

¿Cómo se construye la experiencia escolar en la adultez?

Consideraciones sobre la relevancia de lo vincular en el proceso educativo

*How is the school experience constructed in adulthood?
Reflections on the relevance of relationships in the educational process*

Eugenia De Ponti

medeponti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7376-5472>

Centro de Investigación y Transferencia Rafaela (CONICET-UNRaf), Argentina

Resumen

Este trabajo recupera parte de la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, la cual tuvo como objetivo general analizar los modos en que la experiencia escolar de estudiantes mujeres que reingresaron a la escuela por medio del Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe, Argentina) incidieron en la configuración de sus biografías personales, entre los años 2017- 2020. Particularmente, aquí se presenta el análisis de la red de actores que acompañó en la construcción de las experiencias escolares en el marco de los tres formatos distintos que fueron analizados, en tanto estas aparecen como una construcción común a la vez que individual en la cual participan distintas significaciones y lógicas de acción de los actores intervinientes. Se pudo observar que las experiencias escolares que conformaron las mujeres que formaron parte de esta investigación se encuentran atravesadas por la construcción de vínculos con distintos actores que ocuparon roles con diversa relevancia y que colaboraron, según se desprende de la investigación, en el avance durante todo el trayecto formativo. Desde esa perspectiva, este trabajo intenta concentrarse en tales relaciones, observando procesos vinculados a las biografías personales que colaboraron con la posibilidad de la escolarización.

Palabras clave: Experiencia escolar – Políticas socioeducativas – Educación de personas jóvenes y adultas – Vínculos – Biografías.

Abstract

This work seeks to recover part of the research carried out within the framework of a master's thesis, which had the general objective of analyzing the ways in which the school experience of female students who re-entered school through the Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe, Argentina) influenced the configuration of their personal biographies, between the years 2017-2020. Particularly, this text presents the analysis of the network of actors that accompanied the construction of school experiences in three different formats that were analyzed, as these appear as a common as well as individual construction in which different meanings and logics of action have place, even from actors that were not directly linked to the school institution. The school experiences that shaped the women who were part of this research are crossed by the construction of links with different actors who occupied roles with varying relevance and who collaborated, as can be seen from the research, in the progress throughout the educational journey. From that perspective, this work attempts to focus on such relationships, observing processes linked to personal biographies that collaborated with the possibility of schooling.

Keywords: School experience – Socioeducational policy – Young and adults education – Biographies.

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 Argentina. El objetivo general de la tesis fue analizar los modos en que la experiencia escolar de estudiantes mujeres que reingresaron a la escuela por medio del Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe, Argentina) incidió en la configuración de sus biografías personales, entre los años 2017 y 2020. La estrategia metodológica consideró un abordaje cualitativo centrado en el método biográfico, donde la realización de entrevistas semiestructuradas fue la principal técnica utilizada, “asumiendo que el discurso biográfico de la gente brinda grandes oportunidades para comprender qué ha hecho el mundo en sus vidas, y –especialmente– qué le han hecho al mundo sus vidas, dando así cabida a la olvidada capacidad de agencia” (Meccia, 2020, p. 35-36).

En este marco, parte del trabajo estuvo abocado al análisis de la participación de distintos actores con diversos roles que intervinieron en el desarrollo de las experiencias escolares, lo que constituye la propuesta de este artículo. Estos vínculos presentan diversas inscripciones: algunos responden al rol de consejero/a juvenil propuesto por la propia política pública, otros a integrantes de las instituciones educativas, y, un tercer grupo, refiere a organizaciones territoriales que facilitaron la inscripción en el Programa y la afiliación a la propuesta educativa.

El Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE) se implementó entre los años 2013 y 2019. Fue 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 sus fundamentos, se planteaba la relevancia de la intervención de distintos actores en la construcción de las trayectorias escolares desde sus inicios en tanto establecía, por un lado, una figura que operaba como acompañante de todo el proceso, y, por otro lado, configuraba una propuesta de aplicación multiregulada (Giovine, 2012), dando lugar a la participación de

actores no gubernamentales en la propia ejecución de la política.

