

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Políticas Públicas para la Educación



La interrupción temprana de trayectorias educativas en la educación para adultos.
El caso de la EEMPA N° 1328 "ALICIA LOPEZ" (Santa Fe)

Maestranda: Graciela Godoy
Directora: Virginia Trevignani

Septiembre de 2019

Índice de contenidos

1. Introducción	5
1.1. Presentación del caso	7
1.2. Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación	12
1.3. Estructura del documento	14
2. Antecedentes y marco teórico	16
2.1. Antecedentes sobre educación para adultos.....	16
2.2. Antecedentes sobre trayectoria escolar	20
2.3. Antecedentes sobre abandono, deserción y desafiliación educativa	25
2.4. Las trayectorias escolares como un proceso	30
3. Estrategia metodológica.....	36
4. El contexto como escenario	40
4.1. Breve historia de la educación para adultos.....	40
4.2. Cambios normativos en el sistema educativo y en la educación para adultos	46
4.3. La educación para adultos a la luz de los cambios recientes.....	50
5. Los actores: directivos, docentes y alumnos de la EEMPA 1328	54
5.1. Descripción del equipo directivo y el plantel docente	54
5.2. Descripción de los alumnos	55
6. ¿Cuándo se interrumpen las trayectorias escolares?.....	61
6.1. De la inscripción al inicio efectivo del cursado del primer año	67
6.2. Del inicio efectivo del cursado, la integración o adaptación y evaluación tentativa.....	68
6.3. De la evaluación tentativa al retorno del receso invernal.....	69
6.4. Del retorno del receso invernal al fin del ciclo lectivo	70
7. ¿Quiénes interrumpen sus trayectorias escolares?.....	71
7.1. Algunas historias de interrupción en primera persona	73
8. ¿Por qué se interrumpen las trayectorias?: la mirada de los actores.....	80
8.1. La mirada de los docentes y el directivo	80
8.2. La mirada de los alumnos.....	86
9. Conclusiones	89
Referencias bibliográficas	95
Anexo 1. Estructura de la Ficha Personal del Alumno.....	98
Anexo 2. Guion de entrevista a directivo	98
Anexo 3. Guion de la consulta a docentes.....	99
Anexo 4. Guion de consulta telefónica alumnos que interrumpieron su trayectoria escolar, cohortes 2016, 2017 y 2018.	99

Índice de tablas

Tabla 1. Variación de la matrícula total de EEMPA N° 1.328, 2014-2018	10
Tabla 2. Cantidad de docentes consultados por año y materia.....	38
Tabla 3. Estrategia metodológica y fuentes de información	38
Tabla 4. Cantidad de alumnos según indicadores sociodemográficos, cohorte 2016, 2017 y 2018	56
Tabla 5. Cantidad de alumnos según indicadores socioeconómicos, cohorte 2016, 2017 y 2018.....	58
Tabla 6. Cantidad de alumnos según experiencias escolares previas, cohorte 2016, 2017 y 2018	59
Tabla 7. Tipos de trayectorias en primer año, cohorte 2016, 2017 y 2018	61
Tabla 8. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2016	63
Tabla 9. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2017	64
Tabla 10. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2018	64
Tabla 11. Calendarios de interrupción de las trayectorias, cohorte 2016, 2017 y 2018	64
Tabla 12. Comparación de indicadores entre los alumnos que interrumpieron y los que no, cohorte 2016, 2017, 2018.....	71

Índice de gráficas

Gráfica 1. Interrupción en 1° Año en la EEMPA N° 1328. Período 2016-2018.....	9
Gráfica 2. Alumnos de la cohortes 2016, 2017 y 2018 de la EEMPA1328 según tramos de edades	11
Gráfica 3. Probabilidad de continuar con la trayectoria, cohorte 2016, 2017 y 2018	66

Índice de esquemas

Esquema 1. Modelo de Vincent Tinto	28
Esquema 2. Puntos críticos de la trayectoria en primer año	62

Agradecimientos



A Virginia por su generosidad con el saber

A Toti por su acompañamiento

A los colegas docentes que brindaron su apoyo y conocimiento

A Marcelo que guía y confía en una gestión colaborativa con la comunidad educativa.

A todos los que de una u otra forma colaboraron con sus testimonios y experiencias.

A todos los que fueron, son y serán alumnos jóvenes y adultos por la decisión de asistir a una EEMPA y tomar la oportunidad de transformar sus vidas.



1. Introducción

P: ¿Por qué retomaste la escuela? R: porque quiero un futuro para mí y mis hijos. Fuente: Ficha Personal del alumno, EEMPA N° 1328 "Alicia López"

Espacio de libertad como el Kairos, uno decide si aprovecha la oportunidad (Frigerio, 2016)

Esta tesis trata sobre la interrupción temprana de las trayectorias escolares de alumnos que cursan actualmente sus estudios secundarios en una Escuela de Educación Media para Adultos (en adelante, EEMPA), de la ciudad de Santa Fe: la escuela N° 1.328 "Alicia López".

El interés por esta problemática viene creciendo, año tras año, entre los docentes que trabajamos en este tipo de establecimiento educativo, al observar que cuatro de cada diez alumnos ingresantes a primer año en esta EEMPA, han desistido de continuar cursando sus estudios secundarios o se han cambiado de escuela.

La experiencia individual vivida en el aula por cada docente y luego compartida en la sala de profesores y en charlas con directivos de la EEMPA, suele ser comparada por estos actores del sistema educativo con un tiempo pasado donde el fenómeno no ocurría. En esta comparación, docentes y directivos identifican cambios normativos e institucionales, así como también una transformación del destinatario original de la modalidad educativa.

A pesar de estas discusiones cotidianas, no hay consenso entre los distintos actores vinculados al EEMPA con respecto a cuáles son los factores que permiten comprender mejor esta problemática. Asimismo, se observa una mirada entre equipos directivos y docentes que tiende a naturalizar la desafiliación de los alumnos que hoy habitan las EEMPA.

La modalidad de educación para adultos tiene una larga historia, cuyo origen fundacional está asociado al proyecto de construcción de un Estado-nación en nuestro país. A pesar de esta larga historia, signada por cambios e intentos reiterados y fallidos de eliminar la modalidad, hay pocas investigaciones que se ocupen de describir y analizar las problemáticas actuales de los establecimientos que ofrecen esta modalidad educativa.

Si bien existen algunos escritos sobre la historia de la modalidad o propuestas de proyectos para implementar en las EEMPA, ninguno aborda específicamente las trayectorias escolares al interior de estas escuelas y mucho menos la interrupción de estos recorridos.

Se considera que esta investigación constituye un aporte al estudio de un ámbito de la educación obligatoria que ha sido relativamente marginado de la investigación especializada (la educación para adultos) y que ha cobrado auge en la actualidad porque está absorbiendo a muchos jóvenes que se han desafiliado de la educación secundaria común. Lo que preocupa es que los jóvenes y adultos que habían tomado la decisión de incorporarse nuevamente a la vida escolar para culminar sus estudios secundarios, vuelven a interrumpir su trayectoria escolar.

Las políticas públicas educativas en nuestro país han producido conquistas y consolidado derechos (como ampliar la educación obligatoria hasta la culminación de la escuela secundaria en el año 2006), pero estos avances se ven opacados por esta problemática cada vez más frecuente. La ampliación de la cobertura de la educación secundaria sobre la base de la Nueva Ley de Educación, aún no ha logrado la permanencia y finalización de este nivel por parte de importantes porciones de la población de jóvenes y adultos. Teniendo en cuenta que en la actualidad poseer el título secundario es considerado un requisito (obligatorio) para el acceso al mercado laboral (o por lo menos a trabajos formales) o para la continuidad de estudios superiores, estudiar la interrupción de trayectorias escolares reviste una importancia social crucial.

El grado de vacancia de la temática se observa en la particularidad del enfoque (centrado en la trayectoria), la circunscripción en una escuela (EEMPA N° 1328) y el análisis de tres cohortes de ingreso seguidas durante todo el primer año de cursado. Si bien no se pretende generalizar los resultados a otras EEMPA, este estudio puede contribuir a una mejor comprensión sobre los factores y motivos asociados con la interrupción de trayectorias escolares de los alumnos que recién ingresan a estos establecimientos.

Es importante reconocer que mi pertenencia al establecimiento que propongo analizar como un caso, constituyó una puerta de entrada a información contenida en documentos, planillas y archivos digitales; insumos indispensables para dar comienzo

y continuidad a esta investigación. Algunos de estos registros existen en la propia institución y otros fue necesario relevar. Los resultados de este estudio son de interés de la comunidad educativa en la que me desempeño, lo cual facilita la recolección de datos y testimonio de los distintos actores involucrados.

1.1. Presentación del caso

A unas diez cuadras de la intersección de las Avenidas Urquiza y Bulevar Gálvez de la ciudad de Santa Fe, hacia el norte, se ubica el edificio donde funciona la EEMPA N° 1.328, compartiéndolo con la escuela primaria República de Bolivia, en el número 4.363 de la Avenida Facundo Zuviría por la que circulan líneas de colectivo que llevan y traen alumnos desde los distintos barrios.

Como todas estas escuelas, que son conocidas por la denominación de las escuelas primarias con las cuales conviven, debieron darse un nuevo nombre para identificarse. Estas escuelas entran en actividad cotidianamente cuando el sol se esconde y por el espacio de 180 minutos que se desglosan en dos módulos de 80 y un recreo de 10 minutos.

Frente a la escuela se eleva una iglesia, y en un radio de varias cuadras, negocios de todo tipo se suman con actividad comercial, social y educativa. Una vecinal, un club, una mutual y viviendas particulares, conforman un entorno vivo y dinámico.

El edificio escolar se identifica al frente con los nombres de la Institución primaria y la EEMPA. Su ingreso se abre en una sala de recepción, con imágenes de próceres, láminas de alumnos, placas y una imagen de "Alicia López" quien da nombre a la institución de horario nocturno. Desde aquí da paso, a la izquierda a las salas de Dirección, Secretaria, y una pequeña cocina, y hacia la derecha se distribuyen tres salones de clase, y un patio dónde aparcan las motos y bicicletas, que sirven de vehículo de aquellos que no usan el transporte público o excepcionalmente algún auto particular. Frente a ellos se abre el salón de actos, (que se dispone y desarma con la organización de cada acto, charla o debate), al fondo del mismo se accede a los sanitarios para el alumnado. En los recreos es el espacio que se utiliza para la socialización.

Por un costado del salón, se da paso a un patio cubierto donde se realizan otros eventos que permiten la participación de una mayor cantidad de personas, como por ejemplo la "Expo de Micro-emprendimientos" que en el año 2018 se concretó la Edición N° 4, y el Acto de Colación de grados con la asistencia de alumnos y sus familias. Al final del salón de actos, por un lado una escalera lleva a una planta superior con 3 aulas y por otro hacia otro espacio con otras 3 aulas y un pequeño patio.

La EEMPA N° 1.328 "Alicia López", tiene una breve pero rica historia y viene construyendo su identidad en el esfuerzo de brindar a jóvenes y adultos un lugar donde puedan ejercer su derecho a continuar y finalizar su educación secundaria.

En 2017 se realizó un análisis de las fortalezas y debilidades del establecimiento con indicadores institucionales, que reveló que el principal problema institucional es la deserción escolar, por lo que se decidió por consenso que el Proyecto Institucional del año 2017 se dedicara a esta problemática. Titulado "Deserción escolar. Interrupción de las trayectorias escolares", tuvo como principal objetivo el de "fortalecer nuestra identidad creando lazos de pertenencia institucional", especialmente enfocado en las Prácticas de acompañamiento de Trayectorias estudiantiles. La intención fue abordar la motivación y la autoestima tan necesarias en estos espacios, donde los alumnos se sienten "acogidos" según sus propias voces. Se propusieron talleres, pero en el momento de la concreción, hubo obstáculos que impidieron llegar a buenos resultados.

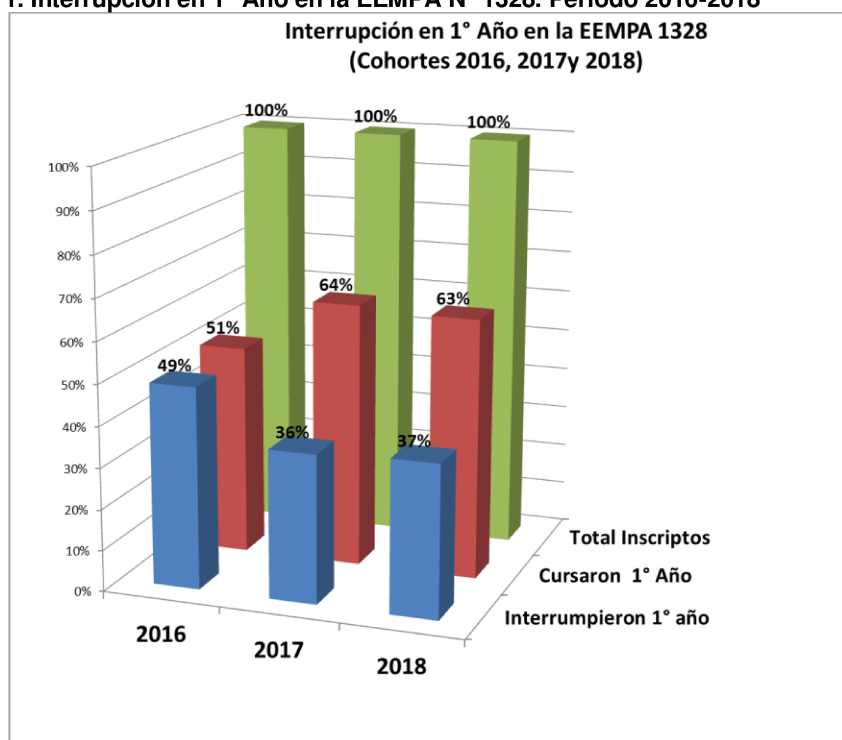
La actividad educativa se viene cumpliendo con una planta docente conformada por: un cargo de director de 3ra categoría; un cargo de prosecretaría, un cargo de asistente escolar y veintiséis profesores titulares e interinos, dos de ellos con tareas diferentes que se desempeñan en la secretaría. Es necesario reconocer que no existe exigencia específica para la tarea docente en esta modalidad.

Los alumnos que asisten a la EEMPA provienen, en general, de un nivel socioeconómico de bajos recursos. Son grupos muy heterogéneos, con vivencias e historias de vida diversas. Sus hogares están compuestos en su mayoría por muchos miembros donde no todos tienen un trabajo. Situación que también se da en el propio alumno dado que la población escolar está constituida mayoritariamente por jóvenes de 18 años o más (la edad de ingreso es de 18 años, o con 17 años siempre que cumplan 18 antes del 30 de junio del año de ingreso).

Un fenómeno que despierta desafíos para esta modalidad educativa es el hecho de que alumnos que han debido abandonar la escuela secundaria común, reingresan al sistema a través de la EEMPA y algunos, por diversos motivos, interrumpen nuevamente, lo que preocupa, ya que este reingreso representa una oportunidad para concretar la meta de culminar el nivel secundario.

El mayor porcentaje de interrupciones se produce en el 1° año y se percibe más luego del receso invernal, llegando en algunos casos casi a la mitad del curso. Como se observa en la gráfica N° 1, en el año 2016 sobre el total de inscriptos, 51% continuó su trayectoria hasta el final del ciclo lectivo, en tanto 49% la interrumpió antes de ese período; en el año 2017 del total inscriptos, 64% continuaron hasta fin de año y 36% dejaron de asistir antes de culminar ese primer año. En el año 2018, del total de inscriptos, 63% cursaron hasta finalizar el ciclo lectivo y 37% interrumpió su trayectoria.

Gráfica 1. Interrupción en 1° Año en la EEMPA N° 1328. Período 2016-2018



Fuente: elaboración propias en base a datos proporcionados por la EEMPA N° 1.328

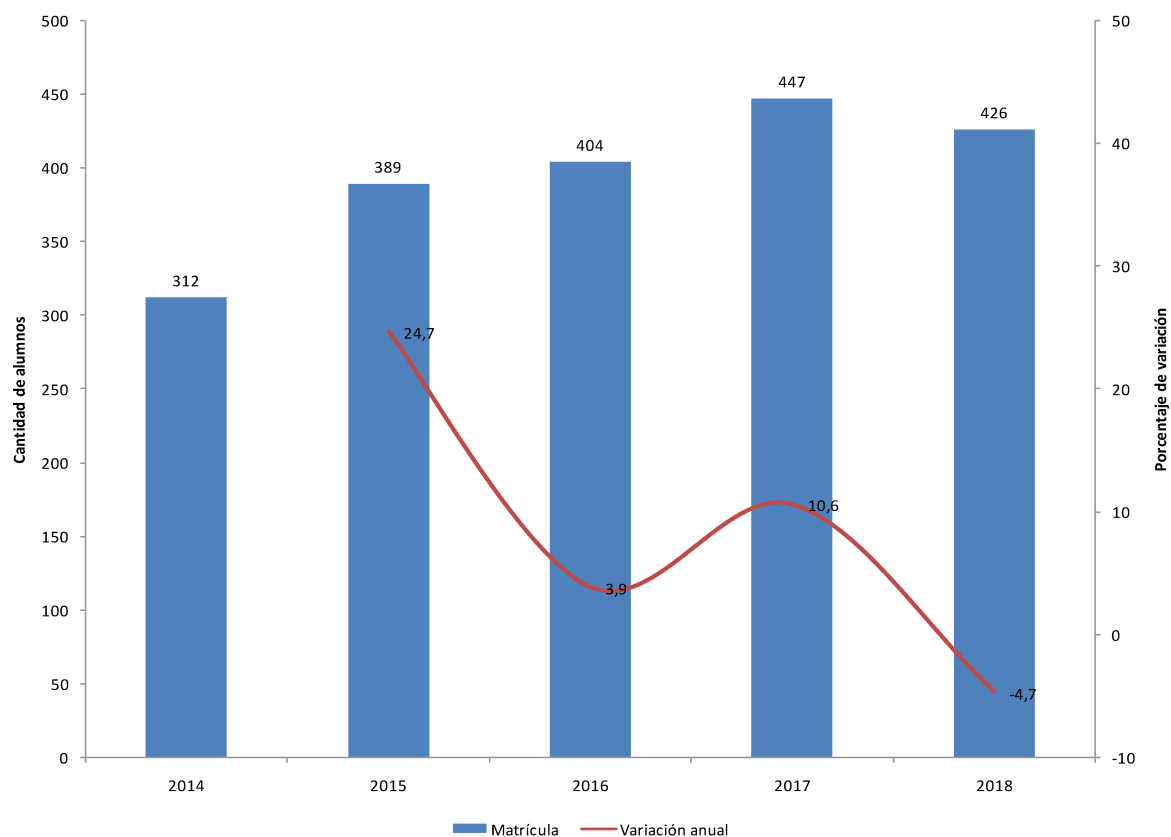
Si bien estos datos testimonian una situación que de hecho se da, no logran mostrar los acontecimientos que ocurren durante el proceso de la trayectoria escolar. Esto justifica el problema abordado en este estudio, donde se parte del supuesto que ocurren situaciones y acontecimientos diversos en la vida de cada alumno que provocan la dinámica, siempre singular e irrepetible de cada alumno.

A pesar de lo significativo de los porcentajes de las interrupciones, esta problemática aparece solapada, inadvertida puesto que la conformación del ciclo siguiente (2do año), se nutre de nuevos inscriptos que compensan las bajas ocurridas. Esta invisibilización promueve una mirada al interior del establecimiento educativo que naturaliza el problema, que se agrava por la existencia de una demanda sostenida de ingresantes potenciales que exceden las posibilidades de infraestructura de esta EEMPA, por lo que se ha instalado como costumbre las llamadas "listas de espera". La consecuencia es que al producirse la interrupción de los que asisten a 1° año, los alumnos de las listas de espera ya no pueden incorporarse a la escuela por las clases transcurridas (cuando esta situación se produce una vez avanzado el ciclo lectivo) y pierden un año más; con lo cual se ve otra vez obstaculizada la expectativa de poder finalizar la educación obligatoria. Sobre esta cuestión, la EEMPA ha generado distintas acciones intentando la mejora con resultados que aún no han sido confirmados en la práctica. Según datos proporcionados por la misma institución, se reconoce que, en ocasiones, se ha llegado a constatar hasta un 43% en lista de espera para el ingreso a 1° año. Estos datos muestran una realidad alarmante en la cual el alumno ni siquiera logra reingresar al sistema educativo ya que no puede inscribirse.

Lo que se observa en el tabla 1 y en la gráfica 2 es que la matrícula total (distribuida en los 7 cursos existentes) de la escuela analizada no ha tenido grandes modificaciones para la serie temporal 2014-2018, aunque la demanda por el ingreso a este tipo de modalidad educativa ha crecido. Hay que considerar que en el caso de las EEMPA en el 1° semestre cursan los alumnos de 1° año, de 2° año y de 4° año. En el 2° semestre cursan los alumnos de 1° año (único de cursado anual), los alumnos de 3° año y los de 5° año. La transición al curso siguiente, provoca en general algunas modificaciones debido a los alumnos que se incorporan, si el curso y la capacidad del establecimiento lo permiten. El límite en el incremento de la matrícula se explica por la escasez de cupos en la infraestructura escolar disponible.

Tabla 1. Variación de la matrícula total de EEMPA N° 1.328, 2014-2018

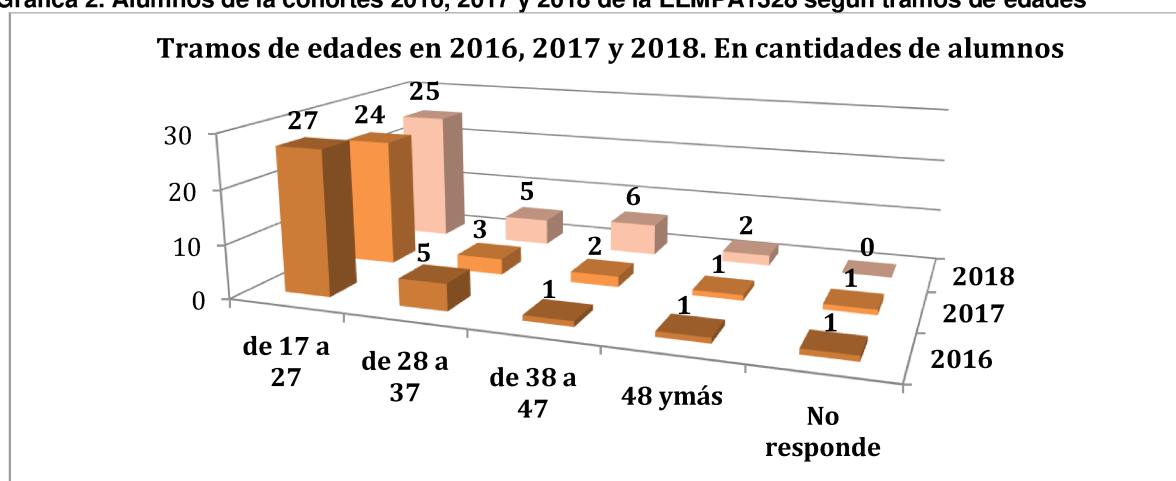
La interrupción temprana de trayectorias educativas en la educación para adultos. El caso de la EEMPA N° 1328 "Alicia López" (Santa Fe)



Fuente: elaboración propia en base a SIGAE, consultado el 28-08-18

Los ingresantes a primer año de las cohortes 2016 (35 alumnos), 2017 (31 alumnos) y 2018 (38 alumnos), que constituyen el objeto de estudio de esta investigación, son en su mayoría jóvenes. La gráfica 2 muestra la distribución de los ingresantes a primer año en esas tres cohortes según tramos de edades.

Gráfica 2. Alumnos de la cohortes 2016, 2017 y 2018 de la EEMPA1328 según tramos de edades



Fuente: elaboración propia en base a ficha personal del alumno de la EEMPA N° 1.328

Leyendo la presente gráfica, se observa que en el tramo de 17 a 27 años se acumula el mayor porcentaje de alumnos, que va disminuyendo a medida que crecen las edades. Este dato muestra un cambio en el destinatario de la educación de jóvenes y adultos, que podemos situar a mediados de la década del 90 el momento a partir del cual estas instituciones comienzan a experimentar la presencia creciente de jóvenes. "El uso social original de la EEMPA –alfabetizar a la población adulta- hoy se desdibuja y emerge una población que precisa de los servicios de estas escuelas pero con otras finalidades" (Serovich, 2018: 55)

1.2. Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación

En la Provincia de Santa Fe, los jóvenes y adultos que no terminaron sus estudios secundarios, encuentran una nueva oportunidad en las EEMPA. En la Ley N° 26.206, el Estado Nacional reconoce a la educación para Jóvenes y Adultos como Modalidad específica. Si bien fue creada para atender la necesidad de terminar la secundaria inconclusa de trabajadores adultos, con un promedio de mediana edad, en la actualidad su población se compone en gran parte por adolescentes expulsados de la escuela secundaria común o que nunca accedieron a ella.

