



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN**

**Título de la tesis:** Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017-2020.

**Autora:** Eugenia De Ponti

**Director:** Diego E. Pereyra

**Fecha:** 4 de noviembre de 2021

## **Resumen**

Esta tesis propone analizar los modos en que la experiencia escolar de estudiantes que reingresan a la escuela por medio del Plan Vuelvo a Estudiar incide en la configuración de sus biografías personales, entre los años 2017 y 2020. El mencionado Plan fue una política socioeducativa implementada por el gobierno de la provincia de Santa Fe, el cual tenía por objetivos principales la restitución del derecho a la educación y la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y personas adultas en la escolarización secundaria. En este marco, se propuso un diseño metodológico cualitativo y se realizaron entrevistas como técnica principal de recolección de información. El análisis se centra en el modo en que las distintas características particulares del Plan intervienen en la construcción de experiencias escolares particulares, y éstas en las biografías de las mujeres entrevistadas. Tales características se vinculan con la propuesta de formatos escolares alternativos, tanto presencial como virtual y de trabajo remoto; con la relación con el grupo de pares y el cuerpo docente; y con una preponderancia de la institución educativa; entre otras. Asimismo, se analiza la participación en las experiencias educativas de actores territoriales no previstos por el PVaE.

## **Palabras claves**

Políticas socioeducativas – educación de personas jóvenes y adultas – formato escolar – inclusión educativa

## **Abstract**

This research analyses the different ways in which school experience from the public policy “Plan Vuelvo a Estudiar” influence the personal biographies construction. This policy was a socio-educational initiative of Santa Fe’s Province government, which had two main objectives: the educational right restitution, and socio educational inclusion of young and adults on secondary school. A qualitative methodology is proposed in order to analyse the study object, and they were interviewed nine women from the Province, using semi structured interviews. The analyse is focused on the way that the different characteristics from the public policy intervene in distinctive school experiences, and these on the personal biographies from the women above mentioned. Those characteristics are related to: the alternative school formats proposed, including face to face, distance learning and remote work; the relationship with classmates and teachers; and the importance of the school as an institution; among others. Additionally, the participation of territorial actors on the school experience not previewed by the policy, is also analysed.

## **Keywords**

Socio educational policy – young and adults education – school format – educational inclusion

## **Agradecimientos**

Al Ministerio de Educación de la Nación por financiar parcialmente la matrícula de la Maestría a través de la beca PROFOR.

A la FLACSO Argentina por propiciar un espacio de formación y crecimiento profesional y personal.

A las autoridades, al personal de apoyo, y al cuerpo docente de la Maestría por facilitar y acompañar todo el proceso académico.

A Diego Pereyra, por su claridad, su acompañamiento y por darme la certeza de que este trabajo podía ser posible.

A la Universidad Nacional de Rafaela, por alojar mi desarrollo docente.

Al grupo de estudio de los viernes, por su escucha y sus comentarios tan valiosos.

A mis compañeros y compañeras de cursada, por habilitar espacios de amistad y confraternidad inolvidables.

A mis padres, a mis hermanas y a mi hermano, por estar siempre.

A Nicolás, por ser mi gran compañero de vida.

## Índice de contenido

Introducción.....	6
Capítulo I. Marco conceptual. La construcción de trayectorias educativas sobre distintos formatos escolares en personas jóvenes y adultas.....	19
<i>Reflexiones en torno a la cultura escolar</i> .....	20
<i>Las trayectorias escolares</i> .....	24
<i>Consideraciones sobre la educación escolar en personas jóvenes y adultas</i> .....	28
Capítulo II. Contextualizando el Plan Vuelvo a Estudiar. Sistema de educación santafesino, educación para personas jóvenes y adultas, y políticas socioeducativas....	33
<i>El sistema de enseñanza santafesino y la interrupción de las trayectorias educativas</i> .....	33
<i>Estadísticas vinculadas a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Argentina y Santa Fe</i> .....	36
<i>Breve historia de la Educación para Jóvenes y Adultos en Argentina</i> .....	38
<i>Las políticas socioeducativas y el Plan Vuelvo a Estudiar</i> .....	40
<i>Análisis teórico-político de la propuesta del Plan Vuelvo a Estudiar</i> .....	45
Capítulo III. La construcción de la experiencia escolar más allá de la institución.....	50
<i>Experiencias escolares y biografías personales más allá de la escuela</i> .....	50
<i>La participación de actores extra escolares en la construcción de la trayectoria escolar</i> .....	58
Capítulo IV. Innovaciones pedagógico- organizacionales del formato escolar, vínculos intrainstitucionales y su incidencia en la experiencia escolar. ....	64
<i>Actores participantes de la experiencia escolar al interior de las escuelas</i> .....	71
Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	83

## **Índice de cuadros**

Cuadro N°1. Evolución de la matrícula secundaria, modalidad orientada, por año de estudio, Provincia de Santa, Fe, 2013-2018.....	34
Cuadro N° 2. Evolución de la matrícula secundaria, modalidades orientada, técnico profesional y artística, repitentes y salidos sin pase, años 2016-2019, Provincia de Santa Fe.....	36
Cuadro N°3. Evolución de la matrícula nacional y provincial en educación de personas jóvenes y adultas por nivel educativo, 2010-2019.....	37

## Introducción

En Argentina, la obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el año 2006 con la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206. Sin embargo, detrás de una situación general de masificación del ingreso, se ocultan situaciones de desigualdad que suelen perjudicar a quienes ya acumulan otros derechos vulnerados. A medida que se avanza en las trayectorias escolares, los sistemas se vuelven más endebles en relación con la desigualdad social. Esto puede observarse, entre otras cosas, en el aumento creciente de las tasas de deserción, principalmente en los años correspondientes al ciclo básico de la educación secundaria. Asimismo, el derecho a la educación secundaria no se encuentra garantizado simplemente por ser una exigencia del sistema educativo. Según afirma García (2017), “Pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados, y tienen dificultad para aceptar la diversidad de situaciones de partida de los estudiantes” (2017: 126).

En función de observar tales dificultades, a inicios del siglo XXI fueron surgiendo diversas políticas públicas vinculadas a abordar de manera multicausal la problemática asociada a la interrupción de las trayectorias educativas en el nivel secundario. Específicamente, en la Provincia de Santa Fe se implementó en el año 2013 el Plan Vuelvo a Estudiar, una política socioeducativa de reingreso escolar que tenía por objetivos principales la restitución del derecho a la educación y la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y personas adultas en la escolarización secundaria. En este marco, esta tesis se propone analizar la configuración de las biografías personales de estudiantes mujeres jóvenes y adultas santafesinas a partir de la experiencia escolar asociada al ingreso a la educación secundaria por medio del Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), entre los años 2017 y 2020<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Es importante observar que, si bien la política se discontinuó en el año 2019 a raíz de la salida del gobierno del partido gobernante hasta ese momento, esta tesis recupera también el año 2020 ya que el trabajo de campo se realizó a mujeres que aún se encontraban cursando en ese año.

Históricamente, el sistema educativo respondió a lo que Viñao Frago (2002) denomina como cultura escolar, concepto que busca desentrañar las características de este sistema que atentan contra su adaptación a nuevas realidades y contra la inclusión de un estudiantado que fue diversificándose a lo largo del tiempo. Así, el autor propone que la cultura escolar se compone de

“(…) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación (...) Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.”  
(2002: 59)

Las consecuencias de la reproducción de un sistema basado en una cultura que se desarrolla en función de tradiciones y regularidades, y en un marco de creciente desigualdad, dieron lugar a lo que Braslavsky (1985) denominó como la segmentación del sistema educativo, y la consecuente creación de distintos circuitos escolares. “La segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función –distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio– a algunos sectores más que a otros” (1985: 146). Cuando el concepto de segmentación ya no fue suficiente para dar cuenta de realidad del sistema, Tiramonti (2004a) propuso hablar de un sistema fragmentado, en el cual ya no hay referencias a lo común, “el fragmento aparece como un espacio auto referido, organizado alrededor de creencias y valores particulares que construyen un específico patrón de socialización para los chicos, y donde no aparecen diálogos e interlocuciones a un elemento central común (...) la idea es que lo que pasa dentro de cada uno de los fragmentos es incomparable con lo que pasa



en el otro fragmento” (2004b: 98). Estas desigualdades afectan la eficacia de la cultura escolar ya que su performatividad encuentra dificultades para anclarse en las trayectorias de las personas, generando un proceso de selectividad social.

En este marco, representado por la vulnerabilidad del sistema educativo para contener a todos/as sus estudiantes y para promover la cohesión social (Gluz, 2019), el Estado argentino y los Estados provinciales comenzaron a desarrollar una serie de políticas públicas socioeducativas orientadas a la inclusión y a fortalecer aquellas trayectorias consideradas de baja intensidad, al decir de Kessler (2004), quien usa este concepto para referirse a trayectorias ‘desenganchadas’ de las actividades escolares, es decir que son estudiantes que asisten al establecimiento educativo pero que no realizan prácticamente ninguna de las actividades que se les asignan. Estas nuevas acciones públicas, caracterizadas por una comprensión multicausal de la problemática que intenta alejarse de aquellas políticas focalizadas de la década del ‘90 que individualizaban y culpabilizaban al sujeto por la deserción, buscan dar respuesta a “las limitaciones de los dispositivos de escolarización en su capacidad para responder a la multiplicidad y heterogeneidad de situaciones ligadas al acceso de los nuevos públicos” (Karolinski & Rodríguez Moyano, 2017: 39), entendiendo por ello a aquellas personas que ingresaron al sistema educativo con su masificación a partir de la Ley 26.206 (Terigi, 2009).

Existen distintos tipos de políticas socioeducativas vinculadas a fomentar la inclusión educativa, tales como estrategias de provisión de recursos, estrategias pedagógicas, estrategias psicosociales y de convivencia, y estrategias interinstitucionales, entre otras (García, 2017). Muchas de estas estrategias incorporan una gran atención a la cultura escolar tal como fuera conceptualizada más arriba, como constitutiva de un sujeto de aprendizaje sobre el que se definen las prácticas escolares, las que excluyen a aquellos sujetos que no se enmarcan en la concepción “heredada”. En función de investigaciones que anteceden a este trabajo, puede afirmarse que la experiencia escolar impulsada por ciertos tipos de políticas socioeducativas podría habilitar la construcción de relaciones sociales significativas (Kessler, 2014) y la recomposición del tejido de sociabilidad (Gluz, 2019), entre otras aristas posibles vinculadas a la construcción de las biografías

personales, las que podrían generar nuevas oportunidades, y permitir la emergencia de un escenario signado por la exclusión y la privación de derechos.

Como fuera dicho, en esta tesis se trabajará sobre una política de inclusión socioeducativa que buscaba promover el ingreso a la escuela media de personas jóvenes y adultas a través de trayectos educativos clasificados como artesanales, es decir, planificados en función de las posibilidades de cada persona. El proceso de implementación de la política establecía tres instancias principales de desarrollo: la primera se basaba en la identificación de los sujetos que habían abandonado la escolarización; la segunda en la visita de los equipos territoriales al domicilio de la persona, buscando establecer un vínculo de confianza para iniciar un diálogo sobre la escolaridad. Si la persona decidía incorporarse, se consideraba qué tipo de trayectoria escolar resultaba más apta para su perfil y su capacidad de llevar adelante la misma, en caso de ser necesario, se construían trayectos alternativos. Finalmente, la tercera etapa del Plan guardaba relación con el seguimiento a cada sujeto que decidía retornar a la escuela. Como se verá más adelante, varios de los lineamientos de esta política se orientaron a trabajar sobre aquellos aspectos de la cultura escolar incidentes en la discontinuidad de la escolaridad.

Antes de identificar los objetivos de esta investigación, resulta importante recuperar algunos trabajos académicos que fueran publicados sobre el PVaE como objeto de estudio, en tanto política pública. Tales análisis se basan mayormente en la experiencia del Plan en la ciudad de Rosario, posiblemente porque es la ciudad más populosa de la Provincia; por la existencia de la Universidad Nacional de Rosario y de sus carreras como Antropología y Ciencia Política; y por la fuerte presencia en tal ciudad del partido principal de la coalición gobernante hasta 2019 (Partido Socialista). Las intendencias rosarinas también respondieron al PS durante los años en los que estuvo en actividad el PVaE.

Achili& Cámpora (2016) analizan el desarrollo del PVaE en la ciudad de Rosario en un marco más amplio de políticas socioeducativas nacionales. El objetivo es problematizar el concepto de exclusión que los autores observan en el PVaE así como sus implicancias respecto de la pérdida de vínculos sociales, y la necesidad de su

reconstrucción, en pos de promover un restablecimiento de la identidad así como de la proyección a futuro. En este sentido, los autores observan que el abordaje de la exclusión que propone el PVaE coloca a los sujetos potencialmente excluidos en un lugar de desposesión, pasividad y sin lazos conectores con el resto de la sociedad. En los capítulos III y IV se recuperarán los vínculos existentes, y también se avanzará sobre la construcción nuevos vínculos habilitados por el Plan, en los casos de las mujeres entrevistadas.

Por otro lado, Bertolaccini et al (2015) desarrollan una evaluación del PVaE – también en Rosario- desde una perspectiva de *policy network*, lo que permite observar cómo los distintos vínculos que intervienen en la organización de la política atraviesan las estructuras político administrativas constituyendo redes específicas de intereses implicadas de forma simultánea, bajo diversas racionalidades. Desde esta perspectiva, y por medio de la creación de un mapa georreferenciado, las autoras pudieron conocer los distintos vínculos que forman parte de la red que efectiviza la aplicación del PVaE. Asimismo, observaron el poder relativo de los distintos actores en el desarrollo de la política en relación a la posesión de distintos capitales.

De manera similar, Alucin & Marioni (2017) analizan la implementación del PVaE en Rosario desde una perspectiva antropológica de las políticas públicas, adoptando la modalidad *button up* que les permite realizar una observación desde los niveles más micro de la implementación del Plan hacia los niveles macro. Retomando a Shore (2011), consideran que la micro implementación es el escenario principal para observar el desenvolvimiento de la política, ya que lo hace en una red de relaciones con distintos actores e instituciones, lo que da lugar a discursos y acciones que responden a distintas racionalidades, donde el territorio se ubica como una variable fundamental. En este sentido, los capítulos II, III y IV avanzarán sobre la participación de actores territoriales no gubernamentales en la aplicación de la política.

Desde otra perspectiva, a través de una descripción de los nexos que se proponen entre distintas políticas de inclusión educativa de la Provincia de Santa Fe, principalmente en Rosario, Nemcovsky (2014) busca conocer el modo en que se entraman concepciones vinculadas a la escuela y a la inclusión educativa con una perspectiva de territorialización

en el diseño e implementación de las políticas. La autora observa una concepción de la escuela tensionada entre una institución de la modernidad, resquebrajada, antigua, y al mismo tiempo eje fundamental que vehiculiza la inclusión educativa en pos de generar inclusión social. Al mismo tiempo, la autora observa una contradicción entre los objetivos de inclusión social de las políticas y la presencia en ellas de lógicas neoliberales, visibles a partir de la segmentación y parcialización con que es implementada la política. “La fuerte fragmentación que se favorece en el desenvolvimiento concreto de las prácticas de construcción de redes artesanales, sentidos y relaciones, vinculadas a su implementación /adaptación, suponen lógicas contradictorias a la par de los mismos procesos de articulación e inclusión propuestos.” (2014: 158) En los sucesivos capítulos, se recuperará la concepción que propone el PVaE de la institución escolar.

La revisión de estos trabajos y de trabajos bibliográficos sobre la inclusión socioeducativa en general, sumado a un interés personal, motivaron la realización de este trabajo de investigación justificado por la necesidad de producir conocimiento vinculado a la incidencia del PVaE en casos específicos de personas que transitaron por él, que retomaron la escolarización debido -en parte- a la existencia de una política pública que lo hizo posible. Asimismo, la justificación se encuentra basada en un interés regional, esto es, conocer procesos de inclusión educativa y de reingreso escolar por medio del PVaE en otras ciudades santafesinas distintas a Rosario, lo cual permite complejizar el análisis de la problemática, tanto en esta tesis, como en líneas generales respecto la producción de conocimiento en general.

A partir de tales motivaciones, y como ya fuera explicitado, esta tesis se propone analizar la configuración de las biografías personales de estudiantes mujeres jóvenes y adultas santafesinas a partir de la experiencia escolar promovida por el PVaE, entre los años 2017 y 2020. Específicamente, se buscará indagar sobre la relación con la escuela que las incluye desde la consideración de: el vínculo con el grupo de pares, con el cuerpo docente, con los/as consejeros/as del PVaE, con la modalidad educativa, entre otros aspectos. Asimismo, se buscará conocer la organización de sus tiempos, los espacios por los que transitan, sus concepciones sobre sí mismos y sobre la familia, el estudio, el trabajo y sus proyecciones a futuro. En otras palabras, se buscará conocer y analizar el

entramado relacional y las mencionadas concepciones como partes integrantes de la biografía personal, en tanto proceso constituido socialmente. En pos de realizar tales indagaciones, se pondrán en valor relatos personales de las mujeres que conforman la muestra, la cual será explicitada en los párrafos subsiguientes, junto a la estrategia metodológica.

El relato sobre cierta experiencia, como conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto (Krichesky, 2014), permite acceder a las representaciones de la persona sobre los procesos en los que se encuentra inserta y sobre cómo éstos inciden en la construcción de su biografía personal. Es decir que, a través de conocer la experiencia escolar de las estudiantes, se podrá acceder, entre otras cosas, “(...) a los marcos en los que se construye, a las estrategias que se ponen en juego, y a los procesos sociales, culturales y políticos implicados” (Rivas Flores et al, 2010:190). Esto permite entrever que los distintos marcos institucionales en los que se sucede tal experiencia se ubican en un lugar de relevancia en la configuración de la biografía personal, entendiéndola “desde la perspectiva de la construcción de la individualidad sólo y necesariamente en entornos socio-culturales, por tanto, como un proceso relacional a la vez que político y social” (Rivas Flores et al, 2010:190).

En función de lo anterior, la pregunta de investigación desde la cual se parte es la siguiente: ¿cómo incide la experiencia escolar de las estudiantes santafesinas en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar en la configuración de sus biografías personales? Este interrogante permite formular el siguiente objetivo general: analizar los modos en que la experiencia escolar de estudiantes que reingresan a la escuela por medio del Plan Vuelvo a Estudiar incide en la configuración de sus biografías personales. En este marco, se plantean tres objetivos específicos: 1. analizar las características que adquiere el vínculo que los estudiantes establecen con los distintos actores intervinientes: acompañantes barriales, consejeros del PVaE, compañeros/as, docentes y la institución escolar; 2. indagar en qué medida las innovaciones pedagógicas y organizacionales que propone el PVaE intervienen en la experiencia escolar de los estudiantes; e 3. identificar y analizar los soportes en torno a las cuales se configuran sus biografías personales.

Como antecedente de esta política socioeducativa, se toman en consideración otras políticas implementadas a nivel nacional y/o en otras provincias que desarrollan estrategias similares, esto es, la proposición de un trayecto educativo alternativo, adaptado a las posibilidades de cada sujeto, a la par de un acompañamiento sistemático e individualizado. Las escuelas de reingreso de la CABA, el Plan FInES implementado por el gobierno nacional, y el Programa Inclusión y Terminalidad 14/17 de la provincia de Córdoba son políticas similares, en tanto las escuelas ofrecen un formato alternativo tanto en lo burocrático-administrativo como en lo curricular. Todas contemplan un abordaje que propone asistencia flexible, trayectos académicos personalizados, donde no existe la repitencia, entre otros. Estas estrategias se potencian desde la especificidad de la acción pedagógica, poniendo el foco en la potencialidad educadora que tienen las instituciones escolares. Asimismo, distintos estudios observan que “la fuerza que asume el vínculo docente-estudiante como condición necesaria para la relación pedagógica y como modo de incorporación de formas de autogobierno, se logra efectivizar en entornos en donde el vínculo adquiere una proximidad pronunciada.” (Montes y Ziegler, 2010: 1085)

En un sentido similar, Krichesky (2014) indica que los distintos modos de hacer escuela inciden en la reconstrucción del lazo social y en los procesos filiatorios de un sector de la población a la que históricamente se le vulneró el aseguramiento de su derecho social y educativo. En este sentido, los programas de escolaridad permiten desarrollar vínculos que inciden en aspectos emocionales y gratificaciones de la experiencia escolar, y reconfiguran así el oficio de estudiante. Estos dispositivos, según el autor, habilitan la actualización del programa institucional, que en su génesis se comprende como

“(…) un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros. El programa institucional está más cercano al verbo instituir (…). Esa concepción de la acción institucional se cuele por una tradición teórica según la cual la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social, por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales (…). La idea de programa institucional no significa sólo que la socialización consista en inscribir una cultura en un

individuo; también designa una manera peculiar de llevar a cabo esa tarea sobre los otros.” (Dubet, 2006: 32)

En función de tal definición, y de la proposición de un formato escolar alternativo, Krichesky (2014) considera la actualización del programa institucional como la revitalización de procesos de socialización junto con la configuración de procesos de refiliación social, proyectos de vida a futuro, legitimación de la autoridad docente, autoreconocimiento y reconocimiento del otro, sentimiento de confianza, etc. En este trabajo se observará -entre otras cosas- si el reingreso escolar por parte del PVaE habilita los procesos que menciona el autor.

