

## Un análisis de las innovaciones en los formatos escolares propuestos por el Plan Vuelvo a Estudiar y su incidencia en la experiencia escolar de estudiantes jóvenes y adultas de la provincia de Santa Fe

*An analysis of innovations in the school formats proposed by the government plan called Vuelvo a Estudiar and its impact on the school experience of young and adult students in the province of Santa Fe, Argentina*

De Ponti, Eugenia

Eugenia De Ponti \*  
medeponti@gmail.com  
Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), Argentina

**Itinerarios educativos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 17, e0034, 2022  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Agosto 2022  
Aprobación: 06 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823649004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0034>

**Resumen:** Este artículo propone analizar la intervención de las características de los distintos formatos escolares que preveía el Plan Vuelvo a Estudiar en la propia experiencia escolar de las estudiantes que formaron parte de la muestra, 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 los distintos formatos escolares habilitados por el Plan intervienen en la construcción de experiencias escolares particulares, formatos que pueden ser tanto presencial como virtual y/o de trabajo remoto.

**Palabras clave:** formato escolar, plan Vuelvo a Estudiar, educación para jóvenes y adultos, experiencia escolar.

**Abstract:** *This article analyzes the intervention of the different school formats proposed by the government plan called Vuelvo a Estudiar in the school experience of the interviewed students between 2017 and 2020. The aforementioned plan was a social and education policy implemented by the government of the province of Santa Fe aimed at restoring the right to education and the socio-educational inclusion of adolescents, young people, and adults in secondary schooling. In this framework, a qualitative methodological design was proposed and interviews were conducted as the main data collection technique. The analysis focuses on the way in which the different school formats enabled by the plan intervene in the construction of particular school experiences, which can involve face-to-face, virtual, and/or remote work.*

**Keywords:** *school format, plan Vuelvo a Estudiar, youth and adult education, school experience.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo recupera parte de la investigación realizada en el marco de la tesis de maestría para obtener el grado de Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Buenos Aires. El objetivo general de la tesis fue analizar la configuración de las biografías personales de estudiantes mujeres jóvenes y adultas a partir de la experiencia escolar asociada al reingreso a la educación secundaria por medio del Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), una política socioeducativa de reingreso escolar desarrollada en la provincia de Santa Fe. En este marco, parte del trabajo estuvo abocado a investigar la intervención de las características de los distintos formatos escolares que preveía el PVaE en la propia experiencia escolar de las estudiantes, lo que constituye la propuesta de este artículo.

El abordaje metodológico se caracterizó por una propuesta cualitativa basada en el método biográfico, ya que este procura, entre otras cosas, «vincular las biografías con cuestiones de orden socioestructural» (Meccia, 2020:20). Basarse en los significados del mundo que habitan las estudiantes permite respaldar el análisis sociológico que aquí se propone, 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 personal 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)

En pos de conocer las experiencias, así como tales significados del mundo, se eligió la entrevista semiestructurada como técnica de producción de información principal. 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 estos inciden en la construcción de su biografía personal.

Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística conformada por 9 mujeres de entre 23 y 39 años, quienes asistieron a la escuela en el marco del PVaE entre los años 2017 y 2020, en distintos establecimientos educativos de la provincia. De las 9 mujeres, tres habitan en la comuna de Tacuarendí, y se reincorporaron a la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO) N° 562, la cual desarrolló una modalidad basada en el trabajo remoto, posibilitado por la entrega de cuadernillos y la posterior entrega de trabajos prácticos. Las 6 restantes viven en la ciudad de Santa Fe: 3 de ellas ingresaron a la Escuela de Enseñanza Media para Personas Adultas (EEMPA) N° 1330, correspondiente a la modalidad virtual propuesta por el PVaE, y las 3 restantes asistieron a distintas EEMPA de la ciudad. Así, la construcción de esta muestra permitió analizar experiencias escolares vinculadas a tres posibles formatos escolares propuestos por la política pública en cuestión. La técnica de producción de información principal fue la entrevista semiestructurada.

De manera sintética, se señalan algunas características de las mujeres que componen la muestra. Quienes habitan en la ciudad de Santa Fe lo hacen en barrios populares, en viviendas con cierto grado de precariedad, no así quienes viven en Tacuarendí, ya que habitan en viviendas con todos los servicios básicos disponibles. 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, solo dos de ellas tienen empleo formal, el resto trabaja en actividades de la economía popular, tales como

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* Eugenia De Ponti es Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO sede argentina); Licenciada en Sociología (Universidad Nacional del Litoral); docente de la cátedra de Problemáticas Contemporáneas del Ciclo de Formación General de la Universidad Nacional de Rafaela, Argentina.

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. 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.

A continuación, se propone una contextualización de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia de Santa Fe, así como una breve descripción del PVaE, para luego dar lugar al análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, buscando dar cuenta de las diversas implicancias que efectivamente tuvieron los distintos formatos propuestos en la configuración de las experiencias escolares particulares.

## CONTEXTUALIZANDO EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR

En la década de los '80, Braslavsky (1985) caracterizó al sistema educativo como una entidad segmentada, como consecuencia de una reproducción basada en una cultura desarrollada en función de tradiciones y regularidades, y en un marco de creciente desigualdad, dando lugar a 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 la realidad del sistema, Tiramonti (2007) 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» (2007:98). 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 (2002), 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), entendiéndolo por ello a aquellas personas que ingresaron al sistema educativo con su masificación a partir de la Ley 26.206 (Terigi, 2009).