Focalizar el estudio en un establecimiento de la educación para adultos, permite iluminar aspectos de la interrupción temprana que adquieren mayor gravedad (en comparación con la secundaria "común"), ya que muchos de los ingresantes a la EEMPA provienen de experiencias fallidas en las modalidades comunes. En este sentido, la culminación de la educación obligatoria aquí supone, para muchos alumnos, la última oportunidad de terminar la secundaria. ¿Por qué un alumno que toma la decisión de retomar sus estudios, vuelve a interrumpirlos?; ¿qué factores confluyen en las interrupciones tempranas que acontecen en el 1° año?; ¿qué situaciones o hechos desencadenan las inasistencias?

El objeto de estudio de la presente investigación es la interrupción temprana de la trayectoria escolar de personas que optan por la educación para adultos, en la EEMPA N° 1.328 "Alicia López", de los ingresantes en los años 2016, 2017 y 2018, los cuales son seguidos durante un año de cursado en dicha institución. Este recorte supone poner el acento en dos aspectos: lo *temprano* de la interrupción escolar y la

particularidad que adquiere que dicha interrupción acontezca en la modalidad de educación para *adultos*.

Frente a esta situación problemática, caben las preguntas: ¿cómo es el proceso que lleva a la interrupción temprana de la trayectoria escolar?; ¿en qué momento del primer año se produce la interrupción de la trayectoria escolar de los alumnos?; ¿quiénes se ven más afectados?; ¿cómo perciben, los docentes, el equipo de gestión y los alumnos, las interrupciones tempranas de la trayectoria escolar?

El objetivo general de esta investigación consiste en describir el proceso por medio del cual se interrumpen las trayectorias escolares durante el primer año de cursado, de los alumnos de tres cohortes de ingreso (2016, 2017 y 2018) en la EEMPA N° 1.328 "Alicia López". De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- identificar *en qué momento* del primer año se produce la interrupción de la trayectoria escolar de los alumnos de esas tres cohortes sucesivas;
- caracterizar a *quiénes* se ven más afectados por la interrupción de la trayectoria escolar, considerando las desigualdades de origen o atributos como la edad, sexo, trabajo y familia.
- explorar las *percepciones* de los actores involucrados (alumnos, docentes, equipos directivos) sobre la interrupción de la trayectoria escolar para buscar estrategias que debiliten el problema.

Gracias al conocimiento anterior sobre la problemática (dado por la pertenencia a un establecimiento de educación para adultos) y la lectura de la bibliografía especializada, se pueden arriesgar algunas hipótesis que guiarán este trabajo.

Primero, con respecto a cuándo se produce la mayor cantidad de interrupciones, forma parte de una creencia generalizada en la educación secundaria y también en la modalidad de las EEMPA, que el tiempo asignado por el calendario escolar para el receso invernal constituye un punto de inflexión en las trayectorias de los ingresantes. Sin embargo, hay que explorar qué experiencias anteriores y qué expectativas que no se cumplieron pueden estar confluyendo en que luego de las vacaciones muchos de los alumnos no retornen.

Segundo, para caracterizar el segmento de alumnos que interrumpen sus trayectorias escolares durante el primer año, consideramos pertinente atender a características como la edad, el género, la condición laboral, experiencias de maternidad o paternidad, experiencias escolares anteriores, que pueden operar como desventajas para permanecer en la escuela.

Tercero, con respecto a las percepciones que sobre esta problemática y sus factores asociados construyen los diferentes actores que habitan la EEMPA, se intuye que hay cierta naturalización -en docentes y equipos directivos- que tiende a sobreestimar factores individuales (como los económicos, laborales) que opacan una mirada crítica sobre las propias prácticas educativas.

1.3. Estructura del documento

Este documento que expone un proceso de investigación se estructura en nueve apartados, incluida esta introducción en la cual se construye el objeto de estudio y se formulan las preguntas y objetivos que lo guían.

En el segundo apartado, se sistematizan los principales antecedentes que han abordado la educación para adultos, las trayectorias escolares y la interrupción o abandono de los estudios. Luego, se recuperan de este recorrido de lecturas los conceptos que cimientan la arquitectura teórica de esta investigación, definiendo su uso específico para este trabajo.

En el tercer apartado, se informan las decisiones metodológicas asumidas para responder las preguntas y cumplir con los objetivos propuestos. Así, se delimita la unidad de análisis, las herramientas de recolección de datos y las fuentes de información utilizadas.

En el cuarto apartado, se considera la educación para adultos en un contexto de transformaciones sociales significativas. Se describen también los cambios normativos recientes que impactaron sobre la educación, en general, y sobre la modalidad de educación para adultos, en particular.

En el quinto apartado, se describen las principales características de los actores del caso estudiado: equipos directivos, docentes y alumnos, según la información relevada para esta investigación.

En el sexto apartado, se profundiza sobre el primer objetivo propuesto: identificar en qué momento del primer año de cursado se producen las mayores interrupciones y con qué eventos académicos se asocia. Para esto, la trayectoria se descompone en fases o etapas que permitan dar cuenta del proceso que se inicia con la inscripción y que para algunos termina en la interrupción mientras que otros continúan hasta el final del ciclo lectivo.

En el séptimo apartado, que se caracteriza a los alumnos que interrumpieron su trayectoria escolar durante el primer año y se los comparará con los que persisten hasta el final del ciclo lectivo.

En el octavo apartado, se exploran las percepciones que sobre esta problemática construyen los actores, atendiendo a las explicaciones que directivos y docentes elaboran sobre la interrupción y a las motivaciones relatadas por los alumnos.

Por último, en el noveno apartado de conclusiones, se sistematizan los principales hallazgos de la investigación y las nuevas preguntas que se abren luego de concluido este recorrido.

2. Antecedentes y marco teórico

En este capítulo se recuperan los principales antecedentes que contribuyeron en la delimitación del objeto de estudio de esta investigación, las preguntas y las hipótesis. La bibliografía consultada fue organizada en tres tópicos: estudios sobre la modalidad educativa para adultos; estudios que se enfocan en el concepto de trayectoria y estudios que se interrogan sobre el abandono, la deserción o la desafiliación educativa.

Una vez recuperados esos aportes, el capítulo culmina con la selección y definición de los principales conceptos que son utilizados en este trabajo: el concepto de trayectoria como procesos y la definición de lo que entendemos por interrupción de esos recorridos.

2.1. Antecedentes sobre educación para adultos

Los estudios e investigaciones específicas referidas a la educación para adultos no son muchos, pero cuando se abordan diferentes problemáticas que conciernen a la educación en nuestro país, se pueden encontrar referencias sobre esta modalidad tan particular y constituyen un punto de apoyo para acercarse a analizar las preocupaciones del presente trabajo.

Un antecedente directo y que observa un área de vacancia en la educación de adultos, es el aporte de Viviana Grandinetti (2016) con su Tesis "Trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de escuelas medias de adultos de la ciudad de Santa Fe que interrumpieron la secundaria regular". Este trabajo toma entre sus fuentes como referencia las investigaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE-UNICEF, 2004) para estudiar las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de la ciudad de Santa Fe.

La autora analiza las trayectorias educativas desde la escuela primaria, pasando por la escuela secundaria común y continúa con la opción que representan las EEMPA para aquellos que decidieron terminar el nivel secundario. Considera situaciones de "fracaso escolar", las repitencias, los cambios de escuela, turno o modalidad y la falta de promoción de distintas materias; en definitiva, situaciones que complejizan las trayectorias escolares.

Grandinetti compara la escuela secundaria común con las EEMPA, advirtiendo que en las modalidades educativas para adultos se repiten los mismos acontecimientos que provocaron el fracaso anterior en la escuela secundaria común. La autora señala cómo el abandono, la retención y egreso de los estudiantes de la escuela media ponen de manifiesto las dificultades de la escuela secundaria frente a la obligatoriedad, y cómo estas problemáticas se han naturalizado. En su opinión, ello interpela a las instituciones educativas donde el hecho tiene lugar.

Indica también que en los últimos tiempos ha ido cambiando el promedio de edad de la población escolar, que antes estaba compuesta por obreros y trabajadores de mediana edad que no habían terminado el nivel secundario.

Para representar lo que ocurre en la secundaria común y en las EEMPA, Grandinetti visualiza una pirámide de base ancha (muchos alumnos en la base y pocos en la cúspide, para la escuela secundaria común) y otra pirámide invertida en la EEMPA donde ocurre lo inverso (menos ingresantes en primer año pero se va engrosando en los años siguientes, porque desde segundo y en los años sucesivos va aumentando la matrícula). Tal es el caso de la EEMPA N° 1.328, con un curso de primer año, tres cursos en segundo/tercer año y tres cursos en cuarto/quinto año. A este fenómeno ha contribuido la obligatoriedad del nivel secundario, la falta de retención de alumnos en la escuela secundaria común y los significados que éstos atribuyen a las distintas interrupciones escolares.

En el antecedente que se analiza, se señala los casos donde el alumno para volver a estudiar opta por una EEMPA, y se pregunta "¿por qué las EEMPA se vuelven un lugar posible para dar continuidad a la escolaridad secundaria? y más importante aún, ¿para qué quieren dar continuidad a su escolaridad secundaria en una EEMPA? ¿Qué buscan en estas escuelas y qué encuentran?" (Grandinetti, 2016: 101)

Concluye diciendo que las trayectorias escolares están signadas por "sobresaltos" de la más variada índole, donde los alumnos parecen siempre estar intentando "zafar". En la escuela secundaria común la repitencia parece ser el resultado del bajo rendimiento; los alumnos se inculpan mencionando "que estudian poco" o que "no les gusta estudiar"; otros alumnos lo atribuyen a la forma de enseñar de los profesores y las dificultades de relación entre profesor y alumno. Muchos

alumnos mencionan haber perdido "el gusto por el saber" y solo quieren "sobrevivir", "zafar", no valoran el "aprender" y priorizan la obtención del título.

La tesis de Grandinetti muestra que las trayectorias con dificultades en el primario, se reiteran en la escuela secundaria e incluso persisten en las EEMPA. Refiere que en la escuela secundaria común, los abandonos en el año escolar por las inasistencias reiteradas y la decisión de dejar de cursar por este motivo es la opción elegida en lugar de rendir todas las materias, y es otro problema que afecta a la trayectoria escolar. Los que deciden regresar a la escolaridad, encuentran una oportunidad en las EEMPA.

Grandinetti, en su tesis hace foco en la información de los sujetos adultos de su muestra. Ellos hablan sobre sus recorridos institucionales en el sistema y como dato relevante surge que los alumnos de su selección, nunca pensaron en no terminar el secundario, abonando la idea de que el término abandono no es descriptivo de este tema.

Se pregunta qué encuentran los jóvenes en las EEMPA: los alumnos resaltan la capacidad de los docentes de relacionarse con ellos, en distintos aspectos (pedagógicos, didácticos, afectivos). La importancia de esta relación y también la relación con los pares, influye en el rendimiento escolar y facilita la permanencia escolar.

Otro de los trabajos considerados como antecedente es el de Luciana Serovich titulado "Escuelas de Educación Media ¿Para adultos?" Un estudio sobre la juvenización de las E.E.M.P.A. en la ciudad de Santa Fe (2018).

Esta investigación describe y analiza el proceso de juvenización de las EEMPA en la ciudad de Santa Fe, con una creciente participación de alumnos que provienen de la escuela secundaria común. El objetivo del trabajo es averiguar por qué cada vez más jóvenes asisten a aquellas instituciones que históricamente fueron creadas para los adultos.

Denomina "decisiones educativas" a la que toman los alumnos para cambiar el lugar donde seguirán cursando sus estudios secundarios. Situación que expresa, es mirada por docentes y directivos de las EEMPA, como la pérdida de la "esencia original" que implicaba educar a los adultos y de "oportunistas" a la estrategia de los

alumnos jóvenes que intentan terminar sus estudios secundarios "por un camino más rápido y fácil" y reconocen que "Encuentran en la institución que los recibe un ambiente que ponderan como "más cálido y humano", con tiempos y ritmos escolares más "flexibles y relajados" (Serovich, 2018: 6).

Otra conclusión que se desprende de la investigación son los cambios indiscutibles que se han dado en la EEMPA anclados a una renovación y reconfiguración institucional. Entre los cambios visualizados destaca los siguientes. Primero, lo que la autora llama "el proceso de juvenización" se contextualiza "a mediados de la década del 90, el momento a partir del cual estas instituciones comienzan a experimentar la presencia creciente de jóvenes "(Serovich, 2018: 43). Segundo, la investigación advierte que en las percepciones de los actores vinculados a las instituciones de educación para adultos, hay una visión nostálgica y, a veces, hasta negativa sobre los cambios que experimentan estas instituciones. Estos espacios que fueron pensados para los adultos son actualmente ganados por población joven (en las voces de las "docentes fundadoras" que describen el contexto de formación y su posterior transformación de las EEMPA).

El estudio destaca además que el EEMPA pudo adaptarse mejor que la escuela secundaria común a las demandas actuales y en esta capacidad de adaptación se fundamenta el proceso de migración hacia estas instituciones. Pero mientras los jóvenes impactan en las configuraciones de la EEMPA, los adultos transforman a éstos, dando lugar a "una suerte de adultización de los grupos juveniles" (Serovich, 2018: 92).

Otro hallazgo importante de esta investigación está dado en el carácter "instrumental y simbólico" de la EEMPA en la actualidad. En este sentido, el trabajo procura explorar y describir los distintos usos sociales de la EEMPA en el contexto actual. Esto tiene que ver con la posibilidad de encauzar trayectorias y con fortalecer identidades. Estas dos características son mostradas en este trabajo, como novedosas, además de los ya destacados "usos sociales" tradicionales del EEMPA como son "el académico y el laboral" (Serovich, 2018: 62).

Es pertinente el aporte de la autora, al mencionar que "en las entrevistas a docentes fundadores y directores actuales se percibe cierta preocupación por el abandono en el 1er año de la EEMPA. El abandono en el primer año de estudio

presenta características específicas 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" (Serovich, 2018: 53).

2.2. Antecedentes sobre trayectoria escolar

Los trabajos de Flavia Terigi considerados para estos antecedentes "Conferencia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" (2010) y "Las Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política Educativa" (2009) versan sobre el aprendizaje, la inclusión educativa, las trayectorias escolares, los modelos pedagógicos y la formación docente, entre otros. Si bien en general se refiere a la educación de niños y adolescentes, las problemáticas que aborda se repiten también en el caso de jóvenes y adultos que desean concluir la escuela secundaria en la escuela común, o fracasada ésta, en una escuela de adultos.

Terigi está preocupada por la inclusión educativa, especialmente para los alumnos que provienen de sectores vulnerables, quienes tienden a desarrollar trayectorias escolares caracterizadas -siguiendo a la autora- por derechos incumplidos. Las conceptualizaciones de esta autora sobre la inclusión educativa, permiten abordar las trayectorias escolares desde una perspectiva social; entiende que este problema debe ser atendido sistemática e institucionalmente, acercándose así a una mirada que se enfoca en la responsabilidad institucional.

Especifica qué son las trayectorias escolares que llama normativas: "el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos 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 la periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción" (Terigi, 2009: 19).

La autora diferencia las trayectorias teóricas de las trayectorias reales: "la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. La realidad

de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares" (Terigi, 2010: 7). Así, las trayectorias reales son las que efectivamente acontecen, aquellas que aparecen en las estadísticas y las investigaciones, las que se observan en las historias de vida, y que se ven influidas por circunstancias que las alejan de las trayectorias previstas en el sistema educativo, generando enlentecimiento, interrupciones temporales o desafilaciones definitivas.

Terigi propone ampliar el término trayectoria escolar a trayectoria educativa para reconocer oportunidades o "locus de aprendizaje" que los sujetos realizan fuera de la escuela; aun teniendo en cuenta que las trayectorias teóricas son el objetivo a alcanzar. En sus palabras: "ejemplo de estas trayectorias son jóvenes que, habiendo dejado la escuela secundaria, han mantenido su vinculación con clubes, grupos de interés o talleres de formación profesional, y posteriormente se han reincorporado a la escuela secundaria común, o han ingresado a una escuela de adultos" (Terigi, 2009: 19). Reconoce junto con otros estudios sobre esta problemática que un conjunto complejo de factores incide en "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (DINIECE-UNICEF, 2004: 8)

Aquellos itinerarios que no siguen el cauce de las trayectorias teóricas, se reconocen como "trayectorias no encauzadas": las de niños y jóvenes que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes; son trayectorias que siguen otro cauce.

El sistema educativo y los desarrollos pedagógicos didácticos se asientan sobre argumentos que tienen problemas a la hora de responder a las necesidades actuales, por lo cual Terigi intenta desmontarlos en un ejercicio de acercamiento a las realidades que han llevado a que entren en crisis lo que se ofrecía como verdades universales. La obligatoriedad o la expansión de la escolaridad y los beneficios que acompaña, conviven con las dificultades de algunos sectores para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo. Las soluciones no parecen provenir de las herramientas tradicionales basadas en la homogeneización y el currículum único, frente a los nuevos públicos, por lo que es evidente la revisión de los marcos conceptuales de la política educativa.

A las trayectorias teóricas (continuas, completas y de calidad) se contraponen aquellas que se alejan del cauce trazado, y transitan de variadas maneras haciendo que esto sea considerado un desvío y a la vez oscurece aspectos que ponen en consideración lo que debería llevar a ampliar las capacidades de las políticas para alcanzar la inclusión educativa.

Terigi postula que parte del problema de la interrupción de trayectorias son los intentos de solución basados en un aprendizaje monocrónico, pensado para trayectorias educativas continuas y completas, con enseñanzas similares que significan aprendizajes equivalentes. Estos supuestos entran en crisis con las realidades que presentan las escuelas primarias, secundarias y particularmente las EEMPA. La autora plantea que es necesario canalizar los esfuerzos (pedagógicos y didácticos) para promover trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades cada vez más complejas y plurales.

El cambio de modalidad, de escuela, de turno, de ciudad, de nivel educativo, hace que se presenten discontinuidades en las trayectorias escolares y con ellas el sistema educativo enfrenta la pérdida de alumnos y consecuentes desafíos. Terigi se refiere a "persistentes puntos críticos" que se presentan en el ingreso, en la permanencia y en las transiciones de las trayectorias escolares.

En el ingreso que se produce a una edad determinada, y aun cuando la mayoría así lo hace, la universalización aún no se puede alcanzar, por distintos y variados motivos. Terigi analiza el "ingreso tardío" que afecta fundamentalmente a la población vulnerable o migrante que tienden a demorar la edad de ingreso.

En las EEMPA, en general, la demanda es mayor que la disponibilidad de asientos. Aparece lo que en la institución se denomina "listas de espera". Si bien es cierto que algunos alumnos avanzan, algunos repiten y otro grupo abandona temporalmente, Terigi (2010) aclara que "temporalmente, puede querer llegar a decir durante dos o tres años" (pág 7); según las investigaciones que exploraron los motivos de abandono escolar, las respuestas suelen ser "yo no la dejé, no estoy yendo, en algún momento voy a volver" aunque podía transcurrir 2 o 3 años sin asistir a la escuela.

Terigi también se refiere al ausentismo como un fenómeno que varía según los diversos grupos y cuestiona el supuesto que requiere la presencia de todos los días y

todo el tiempo en la escuela. Es un aporte para analizar el caso en las EEMPA que presentan casos particulares, sobre todo de aquellos jóvenes y adultos que trabajan y presentan dificultades para compatibilizar la asistencia escolar con los horarios laborales. También los casos de padre o madre con hijos pequeños, la situación de los que viven lejos de la escuela, los alumnos con problemas de salud, propios o de los familiares, etc. La discontinuidad escolar trae consecuencias que surgen de las inasistencias reiteradas que pueden terminar en la repitencia. Las estrategias más comunes de los alumnos y sus familias para evitar repetir son: el cambio de escuela, de modalidad y también puede aparecer la opción de finalizar la educación secundaria en una EEMPA.

Terigi menciona las relaciones de baja intensidad, concepto que desarrolla citando al sociólogo Kessler, que describe una "relación de cierta intensidad", cuando un alumno ingresa a la escuela, donde debe asistir todos los días, realiza su tarea, estudia, etc. Una relación de baja intensidad, se da cuando la asistencia se resiente porque los alumnos van sólo a veces. Agrega que si una relación de baja intensidad, "es disciplinada, en el sentido de que –como dirían los chicos- van a la escuela y no hacen "bardo", si no hacen bardo está todo bien. Nos hemos acostumbrado a que entran, salen, van, vienen, y con eso no hay mucho que hacer, hasta que llega cierto momento en que es grande la cantidad de materias que se llevan y posiblemente, como consecuencia de eso, repiten" (Terigi, 2010: 11). Si esta situación se desarrollara con la falta de cumplimiento de pautas de convivencia tal vez, se resolviera con una salida de la escuela con un "te doy el pase".

Las trayectorias reales hoy en día provienen de "públicos nuevos" que son diferentes y plantean otros desafíos; las EEMPA exhiben esas realidades. Otra cuestión que menciona Terigi, es si el aprendizaje se logra o no a pesar de la permanencia en la escuela y si bien en otras épocas ello otorgaba garantía de aprendizaje hoy se suma esta preocupación ya que ni la certificación escolar lo hace o garantiza.

Cuando se dan las transiciones de un nivel a otro aparece nuevamente el problema: ingresan a tiempo o no, se van, aprenden o no. En forma paralela puede ocurrir "el cambio de modalidad como una estrategia vinculada con el mantenimiento de la trayectoria escolar" (Terigi, 2010: 7). En las EEMPA estos casos ocurren con

bastante frecuencia, como consecuencia de trayectorias escolares no encauzadas que a su vez pueden generar trayectorias discontinuas y ello originar los bajos logros de aprendizajes. Lo preocupante es que estos logros no alcanzados se naturalizan y son soslayados cuando de todos modos se emiten las certificaciones y éstas acreditan aprendizajes alcanzados.

Ello suele originar las multirepitencias lo que exige buscar posibles respuestas a ofrecer. En las EEMPA esto sucede tanto como en el nivel primario y en la escuela secundaria común. La autora menciona la invisibilización en las transiciones escolares que se plantean al producirse las entradas, las salidas, las repitencias, los diferentes cambios (de modalidad, de turno, de escuela), los ausentismos temporarios, etc., con el riesgo de que los alumnos se vuelvan invisibles. Puede suceder en la transición de la primaria a la secundaria (aunque con la obligatoriedad de ésta el problema se agudiza) y de la secundaria a la universidad. La sobre edad, según la autora "es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos" (Terigi, 2010: 12).

En las EEMPA, este no es un desafío que deba atenderse dado que la edad estipulada sólo se considera para el ingreso. En las EEMPA al igual que en todas las instituciones escolares, un sistema con ordenamiento del tiempo, ritmos de construcción de aprendizaje, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar, homogeneización de saberes, presencialidad y simultaneidad y aprendizajes monocrónicos, hoy en día han entrado en crisis por lo que deberán reconsiderarse.

En función de estas preocupaciones, Terigi enuncia el concepto de cronologías de aprendizaje, que significan múltiples cronologías, lo que implica asumir dos problemas o desafíos: cómo ampliar las cronologías que lleven en definitiva a resultados equivalentes y cómo acotar, puesto que el saber didáctico disponible tiene límites para manejar cantidad de cronologías de modo satisfactorio.

Es en esa tensión de ampliar y acotar donde se tiene que mover la producción del saber didáctico en el futuro. Terigi se preocupa para que se coloque en el centro del problema a la enseñanza, y que ello depende de la política educativa para que resuelva el problema de las múltiples cronologías. Algunos docentes tal vez podrían atenuar en alguna escuela esa problemática. Pero es un problema de la política educativa y no de los docentes y las instituciones. Porque el derecho de cada alumno

debe cumplirse en su escuela, aunque algún docente pudiera resolverlo en otra escuela.

Atreverse a cambiar sería la consigna, para generar propuestas educativas donde los alumnos pudieran llevar su propio ritmo de aprendizaje, como en realidad ocurre, aún a riesgo de que se argumente que se está segmentando la enseñanza y que se están diversificando los grupos y si en esta diversificación algunos aprenden menos que otros, al final todos llegarán a la meta aprendiendo todo el currículum propuesto. También la realidad demuestra que no todos los docentes enseñan lo mismo al mismo tiempo, por qué no diversificar y proponer cronologías de aprendizaje diferentes si al final la gran mayoría lograrán resultados equivalentes.

La autora aborda otro problema como es la sobreedad. La permanencia en el sistema escolar, suele lograrse a costa de la sobreedad, que hace que la repitencia se siga incrementando: "la sobreedad es la antesala del abandono; pero el abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso" (Terigi, 2009: 33)

Son muy diversas las trayectorias escolares reales que se pueden transitar y, en este sentido, no se puede generalizar. Pero para comprender mejor los fenómenos, se deben considerar las condiciones específicas de cada caso, y proponer acciones diferentes para el planeamiento.

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por eso. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos puedan desarrollar trayectorias escolares continuas y completas.

2.3. Antecedentes sobre abandono, deserción y desafiliación educativa

Cuando las trayectorias no se dan de manera continua y completa aparecen riesgos referidos al abandono como antecedente de la deserción y de la desafiliación educativa.