La estrategia metodológica se basa en un estudio de trayectorias de tipo sincrónico, es decir explorar el presente incorporando una recorrida por el pasado. La muestra está conformada nueve por mujeres jóvenes y adultas de entre 23 y 39 años al momento de la investigación, que asistieron a la escuela en el marco del PVaE entre los años 2017 y 2020, en distintos establecimientos educativos de la Provincia de Santa Fe. La conformación de la muestra fue de tipo muestra en cadena, ya que las distintas mujeres entrevistadas permitieron el acceso a otras estudiantes.

Se entrevistaron nueve mujeres, de las cuales seis habitan en la ciudad de Santa Fe, y tres en la comuna de Tacuarendí, es decir, en el centro y en el norte provincial, respectivamente. De las seis que viven en Santa Fe, tres de ellas ingresaron a la Escuela de Enseñanza Media para Personas Adultas (EEMPA) N° 1330, correspondiente a la modalidad Virtual del PVaE. Las tres restantes asistieron a tres EEMPAs distintas de la Ciudad, una ubicada en la región noroeste, otra en la región noreste y la restante en la región centro. Finalmente, las tres habitantes de la comuna Tacuarendí se reincorporaron a la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO) N° 562, la cual desarrolló, junto con la gestión del PVaE, una modalidad de cursada adaptada a las necesidades locales, la cual tuvo como principal característica el trabajo remoto posibilitado por la entrega de cuadernillos y la posterior entrega de trabajos prácticos.

De manera sintética, se señalan algunas características sociodemográficas de las mujeres que componen la muestra. Cuatro de ellas tienen entre 23 y 29 años, y las cinco restantes entre 33 y 39 años. Oriundas de la Provincia, seis viven en la ciudad de Santa Fe (departamento La Capital) en barrios populares. Cinco de ellas habitaron, hasta hace relativamente poco tiempo, en viviendas con un alto grado de precariedad. Las tres restantes viven en la comuna de Tacuarendí (departamento General Obligado), 40 km al sur del límite con la provincia de Chaco. Este pueblo nació y tuvo su auge con la compañía inglesa La Forestal, dedicada a la explotación del quebracho, pero luego de su retirada y del saqueo de los bienes comunes naturales, Tacuarendí se convirtió en un pueblo con muy poca actividad y desarrollo, por lo cual, en líneas generales, quienes habitan allí, lo hacen en un contexto de escasez de trabajo y de recursos.

Respecto de la composición de los hogares, todas, excepto una, tienen entre uno y tres hijos/as. Asimismo, tres de ellas conforman hogares monoparentales, y seis habitan en pareja, quien asume, en los seis casos, la jefatura del hogar. En relación a su inserción en el mercado laboral, todas excepto dos trabajan, sin embargo, sólo dos de ellas tienen empleo formal, el resto trabaja en actividades de la economía popular, tales como pastelería, venta ambulante, limpieza, etc, y no cuentan con ningún tipo de registro y de cobertura social, como podría ser la inscripción al monotributo. Respecto de la trayectoria escolar, se observan situaciones diversas en relación a la entrada y salida del sistema educativo, aunque la mayoría indica que la inscripción por medio del PVaE es la primera inscripción formal al nivel secundario, más allá de que algunas habían intentado inscribirse anteriormente a EEMPAs sin éxito. Finalmente, es importante mencionar que, en ningún caso, sus padres y madres habían finalizado la escolaridad secundaria, tampoco sus parejas. En dos de los casos de Tacuarendí, las mujeres que tenían hijos/as en edad secundaria avanzada, también habían interrumpido la escolaridad.

Esta sintética caracterización permite visibilizar que la muestra se compone, mayormente, de mujeres que acumulan diversas situaciones de vulnerabilidad vinculadas a aspectos estructurales, tales como la educación, el trabajo y la vivienda, vulnerabilidad que se observa más acentuada en algunos casos que en otros. En los capítulos



subsiguientes, se verá cómo tales situaciones juegan un papel relevante en las propias trayectorias educativas.

Para avanzar con la estrategia metodológica, el método biográfico aparece como una herramienta de gran utilidad, ya que este método procura, entre otras cosas, “vincular las biografías con cuestiones de orden socioestructural” (Meccia, 2020: 20). En el mismo sentido, Plummer (2001: 36) indica que, al analizar las experiencias individuales, siempre buscamos información que nos permite comprender, de manera paralela, ciertas determinaciones respecto al devenir social. Este autor utiliza el concepto de *documentos de vida* para referirse al amplio espectro de recursos a través de los cuales se puede acceder a las experiencias de las personas. En relación a esto, retoma a Blumer (1939) para indicar que, para la sociología, los documentos de vida son un relato de las vivencias individuales que revelan las acciones de un sujeto con capacidad de agencia y con participación en la vida social.

Según Meccia (2020), la posmodernidad ha venido a poner en el centro de la escena al individuo, al desaparecer los grandes marcos institucionales - referenciales que predominaron en la etapa moderna (familia, trabajo, educación, etc). En este sentido, el sujeto posmoderno es un sujeto que cuenta con pensamiento biográfico propio, ya que todos los caminos de la cotidianidad llevan a la primacía de la biografía, permitiendo el acceso a las claves interpretativas por medio de las cuales tales sujetos comprenden o explican sus propias biografías. Así, el enfoque biográfico toma como punto de partida al actor social como sujeto histórico y protagonista principal de su propia vida, articulando complejamente la elección racional, las emociones, las construcciones sociales y culturales y las estrategias a futuro (Guevara et al, 2018).

Basarse en los significados del mundo que habitan las estudiantes permite respaldar el análisis sociológico que aquí se propondrá, ya que, a través de tales significados, los sujetos “producen sociedad” día tras día, al decir de Meccia (2020). “En efecto, el comportamiento de las personas no es la expresión de una estructura personalógica o de un carácter psicológico; tampoco la manifestación fatal de una función social: es el emergente de un proceso de ajuste de expectativas del actor con los otros actores y con el

ambiente general en el que se mueve”. (2020:29) Estas concepciones se utilizarán como punto de partida para la comprensión del objeto de estudio.

Partiendo de lo anterior, la técnica de producción de información principal será la entrevista semiestructurada, ya que permite abordar los interrogantes de indagación que se plantean para este trabajo, y recuperar los sentidos que las experiencias adquieren para sus protagonistas. Asimismo, las entrevistas serán complementadas con análisis documentales, y con datos estadísticos que fueron recuperados en pos de la evaluación del PVaE como política pública, y del sistema educativo santafesino en general.

Finalmente, resta advertir sobre los recaudos que se tomarán para no caer en lo que se considera como dos objeciones metodológicas del método biográfico: la alienación del narrador; y el equilibrio entre la relevancia de los casos estudiados y su generalización como modelo explicativo para todos los casos. Para la primera objeción, será importante mantener cierta distancia del relato de la entrevistada en pos de poder interpretar lo relatado desde la propuesta teórica, y poder despojarlo de aspectos más vinculados a la imaginación. Aun así, en relación a este recaudo, Plummer (2001) advierte que lo que importa realmente es “la facilitación de la visión subjetiva de los entrevistados lo más acabada posible, no el engaño ingenuo de sentir que se ha atrapado la base de la verdad” (2001: 20). En función de la segunda objeción, será importante considerar la relevancia científica de los casos estudiados bajo la concepción de estudio de caso, lo que permite plantear ciertas líneas de interpretación que podrían ser generalizables, pero, para ello, deberían ser revisadas con una investigación acorde.

Esta tesis se estructura en cuatro capítulos: el primero de ellos busca construir la perspectiva teórica en la que se enmarca esta tesis. Para ello, se presenta un recorrido que indaga sobre los distintos conceptos vinculados al formato escolar, a la construcción de trayectorias escolares, y a la escolarización de personas jóvenes y adultas, tres ejes que resultan fundamentales para analizar el trabajo de campo. El segundo capítulo tiene tres objetivos principales: por un lado, poner en contexto la problemática de la deserción escolar en el sistema educativo santafesino, para luego presentar una breve reseña de la escolarización de personas jóvenes y adultas. En una tercera instancia, se desarrollan las características principales del Plan Vuelvo a Estudiar, como política pública

socioeducativa que viene a abordar, aun parcialmente, la problemática mencionada. Asimismo, se propone un análisis teórico conceptual del PVaE como política pública, con el objetivo de analizarla en detalle. Finalmente, en los capítulos III y IV, se intenta combinar lo expuesto en los capítulos anteriores con el trabajo de campo realizado, por medio de la presentación de un análisis que recupera, entre otras cosas, la vinculación entre las estudiantes y los distintos actores intervinientes en el proceso de construcción de la trayectoria educativa; las alteraciones en el formato escolar en las modalidades cursadas y su incidencia en las mencionadas trayectorias; y los distintos procesos materiales y simbólicos que las estudiantes construyen como soporte de sus biografías personales, vinculados con la experiencia educativa. Finalmente, se presentan las conclusiones.

## **Capítulo I. Marco conceptual. La construcción de trayectorias educativas sobre distintos formatos escolares en personas jóvenes y adultas.**

Esta tesis propone una indagación desde un modelo teórico que sostiene la revalorización de los individuos, en la consideración de que “progresivamente se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aún, cuando ocupen posiciones sociales similares.” (Araujo y Martuccelli, 2010: 82). Desde esta perspectiva, la propuesta teórica para abordar la problemática de estudio se ancla principalmente en el campo de la sociología de la educación. En sus desarrollos, las trayectorias educativas han sido fuertemente estudiadas, y desde hace aproximadamente una década y media, la sociología de la educación argentina se ha enfocado en los estudios que vinculan las trayectorias educativas con escenarios de fuerte desigualdad social, principalmente en el marco de la educación secundaria, entendiendo sus dificultades para promover trayectorias educativas continuas y completas.

En este marco, se presenta un recorrido por aquellas construcciones conceptuales que resultan de utilidad para analizar el objeto de estudio aquí propuesto. En una primera instancia, se propone el análisis de la cultura escolar, y de sus diferentes acepciones, como principal marco estructurante de las experiencias escolares tradicionales, a la vez que tal estructuración supone la generación de obstáculos para el desarrollo de tales experiencias. Asimismo, este análisis resulta relevante a la hora de pensar en sus distintos componentes y en su flexibilización, como aspecto fundamental para el desarrollo de propuestas educativas alternativas. En una segunda instancia, se recuperan aquellas nociones conceptuales vinculadas a las trayectorias educativas, así como a la configuración de las biografías personales. Finalmente, en una tercera instancia, se trabajan marcos conceptuales vinculados a la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), y a las trayectorias educativas discontinuas en contextos de vulnerabilidad social.

## *Reflexiones en torno a la cultura escolar*

Como fuera mencionado en la Introducción de este trabajo, en el campo de la sociología de la educación existe un fuerte consenso respecto del peso de la cultura escolar en la estructuración del sistema educativo, así como sobre su rigidez, lo que genera grandes dificultades para la incorporación a dicho sistema de un público estudiantil cada vez más diversificado y con distintas complejidades. Esta característica es abordada desde distintos conceptos, tales como cultura escolar (Viñao Frago, 2002), gramática escolar (Dussel), formato escolar (Ziegler, 2011), programa institucional (Dubet, 2005), ethos escolar (Tobeña, 2011), entre otros.

Para iniciar, resulta interesante recuperar las consideraciones de Dubet (2006) respecto de la actual crisis de la escuela moderna, entendida desde la crisis de un programa institucional basado en cuatro principios esenciales: valores y principios fuera del mundo; la vocación; la escuela como santuario; y socialización disciplinaria de las personas. El primer principio se comprende desde la necesidad institucional de formar cristianos y/o ciudadanos ideales alejados de las prácticas mundanas, es decir que la naturaleza religiosa o bien relacionada con los principios de la razón no anulan la potencialidad del principio. El segundo es el de la *vocación*, la vocación de quien elige ser docente, como representante sagrado de aquellos valores y principios recién mencionados. Así, el estudiantado admira y respeta a la figura docente por representar aquel ejemplo que la escuela imparte como correcto y anhelable. El tercer principio es la consideración de la escuela como un santuario, comprensible de manera similar al primer principio: la escuela es aquello que se mantiene exento de los problemas y circunstancias que suceden por fuera de ella. Según el autor, “debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo”. (2006: 65). Finalmente, el cuarto principio consiste en la disposición de los sujetos a un tipo de socialización específica, esto es, disciplinaria, que le permitiría a los mismos acceder a la autonomía y a la libertad.

Con el paso de los años y la radicalización de la modernidad (Giddens, 1990), aquellos principios sobre los que se asentaba el programa institucional fueron desapareciendo: de manera gradual fue dejando de tener validez la sacralidad de determinadas concepciones, dando lugar a principios y valores basados en consensos

sociales. La vocación docente dio paso a una profesionalización de la actividad, la cual, además, ya no tuvo aquellos valores sagrados sobre los cuales asentar su legitimidad. En cuanto a la escuela como santuario, aquellos problemas que buscaban dejarse fuera de la misma y que resultaban excluyente de parte de la población, fueron apareciendo cada vez con más fuerza con el correr de la masificación escolar, así y en relación al cuarto principio, ya no resultaba viable el hecho de que se pudiera adaptar al estudiantado a la socialización disciplinar escolar, y por el contrario, se vio emerger, cada vez con más fuerza, sujetos diversos con socializaciones preexistentes poco fusionables con la disciplina institucional. Finalmente, la modernidad de manera genérica, y la escuela específicamente, vieron obstaculizado su accionar por medio del cual buscaban desarrollar aquello que luego comenzó a rebelarse contra los principios que la habían creado, es decir, se buscaba desarrollar sujetos autónomos con criterio para decidir sobre sus propias vidas, sólo que aquellos criterios dejaron de basarse en los principios y valores sagrados que propuso históricamente la institución escolar. Esta serie de características que asumió la mencionada radicalización de la modernidad, hizo que se diluyeran las bases que mantenían el éxito escolar, específicamente el éxito de su programa institucional.

Por otro lado, los conceptos de *autoridad cultural* (Gonçalves Vidal, 2005), *cultura escolar* (Viñao Frago 2002) y *gramática escolar* (Dussel 2014), entre otros, realizan un abordaje más cercano a lo que sucede en las prácticas escolares. En lo que sigue, se intentará indagar un poco más profundamente en aquello que Gonçalves Vidal (2005) considera como

*“la relación concreta entre los sujetos y la materialidad de la escuela, comprendida en el amplio espectro de los espacios, los tiempos, los objetos, el mobiliario y el equipamiento escolar. (De esta manera, en pos de) - rever el binomio escuela – cultura sobre otro prisma diferente al de la transmisión cultural, la escuela precisó ser invadida, indagada al interior de los procesos que construía, interrogada en los modos como traducía las demandas*

*sociales en acciones escolares, así como en las formas como organizaba, clasificaba, contabilizaba y administraba su cotidiano*<sup>2</sup>. (2005: 154-157).

Según Viñao Frago (2005), la cultura escolar actúa como un conjunto de prácticas y de ideas que atraviesan los diferentes espacios de la escuela y que los retraducen bajo su lógica. Esta lógica se encuentra presente, y es reproducida, tanto en los actores institucionales, en el lenguaje que se utiliza para comunicar, en la organización institucional y académica de las escuelas, esto es, tanto en la clase, como en el curriculum, como en la organización burocrática. También, se percibe la lógica de la cultura escolar en la organización material como los edificios, los pupitres, los libros, las fotocopias, los cuadernos de comunicaciones, los guardapolvos, los uniformes de los docentes, etc.

De manera similar, Dussel (2014) considera que las prácticas escolares tienen gran importancia en la construcción de una autoridad. Se apoya en Foucault al decir que los sistemas educativos ocupan un lugar protagónico en la clasificación tanto de lo que se debe saber, como de los modos legítimos de comunicación y de comportamiento, lo que implica la deslegitimación de otros modos y de otros saberes, *“en este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el curriculum, y la escuela en general, establecen una autoridad cultural que autoriza, reconoce, valora ciertas prácticas culturales”* (Dussel, 2014: 4). La autora también introduce el lugar que ocupa el Estado como creador y centralizador del sistema de instrucción pública, y como decisor de aquellos modos y saberes que se legitiman. No obstante, y como recién se recuperó de los argumentos de V. Frago (2005), las escuelas median entre aquello que el Estado decide legitimar imprimiéndole su lógica propia y conformando aquella autoridad cultural.

En el mismo sentido, Gonçalves Vidal (2005) advierte sobre la importancia de no considerar a la escuela solamente como un *“(...) puerto de llegada de las innovaciones pedagógicas, de las normas legales o de las reformas, ejerciendo apenas la función de transmisión cultural. Sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y, asimismo, de creación de saberes y prácticas que vuelven a la sociedad,*

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

*sea como prácticas culturales, o sea como problemas que exigen regulación en el ámbito educativo*<sup>3</sup>” (2005: 158).

Estos procesos de construcción tanto de la autoridad cultural como de la cultura escolar están profundamente relacionados con los que otros autores y autoras denominan *formato escolar*. Según Ziegler (2011), tal formato se construye a partir de coordenadas que forman parte de la escuela desde su nacimiento moderno y que no han sido casi modificadas. Los rasgos principales refieren al avance gradual anual de los cursos mediados por la aprobación de los mismos, la construcción de tales cursos por las edades del estudiantado, y a la organización del curriculum por disciplinas, entre otros.

Tal como explica Hamilton (1993), los conceptos de clase y curriculum fueron incorporados en los siglos en que la educación escolar iba adquiriendo su carácter moderno. En relación al concepto de clase, a partir de la reconstrucción de su genealogía, el autor afirma que tal concepto nació para diferenciar las subdivisiones al interior de las escuelas, y para reconocer las enseñanzas y los aprendizajes de cada grupo. En el mismo sentido, el concepto de curriculum fue emergiendo en la medida en que aparecía como necesario garantizar una pedagogía general aplicable a todas las áreas del aprendizaje y aspiraciones disciplinarias, así como rasgos ordenados y secuenciales, es decir, el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos.

En la genealogía que realiza Hamilton (1993), aparecen elementos que también recupera Hunter (1998), quien, analizando los discursos de Alexander Von Humboldt y David Stow, busca entender cómo se dio la conformación de la escuela moderna. Así, Hunter retoma a Humboldt a partir de sus manifestaciones respecto de la necesidad de conformar un sujeto racional y autorreflexivo por medio de la escuela. Por otro lado, de Stow retoma la necesidad de ‘civilizar’ a aquellos niños que se ‘criaban’ en la calle desde una concepción cristiana pero también con intenciones de gobierno. Finalmente, Hunter afirma que “el surgimiento de un sistema escolar dedicado a la formación de ciudadanos autorreflexivos y autorregulados puede enfocarse, pues, como la superposición histórica de dos tecnologías autónomas de la existencia humana: la guía pastoral de las almas

---

<sup>3</sup> Traducción propia



cristianas y la formación gubernamental de los ciudadanos nacionales.” (Hunter, 1998: 56)

En ese sentido, la incorporación de tales conceptos aparece como una demostración del surgimiento y la intensificación de la relación entre la escolarización y el control burocrático estatal (Hamilton, 1993). Cabría preguntarse si la progresiva esquematización del curriculum en materias disciplinares, en la división teórica y práctica, y en subunidades, entre otras, tendría relación con la construcción de un dispositivo cuantificable que permita el armado de herramientas de control estandarizadas por parte del aparato burocrático estatal. En el próximo apartado se verá junto a Díaz Barriga (2014), cómo, siglos después, el debate en relación a las competencias ronda también alrededor de los riesgos de un curriculum que tenga como objetivo construir un sujeto cuantificable. En un sentido similar, Coll (2006) advierte sobre la importancia de no “(...) desgajar los contenidos curriculares de otros aspectos con los que están estrechamente interrelacionados como, por ejemplo, la metodología de enseñanza, la formación del profesorado y sus condiciones de trabajo, los materiales curriculares, la organización y el funcionamiento de los centros educativos, la evaluación y acreditación de los aprendizajes, etc.” (2006:3), en el propio análisis de los dispositivos escolares.

