

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

Maestranda: Carina Menotti

Directora: Katya Zuska Zurbriggen

Efectos del Proyecto: “Construyendo Puentes”



*Análisis del caso de la Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos N° 2.503
y la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos N° 1.218, durante el
período 2014 - 2015.*

Agosto, 2020.

Agradecimientos

A mis hijos y a mis padres, por acompañarme y sostenerme con amor.

A Yamila, por estar siempre dispuesta a leer, con el entusiasmo del que recién comienzan este camino de ser docente.

A mi Directora por su confianza y empatía.

A los entrevistados por compartir sus emociones, vivencias y experiencias, que dieron sentido a esta investigación.

A todos los que leyeron, acompañaron y entendieron mi búsqueda, mi deuda, mi pasión.

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO I Metodología	10
CAPITULO II Marco Teórico y Normativo	21
CAPITULO III Descripción Y Análisis Del Proyecto	38
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	78

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Para comenzar este trabajo, me gustaría retomar a Baraldi y Bernik (2003) quienes afirman que, como sujetos sociales, las personas estamos atravesadas por las contradicciones y conflictos constitutivos de la condición humana y de los procesos sociales. En virtud de ello, desde mi experiencia como docente del nivel primario en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, que habilitó la escucha empática de historias, relatos, experiencias, deseos y sueños, así como también la posibilidad de cursar la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, surge el desafío de mirar desde otra perspectiva una misma realidad.

Esta investigación es motivada por las preocupaciones, deseos y proyectos de los estudiantes, que fueron compartidas por los docentes y se visibilizan en la vida cotidiana escolar. La experiencia adquirida trabajando en la educación de adultos, me posibilitó recabar en territorio testimonios e insumos para construir, evaluar y valorar líneas de política pública en educación desde las voces de sus protagonistas. Recuperar a través de miradas, relatos y decires, los sentidos construidos, acerca de un proyecto ideado para la especificidad de la modalidad.

Es posible pensar hoy que, para los estudiantes (adolescentes y jóvenes especialmente) que participan de la modalidad¹ analizada, finalizar la escolaridad primaria ya no es visto sólo como la obtención de una certificación del 7mo grado que cerraba la etapa obligatoria de la escolaridad primaria, sino como parte de una trayectoria que permite continuar un camino atravesado por la obligatoriedad. Esto significa que la finalización de la escuela

¹ El Art. 46. de la Ley N° 26206 define como Modalidad a La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Se define como Modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

primaria es hoy el reconocimiento y la oportunidad de acceder a otros niveles de educación institucionalizada, sea el secundario, una capacitación o la formación profesional.

En esa línea, interesa conocer el significado particular que los sujetos (maestros, profesores, estudiantes jóvenes y adultos) le otorgan a los programas, planes y proyectos a partir de su experiencia. Tal como lo enuncian Rockwell y Ezpeleta (1985):

La necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad; desde la cotidianidad en que suceden y se construyen sus vidas, desde el lugar donde se materializa la ideología y al mismo tiempo se “refleja y anticipa” la historia. (Rockwell y Ezpeleta, 1985:5)

Conocer las miradas, y por lo tanto las significaciones, de los sujetos protagonistas de las experiencias educativas abre la posibilidad a emprender y/o fortalecer proyectos y programas a favor de quienes han tenido menos oportunidades educativas y sociales, y no han podido ejercer plenamente su derecho a la educación. Las políticas públicas deben ser pensadas desde un paradigma de derechos humanos que ubique a la persona como sujetos de derechos, y no como objeto de las políticas, que busquen garantizar el respeto por la dignidad humana, otorgando poder de participación a los sectores más vulnerables y excluidos para definir los problemas o necesidades que orienten dichas políticas.

En la exploración de investigaciones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país, las específicas del nivel primario se encuentran en menor cantidad, en relación a la proliferación de artículos y ensayos sobre la educación media de adultos. La búsqueda de experiencias, proyectos y realidades en la modalidad que aquí se investiga es sumamente importante para poder revisar los planes, programas, leyes y proyectos hacia estos espacios educativos. El conocimiento que surge a partir de la información territorial debería ser el orientador de las políticas y llegar a las autoridades que son responsables de la toma de decisiones. Las políticas no pueden construirse en la abstracción o en la (in)necesidad de los gobiernos, sino que deben pensarse en relación a las realidades vividas por los sujetos, de allí deriva su importancia y la necesidad de encontrar espacios de análisis y discusión.

En este sentido, la construcción de conocimiento en torno a problemáticas como la exclusión, el abandono, el fracaso escolar del sujeto joven o adulto que intenta volver a la escuela, entre otros, debe incrementarse para poder orientar la planificación de políticas públicas que impulsen soluciones que nos encaminen a una educación liberadora que promueva conocer, con otros en relación de horizontalidad, en un encuentro dialógico, al mismo tiempo que despierte la creatividad y la reflexión crítica. Planificación de política donde prime la participación de quienes serán sus destinatarios para que “a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de cultura, se comprometan para obtener poder político” (Freire, 2015:66) visibilizando las necesidades reales del sujeto de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA). Esas necesidades deben ser las que den origen políticas públicas, tal como lo expresa Daniel Comba (2006):

Las líneas de acción y de información adoptadas democráticamente, impulsadas desde el sector público, con distintos grados de participación de diversos sectores sociales, y que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades en la sociedad, o reconocer una situación social como deseable y, en consecuencia, sostenerla. (Comba, 2006:16)

En la provincia de Santa Fe, el resultado de las elecciones del año 2007, origina un nuevo escenario político, el Frente Progresista, Cívico y Social gana las elecciones y da fin a un largo período de gobiernos del partido justicialistas. Las nuevas autoridades presentan un proyecto educativo que tiene como pilares la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social. En el ámbito Nacional la reciente sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, que da protagonismo como modalidad a la educación permanente de jóvenes y adultos, destinada a hacer cumplir la obligatoriedad a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, con la novedad del secundario completo como nuevo nivel obligatorio provocando un nuevo desafío para quienes tienen la responsabilidad política de crear condiciones que permitan a los estudiantes sostener sus trayectorias educativas y así alcanzar dichos niveles obligatorios. En este contexto se hará foco en el estudio de una política pública educativa, diseñada e implementada en la modalidad a la que se hace mención.

La Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación de Santa Fe, es un organismo que tiene a su cargo el nivel medio

y el nivel primario para jóvenes y adultos. Dicha repartición pública se encarga de llevar a cabo diferentes funciones y generar políticas educacionales provinciales con objetivos de acuerdo a los sujetos particulares de cada una. Entre ellas se coordinó ambas etapas del “Plan FinES”, los programas: “Articulación de Educación Primaria para Adultos y Capacitación Laboral”², “Vuelvo a estudiar/ virtual”³ y “Tiempo de Superación”⁴. En el devenir de la gestión se visibilizó, a través del contacto con las instituciones en el territorio, la necesidad de la “construcción de puentes interinstitucionales” para evitar que el pasaje de un nivel a otro presente connotaciones traumáticas y redunde en la deserción de los alumnos en el primer año de la Escuelas de Educación Media para Adultos (EEMPA) en consecuencia:

Desde el año 2013 la modalidad de Jóvenes y Adultos viene implementando en la provincia de Santa Fe el proyecto “Construyendo Puentes”, que busca profundizar la inclusión de la escuela primaria en articulación con las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA), para garantizar la continuidad de los estudios y fortalecer el vínculo de los jóvenes y adultos con el entorno. (Subportal de Educación Santa Fe, 2015)

La Resolución Ministerial 140/14 que da marco normativo al proyecto expresa:

El Proyecto de Articulación “Construyendo Puentes: una efectiva articulación entre Primaria Adultos y EEMPA ante el desafío de sistematizar una práctica pedagógica necesaria”, siendo el objetivo del mismo asegurar la trayectoria de los alumnos que asisten a las instituciones de la modalidad. (Res. Ministerial 140/14, 2014)

² Res. 1616/2010 Programa de Formación “Articulación de Educación Primaria para Adultos y Capacitación Laboral” tiene como finalidad avanzar con las transformaciones necesarias de la modalidad de Educación Primaria Para Adultos, para que se posibilite, efectivamente, que quienes han quedado fuera del sistema educativo tengan acceso a ejercer el derecho a la educación y encuentren en ella las herramientas necesarias para enriquecer su proyecto vital. (Subportal Educación Santa Fe).

³ Plan “Vuelvo a estudiar/virtual”. Esta oferta educativa (...) posee una duración mínima de 3 años. Los alumnos son acompañados en sus trayectorias escolares por docentes tutores virtuales formados en educación a distancia, quienes establecen el vínculo con sus alumnos haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. (Subportal Educación Santa Fe).

⁴ Trayecto desde la EPJA (Santa Fe) que articula con diferentes gremios de la provincia (...). Los alumnos pueden acceder en un entorno vinculado a su actividad laboral, pudiendo culminar la educación secundaria en la sede gremial. (Subportal Educación Santa Fe).

El nombre del proyecto piloto, tal como lo expresa la cita precedente es: “Construyendo Puentes: una efectiva articulación entre Primaria de Adultos y EEMPA ante el desafío de sistematizar una práctica pedagógica necesaria”. Para el nombre de esta tesis se decide utilizar solo la denominación por la que se conoció en las escuelas “Construyendo Puentes”.

Este trabajo es una investigación exploratoria sobre el proyecto piloto propuesto por la Dirección Provincial de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos y su réplica en una institución de la modalidad, a partir del análisis de la dimensión política focalizando en la acción como actividad política primordial, además busca dar cuenta de la perspectiva de funcionarios, coordinadores, supervisores, directores, docentes y estudiantes a cerca de los efectos (formas y los procesos subjetivos de los cambios) producidos en los sujetos durante el proyecto tomando el caso de la Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos N° 2503 y la EEMPA N° 1218 durante el período 2014-2015. Conocer los efectos que tuvo en sus protagonistas, recuperar los sentidos que se construyeron en relación al proyecto, podría significar ampliar la mirada hacia otras formas de transitar la escuela.

2. Objetivos:

Objetivo General:

- Analizar el proyecto CONSTRUYENDO PUENTES en la Escuela Primaria Para Jóvenes y Adultos N° 2503 y la EEMPA N° 1218 durante el periodo 2014 – 2015 en su dimensión política.

Objetivos Específicos:

- Explorar los sentidos que dieron a la articulación sus protagonistas en relación a las trayectorias educativas.
- Conocer los efectos del proyecto CONSTRUYENDO PUENTES en las instituciones participes del mismo (EEMPA 1218- EPJA Nro. 2503) a modo de aporte para las instituciones involucradas.

3. Problema / Situación Problemática

¿Qué efectos tuvo el proyecto CONSTRUYENDO PUENTES en los sujetos protagonistas, de la Escuela Primaria Nocturna 2503 y EEMPA 1218 durante el período 2014-2015?

4. Preguntas de investigación

Los interrogantes que se han planteado para llevar adelante este trabajo fueron organizados en tres ejes: el primero corresponde a las condiciones que atraviesan a la modalidad en relación a la *acción política*; el segundo a la *descripción del proyecto* y el tercero a los *sentidos construidos* por los protagonistas sobre el proyecto.

En referencia a la acción política se busca responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Existen condiciones que posibiliten el ingreso de los estudiantes de la EPJA a la educación secundaria en igualdad de oportunidades?
- Los destinatarios de estas políticas ¿se encuentran presentes o ausentes tanto en la letra como en la realidad? En el segundo eje se presentan interrogantes que promuevan respuestas en relación al diseño del proyecto:
 - ¿Qué lineamientos de políticas públicas para la educación primaria para adulto tiene la provincia de Santa Fe?
 - ¿En qué contexto fue diseñado el proyecto?
 - ¿Quiénes eran sus destinatarios? ¿Qué objetivos se propone el proyecto?
 - ¿Qué acuerdos favorecieron o desfavorecieron la articulación?
 - ¿Se construyeron nuevos lazos entre los participantes del mismo? ¿Cuáles?

Por último, cuáles fueron los sentidos construidos por los sujetos protagonistas a partir de su participación en el proyecto Construyendo Puentes:

- ¿Qué lugar de ese puente sintieron tener los estudiantes protagonistas del Construyendo Puentes? ¿Qué lugar deseaban tener? ¿Cuáles fueron los motivos para “cruzar el puente”? ¿Cómo veían ellos esa construcción? ¿Qué esperaban encontrar después?
- ¿Qué sentidos tiene la obligatoriedad en este tramo de la escolaridad?
- ¿Qué significados dan a la palabra oportunidad en relación a la escuela?

- ¿Cuáles fueron los efectos del proyecto en el tránsito de un nivel a otro tanto para sus destinatarios como para quienes lo implementaron (en la misma modalidad) a nivel institucional?
- ¿El proyecto logró articular la transición entre un nivel y otro para la continuidad de las trayectorias escolares? ¿Cómo?

CAPITULO I

Metodología

(...) “Como buscadores de la verdad debemos sospechar y cuestionar nuestras propias ideas mientras realizamos nuestras investigaciones para evitar caer en el prejuicio o en el pensamiento descuidado.”

Ibn Alhazen

1.1. Contexto

Este estudio de carácter fundamentalmente cualitativo intenta conocer los efectos del Proyecto “Construyendo Puentes” desde la voz de sus protagonistas. Los efectos cualitativos, la forma y los procesos subjetivos de los cambios producidos por el proyecto en los sujetos, sus:

Efectos psíquicos, efectos políticos, efectos subjetivos, efectos objetivables que se llevan a cabo con el sello de todos los signos (los deseables, los buscados, los indeseables, los no previstos, los imprevisibles, los mortificantes, los vivificantes, los constatables en la cotidianidad de su mismo acontecer, los diferidos cuyos sentidos son adjudicaciones après-coup...Los no medibles, los incommensurables, los desmedidos...los efectos... (Frigerio, 2017:109-110)

El recorte temporal de la investigación refiere a la primera cohorte que participó del proyecto, correspondiente a los ciclos lectivos 2013-2014, aprobado por la resolución Nro. 140 de fecha 7 de febrero del 2014. Esta nomina 26 escuelas públicas de gestión estatal de la provincia de Santa Fe agrupada de a pares: Escuela Primaria Nocturna y EEMPA (Escuela De Educación Media Para Adultos). Con la intención de realizar un análisis micro de contexto interinstitucional, se selecciona solo un par del agrupamiento, para indagar en detalles sobre las experiencias de los protagonistas: la Escuela Primaria Nocturna Nro. 2503 Martín Miguel de Güemes y la EEMPA 1218 (hoy Nativas del Salado). Ambas instituciones están ubicadas en la ciudad de Santo Tomé, con las características comunes a todo el grupo, de compartir el edificio escolar y el mismo horario de funcionamiento. Cabe acotar que el proyecto es iniciado por las dos instituciones en el 2014.

La Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos o Escuela Nocturna N° 2503 al momento de formar parte del proyecto se conformaba de una sede⁵ ubicada en el centro cívico de la

⁵ Espacio donde funciona la administración del establecimiento, lugar físico de la dirección, en ese mismo ámbito generalmente funcionan uno o más grados.

mencionada ciudad, dos CEPA (Centros De Educación Primario Para Adultos) y dos grados Radiales situados en barrios periféricos. La EEMPA N° 1218 también posee en su organización institucional una sede y tres anexos. Para el análisis, se eligieron las sedes de ambas instituciones, ya que compartir el espacio edilicio, siendo un factor que pueden favorecer a la comunicación entre los participantes del proyecto, pero no es determinante.

El Nivel Primario de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Santa Fe tiene una estructura abierta y flexible, organizada en tres niveles con la siguiente correspondencia en el nivel primario común:

Tabla 1:

NIVEL	CORRESPONDENCIA CON EL NIVEL PRIMARIO COMÚN	MÓDULOS
Primero	1 ^{er} , 2 ^{do} y 3 ^{er} año	1, 2 y 3*
Segundo	4 ^{to} y 5 ^{to} año	1, 2 y 3*
Tercero	6 ^{to} y 7 ^{mo} años	1, 2 y 3*

* De cada área del conocimiento.

Nota: Recuperado del Diseño Jurisdiccional de Jóvenes y Adultos Nivel Primario

A su vez los jóvenes y adultos que den cuenta de los aprendizajes esperados para cada etapa podrán pasar a la etapa siguiente en cualquier momento del año. Permitiendo a los estudiantes el acceso y reingreso dentro del mismo período escolar. Los estudiantes destinatarios del proyecto que pertenecían al tercer nivel primario de Jóvenes y Adultos y cumplían los requisitos propuestos para ingresar al primer año de la EEMPA, lo hicieron de acuerdo al decreto N° 4297 del año 1976 en su artículo 1, (EPJASF) se organiza de la siguiente manera:

Estructura de la Educación Media de Jóvenes y Adultos en la provincia de Santa Fe

Tabla 2

Estructura	Año de Estudio				
	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. año
Tiempo académico	2 cuatrimestres	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre
Tiempo real	1 año de cursado	1 año de cursado		1 año de cursado	

Nota: Recuperado de EPJA 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1ª Ed. Santa Fe (2016)

El cuadro nos muestra que solo primer año requiere de un año completo de cursado, condición que podría influir en el mayor índice de abandono tal como expresa el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Santa Fe: “En cuanto al abandono, éste presenta una marcada diferencia en su proporción en el primer año de estudio en comparación con el resto de los años, alcanza el 51% al inicio de la oferta educativa y se reduce gradualmente a medida que aumentan los años de estudio.” (2014:21)

1.2. Instrumentos

En principio se recuperaron documentos institucionales (actas, registros, nómina de alumnos involucrados en el proyecto) para su análisis. Luego, se realizaron entrevistas a informantes claves que pueden aportar datos representativos sobre la experiencia (estudiantes, directivos y docentes involucrados, como también a las autoridades de la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). Cuando se hace referencia al grupo de estudiantes que protagonizó el proyecto, es necesario señalar que una condición para el acceso a ser parte del proyecto es la edad de los sujetos que egresan del 7mo. grado de la EPJA, es decir, los mismo deben tener cumplidos los 17 años antes del 30 de junio del 2014. Esta cuestión implica una excepción a decreto N° 212/99, que estipula los 18 años como requisito necesario para ingresar a la Escuela de Enseñanza Media para Adultos.

Para realizar las entrevistas a los sujetos protagonistas, se indagó sobre la documentación (registros, actas, informes) donde se obtuvieron los datos que posibilitaron identificar a los participantes (nombres, domicilios actuales, teléfono, etc.). El objetivo fue acercarse a ellos, generar un vínculo de confianza que permita que se expresen con libertad, haciéndoles conocer una descripción acerca de la investigación y la importancia de sus relatos sinceros. Todo ello demostrando una actitud abierta y de hacia ellos. Se

planificaron encuentros previamente pautados, aunque siempre se estuvo dispuesto a lo imprevisto y su posible reprogramación.

