

Características, problemáticas y necesidades vinculadas a la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el Delta del Paraná. Artículo de Marcela Kurlat. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300212>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ICEN Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria</p> <p>EdUNLPam</p> <p>REUN REDES EDUCACIONALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES</p> <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	--

ARTÍCULOS

Características, problemáticas y necesidades vinculadas a la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el Delta del Paraná

Characteristics, Challenges, and Needs Related to Youth and Adult Literacy in the Paraná Delta

Características, problemáticas e necessidades associadas à alfabetização na educação de jovens e adultos no Delta do Paraná

Marcela Kurlat

Universidad de Buenos Aires, Argentina

marcelakurlat@yahoo.com.ar

ORCID 0000-0003-3453-0176

Recibido: 2025-12-11 | **Revisado:** 2026-04-17 | **Aceptado:** 2026-04-20

Resumen

La dimensión educativa del territorio propone el análisis de la existencia, apropiación, organización y modos de ordenamiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples instancias, recursos y espacios correspondientes a una educación a lo largo de la vida. En este sentido, surgen las preguntas acerca de cuáles son las características de los espacios educativos que acontecen en dicho territorio, sus problemáticas, necesidades y desafíos en pos de ejercer el derecho a la educación para toda la población. Los resultados que se presentan en el presente artículo buscan comenzar a dar respuesta a dichas preguntas, desde el análisis de la oferta y la demanda por alfabetización y terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas en la primera sección de islas de Tigre, Delta del Paraná, provincia de Buenos Aires, a partir de un diagnóstico realizado entre los años 2023 y 2025.

Palabras clave: derecho a la educación, alfabetización de personas jóvenes y adultas, dimensión educativa del territorio, Delta del Paraná

Abstract

The educational dimension of territory entails the analysis of the existence, appropriation, organization, and modes of structuring teaching and learning processes across multiple instances, resources, and spaces associated with lifelong education. In this regard, questions arise concerning the characteristics of the educational spaces that take place within a given territory, as well as their challenges, needs, and issues in relation to the exercise of the right to lifelong education for the entire population. The findings presented in this article seek to begin addressing these questions through an analysis of the supply of and demand for literacy education and primary-level completion among young people and adults in the First Section of the Tigre Islands, in the Paraná Delta, Province of Buenos Aires, based on a diagnostic study conducted between 2023 and 2025.

Keywords: right to education, youth and adult education, literacy; educational dimension of the territory, Paraná Delta

Resumo

A dimensão educativa do território propõe a análise da existência, apropriação, organização e formas de ordenamento dos processos de ensino e aprendizagem em múltiplas instâncias, recursos e espaços, no âmbito da educação ao longo da vida. Nesse sentido, emergem questões acerca das características dos espaços educativos que se configuram nesse território, bem como de suas problemáticas, necessidades e desafios em relação ao exercício do direito à educação para toda a população. Os resultados apresentados neste artigo buscam começar a responder a essas questões, a partir da análise da oferta e da demanda por alfabetização e pela conclusão do nível primário na educação de jovens e adultos na primeira seção de ilhas de Tigre, no Delta do Paraná, província de Buenos Aires, com base em um diagnóstico realizado entre os anos de 2023 e 2025.

Palavras-chave: direito à educação, educação de jovens e adultos, alfabetização, dimensão educativa do território, Delta do Paraná

Introducción

La primera sección de islas del Delta del Paraná pertenece al partido de Tigre, provincia de Buenos Aires. Limita al norte con el río Paraná de las Palmas, al sur con el río Luján, al oeste con el canal Gobernador Arias y al este con el Río de la Plata. Según datos del Municipio, ocupa una superficie de 221 km² y está constituida por más de 350 ríos y arroyos. La región insular conforma el 60 % del partido de Tigre y, según un procesamiento preliminar del censo nacional de 2022, está habitada por 12.000 personas. Este territorio constituye un humedal y, como tal, se concibe como anfibia, dada su doble vida tanto acuática como terrestre. En este sentido, según Sofía Astelarra, investigadora y activista de la zona, lo que allí acontece varía a lo largo del tiempo y del espacio según pulsos y ciclos complejos, siendo un hábitat en el que existen seres vivos adaptados a esas condiciones de tierras anegadas. La humanidad ha creado conocimientos situados para adaptarse y reproducir sus condiciones existenciales desde la comprensión de las dinámicas cíclicas del espacio local (Astelarra, 2023).

Bernardo Mançano Fernandes (2025) concibe a todo territorio como un espacio social, político, cultural, económico, que se mueve y se fija sobre un espacio geográfico, creado originalmente por la naturaleza y transformado continuamente por las relaciones sociales, que, a su vez, producen diversos tipos de espacios materiales y simbólicos. El espacio geográfico está formado por los elementos de la naturaleza y por las dimensiones sociales, producidas por las relaciones entre las personas que lo habitan.

Sandra Llosa (2022) propone percibir al espacio social como la materialización de la existencia humana en un determinado recorte geográfico, donde las relaciones sociales se vinculan de alguna manera con el espacio físico y natural, en mutuas determinaciones. En esta interrelación, la autora propone una nueva dimensión de análisis desde las Ciencias de la Educación: la dimensión educativa del territorio, que focaliza en el estudio de la apropiación, organización y modos de ordenamiento relacionados con el despliegue de procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples instancias, recursos y espacios correspondientes a una educación a lo largo de la vida. Implica también procesos de construcción de demandas educativas dentro de los tres componentes del enfoque de Educación Permanente: educación inicial, educación de jóvenes y adultos y aprendizajes sociales (Belanger, 2013; Sirvent *et al.*, 2012), que acontecen en un territorio determinado.

Para estos autores, la educación inicial abarca todas las experiencias graduadas, estructuradas y sistematizadas que poseen una alta intencionalidad educativa y constituyen una plataforma para seguir demandando educación a lo largo de la vida. Los tres niveles obligatorios forman parte de este componente, así como la educación superior y experiencias educativas más allá de la escuela, hasta los 15 años. La educación de jóvenes y adultos, por su parte, abarca un amplio campo de experiencias heterogéneas dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Incluye a los espacios de terminalidad de niveles educativos del componente anterior, así como espacios educativos orientados al trabajo, la salud, el tiempo libre, la recreación, entre otras áreas. Los aprendizajes sociales, asimismo, se producen a lo largo de la vida de toda persona sin una intencionalidad específica y atraviesan los componentes anteriores. Esta perspectiva y posicionamiento invita a preguntarnos cuáles y cómo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar dentro de un territorio. Y, en este sentido, cuáles son sus características, problemáticas, necesidades y desafíos en pos de ejercer el derecho a la educación a lo largo de la vida para toda la población.

Los resultados que se presentan en este artículo buscan comenzar a dar respuesta a dichas preguntas, desde el análisis de la oferta y la demanda por alfabetización de personas jóvenes y adultas en la primera sección de islas de Tigre. Estos datos corresponden al trabajo diagnóstico realizado entre junio de 2023 y junio de 2025 en el marco del plan de investigación: “Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas desde una perspectiva psicogenética: dimensiones pedagógicas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en el derecho a la apropiación de la lectura y la escritura” (IICE-UBA/CONICET), cuya línea de investigación principal se vincula a procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas en población rural, tomando como caso la primera sección de islas del Delta del Paraná. El proyecto constituye el inicio de un programa de investigación a largo plazo que se propone profundizar en las dimensiones que condicionan y posibilitan la apropiación de la lectura y la escritura en personas jóvenes y adultas en procesos de alfabetización inicial.¹ Se busca, así, construir conocimiento específico que permita la mejora de las condiciones de vida de la población en relación al acceso a la cultura escrita y la incidencia en políticas públicas propias del sector, para el logro postergado del ejercicio de dicho derecho a lo largo de la vida de millones de personas analfabetas que aún existen hoy en nuestro país.

Datos preliminares de un primer procesamiento propio del último Censo Nacional (2022) indican que son 2.035.760 las personas de 15 años y más que asistieron, pero ya no asisten a la escuela, con sólo la primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado en Argentina, y 985.078 las personas de 15 años y más que nunca asistieron a la escuela, lo que implica la encarnación de la exclusión social y educativa, afectando, entre tantos otros derechos, sus procesos de apropiación de la lengua escrita.