### *Las trayectorias escolares*

Dubet y Martuccelli (1998) advierten que el modelo de acción escolar ha sufrido modificaciones, y que ya no es posible sostener un programa institucional que legitime ciertos roles estereotipados, garantes de la funcionalidad institucional. Bajo el diagnóstico de que la masificación de la matrícula trasladó las desigualdades sociales al interior de las instituciones escolares, las mismas se ven ante la necesidad de construir y legitimar tales roles, los que -en el modelo anterior- venían legitimados con anterioridad. “La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre individuos que construyen experiencias escolares” (Dubet & Martuccelli, 1998: 61).

En la misma línea argumentativa, Gluz (2019) plantea la necesidad de distinguir entre masificación y democratización, para problematizar la asociación lineal que existe entre

el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad de vida. La nueva cuestión social -expresada en un potencial riesgo de exclusión constantemente latente-, vino a corroer las bases que mantenían a la institución escolar como principal promotor de la cohesión social. La fragmentación del sistema educativo es una de las consecuencias que se presenta como desigualdad observada a nivel horizontal (Ziegler, 2011), configurando una oferta educativa que pierde la referencia a lo común. Desde este diagnóstico, Gluz (2019) retoma la teoría de los herederos de Bourdieu y Passeron (2003) para afirmar que la escuela transforma desigualdades sociales en desigualdades escolares. Estas desigualdades afectan la eficacia de la gramática escolar, ya que su performatividad encuentra dificultades para anclarse en la trayectoria de las personas, generando un proceso de selectividad social.

Estas advertencias permiten sostener dos puntos relevantes para este trabajo: por un lado, el hecho de que ciertas trayectorias escolares se vean interrumpidas debido a la imposibilidad del programa institucional de gestionar su interacción con las diversas biografías personales del estudiantado; y por otro lado, la necesidad imperante de promover modelos institucionales menos rígidos que habiliten interacciones posibles bajo la consideración de sujetos que ya no pueden ocupar espacios preestablecidos. En este sentido, se habilitaría la construcción de experiencias *in situ* y no predeterminadas.

Este trabajo busca poner en relación las trayectorias escolares con las biografías personales. Para ello, propone concebir a las biografías personales como procesos alejados de una linealidad basada en decisiones individuales, sino como

“una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto los aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. Esta perspectiva ofrece aportes relevantes para advertir cómo las relaciones entre el pasado y el futuro (...) son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán; 2007 en Sinisi, Montesino, & Schoo, 2010).

Así, la trayectoria escolar y el vínculo con lo educativo- escolar se inscriben en una configuración biográfica constante, en la que tal trayectoria podría constituirse (o no) en un hito que habilita nuevas configuraciones. “Demandar o no educación y darse *una segunda chance educativa* no es una cuestión sólo reductible al ámbito de la voluntad personal. Por el contrario, se vincula a factores asociados a condiciones del contexto político, económico y social y a las características de la oferta educativa, aspectos todos mirados no en el presente sino recuperando la historia” (Cragolino, 2006).

En la actualidad, y considerando el creciente proceso de desigualdades sociales, es necesario pensar la construcción de la experiencia escolar como un proceso complejo y contradictorio por su intersección entre distintos tipos de culturas, tal como señalan Santana Armas *et al* (2018). En este sentido, “la experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional” (2018:32), las cuales se vuelven imposibles de separar.

Las trayectorias escolares que se consideran en este trabajo permiten pensar la interacción de las distintas culturas en dos grandes momentos de sus biografías. Inicialmente, en un primer momento en el cual las mujeres que forman parte de la muestra realizaron la escuela primaria, y en la mayoría de los casos, iniciaron el primer año de la educación secundaria, momento en el cual discontinuaron su trayectoria. Posteriormente, la consideración -momento principal recuperado en esta tesis- de una segunda instancia donde deciden retomar la escuela secundaria y se fortalece una nueva trayectoria escolar. En ambos momentos, la consideración de la interacción de las distintas culturas en la conformación de las trayectorias escolares resulta relevante para comprender el modo en que unas u otras prevalecen, y/o se combinan en la construcción de sus biografías personales.

Asimismo, resulta relevante considerar a la escolarización como una prueba o un desafío (Araujo & Martuccelli, 2010) a la que se someten la gran mayoría de las personas, aunque no todas parten desde el mismo lugar. Según los autores, “considerar un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos, pero desde

posiciones diversas, en el marco de una sociedad, como desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación.” (2010: 83). Desde esta perspectiva, la posibilidad de superar las pruebas o desafíos depende de un conjunto variado de factores vinculados a cuestiones estructurales tanto como personales, donde la relevancia surge a partir del análisis de la puesta en acto de los distintos recursos con los que cuenta la persona para atravesar dicha prueba.

González & Crego (2018) aportan al análisis la necesidad de contemplar a las dimensiones del tiempo y el espacio como dimensiones estructurantes del marco social en el que se posicionan las personas, es decir como dimensiones estructurantes de su experiencia, en este caso, escolar. Este aporte fortalece el abordaje de la consideración de las experiencias como instancias subjetivas en articulación con lo social, y no simples percepciones individuales. En el mismo sentido, Díaz Larrañaga (2006) sostiene que “...pensar el tiempo y la temporalidad social es pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar...” (Díaz Larrañaga, 2006: 8). Desde estas perspectivas, las temporalidades y los lugares que caracterizan a lo escolar deben combinarse con las diversas lógicas familiares, laborales, barriales, etc. que intervienen en los marcos de acción. Crego y González (2018) se preguntan: ¿Qué aspectos entran en juego en esa negociación? ¿Cómo habitan esas tensiones los/as estudiantes? ¿Cómo son tramitadas por los/as estudiantes y otros actores propios del formato escolar? En los capítulos tres y cuatro, se verá cómo juegan las distintas dimensiones del tiempo y el espacio en la muestra aquí analizada. Entre otras cosas, se intentará conocer cómo se conjuga el espacio escolar -con su propia temporalidad- con el resto de las lógicas que intervienen en sus prácticas sociales.

En el siguiente apartado, se propone avanzar sobre ciertos desarrollos teóricos vinculados a la EPJA y a posibles implicancias de los procesos de reingreso escolar luego de atravesar un alejamiento del sistema educativo.

## *Consideraciones sobre la educación escolar en personas jóvenes y adultas*

Este trabajo retoma el ingreso a distintas instituciones educativas de nueve mujeres de entre 23 y 39 años. Como fuera explicado en la Introducción, seis de ellas asistieron a distintas EEMPAs, y tres cursaron una modalidad alternativa de cursado remoto en una EESO. Si bien la modalidad de escuela orientada no es para personas jóvenes y adultas, la propuesta configurada fue efectivamente pensada para la juventud y la adultez, de manera tal que la totalidad de la muestra puede considerarse dentro de un marco de educación para tales grupos etarios.

Considerar este tipo de educación obliga a pensar en una población que ha vivido, y tal vez vivencia, situaciones de marginación. A priori, como punto de partida, existe la certeza sobre la interrupción de sus trayectorias escolares, y la consiguiente marginación del sistema educativo, pero también la imposibilidad de contar con *el título*, no sólo como habilitante a ofertas laborales y a estudios superiores, sino también, y especialmente la imposibilidad de acceder al reconocimiento simbólico que implica tener título secundario (Bourdieu & Passeron, 2003). “Se trata de sujetos con historia de marginación pedagógica, por cuanto no pudieron finalizar los estudios en la edad reglamentaria y que generalmente se lo define por sus carencias. *No sabe, no hace, no entiende*, son algunas de las características con que se identifican los estudiantes de la modalidad” (Lorenzatti, 2020: 46), situación que dispone una configuración particular sobre ellos mismos.

Si bien es cierto que interrumpir la trayectoria escolar a temprana edad implica un impacto “en la configuración de biografías juveniles en relación con el universo de posibilidades que los ámbitos institucionales educativos puedan ofrecerles (Martínez, 2016: 40-41)”, en la mayoría de las mujeres entrevistadas, las posibilidades que podían surgir desde la escuela no pudieron entramarse con sus otros espacios que aparecieron en su momento con mayor presencia. De esta manera, es posible observar que efectivamente la interrupción produce un impacto en las biografías, pero no sólo por un alejamiento de potenciales oportunidades, sino también por la necesidad de ocupar otros espacios que no pudieron combinarse con lo escolar, en general vinculados a la maternidad o al trabajo.

El concepto de “nivel educativo de riesgo” (Sandra Llosa 2005 en Sinisi, Montesino, & Schoo, 2010) es utilizado para referirse a la probabilidad estadística de una persona de ser excluida social, política y económicamente en función del nivel educativo. Si bien aquí no se desea generar este tipo de indicadores, recuperarlo resulta de utilidad para comprender el posible escenario de marginación que enfrentan las mujeres contempladas en este trabajo, así como para dimensionar las potenciales consecuencias de una exclusión educativa y pedagógica.

De manera similar, al observar las trayectorias educativas de los distintos miembros de la familia, suelen observarse similitudes en relación a la incompletitud de la escolarización obligatoria, y en algunos casos, en relación a su importancia relativa en comparación con otras necesidades que surgen a la par de los años de escolaridad. Tal como indica Martínez (2016), “las respuestas están marcadas por imprecisiones al momento de localizar los recorridos que hicieron miembros de su familia. Los olvidos o las omisiones parecen indicar que lo institucional educativo se ubica en un segundo plano en los universos cotidianos de conversación, que está sobrepasado por otras preocupaciones inmediatas que deben afrontar.” (2016: 46). Este tipo de situaciones, lleva a preguntarse por las distintas oportunidades que surgen en los distintos espacios sociales.

Más allá de observar los distintos tipos de marginaciones, las personas que retoman la escolarización suelen otorgarle un valor simbólico particular a la cultura escolar como aquello que legitima las trayectorias personales y que ellas desean para ellas mismas y para sus hijas/os. Tal como indican Sinisi, Montesino & Schoo (2010)

“el deseo de concluir la escolaridad secundaria o el haberlo logrado habilita un sentido del yo instruido. Este sentido del yo es producto, al tiempo que parte, de renovados procesos de distinción cultural y de recreación de nuevas fronteras sociales para los propios sujetos en el marco de sus diversas experiencias vitales. (...) Para el caso de jóvenes y adultos, las variaciones en las experiencias vitales como procesos no lineales que se desarrollan a lo largo del tiempo (...) son los que, en su conjunción, alientan o no la decisión del retorno escolar.” (Sinisi, Montesino, & Schoo, 2010: 29)

Lo anterior permite recordar la relevancia de la escuela como la institución que concentra el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir, la capacidad de definir a través de las credenciales con valor oficial qué hay que saber y quién lo sabe. Esto es, en términos de Bourdieu y Passeron (2003), la inculcación de una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario. Se trata de la transmisión de una cultura “que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 2003: 49), aun -o debido a- un modo sutil. (Gluz, 2019).

La bibliografía revisada indica que una de las motivaciones principales de las personas, y específicamente de las mujeres, para retomar la escolarización guarda relación con la distinción de roles al interior de la familia basados en el género. Así, la fuerte necesidad de ayudar a hijas/os en las tareas escolares, así como el deseo de “dar un buen ejemplo” aparecen recurrentemente como motivos de las mujeres. Así lo ratifica Lorenzatti (2020) cuando indica que “se identifica el acceso a la educación como una herramienta para la formación de sus hijos y lo refieren en dos sentidos articulados: para poder ayudarlos en las tareas y para constituirse como un ejemplo para que ellos no abandonen sus estudios” (Lorenzatti, 2020: 49). Asociado a ello, el aliento de los distintos integrantes de la familia, así como de personas cercanas, actúa también como motivador.

En relación con lo recién señalado, el proceso de acercamiento, matriculación, permanencia y egreso de la institución escolar requiere de un conjunto de espacios que actúen de contención a la trayectoria educativa. Así, surge la relevancia de “la existencia de tramas familiares, comunales, solidarias, culturales que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades pueda afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo; (...) cuando las tramas se disuelven, la escuela no aparece como una opción” (Martínez, 2016: 37) Como se mencionaba al inicio de este apartado, en situaciones de vulneración generalizada de derechos, las tramas de contención aparecen como fundamentales para la priorización de la escolaridad frente a otros espacios igual o más desafiantes.

Al momento de retomar la escolaridad, especialmente en los casos de personas jóvenes y adultas, la revinculación con una institución educativa pone en juego relaciones

con actores, espacios y tiempos que pudieron haber resultado difíciles en instancias educativas anteriores. Martínez (2016) utiliza el concepto de *geografías afectivas* para referirse al tránsito por espacios ya conocidos pero desde otra posición subjetiva, lo que habilitaría la construcción de nuevos vínculos con tales espacios. Para esto, la disposición de la escuela a la construcción de vínculos con las y los estudiantes que deben ser revisados en cada caso, se presenta como otro de los factores relevantes a la hora de comprender un proceso educativo en la juventud y la adultez. Asimismo, suele darse la presencia de actores institucionales como acompañantes de la revinculación que actúan como potenciadores del proceso. “Lo fundamental es el lazo afectivo que tiene con quien tomó la decisión de inscribirse nuevamente en la escuela y la relativa seguridad ontológica que le brinda al momento de enfrentarse a una nueva experiencia en su vida” (Martínez, 2016: 42).

El concepto de *geografías afectivas* también sirve para retomar la construcción del vínculo entre docente y estudiante, el cual probablemente cargue con una cierta historia, y se vea desafiado por esa nueva posición subjetiva. En este sentido, los cursos chicos que habilitan la construcción de vínculos más personales favorecen la generación de un espacio que termina por ser un espacio donde las y los estudiantes se sienten cómodos. “la proximidad sin exposición se convierte en uno de los atributos más valorados por jóvenes y adultos (...) Realizar el trabajo cuerpo a cuerpo sería imposible en grupos numerosos, se necesita de un contacto simbólicamente epidérmico para enfrentar las desigualdades del punto de partida de estos jóvenes y adultos y revincularlos con el universo de lo institucional educativo.” (Martínez, 2016: 44)

Otro de los factores de peso que opera a la hora de considerar una propuesta educativa para personas jóvenes y adultas tiene que ver con lo temporal. La reestructuración de la longitud de la escolarización, y en consecuencia, la menor cantidad de horas de cursada, habilita la continuidad de otros espacios, que suelen aparecer como indelegables en la vida de las personas. Continuar trabajando, ejercer las tareas de cuidado familiar, ocuparse de lo doméstico, entre otras cosas, suelen aparecer como espacios que deben, de un modo u otro, combinarse con la escolarización. Así, estas propuestas



escolares promueven la combinación de lo escolar con otras instancias de la vida personal de las estudiantes.

En el siguiente capítulo se avanzará sobre la contextualización del sistema educativo santafesino, buscando resaltar aquellas características que inciden en la EPJA. Asimismo, se presentará una breve reseña sobre la EPJA en Argentina, para luego, dar lugar a la descripción y análisis del PVaE como política socioeducativa.

## **Capítulo II. Contextualizando el Plan Vuelvo a Estudiar. Sistema de educación santafesino, educación para personas jóvenes y adultas, y políticas socioeducativas.**

En este capítulo se buscará generar una contextualización respecto a algunas aristas del problema de investigación que resultan relevantes para su análisis y comprensión. Para ello, en el primer apartado se buscará caracterizar el sistema de educación santafesino, intentando resaltar algunas características que hacen a la interrupción de trayectorias educativas. Luego, se presentará una breve reseña de la educación para personas jóvenes y adultas como subsistema del sistema educativo santafesino, bajo la comprensión de que este subsistema adquiere particular relevancia a la hora de considerar trayectorias educativas intermitentes. En una tercera instancia, se realizará un breve *racconto* de la historia de las políticas socioeducativas en Argentina, que vienen a reconocer y enfrentar el problema de la deserción escolar, para luego finalizar con una descripción general de la política socioeducativa bajo análisis, y una consideración teórico- política de sus objetivos y sus alcances.

### *El sistema de enseñanza santafesino y la interrupción de las trayectorias educativas*

El sistema educativo de la provincia de Santa Fe se encuentra regido por la Ley Nacional de Educación N° 26206, y la ley de Educación Técnico profesional 26.058. La organización de la escolarización está dada por dos años de modalidad inicial, siete años de modalidad primaria y cinco años de modalidad secundaria, o seis en los casos de educación técnico profesional. Santa Fe no cuenta con una ley de educación provincial propia, aunque en los últimos seis años la Cámara de Diputadas y Diputados provincial le dio media sanción a un proyecto de ley en dos oportunidades, que luego perdió estado parlamentario en el Senado. En lo que respecta a normativa y datos sobre la EPJA, se verán más adelante.

En la provincia existían 3.814 establecimientos educativos al año 2019, según las estadísticas del Ministerio de Educación provincial, de los cuales 1.202 son jardines de infantes, 1.498 escuelas primarias, 818 escuelas secundarias y 193 institutos de educación

superior no universitaria. En todo el país hay 54.854 instituciones, es decir que en esta Provincia se radica el 7% de ellas. Aproximadamente, y en líneas generales, el 70% de los establecimientos y de la matrícula corresponden a la gestión pública y el 30% restante son establecimientos públicos de gestión privada, a los que también asisten aproximadamente el 30% de la matrícula.

En relación con la matrícula total, en 2019 a nivel nacional se contabilizaron 11.530.641 de estudiantes, y en Santa Fe un 7,14%, es decir, 823.548 estudiantes. Allí, el 15% asiste a educación inicial, el 46% a educación primaria, el 30% a educación secundaria y el 9% a educación superior no universitaria. La planta docente total se compone de 50.916 agentes, de los cuales 913 están destinados a la educación para personas jóvenes y adultas.

En el siguiente cuadro se podrá observar el desarrollo de la matrícula secundaria por año de estudio en la Provincia.

**Cuadro N°1. Evolución de la matrícula secundaria, modalidad orientada, por año de estudio, Provincia de Santa, Fe, 2013-2018.**

Año calendario / Año de estudio	Matrícula por año de estudio, modalidad secundaria				
	1°	2°	3°	4°	5°
2013	65.447	50.997	40.904	31.809	27.226
2014	64.733	52.027	42.500	32.604	27.609
2015	63.312	52.901	44.357	33.893	28.765
2016	65.619	52.408	44.675	35.228	29.684
2017	66.482	54.879	44.251	36.035	30.719
2018	66.330	57.070	47.868	36.439	32.158

Fuente: Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación de la Provincia de los años 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018

Como se puede observar en el cuadro precedente, si se realiza un análisis similar al de una cohorte<sup>4</sup>, es posible observar el descenso progresivo de la matrícula. Por ejemplo, en 2013 arrancan el 1° año de la secundaria con una matrícula que va descendiendo año tras año. De 1° a 2° año, la matrícula disminuye un 20%, en 3° año se acumula un achicamiento de un 33 %, en 4° este porcentaje acumulado aumenta a 47% y en 5° año a un 53%. El comportamiento de la cohorte 2014 demuestra similares características. Hacia el 2° año, se observa una matrícula un 19% menor, al 3° año ese porcentaje crece 10 puntos, al 4° año alcanza un 45%, y llega al 5° año un 51% de quienes habían iniciado.

