesional, se abrieron dos CESAJ que funcionan en los turnos mañana y tarde con un universo de jóvenes cercano¹⁰ a los veinte alumnos.

El C2 ubicado en el Partido de Matanza se desarrolla en una escuela secundaria que tiene los seis años, resultando, en este caso, un trayecto formativo de reinserción al ciclo superior de dicha institución. Funciona por la mañana en dos salas ubicadas en una planta baja, en el mismo establecimiento que tiene su secundaria (con ciclo básico y superior) en un primer piso. Este CESAJ ya tiene tres años de antigüedad y sus alumnos, en gran parte, son adolescentes que en su gran mayoría abandonaron dicha escuela. El centro recibe matrícula de dos barrios lindantes. Un referente institucional afirma: "Nosotros estamos en el medio de dos barrios. Uno es este donde está la escuela, que fue fundado en los años 70, que fue realizado para una migración de villa de Capital, creo que de Soldati y Bajo Flores, que vinieron a ocupar estas casitas bajas y de edificios. Ahora ya todas tienen construcción arriba. (...) La escuela funcionaba como escuela primaria (...) a partir de la que nace la secundaria. En los años 80 se comienza a hacer un asentamiento en la parte de atrás del barrio en unos terrenos que en una época habían sido campos, que separaban el barrio de la ruta. Ahí se forma el (otro) asentamiento (...). Así que nosotros tenemos matrícula de los dos barrios..."

La matrícula del C 2, está integrada por 23 jóvenes, de los cuales la mitad ingresaron este año. Su tránsito por el CESAJ es previsto como un puente para un reingreso a la Escuela Secundaria que lo alberga. En el estudio cualitativo se observaron significativas diferencias entre los dos casos estudiados: mientras que en el C1 los ingresantes del 2014 (a diferencia del 2013) en ningún caso trabajan, en el C2 un 30% de los ingresantes se encontraban inmersos en trabajos muy similares a lo que marca la tendencia general de la encuesta. La problemáticas habitacionales y de violencia barrial muestran para el C2 un escenario social de alta vulneración y criticidad radicalmente diferente al que se configura en el C1. Estas variaciones pueden estar vinculadas no sólo con diferencias en las características de la población que logra captar el CESAJ, sino también con su lugar de emplazamiento, ya que el C1 está en una zona céntrica a nivel barrial mientras que el C2 se encuentra en un cordón

¹⁰ Se utiliza las categorías de cercano o aproximado porque las inscripciones al CESAJ especialmente durante el primer semestre son continuas, asimismo que ciertas fluctuaciones dado por ausentismo reiterado o abandono definitivo.

periférico de alto grado de exclusión y vulnerabilidad con un traza urbana discontinua por la presencia de grandes extensiones sin habitar y con una mínima red de transporte público.

En relación con la articulación con el ciclo superior, se observa inicialmente que en el C2 hay condiciones institucionales (por la ubicación en el propio edificio escolar) que estarían garantizando mejores posibilidades de continuidad de los alumnos en el cuarto año de la secundaria. En el C1, la suerte está echada a las posibilidades individuales de los alumnos y el recorrido que los mismos realizan en términos de matriculación y permanencia en una institución nueva, con escasa información y articulación con la institución en la que se desarrolló la experiencia CESAJ.

En los dos casos en los que se desarrolla el estudio cualitativo se expresa esta heterogeneidad y/o diferenciación que presenta esta oferta en su implementación, con una dosis de autonomía significativa que presentarían los directivos para la gestión pedagógica. Por rasgos que se identifican en este apartado, 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. En ciertos casos, la posibilidad de desarrollarse el CESAJ en una institución ubicada por fuera del sistema educativo implica contar con ciertas prácticas, culturas y o escenarios menos formalizados al del sistema educativo que en procesos de reescolarización tienen un valor positivo ante jóvenes que años atrás fueron expulsados del sistema. No obstante, parecería que en ciertos casos, las condiciones institucionales, especialmente en recursos como infraestructura y equipamiento, constituyen una dimensión que podría debilitar esta propuesta de reingreso, constituyendo fragmentos escolares menos articulados al sistema educativo.

3- Contexto territorial y la vulneración de derechos de los adolescentes y jóvenes

Los CESAJ se desarrollan en contextos de alta exclusión y vulnerabilidad social de Bs As. Como se describe en el primer apartado si bien a nivel general los niveles de NBI han bajado, existen aún dentro del territorio de cada partido, marcadas diferencias.

Los estudios realizados por Auyero, J (2013) en villas del conurbano bonaerense hacen mucho énfasis en la violencia comunitaria vinculada al tráfico de drogas o a los robos, aspectos que también afectan la vida social y laboral de las familias. Según este autor, si bien no puede afirmar que la violencia define en un 100 % la vida de los pobres, sí le pone una marca muy fuerte a lo que es vivir en estos barrios. Todos estos aspectos favorecen la sensación de incertidumbre y de riesgo, y en tal sentido, se puede asociar la vida en estos barrios con espacios de encierro pero al aire libre. “Las chances que uno tiene de ser herido o muerto en esos barrios son mucho más altas que en un barrio de clase media, simplemente porque las tasas de homicidios son mucho más altas”.

El estudio cualitativo y cuantitativo permite considerar algunos aspectos claves de sus condiciones de vida como ser vivienda, inserción laboral, consumo de sustancias, exposición a situaciones de violencia barrial y a circuitos delictivos, entre otros aspectos. En este punto se presentan aspectos específicos de sus condiciones de vida que luego se profundizan en otro ítem relativo a las percepciones de los docentes sobre las mismas.

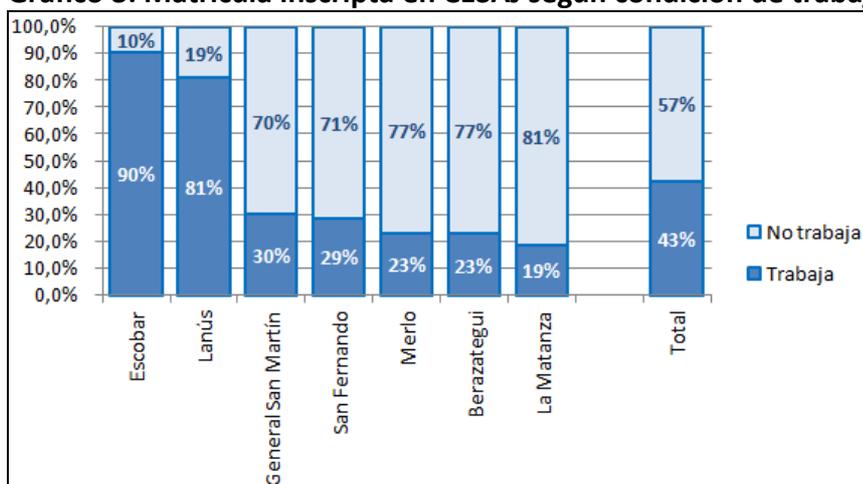
a. Condiciones de vida: barrios, trabajo y clima educativo familiar

Los **CESAJ encuestados** están ubicados en zonas de fácil acceso, cercanos a estaciones de tren, terminales de ómnibus, rutas, etc. Los barrios se caracterizan por tener traza urbana, calles pavimentadas, iluminación y servicios. De total de cesaj encuestados (11), sólo dos están ubicados en el centro de los partidos, mientras que los nueve restantes se encuentran en barrios no muy alejados de los centros. En todos los casos, las zonas en las que están enclavados tiene a su alrededor barrios carenciado y/o villas de emergencia. En relación a la población que asiste al CESAJ, los tutores y directores entrevistados manifestaron que la mayor parte de sus alumnos, vive en condiciones habitacionales precarias o bien porque los materiales de sus viviendas no son de calidad (casillas o casas de material con techos de chapa) o porque en una vivienda viven muchas personas (hacinamiento) o porque el régimen de tenencia no es de derecho (villas y sentamientos).

- **Trabajo adolescente- juvenil:** En la encuesta realizada cerca de un 43% de los jóvenes (en edades de 15 a 18 años) trabajan en condiciones de alta informalidad y precarización (changas, albañilería, cartonero). Sobre la condición laboral de los estudiantes, hay fuertes diferencias entre partidos. En

algunos CESAJ (Escobar, Lanús) la condición de trabajo es un factor común a la mayoría de los estudiantes. En cambio, en los otros CESAJ, entre un 20% y un 30% de la matrícula se encuentra realizando alguna actividad laboral.

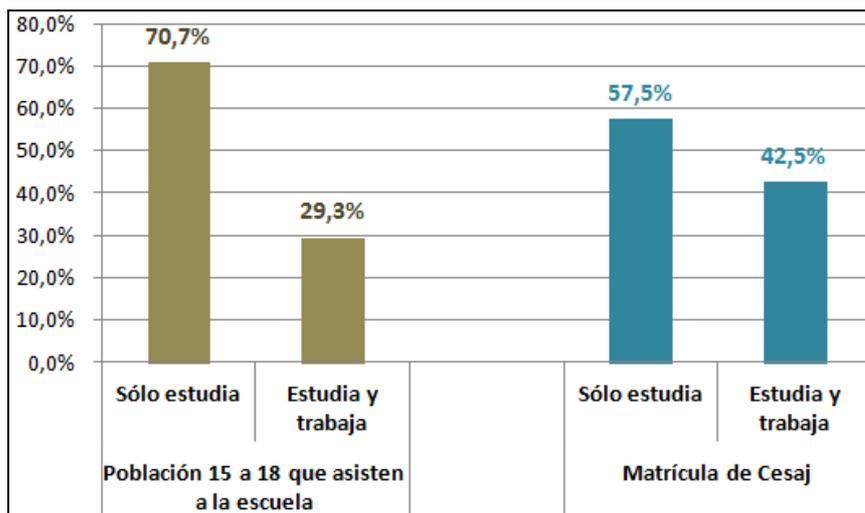
Gráfico 3: Matrícula inscripta en CESAJ según condición de trabajo, por partido



Fuente: Fichas y Encuesta del Proyecto

Ahora bien, la condición de trabajo y estudio atraviesa más a los estudiantes del CESAJ que a la población en general en estos tramos de edad, dando cuenta de la situación de criticidad de esta población adolescente juvenil. Si se considera el total de población que asiste a la escuela, menos del 30% se encuentra realizando actividades laborales (según datos del censo 2010). Esta cifra se eleva al 42,5% en los estudiantes del CESAJ.

Gráfico 4: Matrícula inscripta en CESAJ y población adolescente que asiste a la escuela, según condición de trabajo. Partidos seleccionados del conurbano bonaerense



Nota: los datos de la población de 15 a 18 años se obtuvieron a partir de procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

En el estudio cualitativo se observaron significativas diferencias entre los dos casos estudiados. En C1, los/as estudiantes del CESAJ provienen de barrios muy pobres cercanos a la localización del Centro de Formación Profesional donde funciona dicha experiencia. “Lo más grave fue integrar chicos de distintas comunidades, ellos son de decir “aguante tal barrio”, “aguante tal otro”, y ahí hay disputas barriales”. “El año pasado también estuve con un chico internado en el hospital y la familia nunca se hizo presente”. En su gran mayoría los/as jóvenes que asisten al CESAJ, trabajan temporariamente. “La mayoría están ingresando a una fábrica de pan dulces, trabajan en el turno noche y vienen dormidos y uno tiene que hacer todo un esfuerzo para que continúen. De 9 hasta las 6 de la mañana. Esos chicos vienen sin dormir, ahora creo que son cinco. Con lo cual ahí tenés que tener otro margen y hablar con los profes. Más que nada en taller. Esta época es la más complicada. “Tenemos dos chicos que estoy tratando de localizar que abandonaron y no los puedo encontrar. Ellos cartonean, tenemos muchos chicos que cartonean”. “Son dos chicos que estoy atrás, muy interesada en que vuelvan. Hay algunos chicos que sueldan, que trabajan en fábricas, las chicas que trabajan en peluquería, chicos que trabajan con el padre”.

En el caso del C2, el centro recibe matrícula de dos barrios lindantes. “Nosotros estamos en el medio de dos barrios. Uno es este donde está la escuela, que fue fundado en los años 70, que fue realizado para una migración de villa de Capital, creo que de Soldati y bajo flores, que vinieron a ocupar estas casitas bajas y de edificios. Ahora ya todas tienen construcción arriba. (...) La escuela funcionaba como escuela primaria (...) a partir de la que nace la secundaria. En los años 80 se comienza a hacer un asentamiento en la parte de atrás del barrio en unos terrenos que en una época habían sido campos, que separaban el barrio de la ruta. Ahí se forma el (otro) asentamiento (...). Así que nosotros tenemos matrícula de los dos barrios...”

- **Clima educativo familiar:** Numerosa literatura e investigación educativa que se viene produciendo en la región dan cuenta de cierta predictividad de esta variable respecto de la escolarización de los niños y o adolescentes (Ministerio Nacional de Educación, 2005; Sitteal, 2008). Los datos de escolarización de las

familias de estos adolescentes y jóvenes que asisten a los CESAJ (cerca del 70% con primaria incompleta y primaria completa) (Cuadro 2) da cuenta que el clima educativo familiar de esta población es mayoritariamente bajo. Se define como bajo en aquellos casos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6 (IIPE, 2008).

