

Las políticas públicas en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos/as [EDPJA] en CABA entre 2007 y 2019. Una mirada sobre los Centros Educativos del Nivel Primario [CENP]

ALDAVE, Daniel /Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas
Uba, danielaldave@gmail.com

Eje: [8] Estado, políticas públicas y administración del sistema educativo. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Políticas públicas-Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en CABA- Centros Educativos del Nivel Primario.

> **Resumen**

Uno de los cambios significativos en los últimos años para la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) fue la promulgación de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional del año 2006 (LEN). Sus principales propuestas avanzaron en restablecer a la EDJA como modalidad, ratificar la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación para el conjunto de la población, e incorporar el enfoque de educación permanente. ¿Qué efectos tuvo el cambio de la política educativa nacional de la EDPJA en Caba? Este trabajo se propone indagar los efectos de la LEN en las políticas educativas de la EDPJA en CABA, en particular en uno de los dispositivos, los Centros Educativos del Nivel Primario (CENP). Esta propuesta junto con el Programa de Alfabetización y Educación Básica para el Trabajo (PAEByT) y las Escuelas Primarias de Adultos (Epa) constituyen la oferta pública de gestión estatal. Además, los tres dispositivos son el campo de indagación en la escritura de la Tesis de Maestría en donde se enmarca este trabajo, en el periodo que se extiende entre 2007, año posterior al promulgamiento de la LEN, y 2019, año en que converge la misma línea política gubernamental entre la jurisdicción de la CABA y Nación. Este recorte buscará identificar y reflexionar sobre las propuestas que se configuran en ese campo de intervención pública. En el marco de las discusiones que propone el Eje 8: “Estado, políticas públicas y administración del sistema educativo”, se busca analizar la configuración de las políticas públicas en distintas dimensiones de análisis, poniendo especial énfasis en los sentidos que le imprimen los sujetos a estos Centros a través de sus prácticas. Se realizará el análisis en profundidad de 5 entrevistas semi estructuradas realizadas a supervisores y docentes de CENP y a los lineamientos de la política nacional y jurisdiccional.

> **Presentación**

La EDJA fue definida como “modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar [...] y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (LEN, art 46). La LEN se inscribió en un periodo de gobiernos posneoliberales para la región, que contrarrestaron las políticas de los 90’ a través de la generación de políticas de inclusión con calidad desde la perspectiva universalista (Gluz, p. 5). Esta ley marcó un contraste con la Ley Federal de Educación (LFE) promulgada durante los años 90’, cuyos efectos dejaron el sistema escolar fragmentado, el sistema educativo nacional desarticulado y la EDJA separada del tronco central del sistema al ubicarla como “régimen especial” (Puiggrós, 2003 p. 192). Sin embargo, si bien la política educativa nacional producía ese movimiento de ampliación de derechos, en la Ciudad de Buenos Aires asumía un nuevo gobierno a través de Propuesta Republicana (Pro) como base programática para alcanzar el gobierno nacional a través de Cambiemos (2015- 2019) conformando parte de un proceso mayor de restauración conservadora en América Latina (Feldfeber y Gluz, 2019 p. 2).

En este contexto, donde la LEN produjo un giro para la EDJA me interesa pensar las formas en las que se configura la política educativa. Para el análisis se parte de pensar que las políticas educativas no son el resultado de presupuestos normativos, sino más bien el producto de un complejo entramado de un proceso que involucra a distintos niveles institucionales y a sujetos con diversos roles e intereses. Por otro lado, se entiende a la EDPJA como un campo heterogéneo en donde se entrelazan formatos escolares, perspectivas político pedagógicas, sectores populares con diferentes derechos vulnerados, organizaciones sociales y sindicales y distintas esferas de la políticas públicas y niveles jurisdiccionales.