Este trabajo recupera la escolarización de nueve mujeres de entre 23 y 39 años, en el marco del PVaE. Tres de ellas cursaron una modalidad alternativa de cursado remoto en una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO), y seis asistieron a distintas Escuelas de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA): tres bajo modalidad presencial, y tres bajo modalidad virtual. Considerar este tipo de educación obliga a pensar en una población que ha vivenciado situaciones de marginación, y que generalmente se la define por sus carencias. 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 estudios superiores, sino también, la imposibilidad de acceder al reconocimiento simbólico que implica tener título secundario (Bourdieu & Passeron, 2003).

En este marco, el concepto de experiencia escolar que atraviesa todo el trabajo se propone desde la consideración que hacen Dubet y Martuccelli (1998) cuando afirman que el modelo de acción escolar ha sufrido modificaciones, y que ya no es posible sostener un programa institucional que reproduzca roles estereotipados. Indican que, a partir de ese quiebre, la escuela debe ser considerada como “una sucesión de ajustes entre individuos que construyen experiencias escolares” (1998, p. 61). Así, la trayectoria escolar y el vínculo con lo educativo-escolar se inscriben en una configuración biográfica constante, donde la experiencia construida se vincula con procesos dinámicos que no se limitan al ámbito escolar (Achili, 2008), sino que permiten recuperar los procesos en los que los/as estudiantes se encuentran insertos/as, sean personales, sociales y/o institucionales (Dubet, 2005). En la actualidad, y considerando el incremento de las desigualdades sociales, es necesario pensar la construcción de las experiencias escolares como un proceso complejo y contradictorio por su intersección entre distintos tipos de construcciones biográficas y procesos sociales.

Experiencias escolares y biografías personales más allá de la escuela

Para iniciar con el análisis, resulta relevante recuperar algunas situaciones que devinieron en la interrupción de las trayectorias escolares durante la adolescencia de las mujeres entrevistadas. Si bien este trabajo propone enfocar el análisis en aquellos vínculos que intervinieron en la construcción de la experiencia escolar al momento del regreso a la escuela, se considera que el análisis de experiencias pasadas es esencial para comprender procesos posteriores, en tanto muchos de ellos se construyen sobre la base de experiencias previas.

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 requerimientos 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, ya sea para incorporar un ingreso económico al hogar o para hacerse cargo del trabajo doméstico y de las tareas de cuidado; o bien, por embarazos adolescentes que no contaban con un entorno familiar, social e institucional que actuará de sostén ante las necesidades que surgen con la maternidad. Estas situaciones, que pueden considerarse pruebas, aparecen como “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, y los cuales contribuyen al proceso de subjetivación” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 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.

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, y que devino en un escenario en el cual

tuvieron que ocupar nuevos roles y/o convertirse en soportes del hogar de manera prematura, y en algunos casos inesperada.

En la mayoría de los casos de quienes discontinuaron la escolaridad debido a la maternidad, la distribución de roles de esa familia que se iniciaba un tanto abruptamente, implicó que los padres que estaban presentes se dedicaran a buscar un ingreso económico, lo que parece haberlos eximido 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. Tal como afirma Martínez (2016, p. 40):

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.

Algunas de las mujeres entrevistadas hicieron hincapié en el encierro vivido a partir del alejamiento de la escuela y de la necesidad de adaptarse a una nueva situación. Ese encierro es recuperado en los relatos desde una doble perspectiva: tanto física como subjetiva. Física, en relación a que “no salían de sus casas”, lo que permite inferir, tal como afirma Martínez (2016) 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 subjetivo surge en la dificultad de socializar, como se observa en el siguiente relato: “Yo no me animaba, y hoy me ves, y pensas ‘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 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 estos -en su forma tradicional- no actúan como referencias cercanas de algunas de 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, fueron recurrente en los relatos referencias a que se consideran buenas madres, aun cuando la situación definitoria de la subjetividad ya no fuera la misma. Es decir que el haber salido de esas situaciones reseñadas más arriba, donde la relación con la maternidad aparecía como fuertemente señalada, habilita nuevos roles con los cuales identificarse sin que esto implique alejarse del rol materno.

Martuccelli (2007, p. 60-61) 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 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.

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 sostenes

en las distintas etapas de sus vidas. La construcción de la propia subjetividad está íntimamente relacionada con los soportes en tanto 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, a afrontar los desafíos que implican las tareas de cuidado. Llamativamente, Viviana afirma que desea graduarse para trabajar con personas ancianas.