Considerando estos datos de contexto, sin duda, esta población que asiste a los CESAJ conformarían para la mayoría de sus grupos familiares, una primera generación, que asiste a la escuela secundaria.

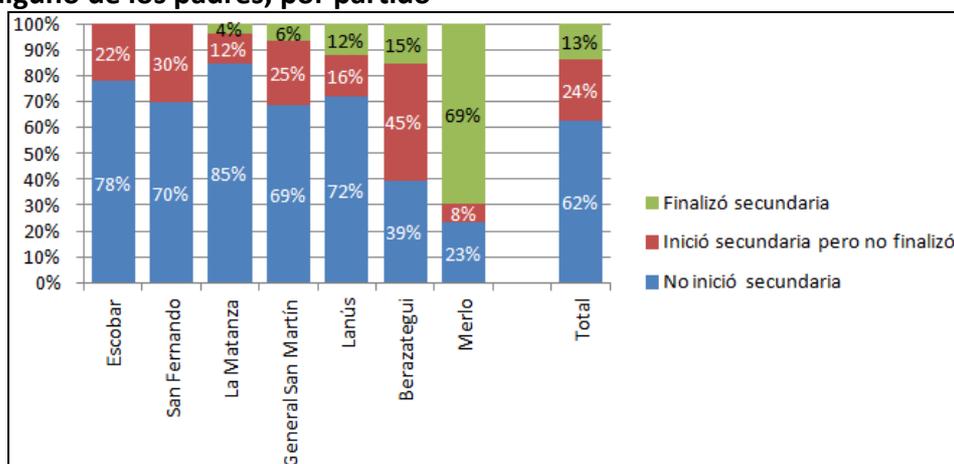
Cuadro 2: Máximo nivel educativo (en %) alcanzado por grupo familiar

	Padre	Madre
Primaria incompleta	16,20%	16,70%
Primaria completa	48,00%	39,40%
Secundaria incompleta	20,90%	13,60%
Secundaria completa y más	7,40%	7,60%
No sabe	7,40%	22,70%
Total	100,00%	100,00%

Fuente: ficha de relevamiento de datos de investigación

Si analizamos el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los padres, se perciben sensibles diferencias entre partidos. Dos de cada tres jóvenes viven en hogares donde sus padres no llegaron a iniciar el nivel secundario (62%). Las variaciones en el perfil de la población son intensas. Mientras que en Escobar y San Fernando se percibe que el CESAJ capta a población de los sectores más excluidos, en Merlo los alumnos del CESAJ claramente pertenecen a sectores medios (casi el 70% de los estudiantes posee padres con secundaria completa o más).

Gráfico 5: Matrícula inscripta en CESAJ según máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los padres, por partido



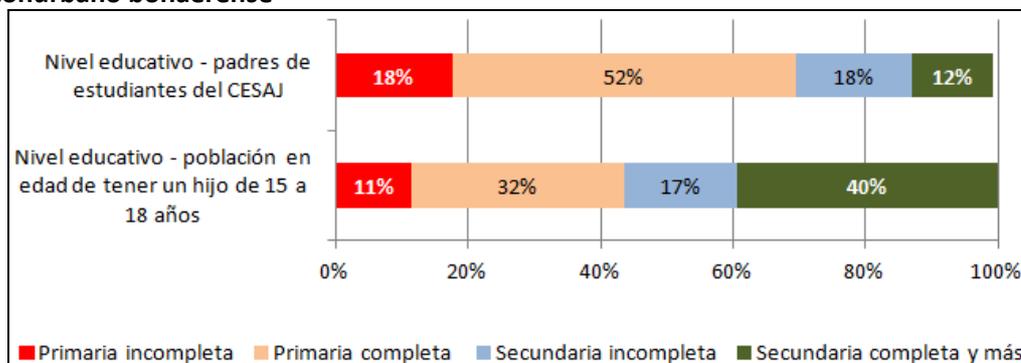
Fuente: Ficha del Proyecto y Censo Educativo 2010

Es posible realizar una aproximación a la situación del hogar al que pertenecen los alumnos del CESAJ, comparando el nivel educativo de los padres (en función del

máximo nivel educativo alcanzado por alguno de sus padres) con el nivel alcanzado por la población en la misma franja de edad que los padres. Tomando los datos del censo 2010, se identifica a la población de 35 a 55 años¹¹ según nivel educativo alcanzado que reside en los partidos analizados, y se compara con las características de los padres de alumnos del CESAJ:

¹¹ Los estudiantes encuestados nacieron entre el '96 y el '99. Esta franja de edad representa a la población que, en esos años, poseía entre 18 y 38 años

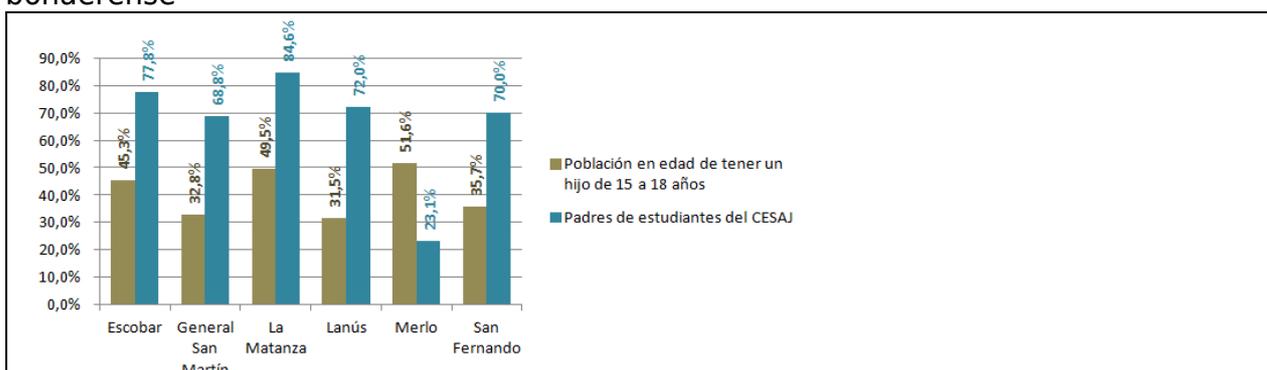
Gráfico 6: Máximo nivel educativo alcanzado. Matrícula inscripta en CESAJ según nivel educativo de los padres, y población adulta que habita en el partido. Partidos seleccionados del conurbano bonaerense¹²



Nota: para los datos de la población en edad de tener un hijo de 15 a 18 años se consideró el rango de edad 35 a 55 años en el 2010. Los valores se obtuvieron a partir de procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

Esta comparación permite constatar que los jóvenes que asisten al CESAJ provienen de hogares cuyo clima educativo es bajo en relación al contexto del partido: en estas regiones, menos de la mitad de los adultos no habían iniciado el nivel secundario (44%, considerando primaria incompleta y completa). Esta proporción asciende al 70% en el grupo de padres de alumnos del CESAJ. Asimismo, son pocos los que finalizaron el nivel secundario (12%) Esto se replica en casi todos los partidos, a excepción de Merlo. El gráfico siguiente toma como referencia el porcentaje de la población adulta que no inició el nivel secundario, es decir, con primaria incompleta o completa como máximo nivel educativo.

Gráfico 7: Porcentaje de adultos que no iniciaron el nivel secundario. Matrícula inscripta en CESAJ según nivel educativo de los padres, y población adulta según máximo nivel educativo alcanzado, por partido. Partidos seleccionados del conurbano bonaerense



Nota: para los datos de la población en edad de tener un hijo de 15 a 18 años se consideró el rango de edad 35 a 55 años en el 2010. Los valores se obtuvieron a partir de procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP.

¹² Para representar el nivel educativo de los padres de alumnos del CESAJ se consideró el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los padres. Es decir, considero sólo a la madre o sólo al padre según cuál de los dos tenga mayor nivel educativo

En casi todos los partidos, las brechas son grandes. Por ejemplo, en La Matanza el 49,5% de la población adulta no inició la secundaria. En cambio, en el grupo de padres de alumnos del CESAJ, casi el 85% no inició la secundaria. En Merlo ocurre un caso inverso: la población que asiste al CESAJ manifiesta la presencia de mejores niveles educativos en el hogar, respecto de la población del partido. ¿Son indicios de que estos alumnos pertenecen a sectores medios- pauperizados que problemas de inclusión en la educación secundaria común? De ser así, esta alternativa de reescolarización podría constituirse en un circuito de escolarización que deja de estar focalizado en los sectores más vulnerables y excluidos y participa como un engranaje del sistema para compensar y o intentar igualar ante situaciones de fracaso en la escuela

B- Percepciones de docentes en torno a las condiciones de vida de los alumnos y principales problemáticas emergentes en el espacio escolar: su resignificación en la escuela

Entre las conclusiones de un estudio realizado en el conurbano bonaerense (Pérez Sosto y Romero, 2012: 103-110), dedicado a explorar las corrientes socio culturales a través de las cuales se manifiestan los jóvenes de 15 a 24 años residentes en el conurbano bonaerense, se destacan, entre otras cuestiones, los tópicos asociados a la violencia y a los consumos. En el conjunto de problemáticas que presentan los jóvenes que asisten al CESAJ, el consumo de sustancias adictivas, resulta un tema recurrente (82%) en las entrevistas y encuestas realizadas a docente tutores y profesores (Cuadro 3 y 4). En menor medida aparecen situaciones de violencia o exposición a situaciones de trabajo que profundicen su exclusión social. En cuatro CESAJ se registraron análisis vinculados con situaciones en la que los chicos participan de alguna manera de situaciones delictivas, en un vínculo violento con fuerzas policiales, lo que profundiza su situación de exclusión social.

Finalmente, una cuestión que atraviesa la historia de vida de gran parte de estos jóvenes es una cierta falta de contención familiar (muy presente en el C2) producto de la ausencia de adultos referentes por diversos motivos (privación de la libertad, abandono, fallecimiento)

Cuadro 3: Docentes y el abordaje de las problemáticas sociales

Tipo de problemática	Muy recurrente	Recurrente	Casi no ocurre	N/R	Total
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	36,0	26,7	28,0	9,3	100,0
Consumo de sustancias adictivas	73,3	14,7	8,0	4,0	100,0
Violencia de género y/o familiar	50,7	29,3	14,7	5,3	100,0

Trabajo infanto-adolescente en condiciones críticas	21,3	18,7	45,3	14,7	100,0
---	------	------	------	------	-------

Fuente: Encuesta de proyecto desarrollada con 11 CESAJ

Cuadro 4- Ponderación del tipo de problemática más recurrente según localización

Problemas	Dentro de la escuela				Fuera de la escuela:			
	Muy recurrente	Recurrente	Casi no ocurre	N/R	Muy recurrente	Recurrente	Casi no ocurre	N/R
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	32%	8%	40%	20%	38%	36%	22%	4%
Consumo de sustancias adictivas	56%	16%	20%	8%	82%	14%	2%	2%
Violencia de género y/o familiar	48%	28%	12%	12%	52%	30%	16%	2%

Fuente: Encuesta de proyecto desarrollada con 11 CESAJ

En los CESAJ estas situaciones, que algunos autores identifican con la idea de un proceso de 'desinstitucionalización' que afecta tanto a las familias como a las escuelas y a las relaciones entre ambas (Tiramonti, 2004), no se presentan como excluyentes de la posibilidad de enseñar. Tras un momento inicial signado por conflictos y resistencia, los docentes suelen caracterizar a los estudiantes con rasgos positivos: 'son buenos', 'son responsables', 'se esfuerzan', 'hacen lo que pueden' a pesar de los obstáculos sociales que se les presentan y 'tratan de buscar una salida'. Esta caracterización resulta más elocuente en el C1. En el C2, las situaciones de vulnerabilidad y exclusión en algunos jóvenes se extreman, con lo cual en el CESAJ persisten actitudes de conflictividad en algunos/as jóvenes, aunque luego se van debilitando a medida que internalizan las pautas institucionales como ser la asistencia continua, la aceptación de norma

Si bien a veces se los caracteriza como a cualquier joven como 'rebeldes', suele haber una valoración que focaliza la atención en el espíritu de 'salir adelante' que tienen. Resultan adolescentes "típicos", con cambios de humor y dificultades para lidiar con la autoridad, pero además insertos en un contexto de gran vulnerabilidad social. Vulnerabilidad asociada con familias desarticuladas, poco o nulo sostén económico en la casa, violencia en los barrios que habitan, cercanía con actividades delictivas, y experiencias de fracaso en instituciones educativas anteriores. La presencia del "estigma" en la mirada del de afuera también es mencionada como un

factor extra a tener en cuenta con el trabajo en el aula, ya que eso es lo que encuentran los jóvenes como marca propia que los hace iguales al interior del aula y distintos frente a otros jóvenes. *“Los chicos tienen inquietudes o tienen un panorama o una mirada sobre la realidad que quizás los que han cumplimentado el ciclo escolar un año tras otro y que han llegado al ciclo superior no tienen. (...) ellos saben que están en el CESAJ y que es una oportunidad que se les da para terminar el ciclo básico. (...) si bien la problemática que pueden presentar son similares a las que tiene un chico de un ciclo superior, los alumnos del CESAJ en algún momento del ciclo básico han abandonado, han dejado.”*

Las entrevistas realizadas destacan de este modo la inexistencia de rasgos particulares de los ingresantes al CESAJ en términos cognitivos o conductuales, y enfatizan, en cambio, un aspecto que proviene del momento y del contexto en el que se encuentran: la experiencia previa de lo que significa haber quedado fuera del sistema educativo, la valoración de una oportunidad y una flexibilidad no prevista en los sistemas escolares tradicionales, la ventaja de trabajar en grupos reducidos donde cada uno parece ahora sentirse parte de algo más amplio que los compromete a la vez que los acompaña. Tal como expresan algunos entrevistados, no es menor el desafío que implica, para la gran mayoría de estos/as estudiantes, saber que hay un proyecto que les propone acercarse a algo novedoso para sus familias, como es la obtención de un título de educación secundaria. El modo en que se expresa uno de los profesores refleja también esta idea que pone el foco en el contexto: *“Estos alumnos tienen una capacidad de ‘autoprogreso’. (Pero además, en el CESAJ) tenés que saber qué les está pasando porque obviamente que no van a reaccionar igual acá que en una escuela convencional. Son otras formas de tratarlos, de educarlos.”* De este modo, parece optimizarse la continuidad de los estudios a la vez que parecen reducirse los conflictos en la vida cotidiana escolar.