Georgina Binstock y Marcela Cerrutti en un estudio "Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina" (2005), sobre la deserción en el nivel medio, buscan identificar los factores asociados al abandono en diversos sectores sociales, para contribuir a diseñar políticas públicas dirigidas a aumentar la retención y disminuir la deserción en el nivel medio. Encuentran una fuerte vinculación entre el tipo de establecimiento (público o privado) y la probabilidad de abandono. Entienden el "fracaso escolar" de los alumnos como el resultado de características individuales y familiares de los mismos estudiantes. Las autoras, observan cómo convergen y se entrelazan distintos aspectos (socioeconómicos, demográficos, familiares, laborales, educativos) que suscitan el abandono. La variabilidad es observada en la comparación de las habilidades sociales de los grupos estudiados.

Débora Kantor (2001) utiliza el término "abandono" y cuestiona el uso de la palabra "desertor", pues considera que este último término carga en el alumno el peso significativo de la responsabilidad y por la connotación de la palabra en otras esferas de la vida social (el desertor es quien traiciona la lealtad). En su trabajo "La escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes con trayectorias escolares inconclusas" de esta autora, refiere a alumnos con este tipo de trayectorias, o que exhiben modos diferentes de transitar la escuela, con recorridos marcados por la discontinuidad.

Bárbara Briscioli (2016) señala la dificultad de identificar precisamente en qué momento "abandonan". Considera que estos casos difusos debieran ser concebidos como trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes.

En un artículo donde ofrece los resultados de una tesis de doctorado sobre la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares, las define "como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual" (Briscioli, 2016: 135)

Paula Fainsod (2006) analiza el caso de las alumnas madres y alumnas embarazadas de sectores populares; cuestiona aquellas miradas que conciben los eventos de embarazo y maternidad adolescente en la escuela media como un desvío de los parámetros de normalidad social. La autora sostiene que si bien el embarazo adolescente genera vulnerabilidad para la continuidad de los estudios, lo que antecede es la condición de pobreza; por eso, intenta develar el interrogante en torno

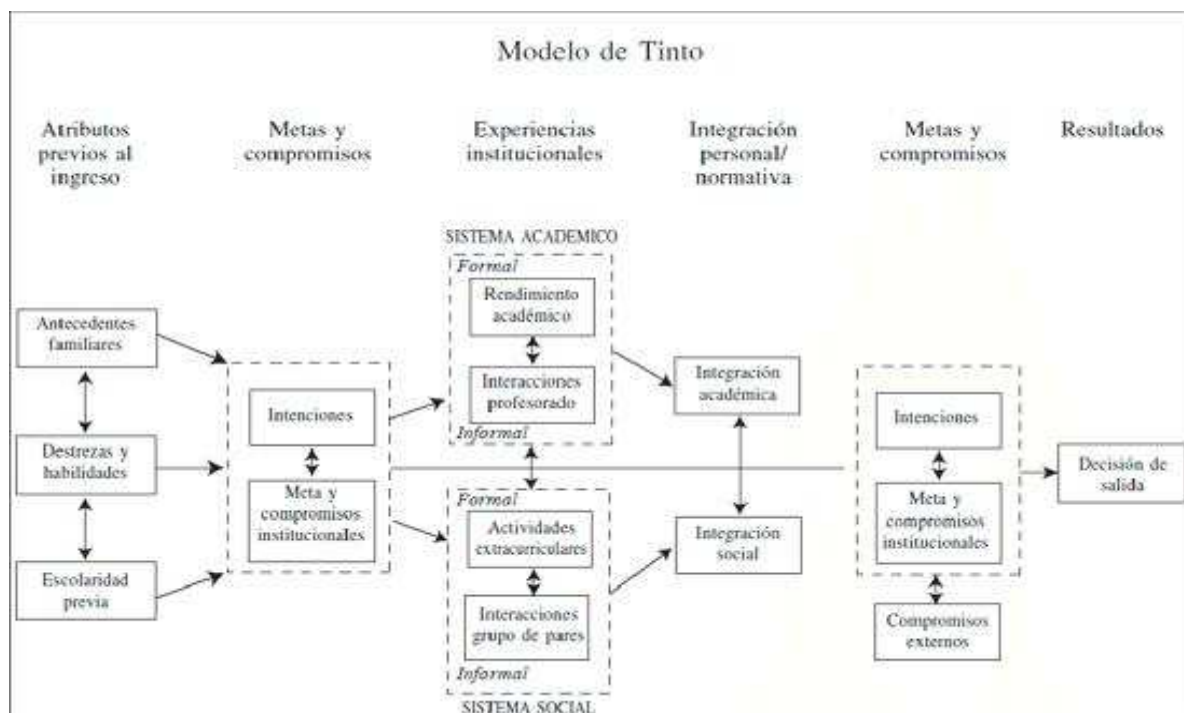
de las condiciones bajo las cuales coexisten el embarazo y la maternidad adolescente con la permanencia en la escuela.

Gabriel Kessler (2004) estudió a los jóvenes con problemas con la ley y su relación con la experiencia escolar. El autor muestra que estos grupos emergen en un escenario de transformaciones sociales contemporáneas y sus trayectorias no se ajustan a los patrones conocidos. Estos grupos también tienen experiencias escolares intermitentes y en muchos casos terminan abandonando las aulas.

Para referirnos a la problemática de la deserción recuperamos también el aporte de Tinto (1989) quien estudió distintas problemáticas en el nivel universitario y propone una clasificación de las explicaciones de la deserción en dos tipos: a) explicaciones que aluden a factores individuales; b) explicaciones que aluden a factores institucionales. Este autor sostiene que tanto el compromiso del alumno con la escuela y con sus metas particulares están afectados por diversos factores propios y del entorno, que, sumado a las experiencias en la institución, puede depender que permanezca en ella o intente cambiar, o decidir quedar fuera del sistema educativo (desafiliarse).

Tinto propone un modelo con cinco etapas analíticas. Primero, atender a las particularidades del sujeto y sus familias y a las experiencias de escolaridad previas al ingreso; segundo, atender a las metas y objetivos del alumno así como también de la institución donde ingresa; tercero, considerar las experiencias vividas en la institución, relación con docentes y pares; cuarto, analizar la integración del alumno en ese ámbito tanto social y académico que puede anclar al sujeto o que intente cambios; quinto, analizar los nuevos compromisos con la institución y los suyos propios, basados en el grado de integración alcanzado. Este modelo se expresa en el siguiente esquema.

Esquema 1. Modelo de Vincent Tinto



Fuente: Tinto (1989).

Dado que el modelo de Tinto fue diseñado para entender la problemática de la desafiliación en el nivel superior, para analizar las EEMPA requiere ser adaptado a las características específicas de esta modalidad educativa. Los alumnos originales de esta modalidad ingresaban impulsados por sus propias metas y con sus propias responsabilidades. Hace unos años atrás, la familia no era parte de las decisiones escolares, pues esa población era de adultos. En la actualidad, al disminuir la edad de los ingresantes, se puede observar la presencia familiar con el aporte del capital cultural y también cierto control, que puede hacer alguna diferencia en las decisiones de permanecer o continuar en las escuelas.

Como muestra Serovich, en las EEMPA aparece la novedad de la presencia de los padres generando un nuevo escenario escolar. "Los docentes y directivos refieren a un fenómeno que no ocurría en el pasado y que de pronto se ha tornado un denominador común en las escuelas nocturnas santafesinas. El aumento de la presión parental se observa en todos los niveles del sistema educativo: los hijos son acompañados de sus tutores a los fines de lograr cierta respuesta institucional en la primaria y en la secundaria. (...) la creciente presencia de padres en la escuela permite dar cuenta de una mayor vigilancia en el uso del tiempo, los espacios frecuentados y la configuración de relaciones de amistad" (2018: 79).

Es frecuente observar hoy en las EEMPA que una fuerte motivación para esos alumnos es la necesidad de cumplir con el anhelo de sus padres, aunque también acompañar desde el conocimiento a sus propios hijos. Además en algunos casos, cuando son pequeños, éstos acompañan a sus padres-alumnos lo que indica un gran esfuerzo para ellos y un escenario nuevo para la institución.

Cuando Tinto refiere a las experiencias del alumno en la institución, a las que subdivide en dos estados: a) las que se refieren al ámbito académico y b) las que se refieren al ámbito social, expresa que ambos operan para lograr la retención en el ámbito de estudios. En el caso particular de las EEMPA, esto también puede ser un punto decisivo para el caso de su rendimiento y las interacciones con el cuerpo docente, que son condiciones favorecedoras de los aprendizajes.

Para los alumnos de la EEMPA en estudio, respecto de las vivencias en el ámbito social son consideradas positivamente la relación con los pares, (conforman grupos de intereses comunes, grupos para el estudio) y las distintas actividades, fundamentalmente curriculares, que se proponen desde la institución (por ejemplo: los micro-emprendimientos que convocan a todos). En sus voces, ellos dicen que las distintas actividades "los contienen", en general experiencias diferentes a las que les proponían en la secundaria común. Lo antedicho, tanto referido a la situación académica como al sistema social, opera como beneficio para la concreción del hecho educativo.

Con referencia a la integración social y académica (de la que habla Tinto), adquirida en la etapa anterior, es necesaria como cimiento para consolidar la mencionada integración. En el caso de las EEMPA, también se valida que quien logra buenos resultados académicos y sociales, y se relaciona positivamente con sus docentes, con sus pares y participa de actividades, todo ello opera como una red de contención y lleva a disminuir las posibilidades de abandono. Si bien trabajar desde la integración de estos dos sistemas (académico y social) no es algo prescriptivo, es notable que cuando se generan estrategias en este sentido, los resultados son positivos.

Habiendo llegado a esta instancia del proceso, (y siguiendo con el aporte de Tinto) aparecen nuevos objetivos, metas y compromisos con la institución, consolidados en la etapa anterior, afianzando sus propias aspiraciones en lo

académico y la integración social, lo que favorece los vínculos con la escuela. Es necesario reconocer que los compromisos externos pueden jugar a favor o no en la decisión de desertar. Luego de ver consolidado en las EEMPA, una red de vínculos con los pares, con los profesores, ser parte de las actividades que despiertan sus intereses y un modo de demostrar que "sí pueden", se plantean nuevos objetivos de continuidad y los aleja de motivaciones para dejar de asistir e interrumpir su asistencia a clase.

2.4. Las trayectorias escolares como un proceso

El aporte de Tinto, en la forma de observar el proceso de deserción (como él denomina al dejar de asistir a la institución educativa), tiene un carácter longitudinal. El autor se distancia de otros enfoques que consideran un punto de partida (ingreso) y uno de término (deserción). Estos estudios analizan la deserción como un fenómeno estático, explicándolo sin tener en cuenta los distintos factores que varían en el tiempo.

En el caso de esta investigación no se hablará de "deserción", sino de "interrupción"; por eso, es importante hacer intervenir al tiempo en el modelo para estudiar el proceso longitudinalmente, considerando al alumno desde el momento del ingreso a la institución. Una etapa que se consolida y permite el avance a la siguiente configura un proceso exitoso, pero cuando eso no sucede se advierten puntos críticos que se convierten en antecedentes para la interrupción escolar. En el caso de las EEMPA, esta situación puede ocurrir en el mismo ingreso a la institución o en las etapas consecutivas, tanto desde la perspectiva del propio alumno como de la institución. El aporte de Tinto permite enfocar nuestro trabajo en las trayectorias escolares, en este caso el estudio de los alumnos de 1° año de la EEMPA N° 1.328, reconociendo los puntos críticos que desencadenan las interrupciones.

En este trabajo se considera a la trayectoria como el recorrido que realiza cada sujeto durante un transcurso de tiempo, en este caso un año, desglosado en períodos significativos para su análisis (puntos críticos). En este análisis es necesario considerar aspectos individuales y subjetivos, reconociendo las influencias del tiempo histórico que más impacten en sus vidas y repercuten en su experiencia escolar.

Así, las trayectorias refieren a procesos complejos, donde intervienen múltiples factores de distintos órdenes (individual, institucional, social, etc.) y van constituyendo

la vida escolar de cada sujeto. Entendida como un proceso, la trayectoria es una secuencia de eventos encadenados (relacionados entre sí) que tienen un inicio y una finalización. "Bajo este enfoque, la trayectoria es una unidad analítica en sí misma que informa algo más que atributos individuales: posiciona al individuo en el tiempo y entrelaza sus trayectorias con las de otros individuos. Así entendida, una trayectoria no refiere a "la vida de las personas", sino a la experiencia de las personas en el tiempo" (Trevignani, 2018).

Para referirnos a la expresión "desafiliación educativa", valoramos el aporte de Trevignani quien señala (en un trabajo inédito aún) que la desafiliación universitaria se relaciona con la acumulación de ausencias o reprobaciones posteriores a la inscripción. Si bien la autora citada refiere al nivel universitario, su análisis es posible considerarlo para el presente trabajo. Un indicador de esto es la situación que se ha dado en el año 2018, en la EEMPA objeto de estudio, donde de treinta y ocho alumnos inscriptos a primer año, diez, nunca registraron asistencia.

Se utiliza el término interrupción para dar cuenta de inasistencias reiteradas y acumulativas que podrían estar indicando una posible desafiliación. Hablamos de interrupción y no de abandono (o deserción), porque no se puede determinar si quienes han dejado de asistir, lo han hecho de modo definitivo, si tienen intenciones de regresar, o se encuentran en otra EEMPA.

La "interrupción" se puede revertir, del mismo modo en que se tomó la decisión para inscribirse en una EEMPA luego de haber tenido una experiencia fallida en el secundario de modalidad común. La importancia radica en que el conocimiento de los factores asociados con la interrupción, así como también el momento en que sucede, puede ser un insumo para el diseño de políticas públicas educativas que permitan mejorar la retención en el sistema escolar. La reversibilidad de una interrupción temprana permite vislumbrar un reingreso que posibilite continuar con la trayectoria educativa.

En este trabajo se considera "interrupción" a la situación transitoria o definitiva donde el alumno paraliza su proceso académico. Como este estudio se focaliza en el primer año de la EEMPA, si esto acontece en el inicio estamos frente a una problemática de "interrupción temprana". Las interrupciones tempranas de la trayectoria escolar que se analizan en este trabajo tienen un carácter "adelantado",

anticipado; es decir, suceden en el primer año de cursado en la EEMPA. ¿Cómo es ese proceso que se inicia de modo anticipado, con inasistencias reiteradas y consecutivas? Con el fin de observar las inasistencias reiteradas y los momentos en que ello acontece, se utilizarán registros administrativos que permitirían realizar ese seguimiento.

El concepto de interrupción puede ser analizado desde dos perspectivas o dimensiones: la individual y la institucional. Desde una mirada del sujeto del aprendizaje, los análisis tienden a atribuir la responsabilidad por sus trayectorias educativas al alumno: su historia de vida, sus problemas personales, su contexto sociocultural, sus experiencias previas. Ese análisis está tan instalado en la cultura escolar que el mismo alumno se percibe como único responsable de su fracaso. Le llegan mensajes que confirman esa presunción, tales como "vos no tenés condiciones para aprender"; "vos no vas a continuar estudiando", etc. Por esta razón, abordar la interrupción escolar exclusivamente desde una dimensión individual implica caer en una mirada parcial y reduccionista.

Las interrupciones vistas desde una mirada institucional, nos muestran cierta naturalización del fenómeno por parte de directivos y docentes del nivel medio en general y de la EEMPA en particular. Subyace una mirada que entiende que estas interrupciones pueden ser "favorables" o beneficiosas para el sistema, dado que descomprimen los establecimientos caracterizados por una gran demanda y la existencia de "listas de espera". Tinto denomina a estos alumnos que quedan fuera de las instituciones educativas como "perdidos en el mar", sin "anclas" o ayudas institucionales que fomenten la integración. Más aún en el caso de la EEMPA donde los ingresantes tienen edades muy heterogéneas (desde 18 años y hasta sin límite de edad) donde intervienen inevitablemente cuestiones de su vida laboral y familiar. En esta instancia, es más probable que opere como un agravante el hecho de que aún el alumno no ha establecido relaciones profundas con la institución ni con sus pares.

Blanco (2016) utiliza el término "interrupción" para referirse a cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar". Blanco y Solís (2016) sostienen "que las interrupciones no implican necesariamente una salida definitiva de la escuela". Además en su estudio determinan que uno de cada cinco jóvenes que interrumpen su trayectoria antes de los 18 años regresa en un tiempo

menor a los cinco años. En la EEMPA estudiada, los períodos de alejamiento suelen ser más prolongados. Por ejemplo, se da el caso de alumnos que teniendo 60 años o más, muestran un alejamiento de 30 o más años desde su última experiencia escolar. Aunque pareciera que habían abandonado el sistema, la realidad demuestra que esto no siempre se cumple.

Cuando este alejamiento se da por un tiempo definitivo, se puede decir que el alumno abandona el sistema educativo. "Desde el punto de vista de la duración, es fundamental distinguir entre interrupciones temporales (el individuo no asiste durante un tiempo, y luego reingresa al sistema) e interrupciones definitivas (también conocidas como "deserción")" (Blanco: 2016:19)

El modelo de Tinto nos permite reconocer la trayectoria teórica programada desde la EEMPA y enfocar algunos "momentos críticos" que se constituyen en puntos de inflexión y se convierten en amenaza para la continuidad del proceso. Estos puntos críticos en la EEMPA estudiada se detallan a continuación.

Un primer momento crítico se da al momento de la inscripción, donde el ingresante se enfrenta por primera vez con las exigencias institucionales propias de la modalidad (por ejemplo el horario de clase).

Un segundo momento crítico acontece ya iniciado el curso lectivo. El alumno toma conciencia de las metas y compromisos y construye expectativas con respecto a la institución a la que acaba de ingresar. Los alumnos de la EEMPA comienzan a vincularse con los docentes en interacciones que pueden favorecer o no el proceso de aprendizaje; también se relacionan con los pares con quienes pueden establecer relaciones de aceptación o de rechazo. Estas experiencias condicionan el normal desarrollo del proceso o se convierten en un riesgo para un posible alejamiento. Es esperable que en el transcurso del proceso se dé la integración tanto en lo personal como con referencia a las normas institucionales; cuando aparecen fisuras, inconvenientes, obstáculos, es probable la aparición de conflictos que pueden interrumpir la trayectoria escolar.

Un tercer momento crítico es el receso invernal. En las EEMPA, por tratarse de grupos heterogéneos (distintas edades, experiencias, aspiraciones, etc.), se constata que aparecen mayores dificultades luego del receso invernal. El no asistir regularmente a la escuela da lugar a pensar que el alumno pierde el ritmo, el hábito

de estudio, la fluidez en las relaciones con sus compañeros. Esto se puede interpretar como una señal de alarma para la permanencia que viene sosteniendo el alumno.

Un cuarto momento crítico es el inicio del segundo cuatrimestre, a la vuelta del receso invernal para aquellos alumnos que logran sortear exitosamente la instancia anterior, renuevan y profundizan sus metas y compromisos que lo sitúan con un mayor protagonismo frente al estudio. Por factores subjetivos y externos (incluidos los de la propia institución) aparecen nuevas presiones que lo responsabilizan más ante la inminente toma de conciencia de sus propios resultados. Ello puede generar una importante decisión para el alumno: continúa o interrumpe.

Un quinto momento crítico acontece ante la entrega final de notas, lo que Tinto denomina "resultados", en este caso refiere a las notas obtenidas por el alumno, lo que puede reconfortar o frustrar (según sean buenas o malas). En el caso de los resultados no deseados la situación de fracaso puede conducir a una interrupción más definida.

Esta periodización no debe entenderse como momentos estáticos, sino como un proceso dinámico (como un todo) configurado por aspectos interrelacionados que actúan en cada sujeto y al mismo tiempo en su vinculación con otros. Este proceso, si bien está organizado por las normas de la institución (trayectoria teórica), es importante reconocer que cada sujeto genera su propia trayectoria (trayectoria real). La confluencia de las trayectorias se torna altamente significativa en este estudio, dada la heterogeneidad de los alumnos asistentes a la EEMPA; por lo que estudiar este fenómeno resulta una tarea compleja.

En un estudio realizado en México "se deja claro que 25% de los jóvenes que interrumpen regresan a la escuela, pero este reingreso también está marcado por las condiciones sociales de origen, lo que aumenta o disminuye las probabilidades de regresar a la escuela". A esto Blanco (2016) lo denomina doble desigualdad, que implica que la posición social mantiene una relación estrecha con las trayectorias educativas. Entonces ¿se puede pensar que los puntos críticos pueden en el proceso de la trayectoria escolar, hacer que las interrupciones tempranas se modifiquen y logren encausarse en una trayectoria teórica?

Estudiar la interrupción de la asistencia institucional, implica mucho más que lo que se constata en la propia escuela, dado que hay múltiples factores que conducen

a esta situación. Es necesario poner la mirada en la multiplicidad de aspectos de orden personal, social, cultural que aún sin tener conciencia de ello, provocan decisiones ligadas a la propia historia de vida de cada alumno.

3. Estrategia metodológica

El diseño de esta investigación descriptivo y comparativo (al interior de la institución se comparan dos grupos de alumnos) y abarca las cohortes de ingreso al EEMPA en los años 2016, 2017 y 2018.

El estudio combina una estrategia cuantitativa con una cualitativa. A través de la primera, se sistematizan registros administrativos de ingreso y trayectoria educativa, así como también interrupciones tempranas de dicho trayecto. A través de la segunda, se exploran las experiencias y motivaciones de jóvenes y adultos que reingresan a la vida escolar e intentan terminar sus estudios secundarios y los obstáculos o dificultades que ocasiona nuevamente su alejamiento de las aulas. Asimismo, se exploran las percepciones sociales de docentes y equipos de gestión con respecto a la educación para adultos y la interrupción temprana de las trayectorias educativas en este nivel.

La estrategia cuantitativa permite identificar la magnitud del fenómeno para tres cohortes (2016, 2017 y 2018) de ingresantes a la educación para adultos, mediante el relevamiento de los alumnos inscriptos en primer año en distintas cohortes. A partir de la inscripción, se sigue al estudiante en el tiempo, identificando a los que continúan y los que no, así como también se identifica en qué momento de la trayectoria acontecen las interrupciones. El relevamiento de datos de ingreso permitirá caracterizar a los grupos según edad, sexo, conformación del grupo familiar, ocupación y calidad de la misma, lugares de procedencia y distancia de su domicilio a la EEMPA.

La estrategia cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto. A través de la información cualitativa se busca describir cómo se desarrolla el ingreso a un establecimiento de educación para adultos, en qué momentos del cursado se producen las interrupciones y qué acontecimientos (administrativos, sociales, académicos) pueden relacionarse con estos eventos. Se indagará también en las opiniones de profesores y equipo directivo sobre las particularidades de la educación de adultos y sus percepciones sobre las inasistencias reiteradas e interrupciones tempranas de los alumnos durante el primer año.

Para ello, se trabaja con la Ficha Personal del Alumno en primer lugar y con el objetivo de caracterizar al grupo que conforma el 1° año de las Cohortes 2016, 2017 y 2018. En segundo lugar aprovechando los datos que la misma contiene, se analiza otro tipo de información también pertinente para este estudio (constitución del grupo familiar, trabajo, escolaridad previa, salud).

Por el interés que para la temática que se aborda tiene la concurrencia del alumno a clase, se analiza en profundidad los registros de asistencia de los alumnos-sujetos a investigar. Esto permite establecer la distinción entre los que asisten regularmente (cumpliendo con la trayectoria teórica) y los que comienzan a tener dificultades que obstaculizan ese proceso (trayectoria real)

Con respecto a la planilla de calificación emitida por los docentes de cada curso, se analiza el rendimiento académico inferido a través de las calificaciones. Estos datos se complementan con consultas a los docentes respecto de la integración de los alumnos en la clase con ellos y con sus pares.

Las entrevistas y cuestionarios tienen como objetivo recuperar la percepción que los sujetos indagados (alumnos, docentes, directivo y prosecretaria) construyen respecto de las interrupciones tempranas, transitorias y definitivas.

Este trabajo se contextualiza en la EEMPA N° 1328, tomando como unidad de análisis a los sujetos que se detallaran seguidamente:

- todos los alumnos de primer año de la EEMPA N° 1328, de la cohorte 2016;
- todos los alumnos de primer año de la EEMPA N° 1328, de la cohorte 2017;
- todos los alumnos de primer año de la EEMPA N° 1328, de la cohorte 2018.

En cada cohorte de alumnos inscriptos a la EEMPA N° 1328 se distingue (para comparar trayectorias) entre aquellos alumnos que permanecen según la trayectoria teórica de los interrumpieron su asistencia antes de finalizar el ciclo lectivo.

Se procesan los datos ya existentes en la institución que tienen relación con el objeto de estudio y que se listan a continuación:

- ficha de ingreso (datos personales, laborales, motivación para el reingreso a la EEMPA, datos sobre la salud, datos familiares)
- listado de asistencia del curso (1er año)
- planilla de Calificación emitidas por los docentes del curso (1er año)

Esta información ya existente será complementada con datos recolectados específicamente para esta investigación y que se detallan a continuación:

- entrevistas a alumnos que, habiéndose inscripto en alguno de los tres años, dejaron de asistir;
- entrevista al Director de la EEMPA N° 1328;
- consulta a Docentes de 1° año de la EEMPA N° 1328.