Como se puede ver, la problemática de la interrupción de las trayectorias educativas escolares en la Provincia de Santa Fe no se aleja de lo que sucede en el resto del país, aunque los datos parecen indicar que la situación provincial es levemente peor que la nacional. A nivel nacional, tal como señalan Tiramonti y otros (2020), al año 2018 se inscribieron 853.202 estudiantes al 1° año y 520.927 a 5° año, es decir que se podría proyectar un abandono de un 39%. En Santa Fe, desde el 2013 al 2018 ingresan aproximadamente 65.000 / 66.000 estudiantes al 1° año de la secundaria cada año, y llegan a 5° año entre 27.000 y 30.000. Es decir, que menos del 50% de los/as estudiantes llega al último año en los tiempos estipulados.

Para finalizar con la información que intenta caracterizar las dificultades del sistema educativo para generar trayectorias educativas continuas y completas, en el siguiente cuadro se presentan datos vinculados a repitencia y personas salidas de una institución escolar sin el pase hecho a otra, lo que se conoce como “salidos sin pase”. Allí, se puede observar que el porcentaje de personas que repiten se mantiene estable a lo largo de todos los años considerados, aun cuando la matrícula sube levemente. Por el lado de las personas salidas sin pase, allí se observa una leve disminución de un punto, la cual se mantiene durante tres de los cuatro años considerados.

---

<sup>4</sup> En este caso no es posible realizar un análisis de cohorte ya que los datos de los que se disponen son lo de personas inscriptas a cada año de estudio, donde también aparecen repitentes, y estudiantes provenientes de otras escuelas, entre otras posibilidades.

**Cuadro N° 2. Evolución de la matrícula secundaria, modalidades orientada, técnico profesional y artística, repitentes y salidos sin pase, años 2016-2019, Provincia de Santa Fe.**

Año	Matrícula educación secundaria	Repitentes	% por sobre la matrícula	Salidos sin pase	% por sobre la matrícula
2016	237.894	28.352	12%	15.484	7%
2017	241.819	28.973	12%	15.008	6%
2018	245.267	28.530	12%	15.006	6%
2019	248.270	28.622	12%	14.214	6%

Fuente: Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, correspondientes a los años 2016, 2017, 2018 y 2019.<sup>5</sup>

*Estadísticas vinculadas a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Argentina y Santa Fe*

Varios estudios vienen observando un traspaso de personas que no logran generar trayectorias continuas y completas en la educación tradicional, y luego se incorporan a las escuelas para personas jóvenes y adultas, o bien a los distintos tipos de políticas y programas que se fueron desarrollando tanto a nivel nacional como subnacional para atender esta población (Tiramonti, y otros, 2020), entre ellos el Plan FiNES y el Plan Vuelvo a Estudiar. Como ya fuera reseñado en la Introducción a este trabajo, este tipo de iniciativas se ubican en un lugar alternativo a la hora de pensar a la población que se incorpora al sistema, y tienen en cuenta sus condiciones de vida, sus dificultades, y sus necesidades, que, generalmente, difieren de la consideración tradicional de estudiante que ha tenido la escuela argentina desde su fundación. “La persistencia de culturas institucionales conservadoras, que en muchas ocasiones se resisten a modificar las miradas prevalecientes sobre los jóvenes que no han sido destinatarios históricos de este nivel, habilitan que la secundaria “común” continúe expulsando una porción de su

---

<sup>5</sup> Este cuadro fue realizado con los datos del Anuario del Ministerio de Educación de Nación, ya que el anuario provincial no presenta datos vinculados a repitentes ni a salidos sin pase.

matrícula la cual es captada por las ofertas alternativas de escolarización.” (Tiramonti y otros, 2020: 46)

Respecto a la información vinculada a EPJA, puede mencionarse que, al 2019 se contabilizaban 6.522 EEMPAs, y 485 en Santa Fe. En el siguiente cuadro se puede observar el desarrollo de la matrícula de estudiantes vinculados a instituciones de educación para personas jóvenes y adultas, tanto a nivel nacional como provincial. Como fuera señalado antes respecto de todas las instituciones, la Provincia cuenta con un 7% de las EEMPAs existentes a nivel nacional. Respecto de la matrícula, a nivel nacional, la correspondiente a EPJA compone el 5% del total de personas educándose en el nivel secundario, y a nivel provincial, este porcentaje asciende a un 8,8%.

**Cuadro N°3. Evolución de la matrícula nacional y provincial en educación de personas jóvenes y adultas por nivel educativo, 2010-2019**

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Argentina	<b>EPJA</b>	1.092.046	1.205.090	1.181.605	1.177.338	1.240.496	1.278.774	1.280.405	1.232.470	1.296.423	1.376.005
	Primario	243.139	229.295	204.701	185.048	194.007	176.956	171.859	145.435	166.965	176.435
	Secundario	478.704	536.571	519.140	525.708	539.490	554.900	555.997	537.498	557.803	580.402
	Formación Profesional	370.203	439.224	457.764	466.582	506.999	546.918	552.549	549.537	571.655	619.168
Provincia Santa Fe	<b>EPJA</b>	61953	60.022	57.593	55.154	60.399	62.292	63.538	64.789	65.526	68.912
	Primario	18.249	16.901	15.970	14.265	14.304	14.086	13.090	12.500	12.790	12.902
	Secundario	23.216	26.036	24.637	24.112	25.939	26.923	28.508	29.923	29.826	31.183
	Formación Profesional	20.488	17.085	16.986	16.777	20.156	21.283	21.940	22.366	22.910	24.827

Fuente: Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación de los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Como se puede observar, desde el año 2014 al año 2019, la cantidad de personas inscriptas a la EPJA muestra un lento pero constante aumento, tanto a nivel nacional como a nivel provincial, lo que podría responder a los ya mencionados estudios que observan cierto traspaso de la educación orientada, a la educación para personas jóvenes y adultos. En función de ello, en el siguiente apartado se presentará una reseña sobre el desarrollo de la EPJA para luego adentrarse en las políticas socioeducativas en general y el PVaE en particular.

## *Breve historia de la Educación para Jóvenes y Adultos en Argentina*

Domingo Faustino Sarmiento había iniciado el desarrollo de la educación de personas adultas alrededor de 1839, cuando creó un grupo de educación en la provincia de San Juan, proyecto asociado al desarrollo de la idea de ciudadanía nacional en una población caracterizada por identificaciones regionales y/o migrantes (Tello, 2006). Más adelante, en la década del '50 del siglo XIX, Sarmiento desarrolló varias experiencias en la provincia de Buenos Aires, y luego, durante su presidencia, se avanzó en otras provincias del país, ya que él consideraba que “es una necesidad apremiante la necesidad de escuelas nocturnas y dominicales para adultos”. (Sarmiento en Tello, 2006: 29)

Argentina incluyó la creación de escuelas para personas adultas en la denominada Ley de Educación común N° 1420/1884, la cual vino a ocupar el lugar de la primera ley de educación nacional. Allí, ya se reconocía el derecho a la educación para las personas jóvenes y adultas, ya que, en su artículo 11°, se contemplaba la creación de escuelas primarias para la población adulta. Esta legislación no es exclusiva de Argentina, sino que, tal como afirma Pineau (2001), “un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al siglo XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces, la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria” (2001: 27).

Sin embargo, el desarrollo de la EPJA fue fragmentado y desarticulado aun cuando en el año 1922 se crearon 55 escuelas, lo que apareció como la primera acción política masiva en este sentido (Paredes & Pochulu, 2005). Aun así, en la década del '60, hubo distintos avances con la EPJA, hasta que en el año 1965 se implementó la primera campaña estatal masiva de alfabetización, el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, el cual vino acompañado de la creación de centros educativos específicos.

Desde ese momento, con algunos avances y retrocesos, se fue consolidando la EPJA. Se puede mencionar la creación de la Dirección Nacional de Adultos en 1968 y la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) entre 1973 y 1974 como dos momentos de fuerte desarrollo, anteriores a la última dictadura

militar, momento en el cual se disminuyó fuertemente la oferta educativa, así como la cantidad de docentes. Con la vuelta a la democracia, la EPJA fue revalorizada por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, los cuales incluyeron un área específica para este subsistema educativo en sus esferas ministeriales (Berthet, 2013).

En el año 1993 se sancionó la ley de Educación Federal, la cual generó fuertes transformaciones al sistema educativo, ya que vino a coronar una etapa de políticas de corte neoliberal, caracterizadas, entre otras cosas, por la descentralización de los servicios educativos en las provincias. Respecto de la EPJA, quedó incluida dentro de los regímenes especiales, junto con la educación especial y la educación artística. Pasaron algunos años hasta que se alcanzó un mayor grado de especificidad respecto a qué se consideraba como EPJA. Así, en 1999, en el Acuerdo Marco N° 21 ratificado por la resolución N° 105/99 del Consejo Federal de Educación, se la reconoce como “educación durante toda la vida [y promoviendo] la articulación y la integración de las ofertas de educación general (principalmente las destinadas a completar los niveles educativos) y de formación técnico-profesional (particularmente para promover y facilitar la inserción laboral)”. (Resolución CFE, N° 105, 1999, p.5).

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, legislación vigente actualmente, la cual vuelve a delegar ciertas funciones educativas en la esfera nacional, aún sin revertir el proceso de descentralización. En ella, la EPJA adopta mayor relevancia y se transforma en una de las cinco modalidades posibles de educación secundaria, y deja de ser un régimen especial, ya que desaparece esta categoría. También, se agrega el concepto de jóvenes, y se le restituye su condición de ‘permanente’ (Rodríguez, 2019). Así, la EPJA se convierten en la “modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente; y, a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida cuya responsabilidad es asumida por el Estado” (Berthet, 2013: 110)

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como iniciativa vinculada a fortalecer las posibilidades educativas de la población joven



y adulta. Ese mismo año, se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. Entre ellos, la resolución del CFE N° 118/10 con sus dos anexos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, buscando organizar la modalidad de manera federal. “En la normativa se reconoce a los jóvenes y adultos desde la heterogeneidad de sus experiencias, historias de vida, conocimientos y saberes, expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje.” (Altamirano & Villanueva, 2019: 77)

A continuación, se avanzará sobre las políticas socioeducativas como un modo de abordar la desigualdad educativa, dentro del cual, en muchas oportunidades, surge la EPJA como una alternativa. Asimismo, se trabajará sobre la política socioeducativa bajo análisis, el Plan Vuelvo a Estudiar de la Provincia de Santa Fe.

### *Las políticas socioeducativas y el Plan Vuelvo a Estudiar*

Las políticas sociales y las políticas educativas que se desarrollaron en Argentina durante fines de la década de los 90 compartían objetivos cruzados: se asistió a una pedagogización de las políticas sociales y a una participación comunitaria de las políticas educativas, con un enfoque de política focalizada, y con una participación de actores y organizaciones que excedían a lo estatal. Años después, las políticas socioeducativas que se inauguran a mediados de la década del 2000 mantienen el carácter multiregulatorio, esta vez legitimado y organizado por el Estado, que intenta volver al centro de la escena, mediante un proceso que “ha implicado incrementar y renovar las técnicas de gobierno de los diferentes niveles del estado y la sociedad sobre las escuelas y los sujetos” (Giovine & Martignoni, 2014: 4).

En la misma línea que el párrafo anterior, las políticas implementadas a mediados de los 2000 iniciaron una búsqueda de universalización de los derechos humanos –en este caso la educación-, sin perder el carácter de política focalizada que le otorga la distinción

y el reconocimiento de una población que se la distingue y se la reconoce por sus necesidades y por sus carencias, lo que de otra manera también se puede denominar como *discriminación positiva* (Giovine y Martignoni, 2014).

El Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE) fue una política socioeducativa implementada por el gobierno de la Provincia de Santa Fe desde el año 2013 al 2019, enmarcada dentro de las políticas mencionadas en los párrafos precedentes. Tuvo como propósito principal la inclusión de sujetos que hayan interrumpido sus trayectorias educativas tanto en las Escuelas Secundarias Orientadas (EESO) como Técnico Profesionales (EETP), y en las Escuelas de Educación Media Para Personas Adultas (EEMPA). El PVaE contempla distintos tipos de inserciones, presencial (denominada territorial en los documentos institucionales), virtual y modalidades particulares que se adaptan a las necesidades locales y/o y a la institución donde se desarrolla<sup>6</sup>.

No fue posible acceder a datos estadísticos oficiales desagregados sobre el PVaE, ya que no forma parte de las estadísticas que se incorporan en los anuarios y tampoco se han presentado informes de gestión con este nivel de detalle. Los únicos datos disponibles corresponden a una publicación realizada entre la Universidad Nacional de Rosario, el Gobierno de Santa Fe y la Fundación alemana Friedrich Ebert Stiftung (Argentina). Allí, se indica que, respecto del PVaE territorial, al año 2014 habían sido visitados 1223 jóvenes, de los cuales 945 volvieron a la escuela. Al año 2018, el primer número asciende a 4428 Jóvenes visitados y el segundo a 2793 (Ghilardi, 2019). Estos datos demostrarían una gran eficiencia de la política educativa, aunque no permiten conocer si pudieron finalizar la secundaria, así como tampoco permiten conocer a qué modalidad se inscribieron, y en este sentido, se dificulta analizar el impacto institucional.

El PVaE se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, especialmente en sus artículos referidos a la integralidad de la educación, y a la obligatoriedad del Estado de ofrecer los espacios y las herramientas que resulten necesarios para que todos los niveles educativos obligatorios puedan ser alcanzados por la totalidad de la población. A nivel provincial, se enmarca en lo que fue el Plan Estratégico Provincial Visión 2030, de

---

<sup>6</sup> Se han desarrollado modalidades específicas del PVaE en gremios, áreas del gobierno, empresas, etc.

la gestión del Frente Progresista Cívico y Social (FPCS), espacio político que condujo el gobierno santafesino desde el 2007 al 2019. Específicamente, en la línea estratégica ‘Calidad Social’ del mencionado Plan, se indica que “El principal indicador de calidad social de una comunidad social es su capacidad de inclusión individual y colectiva de los diferentes sectores (...) la calidad social permite alcanzar una sociedad de bienestar garantizando la más amplia y calificada participación de los ciudadanos y ciudadanas en la toma de decisiones sobre los destinos colectivos.” (pág. 91) También, allí se define a la escuela pública como “espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y la participación, y como eje fortalecedor del tejido social” (p.95). Esta línea contempla la política educativa de la Provincia, proponiendo tres ejes estructuradores: inclusión socioeducativa, calidad educativa y la escuela como institución social.

Las referencias recién citadas del Plan Estratégico Provincial permiten observar la concepción central de la escuela en el desarrollo ciudadano y comunitario, y en su implicancia en el fortalecimiento del tejido social. Esta preponderancia permite entender por qué esta política de terminalidad educativa busca implementarse casi en su totalidad en instituciones escolares, a la par que busca fortalecerlas, a diferencia de otras políticas de este tipo que no necesariamente se desarrollan en las escuelas, tal como el Plan FinES<sup>7</sup>, impulsado desde el gobierno nacional. La concepción de la escuela como institución

---

<sup>7</sup> El Plan de Finalización de Estudios Secundarios nace en el año 2008 con el objetivo de generar oportunidades para garantizar el acceso y la terminalidad de la educación secundaria. Cuenta con ciertas características que le permiten alcanzar su objetivo, entre ellas: su organización descentralizada en las diferentes jurisdicciones le permite adquirir flexibilidad en su implementación en relación a las necesidades locales. De manera similar, la posibilidad de desarrollar las actividades académicas en espacios diversos -no solamente escuelas- permite acercarlas a los territorios y a las instituciones que ya se encuentran legitimadas en los barrios, y que cuentan con reconocimiento por parte de los vecinos. Tal como afirman Garriga Olmos y Torres (2018: 35) “En relación con la implementación, los alcances y las limitaciones del plan, La cercanía a los barrios de la periferia, el compromiso militante de los profesores, la flexibilidad de la cursada y evaluación que rompen los paradigmas de la escuela tradicional, son considerados por los propios funcionarios como características que sirven para entender las contribuciones del Plan FinEs a los objetivos planteados en la LEN.”

fundamental en la estructura social se vuelve preponderante para comprender la visión general del PVaE.

En relación a la gestión institucional, el Plan dependía de la Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación del gobierno provincial, y como se desarrollará más adelante, proponía la articulación tanto con diferentes niveles de gobierno –municipal y nacional- y con organizaciones territoriales que no forman parte de la estructura estatal, en este sentido es que posee una trama multiregulatoria.

Los objetivos generales del PVaE eran dos, por un lado, restituir el derecho a la educación secundaria obligatoria; y por el otro garantizar la inclusión socioeducativa de adolescentes, jóvenes y personas adultas en la escolarización secundaria.

Los objetivos específicos eran cinco: contemplar las diversas realidades socioculturales de los estudiantes, reconociendo los motivos que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o discontinuidad en las escuelas; resignificar los vínculos de la escuela con el contexto, articulando acciones de inclusión y acompañamiento con diferentes actores del territorio; crear dispositivos de articulación interinstitucional que potencien el impacto de acción vinculado con la escolarización; elaborar trayectorias académicas alternativas que permitan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de la educación secundaria, y propiciar un cambio en la cultura institucional de las escuelas secundarias, como factor clave para favorecer la inclusión socioeducativa.

En relación al modo de implementación, el PVaE actuaba tanto por demanda como por iniciativa. Contaba con tres instancias principales de desarrollo: la primera, se vinculaba con la identificación de los sujetos que habían abandonado la escolarización. El rastreo se hacía a través de una base de datos digital conformada por el Sistema de Gestión y Administración Escolar provincial (SIGAE), en el que las instituciones escolares deben cargar a sus estudiantes, teniendo como dato principal el Documento Único. De esta manera, se pueden relevar una gran cantidad de datos, entre ellos el abandono, y ubicar a aquellos sujetos que pueden ser interpelados por el Plan. Otra modalidad es la demanda del Plan desde las organizaciones territoriales que actúan como intermediarias entre el Estado y los sujetos. Finalmente, como ya fuera mencionado, en

la práctica también se han desarrollado modalidades adaptadas a la necesidad de una comuna, municipio u organización.

La segunda instancia de implementación implicaba la visita de los equipos territoriales del Plan al domicilio del sujeto, el objetivo era conocer los motivos por los cuales abandonó la escolarización y además conocer otras problemáticas de variada proveniencia que puedan estar influyendo en tal abandono. En función de esto, se realizaba un trabajo de diálogo y si la persona decidía reintegrarse al sistema de educación, se consideraba qué tipo de trayectoria escolar resultaría más apta para su perfil y su capacidad de llevar adelante la misma. No sólo se consideraba qué tipo de establecimiento escolar resultaría más pertinente, sino que también se contempla la opción de realizar la versión virtual<sup>8</sup> (89% a distancia y 11% presencial) que proponía una currícula diferencial e interdisciplinar tanto en relación a la currícula clásica como en relación a las posibilidades del sujeto. Desde el PVaE se afirmaba que esta propuesta virtual “se encuentra atravesada por conceptos medulares como complejidad – interdisciplinariedad – pedagogía liberadora – educación dialógica – saberes socialmente significativos y saberes educativos de la experiencia que se vinculan e interceptan en diferentes formas.” En términos concretos, se proponía una serie de módulos en los que el eje vertebrador de cada uno de ellos es la construcción de un proyecto de acción socio comunitaria por módulo. Así, la intención es resignificar saberes que no son valorados en la estructura curricular clásica. Para poder anclar esta propuesta en la estructura de organización burocrática escolar, se creó la Escuela de Educación Media para personas Jóvenes y Adultas N° 1330, ubicada en la ciudad de Rosario.

---

<sup>8</sup>El PVaE virtual propone dos bachilleratos: en Economía y Administración, y en Agro y Ambiente. El primero ofrece a los estudiantes la posibilidad de profundizar el conocimiento de los procesos socio-económicos partiendo de lo local y en relación a las principales problemáticas que se manifiestan en la vida social. El segundo ofrece a los estudiantes la posibilidad de profundizar el conocimiento de los procesos y las problemáticas de los sistemas rurales y urbanos desde una perspectiva ética del uso de los recursos naturales, involucrando las dimensiones económica, productiva, sociocultural, institucional, ambiental y las interacciones entre ellas. Estos bachilleratos se estructuran desde dos ejes institucionales por un lado la plataforma educativa del gobierno provincial y por otro una institución educativa organizada específicamente con este fin.