4- - El perfil docente, condiciones de trabajo y las motivaciones para ingresar al CESAJ

4.1. En la experiencia analizada, se indagó acerca de los perfiles de la totalidad del plantel docente con excepción de los docentes de oficio. En todos los casos los profesores cuentan con formación docente y experiencia en la docencia de nivel medio de entre tres y 18 años, concentrando la mayoría de los docentes encuestados en la franja de 6 a 15 años (Cuadro 5)

Cuadro 5 - Docentes encuestados según edad y sexo

Edades	Masculino	Femenino	Total	%
20 a 30	0	1	1	1,4
31 a 40	20	16	36	48,6
41 a 50	9	16	25	33,8
51 a 60	4	8	12	16,2
61 y más	0	0	0	0,0
Total	33	41	74	100,0

1 caso sin respuesta

Con excepción de un caso, tienen experiencia en el nivel medio común de gestión estatal y en algunos casos también de gestión privada. Resulta significativo que el CESAJ en muchos casos podría ser de la segunda o tercer institución en la que desempeñan su tarea docente: un grupo significativo de docente además de CESAJ tienen entre 16 y 30 hs de trabajo docente en otras instituciones y un 60% no pasan de los 10 años de experiencia docente. (Cuadro 6) y poseen motivación por asumir nuevos desafíos pedagógicos como es el caso de la experiencia cesaj

Cuadro 6: Antigüedad de docentes que trabajan en CESAJ

Antigüedad en la docencia	Casos	%
Menos de 12 meses	1	1,3
1 a 5 años	10	13,3
6 a 10 años	34	45,3
11 a 15 años	12	16,0
16 a 20 años	8	10,7
21 a 25 años	6	8,0
26 años y más	4	5,3
Total	75	100,0

Fuente: Encuesta de docentes

Por otra parte, en una gran parte (cerca del 40%) (Cuadro 7) los docentes cuentan con experiencia de haber transitado por diferentes experiencias sociales (participación en partido, movimiento u organización social) lo cual modifican ciertos hábitos del trabajo docente tradicional. Esta participación resultaría mas acentuada en los docentes que trabajan en CEESAJ localizados en otras instituciones, por fuera de la escuela. La convocatoria a la propuesta CESAJ se da a partir de directivos de otra escuela secundaria donde trabajaban, o bien por una reunión de supervisores, y en conjunto con la directora del CESAJ. Los directivos mencionaron la dificultad en el sostenimiento de algunos cargos docentes una vez que comenzaron a trabajar en la propuesta. Sin embargo los docentes entrevistados en el C1 y C2, no mencionaron ninguna dificultad específica para el trabajo en el CESAJ que haga peligrar su continuidad

Cuadro 7- Participación en instituciones según lugar de funcionamiento de los CESAJ

Instituciones	Funcionamiento del CESAJ				Total	
	Dentro de la Escuela		Fuera de la escuela			
Organización Social (asociación civil, movimiento social, club, ONG, etc)	7	25,9	23	48,9	30	40,5
Partido Político	2	7,4	4	8,5	6	8,1
Áreas de gestión estatal	8	29,6	7	14,9	15	20,3
Sindicatos	5	18,5	5	10,6	10	13,5
Centro de salud	2	7,4	2	4,3	4	5,4
Organizaciones religiosas	2	7,4	6	12,8	8	10,8
Otros.	1	3,7	0	0,0	1	1,4
Total	27	100,0	47	100,0	74	100,0

* El total es de 74 organizaciones en que participan o participaron 45 docentes ya que se trata de una pregunta con respuesta múltiple.

Es notorio que si bien muchos de ellos mencionan que no aplican herramientas pedagógicas específicas para la propuesta CESAJ, a pesar de la especificidad del diseño curricular, mencionan una condición que se pone de manifiesto como necesaria en la práctica, vinculada con el compromiso con la tarea. "El docente tiene que dar más en CESAJ", pero esta referencia no es hacia contenidos u horas de trabajo, sino a un compromiso con la función docente, que implicaría una mayor entrega.

Se pone de manifiesto aquello que señalan como una motivación para el trabajo en este proyecto. Muchos relatan ya conocer la propuesta y el grupo de estudiantes destinatarios antes de iniciar su trabajo. La posibilidad de ayudar e intervenir en ámbitos sociales desfavorecidos y el conocimiento de la propuesta y del grupo humano que la conforma es lo que funciona como incentivo para formar parte del proyecto

CESAJ. Una de las características mencionadas con frecuencia respecto a los logros en la experiencia, es la de poder conformar un grupo de jóvenes con sentido de identidad con la escuela, donde se sientan contenidos y *escuchados*. Al mismo tiempo rescatan un alto compromiso de la mayoría de los/as estudiantes, que sostienen la cursada con un gran esfuerzo personal por el deseo de continuar con su escolaridad.

4.2. Condiciones institucionales

Las experiencias de Política pública y del Sistema Educativo de las últimas décadas que abordan problemáticas de vulneración de derechos y de exclusión educativa, y que se desarrollan desde la década de los 90, presentan tradicionalmente el problema de contar con condiciones institucionales (infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, vinculación con la familia) que obturan o debilitan la potencia de la propuesta educativa que se pretende desarrollar; y reproducen en cierta medida estrategias institucionales con escasos recursos para los sectores más necesitados de la población. En el caso de los CESAJ, se podría observar que aquellos que se encuentran ubicados en organizaciones sociales u otro tipo de institución (que no es la escuela con la que se coordina la propuesta), se presentan serios problemas de recursos y de infraestructura.

Cuadro 8

Condiciones institucionales para el trabajo docente y su localización

Dimensiones del trabajo docente	Funcionamiento del CESAJ									
	Dentro de la Escuela					Fuera de la escuela				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Total	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Total
Infraestructura y equipamiento.	40,0	40,0	12,0	8,0	100,0	4,0	34,0	42,0	20,0	100,0
Recursos Didácticos	28,0	60,0	12,0	0,0	100,0	6,0	40,0	40,0	14,0	100,0
Planificación del trabajo en el aula	40,0	52,0	4,0	4,0	100,0	30,6	59,2	8,2	2,0	100,0
Tiempos de trabajo institucional	29,2	56,0	12,0	0,0	100,0	25,0	58,3	12,5	4,2	100,0
Posibilidad de enseñanza en el aula	40,0	56,0	4,0	0,0	100,0	20,0	54,0	22,0	4,0	100,0
Trabajo en equipo docente	76,0	20,0	4,0	0,0	100,0	54,0	42,0	2,0	2,0	100,0
Vínculo institución familia	20,0	48,0	28,0	4,0	100,0	18,0	32,0	44,0	6,0	100,0
Convivencia/disciplina	16,0	72,0	12,0	0,0	100,0	18,0	54,0	24,0	4,0	100,0
Gestión y coordinación	68,0	32,0	0,0	0,0	100,0	56,0	36,0	8,0	0,0	100,0

Fuente: Encuesta de proyecto desarrollada con 11 CESAJ

En los doce casos en que el CESAJ funcionaba dentro de la escuela, se observaron mayormente ventajas, centradas en dos ítems, en primer lugar la cuestión de la integración/inclusión que permite la cercanía física con la dinámica escolar, que posibilitaría “el restablecimiento del vínculo alumno-institución”. En segundo lugar, las posibilidades que entrañan los recursos humanos y físicos de la escuela, el espacio del edificio, los preceptores, la tutela de la escuela para “derivar o informar sobre el funcionamiento del CESAJ”. Al mismo tiempo, en los dos casos que se observaron desventajas, estas se refieren a que la escuela es la institución que en algún momento expulsó a los alumnos. También se menciona como desventaja el trabajo en contraturno.

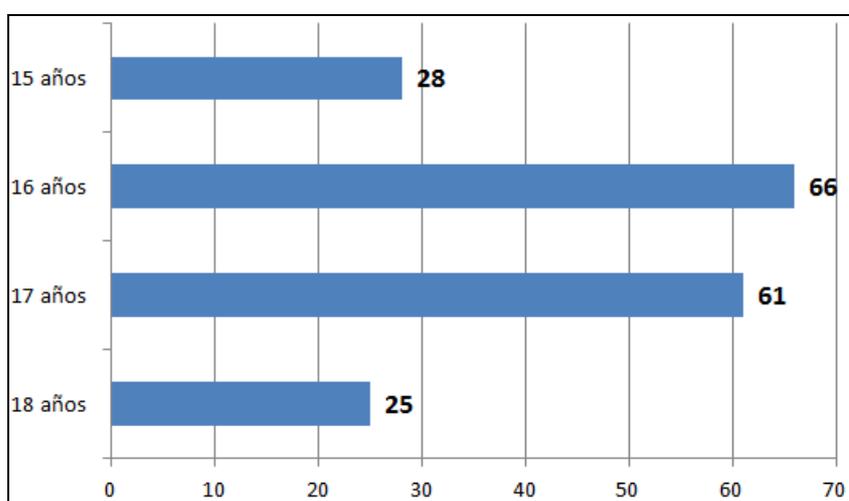
En 33 casos de respuesta de docentes que trabajan en instalaciones por fuera de una escuela, se percibieron fuertemente las limitaciones en la falta de recursos materiales para el normal desarrollo de las clases. Al trabajar en patios o cocinas, no está preparado el ambiente para el dictado de clases, hay muchos casos de falta de mantenimiento, de la limpieza, limitaciones en las instalaciones sanitarias, falta de calefacción y de mobiliario. Todo esto redundaba en “la exposición física de alumnos y docentes”. También es mencionada la falta de recursos institucionales ante la eventualidad de un conflicto, y la “falta de normativas: guardapolvos, horarios, pautas, conductas básicas de convivencia”, dando cuenta de que el andamiaje de pautas y conductas para el estudio no sería tan fácil de lograr por fuera de la escuela.

Al mismo tiempo, las ventajas de trabajar en un edificio por fuera una escuela se relaciona con la posibilidad de trabajar en un ambiente nuevo y diferenciado de aquel en el que muchos alumnos fracasaron, asociado a sentimientos de miedo y resentimiento. Un docente menciona que la ausencia de un encuadre formal mejora la contención de los chicos. También se menciona que un espacio diferente sería “de los chicos”, es decir, con un sentido de pertenencia más estrecho con aquellos alumnos que lo habitan. También es vivido por los docentes como un lugar propio, apto para el armado de “nuestras propias reglas” y el trabajo en “nuestros propios tiempos”. Finalmente también es mencionado en un caso que se logra un fortalecimiento con instituciones que no son la escuela, como valor en sí mismo.

5- El perfil del ingresante, y las trayectorias en el CESAJ. Los que se cayeron en la secundaria

5.1. Los estudiantes de los CESAJ poseen edades marcadamente superiores a las que se consideran como teóricas para el cursado del nivel secundario básico: se concentran entre los 16 y 17 años (edad teórica correspondiente a los dos últimos años de la educación secundaria), lo cual va en directa relación a la población potencial a la que va destinada esta propuesta según normativa provincial.