> **Política educativa : dimensiones para su análisis**

Las políticas educativas no se pueden analizar de forma aislada del conjunto de políticas públicas de un determinado proyecto de Estado. En rigor, Rey (2005) afirma que el análisis de las políticas públicas representan al Estado en movimiento donde, poniéndose en juego recursos estatales y sociales para resolver problemas previamente incluidos en la agenda pública, representa una toma de posición del propio Estado (Rey, 2005; p 8). Por otro lado, Stephen Ball (2002) propone analizar las políticas

como objeto, proceso y resultado. El autor, analiza una analogía con la literatura para entender a la política de Estado como texto y como discurso; afirma que la política como texto nos permite visualizar un interjuego entre “representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto)” (Ball 2002, p 21), mientras que la política como discurso es “lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar [...] estos términos, la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política” (Ball 2002, p 27). Siguiendo esta propuesta, estudiar una política pública tiene varias dimensiones de análisis. La política como texto nos permite analizar la normativa como una representación, una posición sobre un determinado problema, es productora de sentidos e interpretaciones diversas. Y la política como discurso delimita el campo de lo posible, legítima ideas, creencias y acciones. Desde esta perspectiva existe un doble juego en la elaboración de la política pública, por un lado, es producida por los sujetos en el marco de relación de dominación y disputas, por el otro, en la reinterpretación de la norma se generan efectos diversos.

Gluz, por su parte, afirma que para analizar cualquier política pública y los efectos sociales se requiere tener presente tres dimensiones: institucional o aparato del estado, modos de acción pública y prácticas sociales. La autora conceptualiza la dimensión institucional o aparato del estado, como aquella que “trata de dar cuenta de la materialidad organizativa de las intervenciones [y cómo] la arquitectura estatal materializa de este modo un orden cultural”. Respecto a la dimensión de los modos de acción pública, “implica dar cuenta de qué tecnologías y procesos para ejercer el poder se despliegan, a través de qué saberes y prácticas, y por medio de qué distribución de recursos y de poder entre los actores” (Gluz; p 3). Finalmente, propone relacionar cómo los instrumentos de la “acción gubernamental” operan y se relacionan con las prácticas sociales de los propios sujetos, el “saber-hacer” que configuran “las culturas organizacionales” (Gluz; p 3). En esta relación entre dimensión institucional, modos de acción pública y efectos sociales, la política y los sujetos cobran una especial relevancia a partir de la vinculación, justamente, con las prácticas sociales. En el campo del sistema educativo, las políticas educativas se buscan analizar en el amplio mapa conformado entre los Estados, las escuelas y sus comunidades. “Esta perspectiva, que parte del carácter dinámico y relacional de lo social, permite superar la metáfora topográfica- de arriba hacia abajo- en el estudio de las políticas educativas” (Gluz; p 4).

Abordar el análisis sobre los efectos de la LEN en las políticas educativas de los CENP requiere poner de relieve, desde esta perspectiva, que las políticas son objeto, proceso y resultado. Las dimensiones de análisis que se abordan son la institucional (marco normativo), modos de acción pública (tecnologías y procesos; saberes y prácticas, recursos y poder) y las prácticas sociales (saber hacer, cultura organización).

Educación primaria de Jóvenes y Adultos en Caba: Epa, Cenp y Paebyt

La oferta de la EDPJA está conformada por Paebyt, Epa y Cenp y están dirigidos a personas mayores de 14 años sin estudios primarios finalizados. La inscripción se puede realizar durante todo el año acreditando la identidad con alguna documentación disponible. El plan de estudio está estructurado en tres ciclos formativos y los contenidos que se trabajan están vinculados a prácticas del lenguaje, matemática y conocimientos del mundo. Están distribuidas en distintos barrios de la ciudad, funcionan en escuelas primarias comunes durante la noche (Epa) y en organizaciones sociales, comedores, centros culturales, etc. denominadas “instituciones alojantes”, durante mañana y tarde (Cenp y Paebyt). Si bien cada una de estas propuestas comparten una misma población objetivo y pertenece a la misma dirección; esto es, Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAyA), tienen distintos orígenes, nacen en diferentes contextos históricos y se diferencian por sus formas de funcionamiento. Para tener una dimensión de la incidencia que tienen, en el año 2015 cada uno de los tres dispositivos reunía: Epa 3.362 estudiantes y 82 unidades educativas; Paebyt 1.051 estudiantes y 65 Centros Educativos (CE) ; y por último, Cenp 819 estudiantes y 57 (CE) (Krichesky, 2018 p 9-10).