En esta etapa se implementó como instrumento, la entrevista en su forma semi-estructurada, en algunos casos cara a cara e individual y en otros de manera virtual. Esta última surgió como recurso ante la imposibilidad de hacerlo personalmente a causa de la situación de aislamiento social, que se origina por la pandemia de Covid-19. Las mismas se realizaron a funcionarios responsables del área de educación permanente de jóvenes y adultos, docentes, supervisores, directivos y estudiantes protagonistas de la cohorte 2014 de las instituciones ya mencionadas. Considerando que la misma da lugar para que las personas puedan hablar de sus experiencias, sensaciones e ideas, se intentó obtener información acerca de sus trayectorias escolares reales, focalizando en el momento de su paso por el proyecto a través de una conversación de naturaleza profesional. Esto nos permite obtener datos relevantes para la investigación educativa, puesto que son provistos por los propios sujetos, accediendo a los significados que ellos le otorgan a su realidad en distintos momentos: pasados, presente y futuro.

1.3. Antecedentes.

En la búsqueda de investigaciones sobre la educación de adultos, podemos citar como referente a Lidia Rodríguez, educadora e investigadora con valiosos aportes sobre el tema. En el coloquio *A 30 años de la investigación educativa en la Argentina* (2015), como así también el informe sobre las investigaciones referidas al campo realizado por la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) del año 2011, Rodríguez hace referencia a la numerosa producción de investigaciones sobre el campo de la EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos). Al bucear por las mismas, sobresalen aquellas que abordan la educación secundaria sobre las referidas a la primaria, nivel obligatorio desde la Ley 1420 que, sin embargo, aún no logra alcanzar o sostener a todos.

La situación de vacancia en la investigación científica sobre el nivel primario justifica recurrir a trabajos que puedan dialogar con la presente investigación, aunque no refieran específicamente al nivel. De la exploración de investigaciones sobre el tema se han seleccionado hasta al momento, los trabajos que se detallan a continuación y que, si bien no se presentan en un orden lineal, incorporan la mirada del otro en torno a la EPJA en el

nivel primario y el secundario como también un posible análisis de proyectos y/o programas de política pública educativa destinada a la Educación de Adultos.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe publicó los primeros resultados de un estudio descriptivo-cuantitativo realizado en el periodo 2011- 2013, denominado *EPJASF 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe*⁶ (2014). El mismo desarrolla un marco de referencia sobre las ideas acerca de la EPJA, a nivel latinoamericano y argentino, con consideraciones sobre la situación en particular de la provincia. El mismo indica que la Ley Nacional De Educación N° 26206 y la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario ponen en valor a la modalidad. Si bien este documento es un importante aporte en relación a la educación de adultos en el territorio provincial todos los datos se centran en las escuelas de enseñanza media para adultos.

Del mismo es posible recuperar datos cuantitativos sobre los establecimientos, matrícula, ingresos y egresos, edades y, además, incorpora como novedad la “disrupción de la trayectoria” variable que cuantifica “el período de interrupción de la trayectoria escolar de un alumno previo a su matriculación en un ciclo lectivo determinado (X), medido en años.” (LNE:24) De las conclusiones a las que llegaron se seleccionan como aportes significativos para este estudio que la EPJA en la provincia de Santa Fe ha incrementado su matrícula estatal en los últimos años un 5.57%. Por otro lado, aproximadamente de cada 10 alumnos, 6 promocionan, 2 abandonan y 2 recursan voluntariamente a nivel provincial.

En relación al abandono en primer año de la educación secundaria el mismo, es un punto mayor al 50% de los matriculados, por lo que, de acuerdo a este dato el primer año al ser de cursado anual, como dispone la normativa merece mayor atención en el seguimiento de los alumnos. El estudio también proporciona datos sobre un nuevo factor de análisis, la disrupción (interrupción de la trayectoria escolar) considerando la misma como motivo que influye notablemente en el abandono, duplicándose a partir de un año de interrupción

⁶ Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1ª Ed. Santa Fe, 2016.

de la trayectoria. Estos datos aunque reflejen la realidad del nivel medio de educación para adultos, pueden ser válidos al momento de pensar las trayectorias también en el nivel primario de Jóvenes y Adultos, teniendo en cuenta que los estudiantes poseen características comunes.

La investigación realizada por Ruiz Barbot, M.; Barceló, J.; Gatti, E.; Maestro, C.; Píriz, S.; Weisz, B. (2014) *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios* se propuso recoger los sentidos que le otorgan a la educación los adolescentes, familias y referentes comunitarios de distintas regiones del Uruguay. La misma brinda una mirada amplia acerca de cómo se construyen los sentidos sobre la educación a partir de la experiencia y vivencias personales de los sujetos y tiene como objetivos sistematizar esos sentidos construidos por los adolescentes y jóvenes, las familias y los agentes comunitarios desde sus experiencias y condiciones de vida, y así generar insumos para el debate y la toma de decisiones en materia de políticas educativas y sociales.

La ponencia *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* presentada por Montesinos, M. P.; Sinisi, L.; Schoo, S, desarrolla el producto de una investigación realizada durante el año 2009 en el Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. La misma está centrada en la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad en la Ciudad de Buenos Aires. Tomando como punto de partida la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria, realizó una indagación de las trayectorias de jóvenes y adultos con la primaria concluida. El trabajo tiene como objetivo principal documentar la construcción de sentidos en relación a sus experiencias vitales, acciones y sentidos en relación a las experiencias de vinculación y revinculación de los sujetos con lo escolar. Asimismo, ha recuperado las biografías escolares que destacan en sus relatos los factores, relacionados con los dispositivos escolares pero también con diversas dimensiones de la vida que inciden en las decisiones de “acercarse” o “alejarse” de la escuela.

El trabajo de Montesinos, Sinisi y Schoo resulta un valioso aporte, dado que el análisis permite reconocer que las experiencias construidas por los sujetos en torno a la escolarización se encuentran en interdependencia con los ámbitos socioculturales de los que es partícipe. Las decisiones que los llevan a reingresar o no son posibles de entender solo desde “la reconstrucción de las múltiples determinaciones y clivajes que van delineando los distintos momentos de sus vidas.” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009:17) En relación a la obligatoriedad (entendida desde su concepción legal como también social), los autores afirman que su cumplimiento depende de una decisión personal que supone una construcción producto de intensos diálogos con recorridos personales ya realizados.

En el mismo sentido se sostiene que volver a la escuela, es una decisión que a veces es demorada por los sujetos porque implica superar historias personales asociadas a fracasos escolares, como también que condiciones relacionadas con situaciones familiares, laborales, legales se conjuguen con la oferta educativa para tomar una determinación posible de mantener firme en el tiempo, da cuenta de ellos la cantidad de veces que adultos y jóvenes se acercan a la escuela para preguntar: cuándo pueden inscribirse, cuáles son los horarios, qué documentación necesitan y cuando llega el momento de asistir concretamente no lo hacen, justificándose en cuestiones laborales o familiares, esta situación suele repetirse en cada inicio de ciclo lectivo.

El trabajo de Kurlat, M. (2007) *Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa* es un estudio de caso en el barrio de Villa Lugano, el mismo pretende dar respuesta al siguiente interrogante: “¿Qué factores dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa en la población de 15 a 24 años con sólo primaria incompleta en una escuela primaria de adultos en el barrio de Villa Lugano?”. Un dato significativo de considerar al analizar el trabajo es que su fecha de publicación es en el año 2007, pero los estudios fueron realizados durante el 2003-2004 en la última etapa de la vigencia de la Ley Federal de Educación⁷. Se selecciona este trabajo por tratarse de

⁷ La investigación se realiza en la última etapa de la Ley Federal de Educación (1993-2006), en sus conclusiones deja en evidencia la necesidad de un cambio urgente en educación. El abandono por parte de

una investigación realizada en la modalidad y el nivel objeto de interés, para este trabajo resultan interesantes y claros los caminos metodológicos propuestos que combinan lo cualitativo y cuantitativo con instancias de participación. Así como las conclusiones del mismo expresan las tendencias sobre los motivos del abandono a partir del análisis de sus trayectorias educativas:

La expulsión a edades tempranas de la escuela ordinaria denominada “común” y su relación con el nivel socioeconómico de la población. La gran imposibilidad de la escuela de captar el interés de una gran cantidad de niños que no se sienten contenidos por ella, representados y a gusto allí, con el agravio de sentirse culpables y responsables de su deserción, constituyendo los ya nombrados “marginados pedagógicos” (Kurlat, 2007:10)

Por otro lado, recupera los deseos acerca del por qué los sujetos eligen regresar a la escuela: hay algo de lo educativo que quedó trunco, pendiente, inacabado que genera la necesidad de volver a estudiar para ser alguien en la vida y encuentran en “las escuelas de adultos, algo que sí contiene, que sí hace sentir a gusto a los alumnos y sí parece representarlos, una relación pedagógica particular, una dimensión subjetiva que cobra importancia en el espacio educativo, una mirada del ‘Otro’ diferente, una satisfacción que se instala para la inclusión de todos.” (Kurlat, 2007:11). La escuela de Jóvenes y adultos como un lugar de reencuentro con lo escolar, como espacio donde resignificar aquellos que los marcó en otras etapas de la vida, renovando las expectativas y deseos de continuar estudiando.

Otra investigación vinculada al tema de interés es la tesis titulada *Plan de alfabetización Nacional, recuperando una política pública en educación desde la voz de los protagonistas* (2016) se trata del trabajo final de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación Cohorte 2016, presentado por la Mg. Zuska Zurbriggen, K. El mismo tiene como objetivo analizar y describir una política pública educativa, la implementación del Plan Nacional de Alfabetización que se ejecutó del año 1983 al año 1989. Aunque en otro contexto histórico, el estudio brinda la posibilidad de recuperar los parámetros de análisis utilizados para pensar hoy los programas o proyectos destinados a la Educación de

la escuela hacia los niños y jóvenes en edad escolar y la reivindicación la educación de adultos, sector de la educación que fuera relegado por esta ley.

Jóvenes y Adultos. Considerando que el mismo se centra en la dimensión política de la política pública seleccionada en el análisis del contenido y en la caracterización de los instrumentos a través de los cuales se implementaba, quizás resulte posible intentar un recorrido que dé lugar a mirar desde una óptica similar este proyecto que interpela a las instituciones de la modalidad primaria.

Por otra parte, la Revista Interamericana de Educación de Adultos entre sus numerosas publicaciones sobre la modalidad en Latinoamérica se publica un documento de Campero Cuenca, C. y Zúñiga Acevedo, N. *Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina* (2017). El mismo, describe el panorama actual de las políticas educativas en relación a la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como los aportes que propone el Consejo Internacional de la Educación de Adultos (ICAE sus siglas en inglés).

El escrito desarrolla su concepción de educación y del aprendizaje a lo largo de la vida de las personas jóvenes y adultas, entendida como integral y transformadora, para enriquecer y orientar las políticas y prácticas futuras. Presentada la propuesta, se organiza en los siguientes ejes: las relacionadas con la importancia de la participación social, las vinculadas a la inclusión social en búsqueda de la igualdad, la importancia del derecho a una educación de calidad y las que están dirigidas a una institucionalización de la EPJA y su agenda regional. En sus consideraciones finales propone se tenga en cuenta para:

Las propuestas de políticas y programas se incorporan el enfoque de derechos humanos a partir de la necesidad de una educación de calidad que sea holística, integral, pertinente a los contextos, intereses y necesidades de las poblaciones para favorecer la transformación y la justicia social; se promueve la participación de todos los sectores sociales a fin de favorecer una ciudadanía activa y una sociedad del aprendizaje; se orienta a la inclusión social de todas las personas sin discriminación alguna, especialmente a los sectores que han tenido menos oportunidades sociales y educativas; se exige la diversificación de propuestas y modalidades para lograr la pertenencia y la relevancia, considerando la flexibilización curricular y de formatos, de manera que se reconozcan los procesos educativos y aprendizajes que se dan en múltiples espacios. (Campero Cuenca y Zúñiga Acevedo, 2017:156)

A su vez, insta a visibilizar las diversas situaciones de exclusión que viven los sujetos de la EPJA que limitan el ejercicio pleno de sus derechos, por lo que su *inclusión* debe ser el eje transversal de las políticas y prácticas educativas, en una concepción de educación democrática y participativa. Garantizar condiciones que posibiliten a todos el acceso a la educación, con políticas sociales y educativas que reconozcan y se dirijan a saldar la deuda que el Estado tiene con los sujetos de la Educación de Adultos.

Martínez D. (2016) en una investigación denominada *Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización*, indaga sobre las características recurrentes de las trayectorias educativas relevadas y da a conocer los motivos de un posible modo de transitar la escolaridad y en coincidencia con otras investigaciones ya mencionadas la misma afirma que:

Para alcanzar la interpelación y la permanencia en las instituciones educativas —la escuela— no basta únicamente con su gratuidad, sino que también son necesarias la existencia de tramas familiares, comunales, solidarias, culturales que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades puedan afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo. (Martínez, 2016:37)

Del análisis se despliega la categoría “trayectorias furtivas”, que implica un vínculo lábil con las instituciones educativas, tanto como consecuencia de la falta de pertenencia a una institución determinada, como las marcas en la memoria biográfica que intervienen en la construcción de significaciones que posibilitan o imposibilitan el retorno para la finalización de su trayectoria. Desde esta perspectiva las instituciones educativas, en soledad no podrían dar una respuesta integral a la problemática planteada, será necesario el trabajo interrelacionado con otras instituciones que coadyuven en la búsqueda de soluciones.

CAPITULO II

Marco Teórico Y Normativo.

“La educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia ‘lo político’. Preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa en amplios sectores de la población.”

Ezpeleta Justa

2.1. A cerca de la Educación De Jóvenes y Adultos: Categorías, Conceptos y Normas

La escuela, es sólo una institución histórica. Ni siempre ha existido, ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educación; la escuela es sólo una de las formas que aquella ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva. (Trilla, 1996:26-27)

Las escuelas nocturnas⁸, como se las conoce históricamente, al igual que otras instituciones se transformaron con el paso del tiempo en cuestiones como horarios, espacios, tiempos, entre otras. Estos Cambios pueden resultar invisibles para muchos pero al igual que las transformaciones en otros aspectos de lo social, suceden en estrecha relación con que lo que Sirvent (1998) llama demanda potencial, efectiva y social⁹ de los sujetos que dan sentido a su existencia. Es decir, muchas de las transformaciones que se han producido (y que se seguirán produciendo) dependen de los sujetos mismos que transitan la modalidad

Sedes, anexos, radiales, centros, son algunas de las denominaciones que nombran los espacios que conforman el Nivel Primario en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En la provincia de Santa Fe se compone de las siguientes instituciones: Escuelas Primarias De Adultos con sus CEPA, Anexos y grados radiales y los Centros De Alfabetización Del Programa De Alfabetización Y Educación Básica Para Adultos (CAEBA)¹⁰.

⁸ Las primeras escuelas nocturnas para adultos que existieron en nuestro país datan de fines del siglo XIX, y en su creación tuvo mucha influencia Sarmiento, quien ya en 1826, enseñaba a un grupo de adultos en San Francisco del Monte (San Luis).

⁹ Se considera a la demanda educativa como un proceso dinámico que incluye su construcción desde el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto en las instituciones particulares como en la esfera de las políticas globales. (Sirvent y Llosa,1998)

¹⁰ El Programa de Alfabetización y Educación Básica para Adultos -P.A.E.B.A.-comenzó a funcionar en el año 1.990 Surgió a partir de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia y el Ministerio de Cultura y Educación de Nación, gestión desarrollada por la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adultos), con el objetivo de integrar una propuesta de educación de adultos a partir de concertaciones sectoriales que respondan a necesidades educativas que surjan de lo social y comunitario.

Estas presentan diferentes realidades en su organización horaria, espacial y de agrupamientos, como también de maestros responsables de los diferentes grupos. Por lo general:

- ESCUELAS PRIMARIAS PARA JÓVENES Y ADULTOS, organizan los grupos por niveles con diferentes docentes y espacios áulicos.
- CEPA y CENTROS DE ALFABETIZACIÓN, trabajan con personal docente único para la atención de grupos de alumnos de todos los niveles en un mismo espacio y tiempo escolar.

Todas las instituciones mencionadas emiten certificación de nivel primario se organizan en tres niveles y tienen los mismos lineamientos curriculares¹¹.

Algunas escuelas primarias nocturnas santafesinas también cuentan con centros de capacitación laboral CECLA¹², que forman parte de sus plantas funcionales. Antes de la irrupción de la obligatoriedad del secundario era una alternativa elegida por los adultos para acceder a formarse en un oficio y además obtener una certificación.

Las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos, como ya se explicitó en este trabajo también forman parte de la modalidad, comparten algunas de las características mencionada en cuanto a su organización como por ejemplo el funcionamiento de una escuela sede y sus anexos los cuales dependen de la misma dirección escolar. Serovich (2018) afirma que en la década de 1990 comienzan a sentirse transformaciones que se agudizan con la Ley de Educación Nacional (26206) del año 2006, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria.

Tanto el nivel primario como la enseñanza media para adultos tienen presencia en contexto de encierro o privación de libertad. Las instituciones escolares dentro de los

¹¹ Diseño Curricular de Jóvenes y Adultos (2007) y Documento Anexo Diseño Curricular (2019).

¹² La formación profesional se introduce a país en la década del 60, los centros de capacitación laboral (CECLA) son instituciones educativas dirigidas a la formación para el trabajo. En la Argentina se desarrolló tardíamente en la década del 70, y se crearon centros de formación profesional y Capacitación laboral a lo largo y a lo ancho del país, dependientes entonces de la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica (CONET) y actualmente de los gobiernos provinciales. En la actualidad existen dos tipos de CECLA los llamados puros y los dependientes de las escuelas nocturnas.

penales se encuentran atravesadas por dos lógicas: la educativa y la seguridad, en este complejo contexto la función de la escuela se ve interpelada por el rol de la cárcel de rehabilitar, resocializar a las personas. En este entrecruzamiento de relaciones no se debe perder de vista como afirman Scarfó y Aued (2012) “La educación tiene un fin propio en tanto derecho humano: el desarrollo integral del individuo. Debemos entender que la persona privada de su libertad es un sujeto de derechos y que debe ser el Estado el garante de su goce efectivo.” (2)

En esta misma línea el regreso a la democracia en 1983 marca también una etapa en la educación de Adultos que según Paredes y Pochulu vuelve después del “golpe de estado de 1976 apagó todas las iniciativas y persiguió a buena parte de los educadores que, desde posiciones políticas pedagógicas y anclajes institucionales diversos habían generado un importante compromiso de trabajo con los sectores populares.” (2005:8) Durante el gobierno de Raúl Alfonsín, el Plan Nacional de Alfabetización¹³ se implementa como política específica para la educación de adultos destinada a la alfabetización. En este período se organizan en las provincias estructuras en los Ministerios de direcciones destinadas a promover la Educación de Adultos¹⁴.