La consulta a docente se implementó mediante el diseño de formularios auto administrados en Google y fue enviada por correo electrónico a los docentes que dictan clases en primer año en las siguientes materias.

Tabla 2. Cantidad de docentes consultados por año y materia

	1° AÑO	2016	2017	2018
1	P.AAV	Lengua	Lengua	Lengua
2	P.AM	Contabilidad	Contabilidad	Contabilidad
3	P.GB	Inglés	Inglés	Inglés
4	P.DC	Ciencias Naturales		Ciencias Naturales
5	P.BL	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
6	P.AA	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
7	P.PM		Ciencias Naturales	

Fuente: elaboración propia

La información ya existente se suma a la recolectada para esta investigación, que permite contar con los siguientes indicadores:

- cantidad de alumnos que dejaron de asistir a clase;
- momentos y fases del año en que los alumnos dejaron de asistir a clase;
- cantidad de materias aprobadas y no aprobadas, antes y después del primer Semestre del año;
- cantidad de materias aprobadas y notas obtenidas al final del 1er año;
- percepciones sobre factores asociados a la interrupción temprana de directivos, docentes y alumnos.

En la siguiente tabla se sintetizan los objetivos de la estrategia metodológica, las fuentes de información utilizadas y los datos relevados.

Tabla 3. Estrategia metodológica y fuentes de información

La interrupción temprana de trayectorias educativas en la educación para adultos. El caso de la EEMPA N° 1328 "Alicia López" (Santa Fe)

	ESTRATEGIA CUANTITATIVA	ESTRATEGIA CUALITATIVA
OBJETIVO	<p>Conocer la magnitud de las interrupciones de la trayectoria escolar</p> <p>Identificar a los que continúan y los que no</p> <p>Identificar en qué momento de la trayectoria acontecen las interrupciones.</p> <p>Caracterizar a los grupos según indicadores sociodemográficos, socioeconómicos y escolares</p>	<p>Explorar las percepciones que los actores construyen respecto de las interrupciones tempranas, transitorias y definitivas.</p>
FUENTES SECUNDARIAS	<p>Formulario de inscripción</p> <p>Ficha de ingreso</p> <p>Listado de asistencias de primer año</p> <p>Planilla de calificaciones de primer año</p>	
FUENTES PRIMARIAS		<p>10 entrevistas a alumnos inscriptos que dejaron de asistir a la EEMPA N°1.328</p> <p>6 cuestionarios a docentes de 1° año de la EEMPA N° 1328</p> <p>1 entrevista al Director de la EEMPA N° 1328;</p>

Fuente: elaboración propia

4. El contexto como escenario

En este apartado se reconstruye el contexto socio histórico, con el objetivo de mostrar los cambios desde el escenario en el cual fueron creadas las escuelas para adultos hasta la actualidad, en nuestro país. La principal transformación es la demanda en aumento que genera la superpoblación escolar, la edad de los alumnos, entre otros factores que presionan exigiendo cambios normativos.

4.1. Breve historia de la educación para adultos

Como antecedente histórico se puede mencionar el accionar de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a nivel nacional, aunque ya desde Sarmiento, y más tarde con los presidentes Illia y Onganía, se había encarado desde el Estado campañas de alfabetización de adultos.

Con la apertura democrática iniciada en Mayo de 1973, que duró un corto lapso, se priorizó la erradicación del analfabetismo y la DINEA se convirtió en un espacio para renovar la política nacional de Educación de Adultos, a través de la creación de Centros Educativos con un paradigma centrado en la pedagogía de la liberación freireana. Los requisitos de ingreso de estos establecimientos aludían a la identidad social del educando: debía ser un trabajador, definido como aquel que ocupa un lugar protagónico en el proceso político que vive el país, con una edad mínima de 21 años que más tarde fue reducida a 19 años. Los centros educativos de nivel secundario fueron un proyecto que siguieron los lineamientos del Plan Trienal del Gobierno, que se proponía reintegrar al hecho educativo a una masa de trabajadores que, por distintos motivos, habían quedado marginados de la educación.

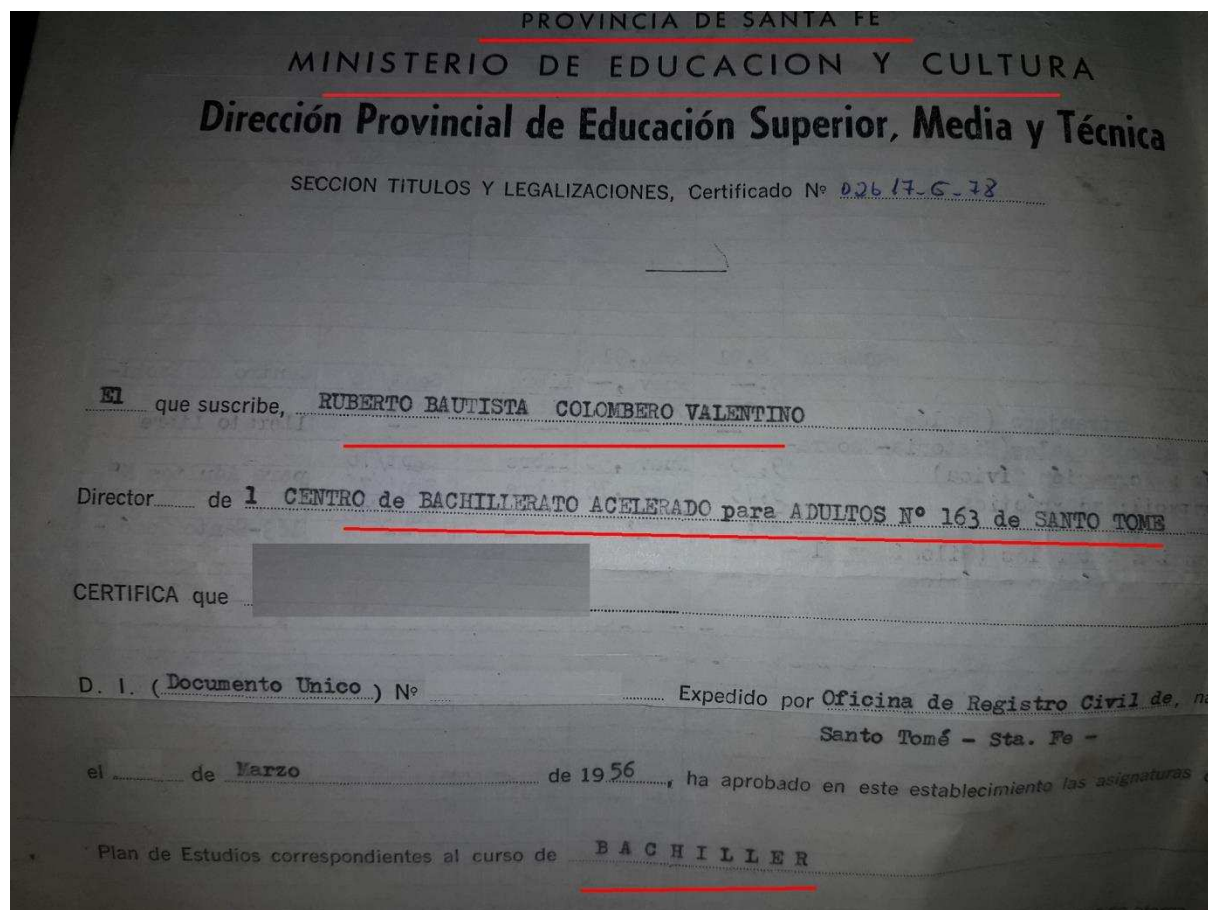
La provincia de Santa Fe, en el momento de la creación de los Centros de Bachilleratos para Adultos, se suma a un escenario nacional que incorpora dentro de su política el objetivo de educar al adulto para lograr la reconversión laboral. Se busca que este sector de la población pueda acceder a una actividad productiva que les permita insertarse en un proyecto de país. Así, los primeros Centros de Bachilleratos

estaban orientados a un tipo de alumno específico y su objetivo era alfabetizar a personas adultas.

En este contexto, las provincias diseñaban sus propias ofertas de educación para adultos adaptadas a los escenarios locales y las características específicas de la población. En la Provincia de Santa Fe, nacen los Bachilleratos libres para Adultos (con un carácter experiencial), con la Ley N° 7.100, del 1° de febrero de 1974, y según las Resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación N°3050/72 y 1860/73, siendo gobernador Carlos Silvestre Begnis. La propuesta estaba dirigida a trabajadores, personas en condición de alumnos libres y mayores de 21 años, aunque con certificado laboral se permitió el ingreso desde los 18 años. Dieron inicio 215 centros en toda la provincia, los que funcionaron en escuelas, sindicatos, mutuales y otras instituciones de la sociedad civil.

Era otro país, con posibilidades de progreso asociadas a la obtención del título secundario que un sector de la sociedad no había logrado alcanzar. En ese contexto, se habían iniciado las actividades del bachillerato y la experiencia de integrar a ese sector vulnerable al "proceso de liberación y reconstrucción Nacional".

Documento 1. Ejemplo de certificado del título de Bachiller de la Provincia de Santa Fe



Fuente: Extraído del Centro de Bachillerato Libre para Adultos N° 163 de Santo Tomé.

Si se analiza el documento N° 1 expuesto precedentemente, y que corresponde al recorte de un certificado del título que expedía la Provincia de Santa Fe para la educación de adultos motivo de este trabajo, se pueden rescatar algunos elementos como el ministerio que intervenía, el nombre del Director, (que en aquel momento era también el Director de la escuela primaria donde funcionaba el Centro) la identificación y número del Centro de Educación de la ciudad de Santo Tomé en este caso y el tipo de estudios, en este caso "Bachiller"

En febrero de 1976 y según Resolución N° 87/76 se incorporó a los bachilleratos al Sistema Educativo de la provincia, lo que le otorgó reconocimiento por parte del Estado, dada la cantidad de centros educativos que se habían creado (un total de 215 establecimientos).

Finalmente ésta resultó ser la última medida adoptada antes del golpe militar que comenzó desconociendo todas estas experiencias.

El golpe militar del 24 de marzo de 1976 echó por tierra todos los esfuerzos por extender la educación media para adultos, con la supresión de los convenios celebrados con sectores vinculados al mundo del trabajo.

Con el objetivo de modificar los avances de la educación de adultos y sobre todo aquella que beneficiaron a un amplio sector de los trabajadores, el 14 de abril de 1976 por Decreto N° 0339 se dispuso finalizar el Bachillerato Libre, pero los positivos resultados de la experiencia educativa hicieron modificar tal decisión, y el 20 de diciembre de 1976 se dio continuidad con el cambio de nombre por "Bachiller Acelerado para Adultos" y de carácter "regular". Esta acelerada modificación se ve plasmada en el documento que se expone seguidamente.

En el documento N° 2 que se muestra a continuación se observa claramente el cambio respecto de la condición de alumno "Libre" a "Regular". Además, ahí se puede ver la fecha: Marzo de 1976, evidenciado en el mismo documento donde 1º, 2do y 3er año de 1976 la condición es "libre", y en 4to y 5to año de 1977, cambia a "regular", en el breve lapso de un año. También se observa el Diseño del Plan de Estudio con el detalle de las seis asignaturas. La identificación del Centro refiere al Centro de Bachillerato Libre para Adultos N° 163 de la ciudad de Santo Tomé.

Documento 2. Título de un alumno del Centro de Bachillerato Libre para Adultos N° 163 de Santo Tomé

La interrupción temprana de trayectorias educativas en la educación para adultos. El caso de la EEMPA N° 1328 "Alicia López" (Santa Fe)

Nombre y apellido del alumno: _____
D. I. N° _____

Curso	ASIGNATURA	CALIFICACION		CONDICION	FECHA	ESTABLECIMIENTO
		En Nos.	En Letras			
CUARTO AÑO	Lengua	9,50	Nueve,50	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	Idioma Extranjero (Inglés)	9,75	Nueve,75	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	Ciencias Sociales (Historia-Geografía e Instrucción Cívica)	9,50	Nueve,50	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	Psicología	9,00	Nueve,00	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	Matemática	10,00	Diez,00	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	Física	9,00	Nueve,00	Regular	Julio/77	Centro de Bachillerato
	PROMEDIO	9,45	Nueve,45	Regular		Centro de Bachillerato
	Lengua	10,00	Diez,00	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato
	Idioma Extranjero (Inglés)	9,50	Nueve,50	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato
	Ciencias Sociales (Historia-Geografía e Instrucción Cívica)	10,00	Diez,00	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato
Psicología	9,00	Nueve,00	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato	
Matemática	10,00	Diez,00	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato	
Química	9,50	Nueve,50	Regular	Dic/77	Centro de Bachillerato	
PROMEDIO	9,66	Nueve,66	Regular		Centro de Bachillerato	
CUARTO AÑO	PROMEDIO GENERAL DE CALIFICACIONES	9,36	Nueve,36			

Nombre y apellido del alumno: _____
D. I. N° _____

Curso	ASIGNATURA	CALIFICACION		CONDICION	FECHA	ESTABLECIMIENTO
		En Nos.	En Letras			
PRIMER AÑO	Lengua	8,75	Ocho,75	Libre	Abril/76	Centro de Bachillerato
	Idioma Extranjero (Inglés)	9,25	Nueve,25	Libre	Abril/76	Centro de Bachillerato
	Ciencias Sociales (Historia-Geografía e Instrucción Cívica)	8,50	Ocho,50	Libre	Abril/76	Centro de Bachillerato
	Psicología	8,00	Ocho,00	Libre	Mar/76	Centro de Bachillerato
	Matemática	10,00	Diez,00	Libre	Mar/76	Centro de Bachillerato
	Ciencias Naturales (Biología y Elementos de Físico-Química)	10,00	Diez,00	Libre	Mar/76	Centro de Bachillerato
	PROMEDIO	8,91	Ocho,91	Libre		Centro de Bachillerato
	Lengua	8,75	Ocho,75	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato
	Idioma Extranjero (Inglés)	9,25	Nueve,25	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato
	Ciencias Sociales (Historia-Geografía e Instrucción Cívica)	8,50	Ocho,50	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato
Psicología	8,00	Ocho,00	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato	
Matemática	10,00	Diez,00	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato	
Ciencias Naturales (Biología y Elementos de Físico-Química)	10,00	Diez,00	Libre	Sept/76	Centro de Bachillerato	
PROMEDIO	9,40	Nueve,40	Libre		Centro de Bachillerato	
PRIMER AÑO	PROMEDIO GENERAL DE CALIFICACIONES	9,40	Nueve,40			

Fuente: Extraído del Centro de Bachillerato Libre para Adultos N° 163 de Santo Tomé.

En el mismo período del gobierno "de facto" (1978) y aduciendo reducción de recursos y escasa matrícula, se cerraron siete centros en Rosario y cuatro en Santa Fe.

En ese mismo año se desmantelaron los servicios educativos para adultos, transfiriendo a las provincias la educación básica.

En 1980 se crearon las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA), a través del Decreto N° 0369/80, se cambia la denominación anterior por la que se conoce en la actualidad, y el Decreto N° 4371 disminuye la edad a 18 años denotando la emergencia de nuevos usuarios del servicio educativo.

Con el retorno de la democracia y por Decreto 3279 del 16 de agosto de 1983, es aprobado el Reglamento General para las EEMPA con la estructura definitiva del funcionamiento de estas escuelas para adultos, reglamentación vigente hasta la actualidad, salvo algunas modificaciones que no afectaron su lineamiento principal. Además por Decreto N° 19 de 1993 de la Dirección Provincial de Adultos, Alfabetización y Educación No Formal, se otorgó jerarquía e identidad a la modalidad.

En el año 1993, la DINEA que tenía la función de articular el subsistema de adultos, desapareció definitivamente, transfiriendo sus servicios educativos a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

En el mismo año, (1993) se sancionó a nivel nacional la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE) donde la educación para jóvenes y adultos estuvo contemplada de modo parcial, como un régimen especial, pero conservando su carácter remedial y compensatorio para los excluidos del sistema obligatorio de la educación común. En el punto que refería a la Educación de Adultos se establecieron los objetivos de la modalidad, prevaleciendo la preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana. En la provincia se siguió no sólo los objetivos sino el compromiso de la transformación del sistema educativo que establecía la LFE. Pero gracias a la resistencia de los docentes de la modalidad y también por la escasa importancia dedicada por el gobierno a la misma, la reforma no se implementó en las EEMPA.

En la provincia, estas escuelas constituyen una experiencia inédita que ha logrado resistir a los diferentes cambios que han pretendido desde el gobierno

nacional y provincial relacionarla sólo con una orientación laboral intentando introducir nuevamente la categoría de alumno libre.

Con la Nueva Ley de Educación N° 26.206 (LEN) el Estado se posiciona como "garante de derechos", reconociendo a la educación para Jóvenes y Adultos como Modalidad específica, asegurando su inserción en el Sistema Educativo hasta finalizar la educación secundaria.

La LEN establece cambios en la organización curricular de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), y en la provincia se respeta el formato escolar establecido para las EEMPA. Aun así, en el año 2013 y siguiendo algunas disposiciones y objetivos de la LEN, comienzan a implementarse algunos programas como el Plan FinEs y el Plan Vuelvo a Estudiar. Este último en el año 2014 realiza una oferta a distancia de tres años de duración.

4.2. Cambios normativos en el sistema educativo y en la educación para adultos

En este numeral se describen los principales cambios normativos en el sistema educativo actual y en la educación para adultos.

En orden a ya enunciado en el punto anterior, los Centros de Bachilleratos para Adultos nacieron bajo la gestión de un gobierno democrático, en 1974. En poco tiempo pasaron a formar parte del Sistema Educativo. La necesidad de una rápida formación de mano de obra calificada lleva a estructurar el sistema de educación de adultos en dos años, distribuidos en dos ciclos, un primer ciclo básico que contenía a 1°, 2° y 3° de la secundaria común y un segundo ciclo que implicaba 4° y 5°, con el otorgamiento de títulos de validez nacional que permitía la continuidad en el nivel superior. El personal docente y administrativo revestía el carácter de contratado. Estos Centros funcionaban en los edificios de las escuelas públicas en general primarias, donde el Director de las mismas se constituyó en el Director de estas escuelas.

Hay dos cambios que se identifican claramente desde el inicio de la educación secundaria para adultos y son: el que se produce desde los bachilleratos libres hasta la aparición de las que hoy se denominan Escuelas de Educación Media para Adultos y aquel que consideraba al destinatario original.

En consonancia con la idea de que aquellos individuos que no accedían a una educación más allá de la escuela primaria también los excluía del acceso a otros

ámbitos de la vida cívica y social y el ejercicio de los deberes y derechos del ciudadano, se crearon los bachilleratos libres y en estrecha relación con el destinatario adulto y trabajador que disponía de pocas horas y en horario nocturno. Además de alfabetizar a esta población, también intentaba la formación de la mano de obra necesaria para integrarse a un modelo de desarrollo económico.

Esta concepción se vio alterada al llegar el gobierno "de facto" que desestimó desde un principio la importancia de este tipo de educación para adultos y a través del Decreto N° 4297/76 cambió uno de los ejes que la definía desde su creación a través del traspaso de un régimen "libre" a "regular".

En el año 1980 se establecen algunos cambios que permanecen hasta la actualidad como es la denominación de Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) y con otra estructura (tres años de duración) y otro funcionamiento, vigente hasta la actualidad, según el Decreto 3279 y el Reglamento General para este tipo de instituciones educativas para Jóvenes y Adultos.

Otro emergente que ha presionado para que la normativa lo recoja como es el tema de la disminución de la edad (18 años) puesto que en esa franja se encontraban aquellos alumnos que habían interrumpido la secundaria común y pugnaban por terminar ese nivel educativo en los años posteriores.

Ya en la ley 1420 se había plasmado la necesidad de homogeneización debido a las corrientes inmigratorias en el país. El espíritu de esta ley sostenía a la educación como derecho, pero también como imposición. El Estado tenía un rol central. La obligatoriedad y gratuidad se extendía sólo al nivel primario. Se hace necesario avanzar en la obligatoriedad hasta el nivel básico.

Cuando nace la Ley Federal de Educación N°24.195, en el año 1993, se modifica toda la estructura del sistema educativo. El Estado Nacional transfiere las escuelas a las provincias buscando mayores niveles de descentralización, pero ello impactó en la calidad educativa y en la igualdad del servicio, porque no todas las provincias tenían presupuesto para la educación. Como se advierte, la educación está sujeta a las leyes del mercado favoreciendo que se propague la educación privada dejando relegada a la educación pública. La eficiencia y eficacia son principios empresariales que fueron aplicados a la gestión educativa.

La profesora Cristina Guerra, en un documento de trabajo preparado para la Universidad de Luján, destaca la creación de una ley que regule la educación secundaria, ya que previamente solo se regía por Resoluciones y Decretos. "En el año 1993, a pesar de una fuerte oposición de sectores ligados a la educación, se sanciona la Ley Federal de Educación. Es esta la primera ley que regula el sistema secundario de enseñanza junto a los demás niveles excepto la universidad, la que será regulada junto a la educación terciaria no universitaria por la Ley de Educación Superior (N° 24.521) sancionada en 1995." (Guerra s/d: 13)

Con la creación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el Estado trata de rescatar el espíritu de la Ley N° 1.420, recuperando derechos. La educación y el conocimiento son un bien público y es un derecho que protege el Estado. El tema de la obligatoriedad se observa en la evolución de la ampliación de la cobertura educativa. En la Ley N° 1.420 la obligatoriedad y gratuidad estaba circunscripta sólo al nivel educativo primario. La extensión hacia el nivel secundario se obtiene con la Ley Federal de Educación, que llega hasta el nivel básico que abarca hasta el 9no año. El Art. 10 de esta ley "(...) comprende una Educación Inicial para niños de 3 a 5 años, siendo el último obligatorio; una Educación General Básica, obligatoria, de nueve años, organizada en tres ciclos; la Educación Polimodal "después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo."

La normativa en el sistema educativo, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, avanza con la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario. Serovich en su reciente estudio refiere cómo repercute en las EEMPA: "al reconocerla como modalidad, enmarcada en la educación permanente, la posiciona ante el desafío de superar su carácter remedial y compensatorio. La Ley de Educación Nacional en su artículo N° 46, define la modalidad como "de jóvenes y adultos", destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida. Ante esta extensión de la obligatoriedad, las presiones por ingresar de los grupos etarios más jóvenes se incrementaron" (Serovich, 2018: 47).

En los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria de la Resolución CFE N° 84/09, se argumenta que: "la obligatoriedad de la

escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Si bien varios han sido los esfuerzos hasta aquí realizados, el Bicentenario se presenta como la oportunidad que el tiempo histórico otorga para comenzar a concretar los cambios necesarios a tales objetivos." (Ministerio de Cultura Educación Ciencia y Tecnología, 2009).

La obligatoriedad, para el inicio de la edad escolar, se impone también a través de la Ley N° 27.045 en el año 2015, a partir de los cuatro años de edad y hasta cubrir el ciclo secundario. Sintetizando: "estas leyes fijan metas cuantitativas muy precisas, vinculadas a: la obligatoriedad escolar desde los cuatro años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria; el estado nacional, las provincias y la CABA deben universalizar los servicios educativos para los niños/as de cuatro años e ir asegurando la incorporación creciente de los niños y niñas de tres años, priorizando los sectores más desfavorecidos; las escuelas primarias serán de jornada extendida para lograr los objetivos fijados para este nivel; se exige un mínimo de catorce años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes; y el estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad" (Serovich, 2018: 25).

La investigadora Myriam Feldfeber y el ex subsecretario de Educación de Buenos Aires Néstor Ribet (26 de Octubre de 2016) son entrevistados al cumplirse 10 años de la creación de la LEN. En sus opiniones se puede observar que se avanzó pero aún falta para alcanzar los objetivos fijados. El nivel que sufrió más modificaciones fue el secundario con la ampliación de la cobertura y el crecimiento de las tasas de escolarización, pero persisten los problemas de permanencia y egreso. Es una realidad ya que esos alumnos son los que cada vez más pueblan las aulas de las EEMPA.

Sostienen que hay opiniones encontradas respecto a la LEN, algunos la consideran positivamente y otros no. En contra argumentan que no fue lo suficientemente discutida puesto que el período de consulta duró seis meses. Pero tampoco tuvo el nivel de oposición que tuvo la LFE. Apoyaron la LEN, los gremios

docentes, la Conferencia Episcopal Argentina, entre otros sectores involucrados porque recuperaba el derecho social a la educación y el rol del Estado; también porque la educación es considerada como un derecho personal y la familia es agente primario de la educación.