> Análisis de entrevistas a integrantes del CENP.

Los datos relevados fueron recogidos a través de una serie de entrevistas semi estructuradas que se realizaron a distintos integrantes de estos Centros. El análisis se abordó desde una lógica cualitativa y se analizaron a través de cuatro dimensiones construidas para ese fin: características y funcionamiento; historias, origen e hitos; política educativa. En la dimensión de “funcionamiento y características” se recupera la información alrededor de la descripción que realizan los/as entrevistados/as sobre el funcionamiento de los CENP y las características que le atribuyen a la propuesta educativa así como también se indaga sobre cuál es la representación que tienen sobre los sujetos: docentes y estudiantes. La dimensión de “historias e hitos”, permitió analizar la información relacionada al origen y el desarrollo de la propuesta educativa en el devenir histórico en general y en el periodo analizado en

particular. En la dimensión política educativa se indaga cuáles son los sentidos que le otorgan los sujetos a las líneas de gobierno del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, por un lado; y a las líneas políticas del gobierno nacional, en particular a partir de la promulgación de la LEN, y cuál fue su impacto en el trabajo cotidiano.

› Los sentidos de la entrevistados acerca la política educativa de los CENP

La reconstrucción de la historia de los CENP, los eventos o hitos más significativos y los sentidos que le atribuyen los docentes y supervisores a las políticas del GCBA, tuvo como finalidad poder identificar cuáles fueron los cambios y continuidades en las políticas de la EDPJA implementadas en los CENP en el periodo 2007-2019. En ese sentido, se indaga el impacto o los efectos de la LEN a partir de identificar cómo se valora en sí misma: sus principales enunciados y aportes; y cuales son las consecuencias que trajo aparejada su promulgación.

Hay un gran desconocimiento sobre el origen mismo de los CENP. Surgen en 1946 a partir de la creación de la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar dependiente del Consejo Nacional de Educación (Krichesky, 2017 p 45) y se desarrollan en el contexto de las campañas de alfabetización en la década del 60'. Durante la última dictadura se interrumpió su desarrollo, y las que existían se alojaban en fábricas o en los cuarteles del ejército (CE01). Con la llegada de Raul Alfonsín, en la vuelta de la democracia en el 83' se empezaron a "levantar" (CE01). La supervisión se inauguró a comienzo de la década del 90' (CE01). Antes dependían de una supervisión de escuelas de adultos. Las distintas supervisoras, desde la creación de la supervisión, fueron: Inés Bronzuoli, Stella Maris Moreno hasta el año 2006, hubo un interinato breve de Scriber y en el 2007 asume Patricia Castagna hasta el 2022 que la suplanta Mónica Maglio (se jubiló el 1/6/2024) (CE01). Las direcciones del área fueron, antes de la dictadura, la primera fue Doly Selano, luego, Alberto Sileoni, Eduardo Aragundi, y Alejandro...., Leticia Piasenza, María del Carmen Toro, Rosana San Pedro, Jackeline Flores y en la actualidad está a cargo Pedro Schiuma (CE01).