La sanción de la Ley Federal De Educación (1993), ubicó a la Educación de jóvenes y Adultos dentro de los regímenes especiales, otorgándole un “carácter residual” (Brusilovsky, 1996). Durante la vigencia de la LFE no se definieron políticas específicas de reivindicación para el sector. El Plan Social Educativo fue parte de las políticas focalizadas de la época que dentro de los proyectos y programas incluyó el proyecto 6 destinado a la educación básica de adultos.

A nivel internacional la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA)¹⁵ realizada en 1997, cuestionó las prácticas existentes en la EDJA, en el

¹³ Se dirigió a la transmisión, generalización e internalización de una concepción del mundo que promoviera la construcción y consolidación del consenso necesario hacia el (nuevo) proyecto hegemónico capitalista democrático. Presentado como una política de educación de adultos en respuesta al problema del analfabetismo, el plan fue una estrategia de la pedagogía de la hegemonía (alfonsinista) para educar el consenso. (Wanschelbaum, 2015:371)

¹⁴ Paredes (2005).

¹⁵ Realizada en Hamburgo (Alemania) emite dos documentos que incluyeron como temas aprendizaje de personas adultas y democracia; mejora de las condiciones y calidad de los aprendizajes de personas adultas;

marco de la “educación a lo largo de toda la vida”. el indisociable vínculo entre lo educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado en lo humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento de la alfabetización como derecho humano fundamental.

Posterior a la crisis del 2001 toman protagonismo los movimientos sociales, llevando adelante experiencias educativas de educación popular vinculadas con la Educación de Jóvenes y Adultos. En Santa Fe, varios años después y ya sancionada la Ley N° 26206, surgen los primeros bachilleratos Populares en la ciudad de Rosario. La Ley Nacional de Educación (2006) como se citó oportunamente, “reafirmó la educación de Jóvenes y Adultos en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la definió como una de las ocho modalidades del sistema educativo.” (De la Fare, 2015:40)

En la actualidad la necesidad de la presencia de la escuela en el territorio y las problemáticas que atraviesan cada realidad con sus particularidades provocó que las escuelas nocturnas reubicaran¹⁶ los grados en lugares donde la demanda requería el servicio educativo. Esto interpela a la gestión dado que la institución funciona en distintos espacios a veces muy distantes entre sí, como también distintos horario que se adecuan a las necesidades y posibilidades de funcionamiento.

Las sedes¹⁷ de las instituciones en casi todos los casos comparten edificio con escuelas comunes diurnas ubicadas en lugares con accesibilidad pero los Centros de Educación Primaria para Adultos, Radiales y Anexos pueden o no compartir un edificio escolar, las vecinales, espacios municipales, hospitales, bibliotecas populares, centros comunitarios,

derecho universal a la alfabetización y a la educación básica; igualdad y equidad de género y empoderamiento de las mujeres; aprendizaje de adultos en relación al mundo laboral cambiante, al medioambiente, la salud y la población, a la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; aprendizaje de personas adultas para todos: derechos y aspiraciones de distintos grupos, financiamiento del aprendizaje de adultos, solidaridad y cooperación internacional (Knoll, 2007: 34)

¹⁶ La reubicaciones se gestionaban a través del pedidos acompañados por informes que daban cuenta de las necesidad y un censo con la matrícula potencial enviados por la dirección de los establecimiento a la supervisión con lo que se daba inicio a un expediente. La dirección provincial, evaluaba la viabilidad de la reubicación o no, emitiendo en caso afirmativo una resolución que daba marco legal al nuevo lugar de funcionamiento.

¹⁷ Lugar físico donde se encuentra la administración y archivo de la institución.

sindicatos, etc. Son algunos ejemplos de lugares en los que la educación de adulto tiene presencia.

Un debate presente al momento de definir la educación de personas jóvenes y adultas, se da entre las categorías: “educación permanente” y “enseñanza a lo largo de la vida” tal como lo expresan Montesinos, Sinisi y Schoo quienes retoman el aporte de varios autores:

Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo (Sirvent, 1996); otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010:1-2)

En relación al tema, Torres expone: “La Educación Permanente o Educación a lo Largo de Toda la Vida, que muchos asocian a adultos, se refiere a lo que textualmente indica este último término: toda la vida.” (2002:27) dando la misma validez a ambos términos, y diferenciándolos diferencia de la educación de adultos, ya que esta es solo una parte del concepto general. Las categorías mencionadas cobran importancia al momento de interpretar la normativa que da marco a la Educación de Jóvenes y Adultos, en nuestro país en la actualidad. La Ley Nacional de Educación 26206 sancionada en el año 2006, reconoce en el art. 8 como modalidad a la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y define su alcance en el art. 46:

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (LNE, 2006)

A partir de dicha Ley se extiende la obligatoriedad a todo el nivel secundario y la modalidad se ve interpelada por ser la responsable de garantizar los niveles obligatorios, cuestión que irrumpe en las instituciones de la EPJA tal como lo expresa Puiggrós. “resaltar la marca de la obligatoriedad tiene la intención de colocar el eje de la reforma

en un tema crucial: no es lo mismo pensar una escuela obligatoria y una que no lo es”. (2007:127). En este contexto la EPJA deja de ser el último nivel obligatorio para transformarse, solo en un tramo necesario para acceder a la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (en adelante EEMPA).

Pensar la obligatoriedad desde una perspectiva de la Educación De Jóvenes Y Adultos requiere de buscar una definición amplia, al respecto Gimeno Sacristán (2005) afirma que se establecen tiempos y edades teóricas en las que este derecho puede ejercerse dado que -luego de los años obligatorios- el derecho a la educación caduca. La obligatoriedad, por el contrario, debe asegurar el derecho a la educación mediante la facilitación de espacios y tiempos flexibles que no caduquen en el tiempo: “allí donde más flexibles deberíamos ser, obligamos a marchar uniformemente a todos” (10). La afirmación nos invita a pensar a la escolaridad como un espacio y un tiempo dado, y al derecho a la educación desde la perspectiva de la educación permanente.

En este contexto, la provincia de Santa Fe, espacio territorial en el que se implementó el proyecto “Construyendo Puentes”, no cuenta con una Ley Provincial de Educación. El gobierno Provincial afirma, por lo tanto, la necesidad de contar con regulaciones educativas, en palabras de quien fuera Ministra de Educación hasta el 2019 Bioq. Claudia Balague al diario La Capital:

"Es imprescindible para la provincia contar con una ley de educación. Una ley que piensa en el presente la educación que queremos para los próximos 50 años. En un proceso histórico, un millón de santafesinos señalaron las temáticas prioritarias, acercaron sus ideas, opiniones y propuestas" (Diario La Capital, 2017)

En relación a la normativa provincial, el nivel primario de la modalidad analizada posee, un diseño curricular¹⁸ específico: “Diseño Curricular Jurisdiccional De Educación De Jóvenes Y Adultos” (2007), aprobado por la Resolución Ministerial N° 945/07. El mismo, en uno de sus apartados justifica la importancia de contar con un diseño específico:

¹⁸ EN el año 2019 se aprobó el Documento Anexo Del Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos. Elaborado en respuesta a lo solicitado por la Dirección Nacional De Gestión Educativa –Áreas Curriculares (Unidad de Incumbencia Nacional).

La Educación de Jóvenes y Adultos tiene el deber de plantear un diseño curricular definido por la especificidad de los sujetos que participan de ella, por las problemáticas particulares y por la decisión política de plantear un documento que dé respuesta a las necesidades e intereses de los sujetos que participan en esta modalidad educativa (Res. N° 945/07. 2007)

En esta línea, nos preguntamos: ¿por qué recuperar la importancia de un diseño curricular específico? El mismo adquiere relevancia en relación a la investigación, ya que el Proyecto Construyendo Puentes tiene como objetivo general “Asegurar la trayectoria escolar de los alumnos que asisten a las escuelas de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.”. Como también uno de sus objetivos específicos “Fortalecer los canales de comunicación entre los docentes de las instituciones involucradas con el fin de desarrollar contenidos que deben ser profundizados para el ingreso y la permanencia en el siguiente nivel.” (Res. 140. 2014).

Cuando se hace referencia la “Trayectorias Escolares” se recuperan lo aportes de Flavia Terigi (2008):

¿Qué son las trayectorias escolares? Son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas (...) expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (...), “que ingresen a la escuela a la edad prevista, que transiten los años escolares sin repetir ni abandonar y que se gradúen de la secundaria a la edad indicada. Además, se busca que en este recorrido hayan realizado un aprendizaje significativo” (...). Cuatro rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar.

Analizando las trayectorias escolares reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.” (Terigi, 2008:3)

Si bien la autora hace referencia a las trayectorias escolares realizadas en la escuela primaria común y secundaria, esta categoría puede recuperarse como concepto para analizar las vivencias de los sujetos de la investigación, al mismo tiempo que para observar en el texto del proyecto y la resolución normativa que le da marco, donde aparece la categoría, por lo que resulta un aporte al momento de realizar una lectura de los diversos modos de transitar la escolaridad.

Con la intención de acerca el desarrollo conceptual a la realidad de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos), como también de realizar un enfoque más amplio que incluya las experiencias que los sujetos construyen en relación a lo educativo, se hace referencia y coincide con el aporte de Martínez D. (2016) quien prefiere la categoría trayectorias educativas: “entendemos aquí al vínculo que establecen distintos sujetos, en un tiempo relativamente prolongado, con alguna dimensión institucional, prácticas o modalidades relacionales intersubjetivas en cualquier tipo de institución escolar.” (35)

Desde esta perspectiva serían parte de la trayectoria educativa las diversas experiencias de los sujetos como estudiantes en las instituciones formales, pero también su experiencia en otros roles de la vida, por ejemplo, los que son padres llevan sus hijos o hermanos a la escuela, participan de talleres o charlas en las organizaciones barriales, forman parte de comisiones vecinales, cooperadoras escolares, movimientos sociales, etc. En este sentido, la trayectoria no se realizaría solo al interior del aula en el rol de estudiantes, sino en otros espacios de la vida social.

En relación al posicionamiento expresado por Martínez D. se consideran relevantes los aportes de Llosa S.; Sirvent M. T; Toubes A.; Santos H (2001) quienes afirman:

Las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos entrelazadas con otras trayectorias de su historia de vida: la familiar, migratoria, laboral, participativa etc. Estas trayectorias contienen tanto aspectos objetivos (tales como aquellos referidos a la ubicación cronológica de los hechos, la identificación de lugares, fechas, personas, instituciones) como aspectos subjetivos (tales como aquellos referidos a la atribución de sentidos, razones y significados relacionados con las distintas trayectorias de vida). (Llosa S.; Sirvent M. T; Toubes A.; Santos H, 2001:30)

En síntesis, la construcción de sentidos a cerca de lo educativo en cada sujeto dependerá de su experiencia de vida, que incluyen su paso por la escolaridad. En este momento del

desarrollo del trabajo, es pertinente retomar uno de los aportes de Morín E. (2007) sobre el concepto de “sentido” ya que la investigación se articula sobre las experiencias de sujetos, pero también sobre los sentidos que adquieren dichas experiencias: “está en el discurso y, por supuesto, la noción de sentido toma sentido cuando nosotros tenemos conciencia del sentido (...) el sentido no es originario. Es una emergencia y es también una construcción” (159). De ahí la importancia de conocer a través del discurso de los sujetos protagonistas del proyecto, los sentidos construidos en relación al mismo, con historias de vidas particulares, marcas, huellas, vivencias.

Al decir de Graciela Frigerio (2016):

“Cuando hablamos de sentido, hablamos de un sentido vivificante, estructurante para la vida, y que no se inscriba en el curso de las llamadas vidas dañadas, mutiladas, supernumerarias. Si a uno le preocupa que los sujetos puedan encontrarle un sentido vivificante a la experiencia escolar, se hace necesario reconsiderar qué significaciones estamos socialmente, epocalmente, dándole a cuál idea de educación. Y cómo esa idea de educación se traduce en una manera de entender lo escolar. Por ahí se confunde lo educativo con lo escolar como si fueran lo mismo, y no lo son. Una cosa es la educación, mientras que la escuela es un pedacito, es esa parte donde la educación toma curso. No siempre hubo sistema educativo; es un invento epocal.”

2.2. Sujeto de la educación de jóvenes y adultos

El siguiente enunciado es parte del documento que surge de la “Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos” realizada en julio de 1997 en Hamburgo.

“... el proceso de seguimiento reafirmó la comprensión de que en América Latina y el Caribe la educación de adultos se caracteriza por la diversidad de campos y experiencias. El proceso confirmó una vez más que la categoría “educación de adultos” ya no da cuenta de su referente y que “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular. El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela” (OREALC-UNESCO-CEAALCREFAL-INEA, 1989).

El mismo da cuenta de un proceso de transformación que incorpora a los jóvenes, como a sus intereses y características, interpelado a la modalidad en función de los mismos. Esta es la línea en la que el trabajo pretende inscribirse.

En relación a quienes participan de la educación de jóvenes y adultos, Lidia Rodríguez (1996) afirma que “el sistema escolar produce ‘marginados educacionales’, ‘marginados pedagógicos’ que pertenecen a sectores sociales subordinados”, categoría utilizada para definir el *sujeto de educación de adulto*. Más tarde en el 2011, ella misma cuestiona el término “marginados” afirmando que “no están afuera, están adentro”, “son los que no están, los que permiten que estén los que están” ya que “el sujeto de educación de adultos forma parte de una estructura de subordinación que lo necesita para estructurar al otro que sí sabe y sí puede leer y escribir” (2010). Este trabajo pretende dar entidad a esos “marginados” pero pensándolos por dentro del sistema, con sus dificultades para el ingreso y permanencia en sus propias trayectorias.

En cuanto a las características etarias de los sujetos de la investigación, en primer lugar, en el Diseño Curricular Jurisdiccional De Educación De Jóvenes Y Adultos Nivel Primario de la provincia de Santa Fe (2007) se expresa un perfil de estudiante cuya edad mínima de ingreso es 14 años. Sin embargo, en el cotidiano, además de la gran cantidad de estudiantes que superan esa edad, llegan (solos o acompañados por algún familiar o amigo) a las Escuela Primarias Nocturnas niños de trece años que no asisten a la escolaridad primaria común con la intención de inscribirse o pedidos de Secretaría de Niñez para que sean incorporados. Esta situación da cuenta de la necesidad de un debate acerca de las condiciones de ingreso y el marco normativo que regule las mismas.

En segundo lugar, además de la presencia de mayor cantidad de jóvenes en las aulas, otro factor que puede incidir en la presencia de adultos – jóvenes, puede que se encuentre relacionado, con pertenecer a los sectores más vulnerables de la sociedad con múltiples dificultades en sus experiencias de vida, que se constituyen en barreras en sus trayectorias educativas, para la finalización de la educación básica, nivel primario en nuestro país, que habilita el ingreso al secundario. En relación a lo expresado Levy y Rodríguez (2015) afirman: “La educación de adultos es una modalidad que atiende a personas cuyos

derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos.” (4)

Otro factor a considerar, en tercer lugar, son los efectos residuales de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195, sancionada en el año 1993, que modificó la estructura académica del sistema, extendiendo a 10 años la obligatoriedad que además su aplicación fue muy heterogénea a nivel de las jurisdicciones. Esta problemática no es resuelta por la sanción de la LEN, que modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Tal como lo expresa Feldfeber y Gluz (2011) esta cuestión que se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común.

Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema. Este no es un dato menor en relación a la investigación, como lo expresa el diario El Litoral:

Geográficamente, Santa Fe quedó rodeada de provincias limítrofes que eligieron una primaria de 6 años de duración y una secundaria también de 6. Es el caso de Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires y Corrientes. Las otras dos jurisdicciones limítrofes hacia el punto cardinal noroeste -Chaco y Santiago del Estero- se inclinaron por la misma estructura que Santa Fe: 7 años de primaria y 5 de secundaria. (El Litoral, 2013)

El siguiente cuadro refleja que coexisten dos estructuras en el país una de 6 años de duración para el nivel primario y otros 6 años para el nivel secundario; otra posibilidad contempla 7 años de duración para la educación primaria y 5 años para la secundaria. Situación que resultaría contradictoria con la Ley Nacional de Educación en su ARTÍCULO 15.- “El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.”

Cuadro 1. Jurisdicciones por estructura académica de primario y secundario.

7 años de primaria y 5 de secundaria	6 años de Primaria y 6 de Secundaria
Ciudad De Buenos Aires	Buenos Aires
Chaco	Catamarca
Jujuy	Cordoba
La Rioja	Corrientes
Mendoza	Chubut
Misiones	Entre Rios
Neuquen	Formosa
Río Negro	La Pampa
Salta	San Juan
Santa Cruz	San Luis
Santa Fe	Tierra Del Fuego
Santiago Del Estero	Tucumán

Nota: Recuperado de Sistema educativo nacional informe estadístico edición enero 2017

En consecuencia, quienes obtuvieron el certificado en sexto grado en otras provincias, y deseen continuar su trayectoria escolar en Santa Fe deberán cursar el 7mo grado para finalizar el nivel primario, dependiendo de la edad, se estaría ante una demanda potencial de la EPJA. El tema, aunque puede incidir indirectamente en la EDJA, excede los objetivos de la investigación.

Pero, la complejidad que caracteriza a la modalidad, hace que nos cuestionemos quiénes son hoy los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, categoría en permanente transformación. En tal sentido en el diseño jurisdiccional de nivel primario de jóvenes y adultos se considera que las dimensiones pueden contribuir a comprender la realidad del sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos (2007):

Dimensión cultural: personas con lenguas e identidades propias de los distintos grupos de pertenencia, portadores de tradiciones, valores, historias y prácticas específicas, deben ser considerados en la doble función de constituir la base de la planificación docente y del rescate cultural proyectivo.

Dimensión subjetiva: la situación cultural personal y social del alumno joven y/o adulto afecta la propia representación que éste posee de sí mismo e influye en la construcción de su subjetividad, constituyéndose, por lo general, en desvalorización, inseguridad y falta de autoestima, factores todos que obstaculizan el aprendizaje.

Dimensión socioeconómica: por un lado, están quienes, por diversas causas, entre otras, la crisis económica y social, no han ingresado al mundo laboral y dependen de planes sociales implementados por el Estado para paliar la situación de pobreza estructural, por el otro, quienes de manera formal o informal han logrado sostener su actividad laboral y de este modo han garantizado la manutención de sí mismos y de su familia. (Diseño jurisdiccional, 2007:17).