Finalmente, la tercera etapa del Plan se vinculaba con el seguimiento que se realizaba a cada sujeto que decidía retornar a la escuela. De este proceso participaban distintos actores con el objetivo de que tanto la política en cuestión como el sujeto interpelado, tuviera contención y presencia en todos los espacios que lo incluyeran. En relación a los actores y los espacios que participan en la implementación directa del plan, se pueden mencionar a los consejeros/as juveniles, quienes se encuentran a cargo del trabajo territorial con los sujetos y las instituciones escolares, actuando de acompañante en las diferentes instancias que atraviesan hasta considerar que la inserción del sujeto en el sistema escolar se encuentra fortalecida. Este rol se realizaba desde una posición que considera a la territorialidad del sujeto como variable principal en su trayectoria, por lo que se requiere que quien desarrolla tal función también se inserte en tal territorialidad.

Finalmente, se proponía el rol de los/as referentes regionales, ubicados en las sedes territoriales del Ministerio de Educación en las nueve regiones que conforman la organización territorial de la Provincia. Su función principal era actuar en aquellos casos en que los sujetos, familias y/o instituciones se acercaran a solicitar información sobre el PVaE. También actúan de soporte a los otros actores recién explicitados, sobre todo en los casos que se perciben como más complejos. Finalmente, se encontraba la instancia burocrática que vinculaba al PVaE con otras estructuras del Estado de alcance territorial que permitían obtener mejores resultados. A modo de ejemplo, en la Provincia existía otro Plan llamado ABRE destinado a desarrollar dos ejes principales: infraestructura y participación ciudadana. Este Plan, anterior al PVaE, contaba con un anclaje territorial aún mayor y ya poseía un entramado relacional expresado, principalmente, en mesas barriales. Esto permitió actuar de manera colaborativa junto con el PVaE dándole acceso a información ya conocida tanto de personas pasibles de participar del Plan como de información relativa a las características territoriales, etc. Esta acción sinérgica es planteada como potenciadora de ambos planes.

#### *Análisis teórico-político de la propuesta del Plan Vuelvo a Estudiar*

Giovine (2012:39) afirma que “Interrogarse acerca del arte de gobierno del sistema educativo supone analizar cómo se estructura y reestructura ese campo discursivo

y simbólico; qué viejas y nuevas estrategias de poder implica; qué alianzas, acuerdos, intercambios se producen; y el modo de interpelación al Estado, a individuos, poblaciones, instituciones, agentes políticos, sociales y educativos implicados en el arte de gobernar el sistema educativo”. Retomando esta idea, el objetivo de este apartado es analizar la propuesta política del PVaE recuperando dos nociones que conforman parte de la estructuración principal del mismo: la trama multiregulatoria, y las distintas aristas de la inclusión educativa, dentro de la cual la escuela como institución adquiere gran relevancia.

La autora realiza un recorrido sobre algunas de las diferentes teorías políticas que existen sobre la conformación del gobierno como autoridad política y sobre la legitimidad de su representatividad. En una primera instancia, retoma a Weber, con las tres fuentes del poder clásicas weberianas (tradicición, carisma y racional legal); luego recupera a Kelsen, quien considera que el gobierno debe ser ejercido por medio del imperio absoluto de la ley, es decir que quien gobierna es la Constitución. En un tercer momento, aparece Schmitt, quien sostiene que el ejercicio de la soberanía descansa en la norma, no obstante, dicha norma es fruto de una decisión política, por lo cual no se puede escindir el ejercicio de la soberanía ni de la norma, pero tampoco de variables personalistas.

Finalmente, la autora retoma investigaciones latinoamericanas que intentan superar las explicaciones recién resumidas, proponiendo un modo relacional de ejercicio del poder diferente, concentrándose en las diferentes cualidades que adquiere tanto la centralización como la descentralización de “los diferentes niveles del Estado, las culturas políticas, el sistema de partidos y regímenes electorales, el funcionamiento de aquellos organismos que sin formar parte del casco del gobierno tienen incidencia en la definición de las políticas públicas (...)” (2012:46). Así, se vuelven visibles nuevas maneras de mediación y decisión entre la sociedad y el Estado, lo que permite a la autora preguntarse por los nuevos modos de surgimiento de la representación que distribuyen de manera alternativa las fuerzas reguladoras entre el Estado y la sociedad.

En relación a lo recién desarrollado, es posible afirmar que el PVaE se inscribe en las últimas teorías de la representación recién descritas ya que, en pos de su ejecución, es posible observar la conformación de una red constituida por actores y por instituciones

donde no sólo aparecen representantes de las estructuras de gobierno sino también representantes del medio territorial, pasibles de erigirse con una carga mayor de legitimidad que quienes representan a las mencionadas estructuras. Es así que tanto tales teorías, pero más importante el PVaE, forma parte de un modo de construcción política postsocial (Giovine, 2012), modo que se inicia luego de superados los años neoliberales -sin por eso dejar atrás algunos de los modos de regulación que aparecen con tal gubernamentalidad- pero también recuperando algunas modalidades que resultaron predominantes en los años del Estado de Bienestar, lo que se resume en una lógica de gubernamentalidades combinadas.

Este tipo de ejecución de la política permite observar la aparición de figuras locales no gubernamentales que resultan fundamentales para la construcción de la trayectoria educativa. Tal como afirman Tello & Mainardes (2012), “el despliegue de una política debe ser comprendida en su contexto, siendo resultado de influencias recíprocas y sinérgicas entre las personas en desarrollo y el ambiente en constante transformación” (2012: 13). En este sentido, se vuelve posible pensar una política pública que involucra diferentes tipos de actores y diferentes niveles gubernamentales que comparten la acción, pero no así la naturaleza de sus intereses, y no obstante aparece como viable la acción conjunta en una política. En el tercer capítulo se verá cómo intervienen los distintos actores en los casos aquí estudiados.

Por otro lado, en relación a la preponderancia en la propuesta del PVaE de las nociones de *inclusión educativa* y *de institución escolar*, se recupera el concepto de *discriminación positiva* que se mencionó en el apartado anterior. En relación a ello, Fraser (2000) propone combinar la política del reconocimiento de la diferencia con la política de la redistribución, y basándose en dos conceptos de injusticia -socioeconómica y cultural- propone dos tipos de soluciones para abordar distintas problemáticas vinculadas a la desigualdad, en este caso, educativa. Las soluciones afirmativas son aquellas que tienen un carácter paliativo, y buscan redistribuir aquello ya producido y legitimado. En este sentido, se podría considerar que el PVaE desarrolla este tipo de soluciones en función de la legitimación y distribución de un tipo de conocimiento específico producido



y validado por un programa institucional que, a la par, produjo la exclusión del sistema educativo de los sujetos que reingresan a la escuela por medio del PVaE.

Por otro lado, el segundo tipo de soluciones refiere a soluciones transformativas, las cuales actuarían en función de la producción y legitimación de nuevos valores. De manera similar a las soluciones anteriores, también podría considerarse que el PVaE desarrolla soluciones transformativas, ya que, a la par de legitimar parcialmente un sistema que excluye, pone en consideración y valora un tipo de cultura específica distinta a la hegemónica, y habilita la construcción de nuevos espacios y la legitimación de otras trayectorias. Esto podrá observarse más claramente en los capítulos III y IV.

A la par de los conceptos recuperados de Fraser (2000), Camillioni (2008) propone una problematización de la noción de inclusión educativa que resulta de utilidad para analizar la postura tomada por el PVaE, ya que tal noción aparece como uno de sus objetivos principales. La autora ayuda a entender la naturaleza de la inclusión educativa haciendo una descripción inicial del concepto de exclusión y del de marginalidad, diciendo -entre otras cosas-, a la par de Norbet Elías, que los valores y tradiciones que actúan como dominantes en determinada etapa histórica, marcan aquello que queda integrado, así como aquello que queda por fuera, es decir que, según afirma la autora, se asiste a una metáfora espacial en la que la distancia que hay entre el centro y la periferia está marcada por aquellos valores y tradiciones.

Así, “en el discurso de la inclusión educativa subyace una multitud de exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad (...) en una relación que construye el actor de la intervención” (Camillioni, 2008: 7). En función de esta reflexión la autora se pregunta sobre la necesidad de revisar los presupuestos de la inclusión. Al igual que Fraser (2000), Camillioni también propone pensar soluciones, preguntándose por los presupuestos de la inclusión. Desde esta reflexión, se podría arriesgar que, en tanto el PVaE propone un tipo de inclusión específica particularmente vinculada a la inclusión en instituciones educativas, estaría también estableciendo un criterio de exclusión educativa. De manera diferente, solo por mencionar un ejemplo, el Plan FinES, al habilitar la cursada en otro tipo de instituciones, estaría proponiendo un criterio más amplio de inclusión.

En el siguiente capítulo se trabajará con el análisis de las entrevistas, y se intentará vincular el material empírico con el cuerpo teórico a partir de desarrollar aquellas variables de análisis que fueron participes de la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres entrevistadas desde fuera de la institución educativa.

### **Capítulo III. La construcción de la experiencia escolar más allá de la institución**

En el presente capítulo se intentará analizar aquellas situaciones, actores, posibilidades, que intervinieron en la construcción de las experiencias escolares, aún cuando no estuvieran vinculadas directamente a la institución educativa. Para ello, se iniciará recuperando las experiencias de interrupción escolar en la adolescencia de las mujeres entrevistadas, para luego poder establecer puntos de comparación con el reingreso escolar por medio del PVaE, y la nueva experiencia educativa. Asimismo, se intentará resaltar la participación en tal experiencia de actores que fueron claves para la escolarización, sin pertenecer, como ya fuera dicho, a la institución educativa.

#### *Experiencias escolares y biografías personales más allá de la escuela*

Para iniciar con el análisis del trabajo de campo, resulta relevante recuperar algunas situaciones que devinieron en la interrupción de las trayectorias escolares durante la adolescencia de las mujeres entrevistadas. Si bien esta tesis propone analizar el impacto de la trayectoria educativa del PVaE en la construcción de sus biografías actuales, se considera que el análisis de experiencias pasadas es esencial para poder comprender los procesos actuales, en tanto muchos de ellos se construyen sobre la base de tales experiencias que las marcaron fuertemente.

La interrupción de las trayectorias escolares suele darse en un marco de vulneración de derechos y en un contexto social que no alcanza a proveer los requisitos básicos y necesarios para garantizar la escolarización. En este trabajo se pudo observar que, en todos los casos, la interrupción de la escolaridad estuvo asociada a la necesidad de trabajar para incorporar un ingreso económico al hogar (o hacerse cargo del trabajo doméstico), o bien, por embarazos adolescentes que no contaban con un entorno familiar, social e institucional que actuara de sostén ante las necesidades que surgen con la maternidad. Estas situaciones, que pueden considerarse pruebas, “son desafíos históricos,

socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, y los cuales contribuyen al proceso de subjetivación” (Araujo y Martuccelli, 2010: 83).

El desafío de terminar la escolaridad suele hacerse presente a lo largo de toda la vida, como una meta pendiente. En este sentido, es interesante resaltar que, si bien estos desafíos se hacen presentes en la mayoría de las personas, la diferencia suele radicar en el punto de partida, así como en las distintas estrategias que las personas ponen en juego para afrontar tales desafíos. Así, en varios de los relatos, surgió la reiteración del intento de retomar la escolarización, los cuales se veían frustrados por distintas razones. Como ejemplos, se pueden mencionar que, por un lado, una de las entrevistadas manifestó haber promocionado 7° grado en dos oportunidades: uno corresponde a su período de escolarización durante su infancia, y el otro al Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos. Sin embargo, en ninguna de esas instancias tuvo la posibilidad de continuar. Por otro lado, aparecieron de manera recurrente los relatos vinculados a la imposibilidad de “conseguir banco”, es decir, que, luego de intentar varias veces inscribirse a EEMPAs, no haber podido debido a la falta de lugar en las instituciones para incorporar estudiantes a la matrícula.

La escolaridad, la maternidad y la necesidad de trabajar concebidas como pruebas que las entrevistadas debieron atravesar, y en el medio de las cuales se fueron constituyendo como sujetos, permite observar la dificultad manifiesta de atravesar tales pruebas de manera simultánea. Así, la interrupción de la escolaridad obturó un proceso subjetivo que quedó pendiente, en tanto ellas así lo perciben, como fuera recién señalado. En aquellos casos en los que se relató que la interrupción de la escolaridad se debió a la necesidad de trabajar, ya sea para incorporar ingresos a la familia o para hacerse cargo de las tareas domésticas, se observó un escenario en el cual las entrevistadas tuvieron que ocupar nuevos roles y/o convertirse en soportes del hogar de manera prematura, y en algunos casos inesperada. Aun entendiendo que las interrupciones suelen ser multicausales, en estos casos resulta relevante conocer qué hito/s detectan en sus propias trayectorias en pos de poder observar aquello sobre lo cual construyeron sus propias biografías y conformaron sus propias representaciones.

En la segunda posibilidad mencionada, y en la mayoría de los casos, la distribución de roles de esa familia que se iniciaba de manera prematura, implicó que los padres que estaban presentes se dedicaran a buscar un ingreso económico, lo que parecía eximirlos de las tareas vinculadas al cuidado del hijo/a. Aun así, en todos los casos, los padres también interrumpieron sus trayectorias educativas. Esto implica que las jóvenes debieron dedicarse a cuidar a los/as niños/as y alejarse, no sólo de la escuela, sino también, en muchos casos, de su círculo de amistades. “Los jóvenes cuando dejan de ir a la escuela, no solo la dejan, también abandonan sus equipos donde jugaban al fútbol, se retiran de algunos lugares a los que solían frecuentar asiduamente o lo hacen de manera muy esporádica, se desentienden de algunos grupos de amigos. Perder un organizador cotidiano tan importante como la escuela tiene un profundo impacto en el universo de sus prácticas cotidianas y en el conjunto de representaciones que tienen del mundo” (Martínez, 2016: 40).

Algunas de las mujeres entrevistadas hicieron hincapié en el encierro vivido *antes*, un *antes* que es definido por ellas mismas como un quiebre en la consideración de la temporalidad, marcado principalmente por el nuevo espacio de vinculación que habilitó el reingreso escolar. Ese encierro es recuperado en los relatos desde una doble perspectiva: tanto física como personal. Física, en relación a que “no salían de sus casas”, lo que permite inferir, tal como afirma Martínez en la cita recientemente incorporada, que, la interrupción de la trayectoria escolar deshabilita, por lo menos parcialmente, la generación de ciertos vínculos socioafectivos, o al decir de (Kessler, 2014), de relaciones sociales significativas. El encierro personal surge en la dificultad de socializar, como se observa en el siguiente relato:

“Yo no me animaba, y hoy me ves, y piensas ‘el avance que tuvo de cabeza’, yo era muy cerrada. No podía tener una charla, y decía que no, porque no tenía confianza.” (Milagros, 23 años, EEMPA presencial, PVaE Territorial)

Lo anterior impacta en la construcción de los soportes para afrontar distintas pruebas o desafíos, tal como plantean Araujo y Martuccelli (2010), según se verá luego.

El encierro físico y personal, más observado en quienes fueron madres adolescentes, devino en una serie de situaciones totalizantes, al decir de Goffman (2001): “La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, que suele adquirir forma material: puertas cerradas (...)” (Goffman, 2001: 18). Un universo total conformado por ellas como madres, sus hijos/as, y sus parejas, -en el caso que estuvieran presentes-, quienes, en algunos casos, ejercían sobre ellas violencia de género de distintos tipos. Esto resulta relevante ya que, en muchos casos, si bien en el relato se ubica un antes y un después del *Vuelvo* en sus vidas, otro hito que se identifica tiene que ver con haber podido afrontar las situaciones de violencia. Tal es la situación de Agustina:

“Antes no podía salir sin tener miedo, no podía decir las cosas que siento sin tener miedo, decir lo que me parece que está mal sin tener miedo.”  
(Agustina, 33 años, EEMPA virtual, PVaE virtual).

Lo que en un inicio aparece como un alejamiento temporal de la escuela, con el paso de los años se va convirtiendo en una marginación pedagógica, al decir de Lorenzatti (2020), lo que define la disposición para ocupar distintos espacios. Frases como “*yo pensé que no iba a estudiar nunca más*” o “*sin el título no puedes hacer nada*” demuestran la relevancia que se le otorga a esa carencia específica, incluso con cierta culpabilidad sobre la deuda pendiente. De manera opuesta, ante la pregunta sobre la situación de sus hijos/as, suelen indicar que quieren que estudien porque no quieren que se vean en la obligación de atravesar las mismas situaciones que ellas atravesaron, lo que permite observar que, ante estas afirmaciones, la culpa no está colocada sobre ellas. Como ya fuera dicho, la configuración de las biografías personales son procesos contradictorios.

Según Duschatzky & Correa (2003), en contextos de mucha precariedad, la construcción de la subjetividad no puede definirse por medio de patrones institucionales típicos de la modernidad: la familia, el trabajo, la escuela, etc., ya que éstos -en su forma tradicional- no actúan como referencia cercana de algunas las mujeres entrevistadas, sino que tal subjetividad se construye en situación, es decir, se constituye en un contexto marcado por las condiciones y posibilidades habilitadas en el marco de cierta precariedad.

En parte, a causa de lo recién señalado, fue recurrente en los relatos la respuesta que se consideran buenas madres ante la pregunta “¿en qué te consideras buena?”, aun cuando la situación definitoria de prácticas de subjetividad anteriores ya no fuera la misma. Es decir que, el haber salido de esa situación total reseñada más arriba, donde la relación con la maternidad aparece como fuertemente señalada, habilita nuevos roles con los cuales identificarse sin que esto implique la desaparición de la identificación con el rol materno.

Martuccelli (2007) recupera cinco dimensiones de análisis sociológico que conforman al individuo moderno. Dentro de ellas, los soportes versan sobre

“(…) la manera como los individuos constituyen sus tentáculos por el medio indirecto de relaciones o de objetos, que se cargan, entonces, de nuevos significados, más aquí o más allá de los roles tradicionales. Incorporados a pesar de la distancia o bien, al contrario, pese a la proximidad, crean alrededor de cada uno de nosotros un tejido elástico compuesto de relaciones profesionales, amistosas, familiares, o de conocimientos.” (2007: 60-61)

Desde esta perspectiva, las mujeres entrevistadas cuentan con distintos soportes que les permiten, en palabras del autor, *tenerse frente al mundo*. Los relatos permiten observar distintos tipos de sostenes en las distintas etapas de sus vidas. La construcción de la propia subjetividad está íntimamente relacionada con los soportes en tanto ésta determina una relación particular con el mundo social, y viceversa. El caso de Viviana es ilustrativo en este sentido, ya que cuando tenía 14 años debió encargarse del cuidado de sus padres adoptivos, ya ancianos, y se vio obligada a alejarse de la escuela, y en consecuencia, afrontar los desafíos que implican las tareas domésticas y del cuidado de sus padres. Llamativamente, en los relatos, Viviana comenta que desea terminar su escolarización para poder trabajar con personas ancianas.

Lo anterior permite hipotetizar que la entrevistada pudo hacer de su trabajo adolescente un sostén que luego se vinculó con la elección de una profesión. La transformación de esa obligación en una actividad con la cual se identificó, entre otros posibles sostenes, la habilitó a atravesar esa etapa, sin por ello perder el deseo de retomar

la escolarización. De hecho, no le permitió únicamente atravesar esa etapa, sino que también, la impulsa a terminar la escolarización para poder dedicarse a ella de manera profesional. En este sentido, las distintas pruebas o desafíos que atraviesan las personas a lo largo de la vida, en este caso la responsabilización por la familia primero y la escolarización después, fueron posiblemente enfrentados gracias a los distintos sostenes construidos.