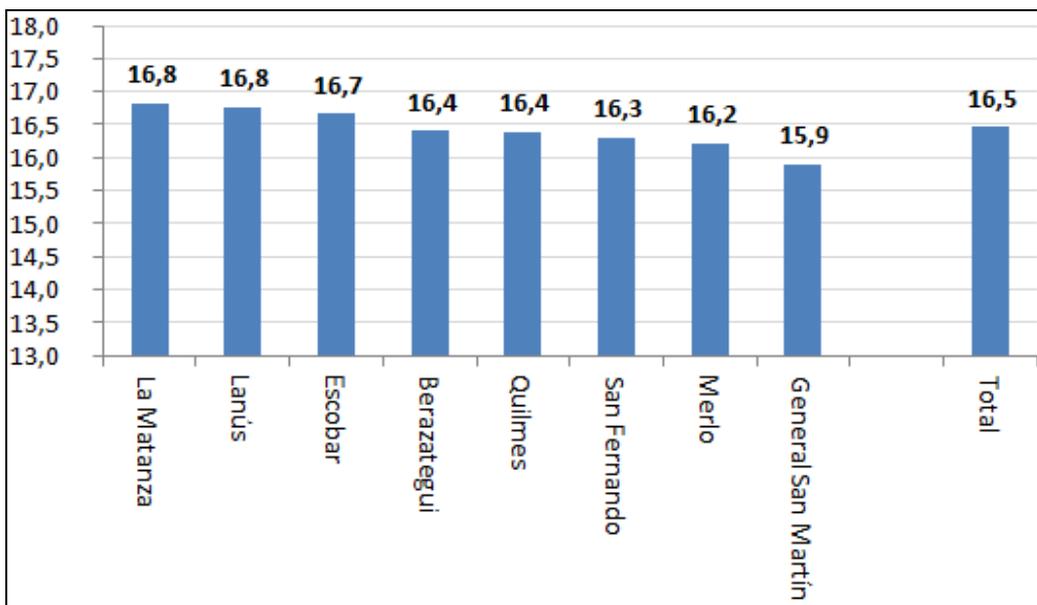
Gráfico 8: Matrícula inscripta en CESAJ, por edad



Fuente: Fichas por alumnos del Proyecto de investigación

El promedio de edad de los estudiantes es 16,5 años. Se puede reconocer una presencia menor de 28 estudiantes de 15 años, que representan el 15% del total. En forma similar, se identifican 25 estudiantes que poseen 18 años de edad. Esta diferencia en las edades es una primera forma de aproximación a las trayectorias escolares de esta población: cuanto mayor es la edad, indica que estos jóvenes acumularon mayores experiencias de repitencia, o más años de abandono, antes de ingresar al CESAJ. Se pueden reconocer algunas diferencias interesantes entre partidos en torno a la composición de edad de la matrícula en CESAJ: En partidos como La Matanza o Lanús, hay una mayor concentración de estudiantes de 17 y 18 años. En otros casos, como Merlo o General San Martín, el promedio de edad es menor.

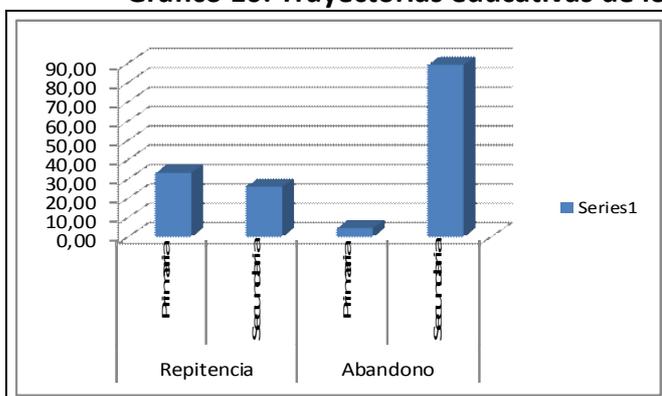
Gráfico 9: Promedio de edad de la matrícula en CESAJ (por partido)



Fuente. Fichas del proyecto de investigación

En el campo realizado se observa la presencia de jóvenes con trayectorias marcadas por el fracaso y la exclusión educativa en la educación primaria y secundaria “los adolescentes y jóvenes vienen al CESAJ con una serie de fracasos previos en términos de repitencia, abandonos, etc.”. Cerca del 30% viene con historias de fracaso en la educación primaria.

Gráfico 10: Trayectorias educativas de los jóvenes que asisten al CESAJ



Fuente. Fichas del Proyecto de investigación

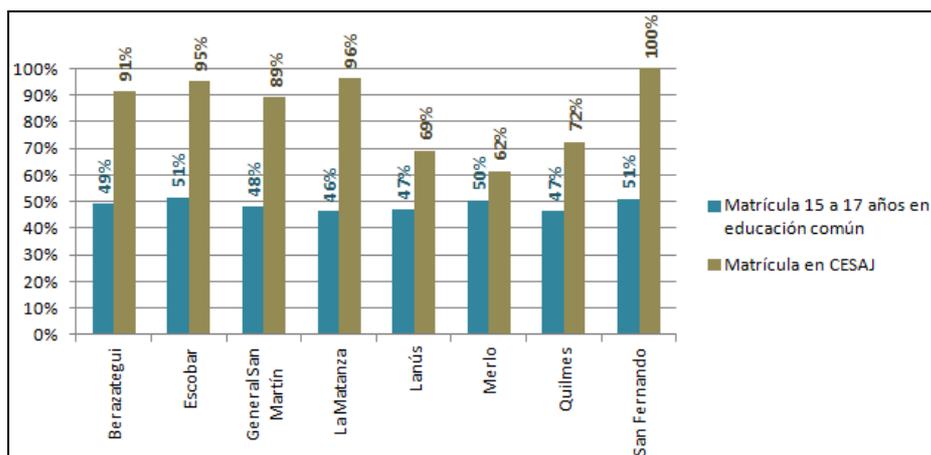
En este estudio diferenciamos aquellas de carácter teóricas de las reales. Al decir de Terigi, “el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007:2). Contrariamente, las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, “modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007:4) que podemos vislumbrar a

través de la combinatoria de algunos datos de la estadística educativa y de los censos nacionales.

Cabe señalar que, si se considera en forma acumulada, el 86% de los estudiantes de CESAJ repitieron alguna vez en su itinerario escolar, y también un 86% experimentó situaciones de abandono escolar. Estos datos ponen en evidencia que las trayectorias de estos estudiantes por la educación común han estado signada por experiencias de frustración. En forma combinada, prácticamente la totalidad de los alumnos del CESAJ (99%) ha repetido y/o abandonado en su trayectoria. Cabe señalar la brecha que tiene esta población que concurre al CESAJ respecto de los datos generales de los Partidos en los que implementan en los que el 53% de la matrícula de 15 y 16 años de edad que asiste a educación común no ha repetido en su trayectoria escolar previa. Es decir los alumnos del CESAJ son estudiantes con una trayectoria educativa vulnerable.

Esta característica es un factor común en la matrícula de todos los CESAJ analizados, considerando el porcentaje de matrícula que repitió al menos una vez:

Gráfico 11: Porcentaje de matrícula que repitió alguna vez, por partido. Matrícula inscripta en CESAJ y matrícula de 15 a 17 años en educación común. Partidos seleccionados del conurbano bonaerense



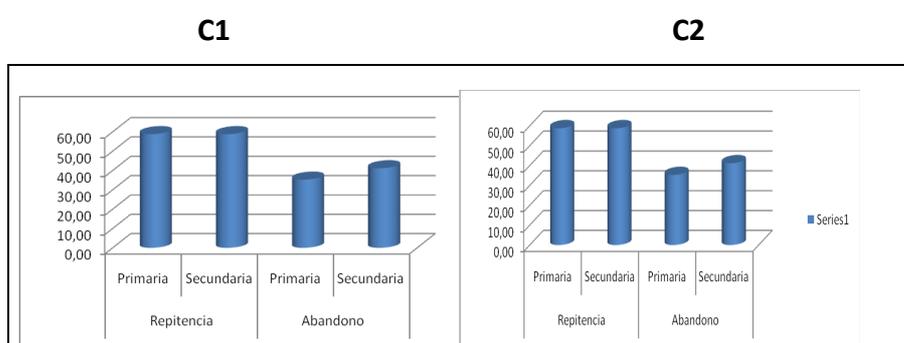
Nota: los datos de la matrícula de 15 a 17 años en educación común se obtuvieron a partir de procesamientos propios sobre datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE-ME. Año 2011.

En todos los partidos, la trayectoria escolar previa de los estudiantes del CESAJ ha sido más afectada por situaciones de repitencia que en la situación promedio de los alumnos de edades similares en educación común. En Lanús, Merlo y Quilmes se evidencia que los alumnos del CESAJ no han estado tan expuestos a la repitencia como en otros casos, lo que permite deducir ciertas diferencias en sus trayectorias educativas. Aun así, en estos casos cerca de las dos terceras partes de la matrícula de CESAJ repitió en algún momento.

En cambio, en el resto de los partidos cerca o más del 90% de los estudiantes repitió en algún momento: el pasaje al CESAJ se vincula fuertemente con una trayectoria escolar con dificultades.

En el caso **C1** y **C2** resulta muy significativo el alto peso de repitencias y abandono en primaria

Grafico 12: Historia educativa de los ingresantes al CESAJ C1 y C2



Fuente: entrevistas y fichas del proyecto de investigación

Las historias de fracaso previo generarían un doble movimiento de rechazo y valoración de la propuesta por parte de los alumnos, vinculada a las particularidades del vínculo entre docentes y estudiantes y una cierta relación más particularizada /individualizada con los adolescentes. Tal como afirma un docente, “en las escuelas grandes los chicos no están contenidos (...) son un número más. (...) El CESAJ es un espacio de pertenencia y lo valoran mucho”. Los actores entrevistados, explicitan sus trayectorias previas de fracaso escolar de abandono, no presentación a exámenes y problemas de conducta. “Porque yo fracasé en tal escuela, tuve problemas de conducta, me llevé materias y no quise ir a rendir.” Según los diferentes interlocutores, “ven esto como otra alternativa, un cable a tierra” en el cual son escuchados, conocidos, aceptados y valorados en su singularidad, con todas las variables (más o menos negativas/positivas) que forman parte del contexto más amplio en el que desarrollan sus actividades.

Al acceder a los CESAJ “ellos en general lo que manifiestan es cierto rechazo, que eran ignorados que no eran escuchados, algún intento de diálogo por algún problema y no han tenido quién los escuche, quién los asesore. Lo plantean varias veces, a mi me llama la atención. Sobre todo los que vienen de escuelas grandes y otros por cuestiones familiares que han tenido que dejar. Al principio no ajustarse a ninguna norma. El izamiento de la bandera, la gorrita, hablando con el otro, el celular con la música a todo lo que da, en el recreo estar fumando un porro como si fuera lo más normal.” Según la inspectora “Hay un juez que nos pidió escolarización de chicos jóvenes judicializados. Y ya tenemos una lista de 20 chicos para el año que viene para incorporar al CESAJ.”

En el C2 se manifiestan tendencias muy similares *“En principio, los que recién ingresan tienen otra lógica porque la mayoría vienen con alguna bronca internalizada en relación con las instituciones. Por algo no pudieron seguir, de alguna manera te lo demuestran. Agarrándose a la tutora, con algún profesor. En general con la tutora es la que más recibe palos, conmigo, con el compañero, con el espacio. Hasta que se va generando esta cuestión de vínculo, que acá la cosa es diferente, que acá la cosa es ayudar y no perjudicarte. Pero se tienen que dejar ayudar. Que nosotros los valoramos, pero que primero se tienen que valorar ellos. Darse cuenta de que ellos pueden, que nosotros los ayudamos a poder. Cuestiones que uno los va trabajando en cada clase.*

En general los pibes del CESAJ *“tienen la autoestima menos diez”* *“La cercanía con la judicialización y la muerte. Sí, cercanía sí. Todos. El que no tiene un padre, tiene un tío, o un amigo y el que no está. Ahora tenemos un nene que hoy no lo trajeron, debe depender del servicio penitenciario, pero el pibe está preso. El ingreso al CESAJ se encuentra abierto de manera directa a la demanda. Un aspecto fundamental valorado por los estudiantes refiere a la flexibilidad en los momentos de ingreso al CESAJ, puesto que implica atender y resolver problemas puntuales generados en/por el sistema, favoreciendo la continuidad de las trayectorias educativas como también, en términos personales, una respuesta inmediata a situaciones conflictivas que, por cuestiones sociales/culturales, atraviesan los estudiantes provenientes de sectores vulnerados: *“Tuvimos ingresos hasta agosto y septiembre. El último fue un chico con un problema, con un tema de sexualidad, que se asume como mujer entonces en su escuela secundaria tuvo graves problemas. Y bueno con psicología lo trabajamos, está en el CESAJ y está bárbaro. No hubo más problemas que estudiar”.**

En el caso del C1 y C2 es notorio el peso en las trayectorias de estos jóvenes de repitencias en la educación primaria y en menor medida en secundaria. Solo en el C2 se registran significativas tendencias de un abandono previo al proceso de reescolarización, lo cual expresa también que estamos hablando de jóvenes de contextos de mayor vulnerabilidad que los primeros. (Ver pto 1) con adolescentes y jóvenes con experiencias vinculadas en ciertos casos con padres en situación de contextos de encierro, o de haber vivido situaciones de violencia que los expusieron ante fuerzas policiales. Estos fenómenos están en línea con lo hallado en otros estudios realizados en zonas vulnerables del conurbano bonaerense por la que la ruptura del lazo social se expresa a la vez en el plano material y simbólico. Se conjugaría aquí el quiebre con instituciones promotoras de socialización (propias de la escuela y el trabajo) mientras que hace quince años la cárcel no aparecía como institución relevante en los relatos de los vecinos (no aparecía como organizadora de prácticas cotidianas al interior de los sectores vulnerabilizados), en la actualidad una buena parte de los chicos consultados tiene algún familiar cercano preso (Auyero, 2013).