Se ha comenzado a realizar un diagnóstico de las características, problemáticas y necesidades por alfabetización de personas jóvenes y adultas en el territorio, a partir del análisis de datos censales, la realización de entrevistas a referentes clave (inspectora areal de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos y Adultos Mayores del distrito de Tigre, directivos de escuelas, docentes de islas, funcionarios del municipio y referentes de espacios sociales y comunitarios insulares); así como observaciones en los tres espacios de terminalidad de nivel primario existentes en la primera sección del Delta. A su vez, se han llevado a cabo encuentros mensuales de capacitación en servicio y construcción colectiva de conocimiento desde una praxis participativa (Sirvent y Rigal, 2023) con el equipo docente de la Escuela de Educación Primaria de Adultos (EEPA) N° 701 de Tigre, de la que dependen los tres centros de terminalidad de nivel primario en islas. Dichos encuentros, denominados “La trama de la alfabetización”, han buscado constituirse en espacios de transferencia y construcción colectiva de conocimiento acerca de los procesos de alfabetización de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas a nivel local. Este acercamiento ha permitido realizar una descripción del territorio, distinguir sus especificidades, dar cuenta de la población que aún hoy se encuentra sin completar estudios primarios y secundarios y reconocer necesidades y problemáticas a las que es necesario atender para hacer efectivo el derecho a la alfabetización para toda la población insular de Tigre. Se hace referencia, en este sentido, a una alfabetización como proceso a lo largo de la vida, en sentido amplio, que involucra la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito como práctica social,

¹ Este plan, a su vez, se ha comenzado a trabajar en el marco de un proyecto de investigación con subsidio de la Facultad de Filosofía y Letras, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FC19-099, 2019-2024, bajo la dirección de la autora).

significativa, contextualizada y comunicativa en el marco de una sociedad. Como establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, LEN) (República Argentina, 2006), está implicado el deber del Estado de “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (capítulo II, artículo 11). Asimismo, el Estado debe garantizar la obligatoriedad escolar desde los 5 años y hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, o, en su defecto, ejercer la restitución de dichos derechos vulnerados para la población que no ha logrado finalizar los estudios obligatorios, a través de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Para ello,

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de 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. (LEN, 2006, artículo 16)

Así como el territorio bajo indagación es anfibio, quien suscribe este texto también se posiciona como investigadora anfibia, dada su doble vida de investigadora en islas y habitante isleña. En este sentido, se navega o transita la construcción de conocimiento desde la experiencia vital en el territorio, la militancia en organizaciones isleñas y el quehacer académico.²

Oferta educativa estatal en la primera sección de islas del Delta del Paraná

Como se menciona en el apartado anterior, el Delta constituye un humedal, lo que implica el anegamiento constante, ciclos diarios de bajar y pleamar y, por tanto, la vida en casas palafíticas desde una escucha y mirada permanente hacia el río y hacia el clima, que determinan los movimientos de quienes habitan las islas. En este sentido, la particularidad habitual que conlleva la educación en islas implica la frecuente fluctuación de clases debido a las crecidas del río, las bajantes extraordinarias, los cortes de luz por tormentas y los días de niebla en los que el puerto se cierra como principales variables naturales o biofísicas que inciden en el acceso a las instituciones escolares.

Dentro del componente de la educación inicial, existen seis polos educativos en la primera sección que alojan los distintos niveles obligatorios (jardín de infantes, nivel primario y secundario), ubicados en las siguientes intersecciones de ríos: río Luján y canal Villa Irsa, río Carapachay y canal 8, río Espera y Gelvez, río Sarmiento y La Perla, río Toro y Torito y canal Honda y Arroyón. Sus estudiantes concurren a clases a través de lanchas escolares, que realizan recorridos por los ríos principales y algunos más pequeños, si el nivel de agua lo permite. Las empresas dedicadas al transporte escolar fluvial son privadas, cuyo origen y foco es el transporte de pasajeros habitantes y turistas (Líneas Delta, Jilguero e Interisleña). Estas son contratadas por la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, lo que implica también que las clases estén sujetas a ciertas vicisitudes de dichas empresas privadas: se suspenden por paro de patronos y marineros, se limitan los recorridos según la relación entre el calado de las lanchas y el nivel de agua diario, según quiénes las

² Para profundizar sobre el concepto de investigación anfibia, véase Maristela Swampa (2008, 2022), Astelarra (2023, 2021) y Rodríguez Garavito (2013).

naveguen. Esto último determina también el presentismo o ausentismo de estudiantes que no tienen la posibilidad de llegar a la escuela en embarcaciones propias.

En cuanto al componente de la educación de personas jóvenes y adultas, existen tres ofertas de terminalidad de nivel primario y una de nivel secundario en todo el vasto territorio de la primera sección de islas. Los espacios de terminalidad de nivel primario pertenecen a la Escuela de Educación Primaria de Adultos (EEPA) N° 701 de Tigre (uno de ellos como “ciclo fuera de sede” y los dos restantes como comisiones del plan FINES 1)³ y, al inicio del trabajo de campo, en 2023, funcionaban en el polo educativo del río Sarmiento y La Perla (ciclo fuera de sede), en el polo educativo del canal Honda y Arroyón (comisión FINES 1) y en un centro convivencial de recuperación por consumo problemático en el río Luján, a metros del río Carapachay (comisión FINES 1). El Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) funcionaba (y aún hoy funciona) en el polo educativo del río Sarmiento.

Según datos del último censo nacional de 2022, de 3146 personas de 15 años y más censadas en la primera sección del Delta de Tigre, 293 no han terminado el nivel primario (194 varones y 99 mujeres, contando personas sin instrucción y personas con primaria o EGB incompleto), mientras que 848 (351 mujeres y 497 varones, contando secundario o polimodal incompleto) no han terminado el nivel secundario obligatorio.⁴ Es decir, por lo menos 1141 personas (lo que implica un 36 % de dicha población) se encuentran en un nivel educativo de riesgo. Este concepto alude “a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas” (Llosa *et al.*, 2001, p. 25).

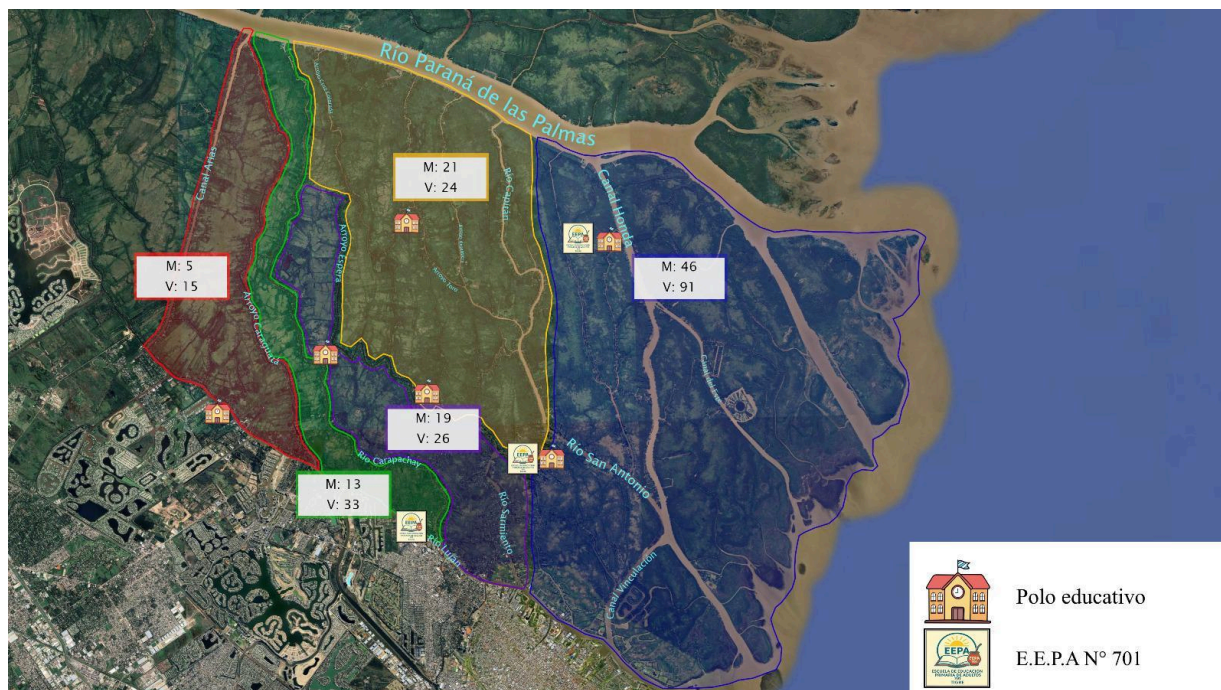
El siguiente mapa muestra la ubicación de la oferta educativa y el número de habitantes de 15 años y más con primaria incompleta, agrupando 30 radios censales en cinco grandes regiones, unificadas según los polos educativos de la educación regular y los recorridos de las lanchas escolares que posibilitan la llegada a ellos:

³ Plan Fines (Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos), aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 (Resolución 917/08).