4.3. La educación para adultos a la luz de los cambios recientes

Un estudio realizado para la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por el equipo formado por Miranda, Otero y Córlica (2007), con datos laborales y educativos de la población comprendida entre los jóvenes de 15 a 29 años de edad, brinda un panorama de los cambios ocurridos en las décadas de 1970, 1980, 1991 y 2001. Arrojan información de cambios contextualizados en el período en que nacieron las escuelas secundarias para adultos.

Los cambios políticos, económicos y sociales registrados a lo largo de las décadas mencionadas, dan cuenta de modificaciones sustantivas respecto a los modos y las condiciones de vida fundamentalmente de los jóvenes. Hasta los años setenta, esos trayectos estaban estandarizados en torno a actividades asociadas a la integración al mercado laboral para los varones y el cuidado de hijos y el hogar entre las mujeres. Esta distribución de roles sociales, a su vez, podía variar según la posición de los grupos en la estructura social.

En la sociedad argentina, desde mediados de la década del setenta se observa un escenario de significativos cambios, entre ellos, las transformaciones operadas en el perfil productivo y en el mercado laboral. En paralelo a un contexto de agudo deterioro laboral, se evidenció una tendencia hacia la mayor escolarización de la población. Los jóvenes fueron uno de los grupos más afectados por las reestructuraciones en las ocupaciones; los impactos más severos recayeron en los sectores de menor capital educativo y menores ingresos y, al interior de estos grupos, más agudas fueron las consecuencias para los más jóvenes.

A partir de la década del noventa, y en directa relación con las nuevas problemáticas sociales, tales como la crisis del empleo protegido y a tiempo indeterminado, se advierte una desestandarización de los itinerarios y trayectorias juveniles, que han tendido a prolongarse y diversificarse. Por ejemplo, el tránsito entre la educación y el empleo parece haberse complejizado de tal forma que para muchos

jóvenes supone un proceso de larga duración que puede comprender diversas situaciones, como trayectos de corta duración en trabajos, periodos de desempleo, de inactividad, etc.

En el período 1970-2001, el sistema educativo tuvo modificaciones. En los años noventa se modificó su estructura y también la obligatoriedad, ello conlleva un incremento en los niveles educativos pero con diferencias en las distintas edades. En la educación media se observaron más variaciones, al igual que en la distribución por género: mientras que en 1970 el porcentaje de mujeres en el nivel medio era de 22,3% y el de varones fue de 18,3%; en 2001 alcanzó un 49,8% y 41,5%, respectivamente.

También fue significativa la proporción de jóvenes que no obtuvieron el certificado de nivel medio, cinco de cada diez no finalizó la escuela secundaria. Las mujeres también hacen la diferencia por cuánto representan el 38% y los varones el 36,2% de jóvenes que alcanzaron la titulación del nivel medio, mostrando una tendencia hacia la feminización, fenómeno que se repite en el nivel superior.

En resumen, el incremento del perfil educativo de la población, se desvaloriza frente a un contexto de deterioro laboral, por lo que se produce una devaluación de las certificaciones obtenidas.

En este numeral también se describen los principales desafíos de la modalidad educativa de educación para adultos en la actualidad. La exigencia del título para el ingreso y/o conservación de las fuentes laborales, es uno de los principales motores de los cambios. El segundo refiere al dilema que se presenta ante conservar la educación para adultos preservando la réplica de la escuela secundaria común o el formato de la modalidad con sus características propias.

Según Garretón (1997), cuando se piensa a la sociedad actual se advierte la presencia combinada de dos tipos societales: la sociedad industrial de Estado Nacional y la sociedad post-industrial globalizada. La sociedad industrial de Estado Nacional tiene como rasgo principal la organización en torno a la producción, el trabajo, la política y la conducción del Estado. En torno a ello se constituyen actores sociales que interactúan en la sociedad y que se caracteriza por la relación entre economía, política, cultura y organización social.

La institución escuela guarda relación con la sociedad industrial de Estado Nacional pues son los lugares donde se reproduce una herencia cultural, se producen los conocimientos y se prepara para la ciudadanía y el trabajo. En este tipo de sociedad se forma un tipo de familia y sus variantes que no son las que se dieron en otros tipos de sociedades anteriores. Esta sociedad es una polis, un centro que puede ser democrático, autoritario o de cualquier otro tipo que es un modo de tomar decisiones, y la política en cualquier forma es la expresión de la vida social. El lugar de encuentro de la gente es en la fábrica y en el partido o asamblea.

La sociedad post-industrial globalizada pareciera organizarse en torno a la comunicación y al consumo. El lugar de encuentro son los "mail" y el espacio público creado por los medios de comunicación de masas. Estos espacios agregan o modifican los anteriores generando una nueva totalidad. Este tipo de sociedad se origina en el fenómeno de la globalización (dimensión económica y financiera), en una dimensión cultural (comunicativa) y una dimensión política de debilitamiento del Estado nacional en manos de estas fuerzas.

Según Garretón (2005), en la actualidad conviven distintas modernidades y procesos de desarrollo, así como también distintas formas de exclusión. En las sociedades contemporáneas "pueden ser excluidos quienes han terminado su educación media, es decir, las exclusiones se juegan, además del nivel de acceso a las instituciones en el plano de la calidad de éstas" (Pág. 14).

Serovich (2018) citando a Terigi, se refiere al formato escolar donde cuestiona si la asistencia escolar es garantía de adquisición de aprendizajes (Pág.26). Adquiere mayor sentido en el caso de jóvenes y adultos que trabajan y estudian, son padres-madres y observan con atención que los medios tecnológicos podrían al menos complementar el trabajo áulico. El formato tradicional parece tener dificultades para atender a la diversidad de públicos de la escuela secundaria en general y de las EEMPA en particular. Los datos que se ofrecen en SITEAL (citados por Terigi, 2008) informan que entre el 3% y 20% de los adolescentes están fuera de la escuela y el trabajo.

A su vez Tenti Fanfani (2007) menciona que los problemas de ausentismo reiterado de alumnos y docentes delata ausencia del servicio por la falta de clases; que la escuela ha perdido el rumbo y muestra un debilitamiento de esta institución

para responder con un modelo pedagógico que no sea el tradicional, desdibujando las responsabilidades de las distintas instancias del maestro, director, supervisor, Consejo Escolar.

5. Los actores: directivos, docentes y alumnos de la EEMPA 1328

En este apartado se caracterizarán los diferentes actores intervinientes en el caso analizado: equipo directivo, docentes y alumnos.

5.1. Descripción del equipo directivo y el plantel docente

En este número se describirá el perfil de la gestión al interior de la institución y su relación con las estructuras del sistema educativo: cantidad de docentes y formación, trayectorias docentes y de equipos directivos y modo de vinculación con los alumnos.

A casi 10 años después de la creación de las EEMPA en 1974, con la llegada de la democracia los docentes y directivos logran concretar su derecho a la estabilidad dejando atrás el período donde eran contratados. El ingreso al sistema educativo llega en 1985 con la titulación por la Ley N° 9.815, si bien el apoyo a la misma tuvo posturas diferentes. Muchos de aquellos docentes fueron los directores de las EEMPA y actualmente el 100% se acogieron a la jubilación, (Serovich, 2018: 40), por consiguiente la mayoría de quienes detentan el cargo en la actualidad son directores interinos.

En el trabajo de Serovich (2018) se menciona a los "docentes fundadores" identificando a aquellos docentes y directores que formaron parte y vivenciaron la EEMPA desde su creación. En entrevistas realizadas por la autora, estos actores mencionan que, en el inicio, estos establecimientos educativos tenían muy bien definido el sentido (alfabetizar) y el destinatario (el alumno adulto), de allí entonces su defensa a ultranza por mantener tales características. Los fundadores defendieron esta impronta ante los sucesivos intentos de modificación y hasta de eliminación de la modalidad; resistiendo la presión para la incorporación de alumnos cada vez más jóvenes. Desde allí también la crítica hacia la escuela secundaria común por no lograr la retención y permanencia de los adolescentes y jóvenes. Han transcurrido casi 45 años y otra realidad acontece, con otras demandas a las que se ve expuesta la escuela secundaria común y también la EEMPA, que finalmente no ha podido detener la irrupción de la población joven.

Los directivos de las EEMPA en general también son directivos o docentes en las escuelas secundarias comunes o en otros niveles educativos, por lo tanto son profesionales docentes. "Los docentes y directivos de la EEMPA se perciben muy distintos a los de la secundaria común con un sentido y una finalidad que parecen haberse desdibujado en la secundaria común" (Serovich, 2018).

Desde la creación (ANEXO N° 1.052) de la EEMPA N° 1.328 han pasado varios docentes con el cargo de Director. Recordemos que esta EEMPA nació de la separación de la sede principal que funcionaba en el Barrio Centenario bajo el N° 1052. Cuando este establecimiento tras un proyecto integrador y junto a toda la comunidad educativa se le impone el nombre de "Alicia López", el actual director se encontraba en funciones con un cargo interino que continúa en la actualidad. Pero ello nunca fue impedimento para que esta escuela fuera creciendo y adopte un lugar preponderante en el escenario de la educación de jóvenes y adultos de la ciudad de Santa Fe. Como parte de las políticas públicas del gobierno de la provincia de Santa Fe, están vigentes los concursos de ingresos para garantizar el derecho a la estabilidad. La gestión de un Director de EEMPA, asume características propias. La función pedagógica, la administrativa y la socio-comunitaria deben cruzar todo su accionar.

5.2. Descripción de los alumnos

En este numeral se describirán a los alumnos de las cohortes 2016, 2017 y 2018, tomando como insumo los registros administrativos del establecimiento provenientes del llenado de la "Ficha personal del Alumno", que se le solicita a cada ingresante a poco del inicio de clases. Es importante mencionar que dicho registro no lo llenan los inscriptos que no volvieron a la institución, así como tampoco aquellos que faltaron el día en que se aplica dicha ficha. Por lo cual, la descripción de los alumnos de las tres cohortes se reconstruye con los datos de la dicho registro y la información cualitativa relevada por la consulta telefónica.

La Ficha Personal del Alumno contiene: los datos personales del alumno (sexo, edad, estado civil, domicilio, teléfono de contacto en caso de emergencia); la composición del grupo familiar que convive con el alumno (cantidad, parentesco); razones que podrían dificultar la asistencia a clase (transporte, cuidado de familiares

y enfermos); situación laboral (si trabaja, la condición de la ocupación); experiencias escolares previas (año de la última experiencia escolar, nivel primario o secundario de la última experiencia escolar); situación de salud (enfermedades).

La información de este registro fue agrupada para facilitar la lectura en tres grandes grupos de indicadores: sociodemográficos, socioeconómicos y experiencias escolares previas. En la tabla 3 se detalla la distribución de los indicadores sociodemográficos para los alumnos de las tres cohortes.

Tabla 4. Cantidad de alumnos según indicadores sociodemográficos, cohorte 2016, 2017 y 2018

INDICADORES		2016	2017	2018
SEXO	Varones	10	21	16
	Mujeres	25	10	22
EDAD	de 17 a 27 años	27	24	25
	de 28 a 37 años	5	3	5
	de 38 a 47 años	1	2	6
	48 años y más	1	1	2
	No responde	1	1	0
	Promedio de edad	23,18	25,6	25,2
ESTADO CIVIL	Concubinato	2	2	3
	Casados	6	4	6
	Solteros	23	25	24
	Viudo	1	0	2
	Divorciado	1	0	2
	No responde	2	0	1
TAMAÑO DEL GRUPO FAMILIAR	Sin convivientes	0	1	0
	Entre 1 y 4 Integrantes	15	17	17
	Entre 5 y 10 integrantes	7	4	7
	Sin datos	13	9	14
	Total	35	31	38
COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR	Vive con cónyuge y/o hijos	6	5	24
	Vive con padres y/o hermanos	8	11	8
	Vive con familia compuesta	8	5	6
	Vive con otras personas	0	0	0
	Vive solo	0	1	0
	Sin datos	0	0	0
	Sin formulario	13	9	0
FAMILIARES A CARGO	Hijos	13	8	19
	Madre y padre	2	1	2
	Cónyuge	1	0	1
	Otros familiares	3	1	1
	No tienen cargas	16	21	15
SITUACIONES DE SALUD	No tiene dolencias crónicas o graves	20	19	35
	Tiene enfermedades crónicas	2	3	3
	Sin datos	13	9	0
TOTAL		35	31	38

Fuente: elaboración propia en base al registro de la ficha personal del alumno

Como se puede observar, hay mayor presencia de mujeres que de varones, con excepción de la cohorte 2017 en la cual la tendencia se invierte. Con respecto a la edad se observa cómo la EEMPA se ha juvenizado en los últimos tiempos (tal y como se ha descrito en el apartado de contexto), concentrándose la mayor cantidad de alumnos de las tres cohortes en las edades más bajas (17 a 27 años de edad); las cantidades de alumnos en las tres cohortes van descendiendo conforme se avanza en la edad. Así, el promedio de edad ronda los 23 y 26 años en las tres cohortes analizadas.

El estado civil de los alumnos de las tres cohortes es un indicador indirecto de la juvenización. Al bajar la edad de la población estudiantil en las EEMPA, crece la importancia de los solteros, es decir, que no tienen o no han tenido vínculos conyugales. Se observa que los más jóvenes aún viven en sus hogares de origen (con uno o dos padres y/o hermanos) y un grupo importante de alumnos ya han formado una familia propia. A pesar del alto número de soltero, una cantidad importante de los alumnos en las tres cohortes respondieron tener familiares a cargo, especialmente hijos.

La mayoría de los alumnos en las tres cohortes manifiesta no tener enfermedades o dolencias crónicas que puedan interferir con la asistencia a clase. Las principales enfermedades o dolencias mencionadas son: hipertensión, taquicardia, presión arterial, cardiopatía, migrañas, asma, epilepsia y tumor uterino.

En la tabla 4 se detalla la distribución de alumnos de las cohortes 2016, 2017 y 2018 con respecto a indicadores socioeconómicos: el tipo de transporte utilizado para llegar a la escuela y datos relativos a la situación laboral.

El tipo de transporte que utilizan los alumnos para llegar a la escuela son varios, pero prevalece el colectivo. Un alumno comenta que presenta algún inconveniente cuando "se demoran" o "no entran al barrio". Otros comentarios respecto al transporte fueron: "pasa poco seguido", "Pasan algunos más tarde que otros", "A veces pasa cada 30 o 40 minutos", "Tarda en pasar".

La mayoría de los alumnos trabaja, con excepción de la cohorte 2016 en la cantidad de los que no lo hacen es menor. Los datos sobre condición de la ocupación, tienen muchos faltantes de información (no llenaron el formulario, no responden esa

pregunta o no pudo ser reconstruido a partir de la consulta telefónica); sin embargo, que no son muchos los alumnos que perciben ayudas del Estado (Asignación Universal por Hijo).

Tabla 5. Cantidad de alumnos según indicadores socioeconómicos, cohorte 2016, 2017 y 2018

INDICADORES		2016	2017	2018
TRANSPORTE UTILIZADO PARA LLEGAR A LA ESCUELA	Bicicleta	0	1	1
	Auto	2	0	0
	Moto	3	3	4
	Caminando	5	0	0
	Colectivo	12	11	13
	No responde	13	16	20
TRABAJO	Trabajan	11	16	27
	No trabajan	13	0	0
	No responden	11	15	11
CONDICIÓN LABORAL	Contratado	1	1	1
	Permanente	2	2	4
	Temporario	1	4	4
	Plan Social	2	1	1
	Otras condiciones	8	1	0
	No responde	21	22	28
DURACIÓN DE JORNADA LABORAL	Parcial (menos de 8 horas)	5	1	6
	Completa (8 horas y más)	9	11	6
	No trabaja	10	0	0
	Rotativo	0	0	1
	No responde	11	19	25
TOTAL		35	31	38

Fuente: elaboración propia en base al registro de la ficha personal del alumno

En cuanto al horario laboral, muchos alumnos tienen una jornada laboral completa, es decir, prácticamente superpuesta con el horario escolar, por lo cual deberá tratar de conciliar ambos horarios. Ello hace que los alumnos presenten certificados de trabajo, que planteen sus casos particulares con la dirección, con el docente y con el docente tutor del curso para sostener la asistencia a clase o complementar con trabajos prácticos si llegado el caso debe ingresar minutos más tarde. Las alumnas suelen tener trabajos como cuidadores de niños; "dama de compañía y cuidado de enfermos" y servicio doméstico. Los varones suelen desempeñarse como "changanines", albañiles.

En la tabla 6 se muestra la información relativa a la escolaridad de los inscriptos, indagando sobre la última experiencia escolar; se consulta porqué abandonó la escuela secundaria común, porqué retomó la escuela, qué materias les ocasiona dificultades, de cuánto tiempo dispone para estudiar, si tiene pensado continuar

estudiando y por qué motivos y cuál sería la carrera que les interesaría y por último si les gustaría recibir ayuda para descubrir su vocación.

Tabla 6. Cantidad de alumnos según experiencias escolares previas, cohorte 2016, 2017 y 2018

INDICADORES		2016	2017	2018
Año de última experiencia escolar	Antes de década del 80	0	1	0
	Década del 80	1	2	1
	Década del 90	2	1	3
	Década del 00	5	2	2
	Década del 10	10	5	10
	No responde	17	20	22
	Promedio de años de interrupción	8	15	12
Nivel de última experiencia escolar	Proviene de 7° grado	5	4	14
	Proviene educación secundaria	16	16	10
	No responde	14	11	14
Motivo de la interrupción	Embarazo	5	2	5
	Asuntos familiares	5	4	10
	Trabajo	5	8	0
	Dificultades de acceso a la escuela	0	1	1
	Enfermedad	1	0	0
	Autovaloración académica	3	5	4
	No responde	16	11	18
Motivos para retornar	Bienestar y futuro	1	5	4
	Obtener título y trabajo	10	9	5
	Concluir la escuela secundaria	7	6	5
	Para aprender	1	0	1
	Para seguir adelante	1	0	3
	Para continuar carrera	0	1	3
	No responde	13	10	17
TOTAL		35	31	38

Fuente: elaboración propia en base al registro de la ficha personal del alumno

Analizar la última experiencia escolar, es decir el momento en que interrumpieron su asistencia a clase, permite conocer la cantidad de años transcurridos desde aquel momento a la fecha que ingresaron a 1° año (disrupción). Por ejemplo en el 2016 hay alumnos que al ingresar a 1° año hacía 33 años de su última experiencia escolar. Del mismo modo en 2017, hacía 41 años, y en 2018 hacía 33 años que habían dejado de experimentar alguna experiencia escolar. El promedio de años transcurridos desde la última experiencia escolar hasta la actual es de 8 años en la cohorte 2016; 15 años en la cohorte 2017 y 12 años en la cohorte 2018.

La última experiencia escolar fue -en la mayoría de los casos- en una escuela secundaria, con excepción de los alumnos de la cohorte 2018 en la cual los alumnos que provienen del nivel primario son la mayoría. Es interesante observar el crecimiento de alumnos que provienen de 7mo grado, es decir que no experimentaron el paso por una escuela secundaria anteriormente.

Los asuntos familiares y el trabajo son las principales razones nombradas por los alumnos inscriptos a la hora de explicar sus interrupciones anteriores. La obtención del título y conseguir un trabajo, por otro lado, son las principales motivaciones mencionadas para retomar los estudios secundarios.

6. ¿Cuándo se interrumpen las trayectorias escolares?

En este numeral se describirán las experiencias durante el ingreso al primer año de la EEMPA analizado, enfocando en las condiciones escolares que operan como obstáculos para el cumplimiento de las exigencias institucionales. Se presta especial atención al proceso de adaptación a la estructura de la modalidad, la integración académica y social de los alumnos de cada cohorte.

Para adentrarse en el trabajo de campo y para responder a cuándo, quienes y por qué interrumpen los alumnos su trayectoria educativa, la forma en que se procedió fue considerar el total de alumnos registrados en los libros de asistencias. De allí se realizó una primera clasificación, partiendo del total de la lista del libro de asistencia, distinguiendo entre alumnos que cursaron hasta fin de año, aquellos alumnos que se registraron pero nunca asistieron y los alumnos que interrumpieron su trayectoria educativa. Esta tarea se replicó con las cohortes 2016, 2017 y 2018, obteniendo las cifras que se detallan en la tabla que sigue.

Tabla 7. Tipos de trayectorias en primer año, cohorte 2016, 2017 y 2018

TRAYECTORIA EN PRIMER AÑO	COHORTE		
	2016	2017	2018
Nunca asistieron	6	4	10
Iniciaron y cursaron hasta fin de año	13	15	23
Interrumpieron	16	12	5
Total Libro Asistencia	35	31	38

Fuente: elaboración propia en base a formulario de inscripción y listado de asistencias, cohortes 2016, 2017, 2018, EEMPA N° 1.328.

En la cohorte de 2016, son mayoría los que, habiendo empezado, interrumpieron su trayectoria de cursado en primer año (16 alumnos); en la cohorte 2017, la tendencia se invierte y son mayoría los que permanecieron activos hasta fin de año (15 alumnos); en la cohorte 2018, el número de los que permanecen aumenta significativamente (23 alumnos). Como se puede observar, en las tres cohortes analizadas, hay personas que luego de registrar su ingreso, nunca asisten a clase. Si bien estos no forman parte del estudio de las interrupciones, porque estrictamente no interrumpieron una trayectoria sino que no la iniciaron, describiremos a este grupo más adelante.

Determinados los alumnos que, habiendo comenzado a cursar, interrumpieron se realizó un análisis exhaustivo de las trayectorias educativas para identificar en qué momento se producen las interrupciones. Para identificar la temporalidad de las interrupciones se consideraron distintos eventos o acontecimientos relevantes que pueden constituir puntos críticos en la trayectorias, que tienen lugar en las transiciones desde: el momento de la inscripción en el establecimiento hasta el ingreso efectivo; los primeros meses de integración y la evaluación tentativa; la salida al receso invernal hasta el retorno a clases; los últimos meses de evaluación final y la culminación del ciclo académico.

Para identificar el evento que desencadena la interrupción de las trayectorias, se realizó un análisis de las asistencias e inasistencias en el primer año, desagregando el registro mensualmente y agrupando los meses en los eventos críticos, tal y como se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 2. Puntos críticos de la trayectoria en primer año

INSCRIBE	INTEGRACIÓN			EVALUACIÓN TENTATIVA		RETORNO DE RECESO INVERNAL		EVALUACIONES FINALES		FIN DE CICLO LECTIVO
	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	setiembre	octubre	noviembre	

Fuente: elaboración propia

El análisis inicia con la inscripción del alumno en el establecimiento (de la cual queda registro en el Listado de Inscripción); hecho administrativo que se efectiviza con la presencia del alumno en el inicio del cursado (que se verifica en Libro de Asistencia).

Luego, acontecen tres meses de integración (marzo, abril y mayo) hasta la evaluación tentativa y la entrega de resultados, que sucede en los meses de junio y julio. Esta evaluación es una instancia pautada institucionalmente en la cual se pondera la situación académica inicial de cada alumno.

Una vez culminado el periodo de integración y la evaluación tentativa, viene el receso invernal durante la última quincena del mes de julio. En el mes de agosto, se retorna a clases.

El retorno luego del receso invernal se verifica en los listados de asistencia del mes de agosto y setiembre de los alumnos que iniciaron el cursado.

Durante los meses de octubre y noviembre, tienen lugar las evaluaciones finales y la entrega de resultados.

Al final del ciclo lectivo llegan aquellos alumnos que aunque puedan registrar inasistencias, igualmente permanecen activos (asistiendo) y realizan las evaluaciones finales, así como también los alumnos que no se presentan a las evaluaciones finales, pero permanecen asistiendo hasta el final del año. Los que interrumpen ya no figuran en los registros de asistencia.

Las tres tablas que se muestran a continuación (una para cada cohorte de alumnos) relevan en los distintos meses, la cantidad de asistencias que se debieron cumplir a las que se denominó "Hábiles" y las faltas o inasistencias en el mismo período que permite observar la trayectoria de cada alumno. En color verde se pintan las celdas de cada trayectoria (filas) en las cuales la cantidad de inasistencias (falta) es igual al total de días hábiles.

Como ya se definió anteriormente, para imputar una interrupción a un evento se toma en cuenta el momento en el tiempo a partir del cual el alumno ya no registra asistencias a clases. Es decir, puede suceder que el alumno esté completamente ausente en algunos meses, pero si retorna a clases se lo considera activo. La interrupción empieza a contar cuando ya no se registran asistencias en el resto de meses que quedan del ciclo lectivo.