5.2. La experiencia educativa

Procesos de abandono, re-filiación social y la conformación del oficio de alumno.

El trabajo de indagación sobre las vivencias de los estudiantes en la escuela se relaciona con el tipo de investigación biográfica y narrativa. Si bien este proyecto no

utiliza metodológicamente esa línea de investigación, tomamos los aportes conceptuales sobre experiencia escolar y biografía escolar en vistas a los modos en que el CESAJ incide en la vivencia personal de los estudiantes. Por experiencia escolar entendemos al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto. Dichas prácticas y las relaciones que las mismas configuran se desenvuelven en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para el propio sujeto, como así también las apropiaciones que el mismo realiza. Esta conceptualización permite explicar, simultáneamente, tanto las prácticas materiales, en las que socialmente el sujeto participa, como los procesos de significación que va construyendo. Asimismo, constituye los límites y las posibilidades de cada ámbito institucional en términos de contexto (Achilli, 1999).

Un aspecto resaltado en las entrevistas refiere a las reiteradas ausencias y un porcentaje mayoritario de un 40% (según directivos) entre el primero y segundo año del trayecto “Muchos no son de venir porque viven en barrios muy humildes, son calles de tierra (...) hay algunos chicos que tienen a cargo a la abuela, al hermanito. Venían 10 días, después volvían (...) Tenemos bastantes chicos que están trabajando, que los mantenemos con trabajos domiciliarios.” Estas tendencias marcan cierto proceso reproductivo respecto de las trayectorias escolares signadas por el abandono escolar. En dichas instituciones los promedios de abandono considerados por tutores y directivos rondó entre el 40/ 60%.

Cabe señalar que los docentes consideran que un alto porcentaje de los alumnos inscriptos al CESAJ lo hacen por constituirse en una propuesta acelerada para concluir sus estudios en la secundaria básica y que los alumnos tienen como motivación significativa la continuidad en los estudios superiores (Cuadro 10)

Cuadro 10 Expectativas del alumnado para la inscripción en el CESAJ

Motivo	Muy importante	Importante	Algo importante	No importante	N/R	Total
Hacer el ciclo básico de manera acelerada	77,8	4,2	8,3	5,6	4,2	100,0
Continuar los estudios en el Ciclo Superior de la Secundaria	47,2	15,3	19,4	15,3	2,8	100,0
Obtener el título de formación profesional	12,5	23,6	25,0	30,6	8,3	100,0
Lograr una contención socio-afectiva del mundo adulto	26,4	22,2	30,6	18,1	2,8	100,0
Encontrar trabajo y/o mejorar sit. Laboral	29,2	16,7	36,1	12,5	5,6	100,0
Conocer a un grupo de pares	13,9	6,9	34,7	34,7	9,7	100,0
Adquirir nuevos conoc.	1,4	9,7	22,2	58,3	8,3	100,0

Fuente: Encuesta de proyecto desarrollada con 11 CESAJ

En la investigación nos resultó interesante observar ciertos quiebres en estas trayectorias que si bien presentan índices significativos de abandono, en el grupo que logra permanecer en este trayecto formativo; hay cambios significativos que van en línea a la configuración del oficio de alumno, ya señalado en anteriores investigaciones (Krichesky, M, 2011, Montes, N, 2010): en los cuadros 4 a y 4 b, se observa como aumentan los niveles de concentración en la escuela, muy complejo de sostener al inicio en el CESAJ, y que al segundo año se presentan sensibles mejoras. De la misma forma estas modificaciones sustantivas se observan en aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Habría también, aunque en menor medida cambios en relación con el aprendizaje de contenidos prioritarios, lo cual permitiría dar cuenta que este proceso de reescolarización facilita un proceso de regreso a la escuela, y a las reglas solicitadas por el sistema, para permanecer y luego egresar.

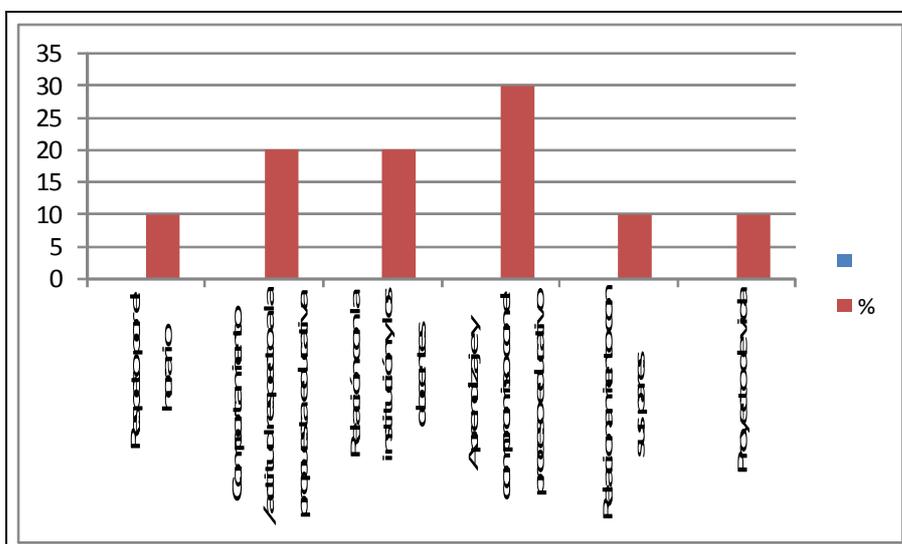
En el estudio de casos, se constata estas tendencias. Parecería que se sucede un proceso de metamorfosis o reconfiguración identitaria de los jóvenes durante el trayecto en el CESAJ, y que consolida la llamada 'construcción del oficio de alumno'. Un directivo expresa: *"El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de parte de ellos para empezar a estudiar. El año pasado fue muy complicado. Y notamos la diferencia. Cuando en marzo se reintegran y vuelven con toda esa carga nuevamente. Hay normas que yo quiero que cumplan. Yo les explico el motivo. Hay una situación de diálogo que cuando hay un problema con algún profe yo vengo y lo hablo con ellos", que se expresa no solo en discursos que optimizan la continuidad de los estudios sino que no se observan conflictos en la vida cotidiana escolar"*

En el C2 se dan procesos muy similares en cuanto a las transformaciones producidas entre el ingreso y los jóvenes que están en el segundo año por egresar e

integrarse a un ciclo superior de secundaria. Al respecto señala la tutora “Sí, la forma de vincularse, de hecho cuando ya van llegando al fin de 2do año, ya van a pasar a 4to. Ellos ya saben que están empezando a terminar su secundaria.

Desde la mirada de los jóvenes de los C1 y C2, hay acuerdo respecto a que hay una aceptación de las reglas de construcción del oficio de alumno en relación con tareas y vínculos con pares y docentes. Dónde aparece cierta divergencia es en la solidez de la figura de estudiante incorporado a la lógica institucional. En general, los alumnos del C1 tienen temor respecto a su futuro escolar una vez que abandonen el Cesaj. “Nos gustaría seguir juntos y que el Cesaj llegué hasta 6to”. En cambio, los jóvenes del C2 están ansiosos por “subir” a la secundaria (la misma funciona en el piso superior del edificio que ocupa el Cesaj). Una posible hipótesis es que al estar la experiencia Cesaj en el mismo colegio, y al compartir profesores, los estudiantes lo ven como un recorrido natural.

Grafico 13: Principales cambios en el CESAJ según tutores



Cuadro 11 Docentes y la valoración del trayecto entre 1ero y 2do año

Ponderación	Relac. Docentes		Disposición para el estudio		Aprendizaje de contenidos prioritarios de la materia		Disposición física y emocional de los alumnos para el aprendizaje.	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Muy bueno	29,33	44,00	8,00	16,00	12,00	14,67	9,33	18,67
Bueno	61,33	0,00	46,67	54,67	62,67	70,67	48,00	52,00
Regular	8,00	4,00	36,00	22,67	22,67	10,67	64,00	20,00
Malo	0,00	0,00	8,00	1,33	2,67	2,67	4,00	4,00
N/R	1,33	5,33	1,33	5,33	0,00	4,00	1,33	5,33
Total	75	75	75	75	75	75	75	75

Fuente: encuesta a docentes

5.3.. Acerca de la convivencia y la disciplina/ participación en la escuela: de la vulnerabilidad y la exclusión a “chicos buenos”

Los jóvenes que abandonan la escuela y dejan de participar de las normas sociales vinculada con ciertos órdenes y jerarquías institucionales, al intentar reingresar presentan ciertas conductas y prácticas irruptivas y o transgresoras del orden instituido. No obstante, acerca de la convivencia y la disciplina no se describen situaciones que resulten de alta conflictividad, y en todo se va diluyendo en el trayecto educativo se presenta sin conflictos. Perciben al CESAJ como una nueva oportunidad. “No, en realidad, muy poca, algunos roces propio de la convivencia cotidiana. Pero no grave a que sea a nivel de violencia como sí en otras escuelas. Al menos no me ha pasado ni el año pasado cuando comenzaron” “los primeros meses, por lo que dije”. Otros dos referentes claramente quitan importancia al tema de la violencia: “...
“El principal logro del CESAJ es la inclusión de los chicos, insertarlos al mercado laboral, escolar. Y dificultad, una vez que se afianzó el grupo, no encontrás una dificultad tan grande. Hay alguna molestia entre compañeros o alguna cargada, pero no pasa de eso.”

La ausencia de situaciones de violencia es percibida por los actores institucionales como algo atípico y fuera de lo común: La directora se refiere tangencialmente al tema al contestar una pregunta sobre la integración de los chicos más grandes (sobreedad): “Acá son todos compañeros. El chico de 16, 17 años con un primer año es diferente la relación. Entonces no habría un plus de conflictividad porque acá son todos pares. Es más en una escuela común quizás tenés problemas verbales o de violencia física, acá no.” Para muchos alumnos está es una diferencia significativa respecto a la experiencia anterior. Algunos habían tenido conflictos por provenir de otros barrios y otros sufrieron casos de acoso y violencia por parte de sus pares. “...en el otro colegio me choreaban, todo eso y un día fui al colegio y me apuntó con un arma en el estómago en el baño y yo no dije nada, pero cuando salí no tenía más ganas de volver

Es la supervisora quien refiere a algunos problemas iniciales, vinculados a las diferentes pertenencias territoriales de los/as estudiantes: “Lo más grave fue integrar chicos de distintas comunidades (...) y ahí hay disputas barriales.” Posteriormente destaca que los problemas se resolvieron: “Por eso digo, los primeros meses costó un poco esto de que no se desordena, no se tiran los bancos. Visualmente es un impacto que me llamó la atención. Lo atribuyo al afecto, al cariño. Son muy afectuosos.”

De igual manera que la supervisora es ahora el Profesor de Educación Física quien ante una pregunta específica refiere a un hecho conflictivo inicial que fue superado: “Una situación de conflicto, en las primeras épocas estaban divididos, el grupo que trabajaba y estudiaba más y el grupo que tanto no trabajaba, que se dedicaba a molestar (...) Y entonces ahí tuvimos que mezclar los grupos, explicarles, hacerles entender que nosotros estábamos apostando a ellos, que si todos les cerraban una puerta, nosotros le abríamos la puerta para no dejarlos marginados de la sociedad. De a poquito lo van entendiendo. Capaz que de vez en cuando, como son jóvenes, se van un rato, divagan, se cuelgan, pero es típico.”

Es interesante ver como las observaciones sobre la ausencia de conflictos institucionales serios se apoyan en descripciones y consideraciones “positivas” sobre los jóvenes. Las siguientes citas extraídas de las entrevistas son expresiones de esto:

“Los chicos son buenos. En todo caso lo que ellos tratan de buscar es una salida con los medios y con las herramientas que ellos tienen. Mucho de ellos son producto de un sistema que los dejó tirados, con el abandono de los padres, entonces hacen lo que pueden. Aparte esta generación, los celulares, las gorras. Son buenos, son inteligentes. Y dentro del tiempo que ellos tienen para concentrarse, andan bastante. Como pueden, pero van. Hacen lo que pueden. Viven en lugares que si vos los ves, hay que ver si. Son los chicos de la villa. El 85% o el 90%.” “Generalmente vienen acá porque quiere cambiar y está cansado de ver en el barrio cosas malas. Como un escape, tratar de esforzarse para salir adelante.”

“Tienen una capacidad de autoprogreso, por eso están acá, sino no estarían. Ellos están tratando de ingresar al mercado, al mundo, a la escuela, con el mayor esfuerzo posible. Les cuesta, vienen de otro lenguaje, se van adaptando de a poquito.”

En síntesis: “Son buenos chicos y respetuosos. Son muy capaces. La mayoría del grupo es muy capaz. Hay que pinchar, todo el tiempo, de todos lados. Presionarlos, ponerlos contra la pared. Son capaces, son buenos chicos, y son respetuosos. Conmigo se portan bien, trabajan.”