⁴ Datos procesados sobre la base del mapa por radios censales según el último Censo Nacional de 2022 elaborado por el Dr. Leandro Navarro a pedido de la autora (Navarro Rocha, 2025).

Mapa 1

Población de 15 años y más con primaria incompleta según regiones por recorridos de lanchas escolares y polos educativos en la primera sección de islas de Tigre. Ubicación de centros de terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas, periodo 2021-2024



Fuente: elaboración propia sobre la base del Mapa de Alfabetización en Tigre (Navarro Rocha, 2025). Digitalización de Francisco Ezequiel Martínez, Estudiante de Ingeniería Informática FIUBA.

La región roja está comprendida entre el río Luján, el canal Arias y el arroyo Caraguatá hasta el Paraná de las Palmas. El recorrido de lancha escolar es realizado por la empresa Líneas Delta. El polo educativo se ubica del lado continental, a orillas del río Luján y canal Villa Irsa. Aloja al Jardín de Infantes N° 914, la Escuela Primaria N° 10 y la Escuela de Educación Secundaria N° 30. Hay censadas, en dicha región insular, 20 personas de 15 años y más con primaria incompleta.

La región verde comprende el río Luján y el río Carapachay hasta el Paraná de las Palmas. El recorrido de lancha escolar es realizado por la empresa Jilguero. El polo educativo se encuentra en el río Carapachay y Canal 8, alojando al Jardín de Infantes N° 928, la Escuela Primaria N° 13 y la Escuela de Educación Secundaria N° 31. Al menos 46 personas de 15 años y más constituyen la demanda potencial para la terminalidad de nivel primario en dicha zona.

La región violeta está comprendida entre el río Luján, el río Sarmiento, el arroyo Espera, el arroyo Angostura y el río Carapachay. El recorrido escolar es realizado por la empresa Interisleña. Dicha zona comprende dos polos educativos que podrían alojar la matrícula potencial de al menos 45 personas: el polo educativo del arroyo Espera y Gelvez, que aloja el Jardín de Infantes N° 913, la Escuela Primaria N° 8 y Escuela de Educación Secundaria N° 29, y el polo educativo del río Sarmiento y La Perla, constituido por el Jardín de Infantes N° 912, la Escuela Primaria N° 12 y la Escuela de Educación Secundaria N° 12.

La región amarilla está comprendida entre el río Capitán y San Antonio, el arroyo Toro, el Paraná de las Palmas y el río Cruz Colorada. El recorrido también es realizado por la

empresa Interisleña, hacia el polo educativo del arroyo Toro y Torito, constituido por el Jardín de Infantes N° 936, la Escuela Primaria N° 9 y la Escuela de Educación Secundaria N° 25. También alrededor de 45 personas se encuentran sin haber concluido los estudios primarios en dicha zona.

La región azul, la más amplia, está comprendida entre el río Luján, el río Sarmiento (y su continuación, río Capitán) hasta el Paraná de las Palmas y hacia el frente de avance de islas en el Río de la Plata. El recorrido pertenece a la empresa Interisleña. Comprende dos polos educativos que podrían alojar la matrícula potencial de, por lo menos, 137 personas: el polo educativo del río Sarmiento y La Perla (Jardín de Infantes N° 912, Escuela Primaria N° 12 y Escuela de Educación Secundaria N° 12) y el polo educativo de canal Honda y Arroyón (Jardín de Infantes N° 934, Escuela Primaria N° 17 y Escuela de Educación Secundaria N° 12 anexo).

La oferta de terminalidad de nivel primario para personas jóvenes y adultas en islas tiene su historia y especificidad, siendo particular el origen de cada una de ellas. Según la vicedirectora de la EEPA N° 701 (hoy, directora de dicha institución), fueron surgiendo en función de necesidades detectadas en el territorio. El primer espacio de terminalidad de nivel primario en islas se originó en 1986, en el polo educativo del río Carapachay y Canal 8, como ciclo fuera de sede de dicha escuela. Relata la exsecretaria de la EEPA N° 701:

Funcionamos ahí durante dos, tres años, y Huguito del Carril, que tenía criadero de nutrias ahí, nos ayudó un montón. En la Escuela N° 13 fue y después, por razones burocráticas, se cerró, porque la inspectora de ese entonces decía que no era su rama, y se tuvo que cerrar. Y después, seguimos insistiendo, seguimos insistiendo y, en el 97, hicimos el proyecto con la asistente de la isla y ahí estamos. (N. M. Costas, comunicación personal, 8 de enero de 2026)

Desde 1997, dicho centro fuera de sede se reabre e instala en el polo educativo del río Sarmiento y La Perla, con una docente a cargo. La matrícula anual promedio allí es de cuatro personas, es decir, sólo el 1,4 % de la demanda potencial se hace efectiva en dicho espacio. Los dos centros restantes nacieron en el año 2021 y 2023 al amparo del Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos (en el caso de estudios primarios, FINES 1). Dicho plan, aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 bajo la Resolución 917/08, fue creado para poder acercar la oferta educativa a los estudiantes cuando estos no podían asistir, por diferentes motivos, a las escuelas. El primer FINES 1 en islas comenzó a funcionar en abril de 2021 en Vientos de Libertad, un centro convivencial de recuperación por consumo problemático ubicado en el río Luján, por lo que aloja matrícula propia, proveniente de quienes allí se internan. Así relata su origen la vicedirectora de la sede:

Bueno, ese FINES está sobre el río Luján y es un FINES que funciona en una comunidad terapéutica, donde hay hombres que están recuperándose de sus adicciones y la escuela va a ese lugar. Ahí también llegamos porque detectamos la necesidad. Yo, en ese momento, daba clases de FINES 2. Llego al lugar, veo que hay muchos hombres sin alfabetizarse y otro de ellos sin haber terminado primaria, lo comunico a mis inspectores y también se decide FINES 1. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Según la inspectora areal de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos y Adultos Mayores del distrito de Tigre, la creación de FINES 1 en islas fue necesaria porque, por un lado, no llegaban las personas isleñas a los espacios de terminalidad de nivel primario en continente por falta de transporte, y, por otro, no existían cargos disponibles para efectuar los traslados de docentes a nuevos centros fuera de sede. “Era difícil conseguir maestros para que fueran a la isla porque si iban, no podían tener dos cargos por el tiempo que les demanda el traslado a la isla” (I. Burnengo, conversación personal, 15 de diciembre de 2025). La comisión FINES permitía, entonces, generar un cargo nuevo y funcionar un tiempo en un lugar, para trasladarse luego, con mayor facilidad, a otras zonas en las que existiera la demanda. Se construyó, así, desde la EEPA N° 701, un proyecto de Escuela Itinerante en islas, que surge “al detectarse la necesidad de alfabetización y terminalidad de estudios primarios en la comunidad del Delta Bonaerense” (Nolo Pedrat, 2021, Documento Educación Popular Itinerante, EEPA N° 701, no publicado). Este contemplaba, desde su inicio, las necesidades educativas de islas:

Para que el aprendizaje tenga lugar, es necesario que el encuentro entre alumnos y docentes se produzca y se sostenga en el tiempo. Gracias a ese encuentro, los alumnos se vinculan, trabajan y reflexionan sobre el saber. Esta condición, en apariencia simple, se inscribe en el Delta en una realidad compleja con largas distancias, servicio de transporte público acotado, jornadas laborales flexibles y adaptadas a la realidad de la zona, que hacen que el acceso de jóvenes, adultos y adultos mayores se vea obstaculizado. Si bien hay un centro fuera de sede de la EEPA N° 701 que funciona en el río Sarmiento, el servicio de transporte fluvial no comunica dicho lugar con todos los ríos y arroyos. Ante esta necesidad, se propone que sea la escuela quien se acerque a los estudiantes, siendo el docente quien se traslade al lugar más conveniente para los alumnos, utilizando el servicio de transporte que ya funciona en la zona y los espacios compartidos en las escuelas del lugar. (Nolo Pedrat, 2021, Documento Educación Popular Itinerante, EEPA N° 701, no publicado)

El documento citado se sustenta en la Circular Técnica N° 2/13 de la Dirección de Educación de Adultos-Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que establece como uno de sus objetivos prioritarios, en el marco del Plan Jurisdiccional 2013 de la Dirección General de Cultura y Educación, garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios a personas jóvenes y adultas. Acercando la oferta educativa a toda la población como “línea de acción prioritaria”, lo que permitiría “ampliar los índices de inclusión, asegurar la permanencia con calidad y lograr perfiles de egresados que puedan acceder al ámbito laboral, potenciando de este modo, procesos de ciudadanía y democratización de las poblaciones más vulnerables” (Circular Técnica N° 2/13 [CT 2/13]).

La tercera oferta de terminalidad de nivel primario en islas de la modalidad también surge bajo la figura de FINES 1 y comenzó a funcionar en 2022, en el polo educativo de canal Honda y Arroyón. Así relata su origen la vicedirectora de la EEPA N° 701, que fue quien decidió tomar el cargo para que dicho espacio se hiciera posible:

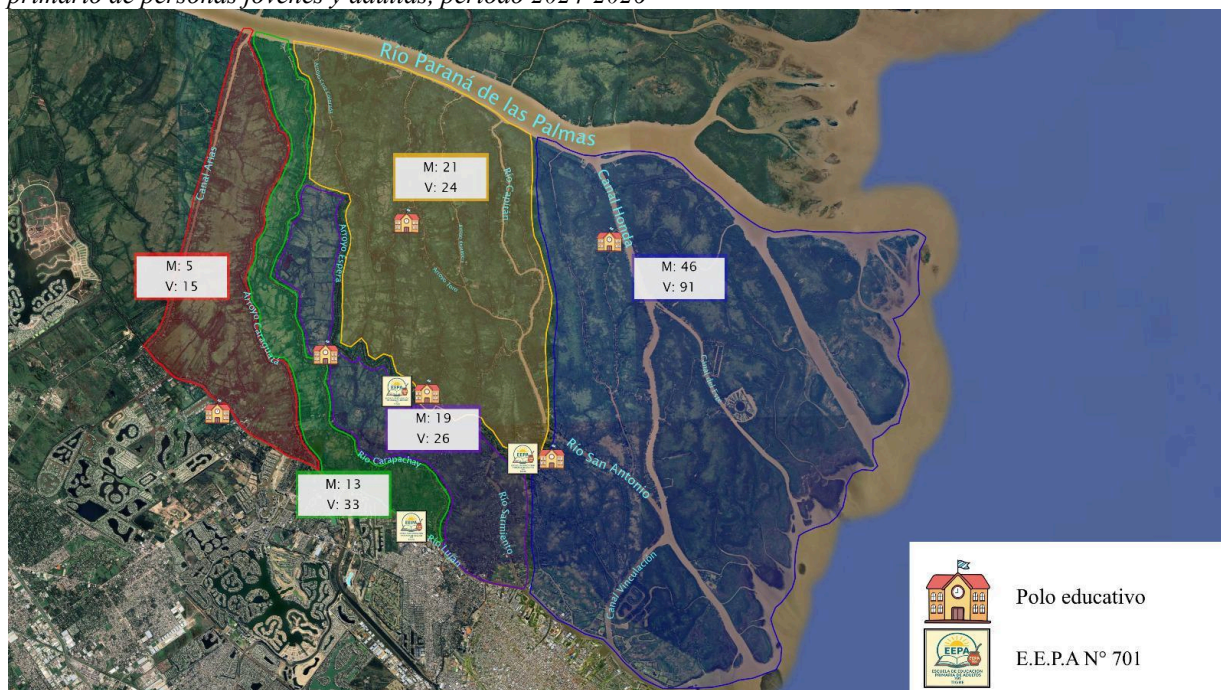
Después, el Fines 1 de canal Honda también nace por una necesidad que se detecta acá en islas. El jefe distrital Jorge Barrera viene a una celebración que se hace acá en el polo educativo y varias mujeres isleñas le manifiestan esta necesidad, que estaban necesitando los adultos de la zona un espacio para aprender. Entonces, el jefe se comunica con el director de la 701, porque, por zona, es la escuela que debe atender

esa necesidad. 701 está en Tigre centro, islas y Rincón, así que el jefe se comunica con nuestro director, Daniel Rompani, y pone en conocimiento nuestro esta necesidad, porque, en ese momento, aún no había inspectora de la modalidad. Y ahí empezamos a pensar cómo, el cómo, porque no teníamos, en ese momento, docente disponible de recurso en la escuela. Los docentes pueden ir a donde se necesita, pero, en este caso, teníamos todos los docentes ocupados. Y ahí empezamos a pensar cómo llegar. Entonces, le preguntamos a los inspectores si se podía solicitar un FINES 1 y sí, tuvimos el acompañamiento, así que después empezamos a pensar quién. Porque venir al Honda significa todo el día y FINES no tiene ruralidad. Entonces, se nos dificultó bastante encontrar a alguien que pudiera venir porque esto significaba después no poder tener otro trabajo y vivir con un solo cargo, que hoy en día se complica. Y, en la búsqueda, en la búsqueda, y pensando pensando, y no encontrábamos, y bueno, se me ocurrió a mí venir, pero porque también yo tengo una necesidad familiar: mi madre no terminó primaria, isleña, hizo hasta su cuarto grado porque después allá no había más para continuar y bueno, quedó ese pendiente familiar y yo dije es el momento, es mi oportunidad para volver a islas y llevar esta propuesta, sabiendo la necesidad en islas de que haya espacios educativos. Así que bueno, aquí estoy, propuse venir y continuar también con mi cargo de vice de la escuela. Y esa fue la manera como pudimos organizar para llegar acá al Honda. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Como puede observarse, de las tres ofertas de terminalidad de nivel primario en islas, sólo dos están abiertas a la demanda potencial que denuncian los datos censales, dado que una de ellas es de matrícula cerrada. La más accesible y céntrica (la existente en el río Sarmiento) está mostrando que, aun así, la llegada a los espacios educativos es dificultosa, con una matrícula promedio de cuatro estudiantes. Y la oferta ubicada en la zona con mayor demanda (la región azul del mapa, con cerca de 137 personas con primaria incompleta) se mudó a mediados del año 2025 al polo educativo del arroyo Espera y Gelvez “por falta de matrícula”, según el equipo directivo de la EEPA N° 701. El centro de canal Honda y Arroyón tuvo 15 personas inscriptas durante 2023, 11 terminaron los estudios y cuatro continuaron en 2024. Una de estas cuatro estudiantes se recibió y tres dejaron de concurrir (por situaciones personales que se detallan más adelante, que provocaron su migración a continente), lo que conllevó, primero, intentar garantizar la continuidad pedagógica a partir de encontrarse una vez por semana con su docente, Andrea Lound, en la estación fluvial, para poder sostener sus trayectorias a partir del intercambio y seguimiento de tareas escolares. Esta “ingeniería”, tal como la describe la vicedirectora de la EEPA N° 701, en algún momento, se volvió inviable, por lo que se decidió trasladar la comisión FINES a un nuevo polo educativo, para resguardar el espacio y el cargo docente. Así queda, entonces, la oferta educativa de la modalidad en 2025:

Mapa 2

Población de 15 años y más con primaria incompleta según regiones por recorridos de lanchas escolares y polos educativos en la primera sección de islas de Tigre. Ubicación de centros de terminalidad de nivel primario de personas jóvenes y adultas, periodo 2024-2026



Fuente: elaboración propia sobre la base del Mapa de Alfabetización en Tigre (Navarro Rocha, 2025). Digitalización de Francisco Ezequiel Martínez, Estudiante de Ingeniería Informática FIUBA.