Tabla 8. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2016

PLANILLA DE RECOLECCION DE DATOS PARA DETERMINAR LA INTERRUPCIÓN 2016																			
ORDEN	Ref	Mar-16		abr-16		May-16		jun-16		jul-16		ago-16		sep-16		oct-16		nov-16	
		Hábil	Falta	Hábiles	Falta	Hábil	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta
1	AN	4	1	17	13	19	4	19	11	4	2	20	13	17	13	17	17	16	16
2	AB	4	1	17	15	19	2	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
3	EE	4	0	17	8	19	9	19	9	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
4	EL	4	0	17	2	19	2	19	4	4	4	20	7	17	11	17	17	16	16
5	FE	4	3	17	13	19	8	19	13	4	3	20	20	17	17	17	17	16	16
6	LS	4	3	17	14	19	15	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
7	PG	4	0	17	6	19	9	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
8	TE	4	1	17	11	19	12	19	10	4	4	20	16	17	16	17	17	16	16
9	VM	4	2	17	7	19	10	19	8	4	2	20	20	17	17	17	17	16	16
10	CM	4	4	17	10	19	7	19	6	4	0	20	20	17	17	17	17	16	16
11	GR	4	3	17	13	19	19	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
12	GC	4	1	17	8	19	3	19	7	4	1	20	4	17	11	17	14	16	16
13	ME	4	1	17	11	19	10	19	19	4	4	20	17	17	17	17	17	16	16
14	ZL	4	4	17	2	19	19	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
15	GD	4	0	17	5	19	18	19	19	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16
16	LD					13	6	19	14	4	4	20	20	17	17	17	17	16	16

Fuente: elaboración propia en base a Listado de asistencias de primer año, cohorte 2016 EEMPA N° 1.328

Tabla 9. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2017

PLANILLA DE RECOLECCION DE DATOS PARA DETERMINAR LA INTERRUPCIÓN 2017																	
ORDEN	Ref	abr-17		may-17		jun-17		jul-17		ago-17		sep-17		oct-17		nov-17	
		Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta
1	AE	11	4	20	13	19	19	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
2	AP	11	7	20	4	19	4	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
3	CL	11	2	20	6	19	2	4	1	15	9	16	14	20	20	16	16
4	HM	11	0	20	6	19	4	4	2	15	6	16	5	20	20	16	16
5	KA	11	3	20	6	19	19	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
6	SN	11	3	20	4	19	14	4	2	15	15	16	16	20	20	16	16
7	ZA	11	6	20	11	19	12	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
8	GM	11	10	20	19	19	18	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
9	LJ	11	11	20	19	19	19	4	2	15	14	16	16	20	20	16	16
10	MV	2	1	20	6	19	16	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16
11	PL	11	11	20	19	19	18	4	2	15	15	16	16	20	20	16	16
12	SG	11	3	20	10	19	18	4	4	15	15	16	16	20	20	16	16

Fuente: elaboración propia en base a Listado de asistencias de primer año, cohorte 2017 EEMPA N° 1.328

Tabla 10. Seguimiento de asistencias e inasistencias de las trayectorias interrumpidas, cohorte 2018

PLANILLA DE RECOLECCION DE DATOS PARA DETERMINAR LA INTERRUPCIÓN 2018																	
ORDEN	Ref	abr-18		may-18		jun-18		jul-18		ago-18		sep-18		oct-18		nov-18	
		Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta	Hábiles	Falta
1	CE	12	2	16	10	18	18	2	2	21	21	15	14	19	19	11	11
2	CB	12	4	16	13	18	9	2	2	21	21	15	13	19	19	11	11
3	LS	12	5	16	8	18	9	2	2	21	18	15	15	19	19	11	11
4	SL	12	5	16	3	18	11	2	2	21	15	15	15	19	19	11	11
5	OC	12	12	16	5	18	7	2	2	21	3	15	9	19	14	11	11

Fuente: elaboración propia en base a Listado de asistencias de primer año, cohorte 2018 EEMPA N° 1.328

Como se puede observar a simple vista, en las tres cohortes es posible apreciar diferentes calendarios de interrupciones, según el momento del tiempo en el cual se producen. Los calendarios de interrupción para cada cohorte se presentan en la siguiente tabla; en la columna de los que "continúan" se van restando al total de inscriptos los alumnos que interrumpen el cursado en cada uno de los eventos.

Tabla 11. Calendarios de interrupción de las trayectorias, cohorte 2016, 2017 y 2018

EVENTOS (puntos críticos)	COHORTES					
	2016		2017		2018	
	Continúan	Interrumpen	Continúan	Interrumpen	Continúan	Interrumpen
Inscripción	35	6	31	4	38	10
Inicio de cursado (integración)	29	2	27	0	28	0
Evaluación tentativa	27	6	27	7	28	1
Retorno del receso invernal	21	5	20	3	27	2
Evaluaciones finales	16	3	17	2	25	2
Final del ciclo lectivo	13		15		23	

Fuente: elaboración propia en base a Ficha de inscripción y Listado de asistencias de primer año, cohorte 2018 EEMPA N° 1.328

Un primer tipo de calendario de interrupción, agrupa las trayectorias en las que la interrupción acontece *muy temprano*, sin mediar el cursado ni el conocimiento de la institución y sus docentes: se trata de los alumnos que habiéndose inscripto, no inician el cursado del primer año (6 alumnos en 2016; 4 alumnos en 2017 y 10 alumnos en 2018).

Un segundo tipo de calendario de interrupción es el que sucede en los meses de integración: se trata de los alumnos que habiendo iniciado el cursado se desalientan de continuar en los meses de marzo, abril y mayo. Esta temporalidad temprana en la interrupción es la que muestra la menor cantidad de casos (2 en 2016 y ninguno en 2017 y 2018).

Un tercer tipo de calendario de interrupción tiene lugar durante los meses en que se desarrolla la evaluación tentativa y la entrega de resultados (antes de la salida al receso invernal). Es el evento que mayor cantidad de trayectorias interrumpidas agrupa (con excepción de 2018) y se constituye en un punto especialmente crítico en el cursado del primer año (6 alumnos en 2016 y 7 alumnos en 2017).

Las trayectorias que se interrumpen en el retorno a clases luego de las vacaciones de invierno, también constituye un punto especialmente crítico y son el cuarto tipo de calendario de interrupción: son 5 alumnos en 2016; 3 alumnos en 2017 y 2 alumnos en 2018.

Un quinto calendario de interrupción agrupa las trayectorias que se interrumpen en los últimos meses del cursado de primer año, cuando tienen lugar las evaluaciones finales. Si bien son menos casos que los que se observan en otros eventos (3 en 2016; 2 en 2017 y 2 en 2018), esta interrupción tardía es quizás la más paradójica y compleja de analizar: los alumnos hicieron el esfuerzo a lo largo del año y se desalientan muy al final.

Al final del ciclo lectivo de primer año para cada cohorte, quedan los alumnos que han logrado permanecer activos (asistiendo): 13 alumnos en 2016; 15 alumnos en 2017 y 23 alumnos en 2018.

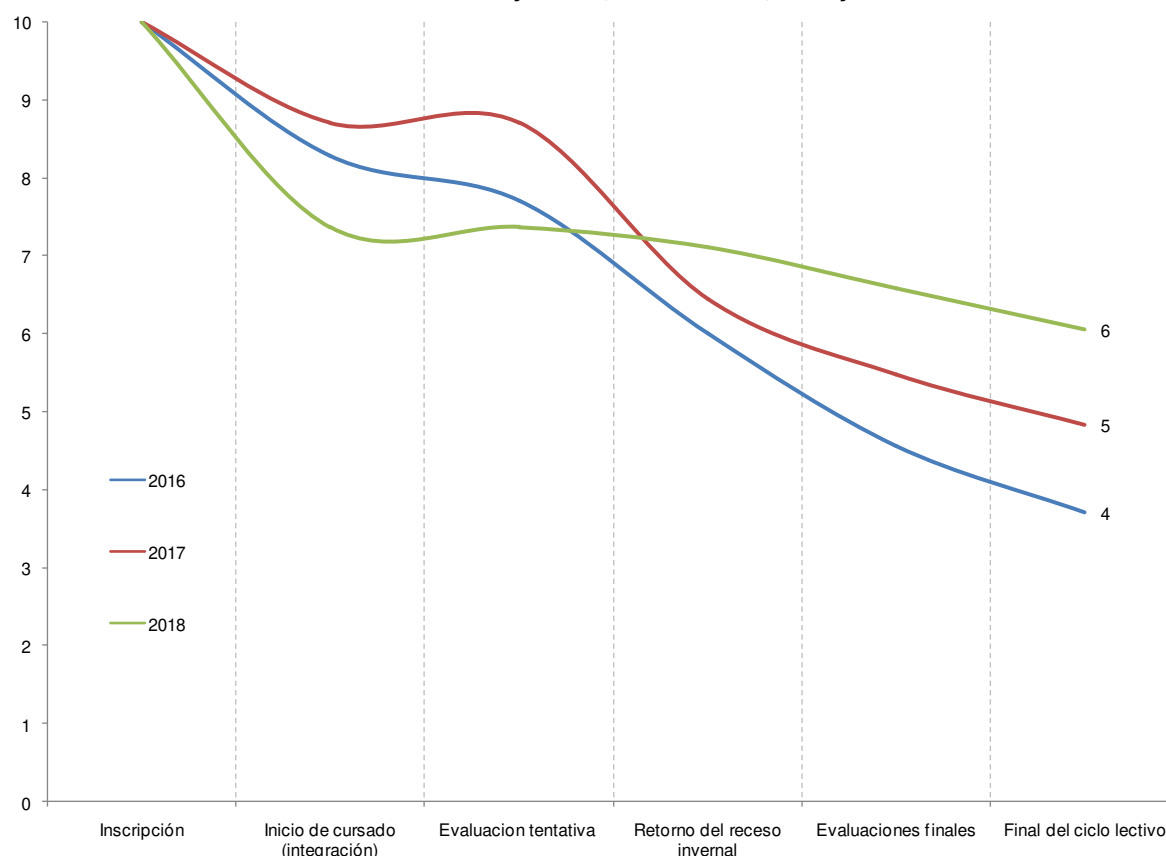
Un primer hallazgo que emerge de la visualización de las planillas de asistencia de cada cohorte, es que las inasistencias reiteradas desde los primeros meses del

ciclo lectivo, parecen funcionar como un anticipo, una antesala de la interrupción en primer año.

Un segundo hallazgo importante debilita la presunción inicial de que el receso invernal era el gran punto crítico que explica las trayectorias interrumpidas: los datos muestran que la interrupción es un proceso gradual y sistemático que va desgranando la población de alumnos que inician el cursado.

Una mirada comparativa de las trayectorias interrumpidas y sus calendarios en las tres cohortes, muestra una mayor similitud en la experiencia de las cohortes 2016 y 2017 en contraste con lo observado en la cohorte 2018. En la siguiente gráfica se calculan las probabilidades de permanecer activo (asistiendo), desde la inscripción al establecimiento hasta la culminación del cursado de primer año. Las probabilidades están expresadas en una escala del 0 al 10, para facilitar la lectura y permitir la comparación entre las cantidades diferentes en cada cohorte.

Gráfica 3. Probabilidad de continuar con la trayectoria, cohorte 2016, 2017 y 2018



Fuente: elaboración propia en base a Ficha de inscripción y Listado de asistencias de primer año, cohorte 2018 EEMPA N° 1.328

Una mayor cantidad de inscriptos de la cohorte 2018, en comparación con las otras dos cohortes, se desalientan muy temprano (se inscriben pero no inician el cursado); sin embargo, los que cursan el primer año logran permanecer activos en mayor proporción. En cambio, los inscriptos de las cohortes 2016 y 2017 exhiben trayectorias caracterizadas por un desgranamiento sistemático y gradual, que tiene sus puntos críticos en los eventos de la evaluación tentativa y el retorno del receso invernal.

Para comprender las trayectorias interrumpidas y su calendario, es preciso conocer más profundamente qué desafíos se ponen en juego en cada uno de los eventos y por qué pueden constituir puntos críticos. Esa descripción se ofrece a continuación.

6.1. De la inscripción al inicio efectivo del cursado del primer año

El alumno debió registrar su inscripción con la documentación que respalde su identidad y un certificado que acredite el nivel educativo alcanzado. La inscripción es un hecho administrativo cargado de incertidumbre, dado que la demanda suele ser superior a la capacidad de la institución.

En el evento de inscripción, el personal escolar advierte al alumno que haber llenado un formulario supone ingresar. Es la certeza para el alumno que consiguió en la escuela un lugar entre los escasos que existen en un 1° año que está formado por un solo curso. La alta demanda por pocos lugares puede explicar las altas cifras de los que desisten en esta transición de la inscripción al inicio efectivo del cursado. Así, es posible que muchos inscriptos ante la incertidumbre de no saber si podrá cursar en ese establecimiento, opte por inscribirse en simultáneo a otras escuelas o desistir de iniciar ese año.

Entre ellos pueden estar quienes desde el momento en que registraron su ingreso, no verifican ninguna asistencia, lo que configura una interrupción que ocurre *muy temprano*. Al desconocer la decisión que han asumido estos alumnos, hay que dar un tiempo prudencial suponiendo que darán su asistencia. Hasta tanto se compruebe que no asistirán, se convoca a quienes conforman las listas de espera y ello genera un ingreso tardío.

Quien llega un poco más tarde queda fuera del número que admite la disponibilidad de bancos y forman parte de lo que se ha dado en llamar "listas de espera". Estas personas no completan el formulario de ingreso

Para los que lograron superar esta primer incertidumbre y empezaron a cursar en el mes de marzo, el ingreso es un momento que genera expectativas respecto de los nuevos compañeros y docentes con que se van a encontrar y la propia experiencia de volver a ser alumnos nuevamente, más aún para aquellos de mayor edad que han discontinuado por muchos años su experiencia escolar. En este momento de inicio efectivo del cursado se llena la "Ficha personal del alumno" con sus datos personales, que incluye preguntas acerca de la constitución de su grupo familiar conviviente, las dificultades o situaciones familiares y laborales que podrían obstaculizar el cursado del primer año, la situación laboral, datos sobre la salud y datos relativos a quien convocar en caso de emergencia que requiera atención médica.

6.2. Del inicio efectivo del cursado, la integración o adaptación y evaluación tentativa.

Cabe aclarar que el proceso de integración académica y social de los alumnos de cada cohorte está contemplado estructuralmente con el periodo de integración que en el caso del 1° año tiene asignado tiempo suficiente para que todos los alumnos lo logren. Temporalmente abarca desde el Ingreso hasta Noviembre donde acontecen las evaluaciones finales. Recordemos que el 1° año se desarrolla en un ciclo académico completo (Inscripción, integración y Evaluación Final)

A los efectos del presente trabajo y con el fin de analizar exhaustivamente cuándo ocurren las interrupciones, y como parte de ese tiempo de integración estructural, se consideraron, (como se explicara previamente) los eventos o los acontecimientos que pueden ser puntos críticos en las trayectorias: Inscripción, integración o adaptación, Evaluación tentativa, Retorno de Receso Invernal, Evaluaciones Finales y Fin del ciclo lectivo.

Al proceso del cumplimiento de requisitos administrativos (que exige ciertas habilidades), se agregan nuevas exigencias que se ponen en juego en el periodo de integración o adaptación que abarca los meses de marzo a mayo y antecede a la

evaluación tentativa. Estas exigencias refieren a la organización del tiempo, la adaptación y el cumplimiento de las normas de convivencia.

La dinámica que implica la asistencia a clase, en un establecimiento de educación para adultos, presenta particularidades que la diferencian de la modalidad secundaria común. Los más jóvenes, que vienen de una secundaria común, parecen estar más entrenados en el cumplimiento del horario de cursado, porque vienen de una experiencia escolar más exigente en cuanto a la jornada horaria y, además, esta experiencia es más cercana en el tiempo. Sin embargo, en la planificación y organización del tiempo intervienen significativamente las situaciones laborales y familiares que, aún para los más jóvenes, tienen que ser compatibilizadas con la vivencia escolar.

Luego del período de adaptación, hay un evento dónde es necesario la valoración de lo aprendido hasta el momento, lo que se concreta con una evaluación que cada docente lleva adelante atendiendo a las características de las distintas asignaturas que completan el Plan de estudios. Los resultados tienen el objetivo de observar el aprendizaje que han realizado hasta el momento. Aunque lógicamente puede significar una experiencia muy particular para cada alumno ante este evento que puede favorecerlo o ponerlo frente a una situación que requiere mayor atención, mayor trabajo y esfuerzo para alcanzar lo que vino a buscar, lo que ya fue aclarada como "evaluación tentativa".

6.3. De la evaluación tentativa al retorno del receso invernal

El receso invernal es un acontecimiento que provoca el alejamiento involuntario y temporario del alumno, lo que puede generar la pérdida de los hábitos escolares adquiridos hasta el momento. En la práctica es un tiempo que suele prolongarse hasta un mes donde puede ocurrir un desaliento para sostener la asistencia a clase. En el presente trabajo, al indagar en la documentación existente y por lo expresado por los informantes, se deduce que este acontecimiento no es el único punto crítico, aunque contribuye.

6.4. Del retorno del receso invernal al fin del ciclo lectivo

El retorno del receso invernal que acontece en el período de agosto a septiembre, es de algún modo la confirmación de la decisión de continuar con sus trayectorias escolares y puede existir coincidencia entre los propios objetivos del alumno y los de la institución. En algunos casos, comienzan a reintegrarse poco a poco en las distintas semanas posteriores al receso, razón por la cual se consideran los meses de agosto y septiembre. Aunque no todos regresan. A ello se suma la relación que pudo lograr con docentes y pares, en el ámbito social y académico que pueden hacerlos sostener la permanencia.

Pero vemos que esta situación no es definitiva puesto que en esta instancia se siguen interrumpiendo trayectorias antes de llegar al final del ciclo lectivo.

Las evaluaciones finales son otro evento que forma parte de esta instancia que se acerca al final del ciclo lectivo. Es importante destacar que en las entrevistas realizadas ningún alumno que interrumpió mencionó a las evaluaciones y sus resultados como un motivo para interrumpir su trayectoria. Tampoco mencionó si la dificultad en alguna asignatura pudo obrar como obstáculo para la permanencia.

Algún docente mencionó que en el caso de los alumnos de 1° año, el tiempo del receso se prolonga más que en otros cursos llegando casi a un mes sin cursar ya que se suma el período de los exámenes de julio y agosto para los alumnos de todos los cursos que adeudan materias y que han decidido rendirlas en esa fecha.

7. ¿Quiénes interrumpen sus trayectorias escolares?

En este apartado se comparan las características de los alumnos que permanecieron cursando todo el año lectivo (es decir, los que han sido capaces de superar los obstáculos y logran la permanencia), con los que no lo hicieron. Para eso se calcula de proporción entre categorías agrupadas de cada uno de los indicadores ya presentados en el apartado de descripción de los alumnos de la EEMPA N° 1.328. Esta información es la que se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Comparación de indicadores entre los alumnos que interrumpieron y los que no, cohorte 2016, 2017, 2018

INDICADORES	2016			2017			2018		
	TOTAL	Interr	Contin	TOTAL	Interr	Contin	TOTAL	Interr	Contin
Mujeres por cada varón	2,5	4,5	1,2	0,5	0,5	0,5	1,4	1,1	1,6
Jóvenes por cada alumno adulto	3,9	4,5	3,0	4,0	3,0	6,0	1,9	2,0	1,9
Emancipados por cada alumno no emancipado	0,4	0,3	0,5	0,3	0,8	0,2	1,7	6,5	0,9
Con dependientes por cada alumnos sin carga familiar	1,2	0,8	2,3	0,5	1,0	1,0	1,5	1,5	1,6
Trabajan por cada alumno que no trabaja	0,8	1,1	0,4						
Trabaja jornada completa por cada alumno que trabaja parcial	1,8	2,0	1,5	11,0	5,0	6,0	0,9	1,5	0,6
Interrumpió hace menos de 10 años por cada uno que interrumpió hace más años	1,3	0,8	2,0	0,8	0,0	1,3	1,7	0,0	2,5
Proviene de secundaria por cada uno que proviene de primaria	3,2	2,3	4,5	4,0	1,0	12,0	0,7	0,3	0,9

Fuente: elaboración propia en base a Ficha de inscripción, Ficha de datos personales y consulta telefónica, cohorte 2016, 2017 y 2018 EEMPA N° 1.328

Como se puede observar, hay mucha variación entre las cohortes al comparar las características entre los alumnos con trayectorias interrumpidas y los alumnos que han logrado permanecer en el cursado hasta el final del ciclo lectivo en cada cohorte.

Las mujeres son las que interrumpen más en la cohorte 2016 (cuatro mujeres por cada varón que interrumpe), pero en las cohortes siguientes el sexo no parece explicar las dificultades, ya que son similares las proporciones de mujeres por cada varón entre las que tienen trayectorias interrumpidas y las que no.

Algo similar ocurre con los más jóvenes que parecen tener mayores dificultades en esta cohorte (cuatro jóvenes de 17 a 27 años interrumpen en 2016 por cada adulto

que continua), pero en 2017 es mayor la proporción de jóvenes que logra permanecer asistiendo hasta el final del ciclo lectivo y en 2018 es pareja la distribución.

Los alumnos que ya han formado una familia propia (emancipados) parecen tener mayores dificultades en las cohortes 2017 y 2018. En esta última cohorte, interrumpen seis alumnos emancipado por cada alumno que aún vive en su hogar de origen.

Con respecto al trabajo, solo se pueden mostrar las proporciones para la cohorte 2016 ya que en las restantes la totalidad de los alumnos inscriptos (para los cuales se cuenta con información) trabajan. En dicha cohorte, poco más de un alumno que trabaja interrumpe su trayectoria por cada alumno que interrumpe y no trabaja. Aunque trabajar parece no tener efectos significativos, si lo tiene la jornada laboral, ya que los que trabajan 8 horas o más muestran más dificultades para permanecer que los que tienen jornadas laborales parciales (especialmente en las cohortes 2016 y 2018).

La distancia (medida en años) entre la última experiencia escolar y la actual (la inscripción en la EEMPA) parece tener efectos significativos en las tres cohortes. Aproximadamente dos alumnos que discontinuaron la escolaridad por menos de 10 años logran permanecer asistiendo todo el primer año, por cada alumno que muestra brechas mayores. Asimismo, que la anterior experiencia escolar haya sido en una escuela secundaria parece favorecer a los que continúan.

Entre los que interrumpieron, sus respuestas ante la consulta "Por qué retomaste la escuela" fueron: "para terminarla y tener un título", "para entrar a un trabajo fijo", "para terminar la secundaria y aprender" y se observan las coincidencias entre aquellos que continuaron hasta el final del año: "para tener un título y poder trabajar", "para tener un trabajo", "para terminar porque siempre fue mi objetivo terminar la secundaria". El aspecto no coincidente se da cuando se les pregunta ¿En qué materias tenías o tenés dificultades? Aquí las respuestas fueron variadas, van desde "ninguna", "algunas" o "todas". Asimismo, se muestran similares expectativas entre los que interrumpieron y los que no frente a la pregunta ¿tenés pensado continuar estudiando?.

No se encuentran grandes diferencias en la comparación de quienes interrumpieron y de quienes permanecieron hasta el final del ciclo lectivo en las

distintas cohortes, por lo que se pensó que considerar las historias personales de quienes ofrecieron ese testimonio podía realizar aportes que ayudaran a comprender aquello que los números no muestran.

7.1. Algunas historias de interrupción en primera persona

Camila tenía 18 años en el año 2016, que fue cuando ingresó al establecimiento. Su familia se compone de 10 miembros: 8 hermanos y sus padres. Dos de sus hermanos están desocupados, una hermana trabaja en el servicio doméstico y el resto de los hermanos están en edad escolar, salvo una niña de 2 años. Vive en el barrio Pompeya; un colectivo la trasladaba hasta la escuela.

Cuando llegó a la EEMPA N° 1.328 habían pasado 3 años desde su última experiencia en el primer año de la secundaria común, que interrumpe por "*problemas familiares*" y decide en 2016 retomar "*para aprender*". La asignatura que se le hizo "*más difícil*" fue matemática; cuenta que no entendía a pesar de contar con "*todo el día para estudiar*". Dice que le "*gustaría seguir estudiando para el día de mañana*" y que una vez obtenido el título de bachiller le "*gustaría ser enfermera*". Al momento de la entrevista en 2019, recuerda que interrumpió "*creo que cerca del final de año*". La ficha de interrupciones informa que un mes antes de la finalización del ciclo lectivo dejó de asistir, y comenta que "*yo había dejado por problemas personales*" reiterando la misma causa que en su primera interrupción en el año 2013.

Expresa que no solicitó ayuda ni mencionó su decisión de interrumpir "*no necesité ayuda, no dije nada*". Ante la consulta sobre cómo debería haber sido la EEMPA para que ella continuara asistiendo, dice "*mejor atención, también los profesores*". La charla se interrumpe por el llanto de un bebé que reclama atención. Ante un nuevo llamado atiende su madre justificando que su hija debe atender a su bebé, que ella se comunicaría con la escuela pero no lo hizo.

Soledad tiene 37 años y es viuda; trabaja cinco horas diarias de lunes a viernes atendiendo la cantina del IPEI en el Club Unión. Tiene dos hijos estudiantes y uno de 20 años que trabaja. La línea 1 de colectivos la traslada desde Loyola Sur hasta la escuela, la que "*por ahí se demoran y no entran al barrio*".

Lejos parece quedar su última experiencia escolar con la interrupción del primer año en la Escuela Echeverría con motivo de su embarazo 22 años atrás. Sin

embargo actualiza su experiencia escolar con la decisión de inscribirse en 2016, *"para tener el título y una salida laboral"* para, una vez terminada la EEMPA *"me gustaría estudiar para enfermería"*. Cuenta que en aquel momento disponía de dos horas para dedicar al estudio y expresa que no tuvo dificultades con ninguna materia.