En la voz de los sujetos, la política destinada a los CENP es "una política de especificidad", "con ciertas desarticulaciones" y una "preponderancia en lo pedagógico" (CE05). Excepto la gestión de De La Rúa, desde Ibarra a Macri y pasando por Larreta, el Ministerio de Educación le brindó importancia a la EDJA (CE03). De La Rúa quiso "cerrar" propuestas y las demás gestiones le dieron importancia a la formación profesional. No "querer cerrarla" es un mérito" y "desde Ibarra para acá, nadie estuvo en contra de la educación de adultos tanto en centros como en CFP [...] hubo recursos en docentes,

infraestructura, material didáctico y publicaciones” (CE03). En otro aspecto, hubo poco acompañamiento de la gestión (CE01) o “fue 0” (CE04). La política del Pro comenzó con la “lucha” por el nuevo diseño, se intentó “lanzar la EA”, mostrando la modalidad con “volanteadas en el 2015” pero en definitiva “fueron retoques...no profundos” (CE01). La gestión de Cichero fue una salvedad de la política del PRO, hubo mayor “visibilidad” de la modalidad de adultos, se promovió la “ventanilla única”, se publicaron distintos materiales y se organizaron los congresos (CE04). Ella “siempre se comprometió, siempre fue al territorio” aunque cree “podría haber hecho más” (CE02). Fue una gestión en donde se “visibilizó a la escuela” pero había un “freno” desde “arriba” porque “esto tiene que desaparecer” para no seguir destinando presupuesto (CE02).

La LEN le dio un mayor valor a la EDJA y de “un espacio compensatorio” se pasó “ser una modalidad” (CE01) y permitió que la EDJA dejara ser “un apéndice de otra cosa o una subsidiaria” (CE03). Produjo un quiebre con la idea “compensatoria” y “reparadora” y, en cambio, repuso el “concepto de educación permanente, lo que es la identidad” (CE05).

La identidad de la EDJA es “como tener dni o no tener dni”, es decir, le dio “una identidad propia” y en la práctica permite tener “un diseño propio, recursos propios, tenés todo lo que tiene una modalidad, como si dijeras, primaria o secundaria”(CE03). La Educación permanente “tiene que ver con distintas instancias de formación de educación para toda la vida”, entendiendo que el estudiante “circula” por la modalidad, “que va y que viene, en un espiral ascendente” (CE05). Por su parte, desde la noción “compensatoria” se naturaliza la idea “deficitaria del sujeto” y “las personas vienen con esa idea” aunque en la formación en oficios donde, eso no sucede (CE05). De todas formas, con la LEN “no significa que en la realidad tenga la misma importancia que primaria común, que jardín o que secundaria”, la EDJA y la educación especial siempre fueron “furgón de cola”(CE01). Estos cambios poco incidieron en la práctica, si bien “en la norma está distinto [...] la realidad nunca cambió” (CE01). Aportó “lineamientos” al nuevo DC (CE02) (CE03) y a la propuesta de trabajo en CE (CE04). Intentó vincular la dimensión del trabajo, se empezó a plantear la necesidad de incorporar la visión del trabajo a la propuesta y permitió identificar que “no alcanza con que sepan leer y escribir” (CE04). Se vinculó la promulgación de la LEN con el lanzamiento del programa “Fines” lo que facilitó que muchos estudiantes puedan seguir estudiando (CE02) y a los cambios producidos en CABA debido que lo que sucedió a nivel nacional repercutió en diferentes partes del país. Se avanzó en el proceso de “homogeneidad de los contenidos” cuestión que si una persona cambia de jurisdicción esté en el “mismo marco” y se le reconozca sus estudios (CE03). Entre las mayores problemáticas y desafíos se menciona la falta de recursos (CE01) (C02), la formación específica (CE01), la planificación en el

contexto del multiciclo (CE03) (CE05), el cambio en la composición de estudiantes (CE01) y el factor emocional (CE03), las formas de la enseñanza (CE04), las condiciones de infraestructura y laborales (CE04), los espacios de reunión docente (CE04), la escolarización de los contenidos (CE04), el contexto social (CE02).