El problema, sin embargo, no parece ser la falta de matrícula, sino la dificultad de acceso a los espacios educativos de islas, por diversas razones. En el próximo apartado, se describirán las problemáticas y especificidades vinculadas al ingreso, la continuidad y la permanencia en los espacios educativos insulares de primera sección del Delta de Tigre por parte de la población joven y adulta.

La especificidad de la educación de personas jóvenes y adultas en el territorio, principales problemáticas

Como ya se ha mencionado anteriormente, el espacio geográfico determina y restringe las posibilidades de vida en un territorio, al mismo tiempo que es constreñido y modificado por las relaciones sociales, políticas y económicas que allí se desarrollan. El análisis desde una dimensión educativa del territorio posibilita visibilizar formas de existencia y ordenamiento de espacios de enseñanza y aprendizaje que allí acontecen, atravesados por el sostén biofísico que lo caracteriza, las relaciones sociales y de poder, los modos de producción que allí se despliegan.

En este sentido, además de la particularidad habitual que conlleva la educación en islas y que ya hemos mencionado al inicio del presente artículo, que implica la fluctuación de clases debido a las crecidas del río, las bajantes extraordinarias, los cortes de luz, entre otras variables, las principales problemáticas identificadas en torno al acceso, la continuidad y permanencia de los procesos de alfabetización en los espacios de terminalidad de nivel

primario insulares son múltiples y complejas. En primer lugar, la oferta educativa es escasa e insuficiente para alojar la matrícula potencial. Si se observa el mapa, hay vastas zonas con largas distancias respecto a los polos educativos, y sólo dos de los seis existentes en la primera sección poseen centros de terminalidad de nivel primario. Por ejemplo, en el río Caraguatá (región roja del mapa), según comenta la coordinadora del centro social comunitario Escuelita del Caraguatá, “hay muchas personas analfabetas, pero no hay centros en la zona” (L. Altaraz, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023). El mapa muestra, por lo menos, 20 personas con dicha necesidad educativa. Sin embargo, para llegar a una escuela primaria de la modalidad en islas, se requeriría llegar a continente y volver a embarcar en alguna lancha escolar que lleve al polo educativo del río Sarmiento o al del arroyo Espera (lo que implica, a su vez, lograr empalmar los horarios escasos de lanchas diarias), o ir a cursar a continente.

La escasa oferta existente convive con una segunda problemática que dificulta el acceso a los espacios de alfabetización y terminalidad de nivel primario: la falta de transporte fluvial para el acceso de todas las personas a los espacios educativos. Un directivo menciona esta problemática de la siguiente manera: “Se gastan 74.000.000 por día en transportes que no funcionan, monopolizados por tres empresas” (comunicación personal, 25 de agosto de 2023). Dichas empresas son privadas, contratadas por la provincia de Buenos Aires para realizar los recorridos escolares. Comenta el mismo directivo que, en 2023, “Había personas anotadas, pero nunca pudieron llegar por el transporte. Laburo hay para alfabetizar, el tema es nuclear a la gente, que es el problema histórico de la isla”. Cuenta que participó en lo que se llamó Primera Mesa de Inclusión convocada desde la provincia de Buenos Aires, que implicó una reunión distrital con escuelas y organizaciones isleñas y, allí, “se habló de la falta del transporte como principal problema de acceso a los espacios educativos”. La vicedirectora y docente del centro FINES 1 del canal Honda y Arroyón también lo denuncia:

Ahora estoy un poco preocupada en lograr que lleguen dos estudiantes que detectamos, que están en un arroyo donde no entran las lanchas y tampoco ellas pueden salir por sus propios medios, así que ahí vamos con un desafío nuevo porque ellas necesitan escolarizarse. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

En dicho centro, una estudiante denuncia que hay familias que ella conoce que no pueden llegar porque la lancha escolar no puede navegar por los ríos y arroyos en los que viven. Ella fue hasta 6° grado a una escuela en el río Carabelas, lugar donde vivía de chica: “Y cuando tenía que hacer 7° la lancha dejó de pasar. Así me quedé sin terminar la escuela. Ahora, hay tres hermanas sin alfabetizar que viven en un arroyo cercano, pero que no tienen cómo llegar a la lancha” (Teresa, comunicación personal, 26 de junio de 2024). Semanas más tarde, Isabel, una de estas hermanas, sí logra llegar con su embarcación propia a la escuela. Cuenta que sus dos hermanas viven “en el arroyo Las Víboras, al fondo del Desaguadero, no tienen cómo llegar a la escuela y no saben leer y escribir. No llega la lancha escolar. Ellas tienen 46 y 50 años” (Isabel, comunicación personal, 3 de julio de 2024).

Como ya se ha mencionado, la creación de FINES 1 en islas fue necesaria porque no llegaban las personas isleñas a los espacios de terminalidad de nivel primario en continente por falta de transporte. Sin embargo, la misma problemática de falta de transporte se vuelve a reproducir al interior del territorio isleño, para el acceso a la escasa oferta existente. A su vez, la figura de FINES 1, por un lado fundamental, dado que permitió generar centros donde la oferta no existía y la demanda así lo requería, conlleva una nueva particularidad y complejidad, como es la precarización del trabajo docente. En este plan, los contratos son

cuatrimestrales, no hay certeza de renovación, se cobra un aguinaldo proporcional a los meses trabajados y no se contempla el pago de vacaciones. En el centro fuera de sede que funciona en el polo del río Sarmiento, el cargo sí posee estabilidad por ser parte de la planta docente de la EEPA N° 701, pero en ninguno de los casos se cobra ruralidad y el ser docente en islas toma el tiempo de dos cargos, dado que las jornadas están determinadas por los horarios de las lanchas que dependen de la jornada escolar de primaria regular (de 10 a 14 h o de 13 a 17 h):

Venir al Honda significa todo el día y FINES no tiene ruralidad. Entonces, se nos dificultó bastante encontrar a alguien que pudiera venir porque esto significaba después no poder tener otro trabajo y vivir con un solo cargo, que hoy en día se complica (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Sumado a lo dicho, se agudiza en islas una situación histórica de la modalidad: la precarización de la vida en las aulas, en sedes “prestadas”, propias de los niveles regulares de educación. Si bien la Resolución 2150/05 (Provincia de Buenos Aires, 2005) establece pautas para el uso de establecimientos escolares cuando en estos funcione más de un servicio educativo, establece que los edificios deben ser compartidos por los distintos niveles, modalidades y especialidades educativas que allí se ejerzan, siendo sus equipos directivos responsables de articular y coordinar su adecuada convivencia (artículos 2 y 3); en los hechos, no está naturalizado que, en conjunto, deben garantizar el derecho a la educación, siendo una responsabilidad compartida en un edificio público.