Los sujetos de la educación de adultos, protagonistas del proyecto, probablemente compartan algunas de las características descritas en las dimensiones mencionadas, pero nos encontraremos, seguramente, con otras características propias del contexto y de las historias de cada persona. Historias que comparten una “deuda de vida”¹⁹ con la que llegan a la EDJA: terminar sus estudios, momento de habilitar la oportunidad entendida como expresa Cornú “como ocasión de construir un futuro que no sea un callejón sin salida.” (2004:15)

2.3. Profesores Y Maestros En La Educación De Jóvenes Y Adultos

Algunos de los que hacen este oficio, el nuestro, creen en Dios; otros tienen fe en los hombres.
Fernand Deligny

Haciéndonos de las palabras de Graciela Frigerio (2017) al referirse a “los oficios del lazo”, “oficios del acompañamiento”, en los que estarían contenidos maestros, profesores, directores, supervisores afirmamos que “Estos oficios coinciden en algunos rasgos, en

¹⁹ Frigerio (2004) propone significar como deuda de-vida y como deuda debida en relación a ello, afirma que “el psicoanálisis (y la filosofía arendtiana) señalan que los adultos contraen para con los nuevos, recién llegados, una deuda de vida (...) modo de nombrar el equipamiento necesario para el acceso a la palabra y la integración a la sociedad.” Esta no es una deuda eterna, no debe esperar para saldarse sino el nuevo, el pequeño (*aun devenido grande*) estará siempre reclamando lo adeudado, cuestión que generalmente termina constituyéndose en un obstáculo para vivir. (145) La deuda de-vida significada como deuda debida es “la que la sociedad contrae por su carácter de humana con todos los que ejercen el oficio del vivir, que la lleva a ofrecer apuntalamiento allí donde no hay nada que sostenga (...)” (146)

unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas” (109)

¿Qué sucede con ellos en la modalidad de adultos? ¿Cómo podrían sostener la trayectoria educativa de los que vuelve y se animan a dar un paso más en la escolaridad?

Profesores y Maestros (Profesores de nivel Primario) egresados en su mayoría de institutos de formación docente serán los responsables de acompañar el trayecto que articule la primaria y el nivel medio. En ambos casos, la mayoría de ellos, no cuenta con un título con terminalidad específica en educación de Adultos, ya que, cabe aclarar, en la provincia de Santa Fe no existe la carrera a fin. Sin embargo, si es posible decir que hay una oferta de cursos de formación, a los que se accede solo cuando ya se es parte de la modalidad.

Al afirmar que la Educación es un Derecho, garantizar que el mismo se cumpla requiere de profesionales preparados para desempeñar su tarea en un sector de la educación que desde siempre ha sido marginado, brindar calidad educativa implica pensar en la equidad y en las características de los sujetos destinatarios de la política pública al momento de diseñar propuestas, revisar planes de estudio, abrir nuevas carreras que busquen dar respuesta a la complejidad caracterizada a la educación de adultos.

Gran parte de los maestros y profesores han desarrollado su experiencia en escuelas primarias o secundarias diurnas. Esto incide en la propuesta de enseñanza transfiriendo los formatos arraigados a la escuela pensada para niños y adolescentes a la modalidad de adultos. En relación al tema Levy y Rodríguez (2015) expresan:

La modalidad de jóvenes y adultos en la Argentina ha sido sostenida por un personal docente que en su mayor parte tiene un alto compromiso social. De todos modos, no ha logrado convocar ni retener a más de, aproximadamente, un 3 % de su matrícula potencial. Desde nuestra perspectiva, es justamente ese formato, que aún sigue siendo en gran medida escolar, el que ha producido los problemas de matrícula de las escuelas de adultos (Levy y Rodríguez, 2015:7)

Coincidimos en parte con la afirmación, que plantean los autores citados en el párrafo anterior, en relación a las bajas matriculas reales comparadas con las potenciales, entendiendo que el formato escolar condiciona el ingreso, permanecía y egreso de los

estudiantes jóvenes y adultos, pero no es la única ni la principal causa. Considerando la gran diversidad y particularidad diferenciada (edades, experiencias de vida, trayectos educativos, etc.) que hace al sujeto de la EDJA, nos interpela pensar que son múltiples las causas que atraviesan a la modalidad en relación con la cantidad de alumnos que se animan a ingresar o reingresar y los que aún no están.

Retomado el tema de los oficios que nos convocan y sus posibilidades de profesionalización, el Consejo Federal de Educación (CFE), en su resolución N° 118/10 expresa:

En este marco se deben definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua para la modalidad. El Instituto Nacional de Formación Docente –responsable de planificar, desarrollar e impulsar estas políticas- ha avanzado en la elaboración de las “Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la Formación Docente de la EPJA” (Res. 118/10:10)

Este apartado tiene como objetivo un acercamiento a quienes se desempeñan como docentes a diario en la modalidad, responsables de acompañar este proceso de aprendizaje, oficio que requiere de un compromiso ético y político. Al decir de Freire (2015) “imposible es estar en el mundo apolíticamente, de una manera neutra”²⁰, maestros y profesores, educadores como los llamaba él, con un posicionamiento definido conscientes de las opciones políticas y de los sueños. Atentos, observadores de las características y necesidades de sus alumnos, dispuestos a escuchar y reconocer los saberes de los estudiantes hechos de experiencias para superarlos con él. Freire afirma que “no hay practica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética” (2006:43)

Cuestionar cómo sostener las trayectorias en momentos claves como el que implica acceder a otro nivel educativo, requiere de profesionales dispuestos a crear un *entre* que signifique un encuentro como ocasión de sostener a otros. Un *entre* que asegure el

²⁰ Siempre hay una valoración, una comparación, una elección que exige decisión, ruptura; y todo eso se relaciona con la forma de estar siendo en el mundo, que es una forma profundamente política. (Freire, 2015:95)

camino. En palabras de Frigerio “en ese entre se esbozan posibilidades, se construyen oportunidades, se tramitan las tensiones entre los deseos de inscripción y pertenencia y lo dificultoso de las renunciaciones que ello requiere.” (2017:61)

La acción o inacción que se despliegan en el territorio del *entre*, hace a la conciencia política de los acompañantes de las trayectorias. Un maestro/profesor es un trabajador antidestinos²¹, quizás más que en cualquier otro lugar del sistema educativo, la educación de adultos necesite tener educadores que estén dispuestos a romper con ese destino prefijado porque allí llegan (a veces no llegan en la mayoría de las oportunidades son buscados) los despojados de todo y principalmente de sueños. Revertir profecías, provocar nuevos sueños, habilitar nuevos proyectos Rattero (2001) afirma que para ser educador en estos tiempos “hay que saber insistir, no cansarse, lidiar, llamar, apasionarse para apasionar, deslumbrar; convocar al otro a un movimiento, a un encuentro para que algo pueda acontecerle... No ser cómplices de abandonos y de huidas... esto, pienso, es un Maestro.” (10)

²¹ El maestro antideestino piensa, estudia, se apasiona, apuesta, hace confianza, obstinadamente enseña. Entiende que su presencia activa posibilita futuro, sitúa la enseñanza en términos de una distinción, ofrece una oportunidad. Entender que el futuro se construye y se hace existir desatando profecías y reinventándolo nuevo, es una forma de asumir la educación como una forma particular de “antideestino”. Rattero C. (2001)

CAPITULO III

Descripción y análisis del Proyecto Construyendo

“La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos”

Hannah Arendt.

Construir Puentes

Al introducirme en la búsqueda de definiciones dadas en arquitectura, un puente es la metáfora perfecta de la unión entre las partes, de la comunicación, del intercambio y del progreso. También significa el paso o tránsito hacia el otro lado, hacia lo desconocido, con toda la carga de magia y misterio que lo rodea. Es la victoria de la razón sobre las fuerzas de la Naturaleza, aunque para otros es fruto de la intervención del maligno.

Víctor Yepes Piqueras:

(Fernández Troyano) Nos recuerda que la magia de los puentes consiste en “sostener el camino en el aire”, dejándolo flotar contra todo pronóstico, sorteando el orden establecido. Es un símbolo de poder para quien lo controla y un paso hacia la inmortalidad para quien lo construye. Para otros es propaganda, una “golosina visual”, una marca o un reclamo turístico. Sin embargo, para los ingenieros, un puente puede ser la más bella obra que la razón ha regalado a los humanos. Aprender a ver un puente, por tanto, va más allá de la simple contemplación; consiste en descubrir su verdad interna, aquello que el autor ha querido expresar y que, en esencia, es la posibilidad de crear una estructura sólida, bella y funcional.
(Yepes Piqueras, 2017)

En los últimos tiempos, investigaciones y programas de los distintos niveles educativos incorporan a sus títulos y desarrollo la palabra “*puente*”. En esta investigación ese puente, es decir el proyecto, intentará ser analizado como un *entre*, de construcción colectiva, con el deseo de sostener el paso de otros que buscan superar una dificultad, una deuda de vida que permita alcanzar un sueño.

3.1. Análisis del contexto de la acción política

¿Por qué este trabajo se propone conocer los efectos de una política a través de las voces de sus protagonistas? Porque conocer que sienten, opinan y piensan quienes fueron protagonistas de una política, se sustenta y cobra sentido en una perspectiva que entiende a la política como un proceso. Esto se establece en coincidencia con lo expresado por Majone, citado por Aguilar Villanueva (1992), que pone de manifiesto el carácter público

de la política, al considera el diálogo y la discusión abierta elementos constitutivos en su elaboración. Dar lugar a las voces habilita un espacio para conocer no solo el sentido expresado en el diseño de la misma sino lo que en la acción fue efectivamente realizada.

El mismo autor amplió el concepto de política al incorporar la “intencionalidad comunicativa: “la política es también todo el conjunto de actividades "postdecisionales" o "retrospectivas" que buscan aportar "evidencias, argumentos y persuasión" (Majone, 1989:2) con el fin de obtener el consenso. La afirmación da cuenta del énfasis en el carácter dialógico como constitutivo del análisis que, si bien esta perspectiva sólo considera al “diálogo y la participación abierta, manifiesta como constitutivos de la elaboración de la política” (*op.cit*) en relación a este trabajo, da sentido a la necesidad de conocer los efectos como fuente de retroalimentación de nuevas acciones. Considerando la pluralidad como condición sine qua non de la política, en el hecho de que las personas conforman una pluralidad de individuos únicos y diferenciados entre sí, con participación en el proceso de decisión.

En la actualidad se reivindican las políticas específicas y ajustadas a diferentes circunstancias como respuesta a problemas o necesidades que corresponda a intereses públicos según los diversos niveles de gobierno. Se hace notoria la capacidad de los grupos y comunidades de dar consenso y confianza a los gobiernos con capacidad de respuestas específicas. En consecuencia, cabe destacar la especificidad de la política a la que hace referencia el presente trabajo, ya que no solo fue pensada y diseñada para una modalidad educativa particular, sino que a su vez tuvo en cuenta el espacio de aplicación, cuestión que se evidencia en los dos agrupamientos de establecimientos que formaron parte de la primer cohorte.

Las políticas forman parte de una historia de decisiones, que buscan resolver un problema “una política no es algo que acontece de una vez por todas. Es algo que se rehace sin cesar. Elaborar una política es un proceso de aproximaciones sucesivas hacia algunos objetivos deseados que van también cambiando a la luz de nuevas consideraciones” (Aguilar Villanueva, 1992:49) Para conocer el proceso de decisiones que antecedieron al proyecto objeto de esta investigación, es necesario remitirse a las reformas en materia de políticas educativas a partir del año 2006 en el que se sanciona a nivel Nacional una nueva ley de Educación, en el territorio provincial era gobernador Jorge Obeid (2003-

2007), por segunda vez desde el regreso al régimen democrático en 1983, desde el 2005 lo acompaña como Ministra de Educación Adriana Cantero quien asume en reemplazo de Carola Nin.

La necesidad de una nueva norma que desplace la Ley Federal De Educación vigente desde 1995, abre los espacios de debate y participación que involucran a los actores del sistema educativo provincial, que como ya se mencionó en este trabajo no cuenta con una Ley de educación provincial desde 1949. En este sentido Giménez (2017) expresa “el clima de reforma educativa en nación como en provincia buscaba resultados concretos con plazos inmediatos. Para Cantero la coyuntura que inaugura la primera década del siglo XXI constituye una oportunidad única para una reforma profunda y estructural y estructural del sistema educativo provincial.” (382)

La extensión de la obligatoriedad es uno de los ejes de discusión, cuestión que interpela a la EDJA como al resto del sistema educativo, para el cual se organizan jornadas de consulta, debate y análisis sobre el documento “*Una Política De Estado Para La Educación Santafesina*”²² que involucraron a docentes, directivos supervisores, familias, gremios docentes y otras instituciones afines. En el 2007 se arriba a un documento²³ que es considerado por el gobierno como suficiente para comenzar con un proceso de reforma educativa provincial.

Las elecciones nacionales y provinciales que se llevaron adelante ese mismo año definen por el voto ciudadano como nuevo gobernador a Hermes Binner (2007-2012), por lo que el proyecto quedó atrapado en medio de la transición de gobierno. La intención de la Ministra saliente fue que el mismo ingrese a la Legislatura, aunque con expresa resistencia de algunos sectores. Las nuevas autoridades, que tenían a Elida Racino como Ministra de Educación, solicitan que el mismo no sea enviado. La nueva gestión manifiesta en sus publicaciones:

²² Documento para el Debate Julio 2007 de la Ley De Educación Provincial

²³ Diario El Litoral, edición impresa del 26/11/2007. Educación. Está listo el proyecto oficial de ley educativa.

(...) nuestra Política Educativa está diseñada sobre los postulados éticos que fundamentan el proyecto de Gobierno de Santa Fe: Diálogo, Participación y Legalidad; y se traduce en objetivos estratégicos que, parafraseando a Jacques Dellors, nos hablan de: Aprender a Vivir Juntos; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Aprender.

Por primera vez en mucho tiempo, Santa Fe tiene una Política Educativa que es el corazón y el horizonte de su gobierno, la meta y el camino, la transmisión de la cultura y la innovación; la información y la posibilidad de pensar libremente, la memoria y las tecnologías que enriquecen la acción. Una herramienta para el cambio con justicia y solidaridad. (Portal de educación).

Un documento elaborado por el gobierno provincial en el año 2008 desarrolla el plan estratégico propuesto para las políticas educativas. Es interesante recuperar los aportes en relación a la Educación de adultos que evidencia la necesidad de seguir avanzando en la escolarización como parte de un proyecto político:

Existe una amplia red de establecimientos de todos los niveles, aunque concentrados mayoritariamente en los mayores centros urbanos. Sin embargo, el porcentaje de analfabetismo de la región en la población mayor a diez años es de más del 2%, un indicador que revela la necesidad de profundizar y mejorar las vías de acceso a la educación. (Min. de Educación Provincial, 2008:41)

En diciembre del 2011 asume la gobernación provincial Dr. Antonio Bonfatti, continuando con las políticas implementadas por el gobierno anterior. Nombra como Ministra de Educación a Leticia Mengarelli, quien se desempeñaba hasta ese momento como subsecretaria de Coordinación Pedagógica de la cartera de Educación del gobierno provincial. Tras permanecer un año en la función presenta su renuncia y, en consecuencia, el 3 de diciembre del 2012 el gobernador designa como Ministra de Educación a la Bioquímica Claudia Balagué.

Durante la primera gestión 2012- 2015 de la Dr. Claudia Balague se continúa desarrollando políticas tendientes a mejorar la calidad educativa y la inclusión socioeducativa, desde la perspectiva de la escuela como institución social. Con líneas de acción como: el Plan Vuelvo a Estudiar, Feria de Ciencias y Tecnología, Escuela Abierta, los programas de ESI se Habla, Lazos, Educación Vial, Tramas digitales, entre otros.; Asimismo, la Dirección Provincial de Educación para Adultos del Ministerio de

Educación, tenía como directora Provincial a la Licenciada Noemí Stara, quien se desempeñaba en el cargo desde el 2011.

El decreto Provincial Nro.110/2013 describe en uno de sus apartados la misión de la Dirección Provincial de Educación de Adultos: “Asistir a la Secretaria de Educación y dirigir política, administrativa, jerárquica y funcionalmente las acciones derivadas de la implementación, seguimiento y evaluación del proyecto educativo para las modalidades de su competencia”.

Como se ha desarrollado hasta ahora, las políticas educativas son proyectadas desde los gobiernos para implementarse en las instituciones educativas de acuerdo a la especificidad de cada uno y de los sujetos que las transitan cotidianamente. En ese sentido, Fraser (2008) entiende que toda transformación implica acciones pensadas y diseñadas considerando un vínculo imprescindible entre políticas sociales integradas y educación. “Es indudable que las transformaciones están asociadas a los modos a través de los cuales las políticas públicas —entre ellas la educación— orientan procesos de redistribución social, de reconocimiento y de participación democrática, asociados a los desafíos de la justicia contemporánea.” (10)

Resultaría abstracto y científicamente erróneo separar las políticas educativas de otros tipos de políticas públicas implementadas por los gobiernos en sus diferentes jerarquías, pues como sostienen Carrizo y Maina (2019) la educación y otras formas de políticas se interrelacionan constantemente:

Entramado de problemáticas en donde la política- las instituciones y las normas vinculadas al poder y su ejercicio-y lo político -aquello que anima a los desplegar sus prácticas y que guarda relación por los conflictos por la hegemonía – atraviesan a la educación, y donde el vínculo entre el Estado Nacional y el Estado provincial expone diversas escalas en el tratamiento de las temáticas. (Carrizo y Maina, 2019:396)

Por lo tanto, al analizar políticas como el Construyendo Puentes, se abordan cuestiones que atañen a la esfera pública en todas sus dimensiones, y en donde resulta muy difícil separar los resultados de una u otras políticas en el plano fáctico. Son Implementadas por las jurisdicciones de manera paralela al proyecto en estudio como también al Programa Plan fines en su primer y segunda etapa y “Vuelvo a Estudiar” en la provincia de Santa Fe, este último destinado solo al nivel secundario.

Dentro de las políticas públicas nacionales se incluían algunos programas de carácter tanto social como educativo. Programas como Progresar, Asignación Universal por hijo, Asignación por Embarazo para Protección Social y Jóvenes con Más y Mejor Trabajo destinadas a grupos que históricamente han sufrido exclusiones y/o violencias (simbólicas, materiales o de otro tipo), independientemente de las socioeconómicas.

Toda acción política despliega un juego de intereses, tanto las políticas educativas como las sociales, son planificadas para las modalidades y niveles con mayor representatividad en números, es decir matriculas de alumnos, más elevadas en relación a la Educación De Jóvenes y Adultos. Esto es más evidente aun en el nivel primario, que generalmente suele ser el menos beneficiado, quizás porque no represente dentro del sistema una cantidad que influya al momento de las decisiones. Políticas pensadas para niños y/o adolescentes distribuyen recursos como libros infantiles, mobiliario, etc., que son asignadas sin considerar la especificidad de la modalidad. Tal como expresan Feldfeber y Gluz (2012)

En el campo escolar, las consecuencias sociales de las estrategias de intervención estatal se definen entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar en la que operan la sedimentación de políticas previas, la articulación con otras vigentes, las historias institucionales, la organización del trabajo escolar y las culturas escolares. (Feldfeber y Gluz, 2012:11)

Este es un claro ejemplo de las limitaciones y las tensiones presentes dentro de las políticas a gran escala que inciden en las instituciones particulares y en las trayectorias personales. Por otro lado, En el caso de los primeros programas mencionados tenían a la educación como uno de los componentes de contraprestación para el cobro del subsidio, cuestión que pone en tensión entre el derecho a la educación y su obligatoriedad.