Otros relatos, entre los cuales se encuentran los casos que atravesaron condiciones de vida más precarias incluyendo varios años de violencia de género física, marcan una fuerte diferencia entre la red de sostén que pudieron construir al momento de la investigación, y la que tenían al momento de abandonar la escolaridad. Relatos marcados no sólo por la maternidad, como se verá a continuación, sino también por una fuerte vulneración de derechos humanos, dificultaron la posibilidad de constituir esa red de tentáculos de la que habla el autor que les permitiera continuar con la escolaridad. En efecto, no es que no hayan contado con ningún soporte, de hecho, Martuccelli (2007) sostiene que la constitución de soportes son el acto inaugural del sujeto moderno, en tanto “el individuo se tiene en la medida en que el espacio social donde se encuentra, y las relaciones sociales dentro de las cuales está incorporado le permiten resistir, de múltiples maneras, a ser devorado por el mundo” (2007: 51) Sin embargo, esa red de soportes permitió -aun de manera precaria- enfrentar desafíos vinculados a aspectos más básicos de la vida, tales como la alimentación y la sobrevivencia , entre los cuales, en algunos casos no alcanzó a incorporar la vivienda ni la propia seguridad ni de sus hijos/as, mucho menos la escolaridad.

“Cuando Benja tenía un año estuve viviendo con mi papá que lo conocí de grande, pero al mes de terminar el primer año tuve que abandonar de nuevo, por cosas de la vida, cosas que se te interponen y tenes que abandonar todo. Nunca quise abandonar, nunca fue mi decisión (...) Siempre soñé con tener mi casa, porque yo siempre viví en la calle, nunca tenía nada.” (María, 23 años, EEMPA virtual)



En su relato, María identifica personas que fueron claves en la construcción de otros soportes que la ayudaron a entramar una red más sólida y, como consecuencia parcial, condiciones de vida más dignas. Junto a una tía, a quien no conocía, se acercaron a Los Sin Techo, quienes les habilitaron la posibilidad de armarse una vivienda con chapas, lo que les permitió asentarse en un barrio y desde allí empezar a construir esta nueva etapa de su vida. Fue allí, en ese momento inicial, cuando en el Movimiento Los Sin Techo<sup>9</sup> le propusieron retomar la escolarización, lo que sucedió algunos años después, a la par de una casa de material, propiedad que se encuentra a nombre de ella y de sus hijos/as. Al reincorporarse a la escuela, María recordó cuánto le gustaba. Ante la pregunta “¿en qué te tenés confianza?” ella respondió

“En estudiar. Me había olvidado lo que era, hasta que comencé la secundaria, me había olvidado todo, habían pasado muchos años. Yo dejé la ‘secu’ a los 13, 14 y retomé a los 18, 19. Hacía muchísimo tiempo que no agarraba un lápiz, fue muy difícil todo. Y ahí me acordé que a mí me gustaba mucho leer, y aprender, y ya se me había ido la maña. Me gusta, me gusta aprender, leo por ahí libros.” (María, 23 años, EEMPA virtual)

Este relato permite hipotetizar que, cuando se vio obligada a abandonar la escuela, no sólo se alejó de una institución, de un grupo de amistades, etc, sino también de una actividad que le gustaba, y la cual pudo haber actuado también de soporte, el cual parece haber sido reconstruido con su trayectoria escolar actual.

Volviendo a la maternidad, ocho de las nueve entrevistadas son madres y siete de ellas interrumpieron sus trayectorias escolares, en parte, por el nacimiento de su primer/a hijo/a. Ellos/as ocupan un lugar de preponderancia como sostén ante los desafíos, tal como afirma Martuccelli (2007). Lo fueron antes y también lo son ahora, en relación a que les permite atravesar el proceso de individuación típico de la modernidad mediante la identificación, entre otras cosas, con la maternidad. Han sido recurrentes frases del tipo de

---

<sup>9</sup>Esta situación será ampliada en el siguiente apartado

“Yo quería que mis hijos vieran que era importante, que estudien, que más allá de que en su momento tuve que dejar, que luego se puede retomar” (Florencia, 39 años EEMPA presencial); “tuve una vida tan difícil que no quiero que mis hijos pasen por eso” (María, 23 años, EEMPA virtual); “el día de mañana que mi nena vea que terminé, ayudarla a ella a progresar y que no vea que la mamá se quedó con la primaria y listo” (Milagros, 23 años EEMPA presencial).

Estos relatos permiten observar que la maternidad se habilita como un rol pasible de ser cumplido, a diferencia de la condición de estudiante. Según Martucelli (2007)

“el rol establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la estabilidad y la previsibilidad de las interacciones (...) pero, aparte de algunos elementos centrales y absolutamente indispensables, queda a disposición de cada actor una libertad más o menos grande, ya que cada uno tiene su manera de representar un rol. Por lo tanto, siempre hay una disparidad entre el modelo prescrito por un rol y la manera singular con la cual es efectuado”. (2007: 119)

Desde tal definición, el autor incluye distintas variables para los roles, dentro de los cuales considera al tipo de *rol impedido* para referirse a un rol que no puede ser cumplido, aun cuando se espera que la persona lo haga. En este caso, las entrevistadas se percibieron a sí mismas por mucho tiempo como incapaces de cumplir el rol de estudiantes, situación que solía ser percibida como responsabilidad personal. Como se verá más adelante en este capítulo y en el siguiente, el PVaE así como los distintos baqueanos cercanos, el cuerpo docente, y el grupo estudiantil, entre otros, colaboraron con la ruptura de ese rol impedido así como con las conductas que lo caracterizaban, para dar lugar a la ejecución de un nuevo rol que no queda definido por el pasado, sino por el presente y por las posibilidades -reales o potenciales - que se abren hacia el futuro.

“De acá a diez años me encantaría tener un buen negocio, bien armado, bien terminado. Y decir, pude. Me encantaría tener un negocio ya hecho, con mi papá al lado y decir: bueno, yo sola puedo. Mi papá está conmigo porque me quiere dar una mano, que yo salga adelante, entonces yo quiero devolverle eso, que me vea triunfar.” (Milagros, 23 años, EEMPA presencial)

Si bien, como fuera mencionado, todos los relatos demuestran una apropiación ante el nuevo rol que ocuparon como estudiantes, solo algunas de ellas lo viven de cierta manera que permite concebir transformaciones en sus biografías personales, tal como lo demuestra el fragmento incorporado previamente. Sin embargo, principalmente quienes cursaron en la EESO N° 562, en Tacuarendí, no demuestran sentir la misma incidencia. Ante la pregunta “¿cómo te ves de acá a diez años?” surgieron respuestas del estilo “*No sé... igual, con las mismas ganas de trabajar. Ponele que haga un curso, pero si no consigo nada, con las mismas ganas de trabajar, de hacer mis cosas.*” Más allá de esto, la posibilidad de construir un soporte simbólico en el estudio -como fuera reseñado en el caso de María- y en el hecho de finalizar la secundaria se observa en todos los casos, por supuesto, de distintas maneras.

En el siguiente apartado, se hará hincapié en la participación de distintos actores que contribuyeron a la experiencia escolar, sin estar estrictamente vinculados con la institución educativa.

#### *La participación de actores extra escolares en la construcción de la trayectoria escolar*

En el capítulo uno se indicó que la experiencia escolar, según Santana Armas *et al* (2018), permite ser entendida como una construcción común a la vez que individual en la cual intervienen distintas significaciones y lógicas de acción de los actores intervinientes, integradas en un espacio común, la escuela. Sin embargo, también intervienen en ella actores que no guardan estricta relación con la institución escolar, pero sí lo hacen con la experiencia escolar en sí misma. Desde esa perspectiva, este apartado intentará concentrarse en tales relaciones, observando procesos vinculados a las

biografías personales que colaboraron con la posibilidad de la escolarización, tanto en las experiencias pasadas, como al momento de la investigación.

Las experiencias escolares que construyeron las nueve mujeres que forman parte de la muestra se encuentran atravesadas por la construcción de vínculos con distintos actores que ocuparon roles con diversa relevancia y que colaboraron, según se desprende de los relatos, al avance durante todo el trayecto formativo. En este sentido, es importante distinguir entre las distintas experiencias en relación a la modalidad de escolarización. Inicialmente, se presentará lo relativo a quienes se inscribieron a las EEMPAs tradicionales, luego a la EEMPA N° 1330 modalidad virtual, y finalmente a la EESO N° 562.

Las tres experiencias de las mujeres que cursaron en las EEMPAs tradicionales responden a una de las propuestas más difundidas por parte de la gestión del *Vuelvo*, la territorial, en relación a que la incorporación a la escuela y el sostenimiento de la escolaridad estuvieron acompañados por una persona que cumplió el rol de consejero/a juvenil. En los tres casos, y según los relatos, el *Vuelvo* vino a ofrecer una posibilidad a un deseo que se venía gestando hace varios años: en dos casos, las mujeres habían intentado en distintas oportunidades inscribirse a una EEMPA pero no habían conseguido lugar en la matrícula. En el tercer caso, también había un deseo interno pero que no podía expresarse. Tal como afirma una de las entrevistadas: “*yo siempre tuve ganas de terminar, pero no me animaba*”. La dificultad para volver a imaginarse en el rol de estudiante, relacionado usualmente con alguien que “sabe”, que tiene un vínculo con un tipo de conocimiento específico, en muchas oportunidades obtura y/o retrasa la decisión de reincorporarse a la escuela, y de recuperar experiencias que, otrora, pudieron haber sido difíciles de transitar.

Quienes cumplen ese rol de consejero/a juvenil vienen a materializar la posibilidad de volver a la escuela. Martínez (2016) utiliza el concepto de *baqueano cercano* para referirse a personas que apoyan e impulsan todo el proceso. Sin embargo, el autor lo usa para señalar un rol de acompañante, más allá de la relación institucional que tenga con el proceso, en estos casos de estudio, se propone pensar el concepto con ciertas diferencias, con relación al rol de ciertas personas que desempeñan funciones

premeditadas y establecidas en la propuesta de la política pública. Lo relevante de este rol es el vínculo que busca generar -y que efectivamente generó- con las estudiantes en las distintas instancias del proceso, caracterizado por la construcción de una relación de cercanía y de confianza mutua.

Inicialmente, el trabajo de quienes se desempeñaban como consejeros/as juveniles era recorrer el territorio en busca de personas que hayan interrumpido sus trayectorias escolares. Una vez que se daba el encuentro y que se observaba la voluntad de retomar la escolaridad, comenzaba a construirse ese vínculo que sería de tanta relevancia para todo el proceso.

“Nosotros teníamos un kiosco cerca del hipódromo. Un día se acercaron dos chicas del Vuelvo, se compraron un Baggio, y nos preguntaron si conocíamos a alguien que no haya terminado la escuela. Ahí yo le comenté que no estaba consiguiendo banco en todas las EEMPA cercanas. Ellas, muy amablemente, se presentaron y nos dijeron que eran un grupo de chicos y chicas que salían a los barrios a buscar personas que no hayan terminado la escuela, y así comenzó todo. Las consejeras que conocí fueron Denise y Camila, y desde ahí siempre vinieron a casa, me acompañaron, me llevaron hasta una escuela, me consiguieron banco. Me acuerdo que yo no tenía para pagar la partida de nacimiento, ellas me ayudaron con todo, como yo no tenía trabajo, no lo podía pagar. Fue hermoso conocerlas, desde ahí nos hicimos inseparables.”  
(Carolina, 36 años, EEMPA presencial)

El relato recién citado permite observar el nivel de relevancia que tiene este vínculo a la hora de considerar todo el proceso. Permite dar inicio a la construcción de una red que actúa de soporte para enfrentar y transitar una nueva trayectoria educativa que, en muchos casos, y como ya fuera dicho, proviene de un deseo con gran presencia en la vida de las personas a lo largo de muchos años, pero, por distintas razones, no había podido materializarse.

El caso de las tres mujeres que se incorporaron a la EEMPA modalidad virtual guarda ciertas similitudes con lo recién desarrollado, aunque quien actuó de *baqueano*

*cercano* no fueron consejeros/as juveniles, sino dos tipos de actores territoriales nucleados en el Movimiento Los Sin Techo, como fuera anticipado en el apartado anterior. Este Movimiento es una organización de la ciudad de Santa Fe con 33 años de antigüedad que tiene como objetivo principal trabajar con aquellas personas que necesitan vivienda en barrios populares. También, *Los Sin Techo (LST)*, como se los conoce coloquialmente, trabajan con otras necesidades de las personas y así surgió el vínculo para que estas tres mujeres pudieran conocer esta posibilidad específica de retomar la escuela.

Por un lado, en los tres casos de manera muy similar, aparece la figura del referente principal de Los Sin Techo. El vínculo con esta persona es anterior al reingreso escolar ya que, de manera similar, las tres habían recibido ayuda para la construcción de sus viviendas, generalmente, chapas y/u otro tipo de materiales, y también solían conversar con él para que les gestione carga en la tarjeta de colectivos SUBE, y/o algunos alimentos. Él fue quien les propuso retomar la escuela, las ayudó a gestionar la inscripción y les mostró que podían cursar en la sede de la organización, y también llevar a sus hijos/as, que las ayudarían a cuidarles. En este sentido, y como se verá más adelante, la posibilidad de combinar las tareas vinculadas al espacio doméstico con lo escolar aparece como una instancia de suma relevancia, ya que, en las trayectorias analizadas, no existía la posibilidad de delegar esas tareas de cuidado en otra persona, y mucho menos, mercantilarla. Las tres mujeres que asistieron al Vuelvo Virtual, relatan su decisión de quedarse en el hogar cuidando a sus hijos/as, ya que, si trabajaran, deberían contratar a alguien para que se ocupe del cuidado, y la paga correspondiente igualaría al ingreso por el propio trabajo realizado. Esto permite observar, como mencionar Faur (2014) que “Las profundas desigualdades socioeconómicas se imbrican en la organización social del cuidado (...) De esta manera, el cuidado se erige no solo como un componente de la desigualdad de género, sino también como un nudo crítico de la desigualdad socioeconómica.” (2014: 246).

“Ambrossino nos daba ayuda. Él nos dijo si nos gustaría retomar la escuela. Yo tengo 3 hijos, y entonces a la escuela no podía ir, y él nos ofreció esta

oportunidad, que también podíamos llevarlos.” (Lucía, 27 años, EEMPA virtual)

Por otro lado, se encuentran los roles de las voluntarias de LST, personas que las acompañaron en lo vinculado al proceso de aprendizaje. En los tres relatos se observa la relevancia de estas personas para poder avanzar y sostener la escolaridad: *“Nati es una genia, me ayudó una banda. Ella me ha visto re quebrada, pero siempre metiéndole. Nunca había tenido gente así alrededor”*(María, 23 años EEMPA virtual), *“La diferencia la hace el material y la gente que conoces, si bien nos enseñan, también nos apoyan y nos ayudan a salir adelante”* (Agustina, 33 años, EEMPA virtual), *“Ahora tenemos alguien que nos ayuda, y eso es lindo”* (Lucía, 27 años, EEMPA virtual).

Al igual que en quienes se inscribieron a EEMPAs tradicionales, en estos casos la construcción de una red que actúe de soporte a la trayectoria educativa aparece como una instancia significativa, que permite vincular el proceso de aprendizaje con la construcción de vínculos personales que se basan en la confianza en el otro/a y en la confianza en ellas mismas como estudiantes, la cual se va fortaleciendo a medida que avanza el vínculo y la escolarización. La constitución progresiva del rol de estudiante se vuelve visible en la medida en que se va avanzando sobre un terreno que, a priori, resultaba de tal ajenidad que dificultaba su imaginación. La vinculación con estas personas y el acompañamiento se perciben como una instancia fundamental para percibirse a sí mismas en tal rol. En el mismo sentido, y en relación al oficio de ser estudiante, *“Desempeñar un oficio implica un aprendizaje, internalizar ciertas pautas comunes, lenguaje, gestos, conductas compartidas por los miembros de esa ocupación habitual. Se trata de “un trabajo” propio y artesanal que se desarrolla en un entramado histórico, social y cultural. En ese sentido decimos que la ocupación de un sujeto marca profundamente su identidad.”* (Barros; Gunset y Abdala; 2004: 24). Así, en las entrevistadas se ha podido observar cómo, efectivamente, la ocupación de una persona tiene un peso relevante en la construcción de su identidad, y esto acompañado de otros actores que colaboran en el desarrollo de esa ocupación, en este caso, ser estudiante.

En esta instancia, resulta relevante resaltar la importancia de las organizaciones territoriales para la concreción de ciertas políticas públicas. En este caso, y como ya fuera señalado en el capítulo correspondiente, el PVaE preveía la articulación con este tipo de organizaciones, lo que fuera señalado en el capítulo dos como una trama de gestión multiregulatoria. Esta concepción es interesante porque recupera y valora este tipo de acciones que suelen ocupar espacios donde no está presente la gestión gubernamental. Asimismo, es relevante porque resaltan lo territorial como espacio de construcción y desarrollo, donde la EPJA también puede llegar, aun así sea de manera virtual.

Finalmente, las tres mujeres que se reincorporaron a la EESO N° 562 parecen haber tenido una experiencia distinta. En dos casos la información llegó por medio de una vecina, y en el otro caso, vía Facebook. La novedad aquí radica en la posibilidad de asistir a la escuela en Tacuarendí, la misma localidad en la que ellas viven. Hasta entonces, las EEMPAs más cercanas se encontraban en Las Toscas, o en Villa Ocampo, dos localidades ubicadas a aproximadamente a 10/15 km, una hacia el sur y otra hacia el norte. Si bien no son grandes distancias, en los relatos surgió la dificultad de transitarlos sin vehículo, o con una moto, lo cual podría resultar peligroso, considerando el horario de cursado nocturno de las EEMPAs.

Asimismo, es importante considerar que la modalidad de cursado que se diseñó para la situación particular de Tacuarendí se hizo dentro de la escuela secundaria orientada de la localidad. Así, si bien se prepararon cuadernillos y trabajos adaptados a estos trayectos escolares, los docentes y el horario de cursada -para quienes quisieran hacerlo ya que no era obligatorio- eran iguales que para el resto de los y las estudiantes. En dos de los tres casos considerados, los/as hijos/as asistían a esa escuela. Si bien no se observa en estas trayectorias educativas la presencia de tal *baqueano cercano*, y/o de personas que hayan resultado claves a la hora de revincularse con la institución escolar, sí es posible hipotetizar que el apoyo para el reingreso y la continuidad estuvo dado, aunque sea parcialmente, por las características de la socialización local.

En el siguiente capítulo, se intentará demostrar las vinculaciones existentes entre las características propias de los distintos formatos escolares y la construcción de experiencias escolares en particulares.



## **Capítulo IV. Innovaciones pedagógico- organizacionales del formato escolar, vínculos intrainstitucionales y su incidencia en la experiencia escolar.**

En este capítulo se intentará resaltar las características principales de los distintos formatos escolares propuestos por el PVaE y su participación en la construcción de la experiencia escolar. Seguidamente, se buscará señalar y analizar la intervención de actores institucionales de relevancia.

Según Ziegler (2011) “Por formato aludimos a aquellas coordinadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media”. (2011: 1077) En relación a esta definición, es posible hacer algunas observaciones vinculadas a los formatos que se plantean desde la propuesta formal del PVaE. El *Vuelvo* territorial habilita la posibilidad de formatos tradicionales, así como de otros formatos alternativos que, aun ingresando a las modalidades propuestas en la LEN, se desarrollan trayectorias alternativas dada la imposibilidad física, laboral, y de otros órdenes de la persona, que no le permiten transitar la escolarización clásica. En lo que sigue, se observará cómo se modifican los formatos escolares en los casos observados.

Las entrevistadas que se reincorporaron a la escolarización en la EESO N° 562 de Tacuarendí se ubican dentro de esta vía propuesta por el *Vuelvo*. Como ya fuera indicado, a raíz de la demanda local de políticas de terminalidad escolar, se gestionó una modalidad alternativa, anclada principalmente en la confección de cuadernillos de estudio por parte del cuerpo docente y la posterior entrega de trabajos prácticos, con la posibilidad de asistir a clases y/o a instancias de consulta de manera conjunta con el estudiantado de los cursos regulares. En este caso, es clara la propuesta de un formato escolar alternativo en varios de los aspectos centrales, lo que resultó esencial para la inscripción a la propuesta en los tres casos estudiados.