El centro de terminalidad de primaria, ubicado en el polo del río Sarmiento, funciona en un aula de la escuela secundaria regular, la cual es compartida con el CENS. Por su parte, para el funcionamiento del centro del polo de canal Honda, se había acordado, por la normativa de edificio compartido, que se llevara adelante en el salón de usos múltiples. Sin embargo, en los hechos, allí no se podía trabajar por ser un espacio también compartido con secundaria y de uso permanente para el comedor escolar, por lo que circulaba gente en forma constante. En consecuencia, se debía encontrar un lugar disponible cada día para el dictado de clases:

Necesitamos un lugar tranquilo para alfabetizar, un lugar igual que los demás. Era imposible alfabetizar en el comedor. Tenemos muchas dificultades de espacio, nunca sabemos dónde vamos a funcionar. Si es día lindo, afuera y abajo de un árbol. Si no lo es, donde encontremos lugar dentro de la escuela. Esto genera mucha incomodidad. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 24 de abril de 2024)

El equipo de orientación escolar (EOE) de la primaria de nivel cedió solidariamente un espacio dentro de la sala en la que trabajaban habitualmente y, cuando faltaban docentes de la escuela primaria regular, el grupo funcionaba en las aulas provisoriamente vacías. El “hacerse lugar dentro de la escuela”, como dice la docente, fue una constante durante el período en que funcionó el FINES 1 allí. A ello se le agrava la falta de una política alimentaria que acompañe la permanencia en la escuela: si bien el horario de funcionamiento era el mismo que el de la primaria regular, de 10 de la mañana a 14 h, el Servicio Alimentario Escolar (SAE) de la provincia de Buenos Aires no rige en la modalidad de Educación de Adultos, por lo que los desayunos y almuerzos de FINES también dependían de la voluntad y solidaridad humana de quienes trabajaban en la escuela, que, “por suerte”, según su docente, siempre les “compartían algunas porciones”. El FINES implicaba un funcionamiento de dos veces por semana y no era posible la inscripción de las infancias en el jardín que funcionaba

en el mismo polo educativo, dada la ausencia de salas maternas, lo que provocaba, muchas veces, el compartir la asistencia a clases con el cuidado de las infancias y generaba una dinámica particular en el espacio educativo, en el que, con frecuencia, las situaciones de crianza se imponían a las pedagógicas. En esta complejidad, se iban estableciendo acuerdos de cuidado para garantizar ambos derechos: el de las madres a estudiar y la protección de las infancias.

Hasta aquí, se han detallado algunas problemáticas vinculadas a la oferta educativa. A continuación, se abordarán algunas características relativas a la población y al territorio, que también conllevan dificultades de acceso y permanencia en los espacios educativos. Una de ellas es la dificultad de convocar a estudiantes frente al propio ocultamiento y el aislamiento que conlleva la geografía del territorio. En palabras de la vicedirectora de la EEPA N° 701:

Llegué al Honda en marzo y, claro, me encontré con que todas las estrategias de la ciudad, acá me las puse en el bolsillo y las guardé. Tenía que empezar a llegar a las personas. ¿Cómo hacía? Porque a veces no hay contacto desde los teléfonos, no llegan los mensajes, en el caso de los que están en proceso de alfabetización, ¿cómo hacer con los carteles? Porque los carteles que habitualmente uno pone, bueno, puse carteles en la estación fluvial, todo lo que habitualmente hacemos en la tarea territorial de adultos, pero claro, los carteles cumplen una función para quienes están alfabetizados, pero cómo llego a los que no, que eso es lo que a mí más me desvela y me preocupa. Entonces, empecé a trabajar con el catamarán sanitario,⁵ venía los días que venía el catamarán y empezaba a charlar con la gente. Entonces hablaba, y a quien había terminado primaria le preguntaba si conocía a alguien que no, y así empecé a sondear y a trabajar con la gente acá en la escuela para detectar los casos, primero como vicedirectora de EEPA, para poder efectuar la nómina de estudiantes y, luego autorizar la apertura de la comisión de FINES. El primer día, yo estaba sentada sola en la galería, hasta que vino el catamarán, primer punto de encuentro con la comunidad. Se inscribieron los primeros dos y después, con el boca a boca, se inscribieron más, se fue corriendo la voz. Lo importante es estar. Se empieza a construir desde un trabajo de hormiga. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Este “trabajo de hormiga” se aliviana trabajando en red entre instituciones, a partir de una acción conjunta con los equipos de los diversos niveles que conforman el polo educativo: la Circular 2/13 ya citada en cuanto a la organización del trabajo territorial menciona que “las Secretarías de las Escuelas Primarias de esa comunidad, a través de la Cédula Escolar, pueden aportar datos interesantes” (CT 2/13, 2013). Es decir, los distintos niveles educativos informan a la modalidad acerca de la población en riesgo educativo y, a partir de allí, se inicia un trabajo colectivo para hacer efectiva la demanda. Según el relevamiento de 2023, en la escuela 17 de canal Honda, de 15 personas, 11 sostuvieron todo el año: “Hay muchas más personas que lo ocultan. La escuela primaria común es fundamental para citar y registrar quién necesita terminar la escuela primaria” (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024).

La coordinadora del centro social comunitario Escuelita del Caraguatá menciona que hay muchísima gente en la zona sin alfabetizar, pero que “se esconden, lo ocultan”, y que no

⁵ El catamarán sanitario es una embarcación del gobierno municipal que recorre la primera sección de islas del Delta de Tigre para realizar controles de salud a la comunidad local. Posee un cronograma mensual con llegada a muelles públicos y polos educativos para ofrecer atención médica gratuita.

sabe si concurrirían a algún espacio de alfabetización en caso de generarse: “Hay mucha vergüenza, habría que ir casa por casa y ver qué pasa” (L. Altaraz, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023). Es decir, es necesario un trabajo territorial fuerte para lograr el acceso, tal como lo plantea la CT 2/13:

Diversos estudios y acciones desarrolladas en territorio dan cuenta de la amplia vinculación existente entre el abordaje territorial y el acceso a la educación de vastos sectores de la población, por tanto, “analizar las prácticas educativas desde la perspectiva territorial, implica necesariamente ampliar la mirada, fortalecer las relaciones intersectoriales entre el sistema educativo, las organizaciones de la comunidad vinculadas con la producción y el desarrollo social y el gobierno local con el fin de mejorar los trayectos formativos de los sujetos”. (Larocca, 2012, citado en CT 2/13)

Es necesario, en el contexto particular tan complejo como es el de islas,

Implementar nuevas estrategias para el abordaje de la problemática desde todos los niveles de gestión, flexibilizar los espacios de funcionamiento para impartir la enseñanza, establecer acuerdos con instituciones de la comunidad, con la finalidad de saldar la deuda histórica que ha tenido el Estado con los sectores más vulnerados de las comunidades. (CT 2/13)

Ahora bien, una vez que la población sí llega a los espacios de terminalidad de nivel primario, es decir, una vez resuelto el acceso, se encuentra la dificultad de sostener la continuidad y permanencia en dichos espacios, por distintas razones. Por un lado, el trabajo golondrina o la especificidad del trabajo isleño provoca migraciones frecuentes en la población que asiste y discontinuidades en la asistencia. La docente de FINES menciona que hay personas que no pueden llegar por sus trabajos y ella busca la manera de alfabetizar vía WhatsApp. Un directivo de una escuela secundaria comenta que hay mucho fracaso escolar, mucho trabajo golondrina vinculado a la madera.