“...los caracterizaría como un lindo grupo, que se puede trabajar, no hay demasiado desorden como en otros cursos. Obviamente que como adolescentes hay que estar supeditado a sus humores y cosas, que es lo que caracteriza a los chicos. Que a veces están tranquilos, otros días no. Pero en general se puede trabajar bien.”

Es notoria la referencia a los chicos buenos y respetuosos (en referencia a los que concurren al CESAJ) *Podemos pensar que existe una percepción tamizada de los adultos por encontrarse en proyectos institucionales que otorgan una segunda oportunidad o que, en verdad, los jóvenes aprovechan esta segunda oportunidad o esta nueva oportunidad adaptando sus conductas a las pautas institucionales. Parafraseando a la Directora podemos pensar en escuelas de sí fácil (ella habló del sí fácil, lo de escuela es un agregado) donde los chicos fundamentalmente “Aprendieron a ser un estudiante de secundario”.*

6. Acerca del currículum: la enseñanza y los aprendizajes de los/as estudiantes

La propuesta educativa de los CESAJ se enmarca en el diseño curricular de la Provincia de Bs As para secundaria básica, elaborado con un esquema de secuencias didácticas y cargas horarias que intensifican el tiempo escolar basado en un principio de aceleración de los aprendizajes que altera la cronología de aprendizaje de la escuela tradicional (Teriggi, F, 2010), que favorece que los/as estudiantes realicen en dos años, los tres años de la secundaria básica y con menor carga horaria semanal. La propuesta de aceleración establece un ordenamiento alternado para el cursado de algunas materias y continuo o anual para otras. Los CESAJ integran los principios de individualización y flexibilidad como elementos claves a la estructuración curricular y a la propuesta pedagógica. 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 secundaria¹³. Abarca todas

¹³ Los especialistas de la Dirección de Gestión Curricular de la Dirección de Educación Secundaria (2009) 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

las materias comprendidas en el mencionado diseño e incluye tránsitos de Formación Profesional.

A partir de las entrevistas y encuestas a los docentes, (de la mayoría de los espacios curriculares)¹⁴ se advierte una valoración casi de un 90% de esta propuesta curricular (Cuadro 12) Según los docentes entrevistados y encuestados, los procesos de selección de contenidos que desarrollan les permiten enseñar los contenidos previstos a nivel curricular y no encuentran diferencias significativas a lo que sucede en las secundarias básicas, aunque reconocen que el factor tiempo genera menores posibilidades de profundizar contenidos o ampliarlos con otros recursos. En las entrevistas el énfasis se encuentra puesto en “una buena selección de contenidos”, en lo “más relevante”, “... ajustar los contenidos, seleccionar. Uno es como más directo.” En otros casos, se presenta la necesidad de remitir a casos prácticos para que se pueda comprender. En ningún caso los docentes aluden a “una baja de nivel” o de achicamiento del universo de contenidos”. Esta perspectiva es bastante común a los dos CESAJ con lo cual no se puede observar diferencias significativas en los docentes que enseñan en dichos CESAJ. De la misma manera no se visualizan diferencias entre los profesores que desarrollan diferentes asignaturas, a excepción de aquellas con mayor necesidad de recursos tecnológicos que plantean la necesidad de más equipamiento para la enseñanza.

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.

¹⁴En el universo de encuestas se incluyó a la totalidad de los profesores del CESAJ de las asignaturas Prácticas del Lenguaje, Historia; Matemática; Informática; Físico Química; Historia; Inglés; Prácticas del Lenguaje; Historia; F.O (Panadería); Educación artística-Plástica; Biología; Geografía;; CCD; Taller de panadería; Físico Química; Educación física; Artística; Educación Artística

Cuadro 12 - Estrategias prioritarias para enseñar los contenidos

Estrategias	Mas prioritaria	Prioritaria	Menos prioritaria	N/R	Total
Selección de contenidos	38	24	2	6	70
Se profundiza menos en ciertos temas	8	10	41	11	70
Priorizo la motivación de los alumnos por sobre los temas	25	25	12	8	70
Otros	2	4	5	59	70

Fuente: Encuesta a docentes

5 casos no válidos

Por otra parte, los docentes construyen una mirada particular sobre cada estudiante, proponiendo actividades personalizadas de acuerdo a una evaluación previa respecto a los saberes que portan. Al mismo tiempo plantean la existencia de un trabajo grupal. Por lo tanto es necesario explorar los alcances de lo grupal y la individuación en la misma propuesta. Aparentemente el trabajo grupal se produce a partir de la nivelación de los estudiantes al interior del grupo. En el proceso de nivelación es central el acompañamiento docente.

“En el caso de que hayan cursado 2do año y lo hayan dejado, ingresan en el 2do año pero paralelamente los profesores lo van evaluando. Es paralelo hasta que se nivela.”

Los docentes encuentran la experiencia novedosa y construyen un posicionamiento acerca de que la institución no es una más. Este posicionamiento se refleja en la manera de proponer los contenidos y los criterios de evaluación que dejan de lado postulados sumativos para asumir una mirada del proceso de los estudiantes que recuperan en gran parte, ciertas tradiciones de la escuela en generar procesos de nivelación y compensación ante diferencias en los aprendizajes. Acá es interesante ampliar la investigación ¿Estamos ante una propuesta innovadora o no?

“Tienen un montón de oportunidades, evaluamos el progreso de ellos, no que lleguen a tal meta.”

“Mi materia me permite desde un cuento que es traído a propósito porque sé que está pasando tal cosa en el aula, (...). Los chicos se piensan que estamos leyendo un cuento y nada más.”

En relación al aprovechamiento del tiempo didáctico aparece la necesidad de trabajar todos los contenidos resolviendo la aceleración postulando una menor carga de ejercitación. Aparece un conflicto entre la extensión de contenidos y la profundización que aparentemente se resuelve limitando esta última.

“La planificación del CESAJ puede ser muy similar a la de una escuela tradicional. Lo que pasa es que en vez de leerse dos o tres textos para ver un tema, se leerá uno. En vez de hacer 10 producciones escritas, se harán 5. No es que se profundiza menos, se está menos tiempo sobre el tema.”

El tema del tiempo y la cantidad de estudiantes es una preocupación para los docentes dentro de una propuesta valorada. Algunas preguntas que dispara esta preocupación son: ¿existe una adecuación curricular? ¿La cantidad de estudiantes habilita la personalización?

“La dificultad que tengo es el tiempo. Porque nosotros trabajamos la escritura, yo quiero que ellos escriban.”

“Me gustaría trabajar más la oralidad. Pero como son tantos chicos y tenemos poco tiempo eso a veces no me entra en el programa de cada clase.”

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/as estudiantes 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. (UNGS 2011)

“La promoción no es por contenidos (...) pero si tienen tiempo lo pueden aprender (...) el año que viene vemos lo mismo pero con un poco más de contenido.”

Tanto estudiantes como docentes plantean que la experiencia permite configurar una relación entre estudiantes y docentes de mayor calidad. El vínculo es de respeto y hay un ponerse en el lugar del otro por parte de los docentes. Los/as estudiantes rescatan el vínculo que establecen con los docentes. Perciben mucho acompañamiento en las tareas. Reconocen la paciencia que tienen los docentes para explicarles los contenidos. Dicen que utilizan estrategias variadas de enseñanza. Según los/as estudiantes, los docentes faltan menos que en las anteriores escuelas. Les cuesta describir algo de la relación pedagógica más allá de lo vincular. Algunos se acuerdan de algunos temas vistos en matemáticas. Creen que en el CESAJ nadie va a repetir más allá que no se aprenda demasiado.

“tienen más paciencia. Si tienen que explicar 5 veces te lo explican”

“cuando no entendés algo el profesor se te acerca y te explica de nuevo”

El tratamiento de los contenidos es considerado como satisfactorio, con la salvedad que en algunos casos se da lo básico estipulado ante la falta de tiempo para trabajar más. Esta falta de tiempo está relacionada también con las dificultades que tienen los/as estudiantes para asistir a la escuela en forma regular. Más allá del discurso de cierta satisfactoriedad por parte de los docentes, en la encuesta tomada a docentes de los 11 CESAJ, se presenta que solo el **59% señala que los alumnos logran más de la mitad de los aprendizajes previstos; mientras que solo un 13% de respuestas estarían orientándose al cumplimiento de todos los objetivos previstos, y un 14% a menos de la mitad.**

Respecto a las dificultades encontradas en la práctica, sólo se menciona la falta de asistencia de algunos/as estudiantes, siempre por factores externos a la escuela, que puede deberse a problemas familiares, necesidad de salir a trabajar u otros. Entre los principales logros de la experiencia, son mencionados la posibilidad de inclusión que se brinda a los jóvenes, la posibilidad del trabajo personalizado con los/as estudiantes, la formación en oficios, la posibilidad que se brinda para que nadie pierda un año más de estudios y la posibilidad de reincorporarse al ciclo superior en una edad cercana a lo que indicaría una trayectoria 'ideal'.

Cabe señalar que junto a aspectos subjetivos propios de procesos de la enseñanza, la evaluación y reconocimiento, en la encuesta a profesores y tutores, se registran aspectos críticos ligados especialmente con las condiciones de trabajo, vinculadas con infraestructura y equipamiento (aulas, baños, recursos, personal de limpieza) (65% de los docentes). La cuestión de los recursos materiales se constituye en un problema más significativo en áreas de conocimiento que más lo requieren como es educación artística y formación profesional. Si bien este es un tema de preocupación por parte de una gran mayoría de equipos directivos y docente, parecería que esta demanda resulta compensada positivamente por el trabajo en equipo y la gestión por parte del director y los tutores anclada en compromiso social y perspectiva ideológica ligada con la inclusión y el desarrollo de esta propuesta.

Cuadro 13. Capacidades que se logran durante el trayecto en los CESAJ

Capacidades	Casos	%
Posibilidades de adquirir el oficio de estudiante (Hábitos, contacto con lecturas, materiales, vinculación con los profesores)	39	26,7
Capacidad para insertarse en el mercado de trabajo	8	5,5
Capacidad para insertarse en el Ciclo superior de la Escuela Secundaria	42	28,8
Capacidad para desenvolverse más activamente en la sociedad	18	12,3
Capacidad para defender sus derechos (sociales, educativos, laborales)	17	11,6
Habilidades para articular con el ciclo superior	22	15,1
Total	146	100

Fuente: Encuesta a docentes

Se trata de preguntas con respuesta múltiple, por eso resultan más de 75 respuestas.

Cuadro 14 - Percepción de los docentes sobre la colaboración de la propuesta para la aceleración de los aprendizajes

Percepción	Casos	%
Mucho	55	73,3
Poco	12	16,0
Nada	1	1,3
N/R	7	9,3
Total	75	100,0

Fuente: Encuesta a docentes

5.3 Perspectivas sobre la continuidad en el ciclo superior y el desarrollo de proyectos vitales.

Como expresan Briscioli, y Toscano (2012) la noción de espacio puente se utiliza en el ámbito de las políticas educativas para hacer referencia a estrategias dirigidas a 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 (...). A su vez, como espacio puente, 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”. (Serial y Toscano, 2012:50)

En la encuesta realizada con 11 CESAJ se observa una tendencia significativa en cuanto a la posibilidad de generar un pasaje al ciclo superior. Los tutores marcan que por lo menos un 50% de los jóvenes ingresan luego al 4to año. De la misma manera este proceso es destacado por la mayoría de los docentes (Cuadro 15)

La inspectora del C1, señaló, en una primera entrevista, la complejidad de este pasaje hacia el ciclo superior, motivo por el cual advertía la necesidad de realizar un seguimiento y acompañar a los estudiantes, en especial, considerando que muy probablemente en otras instituciones los referentes institucionales no lleguen a conocerlos y a tratarlos como se los conoce y trata en el CESAJ. Puede pasar que en otra institución no los identifiquen “con su nombre de pila como en el CESAJ” con las implicancias que esto puede generar en términos subjetivos.

Por su parte, resulta significativa la idea generalizada en el imaginario de los docentes y los estudiantes acerca de la continuidad en el ciclo superior, aunque algunos de ellos optan por no explicitar sus apreciaciones puesto que no cuentan con información (es una primera cohorte que egresa y no se dispone de información para analizar en prospectiva). Algunos docentes dan cuenta de este pasaje poniendo en evidencia una clara confianza en que a pesar de los obstáculos existen posibilidades de continuidad. De hecho, una docente comenta que tiene estudiantes en el ciclo superior provenientes del CESAJ “tengo alumnos del ciclo superior que han sido alumnos míos en el CESAJ. Los veo muy cómodos. (...) De hecho, los chicos que han dejado de venir de ciclo superior no eran los que venían al CESAJ”. En otro caso, el docente considera que, en una escala de 0 a 5, la posibilidad de que sus estudiantes continúen sus estudios en el ciclo superior es de 3, y que este aspecto se puede incluso mejorar. Sin dudas esta valoración refleja otra de las posiciones “positivas” en relación con sus estudiantes y sus posibilidades.