Los hitos los entiendo como eventos significativos en los cuales se considera el cambio de curso de un proceso. En ese sentido, indago cuales son los hechos producidos en el interior o por fuera de los CENP que son identificados como eventos que repercutieron en los CENP. A respecto se identifica: cambio de los actos públicos presenciales a online (CE04), el Opel (CE01) (CE05), la publicación cuadernillos para trabajar en los CE (CE03), articulación con la modalidad especial (CE05) y el nuevo DC (CE01) (CE03)(CE04)(CE05). Los actos públicos online (CE04) fue un cambio producido en todo el sistema educativo de la ciudad que permitió renovar el plantel docente (CE04) (CE02). El Opel bajo otro nombre, se recuerda que empezó entre a mediados de los 90' (CE01), funcionaba en la "supervisión del distrito cuarto"(CE05). En el año 2015, Jackeline Cichero reformuló la propuesta, "se transformó en un dispositivo" se empezó a implementar desde el 2016-2017 en CENP (CE05) donde se organizaron tutorías e instancias para rendir exámenes en la supervisión (CE01). Desde el área, en el año 2018 se publicaron unos cuadernillos (CE03) denominados "Cuadernillos para la terminalidad primaria del Nivel Primario de Jóvenes y Adultos" para c las áreas de: práctica del lenguaje, matemática y conocimientos del mundo. La articulación con la modalidad especial (CE05), durante la gestión de Patricia Castagna, "se fortaleció a partir de llevar las necesidades de terminalidad educativa" y se explica que "no hubo un acuerdo formal al nivel ministerial", fue un "acuerdo a nivel institucional entre CE y las escuelas especiales". El nuevo DC es uno de los eventos más importantes (CE01)(CE03)(CE04)(CE05), aunque si bien es señalado como "un gran cambio", "nadie" lo "aplica" o en su defecto se "aplica mal" (CE01): No saben cómo implementar la formación laboral (CE04) aunque se reivindica el hecho de que:

"hace muchos años ya se viene hablando de qué manera podemos incorporar a nuestro estudiante a algún tipo de taller, formación laboral, que haga el curso de carpintería..." (CE04)

El nuevo DC fue promulgado en CABA en el 2019, luego hubo unas modificaciones y en el 2023 se firmó el definitivo (CE04). Además se identifica que en el nuevo DC se ven plasmados los lineamientos de la LEN (CE04) y "axiomas" (CE05) y, como producto de acuerdos a nivel federal,

viene a “formalizar” lo que se venía haciendo en la práctica y “tienen que ver con las necesidades de cómo está aprendiendo hoy un adolescente y un adulto entendiendo las características de los sujetos” (CE05). En el nuevo DC, se cambia el enfoque por “contextos problematizadores” y no se habla más de ciclos sino de espacios de “alfabetización, formación integral 1 y 2, y formación por proyectos” (CE01). La salida laboral está prevista en “la segunda etapa de formación integral y formación por proyecto” y se prevé “con las materias especiales pero las materias especiales no están adecuadas a lo que es la sociedad 2024” (CE01). Sobre proceso de armado del “diseño curricular”, y en el marco de las reuniones de personal, hay un contrapunto, por un lado, se señala que “se iba plasmando” el diseño, “se iba bajando” para saber si los docentes “estaban de acuerdo o no”(CE03) y, por otro lado, se comenta que no hubo ninguna capacitación, ni formación (CE04).

> Características y funcionamiento

Los CENP surgen para ampliar la oferta educativa de las escuelas nocturnas y van a los lugares donde las escuelas no estaban. Tiene una función pedagógica como también social y es una propuesta que se estructura en un ámbito no escolar, mediada a través de organizaciones sociales, sindicales e instituciones diversas. En efecto, las características principales que se mencionan son la “territorialidad”, “flexibilidad”, “heterogeneidad” y el trabajo “multiciclo”. La “territorialidad” es un componente distintivo que condiciona la relación entre los sujetos, a la propuesta de enseñanza y sus propósitos. Además brinda un anclaje territorial y genera una relación “intersectorial” porque es obligatoria la articulación con instituciones y organizaciones. Pero existe una diferencia entre los CENP que se desarrollan en espacios *en el territorio* y los que se desarrollan en espacios *del territorio*. No es lo mismo un CENP que funciona en comedores, centros barriales, “espacios construidos por los vecinos”, con otros que funcionan en los Cesac, espacios del GCBA.