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, según los datos de los anuarios estadísticos nacionales y provinciales, 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.

En este marco, el PVaE buscaba promover el ingreso a la escuela media de personas jóvenes y adultas a través de trayectos educativos planificados en función de las posibilidades de cada persona, los cuales implicaban el acompañamiento a quien decidiera retornar a la escuela. También, la política promovía la participación de actores locales, desde una perspectiva multiregulatoria (Giovine, 2012).

Enmarcado 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 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, donde 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.

En relación a la implementación del PVaE, aquí resulta relevante señalar el trabajo que se realizaba con quien decidía retomar la escolaridad. A partir de un proceso basado en el diálogo, se consideraba qué tipo de trayectoria escolar resultaría más apta para el perfil de la persona y para sus posibilidades de llevar adelante la misma. Se consideraba qué tipo de establecimiento escolar resultaría más pertinente, así como la planificación de trayectorias con formatos alterados, lo cual incluía la adaptación de la propuesta de las Escuelas de Enseñanza para Jóvenes y Adultos tradicionales (EEMPA), y también se contemplaba la opción de realizar la versión virtual de la EEMPA N° 1330 (89% a distancia y 11% presencial) que proponía una currícula diferencial e interdisciplinar en relación a la currícula clásica. Asimismo, para situaciones específicas, se consideraban modalidades particulares adaptables a las necesidades locales.

## INNOVACIONES EN EL FORMATO ESCOLAR Y EXPERIENCIAS ESCOLARES

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, se observará cómo se modifican los formatos escolares en los casos observados.

Las tres entrevistadas de la localidad de Tacuarendí se incorporaron a una modalidad de cursada adaptada a las necesidades locales, desarrollada entre la Comuna y la gestión del PVaE, la cual tuvo como principal característica el trabajo remoto posibilitado por la entrega de cuadernillos y la posterior entrega de trabajos prácticos. Para que esta modalidad sea posible, se trabajó con el mismo cuerpo docente de la secundaria local modalidad orientada, dando 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. Tal como menciona una de las entrevistadas

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. 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 este caso no se observa un cambio de la currícula, 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, tal como se expresa en la siguiente cita.

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 por Hamilton (1993) en relación al concepto de currículum y a 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 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 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.

Aquí es importante resaltar que 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, «(...) 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 PVaE 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).

Tanto la EEMPA tradicional como la EEMPA virtual buscan resignificar saberes socialmente significativos relacionados a la vida cotidiana, así como saberes educativos de la experiencia que permitan un desempeño autónomo y emancipado de las personas. Según Barbero (2002), 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. 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, como se desprende de la siguiente cita.

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 (2002) 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 observó 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 (2002), y de las potencialidades de lo vivido como conocimiento vinculable con lo escolar. Así lo expresa una de las entrevistadas, al afirmar que

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, tal como afirma Dubet (2006) en relación con la ruptura del programa institucional moderno, 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 las modificaciones en la organización espaciotemporal, estas favorecieron la continuidad de las trayectorias educativas estudiadas en esta tesis. En este sentido, recuperando a Díaz Barriga (2014) 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 solo 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, a la par de otros proyectos de vida, como se desprende de las siguientes citas.

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.

## CONCLUSIONES

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas en líneas generales, y el Plan Vuelvo a Estudiar específicamente, vienen a dar respuesta y poner en consideración a sujetos que no responden a lo que históricamente fue promovido por el programa institucional.

Este artículo buscó exponer la incidencia de los distintos aspectos vinculados a la alternancia de los formatos escolares propuestos por el PVaE en la experiencia escolar de las mujeres entrevistadas. En una primera instancia, se recorrieron los distintos aspectos del formato escolar propuesto por cada modalidad, señalando sus distinciones respecto del 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 hibridez, 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.

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 mediante formatos escolares alternativos. 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.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. M. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. Pensar Iberoamérica.
- Braslavsky, C (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO –Grupo Editor Latinoamericano.
- 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508110.pdf>
- 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. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9254/pr.9254.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9254/pr.9254.pdf)
- Díaz Barriga, Á (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa* Nu#mero 42 – Año 23, 9-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.



- Giovine, R. (2012).** *El arte de gobernar el sistema educativo*. Bernal: Ed. UNQuilmes.
- Gluz, N. (2019).** ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. En A. C. A. M. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y Latinoamérica* (págs. 109-124). Caseros: EdUNTREF.
- Hamilton, D. (1993).** Orígenes de los términos educativos «clase» y «currículum». *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Karolinski, M. & Rodríguez Moyano, I. (2017).** Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria. En Rubén Cervini (Comp): *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kessler, G. (2002).** *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigación de Políticas Educativas - UNESCO
- 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. Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/787>
- Meccia, E. (2020).** *Biografía y sociedad: métodos y perspectivas*. Santa Fe: Eudeba–Ed. UNL. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5515/biografiasociedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terigi, F. (2009).** El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Tiramonti, G. (2007).** *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. et al (2020).** Veinte años de políticas educativas para la educación secundaria: ampliación del acceso y persistencia de desigualdades. En Núñez, P. & Pinkasz, D. (ed) *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Ziegler, S. (2011).** Entre la desregulación y el tutelaje. ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-88). Rosario: Homo Sapiens.