En otros casos los docentes refieren a las expectativas que advierten en los estudiantes respecto de esta continuidad. En algunos casos, recuerdan que desde el inicio de la experiencia encontraban interés de parte de ellos de continuar con el ciclo superior: “...por lo menos tener el título secundario y hacer lo que querían. Hay muchos chicos que vos les preguntás y alguna chica quiere ser maestra jardinera, otro quiere ser contador. Tienen expectativas algunos, otros están medio indecisos”. Además, surgen instancias de motivación de parte de los adultos, que en general se

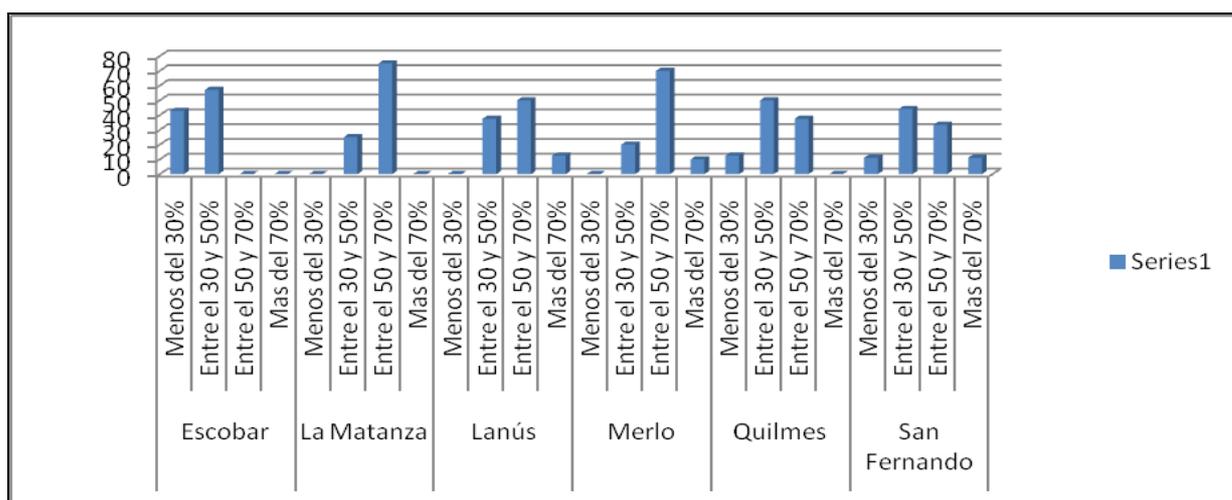
orientan a convencer a los estudiantes de que es necesario terminar la secundaria para tener un trabajo digno y que es necesario, por esto mismo, ir adquiriendo ciertas normas que les servirán en un futuro laboral y social. Un docente amplía: “Si van a cursar ciclo superior, este es el momento para ir acostumbrándose a lo que son las normas. Nos guste o no, estas son las normas. Para cambiar el sistema primero tienen que pasar por la escuela. Si no les gusta ya lo cambiarán el día de mañana. Pero si van a atravesar el ciclo superior, y más aún, si van a llegar al ámbito laboral que no es tan permisivo como el escolar van a encontrar dificultades”

Cuadro N 15 - Percepción sobre el pasaje al ciclo superior según lugar de funcionamiento del CESAJ.

% que pasan al C.S	Funcionamiento del CESAJ			
	Dentro de la Escuela		Fuera de la escuela	
	Casos	%	Casos	%
Menos del 30%	0	0,0	6	13,0
Entre el 30% y el 50%	6	27,3	19	41,3
Entre el 50% y el 70%	14	63,6	16	34,8
Mas del 70%	2	9,1	5	10,9
Total	22	100,0	46	100,0

7 casos de no respuesta

Grafico 14: Percepción de docentes sobre la continuidad en el ciclo superior



6- La perspectiva de los/as jóvenes¹⁵.

En la construcción de relatos que los sujetos hacen a partir de sus vivencias en la escuela, la experiencia se ubica dentro de un universo de significados que entremezcla el mundo social y cultural en el que esta experiencia se genera. El relato hace pública la vida de los sujetos en sus contextos propios, permitiendo un proceso en donde individuo y colectivo se constituyen mutuamente. “La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.” (Rivas Flores, 2010:190). La construcción de la identidad sujeto-alumno es entendida entonces, como parte de un marco institucionalmente configurado.

En los grupos focales realizados en dos CESAJ, algunos estudiantes comentaron haber tenido problemas vinculares con personal de la escuela anterior. Se advirtió en sus relatos que existe una percepción de que los docentes del sistema no tienen paciencia y hay conflictos entre los/as estudiantes atribuidos a la masividad. Una de las estudiantes comenta claramente: “Yo tuve un problema con mi preceptora, ella era muy discriminatoria conmigo en el colegio. Ya no aguantaba más”.

En otro caso que también representa las voces escuchadas en los grupos focales, se afirma: “Había repetido tres veces y quería hacer un acelerado”.

De este modo se advierte que las causas por las que se acercan al CESAJ son variadas: por influencia de amigos que cursan en la institución, por recomendación de la escuela anterior, por insistencia de algún miembro de la familia, pero siempre en función de una situación problemática atravesada en el vínculo entre las instituciones anteriores y las posibilidades o perfiles de estos estudiantes. Tal como afirma uno de los participantes ya citados, uno de los alicientes para ingresar es la posibilidad de reducir el tiempo escolar (aceleración). La recomendación en algún caso se debió a que en el CESAJ hay tres días de clase y dos de taller. Aparentemente, más allá de que la cohorte dio inicio en 2012, hubo estudiantes que ingresaron este año y egresaron a los pocos meses de haber comenzado a cursar. Hubo mucho recambio del estudiantado. Muchos de los que ingresaron en 2012 abandonaron y en 2013 se incorporó un grupo grande de estudiantes. En general, los/as estudiantes que abandonaron no continuaron estudiando (el dato se construye a partir del vínculo que tienen algunos/as estudiantes entre sí).

¹⁵ En los grupos focales se abordaron las siguientes dimensiones; Características del GRUPO DE ESTUDIANTES. (Edad, actividades cotidianas que realizan. Composición familiar. Nivel educativo de sus padres y hermanos.); Trayectoria educativa de los estudiantes previa al ingreso al CESAJ. (Motivos del abandono. Actitud del entorno frente a la situación. Relación con ex compañeros.); Motivaciones para ingresar al CESAJ. Visión sobre el CESAJ. Características de su organización; Sentido de la escuela. Expectativas futuras en relación al sistema educativo (Continuidad ciclo superior); Visión acerca de la formación profesional; Infraestructura y recursos disponibles para el aprendizaje. (Infraestructura – dinero disponible); Percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Clima educativo, pertinencia de lo enseñado, criterios de evaluación.); Percepciones acerca de los docentes del CESAJ; Consumos tecnológicos; Acerca de la convivencia y la disciplina/ participación estudiantil y de las familias en la vida escolar.

A partir de lo indagado en las cuatro instancias de grupos focales realizados con estudiantes de dos CESAJ (uno en San Martín y otro en La Matanza) en el período 2013- 2014, podemos advertir que, en términos generales, existen similitudes interesantes en cuanto a las percepciones que giran en torno a las características de ambas instituciones. Por un lado, se destaca la percepción generalizada de que en los CESAJ existe mayor contención y paciencia frente a dificultades que tengan los estudiantes en términos afectivos, sociales o pedagógicos. Uno de los participantes afirma: “es muy diferente a otros colegios... Está más bueno... te ayudan más (...) los profesores, los preceptores... (...) te dan consejos...”. En este sentido, es general escuchar que los estudiantes de ambas instituciones expresen muy buenas referencias respecto de los referentes institucionales. Son muy pocos los docentes que no son queridos/valorados por los estudiantes, y se reitera el hecho de que, a diferencia de lo que ocurre en otras escuelas, en los CESAJ suele haber mucha predisposición para explicar contenidos todas las veces que sean necesarias.

En las percepciones de los jóvenes sobre su propia experiencia educativa se presenta la valoración de estas instituciones en la medida que “le dieron lugar” o fueron aceptados sin demasiados o ningún cuestionamiento, algo que muchos estudiantes valoran; aceptación que, por otra parte, genera un movimiento subjetivo que subvierte el estigma de haberse sentido rechazados en otras instituciones.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes consultados afirma que los docentes faltan menos a clase que lo que ocurre en otras escuelas. No obstante, esta percepción generalizada es a veces cuestionada por algunos estudiantes (esto ocurre en ambas instituciones) cuando hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje: mientras que algunos expresan que aprenden más en el CESAJ al que asisten (en comparación a lo que aprendían en otras escuelas), otros opinan lo contrario. Desde la perspectiva de los estudiantes consultados, ni los tiempos dedicados al estudio o a la elaboración de trabajos prácticos, ni las instancias de evaluación, parecen ser un aspecto significativo: suele haber referencias que indican que los estudiantes estudian en horas libres, o en horas anteriores a un examen, pero no le dan demasiada trascendencia.

Por último, en cuanto a las diferencias más significativas entre ambas instituciones, se advierte que tanto el contexto barrial e institucional, como las situaciones socioculturales en las que viven los estudiantes y sus familias, son más favorecidos en lo que respecta al C1 respecto del C2.

Lo relatado hasta aquí, en torno a los aspectos destacados que emergieron durante la participación en los grupos focales, da cuenta de lo que Llobet analiza en términos de negociaciones permanentes de las nuevas generaciones en pos de la posibilidad de sentirse ‘incluidos’ en términos sociales y políticos. La autora afirma la importancia de considerar “...la paradoja expresada por políticas de inclusión social de las nuevas generaciones, enmarcadas en procesos de ampliación de derechos, y cuyos efectos no tienden, necesariamente, a tal ‘inclusión’”. (Llobet, 2013:34). En este marco, nos preguntamos qué pueden hacer los referentes institucionales, las instituciones escolares y las políticas sociales en general para contribuir a resolver esta paradoja, si es que puede resolverse en escenarios espacio temporales como los que nos ocupan, más aún si se advierte, como lo hace Terigi (2007:16), que el alto nivel de desafiliación con respecto al proyecto escolar no sólo tiene que ver con nuestro presente, sino también con la posibilidad de proyección a futuro.

Siguiendo a Bleichmar, Terigi afirma que "...en nuestro país estamos comenzando a tener generaciones enteras que tienen tiempo por delante, pero no futuro; no tienen futuro en términos de la perspectiva que se han construido respecto de lo que tienen por delante. El desafío que se abre a la escuela es entonces proponer un futuro, claro que con categorías que tienen que ser distintas de las históricas: evidentemente, no es aquel futuro de la escuela de principios y aún mediados del siglo XX. Se hace necesario preguntarnos cuál es el futuro que la escuela media está en condiciones de proponer y de sostener como proyecto para sus alumnas y alumnos." Agregamos aquí que, como sociedad, se torna necesario generar las condiciones vitales y educativas que habiliten un horizonte de posibilidades más amplio que el actualmente existente para la amplia y heterogénea generación de adolescentes y jóvenes en lo que respecta a la proyección de sus propios futuros, de sus intereses, deseos y expectativas.