Así mismo, la territorialidad en diferentes espacios determina la gran heterogeneidad en la composición de estudiantes de los CENP, pero también la heterogeneidad se explica por las diversas trayectorias educativas y los diferentes ritmos de aprendizaje. En este contexto, la modalidad de “multiciclo” no se cuestiona, sino más bien, todo lo contrario, parecería ser la respuesta justa frente a la heterogeneidad. El multiciclo consta en la agrupación en tres ciclos: 1er ciclo, 2do ciclo y 3er ciclo y con el cambio del DC, se modifica la nomenclatura de estos tres grupos.

La “flexibilidad” de horarios y contenidos surgen del pacto entre estudiantes y docentes a partir de la necesidades laborales, domésticas, familiares, entre otras cuestiones. La intermitencia en la asistencia, es un tema recurrente que en muchos CENP se debe contemplar. Las inasistencias se toman en el

registro de asistencia por una cuestión legal, para dejar plasmado en el documento por si hay pedidos judiciales, etc.

Por otra parte, el funcionamiento de los CENP se estructura bajo la supervisión escolar que nuclea a los CE y se encarga de las cuestiones institucionales, administrativas y acompañamiento pedagógico. Está formada por docente, directores itinerantes, personal administrativo, supervisor y supervisor adjunto. También hay un Equipo de Orientación Pedagógica (EOE) que interviene cuando hay una situación importante de algún/a estudiante donde el CENP debe articular con otras instituciones.

La comunicación entre CE y supervisión se establece mediante las reuniones de personal y los directores itinerantes. Las reuniones son periódicas pero no fijas. En general son destinadas a capacitaciones y cuestiones administrativas. El trabajo de los directores es el de realizar el seguimiento de cada docente y su CE, observan las clases, lo que suceda en cada espacio y recogen las inquietudes de los docentes.

La propuesta educativa está relacionada a los intereses de los/as estudiantes, para ello es importante el diagnóstico grupal, la planificación y en el marco de la heterogeneidad lo que se busca es mejorar la participación que tienen en la comunidad. El punto de partida de la propuesta de enseñanza deben ser “las necesidades o las carencias que te parecen que estaría bueno trabajar” y eso requiere de un diagnóstico grupal (CE03).

La terminalidad escolar es un eje fuerte en la propuesta de los CENP. Hace varios años se trabaja con el OPEL (Orientación y Preparación de Exámenes Libres) que si bien “no es una cuestión solo de centros educativos, es del sistema de nivel primario de adultos” fue en CENP donde se desarrolló como “un dispositivo específico” donde se trabaja con un cuadernillo, se realizan actividades complementarias por parte del docente y luego se toma un examen (CE05).

Por último, las características de la población de estudiantes es descrita como “vulnerable” (CE01) y “excluida” (CE05). En la actualidad, se puede presumir que quienes forman parte de los CENP son en su mayoría mujeres, migrantes y trabajadores/as informales, sobre todo, en los CE ubicados en los barrios populares.

Respecto a los docentes, son claves para la sostenibilidad del grupo, si “tiene empatía” y realiza un trabajo de “contención”(CE02), el alumno “va a seguir viniendo” (CE03) mas alla de si aprenden o no.

La función docente “excede la tarea pedagógica” (CE04) y la “supera” (CE05). Enseña, es conducción, administrativo y auxiliar. Hay una “responsabilidad implícita” que “no está instituida reglamentariamente” y es un trabajo “autónomo” donde debe desarrollar una “multifunción” (CE05).