En la entrevista de 2019, recuerda que dejó de asistir *"después de las vacaciones de julio"*, cuenta que le *"robaron bajando del colectivo. Después tuve miedo que me ocurriera lo mismo"*. Consultada si solicitó ayuda en la escuela dice que no que *"solo dejé de ir; no pedí nada porque la culpa fue mía; no sé, a mí me gustaba ir, por el robo me quedó mucho miedo. Los profesores eran buenos"*. Se entusiasma ante la pregunta *¿te interesaría volver a la escuela?*; responde: *"yo quiero volver, me inscribiría el año que viene"* y acepta de buen grado la invitación para hacerlo.

Estefanía tenía 19 años cuando se inscribió en 2016, es soltera y vivía en el Barrio Las Flores; utilizaba el colectivo para transportarse hasta el establecimiento escolar. Su primera interrupción fue en el año 2013 cuando cursaba 1° año en la Escuela Simón de Iriondo. Menciona a la repitencia (en dos ocasiones) como motivo de su alejamiento de la secundaria común. Conformaba un grupo familiar de 6 integrantes, con su madre, sus abuelos y tres hermanos. Fuera de la escuela realizaba un curso de peluquería, que pensaba continuar si pudiera terminar el secundario.

En la entrevista telefónica de 2019, recuerda *"puede ser que haya dejado en Julio. Ese año no fui de nuevo. Me anoté al año siguiente, pero también dejé"*. Argumenta que *"dejé por problemas más personales. Además al año siguiente no quise ir porque vi que en la lista de alumnos había una persona con la cual tenía problemas"* y no ofreció más detalles. Consultada si solicitó ayuda en la escuela responde que *"no, tampoco la pedí; tal vez debí comentarlo"*. Ante la consulta si le gustaría volver a la escuela responde *"es que estoy en otra escuela, estoy en el Nacional de noche y hasta ahora voy bien"*.

En las entrevistas de la cohorte 2017, surgen estos testimonios:

Mariana tenía en el año 2017, 46 años. En la conversación mantenida en la entrevista telefónica recuerda con bastante certeza el momento en el que interrumpió *"Un mes antes de terminar"* y fundamenta tal decisión explicando que fue *"por problemas con un compañero. Soy una persona grande. Yo iba a estudiar. Los otros alumnos eran todos más chicos, me ponían sobrenombre"* visibilizando la brecha

generacional y los problemas de bullying que aún persisten en esta modalidad. También cuenta que no solicitó ayuda ni anticipó en la escuela su deseo de interrumpir *"No, yo dejé. No pedí nada. Después el Director me llamó y me anoté pero no fui"*

Cuando se le consulta sobre qué EEMPA le hubiera brindado lo necesario para seguir asistiendo a clase comenta que *"Es que estaba todo bien. Buenos profesores. Yo tenía mi vida organizada, mi familia me apoyaba, cuando llegaba tenía la comida hecha para que yo pudiera ir a la escuela"*

La siguiente pregunta que se le formula referida a si le gustaría volver a la escuela, y se relaciona con su respuesta anterior, dice: *"Si, pero ahora depende todo de mí y de mi tiempo porque ahora mi hija está estudiando para docente en el Instituto Almirante Brown y hay chicos chicos y yo debo cuidarlos. Yo quería seguir, la verdad toda mi familia me acompañaba, tenía buenas notas, era buena. Yo estudiaba con videos para niños y me iba bien"*. Y continúa *"Cuando volví al año siguiente, eran todos jóvenes, hablaban todos juntos y había poco respeto incluso con los profesores, no dejaban escuchar a los demás, a los profesores. Y me fui. Haa y te quiero pedir algo, invítenme cuando haya alguna actividad en la escuela, algún evento..."*

Arnoldo tenía en el año 2017, 38 años, da respuestas bastante escuetas y se ajusta a las preguntas que se le formulan, dice no recordar cuando dejó de asistir a clase, y que dejó de concurrir *"por trabajo, por los horarios, no llegaba"*.

Al igual que otros alumnos, no informó que iba a interrumpir, *"No pedí ayuda. Yo soy independiente y no tengo horarios. Cuando sale un trabajo lo tengo que tomar"*. Acota que no tiene *"Ni idea"* de como debiera ser la EEMPA para que le otorgue las condiciones para que hubiera podido seguir asistiendo a clases. Lo positivo surge cuando se le pregunta si le interesaría volver, *"Si, si tuviera un trabajo fijo, volvería"*

Según la ficha del alumno, la primera interrupción de su trayectoria fue por *"trabajar con mi padre"* y que retornó *"para tener mi título de secundaria"*. Ahora vuelve a interrumpir por problemas relativos al trabajo. Su procedencia fue de 7° grado, es decir que no tenía experiencia en el nivel secundario. No manifiesta dificultad en ninguna materia y que disponía de las noches para estudiar.

Para llegar a la escuela no utiliza transporte, vive en un radio de 10 cuadras de la EEMPA.

Agustín, al momento de la entrevista, tiene 24 años y dice que dejó de asistir "a medio año" y ante el por qué, argumenta *"Porque se me complicó, por horarios de trabajo. Para llegar a la escuela tenía que salir a las 17,30, pero a veces terminaba como a las 20 horas"*

Ante la consulta si había necesitado alguna ayuda en el momento de su decisión, explica *"No, no quería comprometer a la escuela, porque la mayoría de los días llegaba tarde. Ahora trabajo particular"*

Efectuado el interrogante referido a cómo debería haber sido la EEMPA para que no interrumpiera, afirma que *"La escuela me parece, de las que conozco es de las mejores, los profes volvían a explicar si se lo pedías, se podía hablar con los compañeros, yo había socializado muy bien. El único problema era el horario de mi trabajo"*

El tamaño de su grupo familiar es de 4 integrantes y se compone con sus padres y 2 hermanos con oficios de electricista (Igual que el suyo y el de su padre) y mecánico. Tiene una hija como carga de familia. Vive a una cuadra del establecimiento escolar.

Su respuesta para ¿Te interesaría volver a la escuela? es *"Si, porque quiero sacarme ese peso de encima, terminar. Soy electricista y aunque no estoy matriculado tengo las habilidades. Ahora termino como a las 15 o 16 horas, me da tiempo de llegar, darme una ducha e ir a la escuela"*.

María Nélide, cuenta su historia y en ella se atraviesan problemas familiares, económicos y se puede percibir consumos problemáticos en sus hijos adolescentes. Tiene 38 años y recuerda el momento en que dejó de asistir *"Y.....como en marzo. Fui poco"*. Y que dejó de asistir *"Yo fui a hablar con la señora de la Región IV, porque no podía ir, porque tengo chicos muy rebeldes y no podía dejar la casa sola. Y ahí en la Región IV me dijeron que podía volver al año siguiente. Ella me dijo que me iba a llamar"*.

Cuando se le consulta si solicitó ayuda en ese momento dice que *"En la escuela no hablé. Necesitaba algo más cerca. No tenía plata para pagar el boleto para ir. Y yo soy sola, me tengo que arreglar con todo"*. Y ante la pregunta de cómo debería haber sido la EEMPA para que pudiera seguir asistiendo explica *"Yo por los chicos no podía"*

ir, me tenía que quedar en casa para que no afanaran las cosas. Hablé con la señora que me dio la oportunidad para estudiar". También dice que "Sí me gustaría. Quería ir a la Pompeya pero ahí no hay EEMPA, porque ahí me queda cerca y puedo ir caminando"

Gonzalo es un joven que ahora tiene 20 años, de la cohorte 2017. Dice no recordar cuándo dejó de asistir y que los motivos fueron "Por laburo y no me dejé tiempo el horario de trabajo". Cuando se le consulta si solicitó ayuda antes de interrumpir su asistencia a clase, es el único caso que menciona, "Si, lo comenté, pero como que no me dieron mucha bola". Ante la pregunta a quien lo comentó, responde que a "la preceptora", pero se le hace notar que en los EEMPA no hay preceptores, a lo que responde "No sé, subí a decirle a un pelado". Y referido a qué clase de EEMPA garantizaría la asistencia a clase, como la mayoría de todos los entrevistados comenta "No, estaba todo perfecto". A la pregunta si le gustaría volver afirma "Si obvio, me gustaría".

Evangelina tiene 22 años, soltera y tiene una hija. Trabaja en el horario de 9 a 12 y de 15 a 20 hs. Conformar un grupo familiar junto a sus padres a los que declara como cargas de familia (aunque ellos también trabajan). Utiliza colectivo desde el barrio Santa Rosa de Lima para llegar a la EEMPA. Su última experiencia educativa fue en 1° año, la que interrumpió por embarazo. Aclara que al inscribirse en 2017 lo hizo "porque quiero terminar". Dice no tener dificultades académicas con ninguna materia y cuenta por las noches para estudiar. Aunque sin ser un impedimento, comenta que padece de convulsiones.

En el momento de la entrevista dice que no recuerda el momento en que interrumpió. Cuando se le pregunta el motivo dice "Por el tema de mi hija, mi mamá ya no la podía cuidar y el papá tampoco podía". Se confirma de algún modo que nuevamente los problemas de organización familiar vuelven a ser el motivo de esta nueva interrupción. Se le consulta si solicitó ayuda y responde "Si, necesité ayuda más que nada por el tema del colectivo y mi hija. No comenté nada, no me animé, lo quise decir pero me daba vergüenza". Y con referencia a la EEMPA que permitiría seguir asistiendo a clase comenta "Estaba perfecto, y para mí era importante. A mí se me complicaba por problemas familiares, mis padres se separaron en esa época y yo también estaba pasando por una situación difícil. Sola no puedo con todo".

Al consultarle sobre la posibilidad de volver a la escuela, se entusiasma *"Si, ya lo estuve hablando con mi actual pareja. Porque yo veo que es diferente de otras escuelas, es muy buena, y yo no tuve problemas, la maestra te explicaba, te enseñaba y repetía si no entendías. Yo dejé la escuela por todo lo que me pasaba. Quisiera terminar de una vez por todas, por mi hija"*

Leonel pertenecía a la cohorte 2018. En ese momento tenía 20 años, vive en concubinato. Su grupo familiar lo comparte con 6 integrantes más y conforma una familia "compuesta" (padre, madre, novia, hija, hermana y un sobrino) Trabaja como técnico en refrigeración, con un horario de 8 a 17,30 horas y aporta que *"en temporada tendré horas extras"*. Su domicilio es en un barrio alejado por lo cual utiliza una moto para asistir a clase.

Su última experiencia escolar fue el 1° año (inconcluso) en la Escuela Simón de Iriondo la que interrumpió *"porque debía cuidar a mi hija"* pero que retornó ingresando al EEMPA *"Porque quiero conseguir un trabajo mejor"*. Tenía algún inconveniente con lengua y que *"cuando salgo de la escuela a la noche"* era el tiempo que podía dedicar al estudio y que le interesa seguir estudiando *"para obtener el título"* y una vez terminado el secundario *"retomaré cursos relacionados a la refrigeración"*.

En el momento de la entrevista dice que recuerda que *"dejé a mitad del año"*. Y que *"dejé de ir por el nacimiento de mi hijo. Mi señora trabajaba de tarde y yo tengo que cuidar a los chicos"*. Respecto a algún pedido de ayuda previo a la interrupción dice *"la verdad es que no comenté nada. Dejé de ir"* y que tipo de EEMPA le hubiera dado la posibilidad de seguir asistiendo a clase *"La verdad que esa EEMPA es muy buena, a mí me gustaba porque tiene horario de noche y ahora que trabajo podría ir"*. Cuando se le pregunta si le interesaría volver, contesta, *"Si me gustaría. Ahora trabajo y el horario es cómodo"*

En este punto del desarrollo del trabajo se pregunta si las historias de vida pueden mostrar elementos que ayuden a visualizar lo que se busca.

El motivo es buscar elementos que permitan mirar por qué permanecieron los que así lo hicieron y cuáles son las variaciones con quienes interrumpieron. O tales diferencias son tan sutiles que se opacan en las características que las igualan, las

generalizan, las asemejan. Aun así, esas generalizaciones sirven para ser un punto de partida, para generar estrategias de superación del problema de las interrupciones.

La similitud en los motivos esgrimidos por los cuales interrumpieron, desnuda la fragilidad y la vulnerabilidad de las trayectorias escolares. Pero esos mismos motivos tienen tal grado de determinismo "interrumpir" dejando la impresión que nada se puede hacer desde lo institucional. Nadie pidió ayuda, dejando la sensación que sus problemas son tan propios que nadie puede ayudarlos. No dejan espacio para suponer la apertura de un diálogo y dejar actuar a la institución (o a través del docente tutor). A pesar que nombran a familiares y parejas pareciera que están solos en la vida, peleándola solos, o con esa auto-responsabilidad de resolver ellos mismos los problemas o que éstos forman parte del mundo adulto.

La mayoría no anunció su decisión de interrumpir con lo cual no dejó lugar a interponer ningún dispositivo para evitar la interrupción. ¿Cuál es la utilidad de conocer esas generalizaciones? Ahora se conoce y debieran operar como alertas tempranas para desplegar a tiempo las estrategias para el caso. Faltó diálogo o disponer de la escucha a tiempo. Ante la fuerza de la profecía autocumplida de su responsabilidad personal e individual ante determinados problemas que los llevan a interrumpir, se debiera oponer la responsabilidad institucional a través de las políticas públicas.

Surgen nuevas semejanzas en sus opiniones positivas ofrecidas respecto de la EEMPA N° 1328, también para referirse a los profesores. La mayoría no refiere tener problemas académicos (expresan no tener dificultades con las distintas asignaturas).

8. ¿Por qué se interrumpen las trayectorias?: la mirada de los actores

En este apartado se analizaron las percepciones que tienen los equipos directivos, docentes de esta escuela y alumnos sujetos de esta investigación, sobre la interrupción de las trayectorias escolares. La recuperación de la mirada de los actores permite complementar el anterior análisis de trayectorias interrumpidas y sus calendarios porque enriquece las explicaciones sobre este fenómeno. En la recuperación de las voces de estos protagonistas se usarán las comillas y la cursiva cada vez que se transcriba literalmente el testimonio del entrevistado.

8.1. La mirada de los docentes y el directivo

En este numeral se describen las percepciones que sobre la interrupción de trayectorias escolares se construyen desde el personal del establecimiento (dirección y docentes).

En estas miradas se detecta que la problemática de la interrupción no les es indiferente; todos los entrevistados se entusiasmaron en brindar sus testimonios motivados por un estilo de gestión que fomenta la participación. En palabras del director entrevistado: *"es difícil ponerme un calificativo pero soy un director participativo, de dejar actuar, dejar hacer, de compartir, pedir que trabajemos en grupo, porque de eso trata la participación"*.

Frente a la pregunta sobre los cambios actuales en las EEMPA, el director señala que ha cambiado la población estudiantil. Expresa que cada vez son más jóvenes los chicos que ingresan a estas escuelas y también identifica cambios referidos a la estructura interna de estos establecimientos. En sus palabras: *"antes era una cuestión más tradicional, mucho más de contenidos, de dar, de dar y de dar y el que se quedaba, se quedaba. El eje no era el alumno, sino el contenido"*.

Los docentes coinciden en señalar que el cambio más notable es la edad del alumnado, *"18-21 años lo cual desplaza al adulto que asistía a la EEMPA, ya que la dinámica áulica se modifica profundamente"*. Además, agrega que *"las EEMPAS no son escuelas aisladas de la realidad por lo tanto como la realidad educativa cambia de acuerdo a las políticas educativas actuales, las EEMPA también lo hacen. Siempre estuvo en el espíritu de la modalidad desde su creación, la inclusión, pilar actual de*

las políticas educativas de la provincia de Santa Fe. Las EEMPA, son un reflejo más de los constantes cambios que vive una sociedad".

El director señala que la EEMPA N° 1.328 tuvo un punto de inflexión seis años atrás, cuando se independizó (antes era un anexo de la Escuela Sede N° 1.052). *"Hay una nueva escuela a partir de ahí, por nuevos objetivos que nos hemos propuesto, como lo fue la imposición del nombre, el tema de la identidad en nuestra escuela, de que el alumno se sienta partícipe de todos los procesos importantes que se estaban desarrollando en ese momento y que se siguen desarrollando".* La construcción de una nueva identidad en la escuela a partir de su separación, también es valorada por los docentes como un hito significativo en la historia del establecimiento: *"mucho más visible es el cambio desde que se decidió trabajar en el proyecto de imposición de un nombre para la escuela; marcó un antes y un después, provocando un amplio sentido de pertenencia y compromiso de toda la comunidad educativa".*

Desde la mirada de la dirección, muchas de las estrategias implementadas en el establecimiento escolar tienen como objetivo la "retención" de los alumnos. Sostiene que un primer paso es "asumir esta situación como problema" y enfrentarlo desde un trabajo participativo con todos los docentes, atendiendo las dificultades que presentan los alumnos para la continuidad de su trayectoria escolar.

Aclara que si bien algunas cuestiones logran solucionarlas, otras se "escapan" a sus posibilidades de gestión. Dentro de estas limitaciones, cuestiona la falta de acompañamiento de las autoridades ministeriales, planteando cierta invisibilización de las "escuelas nocturnas, a la noche estamos solos".

Desde lo pedagógico -cuenta el director- se implementan acciones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje que dan buenos resultados, inclusive esto confirmado por las respuestas de los propios alumnos. Lo que sí destaca es que como directivo las funciones administrativas son muy complejas tanto al interior de la escuela como para responder "a las exigencias que tenemos desde nuestros superiores inmediatos".

Cuando se le solicita al director su apreciación respecto de las características de los alumnos de primer año, realiza una significativa descripción: *"nuestros alumnos de primer año son a los que les prestamos una especial atención por distintas circunstancias. Siempre es el grupo que lamentablemente más desgranamiento presenta en el término del año, más son los que abandonan o dejan o van*

experimentando cambios. Siempre es un grupo donde las diferencias etarias se ven muy marcadas, hay gente demasiado grande y gente demasiado jovencita que interactúa en un curso, hay gente que hace muchos años que dejó sus estudios y hay gente que hace muy poquito que los abandonó y que los retoma, o sea hay un abanico de situaciones sociales estructurales que hay que tener bien presente en este primer año. Eso sumado a que se desarrolla a lo largo de todo el año calendario."

La heterogeneidad actual de la población escolar de los EEMPA (documentada por las investigaciones especializadas descritas en el capítulo de antecedentes), pareciera agudizarse más en el primer año, según la mirada del director. Se trata de un año (el primero) en el cual conviven personas con cursos de vida muy diferentes; transcurrido este primer año la población pareciera volverse más homogénea (proceso en el cual contribuye de manera significativa las desafilaciones).

El director sostiene que la escuela se ocupa "*especialmente*" de los alumnos de primer año, dado que son "*los más demandantes*". En esta percepción construida en torno a la sobredemanda de los alumnos de primer año, confluye también la heterogeneidad del grupo, específicamente las diferencias de edad. En sus palabras: "*hay diferentes demandas obviamente, la gente grande que exige la asistencia permanente del docente. Lo quiere tener al docente al lado, que lo corrija, que le diga, que le ponga muy bien, que lo estimule, es como que necesita más protección del docente*". En cambio, "*el adolescente, digamos el alumno de 18 años, por ahí es más independiente en sus cuestiones áulicas. Muchas veces el alumno lo único que demanda es que lo escuchen; que no estemos preguntándoles sobre cuestiones de las que no quieren hablar*". Así, la diferencia generacional opera como una doble exigencia para el docente: no solo tiene que adaptar su rol al destinatario sino también conciliar intereses en disputa al interior del aula. Como dice el director: "*la gente grande demanda más atención y más orden en el aula, porque con los adolescentes siempre se da esa rivalidad de diferencia generacional que hace más complicada la convivencia en el aula*".

La mirada de los docentes parecen confluir en términos generales con esta descripción del director. Una docente señala que "*el alumno de primer año se reinserta en el sistema escolar con miedos e inseguridades, habiendo transitado poco o nada del nivel medio, por lo que requiere mayor seguimiento y contención*".

Ante la solicitud de opinión referida a cuáles son los problemas que dificultan que los alumnos cumplan con su trayectoria académica tal cual se espera, los docentes expresan que los alumnos "*traen de su casa*", situaciones muy complejas y particulares: el tema de las adicciones, de las cargas familiares, abusos, maltratos, falta de acompañamiento familiar. Según los docentes estas problemáticas parecen observarse más en el caso de las mujeres, que no son estimuladas desde sus entornos familiares en esa decisión importante de volver a la escuela, lo que hace muy difícil una inserción "tranquila" que le confiera confianza y seguridad para lograr la meta que se propuso.

Los docentes ratifican también la mirada del director, de que estas nuevas situaciones emergentes en las EEMPA ante la llegada de un destinatario más joven, "*genera preocupación y ocupación de manera integrada, con la participación de todos los miembros de ésta comunidad educativa*". También cuestionan la "*orfandad*" que se vivencia en los EEMPA, y la falta de acompañamiento desde las instancias de superioridad: supervisor, Dirección Provincial, Ministerio de Educación.

Los docentes relatan un intento de "*estrategia superadora*", desde el interior de la escuela, que consiste en la creación de la figura del "*profesor tutor*". Esta figura (encarnada en algún docente de la escuela), posibilitaría un abordaje "*más profundo y más personalizado*" de las situaciones singulares de cada alumno. Esta solución busca enfrentar las demandas heterogéneas de la cual dio cuenta el testimonio del director. Cuentan los docentes que "*en muchos casos se han podido resolver muchas cuestiones internas o problemáticas y en otras no, pero eso creo que ha sido un aporte para lograr otro tipo de relación con los alumnos*". En los testimonios del plantel del establecimiento, también se identifica la importancia dada a la "*contención afectiva*", para lo cual han implementados "ruedas de convivencia".

Tanto el testimonio del director como el de los docentes evidencia que la escuela ofrece ayuda, no obstante está muy presente en sus miradas la frustración por los magros resultados obtenidos a pensar de invertir tiempo y esfuerzo. La frustración emerge en los testimonios cuando a pesar de "*que estemos dispuestos a dar y brindar todo, muchas veces se nos escapa el aire por las pequeñas grietas del sistema*". Sobrevuela en los testimonios la certeza de que hay situaciones que la escuela no puede resolver, así como también el conocimiento de que hay alumnos

que aun teniendo problemas no los expresan. Esto se convierte en un impedimento para que las distintas estrategias implementadas por el establecimiento conduzcan a los resultados esperados. Los propios alumnos manifiestan que no plantean sus problemas dado que no son del ámbito escolar, sino de su propia situación familiar/laboral y/o económica. Aún los alumnos que interrumpieron su trayectoria y que fueron consultados para este trabajo, no tienen una mirada crítica sobre el establecimiento ni sus docentes.

La frontera (imaginaria) entre el mundo privado (del hogar, el trabajo) y el mundo público (de la escuela), pareciera operar obstaculizando la compatibilización necesaria entre ambos ámbitos de la vida social, especialmente para alumnos que ya han "construido" una vida en paralelo.

En relación a la pregunta *¿cómo debería haber sido esta EEMPA para que los alumnos hubieran podido continuar asistiendo a clase?*, el director confiesa que *"es una pregunta muy difícil de contestar. Haciendo un mea culpa, si, deberíamos haber estado más presente respecto de ese alumno que no vino más, en preguntar cuál fue el motivo, en hacer un relevamiento, en realizar un seguimiento un poco más pormenorizado e individual para averiguar los motivos por el cual han abandonado sus trayectorias, esa es una cuestión que tal vez administrativamente y desde la gestión la escuela ha fallado"*.

Más allá de la mirada autocrítica del director y de los docentes consultados, quiénes mayoritariamente responden al cuestionario afirmando que en sus cursos disminuye durante el cursado del primer año la cantidad de alumnos que tenía registrados al comienzo de clases, también es cierto que en el capítulo anterior se observó que hay menos interrupciones en la cohorte reciente (2018) que en las anteriores (2016 y 2017). Es decir, quizás algunas de las estrategias implementadas en el establecimiento sumado a una actitud más alerta ante estas situaciones, permitan explicar ese descenso.

La mayoría de los docentes consultados adjudican las interrupciones de la trayectoria en primer año a cuestiones laborales, familiares, personales y económicas. Son menos los docentes que consideran que hay *"cuestiones de la institución que le disgustan"*, así como también son minoritarias las opiniones que responsabilizan al alumno (*"no tienen interés en continuar el estudio"*).

Ante esta exposición de causas, se les consulta acerca si el docente y/o la escuela implementaron estrategias para la retención. Todos los docentes indican que han implementado estrategias de retención: trabajos prácticos, tolerancia con las inasistencias en casos justificados, exámenes finales integradores. Se evidencia en los testimonios la intención de ofrecer oportunidades de acompañamiento a los alumnos.