Y bueno, la experiencia en islas es totalmente diferente a la de continente. La llegada a la escuela en islas es bastante compleja para los estudiantes. Estar en el espacio, sostener la continuidad, porque bueno, el isleño trabaja, el isleño tiene su vida armada y, a veces, no es tan sencillo llegar a la escuela. En continente es mucho más fácil la comunicación de todo tipo. Desde la conexión de wifi, una cosa tan sencilla, que vos con un estudiante podés trabajar mandando tarea, mandando videos, mandando audios sobre todo en alfabetización, y acá en islas la conexión no es tan sencilla. Y el otro tema fundamental que a mí me desvela es que el trabajo isleño es de día y la escuela viene de día. Y ahí hay otra necesidad. Es difícil que puedan sostener la continuidad, entonces uno tiene que armar otro tipo de propuesta, que va a ser bien diferente, porque son algunos días que pueden venir, otros que hay que preparar actividades y también las necesidades desde lo laboral son bien diferentes. Detecté tres hombres en la zona con necesidad de alfabetización, pero no vienen. Uno de ellos es pareja de Isabel, estudiante del centro. Ambos tienen trabajo golondrina y no volvieron este año. Se van a trabajar 15 días al Rama Negra y vuelven. Yo soy la que les saca turnos para los médicos. Trabajan en desmonte, corte de junco y construcción de muelles. Otro es Carlos, quien dice que no va a venir porque trabaja. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Este contexto particular agudiza las discontinuidades que suelen caracterizar la presencia educativa en la modalidad, en zonas urbanas y continentales. Ello desafía a la propuesta pedagógica y didáctica para el logro de la efectivización de la terminalidad del nivel. Por otro lado, otra gran causa de interrupciones en las trayectorias tiene que ver con los frecuentes abusos y situaciones de violencia intrafamiliar que generan migración de las mujeres y sus hijos a otros territorios, cercenando una vez más la trayectoria educativa. Varios directivos coincidieron en identificar esta situación como común en islas y causa grave de abandono de la escuela. En la experiencia de observación de varias semanas en el FINES 1 de canal Honda durante el 2024, las dos mujeres que se encontraban en proceso de alfabetización inicial dejaron de concurrir. Una de ellas denunció violencia de género y violencia infantil por parte del compañero en el “Taller de crianza entre humedales”, organizado en forma conjunta por el Equipo de Orientación Escolar del nivel primario y el centro FINES 1. Dicho taller, enmarcado en la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (República Argentina, 2006)⁶ y en la Ley Provincial N° 14.744 de Educación Sexual Integral (Provincia de Buenos Aires, 2015), se realizaba el día de llegada mensual del catamarán sanitario al polo educativo, para facilitar el acceso abierto a toda la comunidad. El segundo día de realización de este, la estudiante salió con la docente hacia un refugio en la ciudad y ya no volvió al centro educativo de islas, iniciándose un proceso de acompañamiento desde el sistema de salud, el sistema de justicia y la institución escolar sede para su vinculación con un centro de terminalidad de nivel primario en continente, así como su resguardo legal y habitacional. Otra estudiante fue acusada ella misma por su propio hijo de primaria de ser golpeado, iniciándose un proceso judicial desde la escuela en el que su hijo fue llevado a vivir con su abuela y ella dejó de asistir al centro, sin saberse más sobre la situación. Se hace evidente, aquí, la necesidad de una trama institucional de trabajo social, económico, psicológico, educativo y de salud que pueda articularse en el territorio para hacer efectivo el derecho a la educación. Los principios y supuestos teórico-metodológicos de la educación a lo largo de la vida o Educación Permanente visibilizan la necesidad de potenciar los recursos educativos existentes en una sociedad a través de una trama o red, tanto desde la dialéctica entre los tres componentes que la constituyen, como en relación a instituciones, programas, organizaciones sociales y del área de la salud, desarrollo social, justicia, entre otras, que posibiliten la restitución de los derechos vulnerados en la población. Esta afirmación, a su vez, es refrendada por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (República Argentina, 2006), que, en su capítulo IX, establece que

Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud. (LEN, 2006, artículo 47)

Una última problemática identificada en el diagnóstico realizado ha sido la falta de formación docente específica. Si bien ello constituye una demanda histórica de la modalidad (así como también es un derecho establecido por la Ley Provincial de Educación N° 13.688),

⁶ La Ley N° 26.150 establece “que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (República Argentina, 2006).

aquí, se suma la falta de formación docente para comprender la vida isleña, además de la especificidad de la educación de personas jóvenes y adultas. Es decir, dicha formación implica conocer la complejidad de dos modalidades superpuestas: la educación rural de islas y la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores. Dos poblaciones con múltiples especificidades e históricamente vulneradas en sus derechos.

Las cuestiones aquí mencionadas pueden leerse desde una doble vía: lo que es propio de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas y se exagera en la modalidad de educación rural en islas (dificultades de acceso, efectivización de la demanda y permanencia, precarización del trabajo docente y de la forma de habitar los espacios educativos y falta de formación) y lo que es propio de la educación rural isleña y obtura o complejiza más el devenir de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas en este ámbito (las distancias geográficas, los factores climáticos, la limitada oferta educativa, la oferta vinculada al acceso a través del transporte privado, las zonas sin conectividad, la falta de reconocimiento de ruralidad en los cargos docentes y la falta de salas maternas). De ello se desprende una situación que impera ser atendida por las políticas públicas para una población restringida y acotada: 293 personas con primaria incompleta y 848 con secundario incompleto en un vasto territorio. Se requiere, para ello, un reconocimiento de las problemáticas vigentes y la voluntad política para la transformación de lo posible, lo urgente y lo necesario.

Desafíos y necesidades para ejercer el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en el territorio

El diagnóstico aquí presentado ha permitido empezar a caracterizar las experiencias de alfabetización —y educativas en general— vigentes en la primera sección de islas del Delta del Paraná y las problemáticas que las atraviesan. Se evidencian, así, necesidades inmediatas que permitirían potenciar el acceso, la permanencia y la terminalidad de niveles educativos para la población joven y adulta: en primer lugar, se requiere la ampliación de la oferta a, por lo menos, un centro de nivel primario y un centro de nivel secundario de la modalidad por polo educativo existente, con espacios acordados propios y estables para su funcionamiento y cobertura del sistema alimentario escolar, así como apertura de salas maternas que permitan alojar a las infancias mientras sus madres o padres estudian. Ello conlleva, a su vez, la necesidad de generar nuevos cargos docentes, con estabilidad y reconocimiento de la ruralidad para que dichos cargos puedan ser priorizados para su ejercicio. Y así como en islas la figura del catamarán sanitario es fundamental para aumentar la cobertura de salud a la mayor cantidad de población posible, resulta urgente habilitar una lancha escolar propia de la modalidad (o mejor aún, con el peso de la necesidad de ambas modalidades), con menor calado, para llegar a todos los arroyos y a las personas que no están pudiendo acceder a la oferta existente, tal como sostiene la vicedirectora de la EEPA N° 701:

Bueno, el proyecto que yo propongo es que la maestra se traslade a donde está la necesidad. Justamente, porque lo hablaba recién, la comunicación, el traslado, el transporte, hay estudiantes que no pueden ir a determinadas escuelas porque no llegan, no pasa la lancha. Mi proyecto es itinerante, la docente es itinerante, porque va a donde está la necesidad. Es lo mismo que hacemos allá en territorio continental, pero acá las distancias son bien distintas y el tema de la comunicación de las lanchas complica un poco porque no en todos lados pasan las lanchas y pueden llegar los estudiantes. Así que mi propuesta es llegar, y una vez que esté el proceso de alfabetización y la terminalidad de nivel primario cubierto en una zona, irme a donde

se detecte otro tipo de necesidad de primaria. Así que esa es mi propuesta: ir cambiando, ir itinerando. Y mi sueño es tener una lancha, un móvil, algo que sea escuela, así como en su momento estuvo la lancha biblioteca, que sea una lancha escuela, entonces, se amarra esa lancha donde se necesita. Ese sería el sueño. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Para la inspectora areal, ello implica no sólo un sueño, sino el cumplimiento de un derecho de la población y un deber del Estado: “es una responsabilidad social compartida para el cumplimiento de las leyes vigentes” (I. Burnengo, comunicación personal, 8 de enero de 2026), que requiere indefectiblemente de una articulación interinstitucional dentro del sistema educativo e intersectorial desde la gestión, a nivel municipal como provincial y también nacional. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (República Argentina, 2006), en su artículo 11, establece como objetivo de la política educativa garantizar la inclusión educativa, el acceso y las condiciones para la permanencia y egreso de los distintos niveles a toda la población:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de 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. (LEN, 2006, Capítulo I, artículo 16)

Para la Educación Rural, en su artículo 50, plantea como objetivo:

Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo, asimismo, las necesidades educativas de la población rural migrante. (LEN, 2006, Capítulo X, artículo 50)

El artículo 51 sostiene que, “para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos”, es necesario “asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad”, así como

Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros. (LEN, 2006, Capítulo X)

La Ley Provincial de Educación N° 13.688 (Provincia de Buenos Aires, 2007), por su parte, también fija como objetivo de la política educativa garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida y el egreso de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En el caso de la modalidad de educación de adultos, desde “promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores,

procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia” (LEP, 2007, Capítulo X, artículo 41) y, en cuanto a la educación en ámbitos rurales y de islas, desde la incorporación de “modelos de organización escolar adecuados a diversidad de ámbitos (...) a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas promoviendo el desarrollo de la comunidad” (LEP, 2007, Capítulo XVII, artículo 49). Las leyes aquí citadas elevan al rango de “exigencia” las necesidades detalladas en el presente artículo, dado que es un deber del Estado garantizar la terminalidad de los niveles educativos en el territorio nacional.