Como base, hay diferentes “estilos pedagógicos” (CE05) y “un compromiso con lo social” (CE04) a pesar de distintos “posicionamiento pedagógico” y formas de enseñanza. La enseñanza no es solo una problemática de la modalidad de adultos sino más bien “una problemática de la formación (...) o por repetir el patrón de nuestra enseñanza...” (CE04).

> **A modo de cierre**

Entre las problemáticas y los desafíos, hay una serie de cuestiones que se mantienen a lo largo del tiempo son la ausencia de formación específica docente, formas de enseñanza con prácticas escolares, falta de políticas para el acompañamientos de las trayectorias educativas de una población vulnerada, escasez de presupuesto y un sistema fragmentado.

La formación específica del docente (CE01) fue señalada como una falencia histórica de la modalidad y es la que explica su “degradamiento”. Debería ser una obligación, porque los docentes “dan lo mismo” en la escuela primaria que en la modalidad de adultos y es importante realizar un “cambio en la formación específica” debido a que “si no desaparece el área” o se achica (CE01).

En la población de la EDJA “hay un factor emocional muy importante “ y se relaciona con la “imposibilidades, con frustraciones” de otras experiencias educativas o escolares y “siempre se dice que es la última oportunidad” y vuelven a estudiar aunque “que si te va mal en esta, no sé si lo vas a volver a hacer” (CE03).

Sobre las formas de enseñanza (CE04), “no hay una mirada sobre qué necesita” y tampoco hay un modelo respecto a cómo pensar una propuesta, donde muchas veces se repite lo que se hacen en la escuela comunes (CE01), no hay una bajada desde la supervisión o la conducción en relación al trabajo de contenidos. De hecho tampoco hay mucho control de lo que se trabaja en cada CE ni tampoco hay un lugar para compartir lo que cada docente hace, “hay una notoria ausencia de espacios de discusión entre docentes de la modalidad” (CE04).

Hay un sistema educativo fragmentado y, en este contexto, es necesario “poder integrar las distintas propuestas que tienen en los distintos niveles, que tiene la modalidad” y que cada estudiante pueda cumplir con los pasajes entre diferentes niveles de forma “exitosa” (CE05)

Bibliografía

- Gluz, N. (en prensa) Políticas de atención a las desigualdades y derecho a la educación en Argentina; en: ROCHEX, J.Y. *Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine. Nouveaux enjeux pour l'étude des inégalités scolaires et pédagogiques*
- Thwaites Rey, M. (2005) "Capítulo 1 EL ESTADO: NOTAS SOBRE SU(S) SIGNIFICADO(S)" en *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el estado argentino*. Prometeo, Buenos Aires.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas 19-33. Escuela de educación, Unc, Córdoba.
- Puiggrós, A. (2019). *Que paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina, Revista *Estado y Políticas Públicas*, 7 (13): 19-38.

Fuentes

- Ley Federal de Educación
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006)
- Marcelo Krichesky (Coordinador), Mariana Dosso, Marcela Greco, Mariela Hernández, Valeria Saguier. Colaborador: Pablo Del Monte (2017) "Informe de Investigación Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005 – 2015. Aproximaciones macro políticas y micro institucionales". Mayo 2017. GCBA, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Anexo

(CE01) Trabajó en CE desde el 83' al 94' y se desempeñó como docente, desde 2007 y hasta 2022 fue supervisora.

(CE02) desde 15' al 18' fue supervisora adjunta.

(CE03), desde el 14' al 22' ejercicio como docente.

(CE04) desde el 16' se desempeñó como docente, fue directora durante un año y en la actualidad es asesora en capacitación en el área de adultos.

(CE05) , ingresó en el 11' como docente, en marzo de 23' dejó el cargo para ser asesor de EDPJA en el ministerio de educación del GCBA.