“Para mí es re bueno. Yo trabajo a la mañana y ahora vuelvo un rato (10 am) y después vuelvo al trabajo. A la tarde también se me complica porque soy peluquera canina. Por eso, está bueno porque no tengo que ir sí o sí presencial, como en la EEMPA. Y en el Vuelvo no, minuto que tengo, yo voy escribiendo, buscando en internet y todas las cosas. A veces a la noche también me pongo a hacer los trabajos y eso.” (Andrea, 37 años, EESO N° 562)

Se propone una posibilidad que reestructura la gran mayoría de las características tradicionales: lo espaciotemporal, ya que no es obligatoria la asistencia y la cursada se propone de manera asincrónica, lo que aleja la escolarización de tiempos fijos y habilita la combinación con otros tiempos y responsabilidades personales. También, la construcción de la figura docente y de su autoridad adquieren nuevas dimensiones debido a que, al no tener cursada obligatoria, el acompañamiento y la posibilidad de consultar de parte de las estudiantes se compone bajo una estructura que fortalece lo que Ziegler (2011) denomina como promoción tutelada, en oposición a la promoción desregulada, para referirse a “formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general”. (2011: 79). Si bien podrían pensarse ciertas dificultades para tutelar tal promoción, lo cierto es que los casos observados han demostrado alcanzar esas características en la trayectoria educativa. En particular, la diferencia se vuelve visible en lo vinculado al acompañamiento de los aprendizajes, como fuera señalado en el apartado anterior en cuanto al vínculo entre estudiantes y docentes. La siguiente cita demuestra la posibilidad de este tipo de formato de generar el vínculo docente – estudiante, aún con una asistencia escolar modificada.

“Los mismos profes para los chicos, son para los adultos. Las mismas materias, los mismos profes. (...) La materia que más me gustó es psicología, que la daba la profe Verónica, ella daba 2 o 3 materias, y era super piola para explicarte, por eso me gustaba esa materia.” (Viviana, 38 años, EESO N° 562)

En lo que respecta a la compartimentación disciplinar, en estos casos del *Vuelvo Territorial*, no se observa un cambio de la curricula, así como tampoco en la evaluación anual de la misma. En este sentido, al ser una modalidad que guarda relación con la estructuración del formato tradicional de la EESO, las materias y la promoción anual se mantienen. Sin embargo, en aquellos casos en los que la evaluación pudo presentarse como un problema, la flexibilidad docente vino a saldar lo que podría haber implicado una nueva interrupción de la escolaridad. De esta manera, se observa que, aun cuando no se plantee formalmente una ruptura en esta característica del formato, una flexibilización de ciertos componentes podría habilitar la flexibilización de otros, y una reconfiguración general de la experiencia escolar.

“Aunque tuve que estar cuatro meses en Rosario por la salud de mi marido, ahí no tenía tiempo, pero les avisaba a los profesores, y les decía que, si ellos quisieran, cuando volvía hacía dos trimestres juntos, todas las materias que me faltaban. Y cuando volví, lo puse en mi mente que tenía que terminar y lo hice, entregué todas las materias.” (Camila, 29 años, EESO N° 562)

Finalmente, respecto a la estructura disciplinar, es importante recuperar lo señalado en el capítulo uno en relación al concepto de *curriculum* (Hamilton, 1993), y su génesis histórica, en la medida en que surge como dispositivo pedagógico que permite encuadrar todas las áreas disciplinares en el marco de la estructuración del mundo moderno, y de la necesidad de sistematizar la formación y educación de la ciudadanía. Desde esta concepción, la propuesta de la EESO N° 562 no innova en relación a la organización curricular, lo cual también hace visible lo que fuera señalado por Coll (2006) en relación a que la organización curricular no puede ser desligada de la formación docente y de sus condiciones de trabajo, entre otras cosas. Así, es posible comprender que, al generar una propuesta alternativa para la localidad con los recursos ya existentes, esto implicó adaptar la propuesta del *Vuelvo* a la formación y la labor docente ya existente.

Lo anterior podría explicar las diferencias que se evidencian con las entrevistadas que asistieron a la modalidad virtual o a las EEMPAs, ya que, no se observa en los relatos de quienes asistieron a la N° 562 una relevancia de los materiales trabajados, excepto en aquellos casos en los que habilitó la relación con el/la docente, como en la cita anteúltima. Como se verá en los próximos párrafos, la propuesta curricular de las otras dos modalidades consideradas, aparecen con mucha más fuerza en la estructuración de la experiencia escolar.

En aquellos casos en que las estudiantes reingresaron al sistema por medio de las EEMPAs tradicionales, se puede observar una situación de hibridez, ya que, por su propia naturaleza establecida tanto en la LEN como en la resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10, la recuperación de saberes propios de las trayectorias individuales es una parte fundamental en la composición de las currículas. De manera similar, la vía virtual tampoco responde al formato clásico escolar ya que, siguiendo lo propuesto por la definición, la graduación no se obtiene por cursos clásicos, como tampoco existen años que haya que completar y aprobar para acceder al año siguiente, y la currícula –si es que se puede seguir utilizando tal término- no responde ni a edades ni a diferenciaciones disciplinares típicas de la modernidad.

Aquellas modalidades propuestas para mayores de 18 años se anclan principalmente en la EPJA que, como se establece en el artículo 46° de la Ley de Educación Nacional N° 26206, y como fuera indicado más arriba, “(...) está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. Este anclaje legal que sostiene al Plan en cuestión indica que la ley ofrece algunos espacios para desarrollar modalidades de educación diferente de la escolarización orientada, y que la misma permite desarrollar un programa de educación que conciba al estudiantado y “a quienes acompañan su recorrido en un espacio horizontal y participativo, donde los saberes sociales y culturales encuentran un lugar y se resignifican. Un estudiante como sujeto histórico, capaz de adquirir un lugar activo y de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje” (Informe 2015, Vuelvo Virtual: 8).

Tal como se mencionó más arriba, estas modalidades, la EEMPA tradicional, y más aún la EEMPA virtual, buscan resignificar saberes socialmente significativos relacionados a la vida cotidiana, tanto como saberes educativos de la experiencia que permitan un desempeño autónomo y emancipado de las personas. Según Barbero, (2002b) la aparición de saberes desordenados y de ciudadanías reconfiguradas que quedan por fuera de la lógica moderna propuesta por la escuela en su organización disciplinar, y por el Estado como edificador de la ciudadanía nacional, pueden entenderse desde la lógica de una conformación del conocimiento de tipo hipertextual, o lo que sería lo mismo, basado en un entorno educacional difuso y descentrado. En este sentido, estas modalidades que recuperan saberes y experiencias anclados en la vida cotidiana permiten pensar en una estructura curricular interdisciplinar y no genérica para toda la población. Un buen ejemplo de ello lo constituyen los proyectos de acción socio-comunitaria que propone el PVaE Virtual como modalidad de aprobación de cada uno de los módulos a cursar.

Los relatos de las mujeres que asistieron a las EEMPAs tradicionales muestran que el hecho de imaginarse estudiando, y adquiriendo lo que ellas consideraban como los contenidos típicos de la escuela, las llenaba de miedo, ya que aseguraban no sentirse en condiciones de aprender. Como fuera recuperado en el apartado anterior de una de las entrevistas, en aquellas trayectorias de vida marcadas por varios derechos vulnerados, surgieron relatos vinculados al “*yo no sabía nada*”. También, aun en trayectorias menos vulneradas, surgieron relatos que marcaban la distinción entre la asistencia a otros cursos, y el aprendizaje de otros tipos de conocimientos respecto del aprendizaje de conocimientos vinculados a lo escolar, donde lo primero se abordaba con mayor facilidad y generaba menos temor que lo segundo.

“Para mí fue mucha responsabilidad porque hacía muchos años que quería terminar la escuela. Era miedo más que responsabilidad, miedo de tener que sentarme con un montón de gente a estudiar. Cursos había hecho un montón, de hecho, el instructorado de entrenamiento lo hice sin terminar la escuela, porque no era necesario. Estudiar había estudiado un montón, pero no en la escuela.” (Florencia, 39 años, EEMPA presencial).

Como fuera recuperado más arriba, Barbero (2002b) menciona que la incorporación de otros saberes en la currícula escolar genera, entre otras cosas, un gran primer impacto al inicio de las trayectorias escolares. En los casos en estudio, se observa una apertura a un nuevo proceso del cual comenzaron a sentirse parte integrante. Esto permite afirmar que las trayectorias educativas se producen porque existen relaciones de autoridades pedagógicas habilitantes, emancipatorias, y atentas a las personas que las encarnan, con sus diferencias y semejanzas.

En los casos de las mujeres inscriptas a la EEMPA virtual N° 1330, la situación es más visible aún ya que la propuesta curricular es totalmente distinta a la tradicional. No hay una separación disciplinar, sino que se plantea desde un lugar interdisciplinar, desde la complejidad, la pedagogía liberadora, y desde los saberes educativos de la experiencia, entre otros, según se desprende de los fundamentos del Plan. Efectivamente, en los hechos, los/as estudiantes cuentan con 12 módulos a cursar, divididos en nueve correspondientes al ciclo de formación básica, y tres al ciclo de formación orientada. Estos módulos se estructuran de manera interdisciplinaria y cada uno de ellos se evalúa por medio de la confección de un proyecto de acción socio comunitaria. Algunos ejemplos de módulos del ciclo básico son: construcción social de ciudadanía; diversidad sociocultural y desigualdades; educación para el trabajo en contextos complejos; géneros, diversidad y derechos humanos; etc.

Así, se observa que, entre otras cosas, las trayectorias escolares de quienes se inscribieron a esta EEMPA estuvieron atravesadas por dos procesos en paralelo: por un lado, el proceso ya descrito para quienes asistieron a EEMPAs tradicionales y a la EESO N° 562, en relación al acercamiento al oficio de estudiante, como un oficio que resultaba ajeno pero que se develó como posible, y más aún, amigable. Por otro lado, la propuesta curricular de la EEMPA virtual vino a habilitar, de una manera mucho más clara, la puesta en valor de saberes hipertextuales, al decir de Barbero, y de las potencialidades de lo vivido como conocimiento vinculable con lo escolar.

“El Vuelvo es experiencia propia. Yo lo tomé así, porque todos los proyectos están basados en mi vida, en mi barrio, pero más en mi vida. En cada módulo, voy incorporando algo de mi experiencia de vida. Le dije a

una de las profesoras que quisiera escribir un libro sobre mi vida. (...) Estuve haciendo un proyecto sobre el barrio, en relación a la violencia de género. Yo aprendí mucho con el módulo, leyendo los materiales, las leyes, los videos...” (Agustina, 33 años, EEMPA virtual).

Es interesante resaltar estos relatos ya que muestran la potencia de una estructuración curricular que contempla las características de un sujeto aprendiz que es diverso, que, tal como fuera recuperado en el capítulo primero respecto de la ruptura del programa institucional moderno (Dubet, 2006), un sujeto poco adaptable a la socialización escolar tradicional, con socializaciones previas que deben ser consideradas en la propuesta institucional. Esta situación se ve potenciada cuando se trata de personas jóvenes y adultas.

Respecto a la organización espaciotemporal, como ya fuera considerado en el apartado anterior, cambios de este tipo en el formato escolar favorecieron la continuidad de las trayectorias educativas estudiadas en esta tesis. En este sentido, recuperando a Díaz Larrañaga (2006) y a Crego y González (2018), se observó que tanto el espacio como el tiempo que definen estas propuestas escolares debían combinarse con otros tiempos y otros espacios de relevancia de las entrevistadas. Esto, no sólo por una cuestión organizativa, sino por una suerte de construcción histórica de una dialéctica que pone en jaque tipos de conducta y sociabilidades posibles, entre otras, dentro de la cual, a raíz de un movimiento, se habilita la posibilidad de reingresar a la escuela, en un marco específico.

“Cuando quedé embarazada, a los 14 años, tuve que dejar la escuela. Mi mamá me ayudó, pero mis hermanos no, porque estaban enojados. (...) todos ellos pudieron terminar la escuela” (Lucía, 27 años, EEMPA virtual)

“Era algo que no había podido hacer, porque fui mamá muy chica y tuve que dejar todo para dedicarme al nene nomás, entonces no pude terminar la secundaria, no podía hacer nada yo... no tenía quién me lo cuidara en ese momento” (María, 23 años, EEMPA virtual)

Los relatos recuperados permiten observar que el formato tradicional no era compatible con otros aspectos de las biografías de estas mujeres, en general, vinculados a la maternidad y a lo doméstico. Así, surge la posibilidad de combinar espacios y tiempos instituidos con la escolarización, donde la propuesta escolar se adapta a sus biografías, y no viceversa, donde se compatibiliza el desarrollo de espacios biográficos de manera conjunta, que, hasta ahora, eran excluyentes. La apertura de Los Sin Techo, el espacio brindado, la chance de llevar a sus hijos/as son factores claves en esta compatibilización.

### *Actores participantes de la experiencia escolar al interior de las escuelas*

En relación a la vinculación con actores al interior de las instituciones, si bien es interesante presentar el análisis distinguiendo entre modalidades de cursada, ya que éstas imponen grandes diferencias a la experiencia educativa, desde una perspectiva general, existen también similitudes. Como fuera mencionado en el capítulo uno, volver a establecer un vínculo con una escuela habilita la recuperación de relaciones con características de lo escolar que pueden remontar a experiencias anteriores. Organización del tiempo y el espacio, actores institucionales, entre otras cosas, componen una geografía afectiva (Martínez, 2016) ya conocida, pero que ahora se recorre desde otra posición subjetiva, que se va fortaleciendo en la medida en que se van refutando ciertos juicios iniciales. Esta situación pudo observarse de manera similar en las tres modalidades.

“Porque yo pensaba ‘me van a hacer una pregunta y no voy a saber qué responder’, yo no tenía idea de nada, cuando entré al EEMPA no me acordaba de nada, ni cómo terminé séptimo, ni el último examen que me tomaron, nada. Y bueno, pensé que me mandaba a la piletta y chau, vemos qué pasa. Pero por suerte no me tocó eso, fuimos avanzando de a poco y fuimos retomando, y acordándome y aprendiendo. También de estudiar, porque yo no me acordaba. Y pensaba ‘llego, una o dos semanas y si me toman una prueba, ¿qué me van a preguntar si no se nada?’ Pero no, fue muy distinto (...) Cuando empecé a



conocer gente, a conocer compañeros, me fui abriendo más. Yo pensé que era otra cosa.” (Milagros, 23 años, EEMPA presencial)

La relación con los/as compañeros/as ocupa un rol de preponderancia en la experiencia escolar de quienes cursaron presencial y virtual, no así de quienes realizaron la modalidad de cursado por medio de cuadernillos y entrega de trabajos. Para quienes se inscribieron en las EEMPAs presenciales, el grupo de pares se convirtió en una de las características principales a la hora de relatar la experiencia educativa. Inicialmente, el hecho de descubrir que sus trayectorias tanto educativas como personales guardaban similitudes, ya establecía un piso sobre el cual construir un vínculo basado en el compartir experiencias similares, y así generar un entendimiento mutuo.

En este sentido, en los relatos surgieron comentarios vinculados a que muchas de las compañeras mujeres habían sido madres adolescentes, y se habían visto obligadas a interrumpir la escolaridad para dedicarse a las tareas de cuidado. Asimismo, como fuera visto en el fragmento de entrevista recién señalado, descubrir que la gran mayoría se sentía alejada/o del oficio de estudiante, oficiaba de variable alentadora. “La escuela se constituyó entonces un espacio de comunicación, de relaciones y de afecto y diluyó las preocupaciones iniciales que impedían su regreso.” (Sánchez García, 2019: 258)

Lo señalado permite entender que “el sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo el cual se ‘hace’ ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación con otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar. Ello demanda, por supuesto, de otros con quienes efectivamente sea posible habitar mundos, construirlos, pensarlo, y, en el mismo trazo, constituirse en habitante” (Nicastro & Graco, 2009: 68). Las EEMPAs, con su propuesta pedagógica, parecieron haber habilitado un nuevo espacio de constitución subjetiva, donde el grupo de pares y el cuerpo docente ocuparon el lugar de la otra persona que permite efectivamente habitar un nuevo espacio, en este caso, la escuela.

Es importante considerar que la importancia del grupo de pares entre quienes cursaron virtual no se debe a la propuesta de la modalidad, sino que se encuentra

relacionada con la vinculación que existe con el Movimiento Los Sin Techo (LST), organización que fue de gran relevancia para todo el proceso de escolarización. El hecho de contar con un espacio donde pudieran asistir a las clases virtuales, y desarrollar los distintos trabajos habilitó la relación con actores que ocuparon roles que no estaban previstos por el *Vuelvo Virtual*, aun cuando sí estaban previstos por LST. Estas relaciones no fueron únicamente con los y las responsables de LST, sino también con otras compañeras que asistían a cursar, y finalmente terminaron ocupando ese lugar de compañera de las EEMPAs tradicionales, lo cual vino a fortalecer la constitución del oficio como estudiantes.

Por el lado de quienes cursaron la modalidad de cuadernillos y entrega de trabajos, no pudo observarse la presencia de un grupo de pares que acompañe el proceso, ya que el modo mediante el cual llevaron adelante el cursado fue de manera individual. Durante las entrevistas se hizo mención a algunas vecinas, con quienes se compartieron ciertas dudas y/o se realizó algún que otro trabajo en grupo, aunque esta referencia no surgió sino de manera soslayada. Así, en estas trayectorias puede observarse que, como ya fuera mencionado, el cuerpo docente ocupa un lugar mucho más preponderante en la subjetivación de la experiencia ya que su referencia se encuentra mucho más presente en el relato.

“Te apoyan muchísimo, yo a veces no puedo ir y entregar los trabajos, y te dan la oportunidad de entregar por whatsapp. Eso a una la motiva seguir, porque los profes son excelentes. Ahora enseñan cosas que antes no enseñaban, entonces ellos ayudaron mucho. No tengo palabras de agradecimiento. Ellos fueron de gran ayuda.” (Andrea, 38 años, EESO N°562)

El concepto de geografía afectiva (Martínez, 2016) también puede ser considerado a la hora de pensar el vínculo con el cuerpo docente, vínculo que pudo haber sido conflictivo en las trayectorias iniciales. En esta oportunidad, se suma también el hecho de que, en muchos casos, docentes y estudiantes tienen la misma edad, o incluso, las estudiantes son mayores, lo que parece reforzar las inseguridades previas.

“(…) siempre me preguntaba cómo sería interactuar con docentes que tendrían más o menos mi misma edad, la docente de inglés creo que tenía 25 años, era una criatura. Ese también es el miedo, de cómo te va a tratar una persona más jovencita, que si me va a tener paciencia, que yo soy grande y hacía tantos años que no estudiaba, si lo iba a entender de la forma que lo iban a explicar.”  
(Viviana, 29 años, EEMPA presencial)

Desde esta perspectiva, las instituciones escolares, y especialmente el cuerpo docente, suelen ubicarse en un lugar distinto, entendiendo que el estudiantado que accede a estas instituciones tiene otras características distintas al adolescente que inicia 1° año de la secundaria común. Así, se “fomentan vínculos más estrechos entre docentes y alumnos/as a partir de una redefinición de los patrones de interacción, promoviendo sentimientos de pertenencia que contribuyan a su permanencia en la escuela” (Nobile, 2014 en Tiramonti, 2020)

Frigerio, Kornfield, & Rodríguez (2017) utilizan el concepto de “oficios del lazo” para referirse a la construcción de un vínculo, en este caso docente-estudiante, aunque la importancia del concepto radica en su centralidad en el lazo, en el vínculo, que buscan trabajar sobre posibles concepciones previas, en pos de “desanudar para que otros enlaces sean posibles (...) oficios del intento, de la tentativa, oficios que requieren e inventan des-aprendizajes para que otros aprendizajes puedan tener sus desarrollos (...) oficios que siempre exceden los nombres de bautismo de profesiones definidas para ejercerse de modos no repertoriados ni protocolizables”. (2017: 10) Recuperar este concepto resulta interesante para graficar las imágenes que emergen de los relatos, donde aparece como necesario subjetivar un vínculo desde un nuevo lugar propio, pero también de la otra persona, basado en experiencias que resultan tanto gratificantes como dignificantes.

“El equipo docente, todos hermosos, tenían una forma de ser increíble. (...) con ellos fuimos a la Feria del Libro de Buenos Aires, también a Rosario. Fuimos a ATE a ver una película. Con los docentes de la escuela fuimos a un montón de lados, fue muy bonito, una experiencia hermosa para mí y para mis compañeros.” (Carolina, 36 años, EEMPA presencial).