Desde mediados de 2023 se comenzó un trabajo conjunto con la inspectora areal de la modalidad y el equipo directivo de la EEPA N° 701⁷ del distrito de Tigre, que derivó en sucesivas reuniones con referentes de la Subsecretaría de Educación del Municipio de Tigre, convocando a construir un plan de alfabetización plena en islas, solicitando la posibilidad de habilitar una lancha escuela o “aula flotante” para poder lograr el acceso y la consecuente terminalidad del nivel para personas que viven en arroyos lejanos y que no pueden llegar por sus propios medios a las ofertas existentes. “Nos reunimos porque sabemos que solas no podemos y que la ley nos involucra, es una responsabilidad como comunidad” (I. Burnengo, comunicación personal, 8 de enero de 2026).

En las reuniones con funcionarios municipales mencionadas, también se afirmó la necesidad de una articulación con el sector de salud y desarrollo social para el acompañamiento de trayectorias y la atención de problemáticas sociales, así como con el Programa Tigres Lectores, que promueve prácticas de lectura y entrega material literario y didáctico en las escuelas de los distintos niveles y modalidades. Se hizo énfasis en la necesidad de una mayor presencia del Programa en islas para el dictado de talleres⁸ y se valoró la entrega y uso de material literario. A su vez, se inició un acercamiento con la Secretaría de Extensión de la Universidad del Delta para impulsar procesos de formación docente en miras de la especificidad isleña, así como comenzar a pensar estrategias de intervención para el logro del acceso, la permanencia y la terminalidad de niveles educativos en el territorio.

En cuanto al trabajo pedagógico de alfabetización, pareciera ser que ciertas características geográficas, naturales y ecosistémicas del Delta invitan a gestar un proceso único y particular, que se entrama con dimensiones didácticas y psicosociales:

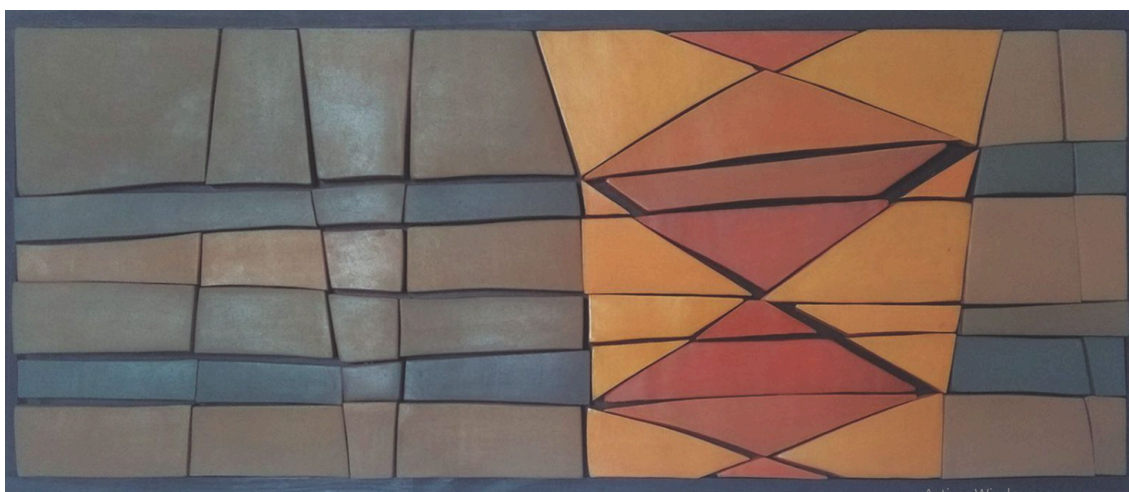
Es fascinante porque uno trabaja en la isla, en el contexto y utilizando los recursos de islas, las historias de islas, el río, la lancha. Bueno, generás una empatía con los estudiantes y la conexión desde ahí es hermosa. Porque el isleño ama su lugar y es una muy buena herramienta para mí, desde el aula, de conectar con este espacio isleño y proponer actividades que tengan que ver con todo lo que los rodea. Y ahí empiezan a abrirse y a contar y ahí empezás a trabajar expresión, y bueno, ahí la cosa fluye. Por ese lado muy bien, muy lindo y es muy distinto a lo que yo venía trabajando en

⁷ El presente texto no hubiera sido posible sin sus miradas atentas y sus sugerencias y comentarios precisos acerca de las problemáticas y necesidades educativas en el territorio. Tampoco sería posible la incidencia en la mejora de las prácticas de alfabetización y en la implementación de posibles políticas públicas y de formación docente sin este trabajo colectivo y en equipo. Mi gratitud profunda a la inspectora areal de la modalidad, Isolda Burnengo, y a la actual directora de la EEPA N° 701, Verónica Nolo Pedrat, junto a todo el equipo de conducción y docente de la escuela.

⁸ El énfasis en la necesidad de presencia del Programa en islas tiene que ver con que, dadas las distancias y franjas horarias extensas entre las lanchas para los traslados desde continente, esta es desigual con respecto a la oferta educativa de continente.

continente. Las necesidades de los estudiantes son bien distintas a los estudiantes de continente. Ahí, hay que hacer otro tipo de lectura. (V. Nolo Pedrat, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Desde esta fascinación con el Delta y desde este “otro tipo de lectura”, desde las leyes que nos amparan y desde las convicciones que nos movilizan en cuanto a exigir la restitución de derechos vulnerados, se fundamenta el trabajo actual que sustenta el presente artículo y que integra prácticas de investigación, docencia y extensión, en pos de construir conocimiento para la alfabetización plena en islas, que impulse la construcción de tramas institucionales potentes para promover círculos virtuosos y acumulativos en educación, así como la generación de políticas públicas orientadas a hacerlo posible.



Oeste con Atuel, cerámica placa – gres coloreado- 1180- engobe y bruñido. **Jorge Enrique Woychejoski**

Referencias bibliográficas

- Astelarra, S. (2021). *Devenires anfibios, apuntes sobre lenguajes de valoración en torno al agua en el humedal deltaico y notas desde el ecotransfeminismo isleño*. Teseo.
- Astelarra, S. (2023). *Naturalezas Neoliberales. Conflictos en torno al extractivismo urbano-inmobiliario*. El Colectivo.
- Belanger, P. (2013). La dialéctica de las educaciones permanentes. *Revista del IIICE*, 31, 9-36.
- Fernandes Mançano, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Revista OSAL*. 06(16), 273-283.
- Llosa, S. (2022). *Memorias Educación y Experiencias Sociocomunitarias*. Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A. y Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 22-34-2478.
- Navarro Rocha, L. E. (2025). *Mapa sobre alfabetización en Tigre*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15039486>
- Nolo Pedrat, V. (2021). Documento Educación Popular Itinerante, EEPA 701, no publicado.
- Provincia de Buenos Aires. (2005). *Resolución N° 2150/05*. Dirección General de Cultura y Educación. <https://www.abc.gob.ar/>
- Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley de Educación Provincial N° 13.688. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires*. <https://www.gob.gba.gob.ar/legislacion/legislacion/l-13688.html>
- Provincia de Buenos Aires. (2013). *Circular Técnica N.º 2/13*. Dirección General de Cultura y Educación. <https://www.abc.gob.ar/>
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/ley-de-educacion-nacional-26206>

- República Argentina. (2006). Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Rodríguez Garavito, C. (2013). *Investigación anfibia: La investigación-acción en un mundo multimedia*. Dejusticia.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación*. Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2012). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IIICE*, 29, 41-56.
- Svampa, M. N. (2008). *Cambio de época: Poder político y movimientos sociales*. Siglo XXI.
- Svampa, M. N. (2022) *Pensar y actuar de manera anfibia*. Nueva Sociedad.
<https://nuso.org/articulo/pensar-actuar-de-manera-anfibia/>