Lo anterior, lejos de romantizar el trabajo infantil, permite hipotetizar que la entrevistada pudo hacer de ese trabajo doméstico 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 formal. En este sentido, las distintas pruebas o desafíos que atravesó Viviana a lo largo de la vida fueron enfrentados gracias a los distintos sostenes contruidos.

Otros relatos, entre los cuales se encuentran los casos que atravesaron condiciones de vida más precarias incluyendo varios años de violencia de género, 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, p. 51). Sin embargo, esa red de soportes permitió -aun de manera precaria- enfrentar desafíos estrictamente 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)

A lo largo de su relato, María identifica personas que fueron claves en la construcción de otros soportes que la ayudaron a entamar una red más sólida y, como consecuencia parcial, condiciones de vida más dignas. Junto a una tía, a quien no conocía, se acercaron a la organización territorial “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”¹ 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: 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 Martuccelli (2007, p. 119),

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.

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, el PVaE así como los distintos vínculos construidos alrededor de esta nueva experiencia escolar, entre ellos, los baqueanos cercanos (Martínez, 2016), el cuerpo docente, y el grupo estudiantil, entre otros, colaboraron con la ruptura de ese rol impedido, 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)

La participación de actores extra escolares en la trayectoria escolar

Al inicio de este trabajo se mencionó que la experiencia escolar 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 esta investigación 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, con el avance durante todo el trayecto formativo. En este sentido, es importante distinguir entre las distintas experiencias en relación a la modalidad de escolarización (De Ponti, 2022). Inicialmente, se presentará lo relativo a quienes se inscribieron en las EEMPAs presenciales, luego a la EEMPA modalidad virtual, y finalmente a la EESO modalidad remota.

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, 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, 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 de la persona en el sistema escolar se encuentra fortalecida. Este rol consideraba a la territorialidad del sujeto como variable principal en su trayectoria, por lo que se requería que quien lo desarrollara también debía insertarse en tal territorialidad.

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 ha-

bían 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 materializarse. Tal como afirma una de las entrevistadas: “yo siempre tuve ganas de terminar, pero no me animaba”.

Quienes cumplieron ese rol de consejero/a juvenil materializaron la posibilidad de volver a la escuela. Martínez (2016) utiliza el concepto de baqueano cercano² para referirse a personas que apoyan e impulsan todo el proceso, aunque 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 buscó 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 desempeñaron 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 (...). 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 donde existe una sala con computadoras con conexión a internet, 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, mercantilizarla.

Por otro lado, se encuentran los roles de las voluntarias de LST, mujeres 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, así como en la conformación del 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 et al., 2004, p. 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 tal 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. Como ya fuera señalado, el PVaE preveía la articulación con este tipo de organizaciones, con una trama de gestión multiregulatoria. Esta concepción es interesante porque recupera y valora este tipo de acciones que suelen ocupar espacios donde la gestión gubernamental se hace presente de modos más difusos. Asimismo, es relevante porque resaltan lo territorial como espacio de construcción y desarrollo, donde la EPJA también puede llegar, aun sea de manera virtual.

Finalmente, las tres mujeres que se reincorporaron a la EESO 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.

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/as 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, es posible hipotetizar que el apoyo para el reingreso y la continuidad estuvo dado, aunque sea parcialmente, por las características de la socialización local.

Actores escolares participantes de la experiencia escolar

Respecto a la vinculación con actores al interior de las instituciones, si bien es interesante presentar el análisis distinguiendo entre modalidades de cursada, ya que estas imponen grandes diferencias a la experiencia escolar, desde una perspectiva general, existen también similitudes. Como fuera mencionado anteriormente, volver a establecer un vínculo con una escuela habilita la recuperación de relaciones con características de lo escolar que pueden remontar a experiencias previas. 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 pileta y chau, vemos qué pasa. Pero por suerte no me tocó eso, fuimos avanzando de a poco (...). 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, p. 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 & Greco, 2012, p. 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, 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 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, como se citó en Tiramonti et al., 2020).

Frigerio et al. (2017, p. 10) 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.