Para quienes asistieron al Vuelvo Virtual, el papel de los tutores docentes se observa como un tanto desdibujado en los relatos. Inicialmente, la modalidad implicaba que, una vez por mes, docentes y estudiantes debían encontrarse en un mismo espacio físico. En la ciudad de Santa Fe, esto ocurría en una escuela técnica que se ubica a dos cuadras de la costanera, a escasos metros del Faro, conocido como referencia local. Aquellas instancias, además de ser una cuestión formal, estaba todo el cuerpo docente de todos los módulos, y era una oportunidad para hacer consultas. Esta dinámica fue interrumpida por la pandemia, y no se observa que hicieran falta, ya que pudieron suplirse por videollamadas y whatsapp, modalidades que ya estaban implementadas antes de la pandemia.

Sin embargo, no significa que la tarea docente haya estado efectivamente desdibujada, sino que no aparece como relevante en los relatos. Según Nobile (2013), en coincidencia con los objetivos del PVaE, los equipos docentes trabajan para fomentar “formas de respeto y reconocimiento del otro/a, (...) quienes buscan, a través del vínculo, que los alumnos asuman formas de demandar respeto acordes con la vida institucional.” (2013: 46) En los relatos sí ha podido observarse la apropiación de modos de vinculación con pares, y con otras personas en general, influenciados por la experiencia escolar.

“Antes de ir a la escuela era muy cerrada, casi que ni me conocía yo. Cuando empecé a conocer gente, a conocer a las compañeras, me fui abriendo más, y pensé que era otra cosa. Tampoco vas a estar encerrada en tu casa, laburar y tener tu familia y nada más. Sino conocer gente, poder ayudar, y que te den una mano. Sí, me sirvió muchísimo.” (Lucía, 27 años, EEMPA virtual)

Las mujeres que reingresaron por medio del Vuelvo Virtual también significan fuertemente la experiencia educativa en los vínculos que establecieron con los actores de Los Sin Techo, así como también con la propuesta curricular que se ofrece, como se ha visto a lo largo de este capítulo.

## Conclusiones

Esta tesis se propuso desde un modelo teórico que revaloriza el rol protagónico de los individuos en la narración sociológica. En ese sentido, se buscó recuperar y discutir el sentido singular de las experiencias personales, aun cuando éstas estuvieran también constituidas desde la estructura macrosocial. Desde esta perspectiva, se propuso a la experiencia escolar como objeto de estudio, en relación con las propias biografías de cada persona, ambas enmarcadas en una política pública de reingreso escolar: el Plan Vuelvo a Estudiar de la provincia de Santa Fe. Así, se constituyó la pregunta de investigación “¿cómo incide la experiencia escolar de estudiantes santafesinas en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar en la configuración de sus biografías personales?”. Esta pregunta guió los objetivos de la investigación, centrados en el análisis de los vínculos entre las estudiantes y los distintos actores intervinientes en sus trayectorias escolares, así como en la intervención de las características del formato escolar en la propia experiencia. También, se observaron los distintos soportes que actúan de sostén en las biografías personales, en relación a la escolarización.

A partir del planteo de la investigación, se realizó la lectura de un corpus bibliográfico que permitió conocer antecedentes respecto de estudios previos realizados en la Provincia sobre la aplicación del PVaE, lo que permitió observar cierta vacancia respecto de estudios basados en las experiencias subjetivas de quienes retoman la escolaridad a través de tal Plan, así como la vacancia respecto de estudios regionales que observen la implementación del Plan en otras ciudades de la Provincia distintas a Rosario. En consecuencia, la realización de esta investigación desde esta perspectiva permitirá establecer comparaciones de trabajos al interior del PVaE, y también con estudios de otras políticas socioeducativas similares en la región, tales como el Plan FinNES o el Programa Inclusión y Terminalidad 14/17, de la provincia de Córdoba, entre otras.

Con el objetivo de establecer un marco conceptual que permitiera analizar la información obtenida en el trabajo de campo, se avanzó en la construcción de un cuerpo teórico con investigaciones provenientes del campo de la sociología de la educación, mayormente, centrados en la desigualdad educativa como concepto general. Dentro de

tales trabajos, se recuperaron algunos conceptos vinculados a la experiencia escolar, al programa institucional (Dubet, 2006), al formato escolar (Ziegler, 2011), a las trayectorias en educación para personas jóvenes y adultas, entre otros. Asimismo, se recuperaron conceptos sociológicos más generales como soporte y prueba (Martuccelli, 2007), que fueron aplicados a las biografías particulares de las mujeres entrevistadas, desde las experiencias con lo escolar.

La radicalización de la modernidad (Giddens, 1990) y el consecuente quiebre del programa institucional, permitieron establecer un punto de partida para comprender el encuadre de un sistema educativo excluyente y la derivación en trayectorias escolares incompletas, aun en un contexto de aumento generalizado de la matrícula escolar. En este marco, se observó en el trabajo de campo, que la escolaridad aparece como un desafío (Martuccelli, 2007) a atravesar, en el cual se presentan diversas dificultades vinculadas, en parte, a su punto de partida en el espacio social, aunque no exclusivamente. La aparición de nuevos desafíos que se imponen en sus biografías personales, tales como la maternidad o la necesidad de trabajar, promueven la interrupción de las trayectorias escolares, poniendo en evidencia que lo escolar se inscribe en una configuración biográfica constante y no viene garantizado sólo por su obligatoriedad.

En este marco, la Educación para Personas Jóvenes y Adultas en líneas generales, y el Plan Vuelvo a Estudiar específicamente vienen a dar respuesta y ponen en consideración sujetos que no responden a lo que históricamente fue promovido por el programa institucional, y a su vez, habilitan la construcción de nuevas experiencias con lo escolar. En pos de contextualizar con datos estadísticos la situación del sistema escolar, en el capítulo II se avanzó en la caracterización del propio sistema santafesino, en comparación con el nacional, tanto en lo que tiene que ver con datos de matrícula y abandono de la educación secundaria así como en lo relativo al ingreso a la EPJA. Allí, se observó el crecimiento acumulado de abandono conforme avanzan los años de la secundaria, y también se observó la progresiva consolidación de la modalidad de EPJA como alternativa para quienes no finalizan la escolaridad en los tiempos reglamentarios.

Asimismo, se desarrolló la propuesta del PVaE y se propuso un análisis teórico político de la política pública, intentando desentrañar algunas características particulares.

Entre ellas, su particular hincapié en la escuela como institución social de *anclaje* de relaciones sociales y comunitarias, tal como se informa en sus documentos institucionales. Aun así, también se resaltó la relevancia de las instituciones locales, y/o a las administraciones locales, como actores intervinientes en la aplicación de la política socioeducativa desde una perspectiva multiregulatoria, en un modelo de construcción política postsocial (Giovione, 2012). En el trabajo de campo, esta situación se observó con el Movimiento Los Sin Techo, espacio que fuera fundamental para la escolarización de quienes se inscribieron al PVaE Virtual.

En el capítulo III, se propuso un análisis de las biografías personales en relación a las experiencias educativas, tanto al momento de la interrupción inicial, en casi todos los casos en séptimo grado, o en primer año de la secundaria, así como al momento del reingreso a través del PVaE. Para esto, se trabajó con los distintos soportes que las entrevistadas pudieran haber construido en ambos momentos, y con las posibles consecuencias del alejamiento escolar, y de su posterior acercamiento. Se pudo observar que el alejamiento de la escuela impactó en la construcción de las propias biografías tanto porque las alejó de un espacio que podía actuar de sostén y de organizador cotidiano (Martínez, 2016), como porque se vieron en la obligación de ocupar espacios y desempeñar nuevos roles que no pudieron sostenerse a la par de la escolarización y del ser estudiantes.

Resultó relevante señalar que, en algunos casos, los nuevos espacios ocupados y el desempeño del rol de madres principalmente, promovieron situaciones de encierro físico y subjetivo, y se constituyeron en situaciones totalizantes (Goffman, 2001). En estos relatos, surgió la violencia de género como uno de los marcos reguladores de la cotidianeidad, lo que se vio interrumpido, en parte, con el reingreso escolar, y la posibilidad de identificarse con nuevos roles, más allá de la maternidad. Asimismo, tales situaciones totalizantes no habilitaban la construcción de una variedad de soportes, lo cual pudo ser contrastado con una red de soportes más fortalecida al momento de la investigación. En el mismo sentido, la ruptura del rol impedido (Martuccelli, 2007) como estudiantes, pasa a ser habilitado y definido por el presente y el futuro.

En este capítulo, también se revisó la participación de actores extra escolares en la configuración de la trayectoria escolar. Se utilizó el concepto de baqueano cercano (Martínez, 2016) -con ciertos matices- para recuperar a tales actores, distinguiéndolos en función de la modalidad a la que estuvieran inscriptas. En el caso de quienes cursaron en una EEMPA presencial, quienes actuaron de baqueano cercano fueron los/as consejeros/as juveniles que prevía el PVaE, ocupando un rol que acompañaba a la vez que impulsaba la trayectoria educativa. En el caso de quienes se inscribieron a la EEMPA virtual, este rol fue desarrollado por distintos integrantes del Movimiento Los Sin Techo, lo que resultó fundamental en la construcción de la trayectoria, ya que, no sólo acompañaron en lo pedagógico y en lo personal, sino que también ofrecieron un lugar de cursado y la posibilidad de asistir con sus hijos/as y de un espacio de cuidado. En el caso de quienes se inscribieron a la EESO N° 562 en Tacuarendí, no pudo observarse la existencia de tal figura. En cambio, se hipotetizó que la socialización local podría desempeñar parcialmente tal rol.

Finalmente, el capítulo IV buscó exponer aquellos aspectos vinculados a la propuesta organizacional y pedagógica del PVaE, así como la participación de los distintos actores al interior de la escuela en la experiencia escolar. En una primera instancia, se recorrieron los distintos aspectos del formato escolar propuesto por cada modalidad, señalando su alternancia respecto el formato tradicional así como su relevancia en la propia experiencia de las entrevistadas. Se observó que el formato propuesto en la EESO de Tacuarendí habilita nuevas características, principalmente en lo referido a la organización espacio temporal, al no ser de cursada obligatoria, lo que promueve la combinación de la escolaridad con otros espacios y tiempos, en general, trabajo y responsabilidades familiares. Quienes se inscribieron a las EEMPAs presenciales en la ciudad de Santa Fe experimentaron una situación de hibiridez, ya que si bien el formato no se encuentra fuertemente alterado, se puede observar una gran flexibilización en lo temporal como en lo curricular, al recuperar saberes y modos de aprendizajes distintos a los tradicionales. Asimismo, la organización de la promoción deja de ser anual. Se observó que estas modificaciones incidieron fuertemente en la experiencia de las entrevistadas. Finalmente, la EEMPA virtual es la que presenta una propuesta con mayores alteraciones, ya que se alteran las características espacio-



temporales, de organización curricular, evaluativas y las vinculadas a la promoción. Estas modificaciones son fuertemente referenciadas en los relatos.

El segundo apartado del capítulo hizo foco en la participación de actores vinculados a la institución educativa en las experiencias escolares. Se analizaron los vínculos entre el grupo de pares, principalmente en los casos de cursada en las EEMPAs tradicionales, y en el caso de la EEMPA virtual, no tanto por compañeros/as de los módulos, sino por el grupo que habilitó la cursada en la sede de LST. El reconocerse en la otra en tanto par, con experiencias pasadas similares, habilitó, entre otras cosas, la subjetivación del vínculo y de la escolaridad. De manera diferente, los relatos de las mujeres que cursaron la modalidad propuesta para la EESO de Tacuarendí no permitieron observar la existencia de un grupo de pares que incida en la experiencia escolar.

También, se analizó el vínculo con el cuerpo docente, actor fundamental en la construcción de una nueva experiencia escolar liberadora, a diferencia de experiencias pasadas. La tarea docente, o los oficios del lazo (Frigerio, Kornfield y Rodríguez, 2017), vinculados a reconocer en el estudiantado un sujeto distinto al tradicional pero igualmente capaz de haber aprendido, y de seguir aprendiendo fue fundamental para el proceso educativo. Esto fue principalmente visible en quienes cursaron en las EEMPAs tradicionales, y quienes asistieron a la EESO N° 562, que, más allá de la modalidad propuesta, se observó un vínculo fuerte con el cuerpo docente. En el caso de quienes asistieron a la EEMPA virtual, no pudieron observarse tantas referencias explícitas, sin embargo, como fuera recuperado en el apartado correspondiente, la tarea docente pudo observarse en referencias vinculadas a nuevos vínculos que pudieron entablar las estudiantes, desde nuevos posicionamientos, incluso identificados por ellas.

En líneas generales, puede afirmarse que los distintos aspectos que se revisaron vinculados a la experiencia escolar propuesta por el PVaE participan en la conformación de distintos tipos de trayectorias escolares que vinieron a incidir en la construcción de las biografías personales. Esta afirmación adquiere mayor relevancia si se considera que - como fuera mencionado anteriormente- la política educativa de la cual se desprendía el PVaE proponía tres ejes estructuradores: inclusión socioeducativa, calidad educativa y la escuela como institución social. De esta perspectiva, es posible afirmar que las mujeres

aquí entrevistadas han atravesado un proceso de inclusión vinculado a la escolarización. La particularidad que permiten observar quienes asistieron a la opción virtual y a la EESO de Tacuarendí es que, aun cuando el edificio escolar pierde relevancia, todavía existen estrategias que permiten desarrollar la institución escolar más allá del edificio. Esta observación promueve la alteración de los formatos escolares, y ratifica que existen otros modos de escolarización igualmente exitosos que no implican la asistencia diaria.

Asimismo, la revalorización de otros actores incidentes en las trayectorias, más allá de quienes pertenecían a la institución escolar, en este caso actores comunitarios personificados en los/as integrantes del Movimiento Los Sin Techo, demuestra la relevancia y el impacto de concebir procesos escolares a través de una socialización que excede fuertemente lo concebido por el programa institucional tradicional. Este escenario habilitó la aprehensión de distintas prácticas y a la ocupación de distintos espacios, los cuales también contribuyeron en la calidad educativa del proceso. En este sentido, resulta interesante destacar que, más allá de la graduación escolar, el paso por el PVaE, en sus distintas modalidades, fue exitoso en relación a la conformación, la transformación y el fortalecimiento de vínculos preexistentes y nuevos, los que, en muchos casos, se observaron como red de soportes ante los distintos desafíos, muchos de los cuales guardan relación con las diversas vulnerabilidades que atraviesan las entrevistadas.

En el mismo sentido, el PVaE ha demostrado promover en las entrevistadas procesos vinculados al propio empoderamiento en relación al fortalecimiento de sus propias biografías, a través de la confianza en sí mismas y en sus posibilidades. La presencia de futuros proyectos propios en algunos relatos demuestra la incidencia del proceso educativo en la construcción de novedosos modos de concebir el presente y el futuro. Si bien los estudios de caso aquí realizados no pueden generalizarse, este análisis ha servido para reconocer la importancia de nuevos modos de escolarización, en términos de inclusión socioeducativa. A diferencia de lo que se propone en cierta bibliografía, no parecerían observarse aquí procesos de inclusión excluyente, ya que, como fuera recién señalado, se distinguen |construcciones biográficas que fortalecen y habilitan trayectorias novedosas, con mayor arraigo social.

A futuro, sería interesante reconstruir nuevamente tales trayectorias en el largo plazo, en pos de reconocer sucesivos procesos biográficos que podrían vincularse con la escolarización a través del PVaE, y con su inclusión social. En el mismo sentido, y en función de considerar la presencia tan relevante de la maternidad para las entrevistadas, resultaría relevante reconocer en qué medida su propia escolarización viene a instalar un hito en una serie familiar de trayectorias escolares incompletas.

## **Bibliografía**

- Altamirano, G, & Villanueva, M (2019). Los sujetos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: una mirada desde la política educativa de tres provincias argentinas entre 2004 y 2015. *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en*. Tres de Febrero: OEI.
- Araujo, S, & Martuccelli, D (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educacao e pesquisa*, 77-91.
- Baquero, R, Terigi, F, Toscano, A, Brisocli, B, & Sburlatti (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco*, 77-112.
- Berthet, G (2013). De la Educación de Adultos a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto. *Argonautas*, 103-112.
- Bourdieu, P, & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barros, M. E; Gunset, V y Abdala, C (2004). El Oficio De Estudiante Universitario, un Trabajo Artesanal. (S/D). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Braslavsky, C (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.
- Camillioni, A (2008). El concepto de inclusión educativa.: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas. Campinas*, vol 2 N° 1, 1-12.
- Coll, E (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa* N° 8.

- Cragolino, E (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 101-121.
- Crego, M. L, & González, F. M. (2018). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FiNEs. *Propuesta Educativa N° 49*, 84-93.
- Díaz Barriga, Á (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa Número 42 – Año 23*, 9-27.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*.
- ..... (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F, & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S, & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación N° 4*.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación N° 0*.
- Frigerio, G, Kornfield, D, & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, P. (2017). Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires.

- Garriga Olmos, S., & Torres, M. (2018). Acerca del plan FinEs: un estado de la cuestión (2013-2017). En B. R. Margarita, *Nuevos desafíos en educación* (págs. 34-45). Buenos Aires: FLACSO.
- Ghilardi, M. F. (2019). *Experiencia Santa Fe. Transformación productiva e inclusión social. Logros y desafíos en el contexto nacional y global*. Rosario: UNR Editorial.
- Giddens, A. (1990). *Las consecuencias de la modernidad*. Cambridge: Polity Press.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Bernal: Ed. UNQuilmes.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En M. A. Corbalán, *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. En A. C. A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y Latinoamérica* (págs. 109-124). Caseros: EdUNTREF.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guevara, B., Biaduri, M., & Harvey, C. (2018). Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina. Tres casos de estudio. *Laboratorio Nueva Época*.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- Karolinski, M., & Rodríguez Moyano, I. (2017). Aportes sociológicos al debate sobre las "políticas de inclusión" en la escuela secundaria. En R. Cervini, *El fracaso*

- escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (págs. 35-53). Bernal: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Kessler, G. (2014). *controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria-. *De prácticas y discursos*, 1-19.
- Lorenzatti, M. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. Río Cuarto: UniRío.
- Mainardes, & Tello, C. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos analíticos de políticas educativas*.
- Martínez, D. (2016). Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34-51.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Meccia, E. (2020). *Biografía y sociedad: métodos y perspectivas*. Santa Fe: Eudeba- Ed. UNL.
- Montes, N, & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1075-1092.
- Nicastro, S, & Graco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario : Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar. El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO sede académica Buenos Aires: Tesis doctoral.

- Paredes, & Pochulu. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Dimensiones históricas de los Sistemas Educativos*. Buenos Aires: UTN FRBA.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En M. Caruso, I. Dussel, & P. Pineau, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life2. An invitation to a critical humanism*. Sage Publications.
- PNUD. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires .
- Rivas Flores, J, Leite Méndez, A, Cortés González, P, Márquez, M, & Padua Arcos, D. (2010 ). La configuración de identidades en la experiencia escolar. *Revista de Educación N° 353*, 187-209.
- Rodríguez, L. (2019). Educación de adultos. En F. Fiorucci, & J. Bustamante Vismara, *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (págs. 109-110). Buenos Aires: UNIPE: Editorial universitaria.
- Sánchez García, N. (2019). Análisis de las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos. Las configuraciones familiares, la interrupción escola y sus decisiones educativas. *IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y desafíos*. (págs. 254-262). Buenos Aires: OEI.
- Santana Armas, F, Noda Rodríguez, M, & Pérez Sánchez, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socioeducativas en la educación secundaria. Una aproximación teórica. *Forum Sociológico*, 29-37.
- Sinisi, L, Montesino, M. P, & Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario : un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, DiNIECE.



- Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires : Manantial.
- Tiramonti, G, Nobile, M, Montes, N, Ziegler, S, Vecina, L, Piracón, J, . . . Nuñez, P. (2020). Veinte años de políticas educativas para la educación secundaria: ampliación del acceso y persistencia de desigualdades. En P. Nuñez, & D. Pinkasz, *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (págs. 39-58). San José de Costa Rica: FLACSO.
- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 205-238). Rosario: Homo Sapiens.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Barcelona: Morata.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje. ¿Hacia donde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-88). Rosario: Homo Sapiens.