El análisis sobre los sentidos de los sujetos para comprender hasta qué punto la educación es una elección libre y personal y hasta donde es parte de la obligación para el subsidio excede a esta investigación, pero no puede dejar de plantearse como parte integral del tema desarrollado. No podemos desentendernos del peso significativo de los planes y programas sociales en relación con la decisión de (re)ingresar al sistema educativo, lo cual puede pensarse para un próximo proyecto de investigación.

Por lo tanto, y a modo de aclaración solo se tomarán algunos datos de la relación entre los programas. En el año 2008 se inicia el Plan FinES1 y luego el Plan FinES2, destinados

a mayores de 18 años que no completaron los estudios primarios y secundarios con presencia en el territorio nacional se replica a nivel provincial. Cabe acotar que en Santa Fe el programa al que se hace referencia la cita llegó solo a algunos sectores con la siguiente propuesta:

La primera línea secundaria del programa es para los alumnos que egresaron 5° año con materias pendientes. En tanto, a segunda línea secundaria del programa, está destinada a aquellos estudiantes que quieran completar 3° año, teniendo 1° y 2° año aprobados sin adeudar materias. En tanto, existe el programa destinado a aquéllos que quieran terminar la escuela primaria y quieran completar 6° y 7°. (Subportal Educación).

Para acceder al programa se necesitaba la edad mínima 18 años y el haber cursado primer año del secundario. En consecuencia, los destinatarios del Construyendo Puentes quedaban por fuera de esta opción, tal como suele quedar por fuera de otros beneficios y programas. Por lo tanto, debemos orientarnos a lo expresado por Villanueva (1992):

Una política educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso, la organización escolar. Esta atención a la estructura organizativa y a la gama de sus desempeños posibles restringe el diseño de la política, pero le ofrece la cualidad preciosa de la viabilidad y la efectividad. En esta perspectiva, es más probable que las políticas elegibles sean las "incrementales", las que no se separan mucho del actual quehacer de la organización, que comportan reformas aceptables de procedimiento e introducen innovaciones tecno-administrativas asimilables, sin sacudimientos y zozobras. (Villanueva, 1992:38)

Desde esta perspectiva, el proyecto institucional debe pensarse en relación a los recursos e idiosincrasias de cada escuela y de los sujetos que las componen. Las formas en las que se vivencian las intervenciones estatales en las escuelas primarias para adultos, tienen sus particularidades que dependerán de los rasgos propios a cada institución, ya que estas pueden ser quienes acerquen a los estudiantes a conocerlas y hacer uso de su derecho, como también pueden ignorarlas o sentirlas como una demanda administrativa más.

En este sentido, el proyecto objeto de la investigación no se distanciaba tanto de otras políticas educativas vigentes ni requería de recursos económicos o humanos que ya no existieran, Por lo que era de una implementación, que además de deseada, era posible.

En cuanto a los recursos que se reciben desde el ámbito nacional o el provincial y haciendo referencia a partidas especiales que casi siempre no son asignados a la EDJA, es habitual que se les otorgue a las instituciones de primaria o secundaria común. Esta circunstancia puede corresponderse con la situación edilicia donde mayoritariamente los edificios u otros lugares de funcionamiento de las escuelas SEDES o CEPA (vecinales, clubes, obradores municipales) son cedidos en comodato, cuestión que condiciona el uso de los espacios como también la posibilidad de desplegar materiales didácticos (láminas, manualidades, herramientas) necesarios en una propuesta que responda a los intereses y necesidades de los estudiantes Jóvenes y adultos.

En esto se admite hacer una salvedad sobre el tipo de partida especial o extraordinaria, diferenciándolas de las ordinarias, ya que en los últimos años el estado Santafesino realiza los aportes correspondientes a solventar los gastos de funcionamiento a las instituciones de la EDJA públicas como al resto de las dependencias del estado. Esto tiene su correlato con las relaciones interinstitucionales que se han alentado desde los programas de formación como también desde la mirada de profesionales que llegan a los cargos de supervisión o dirección a través de un concurso de oposición.

Sin embargo, los casos elegidos para realizar la investigación son caos particulares pues comparten el mismo edificio en la dupla del proyecto. El tema de los edificios compartidos pone en tensión la cuestión de los bienes del Estado (en este caso los edificios) y de la responsabilidad de las instituciones que los habitan. Esto despliega un abanico de temas que exceden a esta investigación, pero mencionarlo hace que de alguna manera quede constancia de la importancia del espacio compartido y de los acuerdos a los que se pueda llegar o no en relación a su uso y aprovechamiento.

Entonces, ¿Cómo observamos la relación del EPJA y la esfera pública (proyectos educativos y sociales)? Retomando a Almandoz “La esfera pública se constituye por el discurso y la acción. La configuración ético-política de las políticas educativas implica reconocer la problematicidad constitutiva de la relación ética y política como búsqueda incesante y tensión permanente” (2005:55) En este sentido comprendemos que para transformar los espacios educativos desde los programas es necesario repensar esas tensiones inherentes de lo público, al mismo tiempo que se proyectan nuevos recorridos

y nuevas metas. El pensamiento científico es un puntapié para el cambio, solo sí nos posicionamos desde una configuración ética de la política.

Al respecto, tomando las palabras Campero Cuenca y Zuñiga Acevedo es necesario reconocer y cuestionar aquellos proyectos y programas pensados desde y para "...los aprendizajes individuales relacionados con la producción y el mercado, desde el enfoque de capital humano y (que) dejen de lado acercamientos más integrales, relacionados con el bien común y la formación de sujetos en todas sus dimensiones, que son constitutivos de la mirada ampliada de la educación y del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida." (2017:147) Al observar a los sujetos de la educación como parte integral de una sociedad y con una mirada que proyecte el cumplimiento de deseos y sueños que no son impuestos por el mercado, los proyectos adquieren otra entidad emancipadora.

Entonces, se hace necesaria la incorporación a las agendas políticas de la modalidad investigada, a fin de visibilizar la Educación de Jóvenes Adultos como sujetos de derecho que no han finalizado su educación primaria, sin que esto signifique estigmatizarlos, tampoco se debe caer en la retórica de las políticas, con etiquetas y denominaciones naturalizadas sobre quiénes son esos sujetos y cuáles deberían ser sus metas. Quien está en rezago es el Estado y no la población educativa, por lo que existe una deuda social hacia ésta que debe hacerse visible para superarse.

Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAS) V²⁴ y VI²⁵ y de la Recomendación sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (REAEA), (UNESCO, 2015) contribuyeron al logro de la Agenda de Desarrollo Sostenible, desde la promoción del enfoque del derecho a la educación. También exhortó a hacer más visible la educación y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida de las personas jóvenes y adultas en las acciones futuras, para que "nadie se quede atrás"²⁶, expresión que se utiliza con

²⁴ Hamburgo, 14-18 Julio 1997 Declaración De Hamburgo Sobre La Educación De Adultos "El Saber Adulto: Una Clave Para El Siglo XXI"

²⁵ Belém do Pará (Brasil) en diciembre de 2009 Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)

²⁶ "Nadie se quede atrás" expresión que se utiliza con frecuencia al hablar de la finalidad de los objetivos de Desarrollo Sostenible, estos constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sostenible, "de las personas, por las personas y para las personas", elaborada con la participación activa de la UNESCO.

frecuencia al hablar de la finalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos proponen garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En esta línea, la EPJA contribuye a la configuración de la identidad de las poblaciones desde una perspectiva de derechos, construyendo mejores posibilidades que resignifican el sentido de su vida (UNESCO, 1997). Es hacia allí donde las políticas educativas de las EPJA deben construir los programas y proyectos específicos de su modalidad. Sin embargo, tal como lo dicen Campero Cuenca y Zuñiga Acevedo “Uno de los grandes pendientes es la participación social en la definición de políticas públicas, debido a que es una demanda de la sociedad civil y de diversos actores que, en algunos casos, siguen sin tener voz en las agendas gubernamentales” (2017:149).

El diseño desde la verticalidad y la no la democratización de la participación social en la discusión de la políticas, programas o planes destinados a la EDJA sigue siendo escaso así se vislumbra en los porcentajes publicados por los autores citando los aportes del CEAAL (2013) en relación a los estudiantes de la modalidad “su participación en la discusión de las políticas y planes que se les ofrecen, es sólo en 42% de los países de la región a partir de experiencias como consultas y círculos populares, conferencias, cumbres sociales, encuentros y talleres” negar la acción participativa a los involucrados para que expresen sus necesidades es perder un valioso aporte que podría incidir en los resultados de la política. Generar espacios de participación que reconozcan la experiencia, tal como lo expresan los mismos autores:

Es necesario, validar y aplicar sistemáticamente mecanismos de consulta hacia la sociedad civil y todos los actores educativos —incluyendo a los educadores y educadoras y personas adultas— y sociales en general, útiles y transparentes para la definición y evaluación de sus políticas, programas, currículos, materiales, formación y gestión. Se necesita reconocer a estos actores como sujetos educativos que han fortalecido y promovido perspectivas y experiencias de educación no formal e informal creando posibilidades de prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje. Además, con la participación de todos los actores se favorece la pertinencia y relevancia de las propuestas, características imprescindibles de una educación de calidad. (Campero Cuenca y Zuñiga Acevedo, 2017:149)

Es por ello la importancia de dar voz a los sujetos, jóvenes y adultos, hombres y mujeres que viven y transitan las diversas modalidades educativas y pueden dar sus propios

sentidos y significantes al desarrollo de políticas educativas. Por otra parte, al mismo tiempo que damos palabra a los protagonistas, logramos generar una confianza necesaria pero difícil de lograr y sostener, tanto en sí mismos como en los demás.

Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. En sujetos vulnerados como los partícipes del proyecto, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. En este sentido, Tedesco y Porter (2006) expresan que: “construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo de claros compromisos con la equidad social.” (11) En palabras de los autores, significaría realizar un trabajo “contra cultural”.

3.2. Descripción y Análisis del Proyecto

Este apartado pretende describir, en primer lugar, el proyecto original en relación a quienes intervinieron en su redacción, objetivos y acciones para luego avanzar en la construcción del Proyecto (Construyendo Puentes) a nivel institucional entre el par de escuelas que son objeto de esta investigación.

La Resolución Ministerial 0140/14, que da marco normativo al Proyecto Construyendo Puentes, posee en su anexo el texto elaborado por el equipo de la Dirección Provincial De Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos. El mismo en su fundamentación expresa la problemática en relación a la dificultad histórica que implica el pasaje de un nivel a otro, cuestión que también afecta a la modalidad de Enseñanza de Adultos y se constata en los índices de repitencia y deserción escolar en el primer año de la EEMPA.

El proyecto como propuesta de acción específica buscaba alcanzar como objetivo general Asegurar la trayectoria escolar de los alumnos que asisten a las escuelas de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, a través de estrategias que involucran directamente la toma de decisiones a nivel ministerial y posteriormente en las instituciones. A Nivel macro la dirección provincial de la modalidad, designó un equipo conformado por coordinadores del área, quienes trabajaron para la redacción del proyecto en estrecha

relación con los supervisores, figura que será el nexo con las instituciones. Entre los elementos constitutivos se proponen acciones inherentes al nivel ministerial:

ACCIONES DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL

- Considerar como una experiencia piloto, a fin de medir el impacto, el proyecto de articulación 3er Nivel (7mo grado) Primaria adultos – 1° año EEMPA en el Nodo Santa Fe y en el Nodo Rosario.
- Definir la selección de cinco Escuelas Primarias de adultos que articulen con EEMPA, incluyendo en el proyecto las instituciones en contexto de encierro en ambos Nodos.
- Asesorar y capacitar a los equipos docentes en encuentros presenciales en las distintas escuelas de la modalidad que formen parte del proyecto, a los efectos de construir puentes interinstitucionales de articulación mediante participación activa en espacios de encuentro de los maestros y profesores de cada nivel.

Las acciones que se mencionan involucran decisiones concretas que se relacionan con la evaluación de condiciones edilicias y organizativas, pero también hacen alusión a la necesidad de generar encuentros que acompañen el proceso de implementación del proyecto. En este sentido, surgen del texto los términos *asesorar* y *capacitar*, ambas acciones indican una manera concreta de acompañar la construcción de puentes interinstitucionales de articulación. Si bien la palabra acompañar no se encuentra en el escrito, sostengo que es conveniente hacernos del concepto tal como lo expresa Cornú, entendido como un desafío de formación que tienda a la “emancipación por encima de las desnivelaciones que alimentan las dependencias, se requiere un vuelco completo: sostener una igualdad en la asimetría de los lugares.” (2017:101)

La elección de implementar una política a través de un proyecto piloto posibilita generar la experiencia concreta en un número limitado de instituciones por un tiempo establecido a fin de comprobar la viabilidad de la propuesta. Como acciones específicas la Dirección Provincial definió, en primer lugar, los trece pares de escuelas que desarrollarían a partir

del proyecto piloto²⁷ sus propios proyectos institucionales, de las cuales seis se encontraban ubicados en el departamento La Capital, con la particularidad de contar dentro del grupo con dos instituciones de la modalidad de educación en contexto de encierro. Las demás pertenecían a la zona sur de la provincia.

Posteriormente se llevaron a cabo encuentros entre los supervisores y coordinadores que serían el nexo con las instituciones involucradas. En relación a esta investigación seleccionar solo un par de instituciones para el análisis nos limita en la posibilidad de visibilizar el impacto macro de la aplicación de la política, pero a su vez da lugar a identificar factores que surgen a nivel institucional que serían inadvertidos en una muestra más amplia.

Institucionalmente la propuesta a Supervisores, Directores y educadores indicaba realizar “reuniones interinstitucionales a fin de definir acuerdos para la elaboración del Proyecto de Articulación sobre los tiempos, espacios, recursos, pautas, gestión, organización destinatarios y evaluación de la propuesta como también la sociabilización de la experiencia”. Como también “Analizar y seleccionar contenidos curriculares a profundizar para fortalecer la trayectoria educativa y el desarrollo pedagógico de los estudiantes en el paso de un nivel a otro.”

Frigerio (2000) afirma que “las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas.” El proceso de aplicación de la política nunca es estático, sino que las instituciones escolares encontrarán los intersticios para reescribir la misma incorporando aquello que los conforma como una institución y los diferencia de otra. La manera de proyectar dentro de las escuelas dependerá de los actores, recursos, valores, compromiso, motivaciones que se pongan en juego al momento de tomar decisiones para la ejecución de la política.

²⁷ La elección de implementar una política a través de un proyecto piloto posibilita generar la experiencia concreta en un número limitado de instituciones por un tiempo establecido, a fin de comprobar la viabilidad de la propuesta.

Específicamente en nuestro caso el sentido que cada institución se expresa en propuestas y acciones en la construcción de ese *punte* que articule dos niveles consecutivos de la educación obligatoria. Podemos dar cuenta de una parte del recorrido que transitaron ambas instituciones a partir de la documentación que se obtuvo en el proceso de búsqueda de información a nivel de los establecimientos escolares. Los primeros acercamientos al territorio escolar fueron con la intención de obtener datos que posibiliten acceder a quienes intervinieron en las distintas etapas de elaboración del proyecto institucional y cuáles fueron las primeras actitudes, posiciones, reacciones ante la propuesta.

La Profesora Mirta Herrero Vice Directora de la EEMPA 1218, quien fue la responsable de trabajar a nivel pedagógico junto a los profesores del nivel medio, personal directivo y docentes de la Escuela Primaria 2503, nos facilitó documentos en formato papel confeccionados durante la primera cohorte, que forman parte del archivo de la institución. Actas, correos electrónicos, informes, borradores, anotaciones en lápiz, dan cuenta de la vida institucional, de avances y retrocesos que indudablemente hacen a los cambios. Cambios que tal vez puedan generar transformaciones o solo queden en el intento.

Siguiendo a Freire y su concepción de educación popular, en la que “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, en comunión y con la mediación del mundo es el primer paso en el proceso de transformación.” (Santandreu, 2017: 227). ¿Existe una comprensión en los docentes de la implicancia que tiene la reflexión sobre la práctica en el proceso de transformación? ¿Qué posibilidades de provocar cambios tienen las políticas educativas si los docentes continúan con la sola transmisión de la educación bancaria²⁸?

Nos preguntamos por el rol de los educadores, al respecto Frigerio (2002) “todo viene a dar cuenta del poder de los actores, un poder que no es todopoderoso; que a veces es asumido con autoconciencia, otras veces rehuido o renegado; un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada.”
(2)

²⁸Freire (1970) entiende por concepción bancaria que “la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmisión valores y conocimientos” (73). En consecuencia “La educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita.” (72)

La información, y el tipo de datos que podamos reunir, no solo involucra la tarea de investigador sino también dependerá de los actores, de cuánto quieran visibilizar de la experiencia, en términos no solo de datos, actos o escrito sino de aquello que nos atraviesa, nos interpela y nos transforma... de aquello que emociona y otorga sentido a lo que somos.

El texto del primer documento elaborado en 2014 por la EEMPA, refiere a la articulación con la EPJA 2503, y explicita que en el agrupamiento de Primer año “A” se incorporarán cinco alumnos de esta escuela y una alumna sorda²⁹ que había abandonado el año anterior. También menciona a los responsables: el director, la docente integradora y los docentes a cargo de la asignaturas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática. El acompañamiento de una docente integradora que se visualiza como una novedad, ya que el cargo no estaba contemplado en el proyecto piloto.

Surge así un nuevo actor que se incorpora al proyecto además de los previstos originalmente. El origen de esta función está relacionado a que la EEMPA 1218 ya era parte el programa Señal de Futuro³⁰, una iniciativa de inclusión para alumnos sordos e hipoacúsicos, este programa contemplaba la presencia de un coordinador que estableciera el nexo entre los intérpretes y los docentes. Ante la situación descripta los proyectos se desarrollaron paralelamente.

En un informe solicitado en septiembre del 2015 por la supervisión, se solicita a las escuelas primaria y secundaria que completen un relevamiento con datos de matrícula de Articulación con las Resoluciones 140/14 y 251/15³¹. A través del mismo se pretende hacer saber a las autoridades que “cuatro de los alumnos han promovido todas las asignaturas y continúan su trayectoria con el acompañamiento de la docente integradora.”

²⁹ Los alumnos cinco proveniente de la escuela 2503; a los que se sumaba una alumna de con integración de la Escuela Especial para Sordos Adolescentes y Adultos Nro. 2028 “Raquel Pietranera”.