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 que preveía la modalidad se observa como un tanto desdibujado en los relatos. Inicialmente, tal 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, p. 46), 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". En los relatos 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, EEM-PA virtual)

Las mujeres que reingresaron por medio del Vuelvo Virtual también significan fuertemente la experiencia escolar 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 intentado presentar a lo largo de este texto.

Conclusiones

Este trabajo forma parte de una tesis de maestría, la cual se propuso desde un modelo teórico metodológico que revaloriza el rol protagónico de los individuos en el análisis sociológico. En ese sentido, se buscó recuperar y discutir el sentido singular de las experiencias personales, aun cuando estas 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, enmarcadas en una política pública de reingreso escolar: el Plan Vuelvo a Estudiar de la provincia de Santa Fe. En este texto se buscó hacer hincapié en la relevancia de las vinculaciones al interior de las escuelas, así como por fuera de ellas para la construcción de las propias experiencias escolares.

Por un lado, se analizó la participación de actores vinculados a la institución educativa. Se analizaron los vínculos entre el grupo de pares, principalmente en los casos de cursada en las EEMPAs tradicionales y en la EEMPA virtual. El reconocerse en los/as compañeros/as en tanto pares, con experiencias pasadas similares, habilitó, entre otras cosas, la subjetivación del vínculo y de la escolaridad. Asimismo, el vínculo con el cuerpo docente resultó relevante como 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 et al., 2017), vinculados a reconocer en el estudiante un sujeto distinto al tradicional pero igualmente capaz de haber aprendido, y de seguir aprendiendo, fue fundamental para el proceso educativo.

Por otro lado, 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. Asimismo, la revalorización de otros actores incidentes en las trayectorias, 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 la ocupación de distintos espacios, los cuales también contribuyeron en la calidad educativa del proceso.

Así, resulta interesante destacar que, más allá de la graduación escolar, el paso por el PVaE, en sus distintas modalidades, incidió en 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.

Notas

¹ Esta situación será ampliada en el siguiente apartado.

² El concepto de baqueano fue originariamente repuesto por Daniel Korinfeld, en el ámbito de la psicología clínica, para referirse a “esa figura conocedora del territorio como consecuencia de explorarlo y de (saber) leer los indicios y signos que le hablan” (Gammara, 2023, p. 54).

Referencias

- Achili, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Editorial Laborde.
- Araujo, S, & Martuccelli, D (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e pesquisa*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Bourdieu, P, & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 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.
- De Ponti, E. (2022) 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. (2022). *Itinerarios Educativos*, 17, e0034 <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0034>
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista colombiana de Sociología*, (25), 63-80.
- Dubet, F, & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzky, S, & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Frigerio, G, Korinfeld, D, & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Gammarra, A. (2023) *Idóneos en la Escuela Secundaria: Hipótesis sobre sus Saberes acerca de la Enseñanza*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional del Litoral.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Ed. UNQuilmes.
- Lorenzatti, M. (2020). Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local. UniRío. <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/tenemos-una-oportunidad-barrio/>
- Martínez, D. (2016). Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (2), 34-51.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Meccia, E. (2020). *Biografía y sociedad: métodos y perspectivas*. Eudeba UNL.
- Nicastro, S, & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 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*. [Tesis de doctorado no publicada]. FLACSO sede Buenos Aires.
- Sánchez García, N. (2019). Análisis de las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos. Las configuraciones familiares, la interrupción escolar y sus decisiones educativas. En Organización de Estados Iberoamericanos (Ed) *IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina*. Recorridos y desafíos. (p. 254-262). <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/06/iv-encuentro-latinoamericano-catedra-latapi-1>.

pdf

Tiramonti, G., Nobile, M., Montes, N., Ziegler, S., Vecina, L., Piracón, J., Litichever, L., Fridman, D., y Núñez, P. (2020). Veinte años de políticas educativas para la educación secundaria: ampliación del acceso y persistencia de desigualdades. En P. Núñez, & D. Pinkasz (Eds), *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (pp. 39-58). FLACSO.

ISSN: 2362-3349

De Ponti, E. (2026). ¿Cómo se construye la experiencia escolar en la adultez? Consideraciones sobre la relevancia de lo vincular en el proceso educativo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(21).

Recibido: 2 de abril de 2024
Aprobado: 2 de octubre de 2024
Publicado: 1 de enero de 2026

Facultad de Humanidades y Artes - UNR