Si bien los docentes consultados no tienen la posibilidad de generar cambios que excedan lo institucional, algunos valoran el aporte que podría significar sumar más cargos de preceptores. El preceptor es visto -por esta comunidad educativa- como una figura más "*cercana*" a los alumnos, que permite un seguimiento más personalizado de los estudiantes. Como instancia remedial, la institución implementó el rol del tutor, a cargo de docentes y directivo, aun cuando las funciones de esa figura forman parte -formalmente- de esos roles. Si bien la figura del tutor no forma parte de la estructura formalmente establecida (es una actividad que se realiza voluntariamente), cumple la función de nexo entre el alumno y la dirección para plantear dificultades, obstáculos y problemas.

En la EEMPA N° 1328, el rol del docente tutor y el perfil que debe reunir el docente que asuma la tarea es: acompañar, contribuir a la personalización del acto educativo; asistir con una atenta y "preventiva" a las necesidades de los alumnos, y actuar en los conflictos y tensiones del grupo. La finalidad última de la acción en la hora guía es el desarrollo integral de los alumnos. Respecto del equipo docente y de la institución se relaciona con el desarrollo profesional y la reflexión sobre la propia práctica, especialmente en los aspectos referidos a la formación integral de los alumnos.

La función del profesor guía es orientadora. La tarea del guía adquiere características específicas ya que debe atender a la etapa particular que viven los estudiantes en la EEMPA. Por lo que las acciones del guía no pueden reducirse al trabajo de una hora especialmente destinada para tal fin; la orientación debe ser una función integrada al quehacer diario, construyendo estrategias para atender a las necesidades y demandas de los alumnos.

Ante la pregunta acerca de si la EEMPA N° 1328 hubiera podido evitar las interrupciones de las trayectorias educativas de los alumnos de primer año, las

respuestas de los docentes coinciden en que *"se hizo y hace lo posible"*. Además, agregan otras ideas propositivas *"tener más divisiones con menos alumnos"*.

8.2. La mirada de los alumnos

En este numeral se considerarán las respuestas de los propios alumnos sobre la interrupción de sus trayectorias escolares, recuperando las voces de los que en distintos momentos del ciclo lectivo, interrumpieron su asistencia a la escuela.

La voz de los alumnos se sintetiza en la respuesta de 10 consultas realizadas telefónicamente (3 alumnos de cohorte 2016; 6 alumnos de cohorte 2017; 1 alumno de cohorte 2018). Si bien los llamados fueron efectuados a la totalidad de alumnos que interrumpieron, en muchos casos se dificultó el contacto, puesto que ello dependía de un número de teléfono fijo o celular que en muchos casos no tenían el servicio vigente. Algunas consultas telefónicas fueron respondidas por familiares que comentaron el por qué interrumpieron.

Como hallazgo general de estas consultas telefónicas, se identifican que son múltiples las causas que dan como resultado que un alumno interrumpa su trayectoria educativa.

Los problemas laborales fueron la razón principal esgrimida por los alumnos. Algunos refieren a un cambio de domicilio de trabajo (*"mi hijo iba a la escuela pero como trabaja en Vialidad Nacional, lo trasladaron y volvía los sábados. Por eso tuvo que dejar. El ahora ya no vive acá"*); otros aluden a la imposibilidad de compatibilizar los horarios de la jornada laboral con la de la escuela. *"Dejé de concurrir por trabajo, por los horarios no llegaba"*; *"se me complicó, por horarios de trabajo. Para llegar a la escuela tenía que salir a las 17,30 y a veces terminaba como a las 20 horas"*; *"dejé de ir por laburo y no me dejó tiempo el horario de trabajo"*.

En segundo lugar, aparecen problemas relacionados con la atención familiar, el cuidado de los hijos, la maternidad y paternidad que impacta tanto en las alumnas madres como en los padres: *"dejé de ir por el nacimiento de mi hijo. Mi señora trabajaba de tarde y yo tenía que cuidar los chicos"*. Resulta interesante que cuando los testimonios de alumnos refieren a los problemas familiares, en general son reacios a brindar información detallada. La fórmula de respuesta *"dejé de ir por problemas personales"*, pareciera sintetizar situaciones variadas y complejas que se conjugan y

que son percibidas como una responsabilidad individual, frente a la cual la institución o el Estado no podrían alivianar. *"A mí se me complicaba por problemas familiares, mis padres se separaron en esa época y yo también estaba pasando por una situación difícil. Sola no puedo con todo"; "necesité ayuda más que nada por el tema del colectivo y mi hija"; "yo dejé la escuela por todo lo que me pasaba".*

En general los alumnos provienen de distintos barrios de la ciudad y algunos están alejados del establecimiento escolar, con lo cual deben utilizar transporte y ello conlleva a tener que afrontar gastos de movilidad. Este fue la tercera razón dada por los alumnos consultados. *"Necesitaba algo más cerca. No tenía plata para pagar el boleto para ir".* Relacionado con la movilidad y el horario nocturno, aparece también la alusión a la inseguridad, el que ha llegado también a afectar a los alumnos, al punto de dificultar la asistencia y su permanencia en el cursado: *"me robaron bajando del colectivo. Después tuve miedo que me ocurriera lo mismo".*

Como otro signo característico de los momentos que se viven en nuestra sociedad y que repercuten también en las escuelas, es el tema de los consumos problemáticos, si bien no se mencionan explícitamente, se perciben en los relatos: *"tengo chicos muy rebeldes y no podía dejar la casa sola.", "yo por los chicos no podía ir, me tenía que quedar en casa para que no se afanaran las cosas".*

En las escuelas se desarrolla un mundo de relaciones interpersonales con los docentes, el equipo directivo, con los compañeros de cada curso, con el personal de secretaría, con los asistentes escolares. En las EEMPA en particular asisten personas de diferentes edades, se pueden generar conflictos intergeneracionales, lo que puede ser motivo de conflictos que provoquen malestar. La heterogeneidad que describe el director y también los docentes, en primer año confluye para algunos en situaciones conflictivas que detonan también la interrupción. *"Yo dejé un mes antes de terminar el año. No pude concurrir más por problemas con un compañero. Soy una persona grande. Yo iba a estudiar. Los otros alumnos eran todos más chicos, me ponían sobrenombre.", "dejé por problemas más personales. Además al año siguiente no quise ir porque vi que en la lista de alumnos había una persona con la cual tenía problemas".*

Ante la consulta si le gustaría volver a cursar el primer año en la EEMPA, todos los alumnos consultados dijeron que sí; salvo en un caso donde los problemas

persistentes, económicos, de cuidado familiar se lo impiden. Además, en general, recibieron la propuesta del cuestionario con agrado y agradecieron el llamado.

En ningún caso, los alumnos consultados mencionaron aspectos académicos, ni sobre las notas obtenidas; manifestaron que estaban "*conformes y a gusto*". También manifestaron sin que se les consultara, la labor docente, cuando mencionaron "*a mí me gustaba ir*"; "*los profesores eran buenos*", "*la escuela me parece, de las que conozco es de las mejores, los profes volvían a explicar si se lo pedías*", "*es diferente de otras escuelas, es muy buena, y yo no tuve problemas, la maestra te explicaba, te enseñaba y repetía si no entendías*"

9. Conclusiones

La investigación que aquí concluye constituyó un gran esfuerzo personal. Motivada por un problema cercano y estimulada por un deseo -también personal- de devolver a la institución para la cual se trabaja, algo de todo lo que se ha recibido en estos años de compartir experiencias y afectos.

Pero además, la elección de este tema de investigación se vincula con una parte de mi historia personal. A los 18 años (en el año 1976) formé parte de la segunda cohorte del Centro de Enseñanza N° 163 (Bachillerato Acelerado para Adultos) que funcionaba en el edificio de la escuela primaria "Juan de Garay" de Santo Tomé. Había terminado 7° grado de la primaria en una escuela rural; mi familia era numerosa y mi padre trabajaba como "mediero" en un establecimiento agropecuario. Finalizar la educación secundaria fue un paso importante en aquel momento, una etapa en la cual aprendí mucho y a partir de la cual se me abrieron nuevos caminos de vida.

La brújula fue siempre la de aprender, pero también la de conocer mejor una problemática que preocupa a los que formamos parte de esa comunidad educativa para poder imaginar alternativas que permitan mejorarnos como institución.

Este trabajo se propuso abordar la interrupción temprana de las trayectorias escolares de alumnos de las cohortes 2016, 2017 y 2018 que cursaron primer año de sus estudios secundarios en una Escuela de Educación Media para Adultos de la ciudad de Santa Fe: la escuela N° 1.328 "Alicia López". El enfoque asumido puso el acento en dos aspectos de la problemática: lo *temprano* de la interrupción escolar y la particularidad que adquiere que dicha interrupción acontezca en la modalidad de educación para *adultos*.

Así, al iniciar el trabajo de indagación, se propusieron tres objetivos: identificar *en qué momento* del primer año se produce la interrupción de la trayectoria escolar de los alumnos de esas tres cohortes sucesivas; caracterizar a *quiénes* se ven más afectados por la interrupción de la trayectoria escolar, considerando las desigualdades de origen o atributos como la edad, sexo, trabajo y familia; explorar las *percepciones* de los actores involucrados (alumnos, docentes, equipos directivos) sobre la interrupción de la trayectoria escolar para buscar estrategias que debiliten el problema.

Para cumplir con estos objetivos, se pensó una estrategia metodológica que combina la recolección de datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias (los registros administrativos del establecimiento) y la recolección de testimonios cualitativos (entrevistas y consultas a los distintos actores de la comunidad académica y a los alumnos que habían interrumpido su trayectoria escolar). Esta información fue procesada para responder a las preguntas de *cuándo, quiénes y por qué* acontecen las interrupciones durante el cursado del primer año de la educación secundaria en la EEMPA.

La revisión de antecedentes de investigación sobre la problemática permitió recuperar algunos conceptos y discutir sus definiciones. Los tres conceptos centrales de este trabajo son: trayectoria, puntos críticos (eventos) e interrupción de la experiencia escolar.

La noción de trayectoria permitió construir una mirada longitudinal del fenómeno, siguiendo al alumno que se inscribe a lo largo del cursado del primer año en tres cohortes distintas. En este seguimiento se presta especial atención a los eventos que se consideraron significativos en el cursado del primer año, porque pueden constituir puntos críticos, es decir, momentos que suponen mayores riesgos. Así, se desagregaron el análisis de las asistencias y las inasistencias para cada uno de los meses que componen el ciclo lectivo, que a su vez fueron agrupados en eventos.

La definición operativa que se da en este trabajo a la interrupción de trayectoria, discute con otras investigaciones que hablan de deserción o abandono. A los fines de esta indagación, la interrupción durante el cursado del primer año puede ser temporal o definitiva, y esa es una cuestión que no podemos distinguir precisamente hasta el momento (porque a una EEMPA siempre se puede volver). Por eso, lo que interesó fue conocer en el transcurso de un año, cuáles son los eventos que pueden desencadenar la interrupción, quiénes son los alumnos que interrumpen y cuáles son sus percepciones (y las de docentes y directivos) con respecto a esta situación.

Por formar parte de la misma comunidad educativa que se estudia en este trabajo, se partía de algunas certezas al inicio de la investigación; muchas de las cuales se fueron debilitando conforme avanzaban en el proceso. Estas certezas, compartidas con el resto de los compañeros y el directivo, componen un imaginario

común que guía en el trabajo cotidiano (sino estaríamos ciegos), pero también puede obstaculizar una mirada distanciada del fenómeno, que permita no repetir viejas fórmulas de solución que han tenido magros resultados.

Una conjetura inicial fue la de esperar que las mayores interrupciones se dieran en el retorno del receso invernal. Las vacaciones de invierno son percibidas por los docentes como una brecha temporal riesgosa, porque supone un corte de la experiencia escolar. Sin embargo, la reconstrucción de trayectorias interrumpidas realizada en este trabajo nos muestra que lo que llamamos interrupción es un proceso que se va gestando de a poco; un proceso gradual y sistemático que tiene sus alertas desde el inicio. Una de las alertas son las inasistencias reiteradas pero no definitivas, que actúan como antesala de casi todas las trayectorias interrumpidas que fueron analizadas. Asimismo, otra creencia generalizada es la de atribuir las interrupciones a los "fracasos" académicos (por ejemplo, reprobado en las evaluaciones). Por el contrario, tanto la evaluación tentativa de los primeros meses de cursado como las evaluaciones finales, no parecieran constituir puntos especialmente críticos. Más bien lo que se observa es una distribución más o menos homogénea de las interrupciones a lo largo del ciclo lectivo de primer año en las tres cohortes estudiadas.

La segunda conjetura inicial fue la de esperar encontrar diferencias significativas entre los atributos y situaciones de los alumnos que interrumpían en comparación con los que permanecían activos (asistiendo) hasta el final del ciclo lectivo. Sin embargo, lo que se pudo observar es que no hay un patrón claro que diferencie las biografías de unos y otros. Todos parecen tener más o menos las mismas características, siempre teniendo en cuenta que la población estudiantil que hoy habita las EEMPA se caracteriza principalmente por su heterogeneidad. Pero esta heterogeneidad pareciera distribuirse más o menos equitativamente entre los que logran culminar el primer año y los que no.

Relacionado con esto, también se esperaba encontrar una mirada entre docentes y directivo que tendía a sobreestimar los factores individuales, opacando una mirada crítica sobre las propias prácticas educativas. Un hallazgo sorprendente fue descubrir que tanto la dirección como el plantel docente, construyen unas miradas que no son complacientes con ellos mismos. Si bien testimonian acerca de los esfuerzos y relatan los sucesivos intentos de mejorar las estrategias pedagógicas,

también son capaces de asumir que no siempre logran los resultados esperados y que hay situaciones complejas que se escapan de sus posibilidades de intervención.

La mirada crítica de los docentes y la dirección, contrasta significativamente con la de los alumnos que interrumpieron sus trayectorias y que se observa tanto en las respuestas que dan sobre sus interrupciones anteriores como en la que aconteció en este establecimiento. Los testimonios suelen tener un denominador común: la atribución de responsabilidades queda depositada en el individuo (en sí mismos), bajo la difusa respuesta de los "*problemas personales*". Quizás esta alusión reiterada a razones individuales (por fuera del poder de intervención de la institución) empieza a gestarse mucho antes: en las experiencias escolares anteriores, especialmente para los que interrumpieron antes. En la secundaria común, generalmente, el alumno pudo transitar la escolaridad en un tiempo sostenido, pero el que ingresa a la EEMPA es porque ya tuvo una interrupción, una frustración, un fracaso. Quizás algo de esto confluye en la auto atribución de responsabilidades que testimonian los alumnos.

Cuando se trata de la educación de adultos, siempre preocupa la tensión generada entre las potencialidades y los obstáculos. Los equipos de gestión y de docentes de las comunidades de las EEMPA, suelen caracterizarse por estar predispuestos a "*tener que enseñar de otra forma, porque son otros los alumnos*". Un entusiasmo especial rodea a estos establecimientos; una evidencia que no solo fue recogida en este trabajo sino también por otras investigaciones especializadas.

Pero además de un equipo especialmente *entusiasmado*, las EEMPA tienen la particularidad de recibir alumnos que esta vez *eligen* ir a la escuela. En contraste con las escuelas secundarias de modalidad común, en las cuales prima la obligatoriedad, decidir *volver a cursar para terminar la escuela* imprime a las vivencias de la comunidad educativa (los que llegan y los que reciben) un sello particular. Este carácter elegido de la experiencia, habilita a los alumnos a imaginar otras oportunidades a futuro ante las renovadas expectativas de *ahora sí* terminar la escuela secundaria. Para los docentes, el carácter no obligado de la experiencia escolar, les permite desarrollar su rol no tan centrado en las reglas y las responsabilidades, sino también en el afecto y la contención.

Pero también este carácter elegido de la experiencia en una EEMPA, permite comprender por qué algunos alumnos quedan atrapados entre el deseo y los

obstáculos, y por qué entender esta situación es el mayor desafío de directivos y docentes. Docentes y directivos queriendo *ayudar* se combina con alumnos que se auto atribuyen la responsabilidad de las interrupciones y que no siempre piden ayuda, porque perciben que *los problemas personales* que los aquejan están por fuera del ámbito de intervención de una organización escolar y -quizás también- del Estado. Los testimonios de docentes y directivos reconocen que la EEMPA ofrece la posibilidad de volver a transitar el sistema educativo, pero *es el alumno el que debe aprovechar esa oportunidad*.

Esta combinación no deja mucho espacio para visibilizar el papel decisivo que juegan otros aspectos referidos a las reglas de un espacio escolar que es nuevo para muchos de los alumnos que ingresan. Por ejemplo, la organización del tiempo, tanto en la vida personal del alumno como en la propuesta pedagógica de la comunidad educativa; el aprovechar los saberes que ya trae el alumno porque viene de experiencias escolares anteriores, evitando recrear situaciones de "tabula rasa".

Luego del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, circunscriptos a la población estudiada, se interpreta que, si bien son menos los alumnos que interrumpen su trayectoria escolar en comparación con lo que demuestran continuidad, esta comunidad educativa considera que ningún alumno debería dejar la escuela (ni transitoria ni definitivamente), por lo que no se naturaliza la situación, sino que se transita desde la preocupación a la ocupación.

Esto queda evidenciado en las estrategias que realizan y que, al evaluar sus resultados, se van logrando efectos alentadores que, aún no solucionan el problema, pero lo van debilitando: en el último año del período estudiado se ve que hay una disminución de los alumnos que interrumpen su trayectoria educativa. Estas estrategias parecen funcionar mejor cuando los alumnos piden ayuda, pero menos cuando hay factores externos a la escuela (familiares, laborales, económicos) que son percibidos como problemas que el propio alumno debe resolver (o circunstancias que simplemente debe soportar).

Para cerrar, recuperamos el aporte de Frigerio, que dejó en el inicio de la Maestría en Políticas Públicas Educativas, desde su exposición inaugural "La educación como oportunidad". La oportunidad, entendida como Kairós (palabra griega que nombraba al tiempo), es como un "pequeño demonio, diablillo que pasaba

volando e interrumpía algo, una ocasión para algo nuevo". Estas oportunidades que interrumpen la continuidad del cronos.

Las escuelas no carecen de esos instantes, que son espacios de libertad potencial, para atrapar y sentir qué es lo que se impulsa cuando un alumno busca finalizar su educación obligatoria en una EEMPA. La educación debería representar una oferta de Kairós, una disponibilidad, una posibilidad a tomar. Algo que está ofrecido, que se vuelve disponible pero que hay que atrapar para que no se escape. Es honesto destacar que esta EEMPA N° 1328 "Alicia López" es ofertadora de Kairós, aunque aún nos quede mucho trabajo por hacer para que esa ofrenda tenga sus frutos.

Referencias bibliográficas

Binstock, G y Cerrutti, M. (2005) Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires. Coordinación Editorial Unicef – Oficina de Argentina.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Perfiles educativos, 38(154) 134-153. Recuperado en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982016000400008&lng=es&tlng=es

Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2016) (Coordinadores). Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. Vol.34. Vol. 102. México. Recuperado en:<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1461/1589>

Blanco, E. (2016). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y cursos de vida. Cap. 2. Recuperado en:

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/230/P1C230_06E06.pdf

Fainsod, P. (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Feldfeber, M; Ribet, N. La Ley de Educación Nacional, diez años después (26-10-2016) Entrevista. ANCCOM (Agencia de Noticias Ciencias de la Comunicación. UBA. Recuperado en: <http://anccom.sociales.uba.ar/2016/10/26/la-ley-de-educacion-nacional-diez-anos-despues/>

Garretón M., M. A. (2005). ¿En qué Sociedad Vivi(re)mos? Tipos Societales y Desarrollo en el Cambio de Siglo. Estudios Sociales, 14(1), 9-18. <https://doi.org/10.14409/es.v14i1.2394>.

Recuperado en:

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2394/3414>

Guerra, C. Documento de trabajo "La educación secundaria en Argentina". Departamento de Educación. Universidad de Luján. Recuperado en:

<http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/La%20educacion%20secundaria%20en%20argentina%5B1%5D.pdf>

Grandinetti, M. (2016). Tesis: Trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de escuelas medias de adultos de la ciudad de Santa Fe que interrumpieron la secundaria regular. Santa Fe. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado en:

<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/901/Tesis.pdf?sequen=1>

Kantor, D. (2000). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento.

Kessler, G. (2003) Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Ponencia del Seminario Organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. EPJASF (2014) Situación de la educación permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe. Recuperado en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/content/download/233269/1219766/file/EPJASF+2014.+Situaci%C3%B3n+de+la+Educaci%C3%B3n+Permanente+de+J%C3%B3venes+y+Adultos+de+la+Provincia+de+Santa+Fe.pdf>

Miranda, Ana, Otero, Analía, & Córca, Agustina. (2007). Cambio y situación social de los jóvenes en Argentina. *Papeles de población*, 13(52), 231-253. Recuperado en 18 de abril de 2019, de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140574252007000200009&lng=es&tlng=es.

Resolución CFE N° 84/09 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) Recuperado en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/content/download/233269/1219766/file/EPJASF+2014.+Situaci%C3%B3n+de+la+Educaci%C3%B3n+Permanente+de+J%C3%B3venes+y+Adultos+de+la+Provincia+de+Santa+Fe.pdf>

Serovich, L. (2018). Tesina: Escuelas De Educación Media ¿Para Adultos? Un estudio sobre la juvenización de las E.E.M.P.A. en la ciudad de Santa Fe. Defensa: 21-12-18. Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

Terigi, F. (2010). Conferencia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de La Pampa. Recuperado en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Terigi, F. (2009). Las Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política Educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2007) La escuela secundaria en el mundo de hoy. Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. FUNDACIÓN SANTILLANA. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Recuperado en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Numero 29- Año15. Jun. 2008- Vol1- Pags. 63 a 71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

Recuperado en:

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. Revista de Educación Superior. Distrito Federal, México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol.XVIII, N°3. Recuperado de:

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Hernández Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de Metodología. Buenos Aires. CLACSO.

Torres, M. R. (2013). "Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)", en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la

diversidad. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Anexo 1. Estructura de la Ficha Personal del Alumno

Datos personales.

- Edad
- Estado civil

Grupo familiar.

- Con quién convive
- Cargas familiares

De qué manera llega a la escuela (transporte)

Situación laboral:

- Trabaja
- De qué trabaja
- Horario de trabajo

Última experiencia escolar

- Último nivel educativo alcanzado
- Institución en la que cursó
- Motivo de abandono
- Materias en las que tenía dificultades

¿Por qué retomaste?

Dificultades para el cursado

Obtenido el título de Bachiller ¿te gustaría seguir estudiando?

Anexo 2. Guion de entrevista a directivo

1. ¿Cuánto tiempo hace que ejerce la función de Director de esta EMPA?
2. ¿Cómo percibe usted su propio rol en esta institución?
3. Las funciones relativas a su cargo le demandan gestiones administrativas, y/o pedagógicas. A su criterio ¿Cuáles son más exigentes?
4. Si tuviera que responder acerca de las características de los alumnos de 1° año ¿Qué señalaría como importante?
5. ¿Qué siente usted que los alumnos de 1° año le demandan al EEMPA?

6. Hay problemas que dificultan que el alumno cumpla con su trayectoria académica tal cual se espera. A su juicio ¿Cuáles son esos problemas?
7. Ante la necesidad de resolver estas situaciones, ¿se siente acompañado? ¿Por quienes?
8. ¿Considera que es posible implementar estrategias superadoras de esta situación? ¿Por ejemplo?
9. ¿Cómo resuelve desde su lugar la tensión entre calidad educativa Vs. Contención afectiva?
10. ¿Usted nota si las EEMPA han cambiado en el último tiempo? ¿Por qué?
11. ¿Percibe si la EEMPA N° 1328 cambió en el último tiempo? ¿Por qué?
12. ¿Cómo debería haber sido la EEMPA para que los alumnos hubieran podido continuar asistiendo a clase?

Anexo 3. Guion de la consulta a docentes

1. De la cantidad de alumnos de 1° año que usted recibe al inicio del ciclo lectivo ¿Puede decir si continúan todos hasta fin de ese año?
2. Usted a qué atribuye la causa de su respuesta?
3. Usted y/o la escuela ¿implementaron estrategias para la retención? En caso afirmativo mencione cuáles
4. Si usted pudiera, ¿qué cambiaría para evitar el problema de la interrupción en la trayectoria de los alumnos?
5. ¿Usted nota si las EEMPA han cambiado en el último tiempo? ¿Por qué?
6. ¿Percibe si la EEMPA N° 1328 cambió en el último tiempo? ¿Por qué?
7. ¿Cómo debería haber sido la EEMPA N° 1.328 para que los alumnos hubieran podido continuar asistiendo a clase?

Anexo 4. Guion de consulta telefónica alumnos que interrumpieron su trayectoria escolar, cohortes 2016, 2017 y 2018.

1. ¿Recordás cuando dejaste de asistir a clase?
2. ¿Por qué no pudiste continuar?
3. ¿Necesitaste ayuda en ese momento? ¿Qué tipo de ayuda? ¿Te la ofrecieron?
4. ¿Cómo debería haber sido la EEMPA para que hubieras podido continuar l.
5. ¿Te interesaría volver a la escuela?