³⁰ Programa “Señal de Futuro”, planificado por la Dirección Provincial De Educación De Adultos De La Provincia de Santa Fe en forma conjunta con la subsecretaria de inclusión para personas con discapacidad dependiente del Ministerio de Salud el proyecto, se implementó a partir del 2011 creciendo y ampliando sus propuestas a otras discapacidades.

³¹ Resolución que da continuidad al proyecto “Construyendo Puentes” para los ciclos lectivos 2015-2016 y amplía la nómina de establecimientos a cinco pares más.

En relación a las acciones desarrolladas para llevarlo a cabo, se describen de manera muy breve: “se han acordado acciones pedagógicas, actividades, adaptaciones curriculares y evaluaciones acordes a la trayectoria de los alumnos”.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe publica el libro *Integración y Articulación en la Educación de Jóvenes y Adultos* (2015) material realizado por la Dirección Provincial de Jóvenes y Adultos, el escrito contiene proyectos institucionales e historias escolares en una narrativa integral. El 30 de junio del mismo año autoridades ministeriales dan a conocer oficialmente el libro, en esa oportunidad la Ministra de Educación Claudia Balagué destacó

Construir en educación nos ha costado mucho y hoy podemos ver con estas acciones que docentes de esta modalidad tienen un espacio, tienen la palabra, con la posibilidad de trabajar y desarrollar un producto propio, que contenga el trabajo de los docentes, de sus experiencias cotidianas y eso es un orgullo de todos (Subportal de Educación)

La publicación consta de la presentación escrita por la directora provincial y dos partes: “INTEGRACIÓN” y “ARTICULACIÓN”. La Lic. Noemí Stara plantea en las primeras palabras del escrito algunas preguntas en relación a los dos ejes del mismo concluyendo que:

Poner en relevancia estos cuestionamiento y detenernos en las historias de aquellos jóvenes y adultos que necesitaban nuevas oportunidades para terminar sus estudios permitió a la modalidad de adultos el desarrollo de dos programas concretos: “Señal de futuro”, una iniciativa de inclusión para alumnos sordos e hipoacúsicos que fue creciendo y ampliando su propuesta a otras discapacidades; y Construyendo Puentes -Resoluciones Nro. 140/14 y Nro. 251/15- como respuesta a la desarticulación entre niveles, traducida principalmente en el fracaso escolar de los alumnos de primer año. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2015)

En la primer parte se desarrolla lo referido a “integración” con una introducción realizada por el coordinador pedagógico en integración de Jóvenes y Adultos Prof. Luis A. Cesar quien describe características de la integración en la modalidad, proponiendo el cuestionamiento y la respuesta a ¿cómo entender la discapacidad? , seguidamente hace referencia a la normativa vigente relacionada al tema, el trabajo en redes con la dirección de Educación Especial y la importancia de generar un espacio de asesoramiento

pedagógico que une la escuela especial con las escuelas de la modalidad de Adultos. Se presentan los proyectos institucionales *Señal De Futuro*.

La última parte está asignada a la “articulación,” cuestión primordial para nuestra investigación. El texto inicial de este apartado, escrito por quien fue coordinador de Articulación Primaria Nocturna y EEMPA Lic. Sebastián Schneider, hace referencia a la fundamentación del proyecto en la necesidad de transitar el paso de un nivel a otro con mayor solidez. Presenta a su vez el cuestionamiento ¿Qué es la articulación pedagógica? Definiendo la misma como “hacer o concebir dispositivos mediadores entre componentes considerados como identidades diferentes y considera fundamental para el éxito de la misma.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2015:33). Asimismo, entiende que para un proceso efectivo de articulación deberá existir: “...un cambio en las pautas de trabajo o *ethos* de los establecimientos articuladores, a través de un proceso de autoformación colectiva, reflexión/revisión crítica de la propia realidad apostando por los valores de colaboración, colegialidad y compromiso.” (33)

La publicación muestra siete de los proyectos redactados en las escuelas, acompañados de imágenes y datos en una planilla de monitoreo que reflejan los movimientos de matrícula inicial - final en primer año y promoción al segundo año del nivel medio.

3.3. Análisis desde las voces de los protagonistas

Este apartado está organizado en tres momentos destinados a los sujetos de la decisión política, luego los sujetos de la implementación y como cierre los sujetos protagonistas, todos con igualdad de importancia al analizar una política pensada para la educación.

Con la intención de reconstruir la experiencia educativa recuperando aquello que los protagonistas de este proyecto, expresan desde los sentidos que se conformaron a partir de las vivencias y en relación a los efectos³² que produjo. Adriana Puiggrós (2016) introduce una hipótesis estructurante en relación al tema: "la educación, como toda

³² Expresa Frigerio: “no digo que uno no tenga que tener datos para saber lo que pasa, pero lo importante en educación son los efectos que se van a ver después en otros territorios, con otra gente, en otras edades de la vida.”

práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde distintos ángulos (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico sociales" (17).

Se realizaron entrevistas a representantes de la gestión ministerial, a supervisores, directores, coordinadora, profesores y dos estudiantes, se les informó sobre los objetivos de la investigación como también de la posibilidad de dar a conocer sus nombre o permanecer en el anonimato. El formato de las mismas fue una modificación que no estaba prevista en los instrumentos planificados en la metodología, declarada la pandemia por el COVID-19 y el aislamiento social como medida preventiva del contagio, ese encuentro que pretendía ser cara a cara, para captar no solo la palabra sino los gestos y las emociones posibles de percibirse solo en la presencia física cercana, tuvo que ser reemplazada por el contacto virtual (limitado por el acceso y manejo de recursos digitales de los entrevistados), se plantearon preguntas de formato abierto buscando dar lugar a la expresión genuina y amplia de los entrevistados.

El análisis de la política pública y en este caso educativa, requiere de definir quiénes son los actores, que según Pérez Enciso (2017) “Serán actores de política pública todos aquellos que participan o influyen los procesos de *policy*, incluyendo a quienes actúan por omisión, pues en esta conducta pueden encontrarse factores explicativos de una decisión de política.” (Pérez, Enciso:250). Actores que por acción o inacción determinan el proceso de la política. De los actores que intervienen en ese proceso se seleccionaron los que de manera directa participaron de la decisión y diseño del proyecto piloto; a los responsables de la implementación en las instituciones y a los destinatarios de la primera cohorte.

Tal como se indica en el párrafo que antecede, en primera instancia se hará lugar a la palabra de quienes ocupaban lugares en la gestión ministerial, es decir *sujetos de la decisión política*, aquellos que intervienen en las decisiones bases que determinan la acción política, en este caso también fueron los que diseñaron el proyecto piloto. En relación a la dimensión política del proyecto, se recupera el relato de la directora provincial de educación permanente de jóvenes y adultos en relación a la necesidad que dio origen al proyecto:

Desde una mirada macro, allá por el 2012-2013, observábamos que en realidad los chicos de la primaria (nocturna) no ingresaban a la EEMPA. Egresaban y después al buscar en el sistema³³ y constatábamos que no se incorporaban, muchos ingresaban a la formación laboral, pero no querían el apoyo del trayecto secundario, este fue un trabajo con una mirada que uno cuando está en estos espacios debe hacerlo porque nosotros somos garantes de derecho por eso ocupamos estos lugares. (Directora Provincial de Educación)

El acceso a la información que brinda el SIGAE web a datos sobre los alumnos fue uno de los pilares para pensar el proyecto, pero a su vez se infiere que también se consideró en ese diagnóstico lo que decían los alumnos. En la mirada del entrevistado 2³⁴, el proyecto surge por la necesidad de:

... al abordar el paso de ese estudiante que termina sus estudios en la escuela primaria de adultos y quiere pasar a la EEMPA, lo que nosotros notábamos o percibíamos en nuestra experiencia, pero también después cuando empezamos a andar en el territorio de las instituciones es que muchos estudiantes creían o manifestaban, mejor dicho, que no podían, que no estaban en condiciones, que no era para ellos, que a ellos les bastaba con terminar la escuela primaria. Eso tiene que ver con la historia en el sistema educativo que antes bastaba con terminar la escuela primaria, y esa cosa que eso se instaló, ellos la repetían. Entonces nos parecía que algo había que hacer, para garantizar ese paso, y que ese paso se hiciera efectivo, que pudiera ser real y que además implicaba asumir de verdad, que la escuela secundaria era obligatoria también, sobre todo después del 2006 con la Ley Nacional De Educación 26.206. Fuimos creando el proyecto hasta que se plasmó en una resolución ministerial con algunas escuelas piloto como la 2503 de Santo Tomé con la 1218 que es la EEMPA de ahí, comparten edificio. Al año siguiente salió una resolución que amplió la cantidad de escuelas, hasta que se transformó en una política de la dirección provincial que se haga la articulación y cada año tenemos más estudiantes que pasan de la primaria de adultos a la EEMPA en el contexto de esta articulación y empiezan a trabajar juntos las dos instituciones como debería ser según creo yo en otras modalidades del sistema

³³ Sistema De Gestión Escolar (SIGAE) Web. Este Sistema se basa en la necesidad de contar con información en tiempo real y con procesos continuos y sistemáticos, que asistan en forma permanente a la toma de decisiones del Ministerio de Educación. El mismo permite registrar on-line inscripciones, legajos de alumnos, secciones, planes de estudio, información de comedores escolares, emisión de títulos, etc., eliminando las planillas en "formato papel" que anteriormente debían presentarse en las Delegaciones Regionales, También posee un módulo especial para la gestión electrónica de consultas en forma directa y digital hacia el Ministerio. (Subportal de Educación Santa Fe)

³⁴ Coordinador del proyecto

dentro de la primaria y secundaria también debería haber mayor mecanismo de articulación.
(Entrevistado 2)

Continúa afirmando:

como una necesidad y ratifico lo que había dicho antes, como un mecanismo de anticipación a..., es decir tenemos que ser previsibles en el sistema educativo eso es algo muy importante porque la previsibilidad garantiza mejores resultados, el estudiante se siente más contenido, más cuidado, es decir estamos pensando que la articulación cumpla la razón pedagógica que tiene, que es la de garantizar el paso de un nivel a otro, con la menor cantidad de tropiezos posible, que pueda tener el mayor éxito posible en la nueva etapa que comienza. (Entrevistado 2)

Sostener las trayectorias educativas implica políticas que promuevan la creación y el fortalecimiento de lazos inter e intra institucionales, este fue uno de los motivos que dio sentido al proyecto en cuestión, así los expresan la entrevistada:

(...) ¿Cómo abrir ese camino para que esté alumno que egresaba del tercer nivel de la primaria nocturna se animará a llegar a la EEMPA? porque veíamos siempre como una gran debilidad que el alumno que termina en la primaria nocturna no se anima a ir a la EEMPA, que estando en un mismo edificio escolar no continuara el siguiente nivel, también llamaba la atención porque el alumno no se anima a completar su trayecto secundario. Entonces lo miramos desde ahí, pero muy fuertemente puesta la mirada en el docente más que en el alumno, el tema es que había que cambiar cabezas docentes, claro cómo empezar hacer un vínculo entre ese “yo soy docente de la primaria” con “yo soy docente de la secundaria” si en realidad estamos todos trabajando para una misma población, para una misma modalidad y desde los dos lugares tenemos que garantizar un derecho con las mismas oportunidades para todos, para el que viene de la primaria nocturna o para el que viene de la primaria común, para todos fue un trabajo difícil... (Entrevistada)

En el mismo sentido el entrevistado 2, menciona:

Una barrera ha sido de carácter institucional pero personal en los vínculos interinstitucional entre una institución y otra o entre el equipo directivo o docente en una institución y otra, que por ahí habiendo compartido durante años el mismo edificio o incluso habiendo tenido en muchos casos habiendo tenido a esos directivos por varios años antes compartiendo la tarea no solo en el mismo edificio sino también en el mismo tiempo (...) yo observaba que no había tenido demasiados contactos, algunos pocos compartían cosas tal como el acto de fin de curso, algún que otro acto durante el año, pero no mucho más, (...) entonces el planteo de la articulación veía a proponer sobre la mesa eso justamente, cómo nos estamos comunicando interinstitucionalmente dentro de la misma modalidad, (..) es decir

nosotros trabajamos con sujetos de aprendizaje jóvenes o adultos de la primaria con contenidos de escuela primaria (...), en la EEMPA lo hacen con los de secundaria pero somos la misma modalidad entonces era como invitarlos a dialogar un poco más (Entrevistado 2)

En relación al *Construyendo Puentes* entre la Escuela 2503 y la 1218, el coordinador del mismo recuerda como una particularidad, dentro del contexto en el que la resolución era incipiente y el proyecto iniciando, que:

...el tema de la discapacidad, significativo en lo personal por también abordar dentro de la dirección esa línea de seguimiento de los estudiantes con discapacidad, varios estudiantes de ese proyecto Construyendo Puentes en Santo Tomé de la 2503 y la 1218, incluían algún estudiante con algún tipo de discapacidad o algún tipo de problemática subjetiva vinculada a la discapacidad, entonces esos estudiantes también formaron parte de este proyecto, no obstante la articulación era para que todos los estudiantes que terminaban la primaria y decidían continuar la EEMPA muchos de ellos tenían algún tipo de problemáticas subjetivas o de discapacidad. (Coordinador del Proyecto)

En relación al tema discapacidad e inclusión afirma que se trabajó fuertemente dentro del proyecto.

...siempre que trabajamos con discapacidad atendemos a ese sujeto pero también los otros sujetos deben ser atendidos en su individualidad y en su subjetividad, o sea lo que se tienen en cuenta son algunas cuestiones, por ejemplo nosotros hemos tenidos por varias cohortes en la escuela 1218 estudiantes hipoacúsicos o sordos, entonces esas barreras que tiene un estudiante con hipoacusia o sordo requieren de algún tipo de intervención de estrategias metodológicas específicas en el abordaje pedagógico para lograr una efectiva inclusión en definitiva el trayecto y la propuesta es la misma, no hacemos dos encuentros diferentes de articulación, hacemos un solo encuentro para todos los estudiantes, y para ellos tenemos un intérprete, de hecho hemos tenido un intérprete que ha estado trabajando en esa institución porque ahí se centró un poco este tema. Entonces es una cuestión de acceso metodológico que, en todo caso, pensar frente a una misma propuesta global que es la articulación como política pública.

...Épocas en las que no todas las escuelas entendían esta inclusión educativa después se transformó en una política pública y quedó bastante claro que no tiene que haber una escuela puntual que atienda estas problemáticas o a estos estudiantes con esta subjetividad

sino que todas las hacen pero puntualmente por una cuestión de recursos se empezó³⁵ ahí
(Coordinador del Proyecto)

En relación a como atraviesa la obligatoriedad a la modalidad...

En la secundaria los adolescentes están ahí porque tienen que estar, porque los envían o porque están en cambio el adulto que viene a nuestra EEMPA o a nuestra primaria de adultos viene porque sabe que necesita terminar o quiere terminar, que es la segunda oportunidad y ya viene semi-transformado por su experiencia de vida y nosotros tenemos que colaborar a que se termine de transformar porque transformado se él como sujeto, transforme su entorno por eso Freyre nos atraviesa también en esta cuestión, la transformación mía como sujeto para transformar mi entorno, para poder irme a mi entorno y aportar algo diferente que nos ayude a crecer como comunidad, sociedad porque la educación es el único camino que ayuda de verdad a un sujeto para volverlo productivo, para darles habilidades para poder progresar, para elegir mejor en la vida porque en definitiva con lo que la educación logramos es habilitar y transformar el pensamiento, para que pueda pensar y repensar (Coordinador del Proyecto)

El ciclo de política pública, según Roth (citado por Fuenmayor, 2017:46) “propone una descomposición de la política pública en una serie de etapas o de secuencias lógicas”. Una de esas etapas o fases³⁶ concierne a la implementación práctica de la decisión o su no implementación. Por lo general es la administración la encargada de implementar la solución escogida los funcionarios políticos. Sujetos determinantes en sus efectos posteriores, tal como lo afirma Aguilar Villanueva (2000):

En realidad, es muy poco lo que las palabras contenidas en una decisión o en una ley pueden determinar por sí mismas y que enunciar cualquier política es apenas el primer momento de todo un proceso crucial en el que se determina lo que ocurrirá y quiénes serán los afectados positiva o negativamente por lo que ocurrirá. Comprender esta etapa posterior es esencial para entender cabalmente la política. (Aguilar Villanueva, 2000:4)

³⁵ Se hace referencia a la incorporación de una profesora de lenguas de señas.

³⁶ Jones (1970) distingue cinco fases en la vida o el desarrollo de una política pública: identificación de un problema, formulación de soluciones, toma de decisión, implementación y evaluación (...) tiene la ventaja (y la desventaja) de presentar la política pública como una sucesión de secuencias que corresponden a la representación clásica y racional de la política con sus distintos escenarios y actores (p.47)

Después de la toma concreta de definiciones a nivel ministerial, el proyecto piloto llega a los *sujetos de la implementación*, los que cotidianamente ponen el cuerpo³⁷ en el territorio, no solo en lo físico cuando trabajamos en lugares considerados de riesgo, sino en lo emocional, lo que nos conmueve, eso que puede cargarnos de energía como también lo que agota y desgasta.

Para conocer la realidad en relación a las dificultades que enfrentan los sujetos que habitan las aulas de las escuelas para adultos, en la voz de quienes son responsables como agentes del estado de garantizar el derecho a la educación, les pedimos que nos describa algunas de las situaciones:

Potencialidades diferentes, falta de estímulo desde el hogar, ambientes familiares pocos alfabetizadores, ausencia de modelos permanentes, situaciones sociales, culturales y económicas poco favorables. Derechos vulnerados, desigualdad de oportunidades para acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los jóvenes y adultos a través de las distintas instancias educativas. (Entrevistada 3)

Además de muchas situaciones que ya fueron una barrera para el acceso o la continuidad en la escolaridad en la infancia, los estudiantes que al superar los 14 años ingresan o reingresan a la escuela siguen enfrentan obstáculos que ponen en riesgo ese regreso, por ejemplo horarios de trabajo, responsabilidades familiares (hijos pequeños, hermanos a su cargo, cuidado del hogar para que no les usurpen o les roben las únicas pertenencias que tienen), los enfrentamientos de bandas, o la inseguridad para ingresar o salir del barrio, a pesar de todos estos inconveniente ellos vuelven a intentarlo. (Entrevistada 6³⁸)

En este caso las escuelas y los agentes que cotidianamente las transitan, son el territorio en el que las políticas educativas aterrizan, en su mayoría sin consulta, sin información ni formación que las anticipe. Convocados por las autoridades ministeriales el equipo de supervisión, fue la conexión o nexo entre el Ministerio de Educación, y las instituciones educativas, actores que tuvieron la responsabilidad de presentar la política, en este caso el proyecto.