SINTESIS FINAL

- 1- El **propósito de este estudio** se orientó a analizar la incidencia de los CESAJ en los procesos de reescolarización en un contexto educativo de expansión limitada del sistema y de problemáticas significativas de terminalidad del nivel. Para el cumplimiento de este propósito se realiza un trabajo con fuentes secundarias (Censales, EPH, relevamientos anuales), y trabajo de campo cuanti y cualitativo que integra un estudio de dos casos de CESAJ con directivos, tutores y alumnos; y la réplica de dicha indagación en una muestra de 11 CESAJ de 9 Partidos del Conurbano Bonaerense con profesores, tutores y una ficha de relevamiento de matrícula de dicha oferta educativa
- 2- En la Argentina **la población de 12 a 17 años es de 4.215.957**, y representa, según el Censo de 2010, el 10,5% de la población total de nuestro país (40.117.096 habitantes). En el caso de la población adolescente de la provincia de Bs. As. (de 12 a 17 años), el universo total es de 1.558.946 y resulta el 9,97% de la población total de la provincia. Al 2001, el peso que tenía este universo poblacional era del 10,38%. Con un crecimiento demográfico bajo, la población creció un 5,6% para el grupo de 12 a 14 y un 10,3% el grupo de 15 a 17. (Cuadro 1). En los partidos que se realizó el trabajo de investigación sobre los CESAJ el crecimiento es absolutamente dispar.
- 3- En el **Conurbano Bonaerense, la asistencia al sistema educativo** del universo de 12 a 17 años es al 2010 de 921.568 adolescentes y jóvenes, resultando un 98% para el grupo de 12 a 14 años y del 86,2 % para el de 15 a 17 años (Cuadro 3). No se observan diferencias significativas de asistencia al sistema educativo respecto del 2001 en cuanto al peso que tienen sobre la población. Al 2001 **76.898** no asistían al sistema educativo¹⁶ y al 2010 esta cifra no se modificó de manera significativa: alcanzando **79.546**. Se podría observar que disminuyó de manera muy escasa, la exclusión de la población adolescentes en las dos franjas etareas. En el grupo de 12 a 14, la disminución es del 0,5 y en el de 15 a 17 se acerca al 1%.
- 4- En cuanto a la **evolución de la matrícula**, los datos disponibles respecto del período 2006- 2012 son contundentes al respecto. La variación de más jóvenes en la escuela se observa al analizar la matrícula y su variación 2006- 2012 con un incremento del 19% en el ciclo básico, y el 7% en el ciclo superior. Las diferencias entre sector estatal y privada resultan significativas especialmente en ciclo básico: mientras el incremento en el sector público es del 14%, en el sector privado es del 29%. Cabe señalar que el incremento en la pública fue significativo en el período 2008- 2010 (12%). Para el caso del Conurbano el incremento en el ciclo básico a nivel del sector estatal, es del 16,9% y 28,6% en el sector privado. En lo que respecta al ciclo orientado, en el sector público el incremento es del 4,9%; y en el sector privado del 8,6%. Estas tendencias dan cuenta del papel significativo e incremental que tiene el sector privado

¹⁶ En la provincia de Bs As el universo de jóvenes que no asisten al sistema asciende a 135.000 (Censo 2010. INDEC)

- 5- **Durante el periodo 2006- 2009 se observa una leve disminución de las brechas entre los sectores de menores recursos y los de altos ingresos.** No obstante, para el año 2012, asistía a la escuela el 87,7% de los adolescentes de hogares con ingresos bajos y el 93,4% de los adolescentes de hogares con ingresos medios. Estas diferencias son estadísticamente significativas. Parecería que la presencia de un miembro del hogar con una experiencia educativa que le haya permitido la finalización de los estudios secundarios evidencia una asociación muy intensa con la asistencia escolar de la población de 12 a 17 años, incluso mayor que la evidenciada en el indicador que relacionaba asistencia con pobreza medida en ingreso. En todos los años las brechas son amplias, superando los 7 puntos porcentuales.
- 6- **Transitar por el último año de la escuela secundaria no garantiza el egreso de la misma** Entre los años 2004 y 2010 se observa una tendencia al descenso tanto en el volumen de egresados como en el porcentaje que representan respecto a la matrícula que cursa el último año. Al año 2004 se trataba del 64,9% de la matrícula del último año que lograba egresar. Este porcentaje fue disminuyendo, con excepción del año 2007 que llega al 69,2%. . Al año 2012 de aquellos inscriptos en el último año, solo el 61,2% culmina con los estudios y acredita este nivel. el porcentaje que representa sobre los inscriptos en el último año, de 64% en el sector estatal, bastante similar a aquel que se observa en el análisis de todo el nivel, con un valor de 61,2% Al comparar con aquello que ocurre en el sector privado, existe respecto a los inscriptos en el último año, una diferencia de diez puntos porcentuales.
- 7- **Los CESAJ** constituye una estrategia de reescolarización en la educación secundaria que se despliega actualmente en cerca de 80 establecimientos educativos (no necesariamente escuelas). De acuerdo a la encuesta realizada en 11 CESAJ, **mas de la mitad de estas propuestas analizadas** se gestionan en espacios por fuera de la escuela (*Clubes, Sociedad de formento, ONG, Iglesia, programa envi6n*), lo que genera una impronta estratégica “de lo no formal “que no reproduzca la cultura escolar expulsiva de la que vienen estos adolescentes. No obstante, dichos espacios resultan en ciertos casos más precarios y con menos recursos, con el riesgo de constituirse en un circuito de re escolarización que articula alto compromiso y empoderamiento con condiciones institucionales más precarizadas. En algunos casos se observa el desarrollo de redes de trabajo con Municipios y la propia escuela de origen. No obstante, esto no sucede en su mayoría, lo cual da una señal de alerta acerca de la necesidad de fortalecer aun mas redes, alianzas con diferentes actores sociales del sistema y la comunidad.
- 8- **El alcance de población adolescente en los CESAJ** El número de adolescentes en condiciones de incorporarse a esta oferta, (de acuerdo las estimaciones realizadas en este estudio sobre el abandono en secundaria básica) resulta del 6,8% de la matrícula del Ciclo Básico (36 987 adolescentes). De este universo potencial, los CESAJ tendrían un alcance del 13,9% respecto de los estudiantes que abandonaron el ciclo básico de la secundaria.

- 9- **La vulnerabilidad y exclusión social de los adolescentes.** Cerca de un 43% de los jóvenes (en edades de 15 a 18 años) trabajan en condiciones de alta informalidad y precarización (changas, albañilería, cartonero). En su mayoría los jóvenes vienen de condiciones de vivienda muy precarias en una proporción de un 20% de villas de emergencia y un 77% en casas de material, con menor nivel de precariedad y de material (en muchos casos construidos a partir de Planes Nacionales/provinciales de Vivienda).
- 10- **Clima educativo familiar.** Los datos de escolarización de las familias de estos adolescentes y jóvenes que asisten a los CESAJ (cerca del 80% con primaria incompleto y primaria completo da cuenta que el clima educativo familiar de esta población es mayoritariamente bajo. los jóvenes que asisten al CESAJ provienen de hogares cuyo clima educativo es bajo en relación al contexto del partido: en estas regiones, menos de la mitad de los adultos no habían iniciado el nivel secundario (44%, considerando primaria incompleta y completa). Esta proporción asciende al 70% en el grupo de padres de alumnos del CESAJ. Asimismo, son pocos los que finalizaron el nivel secundario (12%). En gran parte los alumnos que asisten a los CESAJ conforman una primera generación de adolescentes (para sus grupos familiares) que asisten a la escuela secundaria.
- 11- En el estudio cualitativo se observaron significativas diferencias entre los dos casos estudiados: mientras que en el C1 los ingresantes del 2014 (a diferencia del 2013) en ningún caso trabajan, en el C2 un 30% de los ingresantes se encontraban inmersos en trabajos muy similares a lo que marca la tendencia general de la encuesta. La problemáticas habitacionales y de violencia barrial muestran para el C2 un escenario social de alta vulneración y criticidad radicalmente diferente al que se configura en el C1. Estas variaciones pueden estar vinculadas no sólo con diferencias en las características de la población que logra captar el CESAJ, sino también con su lugar de emplazamiento, ya que el C1 está en una zona céntrica a nivel barrial mientras que el C2 se encuentra en un cordón periférico de alto grado de exclusión y vulnerabilidad cercano a terrenos baldíos. Muchas de las historias de vida de los jóvenes que asisten a dicho CESAJ se encuentran atravesadas
- 12- En el conjunto de **problemáticas sociales que presentan los jóvenes que asisten al CESAJ, el consumo de sustancias adictivas**, resulta un tema recurrente (82%) en las entrevistas y encuestas realizadas a docente tutores y profesores. En menor medida aparecen situaciones de violencia o exposición a situaciones de trabajo que profundicen su exclusión social. Por lo contrario, la situación de trabajo y exposición a *estrategias de supervivencia y cartoneo se encuentran naturalizadas sin resultar el obstáculo definitivo que los excluya de la escuela*. En cuatro CESAJ se registraron análisis vinculados con situaciones en la que los chicos participan de alguna manera de situaciones delictivas, en un vínculo violento con fuerzas policiales, lo que profundiza su situación de exclusión social.
- 13- Sobre las trayectorias escolares de los ingresantes al CESAJ. Si se considera en forma acumulada, el 86% de los estudiantes de CESAJ repitieron alguna vez en su

itinerario escolar, y también un 86% experimentó situaciones de abandono escolar. Estos datos ponen en evidencia que las trayectorias de estos estudiantes por la educación común han estado signada por experiencias de frustración. En forma combinada, prácticamente la totalidad de los alumnos del CESAJ (99%) ha repetido y/o abandonado en su trayectoria. Resulta significativo que gran parte del fracaso, se inicia en la escuela primaria en muchos casos con repitencias y abandono

- 14-En los CESAJ estas situaciones, que algunos autores identifican con la idea de un proceso de 'desinstitucionalización' que afecta tanto a las familias como a las escuelas y a las relaciones entre ambas (Tiramonti, 2004), no se presentan como excluyentes de la posibilidad de enseñar. Tras un momento inicial signado por conflictos y resistencia, los docentes suelen caracterizar a los estudiantes con rasgos positivos: 'son buenos', 'son responsables', 'se esfuerzan', 'hacen lo que pueden' a pesar de los obstáculos sociales que se les presentan y 'tratan de buscar una salida'. En estas instituciones prima la intencionalidad y el derecho de conocer la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relación con el conocimiento, sus ritmos, una personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no ata la visión de la inteligencia a un grupo social sino a la confianza la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre las condiciones sociales para el aprendizaje.
- 15-El pasaje entre el primer y segundo año da cuenta de una cierta restitución del oficio de alumno (Montes, N, 2008), con la mejora de ciertas capacidades vinculadas con la concentración en el aula, el respeto por la normativa, la motivación y el interés por el estudio, junto con una mejora en los vínculos con los tutores, los profesores y sus propios compañeros. Con la consolidación de este oficio se podría considerar que los CESAJ habilitan en ciertos casos el pasaje de una desafiliación resistida (DR) (en la que se conjuga ausencia de logros pero adhesión a las normas de convivencia social, a una cierta integración anhelada" (IAN) (Espíndola Ferrer, F, 2013) conformada por aquellos jóvenes que comparten una valoración positiva de la educación, el trabajo, el respeto de las normas de convivencia social y la participación en grupo(s) social(es), aunque su situación fáctica es endeble: registran ausencia de logro en al menos dos dimensiones (o en una cuando dicha ausencia es registrada en la dimensión educativa o en la laboral).
- 16-El tratamiento de los contenidos es considerado como satisfactorio con una defensa significativa de la posibilidad de enseñar en menos tiempo a partir de procesos de selección de contenidos, con la salvedad que en algunos casos se enseñaría menos a la secundaria común, ante la falta de tiempo/ recursos/ ausentismo de los alumnos. En una gran mayoría la propuesta de aceleración es percibida como adecuada a dicho contexto social y a la problemática que presentan los adolescentes que concurren al CESAJ. Dicha propuesta, les permite en general lograr que los jóvenes alcancen los contenidos adecuados para adaptarse sin conflictividad al 4to años de la secundaria.
- 17- En las percepciones de los jóvenes sobre su propia experiencia educativa se presenta la valoración de estas instituciones en la medida que "le dieron lugar" o

fueron aceptados sin demasiados o ningún cuestionamiento, algo que muchos estudiantes valoran; aceptación que, por otra parte, genera un movimiento subjetivo que subvierte el estigma de haberse sentido rechazados en otras instituciones. En las percepciones de los jóvenes sobre los CESAJ cobra centralidad lo vincular, los lazos, la confianza y el reconocimiento que encuentran en estas instituciones: estos aspectos marcan la diferencia sustantiva respecto de su historial educativo atravesado por situaciones de exclusión, estigma y fracaso.

18- BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, (1999) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homosapiens. Rosario.
- AUYERO, J, BERTI, F (2012) *La violencia en los márgenes*. Rústica. España
- BRISCIOLI Y TOSCANO (2012) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*. Este trabajo fue seleccionado en la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, para participar en la Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano
- BRISCIOLI, B (2010). “Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuelas de reingreso”. Ponencia presentada en el III Encuentro de Escribientes en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 15 y 16 de abril de 2010.
- CORBETTA, S (2009) *Territorio y Educación: la escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas* En LOPEZ, De Relaciones, actores y territorio. IPE. Bs As
- KRICHEKY. M (2008) *Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.
http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf
- KRICHEKY, M. (2011) *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Bs As*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As
- KRICHEKY M (2013) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires* Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica. UNIPE. OSL. Bs As
- LLOBET, V. (2013) “Estado, categorización social y exclusión de niños, niñas y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud.” en Llobet, V. (Coord.) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MONTES, N, ZIEGLER,S. *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE 2010, VOL. 15, NÚM. 47, PP. 1075-1092.
- ESPINDOLA FERRER, F (2013) *Grietas” en el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevidianos desde los “lugares” del espacio social*. Tesis de Doctorado. Colegio de Mexico. DF. Mexico
- PASCUAL; L (coord.) (2009) *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela media*. Buenos Aires: DNIECE / Ministerio de Educación
- PEREZ SOSTO ROMERO, G (2012) *Futuros Inciertos. Informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el Conurbano bonaerense - 1a ed. -* Buenos Aires: Aulas y Andamios; Catálogos,
- (SITTEAL) (2008) *Sistemas de información de tendencias educativas en A Latina La Escuela y los adolescentes, Informe sobre tendencias educativas*. IPE. UNESCO: Bs As
- TERIGI, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. FUNDACIÓN SANTILLANA. 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- TERIGI: F (2010) *El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía* En Frigerio, G, Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Del estante editorial

TIRAMONTI, G. (dir.) (2011). Variaciones sobre la forma escolar, Buenos Aires. FLACSO.

UNICEF. UNIVERSIDAD NACIONAL GENERAL SARMIENTO. 2012. Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes Bs As. Argentina.