³⁷ Martínez-Álvarez y González-Calvo expresan que: entender que el cuerpo es una construcción social fuertemente condicionada por la trayectoria de vida personal y por las circunstancias culturales y sociales en que ésta está imbricada. (2016:267) los autores visibilizan la corporeidad y su relación con la profesión docente; como la experiencia deja huellas no solo físicas sino emocionales.

³⁸ Maestra de Educación Primaria Nocturna.

En esta instancia se entrevistó a las supervisoras del nivel medio y del nivel primario para adultos. La entrevistada 3³⁹, relata como siente la experiencia de trabajar con otros en la modalidad

Siempre con mucha pasión y formando equipos docentes con lazos muy fuertes y convicciones compartidas para lograr metas comunes y aportes, con el fin que la institución crezca año tras año...llevando adelante proyectos pedagógicos para dar respuestas a las diferentes situaciones que se presentaban. Muchas de éstas, comunes a todas las EEMPA y, otras, específicas a la/s características del lugar: culturales, sociales económicas, etc. Tratando siempre de llevar a cabo acciones concretas y generales para superarlas. (Entrevistada 3)

En relación a su rol en la implementación coinciden en la idea que conocieron el proyecto ya diseñado, así lo expresa la entrevistada 3:

En mi experiencia personal laboral, tomé contacto con el proyecto construyendo puentes, desde el rol en la supervisión, cuando desde la dirección provincial de educación para adultos, se gestó el proyecto, nos dieron a conocer en sus ejes, su perfil, sus objetivos, implementación, etc.

Me parece necesario agregar que desde la dirección provincial de educación para adultos, siempre se trabajó con las puertas abiertas a cada escuela y sus características y problemáticas, sus singularidades, etc. Se realizaron permanentemente reuniones con la directora provincial siempre presente, y también con los directores, profesores, supervisores, conjuntamente. Por lo que se notó siempre una respuesta y acompañamiento como así también un trabajo en equipo, capacitaciones, perfeccionamiento, etc.

Por su parte, la entrevistada 4⁴⁰ sostiene “El Proyecto lo conocí en la presentación del mismo, no participe en la redacción. Fui participe en la puesta en marcha en las Escuelas incluidas en la Disposición entre las que estaba la escuela 2503.” La Entrevistada 5⁴¹ “En la EEMPA donde trabajo surgió por la necesidad de articular la escuela primaria nocturna para adultos 2503 y la EEMPA Nativas del Salado 1218.”

³⁹ Supervisora de EEMPA

⁴⁰ Supervisora Nivel Primario Profesora Mónica Grosso.

⁴¹ Vice directora EEMPA (actual Directora del establecimiento)

A partir de este momento se toma conocimiento en las instituciones del texto de la norma y el proyecto piloto se da inicio a un proceso que podrá en juego actitudes, preconceptos, interpretaciones, intereses. Se ponen en marcha las primeras líneas de acción:

Las acciones pedagógicas, actividades, adaptaciones de contenidos y evaluación se desarrollaron articuladamente entre todos los responsables (Supervisores de primaria y secundaria de adultos, directivos y docentes de la escuela primaria nocturna y la EEMPA y una docente integradora). Realizando reuniones periódicas entre las instituciones para facilitar el funcionamiento del mismo. (Entrevistada 5)

En sus inicios, en la primer parte del proyecto, hasta que se pudieron aceptar las condiciones, cómo se debía dinamizar y poner en práctica, se presentaron inconvenientes como por ejemplo el horario, pero con el correr de los días se pudo comprender e implementar cada vez con mayor profundidad y con mayor conocimiento fue recibido muy bien por la escuela. (Entrevistada 3)

El proyecto institucional empieza a gestarse con las marcas propias de quienes lo idearon, puede afirmarse que no se apartaron de los objetivos del mismo ni en las acciones propuestas para esta instancia, no obstante, los recursos, los tiempos y los actores rediseñaron algunas de esas acciones.

Un ejemplo de ello es narrado por la entrevistada 6, docente educación especial e intérprete de lenguas de seña, ella se desempeñó como coordinadora pedagógica y acompañó al grupo que conformó la primera cohorte del Construyendo Puentes:

Fui parte de la construcción institucional del proyecto, Construyendo Puentes, aunque venía desempeñando mi rol de interprete a partir de un proyecto anterior al mismo, Señal De Futuro. La estudiante a la que acompañaba se incorpora ese mismo año a la primera cohorte de la articulación y detectándose, después de las primeras reuniones, que varios de los estudiantes que ingresaría en el marco del Construyendo Puentes, tenían algún tipo de discapacidad es que se conforma el agrupamiento en una misma sección para que pueda acompañarlos. (Entrevistada 6)

El proyecto fue diseñado para llevarse adelante con los recursos (humanos y materiales) existentes, en el caso particular del par de las Escuelas 2503- 1218, fue necesario ampliar y sostener horas cátedras para la docente que coordinaba la articulación con el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en lo pedagógico y en lo personal cuando estos se entrecruzan con las trayectorias educativas. Este es un ejemplo de lo

imprevisto, aquello que no fue escrito en la decisión pero surge cuando la letra de la norma toma vida en el ámbito de aplicación.

Tal como proponía la etapa de implementación se realizaron reuniones en las que participaron los equipos de trabajo de ambas escuelas, para la construcción de vínculos pedagógicos, los acuerdos en relación a los contenidos y estrategias de enseñanza que busquen sostener las trayectorias, se propone un trabajo que implica la corresponsabilidad institucional.

La implementación entre la Escuela Primaria para Adultos N° 2503 y la EEMPA 1218 fue gradual, se comenzó con charlas de los profesores y maestros con los alumnos. Continuo con Proyectos de Articulación entre el Nivel 3 de la EDJA y el 1° Año de la Secundaria, donde quedaban reflejadas las actividades que los alumnos debían realizar; eso facilitó el vínculo de los profesores con los alumnos preparándolos para el próximo año escolar. La continuidad educativa fue un gran desafío el cual estuvo rodeado de muchos obstáculos. (Entrevistada 4)

La propuesta era importante ya que implicaba pensar la escuela en su contexto particular específico. Posibilitar la inclusión socio educativa como la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los jóvenes y adultos a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inserción social profunda, que se sostiene en los valores de solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables. (Entrevistada 5)

Preparar a los alumnos para el ingreso a primer año, no solo requería de enseñar los contenidos propuestos para esa etapa sino que, ante sus miedos e inseguridades, nuestro apoyo y motivación fueron fundamentales para sostener la decisión de continuar estudiando. Las reuniones con los profesores en las que se seleccionaron contenidos prioritarios para el primer año, se compartió el relato de las trayectorias de cada uno de nuestros alumnos que ingresaban a la EEMPA, las planificaciones conjuntas, enriquecían el trabajo que antes se hacía con cierta incertidumbre con la mirada solo del nivel primario. (Entrevistada 6⁴²)

La iniciativa entendida como una propuesta que irrumpe como novedad, que viene a reformar las formas o costumbre propias de cada institución podría haber provocado

resistencia o abroquelamiento, habilitando la novedad o clausurando la iniciativa (Frigerio, 2000:2). En los relatos de los entrevistados (directores y supervisores) se evidencia la predisposición positiva de los actores institucionales:

Un proyecto elaborado desde el amor a la educación para el adulto con sus características y sus necesidades respondiendo a esa sensibilidad, tanto del alumno como también del docente y su entorno. Fue hecho desde el amor, con mucha creatividad y mucha sabiduría. Un hermoso proyecto y fue muy útil y muy necesario cuando se implementó.

Las actitudes de los docentes fueron de colaboración, solidaridad para poder cambiar condiciones y actitudes de trabajo para la protección de los itinerarios escolares, lograr la continuidad escolar en busca de la justicia educativa que garantice el derecho a la educación de todos. (Directivos y supervisores)

Las transformaciones institucionales efectos de las acciones, quizás no puedan ser visibilizadas durante el proceso de implementación o en márgenes de tiempo acotados a la realización del proyecto, hoy 6 años después de finalizado el trayecto de la cohorte los protagonistas expresan lo que sienten en relación a ello:

“Si por supuesto, todo nuevo proyecto da origen a transformaciones. Los cambios cuestan, más cuando la población es vulnerable y está siempre en desconfianza de lo nuevo. En este, despertó un nuevo horizonte, algo en el que podíamos expandir conocimientos a quienes necesitaban formar su construcción ciudadana”

“Claramente el plan de acción que se llevó adelante generó transformaciones en quienes intervinieron. Les permitió adquirir conocimientos y herramientas para diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades de los alumnos, distinguir los distintos niveles operativos de las situaciones de aprendizaje de cada alumno, aplicar estrategias de aprendizaje para el logro de los contenidos propuestos, consensuar adaptaciones de acceso a los contenidos a trabajar, teniendo en cuenta la necesidad de cada alumno y flexibilizar ,en la medida en que sea posible, algunos contenidos que se consideren muy complejos para el alumno.”

“El proyecto abrió un espacio de encuentro, donde los profesores responsables de dar continuidad al trayecto de estudiantes que egresaban de la primaria nocturna, conocían con más profundidad las necesidades de cada uno. Los estudiantes que participaron de clases, actividades y reuniones, compartidas con los alumnos de la EEMPA, manifestaron que sintieron mayor confianza en sus posibilidades como también la seguridad de encontrar en los maestros del tercer nivel, como en los docentes del primer año el apoyo para superar ese primer tramo de la educación secundaria.”

“Las planificaciones comenzaron a pensarse con objetivos extendidos, con una mirada puesta en el nivel medio y los cambios que implica el cambio de nivel.”

“Un Proyecto positivo desde su concepción y en el proceso de implementación (...) que permitía una constante retroalimentación en los protagonistas. Se reflejó en la práctica desde lo vincular, lo pedagógico, inter e intrainstitucional. Habilitó el sí, se puede, si puedo, juntos podemos...”

Se ha recuperado algunas de las voces que expresan los sentidos construidos por una parte representativa de los actores que llevaron adelante el proceso de implementación, las mismas enuncian lo vivificante de implementar una política pública, con sus limitaciones y potencialidades, con sus los deseos y sueños. Quedará el interrogante sobre cómo los aportes de los docentes, en el diseño de esta política educativa a partir de las múltiples experiencias en la modalidad de educación de adultos, podrían haber impactado en sus resultados.

Compartiendo la afirmación de Campero Cuenca, C. y Zúñiga Acevedo, N (2017) en al que sostiene que: “la participación de todos los actores se favorece la pertinencia y relevancia de las propuestas, características imprescindibles de una educación de calidad.” (149) Como ya hemos afirmado en este trabajo la participación en la diseño de políticas públicas educativas destinadas a los sujetos jóvenes y adultos de los actores que serán los responsables de implementarlas como de sus destinatarios, se consideran fundamentales a fin de garantizar la inclusión socioeducativa con promuevan aprendizajes de calidad⁴³.

En adelante se buscará dar conocer que sienten o sintieron los destinatarios del proyecto. *Construyendo Puentes: una efectiva articulación entre Primaria de Adultos y EEMPA ante el desafío de sistematizar una práctica pedagógica necesaria*. El nombre del proyecto afirma que la construcción de un puente interinstitucional es la clave para una *efectiva* articulación de las prácticas pedagógicas entre niveles. En esa frase no se

⁴³ Uno de los ejes de la política educativa de la provincia de Santa Fe, al momento de desarrollarse el proyecto “Construyendo Puentes”, es la calidad educativa, entendida como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social. (Subportal de la provincia de Santa Fe)

visibilizan los sujetos jóvenes y adultos que transitan la última etapa de la primaria de adultos e ingresan al nivel medio, los mismos surgen como destinatarios o beneficiarios de esa articulación. Sujetos que vieron vulnerado su derecho a la educación en la infancia, hoy vuelven a intentarlos, redoblando el esfuerzo, para continuar su escolaridad.

En esta instancia surge como dificultad ubicar a mayor cantidad de estudiantes que transitaban por aquella primera experiencia, de los seis que ingresaron se pudo contactar solo a dos, de los otros se averiguo que ya no viven más en la ciudad o se desconoce dónde se domicilian actualmente.

Amorina y Estela, fueron dos de las estudiantes que transitaban el Construyendo Puentes, ambas lograron obtener su título secundario, en las entrevistas se intentó recuperar momentos significativos de sus trayectorias educativas como también los sentidos que surgen a partir de su ingreso al proyecto. Huellas asociadas al paso por las instituciones educativas en la infancia, dejan reconocer situaciones que provocaron su descreimiento y su inseguridad al momento de acceder al secundario.

La escuela de educación especial y la educación no formal antes de acceder a la escuela nocturna, son parte de sus trayectorias, que evocan con cierta sensación de falta, de no ser completo, de la búsqueda de un lugar donde sentirse parte. Una de ellas afirma que tomó la decisión, junto su familia, de ingresar a la nocturna para terminar el primario. Donde curso por varios años, hasta que en el 2014, la maestra a cargo del tercer nivel (6to y 7mo), le propone intentar junto a otros compañeros, ser parte del grupo que ingresaría en la EEMPA. Sentían “miedo de no poder, de fracasar, de ilusionarme, que después me costará demasiado y no pudiera lograrlo”, “ir a una escuela común en la cual sea discriminada”, “pensé que me iba a resultar difícil, pensando en algunas experiencias de cuando era niña”.

Deseaban sentirse parte de una propuesta cuyo eje sea la inclusión socioeducativa, ya no como la mera posibilidad de estar en la escuela, en muchos casos con una etiqueta (alumno integrado), sino en una concepción más compleja como condición de

posibilidad⁴⁴, que en un espacio común. Sentían que las condicionaba la idea del primer año en comparación con la primaria, como una barrera en el que las propuestas de enseñanza, les resultarían inaccesibles. Una de ellas se emociona al pensar el camino recorrido, aclarando que no tuvo apoyo de su familia, pero los actos de confianza que maestros y profesores tuvieron con ella, fortaleció su autoestima y la animo a esforzarse cada día más. Así lo expresa: “Quería sacarme de la mente el yo no puedo, sabía que podía haber otras miradas que me vieran igual que a otros, lograr avanzar y sentirme satisfecha”. Continuar la escolaridad y finalizar el tramo obligatorio era visto como: una puerta de acceso a otras posibilidades, tales como continuar estudiando, acceder o mejorar el trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En relación a las propuestas de enseñanza, las estudiantes aseguran que no tuvieron mayores inconvenientes en alcanzar los objetivos propuestos por cada espacio curricular, rescatando que el apoyo tanto de la coordinadora como de los profesores y maestros fue constante. “Las profesoras me pedían que apoyara a mis compañeros de grupo, cuando por algún motivo faltaban o no entendían algo... eso hacía que confiara más en mis posibilidades”. Al indagar sobre qué conocían del proyecto, afirmaron que las instituciones les informaron sobre la puesta en marcha del mismo, ambas entrevistadas reconocieron ser parte del Construyendo Puentes, aunque no identificaron cuestiones particulares que las hicieran sentirse diferentes al resto de los ingresantes a la EEMPA, con los que se integraron sin dificultad, de la etapa previa solo recuerdan actividades en común como actos y charlas.

Como destinatarios directos de una política implementada en una cohorte cerrada de instituciones, cuya propuesta era una experiencia piloto, que no dio participación ni en la instancia de identificación del problema ni en los diseños tanto del proyecto original, como tampoco en los institucionales, deja entrever que la falta de participación de los sujetos de la educación de adultos en esta política, no es una situación aislada sino que es

⁴⁴ Sandra Nicastro (2017) la inclusión educativa es un estado y un proceso que se recorre, entendiendo las trayectorias educativas como cuestión institucional no solo de los estudiantes sino de también de los docentes, Como lo escolar con todo lo que implica, pensar tres cuestiones: pensar la escuela como espacio común, como espacio de cultura común, como lugar donde nos hacemos lugar unos y otros permanentemente.

causa de reclamos expresados en las V y VI Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (UNESCO, 1997 y 2009) y de la Recomendación sobre Aprendizaje y Educación de Personas Adultas (UNESCO, 2015), fundada en la invisibilización y el menosprecio de la condición de ciudadanos de los sujetos de la EDJA como también del aporte que pueden realizar estos, a partir de las diversas experiencias educativas por las que han transitado. Participación que podrían orientar políticas educativas acordes a necesidades reales que interpelan a los jóvenes y adultos que han visto vulnerado su derecho a la educación.

Expectativas, sueños, planes pensando en el futuro, se consolidaron en el transcurrir del último año de primaria y el primero del secundario, tiempo en el que fueron parte de un proyecto. Dos años que para muchos estudiantes según los fundamentos de esta política, eran un quiebre en la continuidad de las trayectorias. Según Estela (estudiante): “ese tiempo me ayudó a sentir que esa puerta al mundo, que para mí era terminar el secundario era posible, que yo podía hacerlo con constancia y esfuerzo para seguir avanzando”. La posibilidad de una experiencia educativa distinta, transformadora del entramado de perspectivas futuras (Kurlat, 2007), asociadas a dichas experiencias.

3.4. Otros Proyectos, Otros Puentes

Roberto Hernández-Sampieri (2014) compara el planteamiento de una investigación cualitativa con el ingreso a un laberinto, quizás también podría tratarse de un mapa que dibujamos y redibujamos a medida que transitamos el tiempo de la investigación, a medida que hallamos o descubrimos marcas que inciden en las decisiones a tomar en el camino de la búsqueda. Indicios detectados en el trabajo de campo provocaron incorporar a la investigación un análisis de los distintos proyectos que surgieron de la primera cohorte, sumada la posibilidad de escuchar a los supervisores, directores y docentes de las instituciones involucradas con sus experiencias particulares. Ampliar la mirada permitiría reconocer que la misma política educativa adquiere rasgos particulares dependiendo de la institución en la que se implemente.

Tedesco y Porter (2006) nos proponen pensar la aplicación de una política educativa a nivel micro⁴⁵ y como el contexto puede determinar la autonomía escolar para su realización:

El tema de la autonomía escolar no se presenta de la misma manera en un contexto donde hay una comunidad con proyectos propios o en contextos de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. El Estado está para eso, para promover cohesión y responsabilidad colectiva (Tedesco y Porter,2006:8)

Los autores afirman que aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro como condición que permite romper con determinismos sociales o destino prefijados que provocan escenarios fatalistas. Desde esta perspectiva las reformas educativas debe considerar dos aspectos principales: la organización de la acción educativa institucional y las características de la pedagogía. Es necesario modificar la oferta escolar. En relación a este trabajo, se recupera un fragmento de la entrevista al coordinador del proyecto a nivel ministerial⁴⁶, quien dice al respecto de los vínculos interinstitucionales:

(...) observaba que no había tenido demasiados contactos, algunos pocos compartían cosas tal como el acto de fin de curso, algún que otro acto durante el año, pero no mucho más, era como ir a dos escuelas diferentes en el sentido que vos ibas por parte del equipo de la dirección ibas a visitar a una y después cuando visitabas la otra era como ir a otro lugar y estábamos en el mismo espacio físico, en el mismo horario y en la misma modalidad y no había comunicación, es decir, eso era otra debilidad, no en todos los casos, pero si se notaba en algunos casos la falta de vinculo institucional. (Lic. Sebastián Schneider)

El mismo entrevistado sostiene en relación a la experiencia pedagógica

En las escuelas secundarias todavía observas mucha resistencia en esto de la inclusión, a el trabajo con la discapacidad, a la diversificación curricular y a la interdisciplina, no podemos pensar en una escuela secundaria que no se piense desde la interdisciplina, que no se piense desde el trabajo colaborativo...

⁴⁵ Pensar lo que sucede a nivel institucional, dentro de la escuela en el accionar cotidiano de los actores que la conforman.

⁴⁶ Licenciado Sebastián Schneider coordinador del proyecto.

tengo que transformar mi práctica en perspectiva interdisciplinar y dialogar con mis pares para encontrar cuál es el núcleo conceptual que le sirva y sea de interés para el estudiante, porque si yo voy como hace 40 años, 30 años, 20 años, pensando en manera fragmentada no estamos acorde al paradigma de actualidad, nuestra sociedad actual esta diversificada esta multidisciplinarizada, no podemos mirar solo un aspecto, estamos mirando todo de manera holística ya desde hace varios años, de manera interdisciplinaria entonces la escuela tiene que pensar interdisciplinariamente de otra forma como resolver el tema de la complejidad de la experiencia educativa porque sabemos que es muy compleja y la complejidad se resuelve con una interdisciplinar, trabajo en equipo, con renovación de prácticas, diversificación extracurricular, con dialogo. (Lic. Sebastián Schneider)

La primera cohorte del proyecto se implementó en 13 pares (EPJA - EEMPA) de Instituciones de la provincia de Santa Fe, este apartado tiene como objetivo recuperar algunas vivencias y o experiencias además de las que muestra el caso seleccionado para la investigación a modo de evidenciar la importancia del contexto y los rasgos institucionales al momento de llevar adelante una política en el territorio, como se describe en los capítulos precedentes.

“Aprender a vivir juntos”, es uno de los desafíos que plantea el proyecto, trabajar con el otro, con ese que pertenece a la otra institución con la que se comparte a diario tiempos, espacios, exalumnos, actos, etc. Pero que hasta el momento no se visibilizaban como responsables de las trayectorias de esos sujetos, estudiantes de la modalidad, que vuelven a intentar continuar sus estudios, después de múltiples situaciones de exclusión que signaron sus vidas.

Es posible conocer los textos de algunos primeros proyectos institucionales redactados entre el 2013-2014 e informes elaborados en el 2015, como también las opiniones directivos y docentes que protagonizaron los mismos. Los proyectos fueron publicados por la Dirección Provincial De Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En la entrevista realizada a un miembro de equipo ministerial, se hace referencia a la misma:

Fue una publicación que se sistematizó experiencias para ser compartidas por todas las otras instituciones que todavía no habían alcanzado a implementar el proyecto pero que además servía como una especie de faro digamos, de que era posible pensar en términos de articulación y compartir concretamente estrategias pedagógicas de articulación, ¿Qué

hacemos entre la primaria de adultos y la EEMPA en post de la continuidad la trayectoria que tenemos jóvenes y adultos? Entonces esa publicación iluminó un poco como las escuelas se habían organizado con diversas estrategias para garantizar este proyecto de articulación y eso fue en 2015 (Lic. Sebastián Schneider)

En la mayoría de los escritos que se analizaron se evidencia que al recibirse la propuesta de las autoridades ministeriales no había antecedentes por lo menos registrados de trabajo articulado, a lo sumo se compartían actos de egresados o alguna charla propuesta desde otra institución. El encuentro entre profesores y maestros fue la primera instancia llevada a cabo en las instituciones. Por otro lado, en casi todas las fundamentaciones se citan artículos de la ley Nacional de Educación 26206, como también la resolución 140/14 que da marco normativo al diseño del Construyendo Puentes, conceptos y categorías de autores relacionados a la educación de adultos que intentan dar sustento teórico a las posteriores estrategias que cada institución planificó. Sin embargo, en la mayoría de los escritos predominan las expresiones escuetas y sencillas con objetivos muy poco diferentes que se asientan en los vínculos, la continuidad de las trayectorias, integración e inclusión.

EPJA – CEPA	EEMPA	Lugar
Martín Miguel de Güemes N° 2503	Nativas Del Salado N°1218	Santo Tomé
V. López y Planes N°16	Mónica Chirife N°1037	Rosario
EPN. N°2581 (I-II)	Raquel Carolina Negro N°1052	Santa fe
Centro de Educativo Primario Para Adultos N°77	EEMPA N°1285	Recreo
Cnel. Jorge Luis Fontana N° 2506	EEMPA N°1300	Santa Fe
Francisco Javier de La Rosa N° 2584	"María Catalina Echevarría" N° 1159	Santa Fe

Cuadro 2. Escuelas primarias Nocturnas y EEMPA cuyos proyectos fueron publicados

Propiciar el encuentro como espacio de construcción, donde se pondrán en juego los distintos intereses que tal vez se encuentren supeditados a nivel educativo en el que se desempeña cada actor. Un director nos cuenta que al tomar contacto con la iniciativa del proyecto y no producirse ese encuentro, ese *entre* de posibilidad, para el que es necesario

despojarse de lo que traemos disponernos a pensar juntos, ambas instituciones por separado escribieron su propios proyectos, aunque esto en ese primer momento fue expresión de la fragmentación entre niveles también puede ser visto como un elemento que al momento de implementarlo evidencia la necesidad del otro, ese *otro* constitutivo del entramado de lazos que sostienen las trayectorias.

Retomando los conceptos de Tedesco y Porter (2006), quienes afirman:

Estas escuelas tienen la capacidad de articular la representación de lo que quieren, de su plan, en una secuencia lógica. Saber contar al otro lo que les pasa. Al contar algo, al verbalizarlo, lo hago objetivo y al tenerlo fuera de mí, puedo trabajar sobre él. Para ello hay que dominar la palabra, hay que saber leer y escribir, en el sentido no de consumir palabras, sino de saber expresarse. (Tedesco y Porter, 2006:10)

En las escuelas suceden muchas cosas de las que no queda el registro escrito, la práctica narrativa potenciaría la posibilidad de dar a conocer el proyecto y sus objetivos hacerlo público, más allá del círculo institucional. Además, mostrar lo que sucede dentro de la institución genera en el otro, confianza en que existe la posibilidad de superar dificultades o barreras que creían infranqueables. Saber expresar, decir lo que nos pasa, habilita otros escenarios, tal como lo relata otra de las entrevistadas⁴⁷:

En un encuentro entre ambas escuelas, le propuse a los profes que los alumnos de la EEMPA, les contarán su experiencia a los del tercer nivel del primario de adultos, sentía que viendo y escuchando como otros superaron las primeras etapas del secundario se animarían a intentarlo (Entrevistada)

Sujetos despojados de todo, que tímidamente intentan recuperar la autoestima en las aulas de la primaria nocturna, pérdida que relacionan a experiencias escolares negativas en la niñez. La finalización del último nivel del primario genera incertidumbre, temen repetir historias propias o familiares asociadas a qué el secundario es para unos poco, y manifiestan a menudo que el vínculo afectivo con los docentes del primario de adultos es un pilar que sostiene cada día su continuidad. Por lo tanto, la implementación de proyectos no solo se basa en cuestiones formalmente pedagógicas, sino en el desarrollo

⁴⁷ Coordinadora pedagógica.

de caracteres necesarios y de la construcción de confianza, para con uno mismo y con los demás.

Cuando se promueve un proyecto siempre se piensa más allá del hoy, se ponen en juegos, sueños, deseos, expectativas, se piensa en el futuro al decir de Freire (2013) “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (24-25).

Esperanza como motor de cambios, como fuerza que nos impulsa a la acción educativa transformadora en la que profesores, maestros y estudiantes juntos, visibilicen los problemas que los atraviesan, cuestionen las políticas educativas vigentes y generen propuestas que atiendan problemáticas reales entorno a la desigualdad.

CONCLUSIONES

La palabra conclusiones indica la finalización o cierre de un tema, en realidad este apartado intentará ser un espacio donde se clarifique algunas cuestiones, pero también quedarán abiertas al debate otras problemáticas que atraviesan a la Educación de Jóvenes y Adultos, que requieren ser visibilizadas en función que se les otorgue un lugar preponderante en la agenda de los hacedores de la política pública educativa.

Los interrogantes iniciales se proponían dar a conocer una política pública a través de los sentidos, contruidos por los sujetos protagonistas, recuperados a través de su propia voz a partir de las experiencias vivenciadas durante el diseño y la implementación del Proyecto Construyendo Puentes. Como ya se afirmó en este trabajo, las trayectorias educativas de los sujetos son parte de sus trayectos de vida, conformas por tramas sociales, culturales, familiares, educativas, que en muchos casos han sido determinantes al momento de sostener la continuidad de los niveles de escolaridad obligatorios.

Conocer los sentidos que emergen del recuerdo que cada uno construyó en relación a la experiencia que le produjo el proyecto, en los maestros, profesores, directores y supervisores presentó como dificultad provocar la palabra autentica de la experiencia, en el caso de las entrevistas realizadas por mail, requirieron de otras consultas a través de mensajes o llamadas para captar el sentido o no quedar en frases estructuradas o armadas.

El recorrido teórico propuesto en este trabajo sobre el análisis de la política pública y la posibilidad de acceder a otros proyectos institucionales de algunas escuelas que formaban parte la primera cohorte, significó para esta investigación conocer como una misma política pública se transforma dinámicamente cuando ingresa o pisa en el terreno de las instituciones. Por tal motivo se consideró oportuno incorporar un apartado que desarrolla esas experiencias, para visibilizar cómo el contexto institucional generó otros sentidos, potenció otras acciones, que nos permite recuperar los efectos de ese vivir juntos, entendidos como la corresponsabilidad ante los sujetos que dan sentido a la tarea de ser docentes de Educación De Jóvenes y Adultos.

La posibilidad de comparar algunas de las líneas de acción llevadas adelante en el marco de la implementación del proyecto Construyendo Puentes nos permite afirmar que los

cambios no son inmediatos. Así lo expresan los relatos de los sujetos de la implementación que evocaron el recuerdo de lo sucedido en esa primera cohorte y sostienen que fue necesario un tiempo para incorporar otras formas de trabajar juntos interinstitucionalmente, de pensar, diseñar y rediseñar propuestas de articulación que sostengan trayectorias educativas reales en función de la especificidad de los sujetos jóvenes y adultos. Cambios que si bien tienen un componente normativo que establece, ciertas cuestiones estructurantes en las instituciones, se producen como respuesta a las necesidades reales que atraviesan el territorio en el que se implementa la política pública educativa.

Este trabajo analizó una política pública que buscaba hacer efectiva la articulación entre el nivel primario y el nivel medio para adultos. En relación a eso podemos decir que el hacer junto a otros como premisa, fortalece y da lugar cambios proversivos (Frigerio, 2000), en una relación corresponsabilidad, tejiendo vínculos cooperativos que conozcan y trabajen en función de garantizar el derecho a la educación.

Los sujetos de la decisión política dejan entrever en sus relatos que la necesidad que dio origen al diseño del proyecto objeto de esta investigación no brindó instancia de participación ni de consulta a los que posteriormente fueron los responsables de implementarla, aunque en esta situación particular no fue impedimento para el encuentro y la construcción conjunta. Una deuda pendiente con la modalidad es la creación de espacios de participación, en las decisiones que son inherente el campo de la educación de adultos. Participación activa de todos los actores involucrados en la toma decisiones, sobre lo que va acontecer en la escuela; esto implica un proceso de producción colectiva en las diferentes fases: planeamiento, implementación y evaluación de la práctica educativa. (Sirvent y Llosa, 1999:46-47)

Los sentidos que se recuperaron en las palabras de actores institucionales, permiten sostener como efectos del Proyecto Construyendo Puentes, la construcción de lazos y de un “entre” de encuentro para volver a pensar las propuestas, el visibilizar al otro como corresponsable en el sostenimiento de las trayectorias producto del trabajo colectivo interinstitucional. Reconocernos responsables de esa *Deuda debida* (Frigerio, 2004:147), de apuntalar cuando lo que sostienen no está, entendiendo que no es posible solos sino con otro que construye identidad.

El tramo final, está destinado a los que le dieron sentido a este trabajo, los que para algunas políticas solo son el resto, los marginados del sistema, los que no están... Para nosotros son los acreedores de un derecho que les fue vulnerado en la infancia, con los que el estado y su acción política están en deuda. Sus voces matizadas de profundas emociones indisociables de las experiencias de vida, nos dan a conocer los sentidos y significaciones que el paso por el proyecto plasmó en ellos... derrumbar miedos, transformar lo que parecían barreras en peldaños, sentirse acompañado, saber de la presencia de otro que sostiene y que da lugar a una experiencia diferente que nos anima a seguir avanzando, a creer que es posible transitar otras experiencias similares a la vivida.

“Todo mañana que se piense y para cuya realización se luche, implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción” (Freire, 2015: 69)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

- Almandoz, M. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en Educación. En *Educación: ese acto político* (pp.53-61). Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Baraldi V. y Bernik J. (2003). *Gestión Educativa. Metodología de la Investigación Educativa*. Santa Fe: Ed. UNL.
- Campero Cuenca, C. y Zúñiga Acevedo, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39 (2), 144-159.
- Carrizo, B. y Giménez, J. (Coords.) et al. (2017). *La política en las tramas educativas*. Entre Ríos: Editorial fundación La Hendija.
- Comba, D. (2006). Políticas Públicas: Sus Fases Como Objeto De Estudio. *Revista POLITIKÓS*, 7, 13-30.
- Cornú, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. (pp.14-32). Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.101-116). Buenos Aires: Noveduc.
- De la Fare, M. (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- De Vedia, M. (2005, 23 de abril). Los intelectuales y el país. “Quien no acepta voces disidentes es totalitario”. El análisis de la experta en educación Graciela Frigerio. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/politica/quien-no-acepta-voces-disidentes-es-totalitario-nid698439/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria Serie: La Educación en Debate Documentos de la DiNIECE*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coords.) et al. (2012). *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Franco, F. (2018, 1 de marzo). Graciela Frigerio: El efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que->

hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/#

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 83-98.

Freire, P. (2006). *El grito Manzo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

_____ (2013). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

_____ (2015). *Pedagogía de los sueños posibles, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/reformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf

_____ (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. *En Las formas de lo escolar* (pp.323-338). Buenos Aires: Del estante editorial.

Frigerio G. y Diker G. (Coords.) et al (2004). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Frigerio, G.; Korinfeld, D. Y Rodríguez, C. (Coords.) et al (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC*, 38(2), 43-60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.38.2.2017.04>

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

Kurlat, M. (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Villa Lugano, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XV (25) 56-63.

Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de crítica y producción*, 51,1-12.

Llosa, S.; Sirvent, M.; Toubes, A.; Santos H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (18) 22-34.

Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (Coords.) et al (2015). *Educación De Jóvenes Y Adultos Y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros*. Río Cuarto: UniRío Editora.

Martínez, D. (2016). Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (2) 34-51.

Ministerio De Educación Y Cultura Santa Fe (2014). EPJA 2014. *Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos en la Provincia de Santa Fe*.

_____ (2015). *Integración y Articulación en Educación de Jóvenes y Adultos. Santa Fe*

Ministerio De Educación Y Deportes Santa Fe (2017). *Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico. Presidencia de la Nación*.

Montesinos, M.; Sinisi, L.; Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Serie: La Educación en Debate Documentos de la DiNIECE.

_____ (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pd

Morín, E. (2007). La emergencia del sentido a partir del no-sentido. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 44. 157-171 Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1375>

Paredes, S. Y Pochulu, M. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (8) 2-11.

Pérez Enciso, H. (2017). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas Humanística*, 83, 247-273. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.padp>

Porter L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (1).

Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

Rattero, C. (2001). Del Cansancio Educativo Al Maestro Antidestino. *Revista El Cardo. Entre Maestros y maestros Área didáctica*. FCE. UNER 4, 1-8. Recuperado en tudocu.com/es-ar/document/instituto-superior-del-profesorado-dr-joaquin-v-gonzalez/psicologia-del-desarrollo/apuntes-de-clase/ratteroel-maestro-antidestino/8394027/view

Rodríguez, L. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. 3(1) 64-82.

Ruiz Barbot, M.; Barceló, J.; Gatti, E.; Maestro, C.; Píriz, S.; Weisz, B. (2014). Los Sentidos De La Educación En Adolescentes, Familias Y Referentes Comunitarios. XI Seminario Internacional De La Red Estrado. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/48.pdf.

Santandreu, A. (2017). A contracorriente: un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica. *Revista Kavilando*. 11, 267-275.

Scarfó, F. y Aued, V. (2012). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 88-98.

Sirvent, M. (2006). La educación de jóvenes y Adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina (pp.31-35)*. Buenos Aires: Ed. Buenos libros.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

Sirvent, M. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE*, 12, 77-94

Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero E. (Coords.) et al (2018). *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp.

Terigi, F. (2008) En La Perspectiva De Las Trayectorias Escolares. SITEAL. Lecturas Posibles. Recuperado de <https://www.siteal.iiep.unesco.org/>

Torres R. (2002). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas. (AEBA) en el Sur.* Recuperado de https://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef666fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona: Ariel

Villanueva, L. (1992). *La hechura de las políticas.* México: Grupo Editor Miguel Angel Porrúa.

_____ (2000). *La implementación de las políticas.* México: Grupo Editor Miguel Angel Porrúa.

Wanschelbaum, C. (2015) Historia De La Educación De Jóvenes Y Adultos. *Un Inventario De Huellas Sahe* 20. (370-374).

Yepes Piqueras, V. (2017). El Concepto de Puente. Recuperado de <https://victoryepes.blogs.upv.es/2017/09/13/el-concepto-de-puente/>

Zuska Zurbriggen, K. (2016) *Plan de alfabetización Nacional, recuperando una política pública en educación desde la voz de los protagonistas.* (Tesis Maestría en Políticas Públicas para La Educación) Universidad Nacional Del Litoral.

Normativa:

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006).

Proyecto de ley Provincial de Educación Santa Fe (2017).

Diseño Curricular Jurisdiccional De Educación de Jóvenes Y Adultos Nivel Primario (Santa Fe, 2007).

Resolución CFE N° 118/10 EPJA – Anexo I – Documento Base.

Resolución 140/14. Ministerio de Educación Santa Fe.

Imagen de portada:

Clarín (2018) “*Golden Bridge: Un puente “suspendido” por un par de manos gigantes es furor en Vietnam.*” Recuperado de https://www.clarin.com/arg/puente-suspendido-par-manos-gigantes-furor-vietnam_0_SkLtr034m.html 30/07/2018

